



XAVIER, Cludia. **Imagem do Caneleiro.** 2020.



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

**TERESINHA VILANI VASCONCELOS DE LIMA**

**UMA CONTAÇÃO SOBRE A ESCOLA A PARTIR DA ESCRITA DE  
LICENCIANDOS DO IFPI EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

**São Leopoldo (RS)**

**2021**

TERESINHA VILANI VASCONCELOS DE LIMA

UMA CONTAÇÃO SOBRE A ESCOLA A PARTIR DA ESCRITA DE LICENCIANDOS  
DO IFPI EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO

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.

Orientadora: Profa. Dra. Betina Schuler.

São Leopoldo (RS)

2021

L732cLima, Teresinha Vilani Vasconcelos de  
Uma contação sobre a escola a partir da escrita de licenciandos do  
IFPI em estágio supervisionado / por Teresinha Vilani  
Vasconcelos de Lima. – 2021.  
140f. :il., 30 cm.

Dissertação(mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos  
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.  
Orientação: Profa. Dra. Betina Schuler.

1. Escola. 2. Estágio supervisionado. 3. Subjetivação.  
4. Cuidado de si. I. Título.

CDU 371

**TERESINHA VILANI VASCONCELOS DE LIMA**

**UMA CONTAÇÃO SOBRE A ESCOLA A PARTIR DA ESCRITA DE  
LICENCIANDOS DO IFPI EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

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

Aprovado em 25 de março de 2021.

BANCA EXAMINADORA

---

Profª. Dra. Sônia Regina da Luz Matos – Universidade de Caxias do Sul

---

Profª. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna – UNISINOS

---

Profª. Dra. Betina Schuler (Orientadora) – UNISINOS

## AGRADECIMENTOS

Para Rita Vasconcelos (mãe – *in memoriam*) e Agenor Roseno (pai – *in memoriam*). Por juntar-se a minha vida eternamente, ensinando-me a não duvidar do que há de melhor em mim. Meus maiores mestres!

À família, pelas orações e por acreditar na conclusão desse Mestrado.

Às amigas Egrégias, pelas escutas nos momentos de crises teóricas e existenciais, por agora fazer parte da minha vida acadêmica, profissional e pessoal.

Anunciar um “muito agradecida” à orientação da Professora Betina Schuler, por nosso encontro com tantas partilhas acadêmicas e profissionais. Por todos os desdobramentos que fez para que eu me sentisse confortável em continuar a pesquisa.

Ao grupo de pesquisa “Prática de Pesquisa: Práticas curriculares de escrita e leitura e modos de subjetivação”, coordenado pela professora Betina Schuler, pelo compromisso e respeito em escutar, problematizar e fazer a educação contemporânea ser discutida sobre outras perspectivas.

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos e a turma de Mestrado – Diocesano, pelos encontros tão ricos e potentes que resultaram em muitas aprendizagens.

Um “muito agradecida” à professora Luciane Sgarbi S. Grazziotin, por mostrar-me muitas possibilidades de caminhos metodológicos.

À Banca Examinadora – Profa. Dra. Sônia Regina da Luz Matos, da Universidade de Caxias do Sul, e Profa. Dra. Maria Cláudia Dal’Igna, da UNISINOS, pelo desafio que me lançaram em pensar a pesquisa sobre outras perspectivas.

Aos Caneleiros (estagiários) e Caneleiras (estagiárias), por constituir-me docente. Por ser parceiros de resistência.

À Escola, por continuar a ser instituição, que embora “em crise”, continua resistindo.

Aos professores Etevaldo Valadão (Et) e Marlúcia Lacerda (Ternurinha), por serem, em todo o processo anterior, os maiores incentivadores para que esse momento de conclusão de Mestrado ocorresse. A eles, meu “muito agradecida”.

Ao Instituto Federal do Piauí, por liberar-me para fazer a pesquisa, aos colegas professores e técnicos-administrativos em educação, por estarem junto na caminhada profissional.

Agradeço a Deus pela oportunidade de viver todo esse processo até o fim.

