

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

REGINA CELIA DE MORAIS ALVES SILVA

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS:
sentidos produzidos nos painéis dos ENDIPEs (2006-2016)**

**São Leopoldo
2019**

REGINA CELIA DE MORAIS ALVES SILVA

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS:
sentidos produzidos nos painéis dos ENDIPEs (2006-2016)**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas

São Leopoldo

2019

S586e Silva, Regina Celia de Moraes Alves
Estágio supervisionado nas Licenciaturas: sentidos produzidos nos painéis dos ENDIPES (2006-2016) / Regina Celia de Moraes Alves Silva. -- 2019.
140 f. : il. ; color. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2019.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cláudia Dal'Igna

1. Professores - Formação. 2. Estágio. 3. Docência. 4. ENDIPEI.
Título. II. Dal'Igna, Maria Cláudia.

CDU 371.13

REGINA CELIA DE MORAIS ALVES SILVA

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS:
sentidos produzidos nos painéis dos ENDIPEs (2006-2016)**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Educação, pelo Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade do Vale do Rio
dos Sinos - UNISINOS

Aprovada em 22 de abril de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Carin Klein – ULBRA

Profa. Dra. Elí Terezinha Henn Fabris – UNISINOS

Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna – UNISINOS

AGRADECIMENTOS

Produzir esta dissertação foi uma tarefa árdua, é uma etapa que se traduz em grande vitória que transpõe o crescimento intelectual adquirido, e representa movimento, sangue, vida. Há três anos seria impossível realizá-la, pelas condições de saúde que me cercavam. Assim, acima de tudo, agradeço a Deus por me conceder vida e o encontro com cada pessoa que, em diferentes proporções, tornaram possível a realização deste trabalho.

Quero agradecer, à minha orientadora, professora Maria Cláudia, pela orientação feita com competência, qualidade, rigor e carinho, sempre expressando respeito e confiança para com a minha pesquisa. Agradeço a dedicação, e por me oportunizar refinar o exercício do olhar, do ler, do desconfiar e trilhar o caminho da pesquisa assumindo uma perspectiva que mostrava-se longe de minha compreensão.

Agradeço às professoras Elí Fabris e Carin Klein pelos comentários, sugestões e indicações no período de qualificação do meu projeto de pesquisa e por terem, gentilmente, aceito o convite para participar da Banca Examinadora da dissertação, o que representa um trabalho que, entre outras coisas, envolve tempo, leitura, análise, empenho e cuidado.

Ao meu esposo, Salomão, presença constante e fonte de fortalecimento. Às minhas filhas Isabele, Isadora e Lara que me animaram e alegraram nas horas difíceis e, também, compreenderam a minha ausência em diversos momentos. À minha mãe Rosenir e ao meu pai Antonio pelo apoio incondicional, por abdicarem de seu tempo me apoiando nas atividades de mãe e dona de casa nas muitas horas dedicadas para esta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Vale dos Rios dos Sinos (UNISINOS), pelo trabalho realizado com tanta seriedade e compromisso.

Ao querido grupo de Prática de Pesquisa, coordenado pela professora Maria Cláudia, que, em diferentes momentos e com diferentes intensidades, contribuiu, de forma qualificada, com meu processo de pesquisa, lendo, criticando, questionando, sugerindo. Nele também fiz amigos que destinaram tempo e energia para me apoiar nesta jornada. À turma de mestrado do Maranhão, pelas leituras compartilhadas, pelas caronas, pelas palavras de incentivo, pela assistência da Sheila para com a minha saúde, fator importante para continuar os estudos.

À companheira de trabalho, Ana Bueno, assim como os colegas de trabalho do Centro de Ensino Inácio Passarinho e do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Maranhão, que me apoiaram e compreenderam minhas angústias nos momentos de intensa

produção. Aos meus alunos que me apoiaram de diferentes maneiras e entenderam as minhas viagens para estudo.

Ao meu cunhado Samuel Rocha, pelo apoio técnico e em nome de quem agradeço à família Rocha pelo encorajamento. Ao casal Eliane e Simão e seus filhos, pelo apoio incondicional. Aos meus irmãos de fé e a todos e todas que me incentivaram, trouxeram energia positiva e oraram por mim.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo identificar, descrever e analisar os sentidos produzidos sobre o Estágio Supervisionado nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPEs), nas edições de 2006 a 2016, bem como examinar as implicações de tais sentidos na constituição da docência. O corpus empírico é composto por 131 artigos apresentados em painéis do ENDIPE, e que têm no título o termo “estágio”. O processo investigativo se orienta pela abordagem pós-estruturalista e, para a análise dos materiais, foram utilizados alguns conceitos de Michel Foucault, tais como: discurso, verdade e sujeito, para argumentar que aquilo que diz sobre estágio e a constituição da docência não é algo dado, mas sim construído. Os resultados alcançados permitiram mostrar o estágio enquanto conjunto de técnicas, associando-o à racionalidade técnica, bem como instrumentalizador da práxis associando-o à abordagem crítica. Foi possível identificar que o estágio, na perspectiva da racionalidade técnica, assume uma dimensão instrumental. Desde esta perspectiva se constitui o professor técnico, que será tão bom quanto mais eficientemente dominar as técnicas, produzindo uma docência como sinônimo de eficiência e controle. De outro modo, o estágio enquanto instrumentalizador da práxis traz uma espécie de vocabulário, palavras que apontam para uma rede discursiva: associação entre teoria e prática, prática investigativa, professor reflexivo e identidade docente. Estes sentidos movimentam-se para a constituição de um tipo de docência que aponta para o docente como intelectual crítico que investiga e problematiza a própria prática, que é capaz de construir conhecimento sobre a profissão docente para superar os desafios, o que contribuiu para produzir uma docência como sinônimo de reflexão e salvação.

Palavras-chave: Estágio. Docência. Formação de Professores. ENDIPE.

ABSTRACT

This research aims to identify, describe and analyze the senses produced about Teacher's Supervised Internship in the National Meetings of Didactics and Practice of Teaching (ENDIPEs) in the editions from 2006 to 2016. Also, this research aims to examine the implications of such senses in the constitution of teaching. The empirical corpus is composed of 131 articles presented in panels at ENDIPE which have in the title the term "internship". The research process is guided by the poststructuralist approach. In the analysis of the corpus some concepts of Michel Foucault such as speech, truth and subject were used in order to argue that what is said about the Teacher's Supervised Internship and the constitution of teaching is not something given, but rather built. The results achieved allowed us to show the Teacher's Supervised Internship as a set of techniques associating the internship with the technical rationality. It is also possible to show the internship as instrumentalizer of the praxis associating the internship to the critical approach. It was possible to identify that the internship in the perspective of technical rationality assumes an instrumental dimension. From this perspective the technical teacher is constituted. This technical teacher is going to be as good as most efficiently mastering techniques, producing a teaching as synonymous of efficiency and control. Otherwise, the Teacher's Supervised Internship as an instrumentalizer of praxis brings a kind of vocabulary, words that point to a discursive network: association between theory and practice, investigative practice, reflexive teacher, and teacher identity. These senses move towards the constitution of a type of teaching that points to the teacher as a critical intellectual who investigates and problematizes his/her own practice; who is able to build knowledge about the teaching profession to overcome the challenges which contributed to produce a teaching as synonymous of reflection and salvation.

Keywords: Internship. Teaching. Teacher training. ENDIPE.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapeamento da trajetória histórica de realização do ENDIPE	19
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Refinamento da pesquisa.....	23
---	----

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBE	Conferência Brasileira de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENDIPEs	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENPE	Encontro Nacional de Prática de Ensino
GIPEDI	Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogia e Diferenças
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IFMA	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Maranhão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEMEDUC	Núcleo de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

1 APRESENTANDO A DISSERTAÇÃO	12
2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA.....	16
2.1 Cenário da pesquisa: os ENDIPES	17
2.2 Pesquisas acadêmicas e a produção do conhecimento sobre estágio supervisionado	22
3 MARCOS LEGAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E PARA O ESTÁGIO	28
4 CAMINHOS TEÓRICO E METODOLÓGICO: O MODO DE FAZER A PESQUISA	38
3.1 Pesquisa documental	40
3.2 Sujeito e verdade.....	43
3.3 Verdade e discurso	48
3.4 Conceitos do âmbito da profissão docente	50
5 PAINÉIS DOS ENDIPES: PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO	58
5.1 Estágio como conjunto de técnicas.....	60
5.2 O estágio como instrumentalizador da práxis	68
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS	88
APÊNDICES	98
Apêndice A - Sentidos atribuídos 2006.....	99
Apêndice B - Sentidos atribuídos 2008	106
Apêndice C - Sentidos atribuídos 2010	113
Apêndice D - Sentidos atribuídos 2012.....	117
Apêndice E - Sentidos atribuídos 2014	121
Apêndice F - Sentidos atribuídos 2016	127

1 APRESENTANDO A DISSERTAÇÃO

Não há como [...] separar vida e trabalho quando se está falando das aprendizagens construídas durante um processo de formação. Acredito que esta pesquisa [realizada pela autora] me permitiu: ampliar os referenciais teóricos já estudados, formular perguntas e problemas, exercitar a crítica permanente, elaborar outras formas de pensar e de fazer educação; enfim, articular meus interesses de pesquisa com minhas atividades de formação docente nos diferentes níveis. Hoje, ao olhar deste lugar, compreendo meu trabalho como uma prática social e cultural que também produz efeitos sobre os sujeitos; portanto está implicada em relações de poder. Afirmar isso não significa dizer que estou em um local iluminado, acima de qualquer suspeita. Ao contrário, significa admitir que somos responsáveis por aquilo que dizemos e fazemos enquanto docentes e que temos intenções que orientam nosso fazer pedagógico e que fazem dele um ato político. Nesse sentido, entendo que, para que possamos exercitar a postura investigativa que nos permite suspeitar permanentemente das nossas próprias práticas, é imprescindível articular a atuação profissional com a pesquisa. (Maria Cláudia DAL'IGNA, 2014, p. 215).^{1,2}

Articular atuação profissional com pesquisa. Esse foi o ponto de partida para iniciar o processo de investigação. As palavras da professora e pesquisadora Maria Cláudia expressam um exercício investigativo que tenho desenvolvido, procurando compreender que investigar o Estágio Supervisionado envolve, em alguma medida, refletir sobre a minha trajetória profissional e acadêmica. Entendo, portanto, que não há como separar vida, trabalho e pesquisa.

Neste caminho que tenho percorrido, vou aprendendo a questionar, a ampliar os referenciais teóricos, e pensar de outra maneira, suspeitando daquilo que eu já tinha como certo e resolvido. Neste caminhar, comento, brevemente, algumas experiências de trabalho por acreditar que elas se constituem elementos essenciais neste processo de formação acadêmica.

Minha trajetória profissional tem ligações próximas com minha vida acadêmica que inicia no curso de Magistério onde passei a compreender a seriedade da profissão, mas como

¹ Utilizo o nome dos autores e autoras por extenso, quando citado pela primeira vez, para dar visibilidade de gênero. É uma iniciativa que tem sido adotada por alguns integrantes do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI) do qual sou integrante.

² Opto por manter a grafia original das citações que serão utilizadas para fundamentar os argumentos deste trabalho, ainda que não estejam atendendo ao Acordo Ortográfico em vigência.

ser professora? Como ensinar? Esta foi minha primeira inquietação diante do Estágio Supervisionado pois ele representava para mim “o” momento de aprender a ser professora.³

Ao término do curso de Magistério passei a lecionar na Educação Infantil, e segui estudos nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Informática, e me especializei em Avaliação Educacional e Mídias na educação. Através de concurso público, em 1994, passei a lecionar no Ensino Fundamental, na rede pública, e a coordenar uma escola de ensino médio que recebe estagiários de licenciatura. Em 2012 passei a lecionar a disciplina Estágio Supervisionado também em cursos de licenciatura. Esta experiência me permitiu diferentes contatos com o estágio, assim as motivações e inquietações que impulsionaram esta pesquisa têm raízes em minha trajetória, principalmente, quando me deparei com dificuldades e necessidades no processo de formação docente tanto minha quanto de meus/minhas alunos/as licenciandos/as de diferentes cursos.

Fui levada a questionar qual seria o sentido do estágio produzido nos cursos. As respostas não apareceram imediatamente, e as inquietações continuaram. Desta forma, decidi que era necessário continuar estudando e procurando formação qualificada. Assim, busquei o curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Ao assumir o Estágio Supervisionado como temática de pesquisa foi tornando-se mais nítida a necessidade de participar de espaços de estudo e pesquisa sobre docência e formação. Um destes espaços tem sido o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogia e Diferenças (GIPEDI), coordenado pelas professoras doutoras Elí Fabris e Maria Cláudia Dal’Igna. Outro, igualmente importante, é o Grupo de Prática de Pesquisa, sob a orientação da professora Maria Cláudia, ambos desenvolvidos na UNISINOS.

Nestes espaços, passei a perceber que minha forma de ver e pensar o Estágio Supervisionado na formação docente precisava ser revista. Este fato me reposicionou na forma de ver e pensar a temática. Neste processo, percebi que existem diferentes verdades sobre o estágio, construídas em certos contextos. Por isto, torna-se importante lançar o olhar sobre o que dizem diferentes pesquisadores e pesquisadoras sobre a temática em questão.

Compreendo que esta trajetória tem favorecido uma postura discursiva e questionadora diante do Estágio Supervisionado me distanciando do que Wright Mills (2009) chama de

³ Por estar inserida em uma pesquisa mais abrangente (da professora orientadora) que investiga relações de gênero e docência, opto por realizar a flexão marcando a distinção de gênero. Assim, utilizo as expressões professor e professora, professor/professora, estagiário/estagiária e outros termos semelhantes.

“vazio do trabalho”, o que me faz perceber a experiência de vida como fortalecedora do trabalho intelectual que tenho buscado realizar nos diferentes momentos de estudos que o Mestrado em Educação tem possibilitado. Mills (2009) destaca que, no trabalho intelectual, deve-se aprender a examinar e interpretar a própria experiência continuamente, pois ela é indispensável na busca de originalidade, e, ao mesmo tempo, é preciso duvidar para agir com maturidade.

Convergindo com as ideias da epígrafe que dá início a este capítulo creio que o processo investigativo me permite suspeitar destas experiências e passo e ver esta suspeita como necessária. Assim, reafirmo, juntamente com Dal’Igna (2014, p. 215) que “[...] para que possamos exercitar a postura investigativa que nos permite suspeitar permanentemente das nossas próprias práticas, é imprescindível articular a atuação profissional com a pesquisa”.

Diante do exposto, pretendo realizar uma pesquisa documental analisando a produção acadêmica dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPes) no período de 2006 a 2016, objetivando identificar, descrever e analisar os sentidos produzidos sobre Estágio Supervisionado nestes encontros, no período de 2006 a 2016, para, posteriormente, examinar as implicações dos sentidos atribuídos ao Estágio Supervisionado para a constituição da identidade profissional docente.

Assim, a pesquisa se identifica com o estudo sobre Estágio Supervisionado a partir das produções dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPes), visto que ele apresenta investigações sobre o estágio vistas a partir de um conjunto de produções acadêmicas originárias de estudos de diferentes pesquisadores e estudiosos brasileiros e estrangeiros. Fato que traz relevância à pesquisa, pois, além de possibilitar e instigar novos debates sobre a temática em questão, contribui para dar visibilidade a um conjunto de experiência que são vividas, pensadas, analisadas e escritas no meio acadêmico e que constitui o espaço dos ENDIPes, dando margem a observações e deslocamentos necessários ante os pressupostos práticos e teóricos que dão substância ao estágio nos textos dos ENDIPes.

Após esta breve descrição, sigo apresentando a estrutura da dissertação que encontra-se dividida em capítulos.

No Capítulo 2 - *Do processo de construção do problema de pesquisa*, formulo o problema de pesquisa partindo das inquietações trazidas pela profissão e das pesquisas realizadas.

No Capítulo 3 - *Marcos legais para formação docente e para o estágio*, faço um breve relato de alguns marcos legais que participarão da configuração do estágio.

No Capítulo 4 - *Caminho teórico e metodológico: os modos de fazer a pesquisa*, apresento o cenário da pesquisa, as ferramentas conceituais e o processo percorrido na pesquisa: tipo de pesquisa, ferramentas conceituais e critérios para a seleção e organização do material empírico.

No Capítulo 5 - *Produção de sentidos sobre estágio supervisionado a partir dos painéis dos ENDIPES*, descrevo e analiso os sentidos de estágio supervisionado produzidos nos painéis dos ENDIPES, no período de 2006 a 2016, e examino o estágio enquanto conjunto de práticas, bem como instrumentalizador da práxis trazendo as implicações destas racionalidades sobre a constituição da docência.

Ao concluir o trabalho de dissertação faço a fala final retomando os argumentos produzidos a partir das análises realizadas, enfatizando as principais contribuições da pesquisa para o debate sobre Estágio Supervisionado no contexto da formação docente. Ainda, destaco as contribuições obtidas tendo em vista a minha atuação como professora formadora em cursos de licenciatura.

Tendo feito esta breve apresentação, buscando esboçar as linhas gerais da pesquisa, passo, a seguir, a fazer o detalhamento da pesquisa.

2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Como pode ser percebido pelo exposto até o momento, minha experiência acadêmica e profissional é o ponto de partida para o interesse da pesquisa. O que pude viver em minha trajetória de aproximação com o Estágio Supervisionado considero como sinalizador de novas demandas, novos estudos, para o processo de investigação em torno de tal temática. Assim, para construir o problema realizei, de maneira mais enfática, três exercícios que foram ganhando forma através de estudos e discussões possibilitadas no curso de Mestrado em Educação: primeiro, olhei com cuidado para minha experiência profissional me (re)colocando diante dela; em segundo lugar, identifiquei e estudei pesquisas realizadas sobre a temática; e, em terceiro, aproximei-me de um campo teórico para fundamentar a pesquisa, pois os campos teóricos carregam o potencial de produzir “efeitos nas formas de conceber um tema transformando-o num problema de pesquisa – e nos modos de fazer a investigação”. (DAL’IGNA, 2014, p. 199).

Em princípio, antes destes exercícios, assumia dois lugares de onde podia falar: professora de Estágio Supervisionado em uma instituição de Ensino Superior e Coordenadora Pedagógica em uma escola de Educação Básica.

Como já referi, como professora que supervisiona estagiários e estagiárias, observava que eles/elas mostram-se angustiados diante dos desafios de uma sala de aula, das exigências das atividades de estágio e da expectativa do que poderão ou não desenvolver, de conseguir ter êxito ou não conseguir. Para muitos é o primeiro contato com o futuro campo profissional, o que reforça a importância deste componente curricular no processo de formação docente. Apesar das muitas expectativas dos estudantes, ao final da disciplina, muitos relatam não conseguir compreender o sentido da docência. Tal realidade me leva a pensar em como foram produzidos os sentidos de docência que permeiam nosso trabalho junto aos alunos/as. Enquanto coordenadora, que recebe estagiários em escola de Ensino Médio, também vejo o quanto universidade e escola estão distantes, parece não existir uma base sobre a qual possa haver diálogo para a elaboração de um projeto de formação que poderíamos/deveríamos desenvolver. Parece não haver harmonia e cada profissional trabalha a seu modo e isto me inquieta, mais ainda, quando penso nos efeitos destes distanciamentos no processo de formação dos futuros professores e professoras.

Ao adentrar no curso de Mestrado em Educação, também fui convocada a ocupar outra posição: a de professora pesquisadora, para questionar que sentidos de estágio e docência

podem estar operando nas instituições formadoras e na escola e até que ponto elas nos possibilitam construir uma identidade profissional docente.

Penso que para olhar o Estágio Supervisionado como campo de formação docente com o rigor e a sensibilidade necessárias (e isso tenho aprendido com o nosso grupo de pesquisa e orientação) é preciso ver com cuidado o que tem sido dito para então se pensar outras formas.

Diante do exposto, os seguintes questionamentos constituem-se no problema neste processo investigativo:

- Quais os sentidos produzidos sobre Estágio Supervisionado nos ENDIPEs, no período de 2006 a 2016?
- De que modos os sentidos atribuídos ao Estágio Supervisionado contribuem para a constituição da docência?

Assim, com base nestas perguntas, este projeto de pesquisa propõe um estudo a partir das produções acadêmicas dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPEs). Pretende-se identificar, descrever e analisar os sentidos produzidos sobre Estágio Supervisionado nestes encontros no período de 2006 a 2016, para, posteriormente, examinar as implicações dos sentidos atribuídos ao Estágio Supervisionado para a constituição da docência. Mas, por quê o ENDIPE? Em resposta segue uma breve descrição do cenário escolhido para a pesquisa.

2.1 Cenário da pesquisa: os ENDIPEs

O ENDIPE é um encontro bianual que envolve diferentes instituições reunindo pesquisadores, de diversas partes do país e do exterior, no intuito de promover o debate a partir de pesquisas e estudos que envolvem várias áreas do campo educacional que debruçam o olhar sobre a formação de professores e abordam temas como o Estágio Supervisionado, representando um rico acervo bibliográfico. Esta produção dialoga com diferentes dimensões: do sujeito, dos saberes e da política, tornando-o um importante locus para compreender como se organiza o pensamento e a crítica em torno da temática do Estágio Supervisionado.

O histórico apresentado por Maria Isabel de Almeida, presente na página oficial do ENDIPE, traz importantes destaques sobre a constituição deste evento. O Encontro é o resultado de um movimento iniciado por professores e professoras brasileiras que, em meados dos anos 1970 e 1980, organizaram-se em oposição à repressão e às censuras impostas pela ditadura militar no Brasil, principalmente para a Educação e o ensino. A princípio, tratava-se

de dois eventos ocorridos separadamente: o Encontro Nacional de Prática de Ensino (ENPE), com a primeira versão em 1979, e o Seminário “A Didática em Questão”, com primeira realização em 1982, e que deu início à estruturação de um processo de questionamento em torno de vários elementos como os fundamentos, concepções e modos de direcionar e praticar a educação nas instituições escolares.

Em 1985 foi proposta e aprovada a fusão dos referidos eventos em virtude da proximidade de seus interesses, o que resultou no IV ENDIPE. A apresentação do VII ENDIPE reafirma a indicação desta fusão:

Em ambos os encontros nacionais foi aprovada a proposta de integração, que veio a consolidar-se no IV Encontro Nacional de Prática de Ensino, no Recife. A integração dos dois movimentos foi indicador da unidade das temáticas, da busca de uma inter-relação mais sistemática e da construção de um caminho conjunto por parte das duas áreas. (ENDIPE, 1994, p. 5).

O ensejo desta integração não foi a simples unidade de temáticas, Silvana Ventrone (2005, p. 61) destaca que “a exigência da revisão crítica da produção científica e sua relação direta com a reconquista pela participação na política educacional brasileira provocaram a mobilização dos agentes desse campo para sua reestruturação”, para os professores e professoras que protagonizavam o cenário aquela “era uma exigência iniludível: articular os processos educacionais com as dinâmicas de transformação e recuperação do estado de direito no país”. (Vera CANDAU, 2000, p. 150). De maneira semelhante, Waldeck Silva (2000) compreende que esta reestruturação representou, entre outras coisas, a busca dos docentes pela construção do conhecimento em um espaço que fizesse frente ao cenário político do momento e Magda Soares (2000) destaca que a junção também foi importante para não fragmentar ambas as áreas.

Ainda, conforme Ventrone (2005), em seu percurso histórico, os ENDIPEs revelam-se integrantes de um movimento que fora somado a outros trabalhos a exemplo da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), da Conferência Brasileira de Educação (CBE), e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Na continuidade de um trabalho que integra crítica e denúncia aos acontecimentos do tecido social e aos paradigmas da Educação, o ENDIPE vem firmando-se como espaço de debate e questionamento, possibilitando o estudo de vários temas educacionais e permitindo interfaces com outras áreas. Neste cenário, ao lado da Didática e das Práticas de Ensino, temas como a formação de professores e professoras e o currículo passam a ocupar lugar de

destaque. O Estágio Supervisionado também é foco central de discussão nas edições X e XI. Selma Garrido Pimenta e Maria do Socorro Lucena Lima (2012), ao se referirem às discussões em torno desse tema abordam o ENDIPE como

[...] um verdadeiro espaço para a formação contínua para formadores pelo exercício de reflexão coletiva que propicia, pelas aprendizagens conjuntas, pela busca de alternativas pedagógicas, pela discussão das políticas de educação e dos seus determinantes e das interações que fazem nesse processo. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 3).

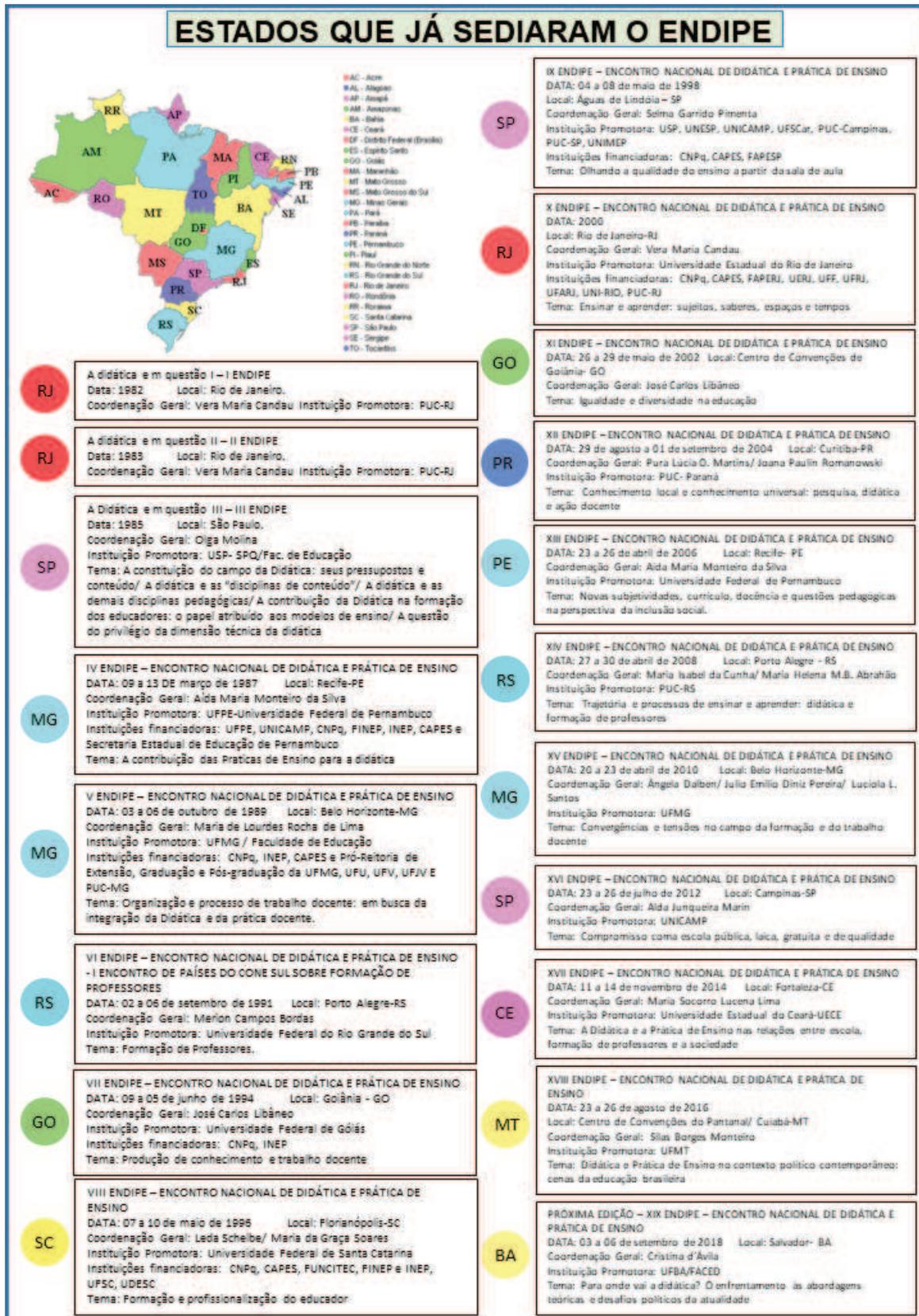
Pimenta (2012, p. 69) faz vários destaques sobre a importância do ENDIPE afirmando, entre outras coisas, que trata-se de “um espaço para onde convergem as perspectivas, as esperanças e os problemas dos professores orientadores de estágio, dos gestores, dos estudiosos do currículo [...]”. E mais:

No campo do estágio supervisionado e da prática de ensino, o Endipe vem proporcionar a troca de experiência e o diálogo pedagógico capaz de realimentar as propostas de trabalho necessárias e acompanhar as discussões e inovações surgidas na educação e, mais especificamente, no tocante à formação de professores e na docência do ensino superior. (PIMENTA, 2012, p. 69).

Considerando estas afirmações, interessa a esta pesquisa dedicar-se ao estudo das produções dos ENDIPEs, visto que este encontro reúne um conjunto expressivo de produções acadêmicas sobre Estágio Supervisionado, originárias de estudos de diferentes pesquisadores e pesquisadoras brasileiros. Concordo com Ventrone (2005, p. 54), que o ENDIPE “reúne e expressa, sobremaneira, um quadro de produção científica passível e possível de ser investigado sistematicamente”.

Para neste momento dimensionar essa produção, apresento o mapa a seguir:

Figura 1 - Mapeamento da trajetória histórica de realização do ENDIPE



Fonte: Elaborado pela autora com base em dados do ENDIPE (www.endipe.pro.br).

Para concluir a apresentação da problemática de pesquisa, retomo a epígrafe deste capítulo, especialmente a afirmação que segue:

Hoje, ao olhar deste lugar, compreendo meu trabalho como uma prática social e cultural que também produz efeitos sobre os sujeitos; portanto está implicada em relações de poder. Afirmar isso não significa dizer que estou em um local iluminado, acima de qualquer suspeita. (DAL'IGNA, 2014, p. 215).

Ensaando o exercício do pensar, também procuro compreender o meu trabalho como professora na escola e na universidade como um local de luta política e de disputas por significação. Em minha trajetória tenho tentado movimentar-me, ora individualmente, ora com alguns pares, para pensar e trabalhar de forma mais qualificada com o Estágio Supervisionado. Mas, para conseguir trabalhar é preciso pesquisar. O estudo e a pesquisa têm possibilitado-me sair da zona de conforto, na maneira de pensar o estágio na formação docente, e, neste processo me dou conta de que o que conheço, ou pensava conhecer, não é essencial ou universal, e que o domínio do tema não existe, o que considero útil num processo de pesquisa, pois vejo como Guacira Louro (2007, p. 238) que “a pretensão do domínio pode significar, por vezes, satisfazer-se com as respostas ou as soluções que se encontrou, colocar um ponto final e, enfim, descansar, deixar de se empenhar”.

Assim, inquieta com a maneira como o estágio tem sido entendido e trabalhado, passo a compreender, os questionamentos elencados, como vírgula, que oferece ao texto a necessidade de continuação; preparar-se para continuar exige, entre outras coisas, visualizar outras pesquisas sobre o tema do Estágio Supervisionado. No próximo capítulo apresento uma revisão de literatura que nos mostrará o interesse investigativo que orientou diferentes pesquisas de mestrado e doutorado e que pode permitir identificar limites e possibilidades para esta pesquisa, indicando o que ainda merece ser investigado.

Neste processo de construção do problema de pesquisa, foi importante observar o que havia sido dito em outros espaços de produção acadêmica, assim também utilizei os resultados de uma revisão bibliográfica para perceber os interesses que movem as pesquisas em torno da temática do estágio. A seguir faço breve apresentação dos resultados desta revisão.

2.2 Pesquisas acadêmicas e a produção do conhecimento sobre estágio supervisionado

Nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de ‘hominização’ (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplar único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando lugar nele. Aprender para viver com os outros homens [e mulheres] com quem o mundo é partilhado [...]. (CHARLOT, 2000, p. 53).

Tomo essa citação de Bernard Charlot (2000) porque ela traduz um pouco do sentimento que tem me atravessado em diferentes momentos do percurso investigativo e que me constituem como pesquisadora. Sinto-me assim, nascendo para este processo de pensar e fazer pesquisa, com a obrigação de aprender, não como algo circunscrito a um conjunto de ações determinadas, mas uma obrigação que me coloca dentro de um movimento, onde ao analisar o que foi pesquisado e construído por outros e outras, compreendo que sou membro de uma comunidade. Assim, percebo que, apesar de meus medos também sou capaz de construir, estou construindo, e o que construo é único porque carregada as minhas impressões, a unicidade da minha humanidade e da humanidade de outros e, nas diferentes interações, comungo com outros da obrigação do aprender e do nascimento que este processo nos proporciona.

Com esta compreensão, apresento os resultados de uma revisão bibliográfica realizada para conhecer e entender o que tem sido dito/pesquisado sobre o Estágio Supervisionado, qual é o estado da produção do conhecimento sobre a temática em questão e como poderia construir um problema de investigação a partir desta produção de conhecimento.

Os primeiros movimentos trouxeram-me angústia por não conseguir precisar o que escolher, ou como adentrar e percorrer as produções e o que delas registrar e como registrar. Mas, atentando para as palavras de Dal’Igna (2014, p. 198) compreendi que “é preciso dar o primeiro passo, um passo de cada vez, gradualmente apertando e afrouxando o passo, imprimindo um ritmo de fazer pesquisa” e era esse ritmo que eu ansiava, pois “é necessário aprender a andar, a dar os primeiros passos. E um bom jeito de começar é seguir os passos de outros mais experientes [...]”. Deste modo, passei a observar como outros pesquisadores e pesquisadoras mais experientes fazem pesquisa, como atribuem sentidos ao tema investigado, como constroem seus problemas de pesquisa.

Para início do processo de revisão foi consultado o Repositório de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Utilizei como

primeiro conjunto de descritores: “estágio supervisionado, formação inicial e licenciandos”, o que gerou 935.141 produções. Prossegui com outro descritor que também apresentou amplas produções: 946.918 (Estágio Supervisionado, formação inicial e licenciandos em química). Porém, identifiquei muitas pesquisas que focalizavam outras áreas como engenharia, fisioterapia, saúde pública. Continuando a busca encontrei 65.468 produções para os descritores “Estágio Supervisionado” e “formação inicial docente”, pela própria brevidade da pesquisa trabalhar com estes números seria inviável, como fazer uma seleção? Por onde começar?

Sob orientação da professora Maria Cláudia e apoio de um funcionário da Biblioteca da UNISINOS, procedi um refinamento. Numa leitura breve dos dados é possível constatar que a temática Estágio Supervisionado tem mobilizado volumosa produção acadêmica no Brasil. Os dados podem ser melhor visualizados na tabela a seguir:

Tabela 1 - Refinamento da pesquisa

Descritor	Ano	Curso	Área de conhecimento	Área de concentração	Resultados
Estágio Supervisionado	Sem filtro	Sem filtro	Sem filtro	Sem filtro	15.245
Estágio Supervisionado	2007-2017	Mestrado e doutorado	Educação	Educação	581
Estágio Supervisionado	2007-2017	Mestrado e doutorado	Educação	Educação	212
Estágio Supervisionado	Sem filtro	Sem filtro	Sem filtro	Sem filtro	891
Estágio Supervisionado and profissionalismo Docente	Sem filtro	Sem filtro	Sem filtro	Sem filtro	987.225
Estágio Supervisionado and profissionalismo docente	2007-2011	Mestrado e doutorado	Educação	Sem opção	3.895
Estágio Supervisionado and profissionalismo docente	2012-2017	Mestrado e doutorado	Educação	Educação	3.826
“Formação de professores” “Estágio Supervisionado” and “licenciatura”	2013-2017	Mestrado e doutorado.	Educação	Educação	7.566
“Estágio supervisionado nas licenciaturas”	2012-2016	Mestrado e doutorado	Educação	Educação	4.736
“Estágio supervisionado e docência”	2012-2016	Mestrado e doutorado	Educação	Educação	8.661
“ESTÁGIO SUPERVISIONADO” “formação de professores” and licenciatura	2012-2016	Mestrado e doutorado	Educação	Educação	15.234

Fonte: elaborado pela autora.

Pesquisando com o descritor “Estágio Supervisionado”, cujo refinamento encontra-se na tabela anterior, foi possível ler todos os títulos, palavras-chave e o resumo de 212 pesquisas vinculadas à Educação e à Licenciatura.

Após a leitura e o estudo do material selecionado decidi organizá-lo pelo que chamo de grupos de interesses. A estruturação em grupos foi feita considerando que, em algumas pesquisas, os focos de interesses distanciam-se e, em outras, aproximam-se apresentando pontos comuns, não se trata de simplificar ideias e nenhum outro elemento das pesquisas selecionadas, o que exigiria um estudo bem preciso que não coaduna com a intenção da pesquisa.

Por uma questão de organização, com a finalidade de mostrar os pontos de ancoragem que orientam a forma e a direção das pesquisas, segue uma disposição didática dos grupos, que são numerados em algarismos indo-arábicos o que não indica ordem de importância nem de outra natureza, apenas listam os focos de investigação múltiplos e específicos. Lembrando que tal disposição não encerra todos os focos de investigação sobre Estágio Supervisionado, apenas demonstram os pontos mais recorrentes dentro de um levantamento de 212 pesquisas.

O conjunto de produções acadêmicas selecionadas foi dividido nos seguintes grupos: 1 - Representações, sentidos ou concepções; 2 - Identidade e saberes; 3 - Estágio, tecnologia e prática pedagógica; 4 - Contribuições para a formação ou prática docente; 5 - Teoria e prática.

Grupo 1 - Representações, sentidos ou concepções. Trata-se de estudos que analisam os significados produzidos sobre o Estágio Supervisionado. Escolho, neste momento, para compor este grupo, as pesquisas que seguem.

Conforme Carla Nascimento (2013), que estuda as representações de estágio na perspectiva do aluno, o “conhecimento” e a “experiência” aparecem sustentados por elementos destacados como “aprendizagem”, “teoria” e “prática” e não identifica-se o predomínio de uma concepção instrumental, pois se fortalece a integração teoria e prática enquanto componentes da formação docente. Como base nisto, tais temas também estão presentes (ou não) no ENDIPE, cujo intuito da pesquisa é investigar como isto reverbera no campo da educação, mais precisamente sobre o estágio supervisionado.

Maria Juliana Melo (2014), em sua dissertação, buscou os sentidos construídos sobre Estágio Supervisionado e as suas contribuições para a prática docente do professor com experiência e identificou que existe uma forte presença, ainda que não unânime, da epistemologia da prática que evidenciou o sentido de estágio como eixo articulador e como atividade teórico-prática que não se limita à observação e imitação de modelos.