## RESUMO

A escola aqui problematizada é uma possibilidade de espaço-tempo coletivo para exercícios de estudo, práticas e pensamento ao “bem comum”. As aproximações de cuidado experimentadas na escola cada vez mais devem fortalecê-la a fim de que continue a existir. Diante dessa afirmativa, a pesquisa realizada tem como problema saber: quais discursos escolares são operados nos registros escritos dos alunos estagiários dos cursos de licenciatura do IFPI no período de 2016 a 2019? A imersão analítica na discursividade sobre escola partiu de um *corpus* empírico: Diário de Bordo, Relato de Experiência, Relatório Reflexivo e Memorial Formativo dos licenciandos dos quatro (04) cursos de Licenciatura em Física, Química, Ciências Biológicas e Matemática, do Instituto Federal, no estado do Piauí, totalizando 32 registros escritos. Parto, desse modo, dos estudos na perspectiva do Pós-Estruturalismo, tendo como ferramenta analítica o conceito de discurso, subjetivação e cuidado de si em Foucault para problematizar a potência da escola contemporânea de ainda ser um espaço importante de aprendizado sobre o exercício do pensamento, o coletivo, o bem comum, o professor enquanto o adulto de referência, a construção dos sentidos sobre a escola no espaço do estágio docente, a articulação dos saberes específicos no espaço do estágio supervisionado na construção dos sentidos sobre a escola. Nos achados da pesquisa feita com as narrativas dos caneleiros (estagiários/as), e nesse exercício de experimentar e analisar os registros escritos, identifiquei algumas raízes discursivas e as agrupei enquanto regularidades em duas bifurcações: A – Escola Tradicional e Interesse: Disciplina e Experimento e B – Escola, Docência e Cuidado de Si. A partir dessas escritas, pude encontrar e contar os sentidos produzidos durante todo o processo formativo, nos discursos sobre escola, tal como a crítica à escola tradicional moderna, em que se esmaece o ensino em prol da aprendizagem de saber útil e acelerado, com o funcionamento do controle, que vinculado ao interesse individual dos alunos, vai constituindo outros modos de subjetivação no presente. Em outro momento, a mesma escola que é criticada por ser um ensino pouco atrativo, que não opera uma formação eficaz e eficiente, é apontada como necessária por nela, até então, se praticar o cuidado de si com foco nas questões da aprendizagem, atenção e formação dos alunos e alunas. Encerro com a boniteza de pensar a escola como ainda um espaço, em brechas, de formação para que as pessoas tenham atenção consigo, com os outros e com o mundo.

Palavras-chave: Escola. Estágio Supervisionado. Subjetivação. Cuidado de Si.

## ABSTRACT

The school problematized in this work is a possibility of collective time and space to study exercises, practices and thought for the common good. The approximation of caution experienced in school more and more should support it in order to carry its existence. Due to the affirmation, the research carried out the following problems: which school speeches are operated in the written records of the trainee students of the degree courses at IFPI during the period from 2016 to 2019? The analistic immersion in the discourse about school started from a empiric corpus: Logbook, Experience Report, Reflexive Report, and Formative Memorial of the students of the four degree courses, Degree in Physics, Chemistry, Biological Sciences and Mathematics of the Federal Institute in the Piauí state totaling 32 files enrolled. In this, I assume that the studies into the perspective of the post-structuralism, having as a main analytic tool the concept of the discourse, subjectivation and attention to the Care of the Self on Foucault to problematize the power of the contemporary school that still is a relevant room to learn about thinking exercises, the collective, the common good, the teacher while an adult of reference, the construction of the senses about the school into the room of teaching intership, the articulation of the specific skills into the supervised stage in the construction of the senses about the school. Into the findings of the research, made by the Caneleiro's narrations (Caneleiro concerns The Trainees), and through this practice for experiencing and analyzing the files enrolled, I identified some discursive foundations and I got them together as regularities in two divisions: A – Traditional school and Interest; Subject and experiment. B – School, Teaching and Care of the Self. Based on those writings, I could find out and count the senses built during the formative process in the discourses about the school, just as the criticism of the traditional school, in which weak the teaching in favor of the useful and accelerated learning with the operation of the control, that is linked to the individual interest of the students that has been made up others forms of subjectivation in the present. In another moment, the same school that is criticized for its unattractive teaching, that does not operate an effective and efficient formation, is pointed out as necessary by itself, till then, put in practice the self based to aim in the issues of the learning, attention and formation of the students. I ended up with the beautiful to think school as still a space withing breaches of formation to unable people get attention by themselves, with others and with the world.

Key words : School. Supervised Stage. Subjectivation. Care of the Self.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dissertações por descritores no período de 2014 a 2019 - Capes/MEC.....	98
Tabela 2 – Periódicos SciELO.ORG .....	122

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Registros escritos por etapa .....	39
Quadro 2 – Legenda .....	53
Quadro 3 – Descritor 1: Estágio Supervisionado <i>And</i> Formação Inicial.....	99
Quadro 4 – Descritor 2: Estágio Supervisionado <i>And</i> discursos sobre escola .....	112
Quadro 5 – Descritor 3: Estágio Supervisionado <i>And</i> Escola .....	114
Quadro 6 – Descritor 4: Estágio Supervisionado <i>And</i> Registros de Experiências .....	118
Quadro 7 – Descritor 5: Estágio Supervisionado <i>And</i> Relatórios .....	119
Quadro 8 – Descritor 6: Estágio Supervisionado <i>And</i> Formação Inicial.....	123
Quadro 9 – Descritor 7: Estágio Supervisionado <i>And</i> Discursos sobre escola .....	127
Quadro 10 – Descritor 8: Estágio Supervisionado <i>And</i> Escola .....	127
Quadro 11 – Descritor 9: Estágio Supervisionado <i>And</i> Análise de Discurso.....	128

## LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPCs	Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura do IFPI
SciELO	<i>Scientific Electronic Library On-line</i>
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	18
<b>2.1 Os arranjos de escola no contemporâneo</b> .....	18
<b>2.2 Alguns regimes de docência na formação inicial de professores</b> .....	24
2.2.1 Estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no Brasil .....	35
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	43
<b>3.1 Contextualização da pesquisa</b> .....	43
<b>3.2 Análise do discurso</b> .....	44
<b>3.3 Material empírico</b> .....	47
<b>4 ALGUNS ACHADOS NAS RAÍZES DISCURSIVAS</b> .....	51
<b>4.1 Bifurcação A – Escola Tradicional e Interesse: Disciplina e Experimento.</b> .....	53
<b>4.2 Bifurcação B – Escola; Docência e Cuidado de Si</b> .....	70
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	85
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	88
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	96
<b>APÊNDICE B – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA</b> .....	98
<b>APÊNDICE C – CRONOGRAMA</b> .....	132
<b>ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA</b> .....	133
<b>ANEXO B – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES VIVOS – PLATAFORMA BRASIL</b> .....	134
<b>ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b> .....	135



XAVIER, Cludia. **Imagem do Caneleiro.** 2020.

## 1 INTRODUÇÃO

Passei a me identificar com a profissão docente durante o curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual do Piauí, principalmente no desenvolvimento do Estágio Supervisionado; nessa experiência começou a se constituir meu objeto de estudo. Observar a dinâmica da escola, partindo do Estágio Supervisionado, poderia ter sido menos doloroso se soubesse ou suspeitasse que a escola pode funcionar como uma inserção importante na vida de um sujeito em formação. Assim, eu, no processo, tentando dar significados a tantas pedagogias, tinha como principal pergunta: “O que estava fazendo naquela sala de aula com uma professora que parecia não saber o sentido de educar?”. Tinha sido preparada a desenvolver atividades de fazer bem o que disseram que me competia.

A minha experiência de Estágio Supervisionado na formação inicial em Pedagogia, enquanto graduanda, se deu de forma a reproduzir um modelo de prática legitimado pela imitação em que, segundo Pimenta e Lima (2004), o aluno reproduz os modelos e não dispõe de elementos para essa ponderação crítica. É um modelo que considera a escola campo de estágio imutável. Nas etapas finais da minha formação, através do Estágio Supervisionado, cumpro atividades e carga horária na escola sem compreender que a experiência, nesse momento, pode permitir que o estágio se torne um ambiente de problematização sobre o fazer docente e com relações de pensar os conhecimentos, não na ordem de colocar em prática no estágio, se resumindo a um momento, servindo para instrumentalização de técnicas.