Raimundo Araújo (2015), analisou as condições e formas de acompanhamento do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia a partir do que dizem os supervisores e sustenta que as concepções, práticas e orientações de supervisão são definidas no acompanhamento dos estágios, pelas condições de trabalho do supervisor.

Grupo 2 - Identidade e saberes. Este grupo engloba pesquisas voltadas para o estudo dos saberes sob diferentes perspectivas. Início este bloco apresentando a pesquisa de mestrado de Maria Soares (2010) que, ao investigar as contribuições do Estágio Supervisionado na construção dos saberes da profissão docente, constatou que embora o estágio favoreça a formação docente e a mobilização de saberes, existe a necessidade de revisão dos processos formativos de professores, devendo o potencial formativo do Estágio Supervisionado ser melhor explorado.

Nilda Gonçalves (2015) estudou sobre os saberes mobilizados no Estágio Supervisionado e encontrou resultados semelhantes aos de Soares (2010) mostrando que diferentes saberes foram mobilizados no desenvolvimento do Estágio Supervisionado. E Maria Sousa (2016), reafirmou a tese de que o Estágio Supervisionado é um espaço de construção e (re)construção de saberes que o discente realiza ao atuar em situações reais de trabalho.

Grupo 3 - Estágio, tecnologia e prática pedagógica. Composto o grupo três, se encontram pesquisas que fazem um estudo envolvendo a articulação entre tecnologia e estágio. Destaco para este grupo a dissertação de Kelis Campos (2013). A autora objetiva compreender, nos cursos de licenciatura, a utilização ou não utilização da tecnologia digital e verificou que, no plano ideal, a tecnologia tem sido utilizada, mas, em um outro plano, denominado de real, nem sempre os professores utilizam os recursos tecnológicos, eles não são uma realidade no Estágio Supervisionado.

Ana Paula Almeida (2013) a partir do uso de um diário de campo construído no Google Docs, observa que o diário é um ambiente que permite discussão, reflexão, interação e contribui, de maneira positiva, para análise e intervenção na ação pedagógica desenvolvida pelo estagiário. A temática envolvendo tecnologia e estágio não é muito presente nas produções dos ENDIPES.

Grupo 4 - Contribuições para a formação ou prática docente. Valeria Fadini (2013), ao investigar o modo como as experiências produzidas no Estágio Supervisionado contribuem para o processo de constituição profissional docente dos licenciandos chegou à conclusão de que o trabalho colaborativo (entre universidade e escola-campo de estágio) foi essencial para

o bom desempenho dos alunos estagiários, possibilitou a apropriação de conhecimentos e saberes que participam na constituição da identidade profissional docente.

Na mesma linha investigativa, Simone Fagundes (2015) mostrou, após análise, que existe um distanciamento entre: os espaços promotores do Estágio Supervisionado, o supervisor do estágio na Universidade, os professores formadores nas escolas e os estudantes estagiários. Os docentes entrevistados consideraram o estágio importante, porém, ele não proporcionou uma experiência formativa.

Josué José Carvalho Filho (2015), investigou as contribuições do estágio curricular supervisionado para a formação docente e concluiu que o estágio curricular supervisionado contribui para esta formação enquanto lugar onde o futuro docente constrói a sua profissão e o domínio da prática pedagógica. As produções dos ENDIPEs tratam o estágio como importante espaço de formação docente.

Grupo 5 - Teoria e prática. Outro foco de análise do Estágio Supervisionado pode ser percebido pelas pesquisas que tratam da articulação entre teoria e prática.

Ao investigar as contribuições do Estágio Supervisionado em Pedagogia para a formação profissional docente, na perspectiva de articulação teoria/prática, o autor Raimundo Araújo (2009) concluiu que o Estágio Supervisionado, foi estruturado de maneira a permitir o entrelace entre teoria e prática, sendo considerado como ponto de partida na trajetória de formação docente.

Denise Medeiros (2013), encontra resultados semelhantes aos de Araujo (2009) reafirmando o estágio como espaço de articulação entre teoria e prática, sendo um espaço da aprendizagem da profissão oportunizada pela parceria entre a Universidade e as Escolas de Educação Básica.

Já Maria Soares (2016), faz uma análise pensando a teoria e prática a partir de um contexto atravessado pela tensão da implementação de novas normas na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Os estudos mostraram a forte presença de concepções de estágio que referem-se à prática como espaço de reflexão sobre a docência e que favorecem a identificação ou não do estagiário com a profissão docente; a autora constatou a existência de elementos mobilizadores de revisão da prática do estágio pautados na experiência acumulada.

As pesquisas destacadas nos dão uma visão panorâmica dos interesses que movem as pesquisas sobre estágio supervisionado, as temáticas trabalhadas também estão presentes nas produções acadêmicas dos ENDIPEs, assim não faço uma investigação sobre as temáticas

evidenciada, mas busco os sentidos produzidos sobre estágio presentes nas produções que investigam tais temáticas e as implicações destes sentidos na constituição da docência.

Acredito que os trabalhos realizados por outros pesquisadores e pesquisadoras permitem, no mínimo, fomentar ideias para dar continuidade a estes trabalhos anteriores. (MILLS, 2009). Destacando os diferentes usos permitidos pelo potencial analítico da temática em evidência, observa-se que as pesquisas elencadas no **Grupo 1 - Representações, sentidos ou concepções**, apresentam uma maior aproximação com minha proposta de pesquisa, ao investigarem a produção de sentidos, mas não apresentam em seus resultados como tais sentidos foram produzidos. Assim, numa perspectiva pós-estruturalista busco ver não apenas os ditos, mas como eles foram produzidos. Destaco, ainda, que a pesquisa aqui apresentada não analisa uma instituição específica, nem as pessoas em suas funções no contexto escolar, mas debruça-se em um contexto de produção que reúne questionamentos, experiências, pesquisas, de diferentes instituições, que se colocam em um espaço público de divulgação acadêmica possibilitado pelo ENDIPE.

Busco, a seguir, fazer uma breve retomada de alguns marcos legais que fizeram parte da história da constituição do Estágio Supervisionado e que ajudam a compreender os contornos que lhe foram dados no processo de formação docente.

3 MARCOS LEGAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E PARA O ESTÁGIO

Rever um pouco da história é um passo importante no desenvolvimento de uma pesquisa, oferece elementos para pensarmos o que temos hoje como realidade. Desta forma, este capítulo faz uma breve retomada de aspectos legais que fazem parte da história da constituição e consolidação do Estágio Supervisionado ajudando a compreender os contornos que lhe foram traçados e seu lugar no quadro das atividades de formação.

Tomo como ponto de partida para esta caminhada um breve exercício de retomada destacando alguns pontos sobre: as escolas normais, alguns pareceres, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs) e a Lei nº 11.788/2008 que regulamenta o estágio de estudante. Tais instrumentos, em diferentes medidas, constituem-se o fio condutor de análises enveredando as discussões sobre o Estágio Supervisionado e, também, contribuem para a compreensão da visão de mundo que incorporava certos interesses às práticas desenvolvidas nos cursos de formação docente. A seguir, busco situar o estágio no âmbito da Escola Normal.

No campo da Educação, falar de estágio é falar da formação de professores e professoras, o que também lembra as Escolas Normais, instaladas em meados do século XIX, visto que elas ofertavam cursos de formação para docente dos anos iniciais. Tais escolas não funcionavam sob uma legislação nacional e cada estado possuía uma forma de legislar. Sem uma política nacional de formação docente o país vivia diferentes modelos de formação divergindo o currículo e, conseqüentemente, a configuração do estágio. Os estudos de Pimenta (2012) esclarecem que, nos currículos dos cursos de formação, era aparente a necessidade de um tipo de prática, que expressava-se através de disciplinas como: Prática Profissional, Prática Pedagógica, Prática de Ensino, Metodologia e Prática de Ensino, dentre outras. Na verdade, existia, terminologicamente, uma indefinição quanto as disciplinas que relacionavam-se com a prática profissional.

Quanto à formação docente, em nível superior, no final da década de 30, foram organizados os cursos superiores de licenciatura pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 1939; este foi um contexto que favoreceu a criação da Faculdade Nacional de Filosofia cujas finalidades expressas no artigo 1º, do referido decreto foram:

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

Para atender ao disposto houve adaptação nos currículos básicos das instituições válido para bacharéis, licenciados e outras áreas. As determinações legais estipulavam duração de três anos para a formação dos bacharéis, que poderiam seguir com um ano adicional de curso de Didática, tornando-se licenciados, o que passou a ser chamado de Esquema 3+1. Neste modelo de formação existia a separação entre conteúdo e método, o que ainda é uma realidade em muitos cursos de formação docente, assim como o detrimento de conhecimentos pedagógicos em função de outros.

A irregularidade nos modelos de formação foi revista com o advento da Lei Orgânica do Ensino Normal, promulgada pelo Decreto nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que ditou um currículo único para todos os estados, deixando clara a necessidade de prática do ensino primário na formação de professores e professoras. Esta determinação foi impulsionada pela expansão do capitalismo industrial que demandava operários com instrução mínima, assim era de interesse que as Escolas Normais mantivessem anexas escolas primárias possibilitando a prática de ensino. Concernente a esta prática, a lei rege, em seu artigo 14, que “será feita em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso”. (BRASIL, 1946). Nota-se que a observação, enquanto etapa no processo formativo, vem de longo período sendo uma atividade que ainda permanece no desenvolvimento dos estágios ao lado da regência.

Diego Mendes (2016, p. 12) lembra que até as primeiras décadas de 1940 não existia uma disciplina que correspondesse à prática pedagógica, mas existia um momento chamado de prática de ensino inerente a disciplinas como Didática Geral ou Metodologia. É a partir da referida lei orgânica que a disciplina Prática de Ensino alcança lugar na estrutura curricular, sendo ofertada ao final do curso. Contudo, não era obrigatória a realização da prática de ensino em ambiente escolar, e, às vezes, ela acontecia como espaço de debate e treinamento de atividades de cunho didático, vivenciado pelos professores e professoras dentro do Curso Normal. (PIMENTA, 2012).

Este texto legal deixa uma imprecisão quanto às disciplinas Didática, Prática de Ensino e Metodologia. (PIMENTA, 2012). Mas o que era a prática nos cursos então oferecidos? Pimenta (2012, p. 36) destaca que o conceito “era da prática como imitação de modelos teóricos existentes”. Este formato permaneceu o mesmo depois da LDB nº 4.024/61 que instituiu as licenciaturas mas não trouxe modificações.

A sociedade brasileira assistia, em abril de 1960, a inauguração da capital Brasília, o cenário político e econômico respirava a atmosfera do projeto desenvolvimentista, e

atravessava um momento de críticas ao fenômeno inflacionário e ao desajuste das contas públicas ocasionando transformações estruturais na economia. Este foi o contexto de promulgação da primeira LDB nº 4.024/61, cuja aprovação foi resultado da tramitação de 13 anos, sendo suas ideias consideradas não representativas dos reclames da sociedade. (Dermeval SAVIANE, 2015).

Este dispositivo traduzia o envolvimento de dois grupos: de um lado os apoiadores do ensino particular e do outro os que levantavam a bandeira da escola pública e abraçavam a ideia da Escola Nova, “mas a lei não correspondeu às expectativas de nenhuma das partes”. (SAVIANE, 2015, p. 54). Quanto à formação docente, a lei trouxe a possibilidade de formar professores para as Escolas Normais no Instituto de Educação (PIMENTA, 2012), o que marca o início do rompimento entre o exercício da profissão docente (para o primário) e o ensino normal. Neste contexto qual o direcionamento a ser seguido nos cursos de formação docente? De acordo com o Art. 59, § único, da referida lei, a formação docente deveria ocorrer “dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Artes”. As contribuições deste texto legal não foram significativas, o formalismo da didática predominava ditando a estrutura a ser seguida nos planos de ensino, prazos e objetivos com foco no produto a ser alcançado. (PIMENTA, 2012). Um ano depois, o Parecer 292/62, deixou claro o distanciamento entre teoria e prática e conteúdo e método, e estabeleceu, para a matriz curricular das licenciaturas, a Prática de Ensino na forma de Estágio Supervisionado (Iraíde Marques de Freitas BARREIRO; Raimunda Abou GEBRAN, 2006), que enquanto componente curricular deveria ter a supervisão de um professor e ser desenvolvido nas escolas da rede, abrangendo um semestre letivo.

As Escolas Normais e os cursos de formação de professores foram alvo de críticas de intelectuais sob diversos aspectos, que apontavam para o ensino de disciplinas desnecessárias, distanciamento entre formação e a realidade da escola primária, prática de ensino com carga horária mínima, dentre outros. Pimenta (2012) esclarece que os questionamentos, que ocorreram mais enfaticamente nos anos 60, apontavam para novos direcionamentos em busca de soluções, evidenciando a necessidade de renovar a política de formação de professores propondo integração entre os níveis: primários, médio e superior, porém, com o Golpe Militar de 1964, a política assumida não abraçou a mesma perspectiva dos intelectuais. Saviani (2009, p. 34) lembra que

Após o golpe militar, [...] todo o ensino no país foi reorientado. A nova situação exigia adequações que implicavam mudanças na legislação educacional. Mas o governo militar não considerou necessário modificá-la totalmente mediante a aprovação de uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. Isso porque, dado que o golpe visava garantir a continuidade da ordem socioeconômica que havia sido considerada ameaçada no quadro político presidido por João Goulart, as diretrizes gerais da educação, em vigor, não precisavam ser alteradas. Bastava ajustar a organização do ensino à nova situação.

Vale mencionar que tal ajuste foi amparado pela Lei nº 5.540/68, que fez reformulações no ensino superior, e pela Lei nº 5.692/71, voltada para os ensinos primário e médio modificando sua denominação para ensino de 1º e 2º graus. Para uma escrita mais clara o texto segue pontuando algumas alterações trazidas por ambas as leis.

A Lei nº 5.540/68 institucionalizou a reforma universitária que regulamentou o Estágio Supervisionado como disciplina. Com ambas as leis o Estágio Supervisionado integrou o mínimo curricular tanto das licenciaturas quanto das Escolas Normais. O Ensino Normal, com a nova lei, transformou-se em uma das habilitações profissionais a fazer parte do recém-criado 2º grau, passando o curso de formação docente a ser chamado de Habilitação ao Magistério. Com tais alterações qual o lugar do estágio? Sem novidades era visto como sinônimo da Prática de Ensino, o Parecer CFE 349/72 confirma esse entendimento, ao apresentar o estágio como a forma da prática e ligado à disciplina Didática, estabelecendo para o currículo mínimo de Habilitação ao Magistério que:

A Didática fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o tríplice aspecto de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se sob a forma de estágio supervisionado. [...] Sempre que possível as escolas deverão representar verdadeiro, mas positivo campo de estágio, para que o futuro mestre receba os exemplos. (BRASIL, 1972).

O parecer ainda certifica o estágio como espaço de aquisição de experiência por meio da contemplação de exemplos, naturalmente, dos profissionais mais experientes, com esta realidade o estágio, na década de 70, foi trabalhado numa perspectiva que enfatizava o cumprimento às atribuições confiadas aos professores, e enquanto prática era perpassado pela tendência tecnicista acompanhado de observação e regência, e como enfatizam Pimenta e Lima (2012) esta modalidade de estágio é orientada por uma concepção que valoriza e prioriza a instrumentalização técnica. Compreende-se, a partir de Pimenta e Lima (2012), que este e outros pareceres que vigoraram até a década de 80, propuseram a prática de ensino

como seguidora de modelo, como se a realidade observada fosse o ideal a ser imitado carregando um caráter de reprodução fortalecendo modelos de formação de cunho técnico embasadas no espectro de preparação para o mercado, em que as práticas de ensino acabam tornando-se campo de instrumentalização seguindo instruções programadas com racionalização dos processos de planejamento e avaliação trazendo controle e previsibilidade às ações pedagógicas. Assim, o estágio se reveste como treinamento prático enquanto que a Didática, por exemplo, ganha a posição de componente teórico mantendo o hiato entre teoria e prática, muito embora os instrumentos legais as posicionassem em defesa da interação destes dois elementos.

Neste contexto de formação, os alunos e alunas, futuros professores e professoras, aprendiam a confeccionar recursos didáticos, seguindo normas, e sendo avaliados pelo supervisor de estágio. (Ana Lourdes Lucena SOUSA, 2009). Com tal configuração de estágio, teria a Lei nº 5.692/71 se constituído um avanço para os cursos de formação? A lei “possibilitou um profundo estrago na formação de professores primários [...] e não acenou com nenhuma possibilidade de melhoria real” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 66), tal contexto nos provoca a olhar com suspeitas o papel que o estágio desempenhava na formação dos futuros professores e professoras.

Vale lembrar que aquele era um cenário em que se presenciava fortemente a desvalorização profissional, com salários irrisórios, e a formação era reduzida a uma dimensão técnica “se traduzindo numa configuração do estágio a partir do microensino que possibilitava o treinamento do professor, ou seja, o desenvolvimento de suas habilidades instrumentais”. (Maria Julia Carvalho MELO, 2014, p. 25).

Entre as décadas de 1970 e 1980, as pesquisas pedagógicas passaram a repousar o olhar investigativo, mais enfaticamente, sobre a prática de ensino, e seu papel na formação de professores, tanto para os cursos de licenciatura quanto de magistério. (SOUSA, 2009). Os estudos deste panorama de pesquisas nos campos disciplinares posicionaram-se contra os estágios tradicionais vivenciados no final do curso e contra a ausência de diálogo com outras disciplinas. (PIMENTA; LIMA, 2012).

Em meados dos anos 90 novas diretrizes passam a ser delineadas. Com a LDB nº 9.394/96, o estágio passou a ser pensado de maneira mais concisa dentro da relação teoria e prática, aquele era um cenário permeado por discussões advindas de pesquisas na área de formação de professores que traziam à luz diferentes vieses de análise a partir dos saberes docentes, questões culturais, identidade docente, interdisciplinaridade, dentre outros. Neste

cenário a consolidação do estágio e da prática ganha espaço e um corpo legal e teórico mais sólido, principalmente, nos anos 2000, com documentos apresentados pelo Conselho Nacional de Educação.

A nova LDB, diferentemente da Lei nº 5.692/71, propôs novos quesitos a partir das exigências de qualificação e preparação dos profissionais em harmonia com as novas tecnologias. Dentre as exigências da nova lei estava a certificação de nível superior para os profissionais da educação básica, o que se concretizaria através do curso de licenciatura plena, mas a formação de professores também poderia ocorrer em cursos de curta duração nas escolas normais superiores onde predominava o aspecto prático-técnico da formação em lugar de uma fundamentação mais consistente. (SOUSA, 2009).

Com a lei nº 9.394/96 surgiram outros encaminhamentos e novos parâmetros à formação de professores para a educação básica, o que não significa que as expectativas geradas por entidades acadêmicas e científicas e movimentos organizados tenham sido atendidas. Neste cenário foram observadas várias regulamentações referentes à formação de professores fazendo menção à articulação entre teoria e prática e deixando suas impressões na configuração do estágio. Destacam-se aqui os pareceres CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001), CNE/CP 27/2001 (BRASIL, 2001) e o CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001) e as resoluções CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002) e nº 2/2002 (BRASIL, 2002), que ao estabelecerem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, fortaleceu a importância de articular teoria e prática destacando que a prática não poderia ficar limitada ao espaço do estágio sem interação com o restante do curso.

Pode-se observar que, gradativamente, o estágio foi ocupando espaço, resultado tanto de estudos e pesquisas quanto de determinações de ordem legal e este foi um processo acompanhado de alterações no contorno do estágio o que também pode ser verificado no Parecer 27/2001 (BRASIL, 2001, p. 1):

No estágio curricular supervisionado a ser feito nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem

mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores.

O parecer supracitado aponta para uma nova configuração da prática pedagógica pensando o estágio a partir de um planejamento a ser realizado na interação entre instituição formadora e escola campo passando o estágio a ser um fio articulador de diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar associando teoria e prática.

Com a aprovação da LDB 9.394/96 o Conselho Nacional de Educação (CNE) passou a direcionar os cursos de graduação no Brasil assim por meio do Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001) e da Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002). Nelas foram expostas as especificidades para tal formação, bem como “os princípios orientadores e as condutas que devem nortear a organização e a estrutura dos cursos de formação inicial”. (Yoshie Ussami Ferrari LEITE, 2011, p. 60). Estes documentos marcam uma identidade própria para as licenciaturas distinguindo-as dos cursos de bacharelado. No Parecer CNE/CP nº 9/2001 a concepção de prática não se confunde com o lugar do estágio devendo abarcar todo o currículo, o que pode ser percebido na seguinte definição de prática:

Implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que exercita a atividade profissional. (BRASIL, 2001, p. 22).

O parecer aborda o aspecto mais amplo da prática pedagógica que deve alcançar o corpo de componentes curriculares do currículo de formação de professores buscando o elo teórico-prático entre seus conteúdos e a dinâmica da instituição escolar. No mesmo parecer o Estágio Supervisionado surge como investigação da prática de forma supervisionada com a presença dos/das estagiários/as em período mais longo e contínuo no ambiente escolar, observe o trecho que segue:

[...] é muito diferente um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. (BRASIL, 2001, p. 23).

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 em consonância ao Parecer CNE/CP nº 9/2001 definirá o caráter interdisciplinar dos Estágios Supervisionados por meio de um “processo de estudo, análise, problematização, teorização, reflexão proposição de alternativas, intervenção e redimensionamento da ação”. (Rosana ANDRADE; Marilene RESENDE, 2010, p. 243). A resolução também rege que o regime de colaboração, entre as instituições de ensino, deve ser observado pelo estágio que, por sua vez, deve ser avaliado tanto pela instituição formadora quanto pela escola concedente de estágio.

Numa outra frente de trabalho o Parecer nº 28/2001 e a Resolução nº 2/2002 definem a duração e carga horária mínima dos cursos de formação docente. Foi estipulada uma carga horária de 2.800 (duas mil e oitocentas) horas para os cursos de formação de professores da Educação Básica, é o que normatiza o Art. 1º da resolução nº 2/2002, de acordo com o texto legal determinando a seguinte estrutura:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- III - 1.800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, 2002, p. 1).

O texto deixa claro que a prática docente deve ser contemplada nas licenciaturas, e ainda fortalece e torna obrigatório o espaço que o estágio deve ocupar na organização curricular dos cursos de licenciaturas enfatizando-o enquanto componente articulado com a prática e com as atividades acadêmicas, o que o distancia de ser visto simplesmente como prática, característica que lhe foi atribuída em sua raiz histórica a partir das Escolas Normais, colabora com esta compreensão as seguintes considerações sobre prática e, em seguida, sobre estágio:

Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve ser desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. [...]. Por outro lado, é preciso considerar um outro componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica: estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois exercer uma profissão

ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso que esse momento se chama estágio curricular supervisionado. (BRASIL, 2001, p. 9-10).

Este movimento, que também expressa novas concepções e aspirações, em torno da formação docente, traz questionamentos que instigam a pensar em quem seria o professor de Prática e de Estágio e quais os efeitos destas alterações estabelecidas legalmente sobre a prática docente deste profissional. Este histórico de alterações segue com a lei nº 11.788 a ser mencionada nos próximos parágrafos.

Na primeira década dos anos 2000, o Estágio Supervisionado ao ser regulamentado pela lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, ganha uma nova definição, este dispositivo regulamenta tanto os cursos de licenciatura quanto outros cursos. O estágio de estudante é legislado pela referida lei em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, estabelecendo em seu artigo 1º que:

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

Vale lembrar que o estágio, ato educativo que acontece sob supervisão não se traduz em vínculo empregatício, e para ser realizado precisa ser assegurado pela instituição de origem, que é a responsável dentre outras coisas, por viabilizar a realização concreta do estágio, permitindo a atuação dos alunos estagiários no interior das escolas. Conforme a referida lei, o estágio é um importante momento para o estudante de licenciatura, promovendo aprendizado de competências necessárias ao desempenho profissional. (BRASIL, 2008).

Em diferentes modalidades de cursos de graduação presenciais ou não, o estágio é um componente curricular obrigatório, e deve constar no Projeto Político Pedagógico (PPP) e, conforme a Lei n. 11.788/2008, a carga horária é condição para aprovação e obtenção de diploma, o que torna tão importante a execução deste componente no currículo dos cursos de licenciatura.

Como ato supervisionado, o estágio deverá ter um acompanhamento efetivo do professor orientador da Instituição de Ensino Superior (IES) e, também, de um supervisor da

parte concedente, devendo todo o desenvolvimento ser comprovado por relatórios; é o que refere o inciso IV, do caput do Art. 7º da lei supracitada, sendo, por último, submetido a uma aprovação final.

De forma sucinta pode-se dizer que a lei 11.788/2008, ao normatizar o estágio para estudantes não diz apenas da natureza educativa do estágio, fala de sua importância, onde deve ser realizado, sua inserção do projeto político pedagógico, as responsabilidades a serem assumidas. Destaco, neste caso, a responsabilidade das IES, muito embora a lei não especifique qual direção devem tomar as horas de estágio, ela sugere uma formação compartilhada junto à escola concedente. Este é um elemento importante para que se possa vislumbrar o estágio como “um processo criador de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade”. (PIMENTA, 2012, p. 73-74).

Nesse contexto de documentos legais é importante também ressaltar a Resolução CNE/CP Nº 02/2015 que estipula as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada voltado aos profissionais do Magistério da Educação Básica, a resolução trata de vários assuntos, tais como: docência, licenciatura, estágio, dentre outros. No que se refere ao estágio, a Resolução determina que ele é um componente obrigatório que integra a estrutura curricular dos cursos de licenciatura. O documento deixa claro o que o estágio é um componente curricular e não é uma complementação e que a ele é destinado um espaço específico de realização, isso pode ser observado no Art. 13, § 6º cujo texto rege:

O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico. (BRASIL, 2015).

Os marcos legais, a exemplo dos que foram mencionados neste capítulo, permitem ver os contornos que o estágio foi assumindo e o espaço que foi ocupando nos cursos de formação de professores. Acredito que, para lançar mão de um outro olhar sobre o Estágio Supervisionado, sobre os sentidos a ele atribuídos, é preciso ir além do contorno traçado por textos legais, o que torna pertinente um processo investigativo que possibilite a dúvida, a desconfiança, a indagação, novos questionamentos, novos estudos, com a rigorosidade necessária. No próximo capítulo apresento o percurso teórico e metodológico escolhido para o desenvolvimento da pesquisa proposta.

4 CAMINHOS TEÓRICO E METODOLÓGICO: O MODO DE FAZER A PESQUISA

Não existe “verdade”, mas sim “regimes de verdade”, isto é, discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros. [...] [O que] faz-nos pesquisar levando em consideração que todos os discursos, incluindo aqueles que são objeto de nossa análise e o próprio discurso que construímos como resultado de nossas investigações são parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade. (PARAÍSO, 2012, p. 27).

Penso, inspirada na epígrafe de Marlucy Paraíso (2012), que não há uma verdade existente por si mesma a ser descoberta em um processo de investigação, mas regimes de verdades que são construídas, o que permite dizer que os sentidos que são analisados, nesta pesquisa, concorrem para a construção de verdades sobre o estágio supervisionado, e o próprio processo investigativo também pode possibilitar produzir/reiterar ou questionar tais verdades.

Neste capítulo, busco apresentar o itinerário metodológico escolhido para a realização da pesquisa em desenvolvimento. Na hesitação do fazer pesquisa precisamos acertar o passo, não se trata de seguir uma receita, é preciso, como sugerem Maria Helena Bastos e Maria Stephanou (2012, p. 8) “pôr-se em inconformidade com o que se apresenta como receituário” e assumir uma direção de teor investigativo.

O primeiro passo foi escolher a maneira de olhar para minha temática diante do qual me propus a fazer uma análise inspirada nos estudos pós-estruturalistas para tentar ver, de outra maneira, aquilo que já está posto e consagrado como verdade, o que também me faz mergulhar nas veias que mantêm em movimento o meu próprio fazer pedagógico enquanto professora/supervisora de Estágio Supervisionado. Paraíso (2012, p. 24) esclarece que “o modo como fazemos nossas pesquisas vai depender dos questionamentos que fazemos, das interrogações que nos movem e dos problemas que formulamos”, tal processo exige um distanciar-me e um esvaziar-me de minhas convicções para então ver de novo, questionar, problematizar e fazer-me pesquisadora.

Considero adequado tomar para este exercício a provocação posta por Rosa Maria Bueno Fischer (2005, p. 135-136) ao questionar: “[..] até que ponto aceitamos modificar nossas certezas consolidadas? Em que medida revolucionamos nossa alma deixando-nos libertar o pensamento daquilo que já está ali instalado [...]?”. Tais questionamentos me mostram que é preciso, então, abandonar o conforto da certeza e permitir ser inquietada por outras formulações e, nesta abertura, “[...] admitir que a tarefa de conhecer é sempre

incompleta, sem fim”. (LOURO, 2017, p. 238). Imbuída por estes questionamentos e, na tentativa de um novo ensaio no modo de ver e pensar, me aproximo do campo teórico pós-estruturalista por perceber que ele permite inquietações que possibilitam e exigem problematizar o que não foi questionado sobre Estágio Supervisionado trazendo mais potência ao teor investigativo de minha pesquisa.

Mas, pensar nas ferramentas que poderiam ser utilizadas nesta empreitada investigativa exigiu: a) ter contato contínuo com o campo empírico; b) buscar outros autores que contribuíssem para a uma compreensão mais clara sobre os escritos de Michel Foucault. Para utilizar o pensamento foucaultiano precisei escolher uma ferramenta que me auxiliasse a identificar, os sentidos produzidos sobre Estágio Supervisionado, no período de 2006 a 2016, e a examinar as implicações destes sentidos para a constituição da identidade profissional docente.

Neste caminhar busquei estruturar minha compreensão sobre os trabalhos de Foucault, utilizando-me das contribuições de Alfredo Veiga-Neto (2011) é possível falar de três domínios que sistematizam a sua obra – o termo sistematização não se trata de uma divisão metódica, no sentido de que um domínio represente uma superação ou sobreposição do outro – quais sejam: “ser-saber”, “ser-poder” e “ser-consigo”. Esta sistematização diz respeito das mudanças ocorridas na obra foucaultiana.

Para tanto, fui desafiada a fazer um deslocamento conceitual, trazendo o pensamento foucaultiano, que não tem como foco a educação, para tentar aproximações com o campo educacional. Desta forma, escolho alguns conceitos. Inicialmente, trago o conceito de discurso como ferramental teórico e metodológico, compreendendo-o como prática. Fischer (2007) nos ajuda a entender que esta compreensão de ordem teórica nos possibilita outros enveredamentos da pesquisa pois recebe as implicações de “[...] uma específica concepção de sujeito, esse lugar por excelência dos investimentos de poder e saber”. (FISCHER, 2007, p. 43).

Ver o sujeito como lugar de investimento de poder e saber, implica em não vê-lo como condição primária de todas as coisas, de onde se desprenderiam as relações de poder, mas vê-lo como produto destas relações, constituído por elas. Neste contexto, o poder não é repressor, mas, tem uma função produtiva pois causa efeitos nos sujeitos, num jogo permanente de poder. Para Foucault (1995) o poder produz, assim o poder não é algo que alguém possui, mas é algo que se exerce.

Outra noção que pode ajudar a compreender o discurso como prática é a noção de linguagem. Veiga-Neto (2011, p. 89) esclarece a visão foucaultiana de linguagem destacando que:

Em vez de ver a linguagem como um instrumento que liga o nosso pensamento à coisa pensada, ou seja, como um instrumento de correspondência e como formalização da arte de pensar, Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência ao mundo.

Ao olhar para os textos dos painéis dos ENDIPEs compreendo que eles usam palavras, apontam teorias, expressam uma visão de práticas como modos de pensar e de fazer o estágio que não existem por si mesmas, não são totalizantes e, como nos diz Paraíso (2012), participam de lutas para construir as próprias versões de verdade.

3.1 Pesquisa documental

Neste momento falo do tipo de pesquisa escolhida a qual se insere nos parâmetros da pesquisa documental. Este tipo de análise envolve o uso de documentos, e vale destacar que a pretensão não é julgar os ditos sobre estágio, mas olhá-los investigando como foram produzidos.

O uso de documentos em processos investigativos deve ser valorizado (Jackson Ronie SÁ-SILVA; Cristóvão Domingos ALMEIDA; Joel Felipe GUINDANI, 2009), pois eles permitem organizar um rico conjunto de informações para contextualizar o objeto analisado. Por vezes, o documento se constitui o “único testemunho de atividades” ocorridas num período mais recente. (André CELLARD, 2008, p. 295). A riqueza de informações que deles “podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas [...] porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural”. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 2). Mas, antes de fazer a análise do corpus documental, é preciso um certo cuidado em que é necessário ver, por exemplo a pertinência do texto, sua credibilidade. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Sobre os documentos Jacques Le Goff (1996, p. 539), lembra que “em princípio o documento era sobretudo um texto”, tal definição foi mostrando-se incompleta, limitada diante do qual estudiosos e adeptos de uma história nova empenharam-se por sua ampliação,

alargando o seu conteúdo para som, imagem, dentre outros. Mas, tal ampliação foi apenas uma etapa para revolução do documento. Em tal evolução a história, deixa de prender o interesse nos grandes homens e passa a interessar-se por todos os homens, mas esta dilatação teria se reduzido ao estado de intenção, exigindo um extensivo trabalho artesanal se não houvesse uma revolução tecnológica. Estes dois momentos revolucionários tiveram seus desdobramentos que ensejaram um novo estatuto ao documento, mas é de interesse da pesquisa discorrermos sobre este ponto, mas apenas enfatizar que o conceito de documento foi sendo modificado no conexo da evolução da história.

Documento foi entendido, durante muito tempo, como escrita oficial com potencial comprobatório, no entanto, esta compreensão foi alargando-se. Cellard (2008, p. 296) nos diz que “tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento, ou fonte” a exemplo de textos escritos, material iconográfico, cinematográfico, ou outro que sirva de testemunho como objetos do cotidiano. No livro **Pesquisas social: questões, métodos e processos**, Tim May (2004), referenciado em diferentes estudos, apresenta várias fontes que podem ser consideradas documentos, dentre elas: leis, relatos de pessoas, anais de congressos, registros ministeriais, romances, peças, livros, biografias, diários e fotografias, entre outros, encontrados em meios que foram evoluindo, se sofisticando, tanto impresso quanto eletrônico. Para o autor, independentemente do tipo de fonte, um documento não pode ser lido de maneira “desligada”, ao contrário, devemos abordá-lo de um modo engajado, não desligado”. (MAY, 2004, p. 213). Isto nos permite afirmar que as diferentes implicações do contexto político e social, que tiveram presentes no processo de produção dos documentos, devem ser observadas. Assim, constitui-se um desafio selecionar e organizar os documentos aos quais me proponho e, analisá-los dentro de uma temporalidade que tem sua história e suas implicações.

Pela aproximação, que nos propomos, da teorização foucaultiana, tomo como desafio a análise dos documentos como monumentos. A intensão não é alcançar o que foi largado, pois o documento, enquanto monumento, não percorre este caminho, “mas desdobra um conjunto de elementos, isola-os, agrupa-os, estabelecendo relações, reúne-os segundo níveis de pertinência”. (Eduardo Manuel CASTRO, 2009, p. 41). Desta forma, ao olhar para os documentos – as produções dos ENDIPEs – como monumentos, vou buscar este desdobramento isolando elementos, desarmonizando, agrupando e estabelecendo relações.

No livro **A arqueologia do saber**, Michel Foucault (2008, p. 7), nos fala sobre documento a partir da história (enquanto atividade teórica, enquanto disciplina), e menciona

que “desde que existe uma disciplina como história temo-nos servido de documentos”, entretanto, a atenção da história deslocou-se das “continuidades do pensamento”, para o que ele chama de “fenômenos de ruptura”. Para tanto, importa não a tradição com seus alicerces, que parecem integrar um contínuo ininterrupto, mas as transformações que ensejam novos alicerces.

Foucault (2008, p. 7) destaca, ainda, que, diante do documento, a história “considera como sua tarefa primordial não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo em seu interior e elaborá-lo”. O autor dá visibilidade ao fato de que a história veio mudando seu posicionamento diante dos documentos, construindo uma nova racionalidade, que permite, entre outras coisas, outra forma de pensar as continuidades e as interrupções do pensamento, cabendo ao pesquisador um trabalho de elaboração:

Digamos para resumir que a história em sua forma tradicional, se dispunha a “memorizar” os monumentos do passado, transformá-los em documentos e fazer falarem estes rastros, que por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem: em nossos dias a história é o que transforma os documento em monumentos e que desdobra onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentavam reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjunto. (FOUCAULT, 2008, p. 8).

Nesta perspectiva, o documento deixa de ser uma matéria sem pulsação, útil para recontar o que fizeram os homens celebrando a memória e passa a ser algo com outra dinâmica que permite precisar, na esfera documental, “unidades, conjuntos, séries, relações”. (FOUCAULT, 2008, p. 7).

A partir da contribuição de Le Goff (1996) podemos dizer que documento e monumento pertencem à história e à memória coletiva, sendo o monumento considerado pelo autor como “herança do passado” e documento como “escolha do historiador”. (LE GOFF, 1996, p. 535).

Trabalhar com a noção de documento/monumento não é uma tarefa sem propósito, ela aponta para um dever: “a crítica do documento” (LE GOFF, 1996, p. 545) ao ser assumido como monumento, é o que afirma o autor:

A concepção de documento/monumento é pois independente da revolução documental e entre seus objetivos está o de evitar que esta revolução

necessária se transforme num derivado e desvie o historiador de seu dever principal: a crítica do documento – qualquer que ele seja – enquanto monumento. O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. (LE GOFF, 1996, p. 545).

Tal noção reforça a intensão de olhar para os documentos, que fazem parte do acervo dos ENDIPES, como monumentos, uma vez que eles foram produzidos por pesquisadores que atuam na sociedade, que assumem posições, dentro de um movimento de lutas que caracterizam relações de forças. Os documentos referidos neste projeto, carregam as marcas de diferentes sujeitos e de seus tempos, e, assim, podemos compreender que “não são resultado da manifestação de sujeitos individuais [...], mas obedecem a um conjunto de regras historicamente situadas que estão submetidas a um regime de verdade que as tornam possíveis e necessárias”. (DAL’IGNA, 2005, p. 66).