Parece oportuno considerar que Lima (2001), manifestando-se sobre o estágio, defende que a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria, caracterizando uma atividade desprovida de responsabilidade social, que é o ato de educar, sendo que “o processo educativo é mais amplo, complexo e inclui situações específicas de treino, mas não pode se reduzir a este”. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 38). Dessa forma, a escola não é considerada como organização formal, conforme Lima (2008), e como movimento, vai além da sala de aula, atinge a execução de um currículo, de prática de avaliação pedagógica e de métodos didáticos promovidos por grupos, dinâmicas e interações. Todo esse caminho leva a níveis de reflexão sobre habilidades pedagógicas, modificando-se proporcionalmente a confrontos com a realidade vivida. (ZEICHNER, 1993).

E, nesse percurso, chegou o primeiro emprego, ainda na graduação, docente substituta no Estado do Piauí, ministrando História e Geografia; posteriormente, Filosofia e Sociologia – estas me levaram ao encontro definitivo com a docência e, de forma mais qualificada, meu olhar e minhas reflexões sobre o ambiente escolar. Já graduada em Pedagogia, degrau importante ao

longo dessa formação, na qual, concomitante, atuei na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, tanto na rede pública como privada. A Educação Especial foi outro espaço que me proporcionou experiências. Com o exercício da docência, chegou o Estágio Supervisionado. Em tal caso, a dimensão do fazer docente se torna mais criteriosa, ao passo que a responsabilidade de contribuir na formação inicial torna-se cada vez mais desafiadora.

A experiência no Ensino Superior iniciou em 2002, nos cursos de licenciatura, com os Estágios Supervisionados, a princípio, como substituta na Universidade Estadual do Piauí e no Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnológica do Piauí, no município de Floriano e, depois, no IFPI – *Campus* Teresina Central, como efetiva, consolidando o interesse por essa área de formação docente.

Atualmente, desenvolvo atividades de orientação e supervisão de estágio nas licenciaturas, que são enriquecedoras; me aproximo mais da escola, agora, no papel de professora orientadora e supervisora de estágio. A visita em *lócus* realizada proporciona-me um entendimento mais apurado dos sentidos de escola trazidos nos discursos dos alunos estagiários no momento dos seus relatos de experiência.

O estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura passou, ao longo dos anos, por diferentes concepções enquanto componente da formação docente. Situa-se como necessário para um fazer-se professor, uma vez que, seu foco, está centrado em articular e integrar saberes, atividades, superar a dicotomia entre teoria e prática a partir de uma perspectiva mais crítica na prática em ação.

Participar da reformulação, como membro, da Comissão Geral dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura do IFPI, e como Presidente da Comissão para Reformulação do Regulamento dos Estágios Supervisionados dos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal do Piauí (2014), à frente, também, da Coordenação de Estágios Supervisionados dos Cursos de Licenciatura desse Instituto, foram oportunidades de contínua problematização sobre a formação no campo do Estágio Supervisionado.

Outro marco em minha trajetória foi coordenar um Projeto Piloto de Implantação de uma Política Institucional das Escolas Campo de Estágio Curricular Supervisionado do IFPI, por meio da Pró-Reitoria de Extensão e de Ensino, dentro da oferta de Ensino Médio, para criar um espaço permanente de formação docente que atenda à realidade da Educação Básica, objetivando refletir sobre como o Estágio Supervisionado Obrigatório traria resultados significativos à melhoria da qualidade da formação inicial, além de três Seminários de Experiências do Estágio Curricular Supervisionado Institucional, sendo que, em seguida, afastei-me para estudos.

No Mestrado em Educação, direcionei-me a questionar os discursos que são operados pelos alunos estagiários em seus registros escritos sobre escola. Como estão construindo sentidos sobre a escola no espaço do estágio docente? De que modos os alunos estagiários das licenciaturas articulam os saberes específicos com as discussões pedagógicas na construção dos sentidos sobre a escola? Esses questionamentos vêm sendo ruminados em meu percurso teórico prático numa tentativa de sair do que se é para criar outras possíveis de ser, de acordo com Foucault.

Pesquisar sobre os discursos escolares no espaço do Estágio Supervisionado foi determinante por vários fatores, entre eles: o choque da experiência com a prática do estágio durante a minha formação inicial em Pedagogia, o ingresso na docência do Ensino Superior com o componente curricular Estágio Supervisionado, além do encantamento pelos relatos de experiência dos estagiários das licenciaturas em Física, Química, Ciências Biológicas e Matemática do IFPI, trazidos pelos alunos estagiários, por toda a riqueza no momento das socializações. Os movimentos investigativos ocorreram com muitos desconfortos (por ter hipóteses e verdades bem consolidadas), então, precisei exercícos de suspeitar: “a suspeição sobre a própria formação histórica que nos constituiu e constitui, e interrogá-lo sobre se tudo o que dizemos é tudo o que pode ser dito, bem como, se aquilo que vemos é tudo o que se pode ver” (CORAZZA, 2002, p. 119).

O ingresso na docência do Ensino Superior com o componente curricular Estágio Supervisionado foi aspecto pertinente nesse processo de construção do objeto de estudo. As questões da formação inicial em Pedagogia levaram-me a entender que os níveis de reflexão, os fazeres pedagógicos, se deslocam segundo os confrontos com a realidade escolar vivida, e que a dimensão do fazer docente se torna mais criteriosa com a responsabilidade de contribuir na formação inicial.

A potência da escola contemporânea de ainda ser um espaço importante para se aprender sobre o exercício do pensamento, o coletivo, o bem comum, o professor enquanto o adulto de referência, a construção dos sentidos sobre a escola no espaço do estágio docente, a articulação dos saberes específicos no espaço do Estágio Supervisionado na construção dos sentidos sobre a escola, acentua a formação em uma perspectiva problematizadora, levando-me ao problema de pesquisa desta Dissertação: *Quais discursos escolares são operados nos registros escritos dos alunos estagiários dos cursos de licenciatura do IFPI, no período de 2016 a 2019?* A partir disso, meu objetivo geral foi problematizar os discursos escolares trabalhados nos registros escritos dos alunos estagiários dos cursos de licenciatura do IFPI. Como objetivos específicos, pretendi: a) identificar e problematizar os discursos escolares expressos nos Diário de Bordo,

Relato de Experiência, Relatório Reflexivo e Memorial Formativo, dos alunos estagiários, de 2016 a 2019, do IFPI – *Campus* Teresina Central; b) narrar a conversação dos modos como os estagiários das licenciaturas articulam os saberes específicos no espaço do estágio na construção dos sentidos sobre a escola.

Para tanto, amparei-me na perspectiva inspirada no pós-estruturalismo, especialmente na abordagem foucaultiana, para analisar os discursos escolares. A pesquisa a ser realizada parte das possibilidades e limites de entender o discurso. Mas o que é discurso? A primeira tarefa para chegar a isso é tentar desprender de um longo e eficaz aprendizado que até agora nos faz olhar os discursos apenas como um conjunto de signos, como significantes que se referem a determinados conteúdos, carregando tal ou qual significado, quase sempre oculto, dissimulado, distorcido, intencionalmente deturpado, cheio de reais intenções, conteúdos e representações, escondidos nos e pelos textos, não imediatamente visíveis. (FISCHER, 2008).

Ademais, para contextualização da pesquisa, busquei auxiliar e desestabilizar as afirmativas universais e caminhei na contramão das visões únicas, utilizando como base a inspiração na perspectiva pós-estruturalista. Vale destacar que a participação do grupo de pesquisa “Prática de Pesquisa: Práticas curriculares de escrita e leitura e modos de subjetivação”, coordenado pela professora Betina Schuler, auxiliou muito a usar outros binóculos, descobrir de onde partiam discursos sobre meu objeto de estudo, discutir sobre outras perspectivas, mesmo fazendo parte de nichos tão diferentes. Seguir as conversações do grupo e os temas vão nos atravessando e deixando marcas. E, nesse trabalho inconcluso, tem muito dessas marcas.