Compreendo que ao assumir uma postura investigativa diante dos documentos estarei criando, junto com os sujeitos que os produziram, deixando ali minha impressão, e que, pelas características próprias do meu modo de pensar e por minhas limitações, determinados sentidos serão vistos e outros não.

Não se pretende lançar novos conceitos que suplantem os anteriores, ou encontrar a verdade sobre o Estágio Supervisionado, nos cursos de formação docente. Na tentativa de demarcar uma conduta investigativa próxima da perspectiva teórica já evidenciada, penso, de maneira indagativa, quais os sentidos produzidos sobre Estágio Supervisionado e de que modo tais sentidos contribuem para a constituição da identidade profissional docente. A seguir, faço algumas considerações sobre as ferramentas conceituais a serem utilizadas nesta empreitada investigativa: o discurso, esclarecendo como ele é compreendido neste trabalho à luz das contribuições foucaultianas para pensar a temática em questão.

3.2 Sujeito e verdade

A hermenêutica do sujeito, de 1982, é o registro do último curso ministrado por Foucault, em que o filósofo busca na história a maneira pela qual o cuidado de si foi se apresentando, ou seja, faz um resgate da relação do sujeito consigo mesmo sob a mediação da verdade. Apesar de ser um conjunto de aulas que permitem amplos estudos e discussões, a intenção, neste momento, é falar sobre como a relação entre sujeito e verdade passou a ser tratada a partir da configuração do chamando “momento cartesiano”. Tal compreensão é

importante para pensar como a relação do sujeito com a verdade cruzam em algum momento, bem como os sentidos produzidos sobre Estágio Supervisionado, o que será feito no capítulo analítico.

De início quero destacar que falar sobre sujeito e verdade, trazendo as contribuições de Foucault é tarefa árdua, principalmente, pela complexidade e riqueza da obra foucaultiana, o que exige um trabalho cuidadoso. Assim, destaco que a intenção não é esquadrihar o pensamento do autor, apresentá-lo na mesma intensidade e profundidade de suas obras, nem esgotar as possibilidades de análise que tal pensamento permite, mas ver as contribuições que ajudam a pensar na relação do sujeito com a verdade e colocar esta relação como ponto de análise dos sentidos produzidos sobre estágio supervisionado nas produções dos painéis dos ENDIPES. Para este trabalho busco apoio em alguns estudiosos e comentadores de Foucault.

Penso que, neste momento, é necessário dizer algo sobre o sujeito. Autores como Veiga-Neto (2011), apontam o sujeito como um importante ponto para o qual se voltam os estudos foucaultianos. Para compreender os processos de transformação do homem em sujeito existe uma ampla produção de Foucault, diante da qual Veiga-Neto, apoiando-se nos estudos de Miguel Morey, apresentou uma divisão em três domínios conhecidos como ser-saber, ser-poder e ser-consigo. Mesmo havendo controvérsias sobre a adoção ou não adoção de um método pelo teórico, essa pesquisa compreende, a partir de autores como Roberto Machado (2009) e Veiga-Neto (2009), que em cada domínio de estudo, Foucault utilizou um método.

No domínio do ser saber, Machado (2009) pesquisador e comentador da trajetória da arqueologia de Foucault comunica que em **As palavras e as coisas** (1966) é realizada uma arqueologia das Ciências Humanas que trata da inter-relação de saberes a respeito do homem. O mesmo autor enfatiza que, ao descrever os sistemas de saber, Foucault o faz em referência a três fases do pensamento ocidental: o Renascimento, a Época Clássica e a Modernidade. Dentre estes, faço breve alusão à modernidade pois é nela que acontece a entrada do homem no campo do saber.

Pietrine Barbosa (2014, p. 20) “comenta que o sujeito moderno só existe como resultado dos aparatos discursivos e linguísticos que assim o construíram. O que vemos como essência e como fundamentalmente humano não é mais do que o produto das condições de sua constituição”. Machado (2009) explica que, para Foucault, o homem, ao ser tematizado na modernidade, assume duas funções: é parte integrante das coisas empíricas porque vive, trabalha, fala e se apresenta como fundamento, o que torna possível aquilo que se chama de saber.

Castro (2009) ajuda a compreender que se tem, neste período, um homem que é objeto, que está sendo estudado e também sujeito com capacidade de conhecimento, e o homem enquanto ser finito vai aprender de tudo aquilo que é exterior a ele e o domina, vida, trabalho e linguagem, a partir de sua própria finitude, e esta analítica da finitude expressa o momento em que o homem surge. Apoiado em Dreyfus e Rabinow, Pietrine Barbosa (2014, p. 11) menciona que “a modernidade para Foucault se caracteriza como a Idade do Homem, este ‘homem’, um tipo de sujeito e objeto total de seu próprio saber”. A este tipo de sujeito o pensamento foucaultiano se opõe, bem como o sujeito desde sempre aí produzido pelas metanarrativas iluministas e fortemente fortalecido pelo eu pensante de Descartes. (VEIGANETO, 2011). Esta oposição não é restrita a Foucault, faz parte da perspectiva pós-moderna e pós-estruturalista onde o sujeito não é o que pensa e o que produz as coisas, mas advém de um movimento que o pensa e produz. Nesta linha argumentativa a ideia foucaultiana, tomando como base a cultura europeia, a partir do século XVI, é de que o homem é uma invenção, o que é possível perceber na seguinte afirmação: “Pode-se estar seguro de que aí o homem é uma invenção recente”. (FOUCAULT, 1999, p. 536).

Assim, para falar do sujeito era preciso considerar aquilo que o constitui e precede, o que faz parte das condições que permitem a sua constituição como a linguagem. Desta perspectiva foucaultiana o sujeito não é uma essência como condição primeira de tudo, um ponto central a partir de onde os conceitos que estruturam seu pensamento seriam construídos, o sujeito do conhecimento é uma produção de um conjunto de estratégias de poder.

Após esta breve fala sobre o sujeito retomo a questão do “momento cartesiano”: este momento se faz pela entrada da história da verdade no seu período moderno, quando se acredita que há uma verdade que existe a priori e aquilo que dá acesso à verdade é o conhecimento. Este acesso viria de uma faculdade de conhecer que pertence a todos os homens. (FOUCAULT, 2006). Não se trata de oferecer a Descartes a autoria disto, por ele ter criado o Cogito (Penso, logo existo), “não se trata de modo algum, de situar isto em uma data e localizá-lo, nem de individualizá-lo em torno de uma pessoa e somente uma”. (FOUCAULT, 2006, p. 18). O autor fala sobre o período moderno da história da verdade ao afirmar que:

Creio que a idade moderna da história da verdade começa no momento em que o que permite aceder ao verdadeiro é o próprio conhecimento e somente ele. Isto é o momento em que o filósofo (ou o sábio, ou simplesmente aquele que busca a verdade) sem que mais nada lhe seja solicitado, sem se que seu ser de sujeito deva ser modificado ou alterado, é capaz em si mesmo e

unicamente por seus atos de conhecimento, de reconhecer a verdade e a ela ter acesso. (FOUCAULT, 2006, p. 22).

No pensamento dado pelo momento cartesiano existe um elo entre sujeito e conhecimento, em que, na natureza do sujeito, pela condição de sujeito, o próprio sujeito é capaz de conhecimento e tem acesso à uma verdade que tem existência própria. Antônio Luiz de Moraes (2011, p. 57), na tese **Governamentalidade e autoridade na educação: a conduta ética como ação política em Foucault**, esclarece que:

Na relação entre sujeito e verdade posta pelo ‘momento cartesiano’ a verdade será pensada como existente por si mesma e seu acesso se dará unicamente em termos de um sujeito de conhecimento por uma operação exclusiva de uma faculdade de conhecer naturalmente igual em todos os homens [...]. Ou seja, o sujeito por sua própria estrutura, independente dos outros e sem que o seu êthos seja requisitado, pode ter acesso a uma verdade que existe por si mesma.

Nessa perspectiva, para diferenciar o verdadeiro do falso não precisa levar em conta o êthos, “a maneira de ser e de se conduzir do sujeito” (MORAES, 2011, p. 59), assim, para caminhar até a verdade basta ser um sujeito capaz de ver o que é evidente.

Minha ideia então é que tomando Descartes como marco, evidentemente, porém, sob o efeito de toda uma série de complexas transformações, é chegado o momento em que o sujeito como tal torna-se capaz de verdade. [...] Parece-me ser isto que de maneira muito clara encontramos em Descartes, a que se junta, em Kant, se queremos, a virada suplementar que consiste em dizer o que não somos capazes de conhecer é constitutivo, precisamente da própria estrutura do sujeito de conhecimento em geral, fazendo com que o não possamos conhecer. Conseqüentemente, a idéia de uma certa transformação espiritual do sujeito que lhe daria finalmente acesso a alguma coisa à qual não pode aceder no momento é quimérica e paradoxal. (FOUCAULT, 2006, p. 234-235).

Em Foucault esta transformação espiritual do sujeito, é uma necessidade e possibilidade real. O autor observa que, sob o viés cartesiano, o pensamento filosófico se volta para o conhecimento de si nos moldes de uma relação de si presa em si mesmo. Para Foucault (2006) o comportamento cartesiano fortaleceu o “conhece-te a ti mesmo” e enfraqueceu o “cuidado de si” considerando-o olvidado pelo pensamento filosófico moderno. (MORAES, 2011, p. 58). “O cuidado de si implica uma certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento” (FOUCAULT, 2006, p. 14), de certa forma é um olhar para si sem desconsiderar o outro. Este cuidado aponta para uma série de

transformações de si, e isto é a base necessária para ensejar o acesso do sujeito à verdade, “essa condição necessária, a qual Foucault chama de espiritualidade, sustenta que o sujeito, tal como ele é, não é capaz de verdade” (MORAES, 2011, p. 58), precisando passar por transformações que devem ser efetuadas em si mesmo, porém em uma relação não exclusiva consigo o que requer a relação com outros, assim, desta perspectiva, sem a formação do êthos não é possível o caminho à verdade.

No pensamento cartesiano é suficiente ser sujeito para ter acesso à verdade visto que o sujeito possui uma capacidade que é natural a todos os homens, uma estrutura que o põe em contato com a verdade sem a necessidade de transformação do seu êthos, em outras palavras, que não depende da relação consigo nem com os outros. Mas, em Foucault, o acesso à verdade se expressa na ligação com a formação do êthos, nesta lógica, a verdade não existe por si só e “não pode haver verdade sem uma conversão ou sem uma transformação do sujeito”. (FOUCAULT, 2006, p. 20).

Foucault (2006) faz alusão ao comportamento dos filósofos antigos quando estes se voltavam à verdade, aquilo que os impelia não era conceituá-la, como se houvesse uma necessidade de defini-la, mas indagavam as condições de sua existência, e estudá-la não significava e não significa que exista uma verdade desde sempre pronta. Nesta lógica, Moraes (2015, p. 50), a partir dos estudos foucaultianos esclarece que

A verdade, por isso, somente será dada ao sujeito a um preço que põe em jogo o ser mesmo do sujeito, pois, tal como ele é, não é capaz de verdade. Nesse sentido, não pode haver verdade sem uma conversão ou sem uma transformação do êthos do sujeito.

Moraes (2011, p. 63) destaca que Foucault faz uma crítica à verdade, mas “trata-se de uma verdade pensada como existente por si mesma e que pode ser acessada ou descoberta por um sujeito universal de conhecimento”, isto não quer dizer que ele rejeite ou elimine a possibilidade de acesso à verdade “a transformação na maneira de ser e de se conduzir, a formação do êthos pelo próprio sujeito é condição necessária para o acesso a verdade”. (MORAES, 2011, p. 58).

Para realizar o processo de análise desta pesquisa organizo duas categorias: o estágio como conjunto de técnicas e o estágio como instrumentalizador da práxis. Tais categorias foram organizadas, considerando a recorrência dos sentidos de estágio, associadas tanto ao conjunto de técnica quanto ao da práxis.

A mudança na produção de sentido sobre o estágio acontece num contexto em que os estudos e teorizações são levantados por autores que possuem representatividade no meio acadêmico, é o que se observa na fala de Pimenta e Lima (2004, p. 47):

A formulação do estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis, tendo por base a concepção do professor (ou futuro professor) como intelectual em processo de formação e a educação como um processo dialético do homem historicamente situado, abriu espaço para um início da compreensão do estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas.

Estágio enquanto conjunto de técnicas ou como instrumentalizador da práxis está imbricado de recursos discursivos, que ao tornar enunciáveis as verdades produzidas pelos discursos, apontam para práticas que constituem a docência de determinada maneira. Para explicar como verdade e discurso são compreendidos no texto seguem algumas considerações sobre estes conceitos a serem utilizados no processo analítico.

3.3 Verdade e discurso

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é o tipo de discurso que ela escolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1995, p. 12).

A verdade é deste plano, deste mundo, não foi produzida fora dele. “É preciso devolver à verdade sua posição enquanto algo simples e estratégico que é produzido pela sociedade através dos discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros”. (Rodrigo CARVALHO, 2011, p. 81). Assim, o discurso é entendido, neste trabalho, a partir das contribuições foucaultianas: como produtor de verdades. Ele “não é uma forma ideal e intemporal, que teria além do mais uma história”. (FOUCAULT, 2008, p. 132). A questão não é como o discurso surge e toma forma em determinado tempo.

O discurso é histórico, fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história que coloca o problema de seus próprios limites, de seus cortes de suas transformações dos modos específicos de sua temporalidade e

não de seu surgimento abrupto em meio às cumplicidades do tempo. (FOUCAULT, 2008, p. 132).

Desta maneira, os discursos produzidos são entendidos como prática que organizam a realidade costurando o que se diz com o que se vê; não é um reflexo da realidade mas constituinte dela, formando os sujeitos e os objetos dos quais se ocupa, assim entendido o discurso não se trata da realização da fala, como circunscrito em alguns campos, como na linguística, proferida por um sujeito que produz significados, e diante dos quais buscam algo que, supostamente, pertence ao falante na perspectiva de alcançar as intencionalidades do sujeito que produz significados. Em perspectiva foucaultiana se “analisa as diferentes maneiras pelas quais os discursos cumprem determinadas funções dentro de sistemas estratégicos nos quais o poder se encontra implicado e pelo qual funciona”. (CARVALHO, 2011, p. 82).

Pensando desta forma, ao olhar para os sentidos associados ao Estágio Supervisionado nos painéis dos ENDIPEs, não busco o significado implícito na materialidade dos discursos, não persigo significados na lógica interna de seus enunciados. Partindo do raciocínio apontado, os discursos se vestem de sentido a partir de sua exterioridade; não busco traduzir o que os sujeitos tentam expressar nas entrelinhas, mas, em certa medida, ver as relações entre os enunciados e o que eles descrevem, o que tem sido dito a respeito da temática elencada, evitando transformar “o discurso em um jogo de significações prévias; não imaginarmos que nos apresenta uma face legível que teríamos que decifrar apenas”. (FOUCAULT, 2005, p. 53). Desta perspectiva não se constrói sentidos de modo livre, mas, no enlace de uma série de restrições de instigações que apontam para uma certa ordem que atravessa o indivíduo demarcando posição para este e circunscrevendo limites para o conteúdo das mensagens produzidas. Desta forma, as análises realizadas não se esboçam a partir de um pensamento linear de que o Estágio Supervisionado é “isto ou aquilo”, mas de um pensamento que antes indaga porque o Estágio Supervisionado é visto deste modo e não de outro; porque em determinado contexto o Estágio Supervisionado foi entendido de determinada maneira? Assim, o ponto de apoio sobre o qual repousam as análises não é o significado de cada palavra, mas a produtividade dos discursos nas práticas sociais, ordenando o tempo e apontado o que deve ser dito, acreditado, discutido, ordenando os espaços que os estagiários/futuros professores e professoras devem ocupar e como ocupar, trazendo implicações sobre a identidade profissional docente, concorrendo para inventar o professor e a professora de determinado tempo.

É fato que o Estágio Supervisionado tem sido foco de diferentes estudos e pesquisas. Em diferentes medidas, uma abundância de discursos lançam críticas sobre o processo de formação de professores, vivido no espaço do estágio, trazendo pontos para serem problematizados, trabalhados, superados como a dicotomia teoria e prática, desarticulação entre universidade de escola de educação básica, responsabilização do acompanhamento do estágio por parte do professor supervisor e do professor regente. Tais pontos estão presentes nos embates de especialistas em educação, nos textos legais, que concorrem para a imposição de significados sobre a melhor maneira de viver o estágio e formar professores.

Os enunciados não seguem soltos, estão calcados em regras de formação determinada. Este pensamento se alimenta na afirmação de Foucault (2005, p. 37) de que “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo”, pois, “nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis[...], enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos [...]”. Os discursos que regulam como deve ser o estágio e que professor/professora inventar seguem um ordenamento.

3.4 Conceitos do âmbito da profissão docente

Falar em estágio é falar em formação de professores, compreendendo um estudo que encaminha para a necessidade de entender conceitos como: identidade docente, profissionalidade e docência. Segue uma breve exposição para melhor compreendermos o que dizem estes conceitos e como eles se entrelaçam.

A profissionalidade, como tema de pesquisa em educação, tem alcançado espaço significativo. Neusa Banhara Ambrosetti e Patrícia Cristina Albieri de Almeida (2009), mencionam que a expressão “profissionalidade docente” passa a figurar no âmbito das pesquisas sobre professores nos anos 90; antes discutia-se a profissionalização e a profissão docente, mas sem êxito expressivo. O uso deste termo tem encontrado suas diferenças, e isto é percebido no estudo realizado por Bruna Casiraghi Pançardes (2010), ao analisar artigos sobre a especificidade da profissão docente, a autora aponta o dissenso na utilização do termo, destacando que ele tem sido, por vezes, apresentado como sinônimo de “profissionalização” e “identidade profissional”, e, em outros momentos, são utilizados sem muita clareza. Outros estudiosos, porém, como Ambrosetti e Almeida (2009) destacam a indefinição do conceito em questão apontando para o seu desenvolvimento.

No cenário de surgimento do conceito de profissionalidade docente, de início, pode-se destacar que as exigências em torno da qualidade da educação, cujos desdobramentos a insere no campo político, fortaleceram as exigências e as preocupações com a formação de professores, tal formação passou e passa por transformações.

Neste processo pode-se destacar como alguns autores manifestam-se. Para José Contreras (2012) a profissionalidade corresponde a desempenho, um conjunto de valores orientadores do processo de ensino, entrelaçados a objetivos que mostram o que deve ser desenvolvido e alcançado ao exercer a profissão; isto expressa a forma do professor perceber e desenvolver o seu trabalho.

Maria do Céu Roldão (2005), usa o termo desenvolvimento profissional em lugar de movimento de profissionalização, pois aponta a profissionalização como a primeira fase da formação inicial que estende-se até a aprovação ao final do curso, mas a entende, também, como um contínuo na construção profissional a desenvolve-se durante uma vida. Para a autora existem quatro elementos identificadores de profissionalidade, e estão a reconstruir-se continuamente:

- a especificidade da função – diz da natureza específica, própria da função docente e sua utilidade social;
- o saber específico – que deve ser dominado pelo professor e não por outro;
- o poder de decisão – autonomia sobre suas atividades consciente das implicações e responsabilidades sociais e públicas;
- pertencimento a um corpo – reconhecimento por parte de cada professor do pertencimento a um coletivo de profissionais que sustentam a credibilidade, a exclusividade e o reconhecimento do saber produzido e que dizem que este(a) e não aquele(a) podem exercer as atividades da profissão.

Já, Ambrosetti e Almeida (2009), associam o termo profissionalidade a processos e contextos que estão na constituição do ser professor, indo da escolarização básica à formação profissional, alcançando a organização escolar. Para as autoras o conceito envolve a prática educativa, a esfera pessoal e as marcas da subjetividade no trabalho docente, assim como aspectos biográficos e relacionais inerentes à docência.

Para José Carlos Libâneo (2005), ao lado da identidade profissional, a profissionalidade diz respeito a valores, conjunto de conhecimentos e habilidades essenciais ao processo de ensino e aprendizagem, norteados, assim, o trabalho docente.

José Gimeno Sacristán (1995, p. 64) considera profissionalidade docente algo “que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”, figura central na estruturação e andamento dos processos educacionais. Para ele a profissionalidade acontece numa dialética entre os contextos considerados práticos, e estes possuem suas especificidades, e os conhecimentos adquiridos. Neste processo, pela profissionalidade, o professor seria capaz de empregar, em situações específicas, princípios gerais, apontado para o saber e o saber fazer, envolvendo a articulação de ideias e ações que orientam e regulam o trabalho de sala de aula.

Para Betania Leite Ramalho, Isauro Beltran Nuñez e Clermont Gauthier (2004, p. 53), profissionalidade como estado e processo, “é a racionalização de saberes e das habilidades utilizadas no exercício profissional, agora já manifesta em termos de competência de um dado grupo e que expressa elementos da profissionalização”.

Estes conceitos carregam as impressões de um contexto, das ideias, dúvidas, certezas e conhecimentos de seus autores, mas não é propósito do texto fazer uma retomada contextual de tais conceitos. As contribuições dos autores nos ajudam a perceber a profissionalidade como algo em construção, tanto do ponto de vista social, quanto profissional, envolvendo capacidades, cultura, saberes, e termos como identidade e profissionalização sobre os quais será feito a seguir uma breve explanação.

A profissionalização pode ser vista como processo interno e externo. Do ponto de vista interno refere-se à construção de uma profissionalidade em que os conhecimentos do professor são instigados, movimentados na atividade docente. Do ponto de vista externo envolve o profissionalismo que, na ótica social do trabalho, refere-se à reclamação de status envolvendo negociações com vistas ao reconhecimento das qualidades próprias da profissão não adquiridas facilmente. Profissionalidade e profissionalismo fazem parte de um mesmo processo a profissionalização. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004).

A profissionalização tem raízes históricas, ensejadas pelas transformações ocorridas na educação devido à ordem de mudanças no cenário econômico, político e social, pois:

O movimento de profissionalização da docência não é só ideológico, uma vez que está ligado a novas representações da atividade docente, mas também é um movimento social, político e econômico, pois sua realização implica em mudar um conjunto de características dos contextos do exercício da atividade docente. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 20).

De forma sucinta, pode-se dizer que a profissionalização diz da profissão, do seu desenvolvimento, de suas características e de seu status. Assim, compreende-se que a profissionalidade docente, envolve dentre outras coisas, conhecimentos e habilidades inerentes ao exercício da profissão e articula-se ao processo de profissionalização que reclama um espaço autônomo, valorizado e reconhecido socialmente e ainda fortalecedor da profissão. (AMBROSETTI; ALMEIDA, 2007).

Pode-se, também, dizer que a profissionalização contribui para o desenvolvimento de uma identidade profissional, e a profissionalidade, em seu desenvolvimento progressivo, apoia-se em elementos como a identidade profissional.

Para uma compreensão sobre identidade trago a contribuição de Pimenta (2000): trata-se de “um processo de construção do sujeito historicamente situado”, não é algo dado, engessado, é elaborado a partir de um contexto e, também, para atender a este contexto. Este processo permite, ao professor e à professora, a estruturação de uma identidade docente que se constrói a partir da:

Significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas [...]. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, construção de novas teorias, constrói-se também pelo significado que cada professor enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 2000, p. 7).

Este processo de construção mostra a trajetória do professor como única e constante. Bernadete Gatti (1996) refere que a identidade dos professores não está pronta e acabada, ela se faz no movimento cotidiano do sujeito com base no que vive e experiência. Nesta ordem de ideias pode-se afirmar que o convívio escolar possui elementos que estão na constituição desta identidade, a própria organização escolar, suas normativas, as interações entre os pares fortalecem o processo identitário dos sujeitos. (Antonio NÓVOA, 2009). As relações que os professores e professoras mantêm com este conjunto expressam a singularidade de seu trabalho e a complexidade de sua profissão.

Neste campo fértil a docência se apresenta, não restrita a uma dimensão técnica do fazer pedagógico, ela é mais que a transmissão de conhecimento, “é um outro lugar, um

terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente”. (NÓVOA, 2009, p. 33). A docência é atividade na qual o professor mobiliza e articula as atitudes de colaboração, reflexão, pesquisa e crítica em contextos formativos, com motivo e objetivo de mediar aprendizagens. (Ivana IBIAPINA, 2004, p. 332).

Tomando como base as contribuições de Elí Fabris e Maria Cláudia Dal’Igna (2017, p. 57) também é possível dizer que docência “é uma condição exercida pelo professor, comprometido com o processo de ensino e com as possíveis aprendizagens promovidas a partir dele”. As autoras permitem pensar que, no exercício da docência, aluno e professor mantêm uma relação com o ensinar e o aprender, tal relação os movimenta em diferentes intensidades e neste contexto “a docência pressupõe sujeitos em posições e funções diferenciadas de ensino e de aprendizagem”.

Sob esta perspectiva, ressalta-se o estágio como espaço importante de constituição da docência por, entre outras coisas, possibilitar a aproximação entre repertório teórico estudado e as situações cotidianas do exercício da docência, produzindo sentidos que vão atravessando os sujeitos e conduzindo seus olhares para que se vejam de determinada forma e percebam a função de ensinar como “primordial para um exercício qualificado da docência”. (FABRIS; DAL’IGNA, 2017, p. 56).

Desta forma, minhas inquietações, enquanto professora de estágio e pesquisadora do tema, me colocam diante do desafio de não apenas ver o que tem sido dito, mas de compreender como este dito formou-se a partir de outros olhares, de pesquisadores e profissionais da educação que também possuem experiência que carregam em si uma forma de ver e fazer que constituem o estágio e causam efeitos no processo de formação do professor.

Mas, em que consiste este exercício de ver? Não trata-se de dizer o que dizem, mas de olhar de outra forma, de “pensar de outro modo” com “atitude de suspeita” (Alfredo VEIGANETO; Maura Corcini LOPES, 2010, p. 149-150) o que tem sido dado como natural e exercitar um outro pensar sobre a temática.

Mas, qual o campo teórico onde ancore este projeto para exercitar este “pensar de outro modo” o Estágio Supervisionado? A intenção está voltada para os sentidos das produções dos ENDIPEs, o que exige a escolha adequada de um caminho de investigação, onde a escolha das bases teóricas é uma das principais tarefas visto que requer um diálogo

próximo à natureza da pesquisa, aos objetivos, às condições estruturais para responder às questões propostas e à apreensão do objeto de estudo.

As escolhas teóricas têm muito a dizer. Dagmar Estermann Meyer (2014) nos ajuda a compreender que apresentar o campo teórico que sustenta a pesquisa é importante, pois o campo teórico é político, e aponta para determinada maneira de estruturar perguntas e planejar o movimento investigativo. Assim, nesse percurso, a pesquisa proposta busca desenvolver uma análise do Estágio Supervisionado aproximando-se da perspectiva pós-estruturalista. Mas em que se pauta esse tipo de abordagem? Meyer (2014, p. 52) esclarece, entre outros pontos que:

Tais abordagens teóricas se inscrevem em, e se alimentam da teoria filosófica contemporânea que faz a crítica dos pressupostos da filosofia do sujeito e da consciência, afirmando a centralidade da linguagem para a significação do mundo e apontando para a inseparabilidade entre linguagem, cultura, verdade e poder. Ao mesmo tempo elas pretendem contestar as teorizações que prometem conhecer e explicar “a” realidade de uma perspectiva totalizante para depois prescrever medidas e ações de intervenções homogêneas e, também universalizantes.

Convergindo com esta argumentação repensar a fixação e homogeneização de sentidos a partir da produção de conhecimentos sobre Estágio Supervisionado, requer compreender que se pensa o conhecimento como histórico e social. Conforme Meyer (2014), o sujeito é alguém que interage com o objeto do conhecimento “no contexto de redes de significações específicas” em que “a linguagem não é autotransparente, não é fixa, não é homogênea e, sobretudo, não é neutra”. (MEYER, 2014, p. 54).

Assumindo as ideias de Meyer (2014), é possível perceber como a linguagem é formada também por relações de poder e cria identidades e subjetividades. Nesta perspectiva, a linguagem, que não é fixa, está envolvida com a constituição de um mundo que precede o sujeito, um mundo social. Para Silva (1994), a partir deste lugar teórico “a própria natureza da linguagem é também redefinida”, e não mais vista como o instrumento que representa a realidade, mas participe na forma de defini-la, esta forma de pensar caracteriza o que se chama de “Virada Linguística”. Nesta perspectiva, a linguagem é “encarada como um movimento em constante fluxo sempre indefinida não conseguindo nunca capturar de forma definitiva qualquer significado que a precederia [...]”. (SILVA, 1994, p. 250). Assim, não existe uma compreensão real que deve ser capturada, nosso conhecimento do mundo vem da

forma “como nomeamos esse mundo” (SILVA, 1994, p. 254) e esta nomeação não expressa a realidade, ela produz a realidade.

Deste modo, a intenção do estudo não é oferecer respostas prontas como se elas já estivessem produzidas precisando apenas serem desveladas, nem tampouco conhecer e explicar “a” realidade de uma produção acadêmica. Nesta busca por outros modos de conhecer e pesquisar, volto-me aos sentidos produzidos sobre estágio e aos elementos constitutivos da racionalidade que os encerra. Para compreender como os sentidos foram selecionados e trabalhados segue uma breve explicação sobre as estratégias de seleção e organização do material empírico analisado.

Procurando os sentidos produzidos nos painéis dos ENDIPEs, realizou-se uma extensa busca pelos artigos das edições do período de 2006 a 2016. Foi um trabalho difícil, pois a plataforma do evento mudou ao longo do período analisado e a própria estrutura dos painéis apresentou alterações. No primeiro momento buscando a compreensão do que seria um painel e observei que, ao longo das edições, os conceitos são bem próximos, porém, alguns deixam mais evidente que o painel constitui-se de três pesquisas diferentes desenvolvidas por diferentes pesquisadores.

Para algumas edições, a pesquisa apresentada em painel pode estar concluída ou possuir resultados parciais, e, partir de 2016, a exigência é de que as pesquisas estejam concluídas. Para melhor ilustrar seguem dois conceitos de painel:

- Edição de 2006 – apresentação de trabalhos enviados pelos autores, decorrentes de pesquisas, relacionadas com a temática do evento, de forma a articular conteúdos e, preferencialmente, instituições diversas;

- Edição de edição de 2016 – (comunicação oral) comunicação coordenada e organizada pelos expositores, em torno de uma temática, contendo três trabalhos diferentes decorrentes de pesquisas concluídas, com duração de 90 minutos.

Realizando a busca observou-se, na plataforma do ENDIPE, que os artigos, que compõem um painel, às vezes, apresentam-se separadamente, como é o caso da edição de 2006; e, em outras vezes, os artigos aparecem em um mesmo texto. Para encontrar os artigos acessei a página principal do evento e localizei o link correspondente aos painéis em cada edição; busquei todos os artigos com a palavra “estágio” no título e que se referiam aos cursos de licenciatura. Algumas edições possibilitaram a busca dos artigos apresentando local específico para a localização por descritor, título ou nome do autor, em outras edições foi necessário ler título por título.

Os títulos encontrados utilizando o descritor estágio, por vezes, remetiam a um painel, onde as três pesquisas possuíam títulos diferentes, porém, nem todas se reportavam ao estágio e, por vezes, remetiam a uma única pesquisa e não ao painel a qual ela pertencia.

De outra maneira, ao buscar os painéis, lendo título por título acontecia o mesmo, ou seja, a busca retornava um painel contendo o termo estágio no título ou apenas uma pesquisa de dado painel contendo a palavra estágio no título.

Após arquivar os artigos encontrados segui com cuidadosa leitura dos títulos, resumos, palavras-chave e resultados. Em uma segunda jornada de leitura busquei, nos artigos, todos os tópicos que possuíam a palavra “estágio” no título e, ainda localizei utilizando a tecla “ctrl” e a tecla “L” todas as passagens da palavra estágio e fiz a leitura do parágrafo onde a palavra estava inserida, para os artigos em pdf utilizei “ctrl” mais a letra “F”. Os artigos que faziam uma discussão mais ampla sobre estágio foram lidos na íntegra. Os sentidos encontrados foram tarjados de amarelo para facilitar sua localização no processo de análise.

Para melhor organização, do material selecionado, foi construída uma tabela por ano de edição do ENDIPE contendo título do artigo analisado, autores e suas respectivas instituições, e os sentidos de estágio mapeados. Ao lado dos sentidos se encontra o número da página onde os mesmos podem ser localizados no documento de origem. A tabela possui um número expressivo de páginas que podem ser encontradas nos apêndices de A a F.

Para estruturar a análise organizei duas categorias: estágio como conjunto de técnicas e estágio como instrumentalizador da práxis. A primeira categoria foi escolhida em virtude das recorrências de expressões que se referem a um tipo de estágio restrito a: observação de aulas, preenchimento de documento, reprodução de modelo, dentre outras expressões, que oferecem o sentido de técnica ao estágio. A escolha da segunda categoria foi devido a recorrência da palavra práxis e de outras expressões que apontavam para um trabalho no sentido de práxis, como crítica, professor reflexivo, reflexão, investigação, rompendo com o entendimento de prática enquanto imitação de modelo. A seguir apresento o processo de análise desenvolvido.

5 PAINÉIS DOS ENDIPES: PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Neste estudo investigativo, que tem como campo empírico os painéis dos ENDIPES, considero que as falas dos excertos selecionados para a análise não resultam de uma elaboração individual, mas se inserem em contexto amplo de regras construídas em um contexto histórico subordinado ao um regime de verdades que tornam tais regras visíveis e necessárias.

Ao realizar um estudo, a partir dos painéis dos ENDIPES, argumento que a maneira como o estágio tem sido tomado cria condições para o desenvolvimento de determinadas práticas que operam nos cursos de formação e fazem parte da constituição da docência. Penso que devo registrar que não assumo posição de defesa ou acusação, contra ou a favor daquilo de se diz sobre Estágio Supervisionado, mas investigo quais sentidos foram produzidos sobre estágios em determinado período.

Acredito que não exista uma única lógica sobre a qual se operara para pensar e para formar professores e professoras nos cursos de formação docente e que os discursos presentes nos artigos dos painéis dos ENDIPES, ao apontarem certos caminhos a serem seguidos no estágio, procurando dizer, entre outras coisas, quais responsabilidades devem ser assumidas e quais atividades realizar, quem deve realizá-las e como realizá-las, acabam ditando saberes que produzem um certo tipo de docência.

Trago, nesse capítulo, alguns excertos tomando-os como discursos que instituem modos de como o estágio supervisionado deve ser entendido e desenvolvido para formar professores/professoras e constituir a docência. Nesta perspectiva de análise, a realidade e os objetos não possuem sua existência fora da linguagem e do discurso, mas são, por estes últimos, produzidos. Assim, o discurso não é um conjunto estruturado de elementos que representam a realidade da qual se refere, sendo a linguagem que irá pôr em circulação as categorias com as quais os indivíduos nomeiam as coisas e agem no mundo produzindo sentidos que não existiam antes da produção das coisas das quais se falam. De outro modo, é possível dizer que os sentidos produzidos sobre estágio supervisionado não existiam antes das práticas discursivas que constituem o discurso.

O entendimento de Rodrigo Saballa Carvalho (2011, p. 166), a partir de uma perspectiva foucaultiana, nos diz que “[...] qualquer discurso é sempre decorrente de múltiplas combinações, interdições e atravessamentos de outros discursos que o inscrevem em uma

determinada ordem”, e contribui para a compreensão de que os sentidos e as verdades produzidas sobre estágio supervisionado que se manifestam nos discursos presentes nos artigos dos painéis dos ENDIPEs não existem fora ou de maneira independente da ordem discursiva nas quais se inserem.

Ao desenvolver uma pesquisa buscando os sentidos produzidos sobre estágio me ocorreu que este é um assunto que já tem movimento o discurso no campo da formação docente, assim, diante da circulação do tema no campo da pesquisa, o que poderia ser dito sem se traduzir numa lista comentada daquilo que já vem sendo falado? A intenção não é me deter no que é ou deve ser o estágio, ou comparar o dito e o realizado no espaço do estágio, mas ver naquilo que diz sobre o estágio, os sentidos produzidos e usar isto como elemento para pensar e discutir em uma outra perspectiva, o que permite pensar que os sentidos produzidos apontam para determinada relação do sujeito com a verdade. Ao invés de simplesmente descrever o que se diz sobre o estágio talvez seja mais interessante se indagar o porquê se diz “isso” e não “aquilo” sobre o estágio.

Antes de iniciar a análise, propriamente dita, gostaria de fazer um breve comentário sobre o contexto no qual se desenvolveram as pesquisas em torno do estágio no início dos anos 2000, o que inclui o ano de 2006, início do recorte temporal selecionado para trabalhar o texto desta dissertação, o que também contribui para justificar tal escolha. Aquele era um momento no qual a formação de professores havia se tornando um dos focos das normas oficiais e diretrizes foram estabelecidas apontando um ponto de referência desta formação. Um dos pontos mais discutidos era a reestruturação dos cursos de formação docente. É possível dizer que:

O propósito mais visível e declarado desse movimento é a reforma da educação nacional e, mais especificamente, a constituição de um sistema de formação docente, motivado pela constatação da importância da educação escolar como via de constituição de nacionalidades, consolidação de ideários político-econômicos, realização do ser humano e das sociedades. (Valter Soares GUIMARÃES; Dalva E. Gonçalves ROSA, 2006, p. 2).

A propagação de novas perspectivas formativas para os professores e sua ressonância nas diretrizes oficiais, fortaleceu a discussão em torno da prática na formação profissional e mostrou novos aspectos que compunham as dificuldades dos cursos de licenciatura, para alcançar uma formação que fosse considerada adequada diante das exigências para preparar o professor. Diante deste quadro apresentado, vale ressaltar que a dimensão prática passou a ser

discutida “sob os enfoques de ‘prática como componente curricular’ e estágio supervisionado, conforme define a Resolução CNE/CP 1/2002” (GUIMARÃES; ROSA, 2006, p. 2), tornando-se destacado ponto de discussão na reestruturação dos cursos de formação docente.

Os desafios trazidos pela Resolução CNE/CP 2/2002, que, dentre outras coisas, trata da carga horária do Estágio Supervisionado foram elementos que também fizeram parte do contexto que recebeu as pesquisas sobre estágio. A este respeito Socorro Lucena (2010, p. 26) afirma:

Nos cursos de formação de professores a obrigatoriedade de Estágio Supervisionado tem se constituído um verdadeiro desafio para as coordenações e para os professores formadores por conta do considerável aumento da carga horária, trazida pela CNE/CP 2/2002, de fevereiro de 2002.

Desde então, temos acompanhado as dificuldades dos professores e coordenadores dos cursos de licenciatura em encampar as recomendações da citada legislação, e entender o novo significado atribuído à prática pedagógica diante da necessidade de fazer a junção da reflexão e discussão do que acontece na escola e em sala de aula com o conteúdo específico a ser trabalhado.

Dos documentos analisados, para produzir a dissertação, selecionei alguns excertos e passo a apresentá-los. Diante desses excertos busquei pistas e verifiquei o que havia sido dito sobre estágio supervisionado, e quais os sentidos produzidos, percebendo estes ditos como produtores de verdade que operam na organização de um determinado modo de agir, pensar, se posicionar do estagiário/estagiária/futuro/futura professor e professora.

A ênfase dos excertos destacados está inserida em duas categorias, como já mencionado em outro momento: o estágio como conjunto de técnicas e o estágio como instrumentalizador da práxis, a serem apresentados nos tópicos que segue.

5.1 Estágio como conjunto de técnicas

O centramento da formação, com base na **racionalidade técnica**, a partir do enunciado de um conjunto de regras e dispositivos pedagógicos acerca dos processos de ensino, vem marcando nas políticas de formação e nas memórias de escolarização representações sobre o estágio como o **espaço consagrado à aplicação descontextualizada e prescritiva de processos de ensino**.

[...]. **Reduz-se à observação de professores em aula, sem envolver uma análise crítica,** fundamentada teoricamente e na realidade social em que o ensino se processa. O estágio, nos moldes tradicionalmente assumidos nos cursos de formação de professores, não tem permitido contribuir para a análise crítica da prática docente em sala de aula e não tem conseguido formar uma cultura ou atitude docente que consiga superar a cultura escolar que ainda carrega vícios de uma **perspectiva tecnicista e conservadora da educação.**

Fonte: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari, 2008, p. 756, grifo nosso.

[...] pesquisamos sobre algumas concepções localizadas nos diversos contextos históricos e percebemos alguns aspectos de visão conservadora de estágio que limitavam a proposta a **momentos estanques de observação e de prática,** sem que houvesse co-participação do estagiário nos diversos processos educativos da escola. As aulas eram programadas sem conexão com a realidade observada, além das práticas **burocráticas se constituírem a tônica do estágio.**

Fonte: FERREIRA, Solange Santiago, 2010, p. 16, grifo nosso.

[...] apontamos à necessidade de repensar as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia do PARFOR, com vistas a ressignificação dos saberes docentes, considerando que este muitas vezes é tomado como **atividades meramente burocráticas, rotineiras, em que a teoria e prática são vistas de forma dicotomizada.**

Fonte: LIMA, Gercilene Oliveira de; NASCIMENTO, Ana Maria do, 2014, p. 4-5, grifo nosso.

Pimenta (1997), destaca que o estagiário deve ser levado a conhecer o seu papel e refletir sobre ele para que possa desenvolver um trabalho sério, dinâmico e significativo. Entretanto, de acordo a autora a prática de estágio têm fugido a esses momentos de aprendizagem para **situações de técnicas e organização de materiais, preenchimentos de documentos administrativos e apenas observação das aulas [...].**

Fonte: SOUSA, Angelita de Fátima et al, 2016, p. 4.084, grifo nosso.

Escolho iniciar este capítulo pelos excertos acima por que eles dizem da primeira categoria escolhida para esta análise e contribuem para dar corpo ao processo argumentativo da pesquisa. Com uma leitura atenta é possível observar que, nos excertos, o estágio aparece como um conjunto de técnicas. Assim, associado a uma racionalidade técnica aponta elementos que fazem parte da constituição desta racionalidade como: observação de aulas,

práticas estanques e burocráticas, organização de material e preenchimento de documentos, além disto, apontam para a ausência de análise crítica fundamentada, se apresentando o estágio no primeiro quadro “como o espaço consagrado à aplicação descontextualizada e prescritiva de processos de ensino”. (Elizeu SOUSA, 2006, p. 3).

Quanto à presença desta racionalidade nas produções de sentidos sobre estágio, presentes no campo empírico já evidenciado, destaco que não se trata de algo novo, inédito, assim, não posso deixar de destacar, nesse momento, a pesquisa de Liliane Dias Heringer Casotte (2016) intitulada **A produção acadêmica sobre estágio supervisionado na formação de professores: o que revelam os textos dos ENDIPEs de 2000 a 2010**. Ao analisar as produções deste período, a autora apresenta como uma das temáticas debatidas a racionalidade técnica e a racionalidade prática e menciona que estas racionalidades estiveram presentes em textos disseminados pelas edições analisadas e classifica os textos em três grupos: os que apresentam uma oposição à racionalidade técnica, os que apresentam a racionalidade prática como alternativa e os que desenvolveram outros conceitos ligados às racionalidades. A pesquisa identificou que todos os textos indicam a necessidade de superar a racionalidade técnica.

A racionalidade em questão é um ponto que aproxima a pesquisa em curso com o trabalho de Casotte (2016), e, muito embora o recorte temporal não seja o mesmo, foi possível identificar a presença da racionalidade técnica como ponto recorrente também no período de 2006 a 2016. Entretanto, assumo outro caminho metodológico, e busco, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, olhar de outra maneira na tentativa de compreender que mecanismo opera para a produção deste sentido sobre estágio. A seguir, a partir de alguns autores, comento sobre o estágio no contexto da racionalidade técnica.

Os sentidos de estágio apresentados nos excertos que iniciam este capítulo: [...] estágio como o espaço consagrado à aplicação descontextualizada e prescritiva de processos de ensino (SOUSA, 2006); [...] Reduz-se à observação de professores em aula, sem envolver uma análise crítica (LEITE, 2008); [...] visão conservadora de estágio que limitavam a proposta a momentos estanques de observação e de prática [...] (FERREIRA, 2010); atividades meramente burocráticas, rotineiras, em que a teoria e a prática são vistas de forma dicotomizada (LIMA, 2014); situações de técnicas e organização de materiais, preenchimentos de documentos administrativos e apenas observação das aulas [...] (SOUSA, 2016), são constituídos pela perspectiva da racionalidade técnica, desta forma os inseri em uma mesma categoria: estágio como conjunto de técnica. Tais sentidos se adequam a uma

perspectiva de prática por “imitação de modelos” em que se valorizam “as práticas e os instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes”. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 35). As autoras esclarecem que:

O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimamente na realidade social em que o ensino se processa. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 35).

Esta forma de conceber tanto o estágio quanto a prática terá implicações na formação docente e na constituição da docência: a primeira consistirá na observação e reprodução da prática considerada modelo e a segunda estará atrelada a uma concepção de professor que segundo Pimenta e Lima (2012, p. 36) “não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados”.

O estágio como a hora da prática, reduzido às técnicas, “ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação [...]” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 37), coaduna com a perspectiva de prática “como instrumentalização técnica”. Nesta perspectiva, segundo as autoras, os cursos de formação estarão trabalhando o aspecto prático ao possibilitar o treinamento de certas habilidades consideradas necessárias ao desempenho da docência e, ainda, dessa visão técnica do estágio, expressas nos sentidos já apresentados, provém um distanciamento entre o que propõem os cursos de formação e o real cenário onde se processa o ensino, ficando o professor reduzido ao “prático”. (PIMENTA; LIMA, 2012).

Angel Pérez-Gomes (1992) esclarece que o modelo da racionalidade técnica está relacionado a uma atividade profissional tida como instrumental, em que o docente deve aplicar, eficazmente, um conjunto de técnicas. Raimundo Dutra de Araújo (2015, p. 28) destaca, em sua pesquisa de dissertação, que neste modelo a prática profissional “consiste em modos de solução instrumental”. Para Contreras (2002) o termo instrumental é devido a concretização de procedimentos objetivando alcançar os resultados que se deseja.

Se o foco é alcançar soluções, Pimenta e Lima (2012, p. 37), alertam destacando que “as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com as quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais”. O estágio, assumido nos

cursos de formação de professores, enquanto um conjunto de técnicas, e isto relaciona-se com os sentidos de estágio já mencionados, e que pela via do instrumental pensa alcançar resultados constitui um discurso que produziu isto como verdade. Esta dimensão instrumental, de um modelo tecnicista, não é uma coisa dada, se mantém pela operacionalização de redes discursivas e reguladoras pertencentes a determinado ramo do conhecimento, como as teorias behavioristas da aprendizagem, que legitimadas pela própria produção científica admitem e sustentam práticas de sala de aula inspiradas nos princípios da racionalidade e da produtividade e reestruturam o processo educativo para oferecer mais operacionalidade e funcionam como instância que diz o que é verdadeiro. Assim, o professor pode ser posicionado como um técnico, não porque esse é o ideário, mas porque certos regimes de verdade assim o constituíram.

A compreensão de que um modelo tecnicista de estágio possui, na base de sua manutenção, a operacionalização de algumas redes discursivas, e determinadas teorias, é fortalecida pelo pensamento foucaultiano de que o discurso “[...] está ligado não apenas a situações que o provocam e à consequências por eles ocasionadas, mas ao mesmo tempo e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e os seguem”. (FOUCAULT, 2008, p. 32). Assim, significados situados em outros estudos ou teorias operam para tornam enunciáveis e explicáveis determinados sentidos de estágio.

Nesta mesma linha, pode-se tomar a noção elaborada por Fischer (2013, p. 128), de que o “discurso supõe um campo de saberes articulados entre si, constituídos historicamente e em meio a disputas de poder”. A respeito destes discursos, Foucault (2008, p. 55), em sua arqueologia se refere:

[...]. Em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala.

O estágio enquanto conjunto de técnicas estará contribuindo para a constituição de uma docência que não foi pensada a partir da multiplicidade e da complexidade do exercício da profissão. Nesta linha de raciocínio Maurice Tardif (2006) comenta que na esteira da racionalidade técnica a formação de professores foi ancorada numa produção de conhecimento ocorrida em dissonância das práticas ocorridas em diversos âmbitos: social,

econômico e cultural, sendo os professores apenas transmissores dos saberes que não foram construídos por eles, o que também contribui para diferenciar os professores dos pesquisadores. Nesta lógica, que é inerente às teorias tecnicistas, para ser professor não precisa ser pesquisador só executor de tarefas.

Betina Schuler (2016, p. 131) nos ajuda a compreender que a docência, na abordagem tecnicista, é vista como algo neutro circunscrita à instrução e transmissão de conhecimento, e afirma que “nesse sentido, a docência estaria conectada aos princípios de eficiência, controle, adaptação social e padronização [...]”. A autora destaca que a docência produzida, a partir desta lógica, se relaciona com uma realidade que tem sentido nela mesma e através de bons métodos é possível alcançá-la, e isto se constitui uma verdade que poderá ser materializada por meio da linguagem e depois transmitida. Este entendimento reforça o que venho colocando sobre a relação entre a produção da verdade e a docência.

O modelo da racionalidade técnica, que marcam os sentidos de estágio, presentes nesta primeira categoria de análise, é marcado pela dissociação entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas, “o que pode ser visto como algo que inviabiliza a articulação entre os diferentes saberes e conhecimentos que permeiam a formação”. (ARAÚJO, 2015). Dentro desta perspectiva apresentada o estágio fica reduzido à técnicas voltada para o que fazer em sala de aula, como dizem Pimenta e Lima (2012, p. 37), é uma atividade que se reduz “à hora da prática”, e a prática é compreendida como “instrumentalização técnica” o que traz, como já mencionado, implicações sobre a docência, formando o professor técnico, que não precisa dominar nem participar da produção dos conhecimentos produzidos cientificamente, nem compreender a complexidade da tarefa de ensinar, como se a docência não incorporasse significados, sentidos, motivos e uma multiplicidade que não se reduzem à operacionalização técnica. Retomo o excerto de Ferreira (2010).

[...] percebemos alguns aspectos de **visão conservadora de estágio** que limitavam a proposta a **momentos estanques de observação e de prática**, sem que houvesse co-participação do estagiário nos diversos processos educativos da escola. As aulas eram programadas sem **conexão com a realidade** observada, além das **práticas burocráticas** se constituírem a tônica do estágio.

Se os sentidos apresentados, como posto nos excertos destacados, traduzem o estágio no “como fazer”, nas técnicas de sala de aula, numa visão conservadora, como posta nas palavras de Ferreira (2010), com observações e práticas estanques, e quem as domina está apto a ser professor apto a ensinar. Argumento que esta compreensão foi produzida em determinado contexto, não é algo óbvio e natural, já que estes ditos envolvem um conjunto de multiplicidades. Rosa Maria Fischer (2003, p. 376) explica que “expor essas multiplicidades nos permitirá descrever um pouco dos regimes de verdade de uma certa formação histórica e de determinados campos de saber”.

Assim, compreendo que os sentidos de estágio são perpassados por uma relação que se aproxima da relação entre sujeito e verdade, dita por Foucault ao se referir ao método cartesiano, pois, traduz uma visão de sujeito possuidor de uma capacidade de conhecimento que é igual à todos os sujeitos, não é preciso solicitar nada a esse sujeito “[...] Sem que mais nada lhe seja solicitado, sem que seu ser de sujeito deva ser modificado ou alterado, é capaz em si mesmo e unicamente por seus atos de conhecimento, de reconhecer a verdade e a ela ter acesso”. (FOUCAULT, 2006, p. 22).

O estágio, nos moldes tradicionalmente assumidos nos cursos de formação de professores, não tem permitido contribuir para a análise crítica da prática docente em sala de aula e não tem conseguido formar uma cultura ou atitude docente que consiga superar a cultura escolar que ainda carrega vícios de uma perspectiva tecnicista e conservadora da educação.

Fonte: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari, 2008, p. 756.

O excerto destacado aponta para um espaço regido pela perspectiva conservadora da educação e comenta da falta de necessidade de modificação ou alteração do sujeito, expressa no pensamento foucaultiano em referência ao método cartesiano. Estes mesmos elementos podem ser percebidos, no excerto que segue, quando os autores ao mencionarem uma formação marcada, historicamente, pelos modelos tecnicistas e não críticos passam a referir que dentro desta lógica o estágio possui:

[...] um caráter fragmentado e burocrático, em que o principal objetivo era o do domínio técnico, do conhecimento instrumental sobre o fazer docente, ou seja, reproduzir modelos e aplicar “manuais”. É importante assinalar que essa concepção não permitia que a formação se efetivasse numa dimensão crítica e transformadora dos processos educativos, bem como do próprio fazer docente. (Texto 1, Artigo 1, eixo 1, 2016, p. 1.773)

Fonte: PELOSO, Franciele Clara; JUNGES, Kelen dos Santos, 2016, p. 1.773.

Se este sentido de estágio não possibilitava uma formação perpassada pela dimensão crítica e transformadora dos processos educativos é porque tais processos são o que são, vistos como uma verdade a priori que não precisa ser mudada. Na perspectiva da racionalidade técnica as disciplinas conhecidas como “práticas”, o que inclui o estágio, alimentam com frequência a ideia de que “as situações de ensino são iguais e poderão ser resolvidas com técnica” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 40), assim quem domina as técnicas pode ensinar. Este quadro denota a relação de um sujeito – que não necessita ser modificado, representado aqui pelo estagiário/estagiária/futuro/futura professor/professora – com uma verdade pensada como já existente, como posta no modelo cartesiano já mencionado em outro momento.

Mas, tomando como base o pensamento foucaultiano de que não existe uma verdade a priori, aquilo que os sujeitos estagiários/estagiárias/futuro/futura professores/professoras pensam ter acesso são verdades produzidas o que inclui o modelo (im)posto de formação e o modelo de docência por ele produzido. Assim, os rituais do estágio, a reprodução de modelos e aplicação de manuais ditas no excerto anterior, a ausência de “co-participação do estagiário nos diversos processos educativos da escola”, mencionado no excerto de Ferreira (2010, p. 16), “o estágio como o espaço consagrado à aplicação descontextualizada e prescritiva de processos de ensino” mencionado por Sousa (2016, p. 3), dentre outros, se constituem práticas, e pensando com Fischer (2003, p. 376) digo que “essas práticas de algum modo objetivam, no sentido de que enclausuram, limitam sentidos a respeito de alguma coisa ou alguém”, e, no caso desta pesquisa, limitam os sentidos de estágios e, conseqüentemente, da docência.

Desse modo a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, entendemos que não há uma essência na condição de ser professora, mas construções invenções de verdade sobre corpos que são educados para educar. Portanto, somos professores desse ou daquele jeito porque fomos ensinados pelos cursos que frequentamos, pelos discursos da mídia, pelos livros que lemos, pelas experiências que temos e não simplesmente, porque esse é o nosso “dom”. (Mirtes BARBOSA; Rodrigo CARVALHO, 2018, p. 2).

Pimenta e Lima (2012, p. 41) ajudam a compreender que o sentido de estágio reduzido a uma perspectiva prática, instrumental, acaba por expor certos problemas da formação como a conhecida dissociação entre teoria e prática, e esta dissociação, conforme as autoras “resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas”, o que aponta a necessidade de entender o estágio como atividade teórica e prática. Os excertos a seguir apontam para esta problemática.

Quando perguntados sobre as dificuldades enfrentadas pelos estagiários recebidos nas escolas, a maior parte dos professores aponta que um dos maiores problemas é a falta de articulação entre teoria e prática. (Texto 3, 2006)

Fonte: SOUSA, Suzani Cassiani et al, 2006, p. 9.

[...] apontamos à necessidade de repensar as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia do PARFOR, com vistas a ressignificação dos saberes docentes, considerando que este muitas vezes é tomado como atividades meramente burocráticas, rotineiras, em que a teoria e prática são vistas de forma dicotomizada.

Fonte: LIMA, Gercilene Oliveira de; NASCIMENTO, Ana Maria do, 2014, p. 4.

O palco das discussões sobre a desarticulação entre teoria e prática se constitui também em cenário desencadeador das ideias e compreensões apresentadas no próximo tópico, onde o estágio é apresentado sob uma outra produção de sentido que se distingue daquela apresentada até momento.

5.2 O estágio como instrumentalizador da práxis

Atualmente, na literatura específica, o estágio na formação docente tem sido compreendido como *práxis* docente, ou seja, uma prática que é investigativa, crítico-reflexiva e que considera o contexto sócio-político em que está inserida (PIMENTA; LIMA, 2004). Nessa perspectiva, o estagiário “aprende a ensinar” num processo de aprender a refletir sobre suas ações pedagógicas e sobre o contexto educacional em que está inserido.

Fonte: AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de, 2006, p. 2, grifo nosso.

Partilhamos da concepção de que o Estágio é uma “Atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção, esta, sim, objeto da **práxis**” (PIMENTA, 2004, p. 45).

Fonte: MELO Geovana Ferreira; SILVA, Lazara Cristina da, 2006, p. 5, grifo nosso.

Defendemos o estágio, a práxis educativa, não como um campo de aplicação de um saber teórico, mas sim como um corpo de conhecimento autônomo, construído com a mobilização de saberes teóricos e articulado com um conjunto de competências atitudinais, numa

simbiose entre o saber, o saber fazer e o ser, tal como propõe Pimenta e Lima (2011, p. 45) “[...] o estágio é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da **práxis**”.

Fonte: PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Tereza, 2016, p. 2.193, grifo nosso.

Entende-se que o Estágio Supervisionado é elemento de fundamental importância nesse processo de formação inicial, uma vez que possibilita que teoria e prática se relacionem e culminem na **práxis** educativa. Assim, o que se apresenta nesse estudo é a compreensão do Estágio como subsídio basilar para a formação inicial e elemento que contribui para a construção da identidade docente [...].

Fonte: PELOSO, Franciele Clara; JUNGES, Kelen dos Santos, 2016, p. 1.768, grifo nosso.

O termo “práxis” é muito presente nos artigos analisados, e mais precisamente “práxis docente”, “práxis educativa”, e outros que a ela se associam e fazem parte de sua constituição; o termo se insere em uma caminhada de estudos e discussões na busca pela superação da dicotomia teoria e prática característica do paradigma da racionalidade técnica. Pimenta e Lima (2012, p. 34) comentam que o conceito de práxis “aponta para o desenvolvimento do estágio como atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”. Nesta citação é possível perceber que os termos “atitude investigativa”, “reflexão” e “intervenção na vida da escola” estão associados ao estágio na perspectiva de práxis. Assim, os sentidos de estágio que trazem essas expressões e, seus desdobramentos, foram incluídos na categoria: estágio como instrumentalizador da práxis ao lado daqueles sentidos que trazem explicitamente o termo “práxis”.

Na leitura dos excertos é possível observar que o sentido produzido de estágio se articula dentro de um movimento que ocorre em torno da palavra práxis. Em uma observação mais atenta percebe-se uma espécie de vocabulário, palavras que apontam para uma rede discursiva a respeito do estágio na perspectiva da práxis, tais como: prática investigativa, crítico-reflexivo, teoria e prática e identidade docente. Essas expressões são utilizadas quando os sentidos de estágio se apresentam na perspectiva de práxis. Busco, a seguir, colocá-las e comentá-las considerando o material empírico analisado. Começo pela relação teoria e prática por compreender que ela compõe o cenário desencadeador para as discussões das demais expressões, assim destaco, nos excertos que seguem, o sentido de estágio na esteira da relação teoria e prática.

A prática de ensino e o estágio supervisionado caracterizam-se por ser uma atividade **teórica e prática** e, ao aproximar o aprendiz-professor da realidade concreta, precisa oferecer condições para que os diferentes saberes aprendidos revertam-se em capacidades específicas no exercício docente. (Texto 4, 2006, p. 3)

Fonte: MELO, Geovana Ferreira; SILVA, Lazara Cristina da, 2006, p. 3, grifo nosso.

É importante ressaltar que o estágio supervisionado deva ser entendido como um momento de integração entre **teoria e prática**. (Texto 4, 2006, p. 5)

Fonte: MELO, Geovana Ferreira; SILVA, Lazara Cristina da, 2006, p. 5, grifo nosso.

O Estágio Curricular é o lugar da vivência dos problemas da realidade profissional, no decorrer da formação inicial, problemas que o estudante deverá aprender a identificar, analisar e fundamentar teoricamente. Assim sendo, é um momento de exercício da unidade **teoria/prática**. Estamos dizendo **um** dos momentos, porque essa unidade deve ser buscada em todo o curso de graduação. (Texto 16, 2006, p. 5)

Fonte: GUIMARÃES, Valter Soares; ROSA, Dalva E. Gonçalves, 2006, p. 5, grifo nosso.

Vemos o Estágio Supervisionado obrigatório como uma das possibilidades para superação da dicotomia **teoria e prática**, pois o mesmo favorece o entrelaçamento entre o fazer e o pensar na educação. (Texto 4, Art. 2, 2010, p. 15)

Fonte: FERREIRA, Solange Santiago, 2010, p. 15, grifo nosso.

Assim, o estágio juntamente com a prática como componente curricular, assumem o compromisso de articular **teoria e prática** desde o início do curso, possibilitando a participação direta e efetiva do estudante no contexto da escola. (Texto 5, eixo 1, Art. 1, 2008, p. 6)

Fonte: ROSSI, Maria Helena Wagner; STUMPF, Jussara Marchioro; VERGAMINI, Sandra Maria, 2008, p. 6, grifo nosso.

Uma das expressões recorrentes no material analisado se refere à articulação ou não articulação entre teoria e prática. Nos excertos observa-se o sentido de estágio como espaço de exercício, de integração entre teoria e prática, de superação da dicotomia entre esses termos. O uso dessas palavras não é tão simples e possui certos desdobramentos ao longo da história. Em uma visão dicotômica se acredita na separação entre teoria e prática, não se trata apenas de dizer que um polo é diferente do outro, a ênfase, como afirma Vera Candau (2010),

“é posta na total autonomia de um em relação ao outro”. Conforme a autora, numa visão mais radical, dissociativa, teoria e prática são coisas opostas e isoladas, e, nesta lógica os teóricos pensam e planejam e os práticos põem em prática, executam; já, numa visão associativa os polos são separados e não opostos, a prática seria, neste caso, uma aplicação do que a teoria prescreve, a teoria é ponto forte, assim “a prática adquirirá relevância na medida em que for fiel aos parâmetros da teoria. Se há desvios é a prática que sempre deve ser retificada para melhor corresponder às exigências teóricas”. (CANDAU, 2010, p. 61). Desta perspectiva transformam-se os problemas de ensino e aprendizagem, que repercutem questões mais amplas de ordem social, cultural e política em questões técnicas, assim os maus resultados na educação seriam em decorrências da ineficiência e insucesso dos professores.

Numa concepção positivista que parte da visão associativa a ciência prevê, cientificamente, os acontecimentos e leva à prática as normas necessárias para controlar a realidade do ponto de vista natural e social. Para esta concepção, Marilena Chauí (1980, p. 27-28) aponta algumas consequências:

- define a teoria de tal modo que a reduz a simples organização, sistemática e hierárquica, de ideias, sem jamais fazer da teoria a tentativa de explicação e de interpretação dos fenômenos naturais e humanos a partir de sua origem real;
- estabelece entre a teoria e a prática uma relação autoritária de mando e de obediência;
- concebe a prática como simples instrumento ou como mera técnica que aplica automaticamente regras, normas e princípios vindos da teoria.

Em diferentes medidas os pesquisadores pensam o estágio na esteira desta relação. Para Pimenta e Lima (2012, p. 29) isso implica pensar o estágio como campo de conhecimento e “atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução a atividade instrumental”. Para as autoras o estágio ganha a conotação de espaço de superação da dicotomia entre teoria e prática no momento em que passa a ser compreendido como atividade teórica que possibilita conhecimento e aproximação da realidade, o que se opõe à perspectiva positivista de uma teoria enquanto organização sistemática e hierárquica que não se volta à explicação dos fenômenos naturais e humanos.

Para pensar o estágio na perspectiva do sentido aqui apresentado – espaço de interação teoria e prática – alguns estudos problematizaram a dicotomização entre tais termos considerando que o termo prática tem suas especificidades e importância na formação do professor ele também foi atravessando diferentes momentos e sendo produzido por outros

discursos, distanciando-se do entendimento de prática como imitação de modelos e como instrumentalização técnica e aproximando-se da prática como institucionalizada que obedece a determinantes institucionais. (SACRISTÁN, 1999). Neste caso elas traduzem as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e a tradição das instituições. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 41).

Pimenta e Lima (2012) apoiadas em Sacristán (1999), esclarecem que a maneira como os sujeitos agem, pensam, escolhem, ensinam, planejam se refere a ação, numa perspectiva filosófica e sociológica desta ação, que diz do sujeito, sendo orientada por objetivos e finalidades. Neste viés de ação, as autoras denominam de ação pedagógica o que os professores fazem na escola de maneira coletiva com vistas a certas atividades organizadas, tendo como foco o ensino e a aprendizagem, o que envolve conteúdos e habilidades, mas esclarecem que os objetivos e os caminhos que orientam as ações nem sempre são nítidos aos professores. Neste contexto destacam a pertinência da reflexão sobre estas ações. Neste caso as teorias seriam importantes ferramentas para questionar as práticas institucionalizadas e a ações dos sujeitos, voltando depois ao questionamento sobre si mesmas.

Acredito que esta lógica de superação da dicotomia enfatizada perpassa os excertos destacados, visto que eles apontam para a aproximação ente o aprendiz-professor e a realidade concreta, e colocarem o Estágio Curricular como lugar da vivência dos problemas da realidade profissional, e que tais problemas devem ser identificados e analisados de maneira teoricamente fundamentada, vendo, ainda no estágio, o entrelaçamento do fazer e do pensar. Isso rompe com uma visão de estágio como a parte prática, da prática como simples técnica, como o espaço de execução e da teoria como ditadora de regras e normas. Neste cenário o estágio como pesquisa passa a ganhar espaço. Nos excertos que seguem é possível observar o sentido de estágio como espaço de pesquisa, de formação, produção do conhecimento e construção da identidade docente, sendo o espaço de pesquisa considerado um elemento importante para a formação docente. É claro que o material empírico permite outros importantes pontos de discussão, porém, no momento, o convite é para repousar o olhar sobre a questão da pesquisa.

A ausência do olhar investigativo dificultava a realização de práticas voltadas para um estágio mais significativo que permitisse romper com as formas tradicionais que reproduzem modelos predeterminados, ou seja, tínhamos o desafio de romper uma ação centrada no estagiário como mero observador, e, avançar para um modelo teórico mais abrangente, de

partilha e de **pesquisa** com os sujeitos do campo de estágio que pudesse, de fato, estabelecer a relação teoria e prática. (Texto 12 p. 2, 2006)

Fonte: FERNANDES, Marisa Zanoni; METZNER, Cíntia, 2006, p. 2, grifo nosso.

Na nossa concepção o Estágio Curricular é considerado como espaços de formação, aprendizagem, produção de conhecimentos, **pesquisa**, o início da construção da identidade profissional e, sobretudo, o encontro entre experiência e conhecimento.

Fonte: AGOSTINI, Sandra, 2010, p. 9, grifo nosso.

Apontamos, portanto, para o Estágio com **pesquisa** como oportunidade de materialização de sua compreensão como “atividade teórica **instrumentalizadora da práxis** do futuro professor” (PIMENTA, 2005, p. 121), através da qual esses profissionais têm a possibilidade de compreender seu trabalho em um contexto amplo e complexo no qual estão situadas diferentes visões de mundo e diferentes projetos de sociedade.

Fonte: COSTA, Elisangela André da Silva; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de, 2016, p. 1.057, grifo nosso.

Quanto às aprendizagens que esta experiência me possibilitou, destaco como relevante a demonstração de que é possível articular teoria e prática, que é possível sim realizar **pesquisa** no estágio e vivenciar o **estágio como pesquisa**.

Fonte: MARQUES, Tatyane Gomes, 2012, p. 2440, grifo nosso.

A **pesquisa** realizada no estágio deve ser entendida como investigação ao serviço das práticas, tal como propõe Vieira (2013, p. 152) deve “[...] colocar a investigação ao serviço da pedagogia e do desenvolvimento profissional, o que significa que a investigação tem um propósito educativo e produz conhecimento pedagógico [...]”. (Texto 18, Artigo 3, 2016, p. 2.194)

Fonte: PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Tereza, 2016, p. 2.194, grifo nosso.

O excerto de Costa (2016) traz o sentido de estágio enquanto pesquisa e atividade instrumentalizadora da práxis, de certa forma, a pesquisa seria uma maneira de mostrar a compreensão de estágio na perspectiva da práxis, isto mostra também que, em um único excerto, pode haver mais de um sentido de estágio, e estes sentidos podem complementar-se ou não. Pimenta e Lima (2012), esclarecem que a pesquisa no estágio se configura como um método de formação do futuro professor, visto que possibilita pesquisar os contextos de reavaliação do estágio e, também, contribui para o desenvolvimento de uma postura de

pesquisador aprendendo a posicionar-se de forma problematizadora para compreender as situações observadas.

As autoras permitem a compreensão de que é a partir do questionamento envolvendo a indissociabilidade entre teoria e prática, principalmente na campo da didática, no início da década de 90, que ganha vida o movimento pela pesquisa, no campo de estágio. De maneira mais enfática os elementos propiciadores foram a visão de estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis, o professor (estagiário) como intelectual em processo de formação, e a educação como processo dialético de desenvolvimento do homem enquanto ser histórico. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 47). O sentido de estágio como pesquisa/investigação das práticas pedagógicas aliada a estudos que concebem o professor como profissional reflexivo ou crítico reflexivo, oferece ao profissional da docência o adjetivo de pensante.

É válido destacar que professor reflexivo não se confunde com a reflexão enquanto uma característica própria do ser humano, o termo faz parte de uma movimentação teórica votada ao exercício docente. Apoiado no pensamento de Dewey, Donald Schön propõe a formação do professor reflexivo ao valorizar a experiência e a reflexão na experiência e lança a proposta de uma formação a partir de uma epistemologia da prática, reconhecendo e valorizando a prática profissional como um importante momento no processo de construção do conhecimento. Isto reforça as perspectivas do uso da pesquisa pelos professores lançando os alicerces do que ficou conhecido como professor pesquisador de sua prática. (PIMENTA, 2012).

Donald Schön é um dos autores mencionados nos artigos analisados, especificamente, quando se trata do professor reflexivo, esta proposta é estruturada a partir da ideia de reflexão na ação, que distancia-se do modelo de professor técnico que entendia a sua ação profissional desvinculada da realidade. É no diálogo com a realidade que, para Schön (2000), o professor terá condições de enfrentar e superar as dificuldades encontradas na sala de aula. Para o autor, a reflexão-na-ação tem uma função crítica e acontece de forma consciente, e, portanto, difere do ato de conhecer-na-ação, enquanto que o conhecer-na-ação implica a compreensão de fenômenos e formas de ver um problema, atuando de forma inconsciente e espontânea. Menga Ludke et al (2001, p. 28) esclarecem que o “[...] o movimento do prático reflexivo e do professor pesquisador surgem em oposição às concepções dominantes de ‘racionalidade técnica’”.

As pesquisas que valorizam a prática, na formação, têm se deslocado “dos estudos sobre a sala de aula, preocupadas em conhecer e explicar o ensino e a aprendizagem [...] para

o estudo das ações dos docentes, coletivamente considerados nos contextos escolares” (PIMENTA; LIMA, 2012, p, 48-49), focando no estudo sobre saberes e no professor como produtor de conhecimento; assim, a investigação que se processa é “uma epistemologia da prática docente capaz de conferir estatuto próprio de conhecimento ao desenvolvimento dos saberes docentes”.

Neste cenário, os currículos de formação de professores “começam, por meio dos estágios, a valorizar atividades para o desenvolvimento da capacidade de reflexão e da realização de pesquisa, tomando a prática existente de outros profissionais e dos próprios professores nos contextos institucionais” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 51), tonando-se, agora, segundo as autoras, um desafio ao currículo concretizar as ideias de professor reflexivo e pesquisador.

Não é minha intenção discutir sobre currículo, o que exigiria um pesquisa cuidadosa, porém, gostaria de mencionar algumas contribuições do professor Tomaz Tadeu da Silva (2002), que, apoiado em Nietzsche, nos ajudam a pensar sobre o currículo, a partir de quatro questões centrais:

1- Uma teoria do currículo “tem a ver com a questão do conhecimento e da verdade” (SILVA, 2002, p. 2) é que as teorizações curriculares focam no que deve ser ensinado, e o que deve ser ensinado passa pelo crivo do verdadeiro ou falso e, quem dá esse veredito são as teorias do conhecimento, ou seja, “as teorias que adotam, de uma forma ou outra, uma concepção do conhecimento como representação (“verdadeira”) [...]”. (SILVA, 2002, p. 2). Seguindo esta lógica, o currículo, ao valorizar a capacidade de reflexão e da pesquisa, acaba elegendo-as como algo que deve ser ensinado, como conhecimento enquanto representação da verdade; e, de uma perspectiva pós-estruturalista, isto aponta para o caráter não natural, mas artificial deste conhecimento.

2 - A teorização sobre currículo tem ligação com o entendimento de sujeito e subjetivação, “ao se concentrar na questão do conhecimento ou da transmissão cognitiva, tende-se a esquecer que todo currículo ‘quer’ modificar alguma coisa em alguém, o que supõe, por sua vez, alguma concepção do que é esse ‘alguém’ que deve ser modificado”. (SILVA, 2002, p. 3).

3 - Uma teoria do currículo tem a ver com o poder, ela precisa saber o que faz com que as coisas aconteçam, pensando na pesquisa em pauta, eu diria, o que faz o professor ter este perfil e não aquele? “Trata-se de perguntas sobre o movimento; sobre o devir, se quiserem. E a resposta, da perspectiva pós-estruturalista, à pergunta sobre o que faz tudo isso se mover é:

o poder, as relações de poder.” Assim, eu diria que as ideias que o currículo alimenta, por meio do estágio, seja de professor reflexivo, crítico, pesquisador, ou outra, se tornam conhecimento, se movimentam e ocupam lugar devido a um processo movido pelas relações de poder.

4 - Silva (2002, p. 3) alerta que por traz destas questões existem outras que se inserem no campo dos valores e dos critérios. “Por que consideramos certos tipos de conhecimento e certos tipos de sujeito e subjetividade preferíveis a outros?”. Para o autor, o currículo não foge da valoração, numa perspectiva tradicional, ele estaria ligado a uma questão primeira, um fundamento que transcenderia tudo, mas numa abordagem pós-estruturalista, “a questão é saber de *quem* são os valores, para *quem* e para *que* servem”. (SILVA, 2002, p. 4, grifo do autor). Isto leva a pensar nas forças que movem a valoração existente no currículo.

Estas quatro questões funcionam como uma preparação para algumas lições que Silva (2002) nos traz fundamentados nas ideias de Nietzsche e dentre as quais, resumidamente, gostaria de fazer alguns destaques:

Não há uma verdade com existência própria a ser descoberta, como já tem sido posto, o que existe é a verdade produzida. Desta forma concordo com Silva (2002, p. 4), pois ela é “interpretação”, e enquanto tal é uma “invenção”. Conhecer é “caçar analogias para agrupar, circunscrever. O conhecimento abomina a diferença e ama a identidade”. (SILVA, 2002, p 5). Apoiando-me neste entendimento digo que o conhecimento eleito pelas teorizações do currículo busca trazer todos os professores e professoras e futuros/futuras professores e professoras ao mesmo patamar de semelhança, e esta semelhança produz uma identidade. Assim, compreendo que a identidade docente será perpassada pelas ideias de professor reflexivo (e seus desdobramentos) e de professor pesquisador. Ainda, sobre a contribuição de Silva (2002), gostaria de me reportar à identidade, mas prefiro, retomá-los em outro momento, mais precisamente ao mencionar o estágio como espaço de construção da identidade, por considerar mais adequado ao processo de análise aqui estruturado.

Em que pese o trabalho do professor, no entanto, ao ser ele colocado como sujeito protagonista da produção do conhecimento, de saberes e da pesquisa, e do processo de mudanças, “diversos autores têm apontado os riscos de um ‘praticismo’ daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível ‘individualismo’, fruto de uma reflexão em torno de si própria”. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 52). Neste viés de análise, é possível associar a forma como ele, professor, é tomado e a noção de sujeito do conhecimento produzida na modernidade, descrito pelas metanarrativas iluministas, o sujeito

desde sempre aí, descrito no capítulo sobre sujeito e verdade. Mas, se olharmos numa perspectiva pós-estruturalista, no lugar de um sujeito que pensa e produz a transformação está-se diante de um sujeito que é pensado e produzido por meio do discurso. Neste contexto, acaba-se, também, construindo o perfil de um sujeito que passa a ser entendido como necessário:

No cenário docente, percebe-se **uma necessidade do professor reflexivo** para a construção de um ensino de qualidade, em qualquer âmbito educacional e essa tem sido uma defesa de diversos autores.