Na situação do exercício da escrita antes da pandemia do novo Corona Vírus – COVID-19 – era um pensar, após, ganhou dedicação maior, por olhar o grupo e sustentar o compromisso em continuar diante de tantas incertezas. Nesse antes e depois do impacto, fomos delineando o trabalho com os seguintes capítulos. Um capítulo de introdução, escrita de apresentação, que nesse momento trago.

Antes do desenvolvimento dos capítulos, a revisão bibliográfica (Apêndice B), tem o intuito de mapear as produções acadêmicas ao longo desses dez anos, que teve por objetivo a consulta realizada na base de pesquisa, Catálogo de Teses e Dissertações publicadas no Brasil, no sítio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e Biblioteca Eletrônica de Periódicos Científicos Brasileiros na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). O mapeamento deu-se a partir dos seguintes descritores: Escola; Formação Inicial de Professores e Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura no Brasil

Após a introdução, apresento o segundo capítulo – referencial teórico – desmembrando-

o em dois subcapítulos: o primeiro trata da discussão sobre a escola no contemporâneo, em interlocução com autores como Kohan (2017), Laval (2019), Masschelein e Simons (2014, 2017, 2018), Moraes e Veiga-Neto (2008), Sibilia (2012), Veiga-Neto (2003, 2004, 2010, 2012, 2014), dentre outros. No segundo subcapítulo, discuto sobre a formação inicial do professor apoiada uma retomada histórica e conceitual, buscando descrever os discursos que atravessam diferentes funcionamentos de formação docente. As discussões tiveram como suporte teórico: Canário (2002, 2007, 2008), Gatti (2009, 2010, 2011, 2013), Ghedin (2009), Imbernón (2011), Miguel e Tomazetti (2013, 2016), Sacristan (2011), Saviani (2008, 2009, 2011, 2013), Schuler (2016), Tanuri (2000) e Tardif (2012), e outros. Por fim, dentro do subcapítulo sobre a formação inicial, trago uma seção do referencial teórico sobre o Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura no Brasil, a partir de autores como: Lima (2008); Pimenta (1994, 1998, 2002, 2005), Pimenta e Ghedin (2002) e Pimenta e Lima (2002, 2004, 2011, 2012), para compreender como o Estágio Supervisionado, que tem início com princípios de instrumentalização técnica, com duas lógicas que não conversam teoria e prática, vai dando sentido a uma compreensão do estágio como espaço para uma introdução civilizatória à escola.

No terceiro capítulo exponho os caminhos metodológicos utilizados, inspirados na análise de discurso, em Foucault, como ferramenta metodológica para examinar os materiais da empiria. O *corpus* empírico consistem em (32) registros escritos: Diário de Bordo (8), Relato de Experiência (8), Relatório Reflexivo (8) e Memorial Formativo (8) dos licenciandos dos quatro (4) cursos de Licenciatura em Física, Química, Ciências Biológicas e Matemática do IFPI – *Campus* Teresina Central, por considerar ser um material rico, que trouxe a experimentação desses estagiários em seus diferentes encontros com as escolas. A teorização, guiada por Foucault, se justificou com uma ferramenta analítica para “desnaturalizar e desnudar o que pensamos e fazemos, bem como criar novas alternativas para a ação”. (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 44). O pensar do estagiário sobre a escola a partir da desnaturalização do que está dito e com as relações e articulações de discursos que vão atravessando nos espaços da formação inicial e da escola, aqui, se fez importante.

No quarto capítulo, as análises com base no estudo das narrativas nos registros escritos dos estagiários do IFPI – *Campus* Teresina Central, que parte da conversação com a empiria, e vali-me dos deslocamentos dos conceitos de subjetivação e cuidado de si de Michel Foucault, para chegar a o que chamei de Bifurcação A, denominada de – Escola Tradicional e Interesse: Disciplina e Experimento, e Bifurcação B – Escola, Docência e Cuidado de Si.