Fonte: MIRANDA, Patrícia dos Santos, 2016, p. 2.074, grifo nosso.

Todo este movimento participa na constituição de um tipo de docência que aponta para o professor crítico e reflexivo, e seus desdobramentos, como intelectual crítico-reflexivo que investiga e problematiza a própria prática e que é capaz de construir conhecimento sobre a profissão docente para superar os desafios. É o que se observa no excerto a seguir:

Portanto, partimos do pressuposto de que o Estágio Supervisionado, sendo uma disciplina curricular de unidade, apresenta-se como momento de articulação de aprendizagens tanto teóricas quanto práticas no processo formativo do professor **crítico e reflexivo**.

Fonte: ARAÚJO, Rosemary Guimarães de; SILVA, Andréa da Costa, 2016, p. 2.743, grifo nosso.

Acreditamos que o ECS deva “formar o profissional docente como **intelectual crítico-reflexivo** possibilitando a construção dos saberes docentes necessários para compreender e atuar na realidade educacional e propor alternativas pedagógicas”. (LEITE *et al.*, 2008, p. 37). (p. 6-7)

Fonte: PINTO, Maria das Graças G.; CUSTÓDIO, Cândida; FELDKERCHER, Nadiane; VASCONCELOS, Cíntia; BRESSAN, Erica, 2010, p. 6-7, grifo nosso.

Esta forma de ver o estágio se insere no quadro das denominadas teorias críticas. Desta perspectiva, a docência passa a ser vista como permeada por um viés político é o que sugere Schuler (2016, p. 131) ao mencionar que “a docência é invadida por uma dimensão política que abre para a reflexão sobre o mundo e para a possibilidade de transformação do mesmo mediante os processos educativos”. Nesta esteira de raciocínio, a docência parece emergir como salvadora em que os professores e futuros/professores vão elaborar estratégias

para superação dos desafios encontrados. E esta docência, exercida pelo professor reflexivo, é entendida como aquela que leva à construção de um “ensino de qualidade” como sugere o excerto, já mencionado, de Patrícia Miranda (2016, p. 2.074).

Outro ponto a destacar, é que no viés investigativo o estágio é visto, também, como campo de produção do conhecimento e como espaço de formação. Nesta compreensão, os excertos apontam para a necessidade de conhecimento conceitual e mudança de postura; entendem que o estágio permite a aproximação da realidade acompanhado de críticas e alternativas; contribui para o desenvolvimento de uma nova identidade docente; possibilita a investigação e a reflexão sobre a escola, o ensino e as práticas docentes.

O estágio torna-se um campo de investigação e produção de conhecimentos, visto sob novos olhares. Tal perspectiva aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. Demanda, principalmente, a mudança de postura dos diferentes atores nele envolvidos: professores-supervisores, alunos-estagiários e profissionais do campo de estágio. (p. 10)

Fonte: ARAÚJO, Denise Silva; BRAGA, Marise Domiciano Almeida; CAPUZZO, Yara Cupertino de Barros, 2006, p. 10.

Assim, ao vincular a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado a um projeto de Pesquisa, foi possível ampliar a discussão do Estágio curricular a um campo de conhecimento e espaço de formação cujo eixo central encontra-se na pesquisa.

Fonte: MELO, Geovana Ferreira; SILVA, Lazara Cristina da, 2006, p. 5.

Percebemos, com base em nossa pesquisa que o Estágio Curricular configura-se como espaço de formação o qual tem a função de colocar o futuro professor em contato com o seu campo de trabalho, proporcionando ao aluno estagiário uma experiência única, muito boa de como exercer sua futura profissão em situações reais de ensino.

Fonte: AGOSTINI, Sandra, 2010, p. 9.

Como apontado por Pimenta (2009c), consideramos que o estágio curricular supervisionado dos cursos de formação inicial universitária de professores é um espaço/tempo de formação que traz a possibilidade de aproximação da realidade profissional docente e a oportunidade de sobre ela refletir criticamente com vistas à construção de alternativas. Trata-se de um espaço que abre a possibilidade de captar as contradições presentes na prática social de

educar, podendo contribuir para gestar uma nova identidade do profissional docente (PIMENTA, 2009a).

Fonte: DAUANNY, Erika Barroso, 2016, p. 3.210.

O estágio curricular supervisionado, como parte essencial do processo formativo no contexto da formação inicial universitária dos professores da Educação Básica, apresenta-se como um lugar privilegiado para efetivar a relação entre teoria e prática na formação.

Fonte: DAUANNY, Erika Barroso, 2016, p. 3.217.

As análises empreendidas permitiram destacar o potencial do estágio como locus privilegiado de formação de pedagogos, sobretudo por fomentar a reflexão e a investigação sobre a escola, o ensino e as práticas docentes.

Fonte: PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; RIVAS, Noeli Prestes Padilha, 2016, p. 414.

Embora todos os artigos analisados se dirijam a pontos, que de uma maneira ou de outra, se inserem no campo da formação docente, o uso do termo “espaço de formação” para se referir ao estágio começa a ser mais presente a partir da XV edição do ENDIPE realizada em 2010.

O sentido de estágio, percebido nos excertos acima, descreve determinados modos de agir do estagiário/futuro professor em formação, tais como: ele deve assumir nova postura (isso vale para outros sujeitos da escola), refletir criticamente sobre a realidade de sua prática, deve buscar alternativas, o professor deve ter com foco determinado de atuação – a escola, o ensino, as práticas docentes. Isto também parece criar e operar com uma medida, assim, se o professor adquire este perfil ele consegue problematizar sua prática e lidar com os desafios que surgirem e se não tem este perfil necessita desenvolvê-lo.

Pode-se dizer que tais sentidos de estágio se pautam em uma racionalidade que será o fundamento que guiará as ações dos futuros professores, que se empenharão por alcançar o “ideal de professor” proposto pelo curso de formação, pelos teóricos cujas ideias serviram de bússola, apontando o norte da docência, pelos documentos legais, que também carregam as expressões de um vocabulário que marca essa racionalidade.

Espera-se que o sentido de estágio, enquanto importante e privilegiado espaço de formação docente, não se configure como receita, de cunho clássico, em que, por um lado formar “significa dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro lado, significa levar o homem à conformidade em relação a um modelo ideal que foi

fixado e assegurado de antemão”. (LARROSA, 2007, p. 135). Que a orientação primeira seja a da problematização e da crítica dos modos de como os professores em formação estão se constituindo na posição de docente. Trago a contribuição de Barbosa (2007, p. 11) de que o “trabalho do pensamento só pode ser empreendido quando é possível tornar-nos, em alguma medida, estrangeiros. Quando algo em nós já não é mais tão certo podemos nos distanciar de nós mesmo e elaborar essa parte de nós em questão, problematiza-la”. E assim, sendo estrangeiros de nós mesmos poderemos nos questionar “sem fazer apelo a um ‘nós’ advindo de uma comunidade previamente dada”.

Mariano Ismael Palamidessi (1996, p. 93), ao estudar sobre como se produz o professor construtivista destaca que “O discurso é uma prática modelizadora da realidade, hierarquizadora e articuladora de relações específicas entre o visível e o dizível [...]”. Tomando o discurso como uma prática hierarquizadora os professores/professoras que não são críticos, reflexivos, pesquisadores, estão situados em que posição na relação entre o visível e o dizível da docência? Creio que seja preciso ser estrangeiro de si mesmo para problematizar a posição de docente que foi conferida na hierarquia produzida pelo discurso.

O estágio se configurando como pesquisa, vai se firmando como campo de investigação e, por conseguinte, de produção do conhecimento, passando a ser visto, também, como importante espaço para a construção da identidade docente. Os excertos que seguem fazem este destaque:

E o estágio possibilita que os aspectos referentes à construção da **identidade docente** e da postura específica da profissão sejam trabalhados na prática.

Fonte: BONFANTI, Claudete; Schnitzler, Fernanda Dechandt, 2006, p. 3, grifo nosso.

Quanto à formação profissional possibilitada pelo estágio, através do relato de algumas das acadêmicas, percebemos que as palavras que definem a importância do estágio para a vida profissional são: experiência e **identidade profissional**.

Fonte: BONFANTI, Claudete; SCHNITZLER, Fernanda Dechandt, 2006, p. 7, grifo nosso.

É pertinente frisar que a disciplina de Estágio Supervisionado se constituiu em um importante espaço para a construção da **identidade docente** de cada aluno, uma vez que as tensões provocadas pela realidade vivida impulsionaram os alunos à construção e à

reconstrução de conceitos sobre o ser professor.

Fonte: VENTORIM, Silvana; COSTA NETO Egydio, 2008, p. 10, grifo nosso.

O Estágio é uma ação inerente ao processo de formação e pretende articular teoria e prática objetivando uma aproximação que favoreça a construção da **identidade do ser professor**.

Fonte: SOUSA, Ana Lourdes Lucena de; GRANGEIRO Manuela Fonseca; LOPES, Tânia Maria Rodrigues, 2010, p. 7, grifo nosso.

Valendo-se de estudos e pesquisas considera que o Estágio como atividade que promove uma interação entre as pessoas e instituições e, dessa forma, viabiliza possíveis direcionamentos para a construção da **identidade profissional**.

Fonte: LIMA, Maria do Socorro, 2014, p. 25, grifo nosso.

Com base nessa visão, sustentamos que de forma colaborativa, a problematização das práticas educativas pelos professores e estagiários favorece a criação de um modo de ser e estar na profissão durante as experiências do estágio. Essa construção favorece o entendimento da própria **identidade profissional** porque ela se constrói também pelo significado que cada professor [futuro professor], enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes e de suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2002, p. 19).

Fonte: AROEIRA, Kalline Pereira, 2016, p. 3.201, grifo nosso.

Os excertos acima, a partir de diferentes aspectos, enfatizam o estágio como espaço que favorece e fortalece a construção da identidade docente, das falas destacadas é possível pontuar algumas questões:

- para favorecer a construção da identidade do ser professor, o estágio que deve aproximar teoria e prática;
- o estágio é espaço de construção da identidade docente uma vez que as tensões advindas da realidade levam os alunos a (re)construírem conceitos sobre o ser professor.
- a problematização das práticas educativas, pelos estagiários, favorece a criação de um modo de ser professor e estar na profissão no período do estágio e este movimento favorece o entendimento da própria identidade docente.

Estes elementos, que acabam de ser destacados, apontam no que se refere à identidade docente, para a valorização da prática profissional; em torno desta valorização existe um movimento de reflexão, análise e problematização. O excerto que segue é uma espécie de síntese desta compreensão, de onde também se pode inferir que o movimento apontado traduz o sentido de estágio na perspectiva da práxis:

Em síntese, o estágio discutido nesse texto é percebido pelo conceito de práxis, ou seja, como atividade que compreende e transforma a realidade. Assim, é exercício teórico de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, que valoriza a prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização dessa prática e como espaço privilegiado da construção da identidade de professor (PIMENTA; LIMA, 2008).

[...] Assim, o estágio como reflexão da práxis possibilita a construção de conhecimento sobre a organização do ensino subsidiada por estudo, análise, problematização, reflexão e proposição de caminhos mais apropriados para as situações de ensinar e aprender.

Fonte: ARAÚJO, Cristina Cinto; RIVAS, Noeli Prestes Padilha, 2016, p. 418 e p. 420-421.

A compreensão de estágio, enquanto práxis e a própria identidade que se constrói a partir deste entendimento, não nos fala de um ser professor desde sempre, onde exista um conjunto de posturas específicas da profissão para serem assumidas. Parece que o futuro professor, ao fortalecer a construção da identidade, no espaço de formação do estágio, acaba assumindo estas posturas, ditas específicas, como posto nas palavras de Maria Helena Wagner Rossi (2008),

[...] a concepção de estágio construída por este grupo é:

“Momento da formação em que o licenciando, inserido em diferentes dimensões da atuação profissional, integra saberes da teoria e da prática, fortalece a **construção da identidade docente** e assume posturas específicas da profissão, sob a supervisão da universidade e acompanhamento da unidade concedente.”

Fonte: ROSSI, Maria Helena Wagner, 2008, p. 5, grifo nosso.

Não é que a profissão seja ou deva ser sem postura é que aquilo que é tido como específico não é algo dado, o que me move nesse argumento pode ser expresso nas palavras de Fischer (2013, p. 381):

No lugar dos ilusórios objetos naturais, pensemos numa filosofia da relação, como escreve Veyne, encaremos o problema “pelo meio”, isto é, a partir das práticas, a partir dos discursos, a partir de acontecimentos, da descrição de momentos em que certas “coisas” são objetivadas de certa forma. Regimes de verdade de uma dada formação social, produzidos a partir de vários discursos e lugares de poder [...].

Assim, assumir posturas específicas da profissão não é assumir algo que é natural, uma verdade existente a priori, é uma verdade produzida, que apresenta um ideário de profissão que vai se materializando através de posturas específicas deste ideário. Nesta constituição entra em movimento, por exemplo, uma continuidade ou descontinuidade de teorias de determinado período, de instrumentos legais, que atuam em harmonia ou desarmonia com condicionantes políticos e sociais cujos enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o próprio mundo. (VEIGA-NETO, 2007). Deste modo, mais que saber se o estágio favorece a construção da identidade docente, é importante entender como se pensa esta identidade e como ela se constitui a partir dos sentidos de estágio imbrincados nos discursos que o circundam.

Pimenta e Lima (2012, p. 62) enfatizam que a identidade do professor se constrói ao longo da vida profissional, mas, “no entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso propõe legitimar”, o que coloca o estágio, enquanto espaço de formação, como um tempo importante para a construção da identidade profissional.

Nesse ponto, gostaria de trazer a contribuição de Silva (2002), no que tange à identidade. Primeiro me refiro ao “eu” do modo cartesiano de pensar, o eu permanente como “origem e a causa da ação” (SILVA, 2002, p. 6), e destaco que o cogito “eu penso logo existo”, anuncia um sujeito entendido como permanente, como uma substância que possui um núcleo que se mantém, que carece de unidade; neste quadro tem-se uma identidade correspondente no sentido de que ela solicita uma permanência, assim, ela busca a semelhança e elimina a diferença.

Mas, pensando a docência não mais com os elementos do quadro metafísico posto por Silva (2002) trago, a partir de uma perspectiva foucaultiana, duas ideias destacadas por

Schuler (2016, p. 132): 1 - “as palavras não são as coisas e nem representam as coisas, mas produzem as coisas das quais falam”, em outras palavras, aquilo que se compreende como realidade não é uma existência em si, existe dentro de um processo discursivo; 2 - “o desmanche da identidade, entendendo que a docência não é uma essência, uma substância, uma forma idêntica a si mesma, mas modos de existência, lugares no discurso, efeitos de subjetivação”, isso tem implicações sobre a docência, o que se opõe a uma docência que trata com uma realidade como existente em si mesma.

Compreendo que o estágio é um espaço que contribui para a construção da identidade docente, mas o exercício que me ocupa o pensamento não é precisamente saber isto, mas pensar, indagar os lugares que assumimos quando a docência é um lugar no discurso e a construção da identidade parece exigir do professor/professora o ser prático, reflexivo, problematizador das práticas, transformador da realidade, pesquisador e tantos outros. E se o sujeito não passa de uma “ficção que se caracteriza não por sua falsidade, mas por sua utilidade” (SILVA, 2002, p. 6), pensar como esta utilidade nos atravessa e vai nos caracterizando enquanto professores e professoras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na feitura desta Dissertação procurei analisar os sentidos produzidos sobre Estágio Supervisionado destacando e problematizando alguns elementos que compõem os sentidos produzidos sobre estágio e como eles apontam para a constituição de uma determinada docência, trazendo para essa trama a racionalidade técnica, a relação teoria e prática, o estágio como campo de pesquisa, como espaço de formação e construção do conhecimento, como instrumentalização da práxis.

Nesta pesquisa, que tem como material analítico os artigos dos painéis dos ENDIPes, procurei identificar, descrever e analisar os sentidos produzidos sobre o Estágio Supervisionado, no período de 2006 a 2016 para, posteriormente, examinar as implicações de tais sentidos para a constituição da docência. Partindo deste objetivo foi possível mostrar o estágio, enquanto conjunto de técnicas, associando-o à racionalidade técnica e o estágio, enquanto instrumentalização da práxis, associando-o à abordagem crítica.

Por meio da pesquisa documental busquei olhar para os ditos e escritos dos artigos analisados numa perspectiva pós-estruturalista mergulhando nos ditos que apontam para o conceito de prática, que durante certo período se constituiu ou se constitui em algo cristalizado, fazendo aparecer alguns elementos da multiplicidade que envolve estes ditos. Mostrando como sujeito e verdade se imbricam, e que o conhecimento produzido, enquanto representação do verdadeiro, acabam estruturando um vocabulário que diz como deve ser e como deve agir o professor em formação: o professor prático, o professor reflexivo, o professor pesquisador.

Com o movimento analítico foi possível identificar que o estágio, na perspectiva da racionalidade técnica, assume uma dimensão instrumental que o reduz à observação de aula, elaboração de relatórios, práticas burocratizadas. Neste contexto a prática é tida como reprodução de modelos e operacionalização de técnicas, que permite alcançar soluções. Busco mostrar que esta dimensão instrumental não é algo natural, possui na base de sua sustentação a operacionalização de redes discursivas e reguladoras inerentes a determinado campo, tornando exprimível e visível determinados sentidos de estágio. Desta perspectiva se constitui o professor técnico, que será tão bom quanto mais eficientemente dominar as técnicas, não porque este é o ideário, mas porque os regimes de verdade o produziram, e mostro que este entendimento é perpassado por uma relação que se aproxima da relação entre sujeito e verdade expressa no pensamento cartesiano que traz uma visão de sujeito possuidor de uma

capacidade de conhecimento que é igual a todos os sujeitos. Não é preciso solicitar nada a este sujeito para que ele possa reconhecer a verdade e acessá-la. (FOUCAULT, 2006, p. 131). Neste contexto, a partir das contribuições de Schuler (2016), a docência está ligada aos princípios, por exemplo, de “eficiência, controle e adaptação”.

Referindo ao estágio, enquanto instrumentalizador da práxis, identifiquei que este entendimento traz uma espécie de vocabulário, palavras que apontam para uma rede discursiva a respeito do estágio na perspectiva da práxis, tais como: associação entre teoria e prática, prática investigativa, professor reflexivo e identidade docente.

Enfatizo como o perfil do professor, enquanto reflexivo e pesquisador, perpassa o âmbito dos currículos de formação de professores, leva ao currículo o desafio de concretizar as ideias de professor reflexivo e pesquisador. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 51). A partir das contribuições de Silva (2002) observo que o currículo, ao valorizar a capacidade de reflexão e da pesquisa, acaba elegendo-as como algo que deve ser ensinado, como conhecimento enquanto representação da verdade; assim, de uma perspectiva pós-estruturalista isto aponta para o caráter não natural, mas artificial deste conhecimento. Deste modo, entendo “que não há uma essência na condição de ser professora, mas construções invenções de verdade sobre corpos que são educados para educar”. (BARBOSA; CARVALHO, 2018, p. 2).

Mostro que, na perspectiva apresentada, o professor é visto como protagonista da produção do conhecimento, de saberes e da pesquisa, e do processo de mudanças, o que leva “[...] os riscos de um ‘praticismo’ daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível ‘individualismo’, fruto de uma reflexão em torno de si própria”. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 52). Destaco que este contexto participa na constituição de um tipo de docência que aponta para o professor como intelectual crítico que investiga e problematiza a própria prática, que é capaz de construir conhecimento sobre a profissão docente para superar os desafios. O que parece apresentar o lado salarvacionista da docência cujos professores elaboram estratégias de superação dos desafios encontrados.

Sinto que, por algum tempo, enquanto professora de estágio e coordenadora de escola de educação básica, alimentei ideias naturalizadas sobre estágio e docência, mas o próprio movimento da pesquisa me permitiu ver sob outro olhar. Operando com os conceitos de discurso, verdade e sujeito, busquei mostrar que aquilo que diz sobre estágio e a constituição da docência não é algo dado, natural, mas sim construído.

Enquanto professora em cursos de licenciatura, com responsabilidades na formação de futuros professores e professoras, a escrita da Dissertação urge como desafio e incentivo para

pensar, junto aos alunos/estagiários, a apropriação e a naturalização que fazemos dos sentidos produzidos sobre estágios e o lugar que ocupamos nos discursos que produzem o estágio e a docência, buscando um outro exercício na maneira de problematizar e reinventar os discursos vindo de diferentes racionalidades, dos campos teóricos da educação, das bases tidas como legais, que objetivam e enclausuram os sentidos e o exercício da docência. Acredito no trabalho de formação docente, que ocorre no estágio supervisionado, como possibilidade de nos tornarmos, eu e o aluno/estagiário, estrangeiros de nós mesmos e, assim, nos questionarmos enquanto docentes sem recorrer a um “nós docente” previamente formado.

Compreendo que a pesquisa contribui com o campo das discussões sobre estágio e constituição da docência trazendo elementos para pensá-la como não constituída em si mesma, pronta para revelar uma realidade/verdade a ser descoberta, mas como uma verdade produzida, apontando que o desmanche da verdade e da identidade docente pode possibilitar outros modos de existência da docência, analisando as práticas que nos constituem para sermos habitados por outras tramas.

A partir de uma perspectiva foucaultiana, o sujeito precisa passar por transformações efetuadas em si, numa relação, não exclusiva, o que inclui o outro, e vendo o êthos como condição necessária para analisar a verdade, penso que este diálogo pode ser continuado ao buscar uma investigação sobre como o cuidado de si e a formação do êthos ocupa ou pode ocupar lugar no trabalho com o estágio e abrir espaços para problematização e criação de outras costuras sobre a docência.

Com o findar da Dissertação o debate não se encerra, ele amplia-se e abre possibilidades de investigação. E posso dizer que este trabalho, a partir das considerações feitas, também representa o início de uma outra conversa e traz apontamentos para a continuação de um diálogo com as condições de produção de sentido sobre o Estágio Supervisionado e sobre a docência.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, Sandra. A formação inicial em cursos de licenciatura: alguns comentários dos alunos estagiários da UFSM. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 2-12.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

ARAÚJO, Denise Silva; BRAGA, Marise Domiciano Almeida; CAPUZZO, Yara Cupertino de Barros. Prática e estágio como espaço de vivência interdisciplinar: a experiência da UCG. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...** Recife: UFPE, 2006. p. 1-16.

ARAÚJO, Raimundo Dutra de. **O estágio supervisionado no curso de pedagogia da UESPI**: articulação teoria – prática na formação docente. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Em Educação, Universidade federal do Piauí, Teresina-PI, 2009.

ARAÚJO, Raimundo Dutra de. **O acompanhamento do estágio supervisionado no curso de Pedagogia**: um diálogo com as concepções e as condições de trabalho dos supervisores. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2015.

ARAÚJO, Rosemary Guimarães de; SILVA, André da Costa, 2016. Memórias de estágio na formação docente: relatos da experiência no Instituto de Educação do Ceará. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2016, p. 2743-2754.

AROEIRA, Kalline Pereira. Parceria e diálogo entre a universidade e a escola: possibilidades no contexto do estágio supervisionado. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2016, p. 3196-3206.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. A prática docente de Rubem: saberes pedagógicos e específicos no estágio curricular supervisionado em música. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...** Recife: UFPE, 2006, p. 1-14.

BARBOSA, Pietrine Paiva. A análise da noção de sujeito em Foucault: um estudo para a compreensão do debate contemporâneo entre modernidade e pós-modernidade na Pedagogia. **Revista Filosofia Capital**, Edição especial: concepções acerca da verdade, [S.l.], v. 9, p. 6-21, 2014.

BARBOSA, Mirtes Lia Pereira; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **E agora professor?** Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/074/74saballa.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

CARVALHO FILHO, Josué José. **A formação docente na Amazônia ocidental: uma análise desde o estágio curricular supervisionado em Educação Física na Unir.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores.** São Paulo: Avercamp, 2006.

BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria. Um convite à leitura: memórias & itinerários de pesquisa. In: ALMEIDA, Dóris B.; GRAZZIOTIN, Luciane S. S. (Orgs.). **Romagem do tempo e recantos da memória: reflexões metodológicas sobre história oral.** São Leopoldo: Oikos, 2012, p. 7-9.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de Licenciatura, graduação plena. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 27 de 02 out. 2002.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2 de 1 julho. 2015.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-r...>. Acesso em: 5 maio 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 28 de 2 out. 2001.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 01/2002**, aprovada em 18 de fevereiro de 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 02/2002**, aprovada em 18 de fevereiro de 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 01/2006**, aprovada em 15 de maio de 2006.

_____. Legislação Federal do Ensino Superior. **Decreto-Lei nº 1.190/39.** São Paulo, USP, 1953.

_____. Legislação Informatizada. **Decreto-Lei nº 8.530**, de 2 de janeiro de 1946. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: 8 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. **Lei nº 9.394/96.** LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 12 jan. 2018.

_____. Presidência da República. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 9 jan. 2018.

BONFANTI, Claudete; SCHNITZLER, Fernanda Dechandt. 2006. Preliminares de um estudo sobre o estágio do curso de Pedagogia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...** Recife: UFPE, 2006, p. 1-13.

DAUANNY, Erika Barroso, 2016. Estágio na formação de professores: possibilidades formativas e diálogo entre a escola e a universidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2016, p. 3207-3218.

CANDAU, Vera Candau. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 149-160.

CANDAU, Vera; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 20. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010 p. 56-72.

CARVALHO, A. M. P. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. **A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governmentamento de professores em formação**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação e Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

CASOTTE, Liliane Dias Heringer. **A produção acadêmica sobre estágio supervisionado na formação de professores: o que revelam os textos dos ENDIPES de 2000 a 2012**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

CASTRO, Eduardo Manuel. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 93 p.

CHAUÍ, Marilena. O que é ideologia? São Paulo: Brasiliense, 1980.

CONTRERAS, J. A autonomia ilusória: o professor como profissional técnico. In: CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 88-104.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. **“Há diferença?”** Relações entre desempenho escolar e gênero. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo Focal na pesquisa em educação: passo a passo. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014, p. 195-217.

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE). V ENDIPE. Projeto de evento. Belo Horizonte, 1989.

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. XV ENDIPE. **Anais**. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Nenhuma escola está imune às ondas de violência e conservadorismo. Entrevista com João Vitor Santos. 2017. Porto Alegre. **Revista IHU on-line**, São Leopoldo, n. 516, p. 56-61, 2017. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao516.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

FERREIRA, Solange Santiago, 2010. A ação pedagoga do NEST (Núcleo de Estágio da Fundação Municipal de Educação de Niterói) e o acolhimento de estagiários das universidades: diálogos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 15-24.

FERNANDES, Marisa Zanoni; METZNER, Cíntia. **O estágio e a construção da identidade do professor pesquisador**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...** Recife: UFPE, 2006, p. 1-8.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2007.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 39-60.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Caminhos investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2005, v. 1, p. 117-140.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 371-389, jul./dez. 2003.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: curso do Collège de France 1981-1982. Tradução de Mário Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das Ciências Humanas. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. Escrita acadêmica: arte de ensinar o que se lê. In: COSTA, Maria Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidade de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GARCIA, Regina L.; ALVES, Nilda. Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, José C.; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012, p. 489-510.

GATTI, Bernadete. Temas em debate: os professores e suas identidades - o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, 1996.

GUIMARÃES, Valter Soares; ROSA, Dalva E. Gonçalves. A prática e os estágios curriculares nos cursos de licenciatura. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...** Recife: UFPE, 2006, p. 1-11.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação: uma entrevista com Jorge Larrosa. VEIGA-NETO, Alfredo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 135-156.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1996.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. A construção dos saberes docentes nas atividades de estágio nos cursos de licenciatura. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...** Porto Alegre: PUC, 2008, p. 747-765.

LEITE, Y. U. F. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. e aum. São Paulo: Heccus, 2015.

LIMA, Gercilene Oliveira de; NASCIMENTO, Ana Maria do. Estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia/PARFOR da URCA: resignificação dos saberes docentes. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...** Fortaleza: UECE, 2014, p. 02194-02204.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

LIMA, Maria Socorro Lucena. O que é estágio com pesquisa? As ousadias e desafios de ensinar e aprender a ser professor pesquisador. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 25-36.

LOURO, Guacira Lopes. **Conhecer, pesquisar, escrever...** Educação, sociedade e cultura, Porto Alegre, n. 25, 2007, p. 235-245.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, D. et al. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação.** São Paulo: Escrituras, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever... **Educação, sociedade e cultura,** Porto Alegre, n. 25, p. 235-245, 2007.

LUDKE, Menga et al. **O professor e a pesquisa.** Campinas: Papirus, 2001.

MACHADO Roberto. **Foucault, a ciência e o saber.** 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault.** 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

MARQUES, Tatyane Gomes. Formação de pedagogos e o estágio em espaços não formais: uma análise da pesquisa como possibilidade. 2012. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012, p. 2.432-2.441.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões métodos e processos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEDEIROS, Denise Rosa. **O estágio supervisionado no curso de Pedagogia: tensionamento entre teoria e prática.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2013.

MELO, Geovana Ferreira; SILVA, Lazara Cristina da, 2006. Prática de ensino e estágio supervisionado: descortinando o cotidiano escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...** Recife: UFPE, 2006, p. 1-13.

MELO, Maria Julia Carvalho. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente dos professores com experiência docente.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste, Caruaru, 2014.

MENDES, Diego de Sousa. **Estágio na licenciatura em Educação Física em perspectiva semiótica: (re)ver-se e (re)criar-se em imagens.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

MEYER, Dagmar Estermann. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann. PARAISO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza, 2014, p. 49-63.

MILLS, C. WRIGHT. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MIRANDA, Patrícia dos Santos. Formação do professor reflexivo na escola básica: um olhar dos docentes de estágio supervisionado. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2016, p. 2071-2082.

MORAES, Antônio Luiz de. **Governamentalidade e autoridade na educação**: a conduta ética como ação política em Foucault. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

NÓVOA, Antonio. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

PARAISO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAISO, Marlucy, Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012, p. 23-45.

PANÇARDES, Bruna Casiraghi. **Profissão docente**: uma análise de seu significado, tal como entendido nas revistas de educação mais consultadas no Brasil (1998-2008). 2010. 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PALAMIDESSI, Mariano Ismael. La producción del “maestro constructivista” en el discurso curricular. **Educación e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 191-213, jul./dez. 1996.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Tereza, 2016. O estágio e o PIBID: convergências, tensões e contributos. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2016, p. 2192-2203.

PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; RIVAS, NOELI Prestes Padilha, 2016. Estágio supervisionado e didática: entre ressignificações e possibilidades de formação no curso de Pedagogia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2016, p. 414-425.

PELOSO, Franciele Clara; JUNGES, Kelen dos Santos, 2016. Pedagogia de projetos: possibilidade articuladora da práxis docente no estágio supervisionado no curso de Pedagogia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2016, p. 1768-1778.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 94-114.

PINTO, Maria das Graças G. et al. O estágio curricular supervisionado no contexto de algumas licenciaturas. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 2-12.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, São Paulo, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

ROSSI, Maria Helena Wagner; STUMPF, Jussara Marchioro; VERGAMINI, Sandra Maria, 2008. Um novo perfil dos estágios curriculares dos cursos de licenciatura UCS. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...** Porto Alegre: PUC, 2008, p.1-9.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação.** Porto alegre: Artes Médicas, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência a ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto, 1995, p. 63-92.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Paulo, v. 1, n. 1, jul. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino.** 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo.** Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHULER, Betina. Docência e modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e o cuidado de si. **Revista Educacional em Questão**, Natal, v. 54, n. 40, p. 129-152, jan./abr. 2016.

SILVA, Waldeck Carneiro; ARAÚJO, Camila Bacelar de; RUIZ, Mariana Barbalho. O lugar da pesquisa na formação do professor: uma linha de investigação em movimento. **Movimento – Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**, Rio de Janeiro, DP&A, n. 2, p. 149-160, set. 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Dr. Nietzsche curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: MOREIRA, Antonio Flávio; Macedo, Elizabeth Fernandes de. **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto, 2002, p. 35-52.

SOARES, Magda. 20 anos de ENDIPE: uma tentativa de compreensão do campo. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 177-186.

SOARES, Maria do Socorro. **Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia da UFPI**: tessituras da relação teoria e prática na formação de professores. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SOUSA, Ana Lourdes Lucena. **Percepção da escola - campo sobre o Estágio Supervisionado em Biologia**: contribuições para uma avaliação curricular. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, 2009.

SOUSA, Eliseu Clementino. Viver, narrar e refletir: história de vida, estágio supervisionado e formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...** Recife: UFPE, 2006, p. 1-12.

SOUSA, Suzani Cassiani et al. Estudos sobre as possibilidades e limites dos estágios curriculares na formação de professores de Biologia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...** Recife: UFPE, 2006, p. 1-14.

SPINELLI, Miguel. Sobre as diferenças entre éthos com epsilon e éthos com eta. In: **Trans/Form/Ação**, v. 32, n. 2. São Paulo, Universidade Estadual de São Paulo, 2009, p. 9-44. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_artex&pid=S0101-31732009000200001>. Acesso em: 14 jan. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares.... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 22-37.

VEIGA-NETO, Alfredo. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. In: **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 34, p. 83-94, set. 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, 2010.

VENTORIM, Silvana. **A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de didática e prática de ensino: 1994-2000.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

VENTORIM, Silvana; COSTA NETO, Egydio. 2008. Formação de professores e saberes docentes: a produção dos ENDIPEs, dos CONBRACES e do Estágio Supervisionado em Educação Física. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. **Anais...** Porto Alegre: PUC, 2008. p. 1-15.