No último capítulo, as considerações finais, onde trago, nas teorizações feitas a partir das narrativas dos caneleiros, os discursos sobre escola, que revelaram contradições. Por um

momento o discurso é uma crítica dura à escola tradicional moderna, em outro momento, a mesma escola que é criticada por um ensino pouco atrativo, que não opera uma formação eficaz e eficiente, é apontada como necessária por nela ainda se praticar o cuidado de si.

Esse estudo é sobre escola, em que o estagiário(a) que vai constituindo modos de ser, pensar e agir em meio à possibilidade de uma formação inicial de professores. No entanto, é importante destacar que atravessamos uma situação atípica da educação brasileira, com o surto mundial da pandemia do novo Corona Vírus (COVID-19), e entendo que esse cenário traz outras e novas problematizações para os discursos escolares, como também, podemos, futuramente, ver os resultados de um Projeto Piloto, em que os estágios supervisionados estão sendo realizados por meio de atividades não presenciais no IFPI – *Campus* Teresina Central. Este projeto envolveu a comunidade escolar, que tinha acesso às atividades pedagógicas de forma não presencial, e antes teve que saber o alcance de acesso e conceder um auxílio da conectividade. As atividades de observação, coparticipação e regência de sala de aula, anteriormente realizada em um espaço físico, com interação de pessoas e saberes, em que, na outra ponta, tem a escola para a realização desse processo, passou, agora, a uma nova formatação e concepção.

Os questionamentos agora são outros, pela condição de dizer, agir, sentir ser outras, então: A escola virtual foi necessária para diminuir o isolamento social? Como realizar uma prática pedagógica para o público da educação básica sem acesso a internet? Como formar o estagiário para fazer ensino remoto em uma escola virtual? O formador tem formação para tal desafio? Ficaria tempo considerável para apresentar inúmeras questões ainda sem respostas, pois “no lugar das rotinas presenciais, irromperam novas demandas e exigências, com *gestalts* se abrindo, para as quais a grande maioria não estava preparada”. (VILARINHO JR., 2021, p. 451). Todavia, os registros analisados foram produzidos anteriormente à pandemia. Deixo, assim, todo meu respeito aos milhares de mortos pela Covid 19.



XAVIER, Cludia. **Imagem do Caneleiro.** 2020.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Os arranjos de escola no contemporâneo

O propósito desse capítulo é debater os discursos que imperam sobre a “crise” por que passa a Escola no contemporâneo, “uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão”. (ARENDRT, 2011, p. 223).

O conceito de crise vem sendo operado em muitos discursos hegemônicos, os quais buscam simplificar o sistema escolar, validando o discurso utilitarista na ideia que se confere ao saber (LAVAL, 2019), atravessando, também, os alunos estagiários que adentram nas escolas para realizar suas atividades. Esse discurso, que funciona a partir de todo um léxico empresarial, trabalha com enunciados, tais como: a escola deve ser atrativa, o ensino deve ter por base habilidades e competências para ser refletido em avaliações; metodologias inovadoras e ativas são o centro da discussão e uma avalanche de “novidades velhas” o atravessam. A sua constituição, desse modo, enfraquece-se de saber, de problematização de pensamentos e de situações vividas em relações com pessoas.

Exercício de pensamento sobre os discursos da “crise da educação” segue a ideia de que “[...] os discursos não provêm de um suposto sujeito autônomo que, uma vez bem esclarecido, educado e livre, seria dono daquilo que pensa e diz, os discursos se produzem em relações de poder, circulam no mundo social e atravessam todos nós”. (VEIGA-NETO, 2004, p. 68). A escola moderna, baseada em um discurso que assumia o papel na formação do indivíduo na sua especialização profissional, social, cultural e intelectual, sofre uma ruptura, dando espaço para dúvidas quanto a seu objetivo, desvalorizando a formação cultural geral oferecida no deslocamento de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle.