APÊNDICES

Apêndice A - Sentidos atribuídos 2006

Título	Sentidos atribuídos 2006
<p>Texto 1</p> <p>A formação de grupos de trabalho (GT) no desenvolvimento do estágio curricular em cursos de licenciatura</p> <p>Liane Batistela Kist (UFSM) Educaro A. Terrazzan (UFSM) Leila Roatti Soares Marshall (UFSM)</p>	<p>Por parte dos tutores, foi relatado que o EC lhes proporciona uma troca de experiências com os estagiários o que lhes é enriquecedor, onde o balanço final lega um saldo positivo para todas as partes envolvidas no processo: tutores, estagiários e alunos das EEB. (p. 8)</p>
<p>Texto 2</p> <p>Supervisionado em ciências: análise de uma hipótese curricular</p> <p>Verno Kruger (UFPEL) Magda Florian Damiani (UFPEL) Robledo Lima Gil (UFPEL)</p>	<p>Até a edição das novas Diretrizes, o estágio supervisionado era entendido a partir de uma concepção técnica e instrumental, enquanto nesta nova versão, aproxima-se da chamada “racionalidade prática”. (PEREIRA, 1999). (p. 1)</p>
<p>Texto 3</p> <p>Estudos sobre as possibilidades e limites dos estágios curriculares na formação de professores de Biologia</p> <p>Suzani Cassiani Souza (UFSC) Gisele de Souza Paula (UFSC) Narjara Zimmerman (UFSC) Patrícia Giraldo (UFSC)</p>	<p>Quando perguntados sobre as dificuldades enfrentadas pelos estagiários recebidos nas escolas, a maior parte dos professores aponta que um dos maiores problemas é a falta de articulação entre teoria e prática. (p. 9)</p>
<p>Texto 5</p> <p>Novo olhar sobre a prática de</p>	<p>Atualmente têm-se tentado mudar a feição da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado, pelo menos teoricamente, conferindo às disciplinas uma conotação mais reflexiva e crítica, buscando encontrar caminhos que favoreçam um melhor</p>

<p>ensino e o estágio curricular supervisionado de ensino: (re) significando experiências formativas Bárbara Maria Macedo Mendes (UFPI)</p>	<p>desempenho dos alunos estagiários no enfrentamento dos desafios do ensino público [...]. (4) Assim, a Prática de Ensino e o Estágio Curricular Supervisionado de Ensino, como eixos básicos da relação teoria/prática, objetivando a compreensão da realidade da escola e da sala de aula, consolidam a idéia do professor como pesquisador, que investiga, reflete, julga e produz conhecimentos provocando transformações. (4)</p>
<p>Texto 6 A interação entre universidade e escolas de educação básica e o desenvolvimento do estágio curricular pré-profissional Paula Gaida Winch (UFSM/RS) Edna Falcão Dutra (UFSM/RS) Maria Eliza Gama Santos (UFSM/RS) Eduardo Adolfo Terrazzan (UFSM/RS)</p>	<p>Dessa forma, um dos focos contemplados em nossos estudos é o desenvolvimento do Estágio Curricular (EC), por considerarmos ele como um mecanismo de articulação entre Instituições de Ensino Superior (IES) e Escolas de Educação Básica (EEB). (p.1)</p>
<p>Texto 7 Reflexões sobre a supervisão de estágio em curso de formação de professores César Lobato Brito (UNINORTE)</p>	<p>[...] concebeu-se o estágio profissional como o momento e o espaço ideal para se oferecer, aos futuros professores, condições para que construam essa identidade. (p. 2)</p>
<p>Texto 8 Refletindo sobre o estágio com pesquisa no processo de formação inicial do(a) professor(a) Lucinete Gadelha Costa (UEA)</p>	<p>Os Estágios são espaços coletivos, que se constitui em momentos ricos de contatos com a realidade escolar que ao ser sistematizada através dos relatórios tornavam-se um espaço de repensar a experiência e ao ser socializado na sala de aula geravam momentos valiosos de reflexão da realidade, que passavam a ser lidos a partir de um referencial teórico, possibilitando aos alunos a superação de visões distorcidas da realidade que muitas vezes estavam carregadas de caráter preconceituoso, ou seja, de um olhar determinista e ingênuo da realidade. (p. 7)</p>

<p>Texto 10 Viver, narrar e refletir: história de vida, estágio supervisionado e formação docente Elizeu Clementino de Souza (UNEB)</p>	<p>A idéia construída sobre a formação e o estágio como práticas de iniciação me faz entendê-los como um processo vinculado a uma prática institucionalizada e formativa, marcada pelas experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida, implicando com o desenvolvimento pessoal, com a preparação para a realização profissional de uma prática educativa contextualizada, reflexiva, crítica e transformadora. (p. 3). A superação da compreensão do estágio como um momento de confronto entre teoria e prática ou como um praticismo voltado para o treino ou experimentação de atividades de ensino revela-se numa outra perspectiva sobre o processo de formação, o qual assume o estágio como uma prática de iniciação ao trabalho pedagógico. (p. 4)</p>
<p>Texto 11 O estágio e a pesquisa: a produção de conhecimento no campo Maria Irene Miranda (UFU)</p>	<p>Mediante a solicitação da escola de prosseguimento do projeto e devido a importância da pesquisa na formação do aluno, considera-se que o estágio é um espaço propício para realização de uma pesquisa-ação. (p.1) Caminhando nessa direção, o estágio realizado por meio de investigação-intervenção se configura como espaço de formação epistemológica, pois favorece a produção do conhecimento contemplando suas interfaces: teoria e prática. Nesta vertente, o desenvolvimento do estágio como atividade de pesquisa contribui tanto para a formação inicial (estagiários) quanto para a continuada (professores regentes de sala), tornando-se um espaço de reflexões das ações pedagógicas realizadas no contexto escolar. A aprendizagem torna-se, assim, um processo recíproco de sistematização de novos saberes. Nesse movimento são constituídas as identidades dos educadores e definidas as posturas próprias da prática educativa. (p. 8) O estágio, dada sua importância no processo de formação docente, contribui para essas construções por ser um espaço de opções teóricas e metodológicas, com todas as implicações ideológicas que essas escolhas oferecem. (p. 8) Segundo Buriolla (In: Pimenta e Lima, 2004, p. 62): O estágio é o <i>locus</i> onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade.</p>
<p>Texto 12 O estágio e a construção da identidade do professor pesquisador Marisa Zanoni Fernandes (UNIVALI) Cíntia Metzner (UNIVALI)</p>	<p>A intencionalidade desse artigo é analisar as práticas desenvolvidas nos estágios do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí, concebendo-o como um campo de conhecimento e como espaço privilegiado de formação da identidade docente. (p. 1) [...] conceber os estágios do curso de Pedagogia como processos reflexivos e investigativos é abrir possibilidades à construção da identidade de um professor pesquisador, orientador e organizador das ações educativas, com condições de propor alternativas para os complexos processos de aprendizagens presentes no cotidiano escolar. (p. 1) Ao pensar o estágio como um momento de construção da identidade docente, de caráter reflexivo, investigativo e de articulação teórico-prática, abre-se um caminho para a construção de conhecimentos técnicos científicos associados à experiência e ao percurso pessoal do professor para que o mesmo reinterprete, intervenha e crie modos de realizar ações educativas em situações de ensino e aprendizagem. (p. 5)</p>

<p>Texto 13</p> <p>As concepções de estágio curricular de diferentes atores envolvidos na formação inicial de professores de biologia</p> <p>Lisandra Almeida Lisovski (UFSM/RS)</p> <p>Eduardo Adolfo Terrazzan (UFSM/RS)</p> <p>Área: Licenciatura em Ciências Biológicas</p>	<p>Sabemos que interação entre Universidade e Escola é fundamental para o desenvolvimento do estágio e para a formação inicial de professores. O estágio é o momento em que o futuro professor está mais sensível e receptivo a sugestões de colegas que possam contribuir para a sua profissionalização. Os professores orientadores de estágio, os regentes de turma e as equipes diretivas desempenham papel fundamental neste processo. E por tanto, as concepções de estágio dos atores envolvidos influenciam direta ou indiretamente no desenvolvimento, orientação, acompanhamento e avaliação do estágio e do estagiário. (p. 2)</p> <p>Com o intuito de aproximar o aluno da realidade da escola e superar a dicotomia entre a teoria e a prática, acreditamos na realização de um estágio pré-profissional reflexivo, através do qual o aluno possa conhecer e compreender melhor a realidade da escola e da turma de alunos em que vai estagiar, que proceda a análise e a reflexão sobre as atividades desenvolvidas com seus alunos, que elabore planos de aula contextualizados com a realidade dos alunos e com os acontecimentos do ambiente em que estamos inseridos; que desenvolva trabalhos coletivos com outros professores que compõem o corpo docente da escola, entre outras atividades. (p. 13)</p>
<p>Texto 14</p> <p>Prática e estágio como espaço de vivência interdisciplinar: a experiência da UCG</p> <p>Denise Silva Araújo (UCG)</p> <p>Marise Domiciano Almeida Braga (UCG)</p> <p>Yara Cupertino de Barros Capuzzo (UCG)</p>	<p>Esse artigo trata de um Programa de Formação de Professores da UCG que apresenta uma proposta curricular em fase de implantação. Aponta para a redefinição do papel do estágio, para uma maneira de compreender o estágio, “que deve caminhar para uma aproximação crítico-reflexiva social e educacional”. (p. 9)</p> <p>Segundo Pimenta (1999, p. 45), [...]. No estágio supervisionado, enquanto atividade teórica instrumentalizadora da práxis, o professor (ou futuro professor) é visto como um intelectual em formação e a educação como processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado [...].</p> <p>O estágio torna-se um campo de investigação e produção de conhecimentos, visto sob novos olhares. Tal perspectiva aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. Demanda, principalmente, a mudança de postura dos diferentes atores nele envolvidos: professores-supervisores, alunos-estagiários e profissionais do campo de estágio. (p. 10) que deve caminhar para uma aproximação crítico-reflexiva social e educacional” (p. 9)</p> <p>No novo Programa de Formação de Professores da UCG, o Estágio Supervisionado e a prática constituem-se em importantes espaços de construção da identidade docente e pretendem conferir ao licenciando a dimensão de sujeito, autor de sua prática social, por meio da reflexão sobre sua práxis, num processo de ressignificação constante. (p. 10)</p>

<p>Texto 15</p> <p>Prática de ensino: impressões preliminares de um estudo sobre o estágio do curso de pedagogia</p> <p>Claudete Bonfanti (UNIVALI) Fernanda Dechandt Schnitzler (UNIVALI)</p>	<p>[...] o estágio é de muita relevância para a formação do professor, visto que possibilita a observação e a intervenção do acadêmico em uma determinada realidade. (p. 2)</p> <p>E o estágio possibilita que os aspectos referentes à construção da identidade docente e da postura específica da profissão sejam trabalhados na prática. Buriolla (apud Pimenta e Lima, 2004, p. 62), afirma que: o estágio é o locus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade. (p. 3)</p>
<p>Texto 16</p> <p>A prática e os estágios curriculares nos cursos de licenciatura</p> <p>Valter Soares Guimarães (UFG) Dalva E. Gonçalves Rosa (UFG)</p>	<p>Em um movimento mais ou menos previsível, passa-se a atribuir ao Estágio a finalidade precípua de articular e de assegurar a unidade teoria/prática nos cursos de graduação. (p. 4)</p> <p>O Estágio Curricular é o lugar da vivência dos problemas da realidade profissional, no decorrer da formação inicial, problemas que o estudante deverá aprender a identificar, analisar e fundamentar teoricamente. Assim sendo, é um momento de exercício da unidade teoria/prática. Estamos dizendo um dos momentos, porque essa unidade deve ser buscada em todo o curso de graduação. Com isso não estamos subestimando a importância do Estágio no currículo. Ao contrário, ressaltamos sua importância como momento privilegiado de maior compreensão da realidade profissional à luz dos aportes teóricos, ocasião de suscitar questões para o exercício da reflexão sobre a realidade e de adquirir a autonomia intelectual. (p. 5)</p> <p>O Estágio é uma disciplina com um corpo específico de conhecimentos e um processo de ensino-aprendizagem diferenciado, pois é momento de um exercício de atuação profissional com objetivos formativos, supera a observação acrítica, a contemplação não problematizada da realidade. (p. 5)</p>
<p>Texto 17</p> <p>Formação inicial do professor, pesquisa e estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UFES: fundamentando práticas inclusivas na educação infantil</p> <p>Sonia Lopes Victor (UFES) Maria Aparecida S. Corrêa Barreto (UFES)</p>	<p>Não responde à questão dos sentidos produzidos.</p>

<p>Texto 18</p> <p>Os estágios supervisionados e os estilos de orientação</p> <p>Maria Antonia Ramos de Azevedo (USP/Unifra)</p> <p>Maria Lúcia Vital dos Santos Abib (USP)</p>	<p>Os estágios supervisionados representam um papel fundamental na dinâmica curricular dos Cursos de Licenciatura no Brasil. (p. 1)</p> <p>Na revisão de literatura podemos perceber algumas pesquisas que destacam dentro da dinâmica dos cursos de formação de professores a importância dos estágios (Zeichner 1992; Lima 1995; Pimenta e Lima 2004, pois segundo estes autores os estágios podem ser uma excelente oportunidade para o fortalecimento da formação dos futuros professores, o estabelecimento de parcerias entre universidade-escola e a integração da formação inicial e continuada dos professores desde que sejam valorizados alguns aspectos fundamentais. (p. 2)</p> <p>Acreditamos que estágios são elementos fundamentais tanto para o processo de ensinar a aprender como para o aprender a ensinar, pois o futuro professor precisa desenvolver conhecimentos, saberes, atitudes e habilidades que lhe permitam desenvolver a capacidade de aprender e de saber ensinar. (p. 5)</p> <p>Os estágios supervisionados caracterizam-se, nesta pesquisa, como o eixo de conexão entre universidade e escola; disciplina articuladora de todo o curso, e carro-chefe para as mudanças curriculares nos cursos de formação. Esta idéia é questionável, pois acreditamos que o estágio não pode e nem deve ser responsabilizado por estes aspectos de forma isolada. Acreditamos, entretanto na necessidade de uma maior delimitação sobre a concepção dos estágios supervisionados dentro dos cursos de formação dos professores. (p. 10)</p> <p>Assim, destacamos que os Cursos de Licenciatura precisam, com urgência, reestruturarem seus currículos não só com a intenção de acrescentarem nova carga horária respeitando a legislação vigente, mas principalmente, que compreendam e definam qual é a função dos estágios e de que forma eles podem ser melhor desenvolvidos.</p>
<p>Texto 19</p> <p>Os estágios supervisionados e os estilos de orientação</p> <p>Maria Antonia Ramos de Azevedo (USP/Unifra)</p> <p>Maria Lúcia Vital dos Santos Abib (USP)</p>	<p>Os estágios supervisionados representam um papel fundamental na dinâmica curricular dos Cursos de Licenciatura no Brasil. (p. 1)</p> <p>Na revisão de literatura podemos perceber algumas pesquisas que destacam dentro da dinâmica dos cursos de formação de professores a importância dos estágios (Zeichner 1992; Lima, 1995; Pimenta e Lima, 2004), pois segundo estes autores os estágios podem ser uma excelente oportunidade para o fortalecimento da formação dos futuros professores, o estabelecimento de parcerias entre universidade-escola e a integração da formação inicial e continuada dos professores desde que sejam valorizados alguns aspectos fundamentais. (p. 2)</p> <p>Acreditamos que estágios são elementos fundamentais tanto para o processo de ensinar a aprender como para o aprender a ensinar, pois o futuro professor precisa desenvolver conhecimentos, saberes, atitudes e habilidades que lhe permitam desenvolver a capacidade de aprender e de saber ensinar. (p. 5)</p> <p>Os estágios supervisionados caracterizam-se, nesta pesquisa, como o eixo de conexão entre universidade e escola; disciplina articuladora de todo o curso, e carro-chefe para as mudanças curriculares nos cursos de formação. Esta idéia é questionável, pois acreditamos que o estágio não pode e nem deve ser responsabilizado por estes aspectos de forma isolada. Acreditamos, entretanto na necessidade de uma maior delimitação sobre a concepção dos estágios supervisionados dentro dos cursos de</p>

	<p>formação dos professores. (p. 10)</p> <p>Assim, destacamos que os Cursos de Licenciatura precisam, com urgência, reestruturarem seus currículos não só com a intenção de acrescentarem nova carga horária respeitando a legislação vigente, mas principalmente, que compreendam e definam qual é a função dos estágios e de que forma eles podem ser melhor desenvolvidos.</p>
<p>Texto 20</p> <p>Perfil do estágio curricular supervisionado na formação de professores de física</p> <p>Taniamara Vizzotto Chaves (URI)</p> <p>José Edson Jornada Comis (URI)</p> <p>Curso: Física</p>	<p>Já na disciplina de Prática II estes alunos realizam as práticas de sala de aula dentro das Escolas de Educação Básica totalizando aproximadamente vinte horas aula entre as observações e as práticas efetivas de sala de aula. As outras quarenta horas são utilizadas para elaboração do planejamento e do relatório final do estágio.</p> <p>Para Kulcsar (2001) o estágio supervisionado deve ser considerado um instrumento fundamental no processo de formação do professor auxiliando o aluno em situação de estágio a compreender e enfrentar o mundo de trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política social.</p> <p>O estágio pode ser considerado um momento privilegiado em que a indissociabilidade teoria-prática assume seu caráter mais explícito, pois o estudo dos fenômenos no contexto em que estes ocorrem, favorece a sua compreensão de modo mais pleno. A importância do estágio para o aluno em processo de formação pode ser atribuída, principalmente, à possibilidade que este oferece para a construção da identidade profissional, o que remete à necessidade de constante reflexão e análise crítica da prática profissional.</p>
<p>Texto 21</p> <p>A prática docente de Rubem: saberes pedagógicos e específicos no estágio curricular supervisionado em música</p> <p>Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo (UNB/UFRGS)</p>	<p>Atualmente, na literatura específica, o estágio na formação docente tem sido compreendido como <i>práxis</i> docente, ou seja, uma prática que é investigativa, crítico-reflexiva e que considera o contexto sócio-político em que está inserida. (PIMENTA e LIMA, 2004). Nessa perspectiva, o estagiário “aprende a ensinar” num processo de aprender a refletir sobre suas ações pedagógicas e sobre o contexto educacional em que está inserido. (p. 2)</p> <p>Desse modo, o estágio representa uma experiência profissional no campo de trabalho, em situações concretas, que não apenas possibilita o desenvolvimento de habilidades específicas, mas mobiliza e articula conhecimentos teóricos e práticos, viabiliza o desenvolvimento de interações sociais e possibilita um processo crítico-reflexivo sobre a prática profissional e o contexto social, político e cultural. (p. 2)</p> <p>Nesse sentido, o estágio enquanto <i>lócus</i> de aprendizagem docente é espaço privilegiado para o exercício de ensinar, onde os saberes docentes são mobilizados, articulados, refletidos, produzidos e consolidados. (p. 3)</p>
<p>Texto 22</p> <p>Implicações pedagógicas do estágio supervisionado na prática docente</p> <p>Maria Auricélia Gadelha Reges (UECE)</p> <p>Marcília Chagas Barreto (UECE)</p>	<p>A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, como disciplinas articuladoras entre teoria e prática, têm o compromisso de, junto às outras disciplinas das licenciaturas, prepararem os professores não só para a escola de hoje, mas que sejam capazes de lidar com as modificações que irão ocorrer no ensino, mediante as exigências da sociedade contemporânea. (p. 4)</p>

Apêndice B - Sentidos Atribuídos 2008

Título	Sentidos atribuídos 2008
Texto 1 O estágio supervisionado e a formação do professor na história da educação brasileira Ana Lourdes Lucena de Sousa (UFC)	Nessa perspectiva, o Estágio se apresenta no contexto histórico, como um aspecto relevante na dimensão prática da formação, sendo um espaço de reflexão, possibilitando transformações na prática profissional, além de apresentar como finalidade a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar. O estágio não é por si só a práxis do futuro professor, mas é instrumentalizador da prática do futuro professor. (p. 1)
Texto 2 Formação inicial de professores de Física e o desenvolvimento de estágios curriculares em regime de tutoria: limites e possibilidades de capacitação para as tarefas docentes Andréia Aurélio da Silva (Universidade Federal de Santa Maria/Centro de Educação/Núcleo de Educação em Ciências)	Quanto à configuração do estágio esta se mostra uma alternativa capaz de levar o aluno-estagiário a resolver, ou ao menos minimizar as dificuldades sentidas no desenvolvimento do estágio, pois funcionam como um mecanismo de reflexão da sua própria prática. (p. 1)
Texto 3 Os desafios do exercício docente: um olhar à experiência do estágio Jerônimo Sartori (UPF) Taciana Camera Segat (UPF)	A prática de estágio como um dos momentos da formação do professor, se tomada como um laboratório que envolve observação, prática e reflexão, pode contribuir para que os professores iniciantes construam uma visão mais real do cotidiano da escola, das relações que se estabelecem entre professor-aluno, aluno-aluno, gestor-professor, gestor-aluno. (p. 10)
Texto 4 Um novo perfil dos estágios curriculares dos cursos de licenciatura UCS Maria Helena Wagner Rossi (UCS) Jussara Marchioro Stumpf (UCS) Sandra Maria Vergamini (UCS)	A partir dessas reflexões e tendo como referência os estudos presentes na literatura a respeito do papel do estágio na formação docente, a concepção de estágio construída por este grupo é: “Momento da formação em que o licenciando, inserido em diferentes dimensões da atuação profissional, integra saberes da teoria e da prática, fortalece a construção da identidade docente e assume posturas específicas da profissão, sob a supervisão da universidade e acompanhamento da unidade concedente.” (p. 5) - Assim, o estágio juntamente com a prática como componente curricular, assumem o compromisso de articular teoria e prática desde o início do curso, possibilitando a participação direta e efetiva do estudante no contexto da escola. (p. 6)
Texto 5 A história ensinada no estágio supervisionado do curso de História: a aula expositiva como experiência narrativa	Não discute sobre o estágio.

<p>Marlene Rosa Cainelli (Universidade Estadual de Londrina)</p> <p>Texto 6</p> <p>O uso do portfólio educacional na prática de ensino e estágio de história</p> <p>Nadir Emma Helfer (UNISC)</p>	<p>Voltado para o portfólio.</p>
<p>Texto 7</p> <p>A trajetória da formação acadêmica inicial e estágios nas matérias pedagógicas no ensino médio-curso normal</p> <p>Marco (UPF)</p>	<p>Assim, o estágio torna-se uma oportunidade de formação continuada e uma aprendizagem de fazer pesquisa para os(as) acadêmicos (as) e professores(as). Esse processo pode repercutir na prática da pesquisa, instrumentalizando continuamente a articulação entre o pensar e o agir pedagógico. (p. 1)</p>
<p>Texto 8</p> <p>Estágio supervisionado na licenciatura em história: articulando ensino e pesquisa</p> <p>Tania Maria Rodrigues Lopes</p>	<p>O Estágio Supervisionado é ainda considerado a fase de treinamento das habilidades e apreensão das competências necessárias à ação docente. Também permite ao aluno a visualização do espaço de trabalho com suas possibilidades e limitações, meio no qual vivenciará a prática, bem como, a complementação da formação no âmbito técnico, cultural, científico e humano. Consolida-se como um período de penetração em ambiente real, contato direto com os sujeitos da escola e comunidade, oportunidade para compreender e apreender aspectos da realidade docente/discente. Portanto, se constitui atividade de ensino aprendizagem e não simples preparação para o mercado de trabalho, pois, propicia aos alunos a apropriação de elementos conceituais e metodológicos que permitem compreender e fazer uso de conhecimentos na área específica da formação e atuação. (p. 6)</p> <p>O Estágio é uma ação inerente ao processo de formação e pretende articular teoria e prática objetivando uma aproximação que favoreça a construção da identidade do ser professor. (p. 7)</p> <p>Estágio deve articular ensino e pesquisa e perpassar todo o processo de formação, pois contribui simultaneamente para, pensar a prática numa perspectiva transformadora, tão necessária aos novos paradigmas de formação docente e rever o trabalho com os conteúdos “fundamentantes”. (p. 13)</p>
<p>Texto 9</p> <p>Formação de professores e saberes docentes: a produção dos ENDIPEs, dos Conbraces e do Estágio Supervisionado em Educação Física</p> <p>Silvana Ventorim</p>	<p>É pertinente frisar que a disciplina de Estágio Supervisionado se constituiu em um importante espaço para a construção da identidade docente de cada aluno, uma vez que as tensões provocadas pela realidade vivida impulsionaram os alunos à construção e à reconstrução de conceitos sobre o ser professor. (p. 10)</p>

<p>Egydio Costa Neto (Universidade Federal do Espírito Santo)</p> <p>Texto 10 Aprendendo a ser professora: reflexões a partir do diário de estágio Cristina Satiê de Oliveira Pátaro (USP) Juliana Pereira Araújo (UFSCar) (UESC)</p>	<p>Parte-se do princípio de que, na formação inicial de professores/as, o Estágio Supervisionado caracteriza-se como momento concreto e singular para o exercício prático e de vivências de ações e relações presentes no fazer docente, possível de promover uma efetiva articulação e reflexões sobre a relação teoria-prática, formação-atuação. Neste sentido, o Estágio Supervisionado destaca-se como momento de fundamental importância para aprendizagens que contribuem com a aproximação do futuro professor ao real contexto da escola e da sala de aula. (p. 2)</p>
<p>Texto 11 Prática como componente curricular e estágio curricular em configurações curriculares de cursos de licenciatura. Que relações? Edna Falcão Dutra [ednadutra@yahoo.com.br] Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)</p>	<p>No desenvolvimento do EC o licenciando poderá vivenciar na prática todos os espaços de uma escola durante um período determinado maior do que os fragmentos experimentados durante as atividades de PCC. (p. 1)</p> <p>O momento de desenvolvimento do Estágio Curricular é quando finalmente o licenciando pode sentir-se como docente, como professor, pois terá sob a sua responsabilidade a regência de uma turma de alunos, o preenchimento de diários de classe, a elaboração de avaliações, a presença em reuniões pedagógicas e em conselhos de classe. Enfim, vivenciar na prática todos os espaços de uma escola durante um período determinado maior do que os fragmentos experimentados durante as atividades de PCC. (p. 11)</p> <p>OBS.: EC - Estágio Curricular; PCC - Prática como Componente Curricular</p>
<p>Texto 12 O estágio como aprendizagem dos processos de pesquisa Evandro Ghedin (UEA) Whasgthon Aguiar de Almeida (UEA)</p>	<p>A pergunta norteadora deste trabalho reflexivo está centrada na questão: Qual é o papel da pesquisa na formação do professor no espaço do estágio enquanto práxis formativa? (p. 1)</p> <p>Não discute o estágio mas o papel da pesquisa.</p>
<p>Texto 13 Formação do professor do campo: fundamentos epistemológicos do desenvolvimento do estágio com pesquisa Evandro Luz Ghedin Universidade do Estado do Amazonas</p>	<p>O que buscamos desenhar aqui é um conjunto de possibilidades que são discutidas com o intuito de partilhar as reflexões com especialistas para que possamos discutir a expressão e expansão deste processo de estágio vinculado ao desenvolvimento da pesquisa. Sabemos dos limites que se apresentam, mas mesmo assim preferimos arriscar no avanço da proposta como condição de nosso aprendizado enquanto formadores de formadores. (p. 11)</p>

<p>Texto 14 A mediação como instrumento fundamental para o trabalho de estágio supervisionado: limites e possibilidades na educação infantil Giana Amaral Yamin Almerinda Maria dos Reis Vieira Rodrigues Débora de Barros Silveira (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul; Grupo de Pesquisa A Criança e as Instituições Sociais)</p>	<p>[...] a <i>atividade</i> de estágio nas instituições infantis foi visualizada como condição para que ocorresse a <i>apropriação</i> dos conhecimentos da docência na educação infantil, favorecida pela incorporação das teorias antropológicas e sociológicas e pela reprodução das formas histórico-sociais da atividade. (p. 4).</p>
<p>Texto 15 Buscando pistas sobre a formação do professor: uma análise de relatório de estágio em ciências Giselle de Souza Paula Alice Vianna Schmall (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC)</p>	<p>O foco são os relatórios de estágio.</p>
<p>Texto 16 Os estágios nos cursos de licenciatura: concepções e dilemas Joana Paulin Romanowski (PUCPR) Maria Lourdes Gisi (PUCPR) Pura Lúcia Oliver Martins (PUCPR)</p>	<p>Entende-se o estágio como uma oportunidade de inserção numa realidade, no caso escolas de educação básica, permitindo a compreensão da prática em o saber acadêmico constitui referência para apreender como se dão as relações estabelecidas nesta prática constituída historicamente. (p. 9)</p>
<p>Texto 17 Saberes e estágio supervisionado: possibilidades e desafios na ação colaborativa entre universidade e escola Profª. Ms. Kalline Pereira Aroeira (Universidade Vila Velha; Grupo de Estudos e Pesquisas de Formação de Educadores - GEPEFE - FE - USP)</p>	<p>O estágio como reflexão da práxis como destacam Pimenta e Lima (2004), possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente. [...] o estágio pode contribuir para uma atitude questionadora e na construção de saberes na medida em que supere uma relação distanciada entre os estagiários, professores universitários e os professores da educação básica. (p. 10)</p>
<p>Texto 18 A organização e o desenvolvimento do estágio curricular de cursos de licenciatura em Ciências Biológicas Lisandra A. Lisovski (Faculdade Integrada de Campo Mourão/PR)</p>	<p>Dessa forma, o Estágio Curricular precisa ser compreendido como um tempo destinado a um processo de ensino e de aprendizagem. (p. 3) Assim, os Estágios Curriculares são uma forma de introduzir o licenciando na EEB, com auxílio de professores experientes que possam orientá-lo e auxiliá-lo na solução das dificuldades que venham a surgir ao longo de sua prática. Portanto, para formar o futuro professor é importante a participação de todos os atores envolvidos com a realização deste</p>

	tipo de Estágio, ou seja, o envolvimento de professores orientadores de estágio das IES, de professores regentes de turma das EEB e de membros das equipes diretivas das EEB. (p. 4)
<p>Texto 19</p> <p>O papel do professor formador frente os cenários educacionais no seu trabalho de orientação de estágios</p> <p>Maria Antonia Ramos de Azevedo (FE/USP)</p> <p>Maria Lúcia Vital dos Santos Abib (FE/USP)</p>	O estágio tem a função de promover a interconexão entre os novos conhecimentos adquiridos e o resgate dos conhecimentos elaborados anteriormente. (p. 2)
<p>Texto 20</p> <p>Espaços e tempos de ensinar e aprender: o lugar do estágio na formação profissional para a docência – processos de interação e parceria colaborativa</p> <p>Prof. Dra. Maria Aparecida C. Diniz de Castro (UNITAU/SP)</p>	<p>Utilizando-se dos estágios curriculares como campo de pesquisa e fonte de análise e crítica dos processos sociais e escolares, cria-se um movimento contínuo do agir e refletir sobre a prática, além de se incorporar algo novo, com a construção de um saber fazer derivado da apropriação do conhecimento. (p. 5)</p> <p>Em síntese, eleger o estágio como espaço de relacionamentos, conhecimentos e mudanças, só terá valor se pudermos pensá-lo numa dimensão maior: a de um projeto articulado de formação, de desenvolvimento de um pensamento crítico, independente e reflexivo, fundamentado na troca de experiências e significados entre os sujeitos envolvidos nessa atividade. (p. 6)</p>
<p>Texto 21</p> <p>Estágio Curricular – vivenciando o saber e o saber-fazer no cotidiano da escola</p> <p>Maria Eneida Furtado (CEVIDANES - CE/UFES)</p>	<p>O estágio é um componente do currículo que desempenha um importante papel na formação da futura professora, uma vez que se realiza no cotidiano da escola, da sala de aula, oportunizando a vivência teórico-prática. (p. 2)</p> <p>Costumo dizer que, embora haja um programa oficial, uma ementa, um plano de trabalho, não se pode antecipar o caminho, pois como outras disciplinas, o estágio é uma construção que depende de muitos fatores: do estagiário, da professora-orientadora, dos docentes e demais profissionais da escola, dos alunos, das relações, do contexto, etc. (p. 5)</p> <p>Os depoimentos das alunas revelam a importância do estágio para futuras-professoras experienciarem a prática docente, analisarem a relação teoria-prática, a relação com as crianças, perceberem os procedimentos metodológicos dos professores e sua forma de pensar, tomarem decisões quanto à prática docente que pretendem exercer, entre outros aspectos. (p. 11)</p>
<p>Texto 22</p> <p>O estágio como aprendizagem da profissão, mediado pela pesquisa</p>	Este trabalho reflete sobre um dos projetos desenvolvidos nos cursos de licenciatura, compreendendo o Estágio como um espaço de aprendizagem da profissão e da formação continuada, mediado pela pesquisa. (p. 1)

<p>Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima (UECE)</p>	<p>O Estágio trabalha também com a investigação sobre as ações pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais. (p. 3)</p>
<p>Texto 23 Estágio e produção de conhecimento Marli Pinto Ancassuerd (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)</p>	<p>Os estágios são vistos como espaços de pesquisa e produção de conhecimento sobre a cidade, a escola e os sujeitos que nela atuam. (p. 6)</p>
<p>Texto 24 Título do painel: estágio, saberes docentes e atividade A3 - O estágio como fator desencadeador de concepções sobre o ensino da Matemática Tania Teresinha Bruns Zimer (UFPR) Maria Lúcia Vital dos Santos Abib (USP)</p>	<p>Compreende-se que o estágio desenvolvido em paralelo a atividades metacognitivas podem permitir ao futuro professor não só entender o próprio modo de pensar, como também, se perceber no interior de um processo de ensino-aprendizagem. (p. 11)</p>
<p>Texto 25 Tempo de estágio no Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia Profa. Vilma Campos, docente do Curso de Graduação em Teatro (Universidade Federal de Uberlândia)</p>	<p>Apesar dos paradoxos e da distância entre as expectativas dos aspirantes a professores e a realidade do cotidiano do ofício, o momento do estágio é singular. (p. 1) O momento do estágio é como um fio a ser desembaraçado, por mais que se tenha o reconhecimento de que um professor não se faz apenas nesse momento curricular. (p. 8)</p>
<p>Texto 26 Título do painel: estágio, saberes docentes e atividade A2 - O estágio docente como espaço de investigação e de reflexão na formação inicial Viviane Rodrigues Alves de Moraes (Universidade de São Paulo - FeUsp)</p>	<p>Compreendemos o estágio como um dos componentes curriculares com um campo de conhecimentos específicos, cuja finalidade é a colaboração no processo de formação de educadores, que ao compreenderem e analisarem seu espaço de atuação possam exercer sua profissão de maneira crítica, transformadora e criativa. (p. 5)</p>
<p>Texto 27 Reflexões sobre estágio curricular obrigatório no curso de pedagogia - limites e possibilidades Zeni Calbusch Teixeira (UNIPLAC/SC)</p>	<p>O estágio na formação do educador é muito importante pois aproxima os estagiários da realidade das escolas, a fim de que possam compreender melhor os desafios que deverão enfrentar no mundo do trabalho, de forma crítica e consciente. (p. 6) O estágio supervisionado tem um papel integrador na formação do professor e oferece ao aluno oportunidades de ampliar e utilizar os conhecimentos adquiridos durante o curso, para responder às necessidades e aos desafios da realidade escolar. (p. 4) O estágio curricular obrigatório é uma disciplina contextualizada que oportuniza ao licenciando o exercício da atividade profissional que irá exercer, sendo, portanto, um</p>

	<p>momento formativo em que se deve priorizar a vivência do aluno da licenciatura na realidade educacional. O estágio vai além de uma encenação, de uma situação de mera avaliação no processo de formação, mas possibilita aos estudantes/estagiários a realização de um estágio teórico prático, crítico reflexivo sobre a docência respaldada pelo referencial teórico e no conhecimento de uma realidade de atuação articulado entre ensino, pesquisa e extensão. (p. 4)</p>
--	--

Apêndice C - Sentidos atribuídos 2010

Título	Sentidos atribuídos 2010
<p>Texto 1</p> <p>Título central: Diálogos acerca dos estágios curriculares supervisionados: interfaces e possibilidades</p> <p>Título do artigo 1:</p> <p>O estágio curricular supervisionado no contexto de algumas licenciaturas</p> <p>Maria das Graças G. Pinto (PPGe - UFPel)</p> <p>Cândida Custódio - Mestranda (PPGe - UFPel)</p> <p>Nadiane Feldkercher - Mestranda (PPGe - UFPel)</p> <p>Cíntia Vasconcelos - Mestranda (PPGe - UFPel)</p> <p>Erica Bressan (BIC Fapergs - UFPel)</p>	<p>O ECS é intrínseco à formação inicial do professor, buscando garantir princípios de intervenções no campo científico e profissional do futuro professor. Para tal, faz-se necessário também, que os cursos de formação de professores recuperem a unidade entre teoria e prática educativa [...]</p> <p>Entendemos o estágio como um componente curricular importantíssimo para a formação do professor e acreditamos que a escola básica contribui significativamente para a construção dos saberes do estagiário. (p. 6)</p> <p>Acreditamos que o ECS deva “formar o profissional docente como intelectual crítico-reflexivo possibilitando a construção dos saberes docentes necessários para compreender e atuar na realidade educacional e propor alternativas pedagógicas”. (LEITE <i>et al.</i>, 2008, p. 37). (p. 6-7)</p> <p>[...] pode-se dizer que o estágio possui uma dimensão tanto teórica quanto prática, uma dimensão tanto subjetiva quanto concreta. (p. 7)</p>
<p>Texto 2</p> <p>Uma possível parceria entre universidade e escola: a potencialidade deste dispositivo para o entendimento do estágio como um <i>lócus</i> privilegiado na formação docente</p> <p>Rita de Cássia Grecco dos Santos (Instituto de Educação da FURG e PPGE-FaE/UFPEL)</p> <p>Trabalha com o conceito de aula; ação docente; constituição docente.</p>	<p>[...] se discute o reconhecimento do necessário fortalecimento dos vínculos entre Universidade e Escola rumo a uma perspectiva de assunção do estágio como proposta de formação emancipatória, percebendo-o como um espaço-tempo privilegiado de constituição do ser e saber docente. (p. 13)</p> <p>Como afirma Alarcão (2008), é que o estágio tem se constituído como uma das únicas – senão a única – forma de inserção da Universidade na Escola, e com um sentido bastante pragmático, qual seja: assegurar um campo de estágio aos seus alunos de Licenciatura, visando à conseqüente conclusão do curso de graduação. (p. 15)</p> <p>O Estágio Supervisionado se dá numa ação com intencionalidade e sistemática, dirigida ao mesmo tempo e num determinado local com múltiplos pensares. (p. 16)</p> <p>Ademais, quanto à concepção de estágio, Pimenta e Lima nos lembram que o mesmo “[...] precisa ser assumido como horizonte ou utopia a ser conquistada no projeto dos cursos de formação [...]” (PIMENTA, p. 35), ou seja, compreender o estágio numa concepção de vivência que está sendo construída pelos sujeitos sócio-históricos, e que não está sendo dada ou posta como única possível alternativa de formação. (p. 18)</p>

<p>Texto 3</p> <p>Os saberes de orientação de estágio dos formadores: contribuições para a formação inicial de professores</p> <p>Maria Antonia Ramos de Azevedo (ESALQ/USP)</p>	<p>Artigo 3</p> <p>O Estágio Curricular Supervisionado é um componente fundamental dos cursos de formação de professores, por meio do qual se busca proporcionar, aos estudantes, o conhecimento da realidade profissional e oportunizar a realização de atividades didático-pedagógicas com vistas a estabelecer a relação teoria-prática. (p. 26)</p> <p>O Estágio pressupõe ações pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação interinstitucional estabelecida entre um docente experiente e o estagiário, com a mediação de um supervisor acadêmico. Supõe uma relação pedagógica entre um aluno estagiário e alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho. (p. 26)</p>
<p>Texto 4</p> <p>A formação inicial em cursos de licenciatura: alguns comentários dos alunos estagiários da UFSM</p> <p>Sandra Agostini</p> <p>Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)</p>	<p>O Estágio Curricular tem a função principal de colocar o futuro professor em contato com o seu campo de trabalho, levando-o a avaliar a sua pertinência e a adequação de sua escolha profissional, bem como os desafios que a prática apresenta e a sua própria satisfação com essa escolha. (p. 4)</p> <p>Por isso, o estágio proporciona ao aluno estagiário uma experiência única, durante sua formação inicial, sobre como exercer sua futura profissão em situações reais de ensino. (p. 5)</p> <p>Na nossa concepção o Estágio Curricular é considerado como espaços de formação, aprendizagem, produção de conhecimentos, pesquisa, o início da construção da identidade profissional e, sobretudo, o encontro entre experiência e conhecimento. (p. 9)</p> <p>Percebemos, com base em nossa pesquisa que o Estágio Curricular configura-se como espaço de formação o qual tem a função de colocar o futuro professor em contato com o seu campo de trabalho, proporcionando ao aluno estagiário uma experiência única, muito boa de como exercer sua futura profissão em situações reais de ensino. (p. 9)</p>
<p>Texto 5</p> <p>Aprendizagens e reflexões sobre a passagem dos estagiários de Biologia pela escola de ensino médio</p> <p>Ana Lourdes Lucena Sousa (Universidade Federal do Ceará - UFC)</p>	<p>O Estágio curricular supervisionado está na mediação entre a escola e a universidade tecendo uma rede de relações entre pessoas e instituições, participando dos mais diversos problemas e possibilidades na formação de futuros professores. (p. 14)</p>
<p>Texto 6</p> <p>O que é estágio com pesquisa? As ousadias e desafios de ensinar e aprender a ser professor pesquisador</p> <p>Maria Socorro Lucena Lima (Universidade Estadual do</p>	<p>Valendo-se de estudos e pesquisas considera que o Estágio como atividade que promove uma interação entre as pessoas e instituições e, dessa forma, viabiliza possíveis direcionamentos para a construção da identidade profissional. (p. 25)</p> <p>Penso que a grande proposta do Estágio é esta: ser esse espaço de aprendizagem, que nos leva</p>

Ceará - UECE)	<p>a refazer continuamente a prática e a encontrar novas formas de refazer e de compreender o nosso fazer pedagógico de cada etapa da nossa vida e formação. (p. 26)</p> <p>O Estágio como pesquisa envolve procedimentos da pesquisa qualitativa e esta se caracteriza pelos aspectos subjetivos do comportamento humano e preocupa-se com o universo conceitual dos sujeitos para poder entendê-los: como eles dão sentido aos acontecimentos e as interações sociais que ocorrem em sua vida diária. (p. 29)</p> <p>O Estágio, enquanto eixo da formação docente, também faz a mediação entre os diferentes diálogos que se estabelecem no decorrer da aprendizagem da profissão e a reflexão sobre a mesma na sociedade atual;</p> <p>Compreendemos que no Estágio com pesquisa, possa auxiliar na promoção de uma ação refletida, vinculada à atitude crítica e tem como horizonte uma formação docente que extrapole os limites estritamente técnicos. Dessa forma, a ação de refletir através do ensino com pesquisa contempla o processo contínuo de aprendizagens e mudanças, que se constitui um desafio de formadores e formandos. (p. 35)</p>
<p>Texto 7</p> <p>O trabalho realizado e o trabalho real pela própria experiência do estágio supervisionado de Língua Inglesa na perspectiva do ISD</p> <p>Maria Izabel Rodrigues Tognato (Professora Doutora e Grupo de Pesquisa - FECILCAM /Grupo de Pesquisa - UEL)</p> <p>- Base teórica: Interacionismo Social</p>	<p>O Estágio Supervisionado é um momento essencial para a formação do futuro professor, por isso, deve ser orientado e desenvolvido com os cuidados e atenção necessários ao desenvolvimento e crescimento do profissional de Língua Inglesa.</p>
<p>Texto 8</p> <p>Os projetos de estágio na formação inicial de Inglês: uma visão interacionista sociodiscursiva</p> <p>Eliane Segatti Rios – Registro (Mestranda - PPGEL/UEL, Professora UENP/CP)</p> <p>Vera Lúcia Lopes Cristovão (Orientadora PPGEL/UEL)</p> <p>Curso: Inglês</p>	<p>São analisados alguns projetos e não o Estágio.</p>
<p>Texto 9</p> <p>A ação pedagoga do NEST (Núcleo de Estágio da Fundação Municipal de Educação de Niterói) e o</p>	<p>Vemos o Estágio Supervisionado obrigatório como uma das possibilidades para superação da dicotomia teoria e prática, pois o mesmo favorece o entrelaçamento entre o fazer e o pensar na educação. (p. 15)</p>

<p>acolhimento de estagiários das universidades: diálogos Solange Santiago Ferreira (FME-Niterói) Autores: Feire (2001); Kulcsar (2001); Linhares (2002; 2003)</p>	<p>Entendemos, assim como a autora citada, que o estágio é uma atividade que se dá pela interação do estagiário com a realidade, em um movimento de construção e reconstrução do conhecimento, o que envolve análise e reflexão sobre as práticas cotidianas, sugerindo que os questionamentos e a pesquisa sejam os focos da atividade e que essa contribuição seja extensiva aos professores e/ou Equipes de Articulação Pedagógica das Unidades de Educação de nossa Rede. (p. 17)</p>
<p>Texto 10 Ações e interações entre licenciandos e professores da educação básica: em foco os subprojetos de ensino Sueli Camargo (UFF - PROAC) Jorge Najjar (UFF - FEUF)</p>	<p>Sabemos que as licenciaturas são cursos que profissionalizam e credenciam os indivíduos para o exercício do magistério. Contudo, a base de uma competência profissional passa a ser estruturada quando da experimentação do fazer docente. É no campo do estágio curricular obrigatório que o licenciando se apropria do modo de exercer a profissão docente. Pimenta e Lima (2004) ressaltam que no estágio são dadas as condições subjetivas e objetivas de construção da identidade profissional. (p. 29).</p>
<p>Texto 11 Formação de professores e o estágio supervisionado como espaços de aprender a ensinar Maria da Glória Soares Barbosa Lima (Universidade Federal do Piauí)</p>	<p>A perspectiva, atual, isto é, nas discussões recentes sobre a concepção de estágio, é visível o empenhamento, uma busca em superar a dicotomia teoria e prática. Nesse diapasão, vão surgindo concepções do estágio “[...] definido como atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade”. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 44). Assim, a partir da compreensão da relação entre teoria e prática, tem surgido estudos e pesquisas que levam às novas concepções de estágio. Entre estas concepções destacamos a seguinte: “[...] o estágio supervisionado visto como atividade teórica instrumentalizadora da práxis do futuro professor (PIMENTA, 1994, p. 21), superadora de modelos reprodutivistas e que aponta para um formato regido pelos princípios da formação do professor numa perspectiva reflexiva e investigativa, empenhado, pois, com a mobilização de saberes profissionais. (p. 8)</p>
<p>Texto 12 Discutindo formação de professores na interface com o estágio supervisionado Antonia Edna Brito (UFPI)</p>	<p>O estágio supervisionado, neste estudo, emerge como espaço profícuo do aprender a ensinar, ou seja, como espaço de vivência das práticas de ensinar e de retradição do saber, do saber fazer e do saber ser. (p. 14)</p>
<p>Texto 13 Novo olhar sobre a prática de ensino e o Estágio Curricular Supervisionado de Ensino Bárbara Maria Macêdo Mendes (Universidade Federal do Piauí)</p>	

Apêndice D - Sentidos atribuídos 2012

Título	Sentidos atribuídos 2012
<p>Texto 1</p> <p>Experiência de estágio nas licenciaturas frente às novas demandas sociais e educacionais</p> <p>Dirce Zan</p>	<p>No caso específico da formação de professores, o documento de Diretrizes Curriculares dos Cursos de Licenciatura de 2002 apresenta orientações para possíveis ajustes a estas novas demandas [...]. Nesse novo formato, no qual a prática e o estágio ganham lugar de destaque na formação do professor, é possível vislumbrar a possibilidade de <i>apropriação de amplo instrumental teórico-metodológico que lhe permita investigar o processo educacional em várias de suas dimensões...</i> (FREITAS, 2007, p. 4). (p. 3)</p> <p>Apesar das dificuldades encontradas pelo caminho, 88% dos alunos consideraram o estágio importante para sua formação como professor/educador. (p. 10)</p>
<p>Texto 2</p> <p>Experiências de estágio em cursos de formação de professores</p> <p>Áurea Guimarães</p>	<p>Em 2010, uma outra possibilidade para o Estágio Supervisionado, que já vinha sendo gestada durante nossas discussões, sugerindo a matrícula por projetos a serem orientados de acordo com as linhas de pesquisa dos grupos de pesquisa existentes na Faculdade de Educação, se concretizou. Nesse sentido, propus para esta disciplina, um projeto de estágio que tivesse por objetivo discutir as várias dimensões que assume o fenômeno da violência nas instituições educativas, abrindo espaço para indagações e reflexões acerca de mecanismos que possibilitem experimentar novas práticas e pensamentos no campo da educação na sua relação com as questões sociais e com os “processos de singularização”. (p. 14)</p> <p>O estágio também favorece uma visão ampliada do espaço educativo ao provocar uma reflexão teórica e prática para além da sala de aula. (p. 20)</p>
<p>Texto 3</p> <p>A dinâmica do imaginário no estágio em docência</p> <p>Tânia Maria Rechia Schroeder</p>	<p>Assim, este artigo pretende apresentar uma reflexão sobre a experiência com a Prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado. (p. 23)</p> <p>Em nossa supervisão de estágio constatamos que nossos (as) estagiários (as) dão ordens para sentar e ficar quieto em boa parte de suas aulas e perguntam circulando com os braços cruzados pela sala: “Pronto? Terminou?” Como diria Deleuze e Guatari (1997, p. 11) em relação à professora: “Ela ‘<i>ensigna</i>’, dá ordens, comanda”.</p> <p>No planejamento de suas aulas fazem proposições predominantemente expositivas com referência exclusiva ao livro didático, pressupondo-se que as crianças ficarão sentadas e</p>

	<p>quietas para escutá-los, embora sejam orientados (a) a proporem aulas dinâmicas em que o movimento e a conversa não sejam sinônimos de indisciplina, mas de envolvimento com o conhecimento. (p. 29-30)</p>
<p>Texto 4 O que revelam os relatórios de estágio supervisionado sobre o letramento do professor em formação inicial? Wagner Rodrigues Silva (Universidade Federal do Tocantins/CNPq)</p>	<p>Defendemos, nesta investigação, as seguintes teses: o estágio supervisionado, nas licenciaturas, não pode ser exclusivamente responsável pelo trabalho com saberes docentes orientadores da prática profissional; as pesquisas científicas sobre estágio supervisionado precisam se configurar como um campo próprio de investigação científica, minimamente, interdisciplinar, em resposta às demandas próprias da referida disciplina. (p. 2)</p> <p>Mas, afinal, o que estamos compreendendo aqui por estágio supervisionado? Conforme Gisi, Martins e Romanowski (2009, p. 208).</p> <p>Entende-se o estágio como uma oportunidade de inserção numa realidade, no caso escolas de educação básica, permitindo a confrontação do saber acadêmico com o saber da escola, permitindo aos estudantes aprender como se dão as relações de trabalho. O exercício de inserção e distanciamento, quando permeado de análises do processo vivenciado, prepara o futuro professor para a possibilidade de contribuir com a transformação. No entanto, verifica-se que, muitas vezes, o estágio se constitui em uma mera obrigação burocrática, desconsiderando seu potencial na formação dos alunos e mesmo quando se valoriza o estágio na formação profissional são muitas as dificuldades enfrentadas pelos professores supervisores.</p> <p>A prática dos estágios supervisionados das licenciaturas é o resultado da dinâmica consumista que vivenciamos atualmente na universidade brasileira, reflexo das relações fluidas que movem a sociedade. (p. 5)</p> <p>[...] os alunos-mestre se referem ao estágio supervisionado como o momento da formação inicial do professor em que se focaliza conjuntamente a teoria acadêmica e a prática profissional, significando que as demais disciplinas curriculares são informadas, essencialmente, por abordagens teóricas. (p. 9-10)</p>
<p>Texto 5 Diálogos no estágio supervisionado sobre ensino da escrita e da gramática na escola Clara Dornelles (Universidade Federal do Pampa)</p>	<p>Por meio das respostas dos estagiários aos diferentes atores participantes do processo de formação inicial, constitui-se um espaço de diálogo entre a universidade e a escola. Esse espaço requer um novo tipo de relação entre os dois campos de formação, em que o estágio supervisionado contribua para “uma ação reflexiva, crítica e colaborativa entre todos os proponentes” (SILVA; BARBOSA, 2011, p. 200), deslocando estagiários, professores regentes e formadores de seus papéis tradicionais, geralmente restritos ao cumprimento</p>

	burocrático da prática de ensino obrigatória. (p. 17- 18)
<p>Texto 6</p> <p>(Des)articulação teoria-prática em relatórios de estágio supervisionado</p> <p>Adair Vieira Gonçalves (Universidade Federal da Grande Dourados /CNPq)</p> <p>Mariolinda Rosa Romera Ferraz (Universidade Federal da Grande Dourados /CNPq)</p>	<p>É, pois, da investigação da conexão entre teoria e prática na formação inicial de professores, a partir do gênero relatório de estágio, que este texto se ocupa. (p. 26)</p> <p>Pela análise dos relatórios de estágio, concluímos que há a absorção da teoria de gêneros textuais e dos documentos oficiais nos relatórios de estágio, ou seja, dos saberes disciplinares na denominação de Tardif (2010). Entretanto é frágil a transposição didática. A formação inicial não dá conta dela. (p. 36)</p>
<p>Texto 7</p> <p>Formação de pedagogos e o estágio em espaços não formais: uma análise da pesquisa como possibilidade</p> <p>Tatyanne Gomes Marques (Universidade do Estado da Bahia - UNEB)</p>	<p>O texto se propõe a apresentar uma experiência de estágio em que a pesquisa (conteúdo e método) foi vivenciada como possibilidade de formação. (p. 2.432)</p> <p>Por fim, destaca-se, por meio da experiência apresentada, que é possível articular teoria e prática na formação de pedagogos, bem como é possível realizar pesquisa no estágio e vivenciar o estágio como pesquisa. (p. 2.432)</p> <p>Quanto às aprendizagens que esta experiência me possibilitou, destaco como relevante a demonstração de que é possível articular teoria e prática, que é possível sim realizar pesquisa no estágio e vivenciar o estágio como pesquisa. (p. 2.440)</p>
<p>Texto 8</p> <p>O estágio curricular supervisionado como campo de recontextualização pedagógica: contribuições para o debate sobre a formação de professores</p> <p>Kátia Costa Lima Corrêa de Araújo (Universidade Federal de Pernambuco)</p>	<p>[...] concebemos o estágio curricular supervisionado como um campo de conhecimento, campo de recontextualização pedagógica, um discurso pedagógico, uma prática pedagógica, um campo interdisciplinar, calcado na inteireza do discurso pedagógico e suas novas feições, cujos conteúdos e relações transmitidos/adquiridos são constantemente recriados, reinterpretados e recontextualizados no campo da prática institucional. (p. 35)</p>
<p>Texto 9</p> <p>Estágio curricular supervisionado nos anos iniciais: uma proposta de ação interdisciplinar</p> <p>Maria Gládis Sartori Proença (UEMS)</p> <p>Milton Valençuela (UEMS)</p>	<p>O estágio configurado como processo abarca momentos de estudos e reflexões em sala de aula, observação da realidade e regência. O estágio nessa abordagem possibilitou as alunas reafirmar a escolha pela profissão, ao mesmo tempo em que se constituiu oportunidade de aprendizagem para as crianças, para os docentes das escolas e para as alunas estagiárias ao vivenciarem uma prática pedagógica diferenciada daquela que comumente se tem nas escolas. (p. 2)</p> <p>O estágio se desenvolve em uma atitude investigativa, em que a reflexão é uma atitude permanente na intervenção da vida cotidiana das escolas, salas de aulas, professores e alunos envolvidos no estágio. (p. 4)</p> <p>O estágio antes de tudo é um trabalho coletivo. Exige ações e reflexões coletivas de</p>

	<p>professores tanto das universidades quanto dos professores das escolas de educação básica. (p. 6)</p> <p>O estágio supervisionado em Pedagogia é o momento que permite a integração entre a teoria e a prática pedagógica da profissão docente. É também o momento oportuno para os futuros professores dos anos iniciais assumirem a identidade profissional docente. Oportunidade para colocar em prática modelos de projetos integrados e interdisciplinares, muitas vezes distantes da realidade das escolas públicas. (p. 7)</p>
<p>Texto 10</p> <p>Ensino prático reflexivo: análise de uma experiência no Estágio Supervisionado</p> <p>Maria Aparecida Silva Cruz (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS)</p> <p>Marilena Bittar (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS)</p>	<hr/>
<p>Texto 11</p> <p>Estágio Supervisionado e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID: possibilidades conjuntas de ação</p> <p>Giana Amaral Yamin (UEMS)</p> <p>Almerinda Maria dos Reis Vieira Rodrigues (UEMS)</p> <p>Bartolina Ramalho Catanante (UEMS)</p> <p>Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/CAPES</p>	<p>[...] o plano de ensino da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil foi articulado ao contexto histórico-cultural, à realidade do CEIM [...]. Visualizou o estágio como oportunidade para ampliar os conhecimentos técnicos e teóricos e a construção de habilidades para atuar na Educação Infantil, possibilitando-lhes realizar atividades com as crianças, interagindo e revendo concepções acerca de como aprendem e de suas capacidades.</p> <p>Visualizamos a <i>mediação</i> como ponto de apoio principal nas ações do PIBID e nas do Estágio Supervisionado. (p. 33)</p>

Apêndice E - Sentidos atribuídos 2014

Título	Sentidos atribuídos 2014
<p>Texto 1</p> <p>Estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia/Parfor da Urca: ressignificação dos saberes docentes</p> <p>Gercilene Oliveira de Lima (Universidade Estadual do Ceará- UECE)</p> <p>Ana Maria do Nascimento (Universidade Estadual do Ceará-UECE)</p>	<p>[...] apontamos à necessidade de repensar as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia do PARFOR, com vistas a ressignificação dos saberes docentes, considerando que este muitas vezes é tomado como atividades meramente burocráticas, rotineiras, em que a teoria e prática são vistas de forma dicotomizada. (p. 2.197-2.198)</p> <p>A fala de Lima (2001) nos ajuda a compreender que a atividade do Estágio é também um momento propício de mobilização dos saberes, onde os saberes da experiência se junta aos saberes pedagógicos, teóricos se fundem e ajudam na compreensão e ressignificação do próprio desempenho profissional, uma vez que coloca o professor em contato direto com a realidade social concreta em outro contexto social e sua prática é problematizada. (p. 2.198)</p> <p>Como principais resultados as professoras reconhecem a importância do Estágio para quem exerce o magistério e apontam como elemento essencial na reconstrução dos saberes docentes. (p. 2.194)</p>
<p>Texto 2</p> <p>Estágios em artes visuais: arte, docência e práticas de criação</p> <p>Carmen Lúcia Capra (UERGS/UFRGS)</p> <p>Luciana Gruppelli Loponte (UFRGS)</p>	<p>Assim, os estágios se mostram como campos propícios para a fusão entre atitude criadora, prática artística e prática pedagógica que, se acontecer de forma constante durante toda formação inicial docente, poderá desencadear impactos significativos para uma docência que se quer <i>artista</i>. (p. 2.216)</p> <p>Os estágios docentes são momentos importantes da vida acadêmica dos estudantes de licenciatura por vários motivos. Obrigatórios por lei, visam “ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”. (BRASIL, 2008). Orientados e supervisionados, supõem “uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho [o professor universitário] e um aluno estagiário”. (BRASIL, 2002). Planejados, devem promover “a possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam”. (PIMENTA; LIMA, 2006). (p. 2.216-2.217)</p>
<p>Texto 3</p> <p>Representações acerca do estágio curricular e do exercício da docência: uma experiência na supervisão de</p>	<p>Assim, ao problematizar algumas das representações e da experiência empreendida, concebendo o Estágio Supervisionado para além de seu cunho estritamente curricular, como prática de ensino essencial à formação do educador, sendo este plenamente formativo e não meramente probatório, ressalto a relevância da concepção formada de que o estágio configura-se em parte essencial do processo educativo, sendo um</p>

<p>estágio no curso de Geografia Rita de Cássia Grecco dos Santos</p>	<p>mecanismo orientador do desenvolvimento da formação de professores. (p. 1)</p> <p>Esse processo oportuniza ao educador em formação outro ponto fundamental, também encontrado em Zamperetti e Santos (2011), o qual potencializa a importância dos processos de estágio na formação da identidade dos professores. (p. 2)</p> <p>É, pois no estágio que, o que até então se tratava com plenitude teórica, se transforma em prática e é nesta prática que tem início o processo de construção da professoralidade daquele que virá a se tornar um educador. Ao viver a experiência do estágio torna-se possível conhecer ambientes, situações, questões distintas, dentre muitas outras variáveis, nunca antes pensadas ou sequer sabidas acerca do processo educativo.</p> <p>Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores. (p. 6)</p> <p>Buscando elucidar esse processo formativo com ênfase na realização dos estágios, Pimenta e Lima nos remetem a pensar no estágio como pesquisa e como percurso formativo [...]. (p. 10)</p> <p>O estágio em si é uma vasta pesquisa, pois trata de outra dimensão de conhecimentos, onde o indivíduo não mais estará restrito aos conhecimentos estudados e as teorias específicas dos conteúdos, mas sim aos saberes apreendidos ao longo de toda a sua vida, os quais também levará para a sala de aula. (p. 10)</p> <p>Assim, para além de seu cunho curricular, como prática de ensino essencial à formação do educador, o estágio supervisionado favorece uma vivência de um processo de estágio que reconhece uma nova realidade e todas as concepções e representações possuídas até então, tendem a mudar.</p>
<p>Texto 4 A produção acadêmica no período de 2006 a 2012 sobre o Estágio Curricular na Educação Infantil: alguns apontamentos Rosimeire Costa de Andrade Cruz (Faculdade de Educação/Universidade Federal do Ceará) Andressa Sousa de Azevedo (Faculdade de Educação/Universidade Federal do Ceará)</p>	<p>Ainda neste primeiro enfoque, Uzêda (2010) discute o estágio como um “rito de passagem” para a carreira docente e defende-o como “campo formativo, locus de investigação e reflexão sobre a docência” (p. 3). (p. 1.304)</p> <p>Pedrini (2006) discute a relação entre teoria e prática no estágio, no sentido de superar a fragmentação, com destaque para a importância de integração entre a instituição de ensino e a instituição de atuação de estágio. (p. 1.305)</p> <p>Menezes (2008) relata a experiência de estágio organizado através de minicursos, ressaltando que anteriormente a essa proposta os estágios eram concebidos como atividades burocráticas, não havendo uma integração entre universidade e comunidade. (p. 1.305)</p>
<p>Texto 5 Autoavaliação na disciplina Estágio em Educação Infantil: alguns apontamentos Raquel Ferreira Colaço (Secretaria</p>	<p>O Estágio torna-se importante para o pedagogo em formação porque o tira da zona de conforto e proporciona o contato com a realidade externa à faculdade, realidade que muitas vezes não é conhecida pela maioria dos graduandos em Pedagogia na UFC. Sem dúvidas, é um momento rico para a formação profissional e pessoal de cada um que pode vivenciar esta experiência. (p. 1.883)</p>

<p>Municipal de Trabalho, Desenvolvimento Social e Combate à Fome) Rosimeire Costa de Andrade Cruz (Faculdade de Educação/Universidade Federal do Ceará)</p>	<p>A disciplina de Estágio em Educação Infantil possui a função de formar e auxiliar os futuros docentes no trabalho a ser desenvolvido em creches e pré-escolas com crianças de 0 a 5 anos. (p. 1.888)</p>
<p>Texto 6 Perspectiva de estudantes de pedagogia sobre as aprendizagens construídas na atividade de Estágio em Educação Infantil Kátia Cristina Fernandes Farias (Universidade Estadual Vale do Acaraú) Edith Rodrigues Morgado Kern (Fórum de Educação Infantil do Ceará)</p>	<p>Pimenta e Lima (2008, p. 17) destacam em seus estudos que a atividade de Estágio “pode servir de espaço de projeto interdisciplinar, ampliando a compressão e o conhecimento da realidade profissional de ensinar”. As referidas autoras ressaltam, ainda, diferentes dimensões da atividade de Estágio, dentre elas, a aproximação dos estagiários com as instituições, o papel do professor da disciplina e a relação entre a teoria e a prática. (p. 1-2) A experiência de Estágio constitui-se uma atividade relevante para a formação de professores, em especial, para a construção da identidade profissional. De acordo com Pimenta e Lima (2008, p. 127), torna-se fundamental que os professores compreendam o significado do Estágio como formação contínua tendo em vista “a ideia de emancipação humana”. (p. 4) A atividade de Estágio possibilita espaços de debates e situações que suscitam questionamentos e novas investigações acerca do cotidiano da escola e de melhoramento da atividade de Estágio. (p. 4)</p>
<p>Texto 7 Estágio curricular docente: como alunos e professores da universidade e da escola básica o avaliam? Maria da Assunção Calderano (Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF)</p>	<p>Estágio Curricular Docente Entre os diversos dilemas encontrados dentro do processo de formação, o estágio acaba se constituindo como um dos principais, à medida que ele se assenta na relação entre teoria e prática, universidade e escola, formação e trabalho docente. (p. 2.844) Pimenta e Lima (2004, p. 33-57) apresentam o estágio como campo de conhecimento, em busca de superar sua “tradicional redução à atividade prática instrumental” [...]. Discutem a prática como “imitação de modelos”, como “instrumentalização técnica” e ao verem o estágio como uma possibilidade de superação da separação entre a teoria e prática, indicam a possibilidade de ele ser concebido como “aproximação da realidade e atividade e atividade teórica”, defendendo também a pesquisa como “método na formação dos estagiários”. (p. 2.845) Esses depoimentos, também nos apontam bases distintas de concepção de estágio. O <i>primeiro</i> nos revela a possibilidade de <i>docência compartilhada</i>, o <i>segundo</i> nos aponta a crítica clara relacionada à <i>relação entre teoria e prática</i> indicando que ela está longe de ser resolvida; o <i>terceiro</i> revela as possibilidades contraditórias do estágio se constituir enquanto contato inicial com a prática. O quarto depoimento nos indica que o estágio tem sido demarcado pela <i>observação passiva</i>. O quinto nos traz indícios de que o estágio tem se constituído como atividade dispensável – isto se dá pelo “inchaço curricular”, que, de forma indireta</p>

	esvazia esta dimensão formativa. (p. 2.849)
<p>Texto 8</p> <p>Os estágios curriculares: dizeres e saberes dos orientadores...</p> <p>Maria das Graças C. da S. M. G. Pinto (Universidade Federal de Pelotas – UFPel)</p>	<p>Não obstante, a premissa deste trabalho está em considerar o estágio como um componente curricular importantíssimo para a formação do professor[...]. (p. 5.094)</p> <p>Assim como Leite et al. (2008, p.37), acredita-se que o estágio, além da docência, deva “formar o profissional docente como intelectual crítico-reflexivo, possibilitando a construção dos saberes docentes necessários para compreender e atuar na realidade educacional e propor alternativas pedagógicas”. (p. 5.095)</p> <p>[...] o estágio possui uma dimensão tanto teórica quanto prática, uma dimensão tanto subjetiva quanto concreta. (p. 5.095)</p>
<p>Texto 9</p> <p>Território iniciático da aprendizagem da docência: a relação do Estágio Supervisionado e do PIBID</p> <p>Francisco Cleiton Alves – SME Barreiras Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios – UNEB</p>	<p>Um apontamento elencado nas narrativas é a configuração do estágio supervisionado e do PIBID como territórios iniciáticos das aprendizagens experienciais, entretanto esse território foi demarcado por lugares que se distinguem no movimento de interfacear essa relação na iniciação à docência, principalmente distinguindo o estágio supervisionado e o PIBID como espaço-tempo das experiências de formação com especificidades próprias. (p. 6.373)</p> <p>[...] analisamos as vivências durante o estágio e o PIBID como rituais de iniciação a docência onde marcam o território de transição de um <i>status</i> social para outro, é um <i>status</i> de autoformação e não de meramente estratificação. (p. 6.376)</p>
<p>Texto 10</p> <p>Tessituras do Estágio Supervisionado na formação e prática docente contextualizada no semiárido baiano</p> <p>Adelson Dias de Oliveira (UNIVASF) Vanderléa Andrade Pereira (UNIVASF)</p>	<p>O campo que compõe a formação inicial dos futuros professores aqui destacado, perpassa pela concepção do Estágio Supervisionado como elemento de pesquisa e de retroalimentação no que concerne a construção de processos educativos contextualizados e significativos para o público a que se destina. (p. 6.390)</p> <p>[...] é válido refletir o papel do estágio na formação docente não como aspecto desintegrado aos demais sistemas que fazem parte da ação docente, esse passa a constituir-se na contemporaneidade como algo que vai muito além do papel de ensinar sob a ótica do enquadramento curricular. O desafio é que professores e alunos, no desenvolvimento das práticas de estágio, compreendam as interpretações dos fenômenos das realidades, compreendam os lugares a partir dos quais se constroem e assim compreendam a si mesmos. (p. 6.393)</p>
<p>Texto 11</p> <p>Estágio de docência: possibilidade formativa na construção do olhar investigativo</p> <p>Ana Maura Tavares dos Anjos (Universidade Estadual do Ceará - UECE) Andréa da Costa Silva (Universidade</p>	<p>Para tanto, compreender que o estágio é um momento crucial para a formação do indivíduo formador de demais indivíduos pressupõe reflexão na e sobre a própria ação, neste sentido faz necessário compreender que:</p> <p>O estágio não é a hora da prática! É a hora de começar a pensar na condição de professor na perspectiva de eterno aprendiz. É a hora de começar a vislumbrar a formação contínua como elemento de realimentação dessa reflexão (LIMA, 2001. p. 16). (p. 2.916)</p> <p>[...] como aponta Pimenta e Lima (2005/2006) o estágio abre a possibilidade para o desenvolvimento da</p>

Estadual do Ceará - UECE)	capacidade de reflexão e da realização de pesquisas, tomando a prática existente de outros profissionais e dos próprios professores nas escolas, o privilegiado campo de atuação dos professores já formados e/ou dos professores em processo de formação. (p. 2.918) [...] graduandos tomaram consciência que o trabalho desenvolvido no estágio estava além da teoria vista em outras disciplinas e que por esse motivo, era uma porta aberta para a análise e reflexão resultantes do confronto com a realidade. (p. 2.921)
Texto 12 Estágio curricular no curso de Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral – UFPI Maria do Socorro Soares (UFPI)	Para Pimenta e Lima (2012, p. 87), “o estágio conforme escrito nas resoluções, encontra-se separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais. Portanto, nem prática, nem teoria; apenas treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares”. Essa mesma inconsistência pode ser identificada em textos de currículos reformulados à luz da legislação atual, em discussão. (p. 8)
Texto 13 Estágio-pesquisa na formação de professores no instituto federal goiano Sandra Zago Falone (IFGO) Josiane Medeiros (PPGE/ UFG/ IF Goiano) Sandra Mara Oliveira (IF Goiano/IFG)	O estágio, foco do presente estudo, tem se constituído no processo formativo de muitas instituições em atividades fragmentadas, dicotômicas e sustentadas no paradigma da racionalidade técnica, fato que não possibilita aos estagiários desenvolverem posturas investigativas e reflexivas acerca da realidade educacional durante o estágio. (p. 3) [...] defende-se no presente estudo, a superação do estágio apenas como uma parte prática dos cursos de formação de professores, como um mero componente curricular para um elemento articulador, que perpassa todas as disciplinas integrantes do corpo de conhecimento dos cursos de Licenciatura, ou seja, o estágio via pesquisa. (p. 6)
Texto 14 Reflexões sobre o Estágio Curricular supervisionado na construção do perfil identitário do educador musical Thais Lobosque Aquino (UFG)	O estágio curricular supervisionado em suas diferentes formas de organização e operacionalização é tomado como componente curricular essencial para assegurar o perfil do profissional desejado, de modo a consolidar os domínios indispensáveis ao exercício da profissão. (p. 6.058)
Texto 15 Educação infantil, crianças, tempos, espaços: entre olhares e diálogos no estágio de formação docente Luciana Esmeralda Ostetto (UFF)	No diálogo com o real, o estágio é tempo que permite o exercício de ampliação do olhar dos professores em formação sobre a prática pedagógica, de um modo geral, e sobre as crianças, em particular. (p. 2.657) O estágio afirma-se, desta maneira, como espaço-tempo de pesquisa, ensino e extensão, haja vista que os educadores da instituição-campo de estágio também experimentam uma verdadeira formação em serviço, refletindo sobre sua prática, e sobre questões teórico-metodológicas envolvidas nela, decorrentes do projeto político pedagógico que lhe dá sustentação. (p. 2.663)
Texto 16	Os resultados analisados permitiram compreender que a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado

<p>O estágio em narrativas: universidade, escola e licenciandos – a pesquisa, por entre as falas... Vilma Rampazo (SEMED/ROO) Simone Albuquerque da Rocha (PPGEdu/UFMT)</p>	<p>constitui-se em um espaço de investigação e pesquisa, propiciando o envolvimento do licenciando com as questões da escola, vivenciando as crises sociais e políticas que envolvem o cotidiano da profissão. (p. 4.609)</p>
<p>Texto 17 O processo de Estágio Supervisionado na formação luso-brasileira de professores: o que narram as estagiárias? Rosenilde Nogueira Paniago (Uminho/IF Goiano) Maria Teresa Sarmiento (Universidade do Minho)</p>	<p>[...] o estágio se constitui em um momento significante na aprendizagem da docência profissional, por possibilitar a aproximação do licenciando com sua futura profissão, lhe permitir vivenciar práticas de ensino, estabelecer a relação teoria-prática, conviver com a complexidade do cotidiano escolar e, sobretudo, experienciar práticas de interação educativas com os alunos. (p. 4.847) Na formação inicial, é indispensável o estágio como componente da prática, para a constituição da identidade profissional e construção de saberes docentes, cuja essência avança de perspectivas disciplinares, conteúdos a ensinar, para saberes pedagógicos, do campo educacional, e porque não, um saber que vai muito além dos campos disciplinares, uma racionalidade capaz de dialogar com a arte, o imaginário, a espiritualidade, a história de vida dos alunos. O estágio, portanto, é um momento significante de aprendizagem e preparação para o exercício da docência. (p. 4.848)</p>
<p>Texto 18 Formação de professores pelo Estágio Curricular Supervisionado Regiane Rodrigues Araújo (PPGE/UECE) Maria Socorro Lucena Lima (UECE)</p>	<p>Com o intuito de fomentar o que foi dito ao longo da análise das informações nos delimitemos as palavras de Lima (2012, p. 91) quando afirma que: “Dessa forma, fica evidenciado o espaço de reflexão promovido pelo Estágio, principalmente no tocante à formação docente”. (grifo nosso). Contudo, o estágio se constitui como um espaço de autoaprendizagem da profissão e autoconhecimento no que se refere ao “querer e ser professor”. (p. 3.546) Diante disso, nos permitimos afirmar que o Estágio fornece ao graduando a aproximação com realidade do trabalho no magistério, além de propiciar meios para a interação com a disciplina, no sentido estabelecer vínculos com a prática educativa a partir das observações da sala de aula e da escola como um todo. (p. 3.546)</p>
<p>Texto 19 Formação docente no Estágio Curricular supervisionado em EAD: elementos da práxis na contemporaneidade Silviane da Silva Rocha (IFCE) Maria Socorro Lucena Lima (UECE)</p>	<p>Consideramos que o Estágio vai muito além do chão da sala de aula e se articula como elemento de formação docente, pois oportuniza a reflexão acerca do tripé: Teoria – Prática – Pesquisa, na busca de uma compreensão da totalidade do ato educativo. É nele que se inaugura o espaço de reflexão acerca de questões não somente relacionadas ao trabalho docente e ao ambiente escolar, mas também sobre experiências de histórias de vida e de visões de mundo. A oportunidade de o aluno fomentar sua formação profissional, aprender a ser professor. (p. 3707)</p>

Apêndice F - Sentidos atribuídos 2016

Título	Sentidos atribuídos 2016
<p>Texto 1</p> <p>Pedagogia de projetos: possibilidade articuladora da práxis docente no Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia</p> <p>PELOSO, Franciele Clara (UTFPR – Pato Branco)</p> <p>JUNGES, Kelen dos Santos (UNESPAR – União da Vitória)</p>	<p>Entende-se que o Estágio Supervisionado é elemento de fundamental importância nesse processo de formação inicial, uma vez que possibilita que teoria e prática se relacionem e culminem na práxis educativa. Assim, o que se apresenta nesse estudo é a compreensão do Estágio como subsídio basilar para a formação inicial e elemento que contribui para a construção da identidade docente, (p. 1.766)</p> <p>Estágio Supervisionado pode ser considerado como uma “[...] oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 99-100). Sendo assim, não se trata da mera aquisição de habilidades técnicas ou do “saber fazer”, mas a prática do Estágio Supervisionado possibilitará ao acadêmico estagiário um espaço de ação-reflexão-ação sobre a realidade escolar concreta e, por consequência, sobre a construção e a afirmação de seu “ser” professor. (p. 1.769).</p> <p>Portanto, o Estágio Supervisionado curricular, enquanto primeiro contato do futuro professor com o seu campo de atuação que é a sala de aula e, também um momento de experienciar a docência, tem papel essencial na formação inicial desse profissional de modo a vislumbrar uma práxis educativa. (p. 1.772)</p> <p>Segundo Barreiro e Gebran (2006) o Estágio é capaz de proporcionar formação de identidade docente nos/nas estudantes. Nesse sentido, é importante ressaltar que as atividades de Estágio Supervisionado acompanham as orientações dos tempos históricos em que se dão. Sendo assim, pode-se entender o Estágio Supervisionado na formação inicial docente como um campo de aprendizagem e de construção de sentidos. (p. 1.773)</p> <p>[...] é preciso considerar e elucidar que historicamente os modelos tecnicistas e não críticos nos processos de formação de professores/as foram dominantes. Tal fato incidiu diretamente na concepção dos Estágios Supervisionados, os quais apresentavam, de acordo com Mendes (2006), um caráter fragmentado e burocrático, em que o principal objetivo era o do domínio técnico, do conhecimento instrumental sobre o fazer docente, ou seja, reproduzir modelos e aplicar “manuais”. (p. 1.773)</p> <p>O Estágio Supervisionado curricular se configura como um dos momentos que possibilita a aproximação e a inserção junto à realidade de atuação dos/das futuros/as docentes. É possível pela experiência do Estágio, elaborar reflexões sobre a prática pedagógica. (p. 1.774)</p> <p>[...] objetivamos apresentar a compreensão do Estágio como componente estrutural para a formação inicial e elemento que contribui para a construção da identidade docente. (p. 1.776)</p>
<p>Texto 2</p> <p>A formação de Pedagogos no</p>	<p>A concepção de Estágio Supervisionado adotada no curso em análise é de que o mesmo se constitui em uma instância privilegiada que permite a articulação entre os estudos teórico-práticos – práxis, e tem como propósito a inserção do</p>

<p>IFC: o estágio supervisionado em gestão como articulador da práxis SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da FERNANDES, Sonia Regina de Souza QUADROS, Sérgio Feldemann de</p>	<p>futuro egresso do curso de Pedagogia no mundo do trabalho”. (idem, p. 41). (p. 1.782) Em que pese especificamente à reflexão acerca da estruturação do Estágio Supervisionado em Gestão no curso de Licenciatura em Pedagogia, identificamos nas temáticas demandadas pelas instituições concedentes do Estágio em questão especialmente nas atividades desenvolvidas que há um empenho no sentido de garantir que a atuação dos acadêmicos se respalde na perspectiva da práxis. (p. 1.788) [...] entendemos que as atividades realizadas sinalizam que a forma como o referido estágio está estruturado converge tanto para o atendimento dos princípios da interdisciplinaridade, da contextualização, da pertinência e da relevância social, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura em Pedagogia, quanto para o perfil de egresso que o curso analisado se propõe formar. (p. 1.788)</p>
<p>Título</p>	<p>Sentidos atribuídos</p>
<p>Texto 3 O estágio e a formação em gestão educacional no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PR) Beatriz, Gomes Nadal ZAIAS, Elismara MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula Marcoccia</p>	<p>Reconhece o estágio como dimensão essencial nesse processo pelas possibilidades de produção de sínteses teórico-práticas que sua dinâmica viabiliza. (p. 1.791) Na perspectiva de uma formação profissional pautada na superação de problemas históricos – a separação teoria e prática, o distanciamento entre universidade e escola, a desarticulação entre disciplinas de conhecimento específico e pedagógico, a fraca consolidação de identidades profissionais –, reconhece-se o estágio como momento formativo por excelência, uma atividade de conhecimento e compreensão das finalidades que compõem o processo de formação docente, “instrumentalizadora da práxis educacional [...] de transformação da realidade existente”. (PIMENTA, 1995, p. 122). (p. 1.792)</p>
<p>Texto 4 O estágio e a tecitura da identidade docente nas narrativas de formação Giane Araújo Pimentel Carneiro (Universidade do Estado da Bahia – Campus XII)</p>	<p>Nos propomos a discutir o papel do estágio na construção da identidade docente por meio das narrativas de formação. (p. 3.053) Na configuração do tecido sobre o qual a formação docente é tecida, destaca-se o estágio como um fio condutor de encontro de saberes e de significações que marcam a identidade do profissional da educação O estudo aponta a importância do estágio na formação docente, na mobilização e construção dos saberes da prática pedagógica, na inserção do licenciando no âmbito escolar para aprendizagem da docência e ressignificação da própria prática pedagógica. Desta forma, podemos afirmar que a identidade profissional desenvolve-se durante toda a trajetória de formação, mas no período dos estágios, as graduandas são convidadas a uma imersão maior no campo da profissão, momento em que se debatem com questões desafiadoras sobre a docência e que provocam implicações sobre o conhecimento de si próprio nesse processo. (p. 3.060)</p>
<p>Texto 5 Saberes da docência:</p>	<p>Conclui-se que a identidade profissional desenvolve-se durante toda a trajetória de formação, mas no período dos estágios intensifica-se, pois esse é o momento em que as graduandas debatem questões sobre a docência que</p>

<p>experiências e aprendizagens construídas/vivenciadas no estágio como pesquisa no ensino fundamental Anna Donato Gomes Teixeira (UNEB, CEEP, NEPE)</p>	<p>provocam implicações sobre o conhecimento de si próprio nesse processo.</p> <p>Os resultados apontam que os saberes experienciais, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos são mobilizados e/ou construídos durante o estágio, contudo o que é mais discutido e valorizado são os saberes experienciais.</p> <p>A concepção aqui defendida é de que o estágio para além de se configurar como prática de imitação de modelos ou instrumentalização técnica é um momento de aproximação da realidade, em que se vislumbra a possibilidade de uma formação inicial que ressignifica o conhecimento.</p> <p>Nos cursos de formação de professores, o Estágio Supervisionado é um dos componentes que pode realizar a articulação entre a pesquisa e a prática docente. É através dele que o sujeito vivencia determinada realidade e a partir dessa, constrói e ressignifica os seus saberes e práticas. Como campo de conhecimento e eixo curricular importante nos cursos de formação de professores, o estágio possibilita que sejam trabalhados aspectos inerentes à construção da identidade profissional, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente. (PIMENTA; LIMA, 2004). (p. 3.066)</p> <p>Os esquemas tradicionais de realização de estágios tendo como fórmula a observação, participação e regência, numa concepção de que se aprende a ser professor a partir da imitação de práticas observadas, revelam-se desgastadas, pois não trazem melhorias para os resultados de ensino e nem permitem a prática de pesquisa. Pimenta e Lima (2004) apontam que o estágio como imitação de modelos e o estágio como instrumentalização técnica apresentam limitações na sua concepção, e não conseguem formar um profissional reflexivo.</p> <p>Considera-se que a proposta de estágio como pesquisa, em que se coloca em prática a ação-reflexão-ação foi sensivelmente proveitosa uma vez que os alunos de posse de uma reflexão teórico-prática sobre os saberes da docência puderam experimentar a regência a partir de uma atividade de pesquisa num processo dialético em que a pesquisa serviu de suporte para que as suas ações na regência pudessem ser mais bem qualificadas.</p>
<p>Texto 6 A formação matemática e o estágio supervisionado na educação infantil: reflexões sobre as experiências formativas Sandra Alves de Oliveira (UNEB, CMAJO, NEPE)</p>	<p>Os resultados apontam a importância do estágio na formação docente, na mobilização e construção dos saberes da prática pedagógica, na inserção do licenciando no âmbito escolar para aprendizagem da docência e ressignificação da própria prática pedagógica. (p. 3.074)</p> <p>O estágio supervisionado possibilita aos estudantes vivenciar aprendizagens e saberes necessários ao exercício da docência e reflexões sobre a própria prática. (p. 3.078)</p> <p>Portanto, dentre as experiências formativas do professor, o estágio é um dos momentos mais importantes para a formação profissional. Nesse momento, o futuro professor tem oportunidade de entrar em contato direto com a realidade profissional no qual será inserido, além de concretizar pressupostos teóricos adquiridos pela observação de determinadas práticas específicas e do diálogo com profissionais mais experientes. (p. 3.082)</p>
<p>Texto 2 Artigo 3</p>	
<p>Texto 7</p>	<p>O Estágio Supervisionado é um componente curricular com o potencial de agregar de forma crítica os conhecimentos</p>

<p>A produção de vídeo documentários e a construção de sentido no estágio com pesquisa Elisângela André da Silva Costa (UNILAB) Sinara Mota Neves de Almeida (UNILAB)</p>	<p>construídos pelos licenciandos ao longo de sua formação inicial, a partir da reflexão sobre os desafios da docência no contexto das escolas de educação básica.</p> <p>No entanto, a presença da visão de Estágio, ainda, como a hora da prática tem se constituído como um desafio a ser enfrentado, uma vez que as preocupações e demandas dos estagiários se voltam quase que exclusivamente para as “técnicas de ensino” a serem utilizadas no período de regência, deixando em segundo plano, ou mesmo desconsiderando, a importância da compreensão da função social da escola e suas relações com o contexto social mais abrangente. (p. 1.055)</p> <p>O Estágio vem, ao longo das últimas décadas, se constituindo como um campo de construção de conhecimentos sobre a aprendizagem da profissão professor. Os diferentes desafios postos pela sociedade contemporânea - que agregam elementos políticos, econômicos, culturais e éticos, entre outros – vêm convidando os educadores a (re)pensar o seu papel e o papel da escola. (p.1.056)</p> <p>Os conhecimentos construídos sobre o Estágio, como componente curricular dos cursos de formação de professores geralmente, têm tomado como ponto de partida a necessidade de superação da concepção do mesmo como “a hora da prática” (LIMA, 2001) que esteve presente nos trajetos históricos de formação de professores no Brasil. (p. 1.056)</p> <p>Dentro deste contexto, Lima (2012) aponta que a maior lição que o Estágio pode trazer para formadores e formandos é a possibilidade de reflexão sobre o sentido da docência na sociedade atual, instrumentalizando o estagiário para a reflexão sobre o seu fazer e sobre a construção de sua identidade profissional. (p. 1.057)</p> <p>Apontamos, portanto, para o Estágio com pesquisa como oportunidade de materialização de sua compreensão como “atividade teórica instrumentalizadora da práxis do futuro professor” (PIMENTA, 2005, p. 121), através da qual esses profissionais têm a possibilidade de compreender seu trabalho em um contexto amplo e complexo no qual estão situadas diferentes visões de mundo e diferentes projetos de sociedade. (p. 1.057)</p> <p>Nesse processo histórico de transformação político-epistemológica se destacaram dois importantes conceitos: epistemologia da prática e professor reflexivo (SCHON, 1992). Tais conceitos, submetidos a críticas e colaboração de outros pesquisadores (PIMENTA; GHEDIN, 2008; CONTRERAS, 2002; ZEICHNER, 1993) apontaram para: a valorização da produção do saber docente; a defesa do ensino como prática reflexiva; a pesquisa como instrumento de formação do professor; a inseparabilidade da teoria e da prática e o destaque para o papel da teoria na formação docente. (p. 1.057-1.058)</p> <p>Considerando o potencial pedagógico das NTICs e da produção de vídeos, foi elaborada a proposta de construção de vídeo documentários no desenvolvimento da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática da UNILAB, com o objetivo de registrar as observações realizadas nas escolas-campo, em movimento, com destaque para as ações da gestão escolar e dos projetos desenvolvidos.</p>
--	--

<p>Texto 8</p> <p>Docência na Educação Infantil e formação inicial: notas reflexivas e problematizadoras a partir do estágio</p> <p>Maria Carmen Silveira Barbosa (Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS)</p> <p>Carolina Gobbato (Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS)</p>	<p>O estágio curricular precisa ser um contexto formativo que possibilite aos acadêmicos (des)inventarem o modelo de docência convencional e construir em no encontro com as crianças as dimensões dessa outra docência, que se faz na relação humana, de um professor que ao educar também aprende. (p. 3.856)</p>
<p>Texto 9</p> <p>Os saberes da infância e da docência: reflexões sobre as experiências no Estágio Supervisionado</p> <p>Irene Carrillo Romero Beber (Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT)</p>	<p>No entanto, a experiência do estágio se revela impactante na formação da maioria dos acadêmicos analisados, uma vez que, confronta os saberes adquiridos e desafia novas aprendizagens, uma dinâmica fundamental no seu processo de formação. (p. 3.868)</p> <p>Desta forma, é possível apontar a relevância do estágio curricular na formação dos futuros docentes de Educação Infantil como a oportunidade de, além de estar na escola, também conhecer as crianças e suas formas de aprender e se desenvolver. Assim, o estágio é um espaço e um tempo fundamental de formação, constitui-se como uma oportunidade concreta e historicamente situada de construção de saberes sobre as crianças, e de formas de mediação sobre seu desenvolvimento. (p. 3.876)</p> <p>Nesse sentido é que se destaca que os estágios e práticas docentes ao longo do Curso de Pedagogia devem estar articulados com pesquisas realizadas concomitantemente no processo formativo dos futuros professores. A pesquisa durante o curso pode garantir importantes aspectos na formação inicial, possibilitando um estudo mais aprofundado dos saberes que constituem a docência com as crianças pequenas. (p. 3.877)</p>
<p>Texto 10</p> <p>Escritas narrativas no estágio: histórias de vida-formação</p> <p>Arlete Vieira da Silva (UESC, BA)</p>	<p>Na reflexão sobre <i>o estágio como campo de conhecimento e de pesquisa da docência</i>, configurado como o terceiro eixo que referendou a dimensão formadora das experiências narradas nos memoriais de formação, foi possível articulá-lo como lugar aprendente na dimensão das aprendizagens dos estudantes-estagiários sobre a docência e de suas idiossincrasias acerca da profissão professor, mas também associá-lo aos repertórios de conhecimento considerados necessários desde este tempo de iniciação no percurso do estágio, bem como o desenvolvimento profissional que está latente no processo de formação. (p. 24)</p>
<p>Texto 11</p> <p>Os saberes (auto)biográficos: do Estágio na Formação Inicial</p>	<p>A escrita do Estágio permite refletir sobre o Estágio enquanto espaço de formação e aprendizagem na construção do processo identitário, pois, como afirma Nóvoa (2000, p. 10), “todo conhecimento é autoconhecimento, toda formação é autoformação”. (p. 1.371)</p>

Áurea da Silva Pereira DEDC II (UNEB/Pós-Critica)	
<p>Texto 12</p> <p>Estágio Curricular supervisionado e conhecimentos da docência em matemática</p> <p>Dilza Côco (Instituto Federal do Espírito Santo/Campus Vitória)</p>	<p>Concluimos esse texto, entendendo que a fase da regência, é o momento do estágio onde os licenciandos experimentam o ensaio da docência de forma responsiva (BAKHTIN, 2003), pois são demandados a atuarem de forma protagonista nas etapas do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação da aula. Nessas situações vivenciam experiências tensas, intensas e de muitas aprendizagens. (p. 558)</p>
<p>Texto 13</p> <p>Surpresas e frustrações: contribuições para a aprendizagem da docência de estagiários da licenciatura em matemática</p> <p>Susimeire Vivien Rosotti de Andrade (UNIOESTE/Foz do Iguaçu)</p> <p>Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes (UFMS/Santa Maria)</p> <p>Patrícia Sandalo Pereira (UFMS/Campo Grande)</p>	<p>Se considerarmos a análise do autor é imprescindível compreender o estágio curricular como um campo de conhecimento pedagógico no qual são trabalhados aspectos indispensáveis ao trabalho docente como: “a construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 61).</p> <p>O estágio é o “[...] lócus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativo e sistematicamente com essa finalidade [...]”. (BURIOLLA, 2009, p. 13).</p>
<p>Texto 14</p> <p>Estágio Interdisciplinar: constituição dos componentes práticos da formação em outros olhares</p> <p>Elize Keller-Franco (UNASP)</p> <p>Silvana Alves Freitas (PUC-SP, bolsista CNPq)</p> <p>Thiago Schulze (IFSP)</p> <p>Cursos: Ciências Linguagem e Comunicação, Artes</p>	<p>O estágio na UFPR Litoral ganha uma dimensão ampliada ao ser concebido não só como um recurso de aprendizagem para formação inicial, mas também, para a formação continuada de professores.</p> <p>Buscar aproximação com os “práticos da profissão” (TARDIF, 2011) deve ser considerada uma modalidade importante de formação continuada para os docentes universitários. Nesse intercâmbio, o estágio torna-se uma via tanto para a formação continuada dos professores formadores como para os professores da escola que são desafiados “a rever suas certezas, suas concepções do ensinar e do aprender e seus modos de compreender, de analisar, de interpretar os fenômenos percebidos nas atividades de estágio”. (PIMENTA; LIMA, 2011, p.114). (p. 3.767)</p> <p>Tal concepção e organização curriculares vêm delineando um novo caminho na direção apontada por Zabalza (2004, p. 174) “faz anos que venho defendendo que o estágio prático não é mais um componente dos cursos (como se representasse mais uma disciplina ao currículo), mas um componente transversal da formação que deve influir e ser influenciado por todas as disciplinas”. (p. 3.768)</p>

	Essa realidade levou-nos a considerar a possibilidade de que a persistente questão do estágio, em que teoria e prática se encontram fragmentadas, só poderá ser equacionada quando deixarmos de pensar no estágio como um componente curricular extra e darmos vez para propostas curriculares mais integradoras e interdisciplinares. (p. 3.769)
<p>Texto 15</p> <p>Possibilidades no contexto do Estágio Supervisionado</p> <p>Profa. Dra. Kalline Pereira Aroeira (Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - CE/UFES - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educadores – FEUSP/GEPEFE)</p>	<p>Consideramos que o Estágio é fundado na práxis, assume importante contribuição na produção de saberes por futuros professores, referenciando a reflexão como meio de redimensionar e ressignificar a prática. Compreendemos o Estágio na perspectiva de aproximação da realidade e atividade teórica. (PIMENTA; LIMA, 2004). Nesse contexto, a pesquisa é uma estratégia para a produção de conhecimentos em que se faz necessária a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. (p. 3.196-3.197)</p> <p>O Estágio não pode tornar-se um projeto formativo fictício; é necessária a participação do futuro professor nas relações que se estabelecem dentro da escola, inclusive para instituir práticas inovadoras no ambiente escolar e para favorecer o enfrentamento de limites educativos, sem se render a eles.</p>
<p>Texto 16</p> <p>Estágio na formação de professores: possibilidades formativas e diálogo entre a escola e a universidade</p> <p>Profa. Dra. Erika Barroso Dauanny (Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG; Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educadores – FEUSP/GEPEFE; Agência Financiadora: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG)</p>	<p>Nessa perspectiva, considera-se o estágio como uma atividade teórico-prática, uma atitude investigativa que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções sobre o ensinar e o aprender, sobre o trabalho docente e sobre as práticas institucionais situadas em seus contextos sociais, históricos e culturais.</p> <p>Como apontado por Pimenta (2009c), consideramos que o estágio curricular supervisionado dos cursos de formação inicial universitária de professores é um espaço/tempo de formação que traz a possibilidade de aproximação da realidade profissional docente e a oportunidade de sobre ela refletir criticamente com vistas à construção de alternativas. Trata-se de um espaço que abre a possibilidade de captar as contradições presentes na prática social de educar, podendo contribuir para gestar uma nova identidade do profissional docente. (PIMENTA, 2009a). (p. 3.010)</p> <p>O estágio curricular supervisionado, como parte essencial do processo formativo no contexto da formação inicial universitária dos professores da Educação Básica, apresenta-se como um lugar privilegiado para efetivar a relação entre teoria e prática na formação.</p>
<p>Texto 17</p> <p>Estágio Supervisionado e didática: entre ressignificações e possibilidades de formação no curso de Pedagogia</p> <p>Cristina Cinto Araujo Pedroso</p>	<p>Tem-se como pressuposto o estágio curricular supervisionado como <i>campo de conhecimento</i>, o qual dispõe de condições para a construção da identidade docente e a ressignificação dos <i>saberes</i> implicados na ação pedagógica, e como <i>atividade científica</i>, amparada no fundamento de que a pesquisa deve permear a formação do pedagogo.</p> <p>As análises empreendidas permitiram destacar o potencial do estágio como locus privilegiado de formação de pedagogos, sobretudo por fomentar a reflexão e a investigação sobre a escola, o ensino e as práticas docentes.</p> <p>O estágio neste trabalho é entendido como atividade teórica instrumentalizadora da prática, isto é, como <i>campo de</i></p>

(FFCLRP/USP/GEPEFE) Noeli Prestes Padilha Rivas (FFCLRP/USP/GEPEFE) Curso Pedagogia	<p><i>conhecimento e atividade científica</i>. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 61). Como <i>campo de conhecimento</i> pode possibilitar ao professor em formação ressignificar continuamente a prática e a descobrir novas maneiras de compreender o fazer pedagógico (LIMA, 2012). Isso implica aferir-lhe um estatuto epistemológico que rompa com sua tradicional concepção, ou seja, atividade prática instrumental assentada em modelos que foram produzidos pela cultura escolar dominante e que reduziram a atividade docente a um fazer <i>artesanal</i>.</p> <p>Conceber o estágio como <i>atividade científica</i> pressupõe potencializá-lo como espaço de pesquisa, como caminho para a formação de futuros professores no sentido de analisar, refletir e ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas pelos estudantes de Pedagogia nas escolas, nos sistemas de ensino e demais espaços educativos. Nesse âmbito, reconhecê-lo como campo de pesquisa significa desenvolver um processo formativo integrado em que os atores (estagiários, professores formadores e professores da educação básica) tenham possibilidade de buscar conhecimentos que permitam a análise de questões educativas e da profissão docente em contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais. (PIMENTA; LIMA, 2008). (p. 417-418)</p> <p>Em síntese, o estágio discutido nesse texto é percebido pelo conceito de <i>práxis</i>, ou seja, como atividade que compreende e transforma a realidade. Assim, é exercício teórico de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, que valoriza a prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização dessa prática e como espaço privilegiado da construção da identidade de professor. (PIMENTA; LIMA, 2008). (p. 418)</p>
Texto 18 Universidade-escola: saberes e fazeres da profissionalização docente no estágio supervisionado do curso de pedagogia/UFPB Isabel Marinho Costa (UFPB)	<p>Enfatiza-se a compreensão e o reconhecimento da necessidade e importância da junção entre teoria e prática, para o processo de formação inicial (aquisição e construção de saberes e fazeres) e para a profissionalização docente. Entretanto, revelam também a persistente dificuldade dos estagiários e das escolas de realizarem ações didático-pedagógicas que depreendam de estudos e reflexões teóricas. Desta forma, que o estágio em pedagogia é visto como uma oportunidade de mobilizar os saberes, fazeres, conhecimentos, as competências e habilidades desenvolvidas na formação inicial para a profissionalização docente e para a <i>práxis</i> pedagógica.</p>
Texto 19 O Estágio Supervisionado na formação inicial do educador do campo Maria da Salete Barboza de Farias (UFPB / MPPGAV) Adriana Valéria Santos Diniz (UFPB / MPPGAV)	<p>Neste contexto, o Estágio Supervisionado é considerado como relevante fator que influencia na formação pedagógica do professor, o que exige condições necessárias para que os diferentes saberes aprendidos revertam-se em capacidades específicas no exercício docente ao aproximar o aluno-professor da realidade concreta, do futuro campo profissional. (CASTRO, 2000). (p. 3.096-3.097)</p>

<p>Texto 20</p> <p>Estágio Supervisionado e formação do educador de jovens e adultos no curso de Pedagogia/UFPB</p> <p>Adriana Valéria Santos Diniz (UFPB/MPGOA)</p> <p>Luciano Lima da Silva (UFPB)</p>	<p>O curso de Licenciatura em Pedagogia, por se tratar de formação de professores, não pode deixar de considerar o Estágio Supervisionado como um ato educativo e relevante para uma formação de qualidade, pois é por meio do estágio que o aluno vivencia as aprendizagens relativas aos fundamentos e métodos da profissão. (p. 3.109)</p> <p>[...] o Estágio Supervisionado de natureza curricular no curso de Pedagogia configura-se como uma exigência legal e pedagogicamente é visto como um período contínuo de aprendizagem relevante na vida dos futuros professores [...]. (p. 3.113)</p> <p>[...] o Estágio aparece, na formação do educador, de modo particular o de EJA, como um processo estratégico, que deve propiciar uma aproximação a esta realidade educacional, de forma reflexiva, crítica, propositiva, favorecendo o reconhecimento dos diferentes sujeitos da EJA e as especificidades pedagógicas inerentes ao trato com esta modalidade de ensino destinada a este segmento social. (p. 3.114)</p> <p>A prática do Estágio Supervisionado condiciona aprendizagens por desenvolver ações teóricas e reflexivas sobre o agir docente, entendendo que o mesmo corrobora na formação inicial dos discentes, na medida em que atribuem conhecimentos, atitudes e valores à prática do docente, a partir da articulação de teoria à prática. (p. 3.115)</p> <p>Como vimos, a prática desenvolvida no campo do estágio na visão desses alunos ainda se caracteriza como tradicional, ou seja, por desenvolver apenas ações por observação e coparticipação, deixando de exercer sua função. Além do mais, o estágio ao proporcionar a aproximação com os sujeitos da EJA, produz a sensação, em alguns alunos, que a teoria está distante da prática. Nesse caso, os discentes precisam descobrir, ainda, que a teoria e prática não se dissociam.</p>
<p>Texto 21</p> <p>Práticas pedagógicas e narrativas: constituição da docência no Estágio Supervisionado em Educação Física</p> <p>Kezia Rodrigues Nunes</p> <p>Andrea Brandão Locatelli</p> <p>Mariana Pozatti</p>	<p>Pimenta e Lima (2004), também discutem a necessidade de as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação inicial considerar a disciplina Estágio Supervisionado como espaço privilegiado de questionamento e investigação entre os envolvidos no processo. Também entende que ao serem tratados como fontes geradoras de problemas e de produção de conhecimento, bem como outras disciplinas e momentos dos currículos de formação, os Estágios Supervisionados se constituem em espaço e tempo de apropriação e construção de propostas de ensino, a partir do enfrentamento das questões concretas da escola, ou seja, onde pode-se observar, analisar, pesquisar a realidade e nela intervir.</p>
<p>Texto 22</p> <p>Estágios Supervisionados em EAD: a produção de sentidos na formação de professores de Educação Física</p>	<p>[...] a inquietação que se coloca, nesse momento, é a de pensar o Estágio Supervisionado de um curso de formação de professores de Educação Física como condição concreta para qualificação da formação em uma área que lida com conhecimentos próprios enunciados em práticas corporais. (p. 3.646)</p> <p>Entendendo o Estágio Supervisionado como um - Campo de conhecimento que se produz na interação entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas (PIMENTA, LIMA, 2004, p. 29), (p.</p>

<p>Mariana Pozatti Kezia Rodrigues Nunes Silvana Ventorim</p>	<p>3.646) A experiência vivida no Polo de Santa Teresa revela que – [...] o momento do Estágio pede extrema importância para os futuros professores de Educação Física, pois é por meio dele que vamos nos deparar com a realidade da profissão docente, onde muitos sentimentos estarão presentes durante as aulas [...]. (NUNES et al., 2013, p. 43). (p. 3.651)</p>
<p>Texto 23 Estágio Supervisionado na formação de professores em periódicos: a produção acadêmica em análise Silvana Ventorim Priscila Alves Silva Liliane Dias Heringer Casotte</p>	<p>Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação de professores. Periódicos O objetivo desse texto consiste em analisar a produção acadêmica sobre a temática Estágio Supervisionado e Formação de Professores. (p. 3.656) Mostra tabela com autores de referência. Quantidade de artigos, se apresentam ou não metodologia. Não apresenta sentidos</p>
<p>Texto 24 Formação de professores de Matemática: olhar reflexivo expresso nos cadernos de expedição do Estágio Supervisionado Váldina Gonçalves da Costa Vânia Cristina da Silva Rodrigues Angelita De Fátima Souza</p>	<p>Tomando como referência o estágio, pode-se inferir diante dos resultados apresentados que ele contribuiu para que os estagiários tivessem um olhar reflexivo, produzissem reflexões críticas, mas acima de tudo que olhassem para sua formação, ou seja, para si, de maneira a questionar essa formação. O confronto com a realidade escolar, com a desmotivação pela profissão tanto na escola quanto na universidade, os fez não só questionar a situação como também propor soluções lógicas, racionais (DEWEY, 1989), como também permitiu ser um ser reflexivo, uma maneira de ser professor. (ZEICHNER, 1993). (p. 4.068)</p>
<p>Texto 25 Estágio supervisionado: algumas narrativas das experiências dos estudantes de Matemática da UFTM RODRIGUES, Vânia Cristina da Silva (Universidade Federal do Triângulo Mineiro)</p>	<p>Essa reflexão é extremamente importante porque, também, mostra as potencialidades do estágio de formação de professores como espaço que propicia reflexões e experiências marcantes que contribuem de forma inegável para o processo de formação do professor, motivando a capacidade reflexiva do licenciando e propiciando experiências que, de algum modo, eles levarão consigo. (p. 4.080)</p>
<p>Texto 26 Contribuições do Estágio Supervisionado para discentes da</p>	<p>Concebemos o estágio supervisionado como uma etapa de extrema importância na formação do docente, pois é nele que este futuro profissional terá condições de articular os saberes teóricos e práticos, ou seja, o estágio supervisionado é fundamental para que o discente vivencie situações práticas do ambiente escolar, articulando seus conhecimentos</p>

<p>pedagogia: um olhar para os relatórios de estágio Angelita de Fátima Souza (Universidade de Uberaba – UNIUBE) Pedagogia Fala também sobre identidade.</p>	<p>com a prática da escola, com o professor da turma. (p. 4.082) Pimenta (1997), destaca que o estagiário deve ser levado a conhecer o seu papel e refletir sobre ele para que possa desenvolver um trabalho sério, dinâmico e significativo. Entretanto, de acordo a autora a prática de estágio têm fugido a esses momentos de aprendizagem para situações de técnicas e organização de materiais, preenchimentos de documentos administrativos e apenas observação das aulas, sem momentos de regência. (p. 4.084) Sendo assim, o estágio poderá assegurar a formação prática e profissional do discente e promover uma interação entre universidade, escola e comunidade. Tal oportunidade poderá criar uma trajetória de formação e ainda auxiliar o estudante na prática docente, na reconstrução dos seus conhecimentos, na formação de novas habilidades, dentre outras. (p. 4.084)</p>
<p>Texto 27 Formação do professor reflexivo da escola básica: um olhar dos docentes de Estágio Supervisionado Patrícia dos Santos Miranda</p>	<p>Dentro da formação de professores do ensino básico o Estágio Supervisionado precisa se configurar como um espaço privilegiado de associação entre teorias e práticas (BRASIL, 1996). Essa relação é uma das questões bastante debatidas por diversos autores, principalmente por Pimenta e Lima (2000) que atribuem a esse componente um potencial articulador entre a teoria desde que assumido como espaço de reflexão sobre realidade educacional. (p. 2.072) O Estágio Supervisionado pode ser um espaço protagonizador da formação de um professor capaz de compreender as adversidades e demandas do contexto escolar, a fim de solucionar os mais variados problemas do seu exercício, lidar com os dilemas que irá encontrar e capaz de estabelecer inter-relações, refletir e agir nos seus lócus de trabalho. (CHARLOT, 2008). (p. 2.072) O processo de reflexão durante a formação docente seria uma das possibilidades de alterar os sofrimentos, desafios e oportunizar o desenvolvimento de saberes e competências para lidar com as situações incertas da prática e tomar decisões de forma autônoma. Nessa perspectiva o componente Estágio Supervisionado exige que esse tipo de relação esteja presente, baseada na investigação e na problematização sobre a realidade. (p. 2.072) O estágio, sob uma abordagem reflexiva, pode ser viabilizado por meio de atividades de pesquisa que incorporem esse caráter crítico e reflexivo, operando na perspectiva teórico-prática e promovendo momentos de “ensaios” sobre as reflexões. (p. 2076) As inferências advindas do estudo que originou este artigo permitem compreender que o processo formativo que tem sido oferecido pelo estágio está restrito ao desenvolvimento de competências técnicas em detrimento de competências relacionais, atitudinais, emocionais, intrapessoais (autoconhecimento). Como as representações guiam as práticas, é pertinente afirmar que o estágio contribui pouco para o desenvolvimento da reflexividade. (p. 2.080)</p>
<p>Texto 28 Memórias de Estágio na</p>	<p>Compreendemos o estágio como espaço privilegiado de formação docente. Portanto, partimos do pressuposto de que o Estágio Supervisionado, sendo uma disciplina curricular de unidade, apresenta-se como momento de articulação de</p>

<p>formação docente: relatos da experiência no instituto de educação do Ceará Rosemary Guimarães de Araújo (Pedagoga – UECE) Andréa da costa Silva (Doutoranda em Educação – UECE Professora – Prefeitura Municipal de Fortaleza)</p>	<p>aprendizagens tanto teóricas quanto práticas no processo formativo do professor crítico e reflexivo. (p. 2.743) Constatou-se que o Estágio Supervisionado, exerce um importante papel na formação dos futuros professores, pois é o momento em que o aluno vivencia a realidade da prática docente, produzindo significações para o ambiente escolar, vislumbrando a consolidação do magistério como profissão Compreendemos então o Estágio Supervisionado como um componente essencial para a formação do professor como aponta Leite, Ghedin e Almeida (2008, p. 33) ao afirmar que é necessário reconhecer o “estágio como um [...] dos espaços privilegiados para a formação do docente na concepção do professor crítico-reflexivo e na constituição dos saberes docentes necessários” embora não seja o único espaço responsável pelo desenvolvimento da sua identidade e profissionalidade. (p. 2.744)</p>
<p>Texto 29 Narrativas autobiográficas de licenciandas em uma comunidade de aprendizagem online: recordações sobre o Estágio e o PIBID Rosana Maria Martins (Universidade Federal de Mato Grosso) Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira (Universidade Federal de São Carlos)</p>	<p>Assim, o Estágio e o Pibid são compreendidos como território iniciático, em que os participantes destes processos são levados a universos específicos da formação e da autoformação, como expõe Souza. (p. 2.011). De acordo com Alves (2014, p. 123) “configurar um panorama do estágio e do PIBID, como territórios iniciáticos da aprendizagem docente, é tomá-los como rituais de iniciação”, isto é, como espaços-tempo da aprendizagem e da experiência de si. (p. 2.170) Como afirma Braúna, o estágio é “como <i>locus</i> privilegiado da relação entre teoria e prática e como espaço de construção identitária” (BRAUNA, 2011, p. 68), assim como o Pibid, uma política recente que visa à inserção do futuro professor, numa perspectiva que articule os conhecimentos teóricos com a prática em sala de aula. (p. 2.170) O estágio supervisionado e/ou o Pibid são oportunidades de aprendizagem da profissão, podendo o estagiário/pibidiano questionar-se, problematizar-se sobre o sentido de ser professor. (p. 2.171) -Portanto, na propositura deste artigo o foco recai no Estágio e no Pibid, compreendendo como Alves (2014, p. 15) “[...] que tanto o estágio quanto o PIBID possuem características próprias, mesmo quando ambos mobilizam o estagiário para experiências da vida prática”. (p. 2.172) Na relação das estagiárias com a escola, tanto o estágio supervisionado e o Pibid são narrados como territórios iniciáticos da aprendizagem docente, mobilizando as estagiárias/bolsistas a refletirem acerca do ser professora. (p. 2.177)</p>
<p>Texto 30 O Estágio e o Pibid: convergências, tensões e contributos Rosenilde Nogueira Paniago (IF Goiano/Brasil) Teresa Sarmento (IE-CIEC-UM/</p>	<p>Os resultados sinalizaram convergências, ambiguidades e tensões no que se referem as suas finalidades, operacionalização e processo de supervisão. As convergências se traduzem por esses dois momentos formativos – ECS e Pibid – pressupor ações pedagógicas supervisionadas de aprendizagem da docência, operacionalizadas na escola de educação básica. Ademais, ensejam o contato com o futuro campo de trabalho dos formandos, o que permite afirmar que são momentos significativos para a inserção da socialização e construção da aprendizagem da docência. (p. 2.192) O estágio constitui o momento chave em que o (futuro) professor se confronta com a realidade da sua ação</p>

<p>Portugal) Utilizou-se a análise de narrativas Cursos: Licenc. Em Química, Biologia e Matemática</p>	<p>profissional, presente ou futura, permitindo-lhe uma socialização/interação com os seus principais referentes – os alunos, as matérias científicas a lecionar, os tempos a gerir, os espaços e materiais que selecionará e organizará. Defendemos o estágio, a práxis educativa, não como um campo de aplicação de um saber teórico, mas sim como um corpo de conhecimento autônomo, construído com a mobilização de saberes teóricos e articulado com um conjunto de competências atitudinais, numa simbiose entre o saber, o saber fazer e o ser, tal como propõe Pimenta e Lima (2011, p. 45) “[...] o estágio é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. (p. 2.193) O estágio é, assim, uma oportunidade de articulação entre a prática-teoria e que, para ser bem estruturada, necessita de apoios vários, como um bom suporte teórico e a mediação a ser feita pelos professores acompanhantes. (p. 2.193)</p>
<p>Texto 31 O espaço de supervisão do estágio na formação inicial de professores Rita de Cássia Cristofoleti (Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP/Faculdade Salesiana Dom Bosco de Piracicaba)</p>	<hr/>
<p>Texto 32 Prática de Estágio: uma análise dos comportamentos mediadores de estagiárias de pedagogia no espaço escolar Fabiana Muniz Mello Félix</p>	<p>A prática de estágio, mais do que uma aproximação a realidade da prática docente, oportunizará uma compreensão especializada da área de conhecimento, além de criar condições para que a maioria dos alunos aprenda. (p. 1.826) A prática de estágio constitui-se como processo fundamental na aprendizagem das habilidades necessárias para a futura profissão docente, ou seja, “[...] cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens [...]”. (GATTI et al, 2011, p. 89).</p>
<p>Texto 33 Saberes e docência na formação de professores: Estágio Supervisionado e ensino de Geografia Robson Olivino Paim Ana Maria de Oliveira Pereira</p>	<p>Neste sentido, para além da perspectiva defendida por Buriolla (2001, p. 13), para quem o estágio supervisionado “é tido como um campo de treinamento, um espaço de aprendizagem do fazer concreto”, sustentamos que o estágio constitui-se num momento prático-reflexivo, subsidiado por referenciais teóricos, metodológicos e conceituais basilares à ação didático-pedagógica. (p. 4.284) Na mesma linha de pensamento, Garcia (1992, p. 74), advoga que o estágio supervisionado é “a iniciação profissional dos professores. É uma das fases do aprender a ensinar” e, portanto, faz-se necessário que os saberes do conhecimento (das ciências da educação e, em nosso caso, também da Geografia) construídos ao longo da formação para a docência passem pelo processo de recontextualização para a prática profissional, servindo de parâmetro para a reorganização e</p>

	reestruturação dos seus saberes. Neste preâmbulo, o estágio não deve ser “uma prática imitativa do existente” (PIMENTA, 1994, p. 32), mas uma prática que permita inovar nos diversos aspectos da atividade docente a partir da reflexão <i>na, para e sobre</i> a docência. (p. 4.285)
<p>Texto 34</p> <p>As práticas pedagógicas desenvolvidas no Estágio Supervisionado no curso de pedagogia</p> <p>Débora Cristina de Oliveira Vieira (CNSM)</p>	Compreendemos o processo para o estágio supervisionado deva constituir-se como um instrumento de interação e comunicação entre escola pública e Universidade atendendo as necessidades de formação inicial de professores, e na construção de novos conhecimentos profissionais e acadêmicos. E assim, a formação de professores para uma educação de excelência. (p. 7.463)
<p>Texto 35</p> <p>Autorreflexão no processo de constituição docente na formação inicial: palavras de licenciandos - pibidianos em Estágio Supervisionado</p> <p>Curso: Licenciatura em Química</p>	<p>Este artigo apresenta algumas considerações acerca de pesquisa realizada a partir da análise documental de textos prático-reflexivos produzidos por estudantes do Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Farroupilha <i>Campus</i> Panambi como atividade sistematizadora do Estágio Curricular Supervisionado 2.</p> <p>Não aponta sentidos de estágio.</p> <p>Parece que toma as experiências do PIBID como sendo o Estágio.</p>
<p>Texto 36</p> <p>Estágio e formação para a docência: análises a partir da Teoria Vygotskyana</p> <p>Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo (CERES/UFRN)</p>	Os resultados evidenciam que no Estágio Supervisionado há mobilização de saberes docentes que contribuem para a construção da identidade profissional dos graduandos, para a construção de saberes que possibilitam enfrentar situações que se manifestam tanto na gestão de conteúdos do ensino como na gestão das salas de aula. Ressalta que o Estágio é um componente curricular fundamental nos cursos de formação inicial de professores porque propicia situações aos formandos de iniciação na prática pedagógica, é primeira aproximação, com muitos dos desafios, riscos e encantos do fazer educar-cuidar cotidiano junto a crianças pequenas.
<p>Texto 37</p> <p>Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia: espaço de formação de docente</p> <p>Klébia Ribeiro da Costa (Doutoranda e Mestre em Estudos da Linguagem - PPGEL/UFRN/Faculdade Estácio de Natal)</p>	E, como atividade curricular obrigatória, o Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia e nas licenciaturas, contribui sobremaneira para aproximar discentes e as vivências da escola o oferecer-lhes a oportunidade de desenvolver competências que lhe servirão de subsídio para práticas comprometidas como o seu fazer ao assumirem a responsabilidade de conduzir salas de aula ou outras atividades correlacionadas à docência. (p. 7.230)

<p>Texto 38 O Estágio Supervisionado e a fenomenologia: caminhos para a formação docente Arthur Vianna Ferreira (UERJ/FFP)</p>	<p>[...] o estágio favorece a sistematização coletiva de novos conhecimentos e prepara o professor a compreender as estruturas de ensino e suas práticas transformadoras existentes no campo de estágio. (p. 8195) Outro ponto importante a ressaltar é que a prática do estágio deve levar a um sentido do “provisório”, ou seja, que as práticas devem se configurar para atender as demandas históricas e sociais dos grupos envolvidos na educação. (p. 7.230)</p>
<p>Texto 39 Preocupações pedagógicas de professores de educação física em diferentes estágios da carreira docente Bruno de Oliveira Costa (Secretaria Municipal de Educação – RJ) José Henrique (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)</p>	<p>_____</p>