O nascimento, consolidação e desenvolvimento dos modernos sistemas escolares é uma “invenção histórica”, correspondendo a uma forma diferente de “fabricar o ser social”, (QUEIROZ, 1995, p. 6 *apud* CANÁRIO, 2008). A escola, nesse período, tem sua ascensão em consequência do capitalismo liberal, que gera a democratização de acesso à escola, políticas públicas com garantias do Estado Educador tendo, consoante Canário (2008, p. 74), como discurso o “desenvolvimento, mobilidade social e igualdade”. A harmonia, por conseguinte, entre escola e contexto externo, dá lugar a incertezas, tendo em vista que podemos pensar no presente.

A desvalorização dos diplomas, na medida em que diminui a sua rentabilidade no mercado de trabalho, aumenta os níveis de frustração de uma maioria social que mantém com a escola uma relação fundada na “utilidade” dos estudos, em termos da obtenção de um estatuto social e rendimentos elevados. (CANÁRIO, 2008, p. 74).

A escola moderna, com base disciplinar, agora está em “crise”, pondo em dúvida, por meio dos discursos gerados de interesses diversos, a sua criação e manutenção, pois “as práticas escolares e as rápidas modificações espaciais e temporais que estão acontecendo no mundo atual que está boa parte daquilo que se costuma denominar ‘crise da escola’” (VEIGA-NETO, 2003, p. 108) tem reforçado e evidenciado muitos descompassos entre viver o espaço e o tempo da escola, seus modos de funcionamento, práticas da escola e práticas sociais.

A escola continua sendo uma lente que possibilita entender, transformar e constituir mundos, promove a socialização de pessoas, instituição que manifesta o mundo de algumas formas, e que muda o estágio primitivo, bárbaro do homem e o insere na vida civilizada, afinada com o discurso moderno. Dessa maneira, a escola é entendida

como o lugar capaz de arrancar cada um de nós – e, assim, arrancar a sociedade de que fazemos parte, da menoridade e nos lançar num estágio de vida mais evoluído, criando uma sociedade formada por cidadãos que, por estarem na “mesma cidade”, estão num ambiente comum e, por isso, têm de aprender a viver minimamente se tolerando, em cooperação mútua e sem se barabarizarem. (VEIGA-NETO, 2003, p. 104).

O espaço para discutir a crise da escola pode gotejar em duas lógicas: da escola que observamos e da escola que idealizamos. Quer dizer, uma escola com práticas disciplinares, com ferramentas de ensino e de aprendizagem com alcance prático para aprender conteúdo de forma a promover a reprodução social constituída em espaço e tempo na escola da modernidade que não serve para o mundo pós-moderno, superacelerado, *multitasking* e disperso.

A escola que observamos tem práticas que, para Veiga-Neto (2003), tem objetivo de fabricar novas formas de vida, por ela moldada precoce e amplamente, passando a ver como naturais os moldes que ela impõe a todos nós. A escola idealizada procura superar os descompassos entre viver o espaço e tempo da escola, adotando alguns interfúgios atrativos para “dar sentido à escola”. Um deles é o uso da tecnologia, tão defendida como o que irá salvar a escola. Nessa lógica, a escola, na contemporaneidade, em meio a denominada “crise”, tenta ser atrativa numa lógica circense, que não para de seduzir.

Quando o jovem deixa de ser aluno por excelência e se converte, antes de mais nada, num usuário dos meios de comunicação e num consumidor mais ativo que muitos

adultos, constata-se uma obviedade que não deveria sê-lo: a lógica do mercado se generalizou. (SIBILIA, 2012, p. 66).

Como, agora, é preciso operar com essa imagem de uma escola que faça sentido, com o uso de novas formas de aprender e ensinar, com um ensino revertido de uma racionalidade com tentativas de entrar no contexto do aluno tão desestimulado, vai, a escola, se tornando uma “mercadoria atrativa” para conquistar o aluno-cliente.

Aos alunos do século XXI, é necessário oferecer diversão bem diferente do que acontecia com os “oprimidos” de alguns anos atrás, aos quais era preciso emancipar, libertando-os do confinamento alienante e do jugo disciplinar por meio das asas da alfabetização. (SIBILIA, 2012, p. 81).

Em meio a tudo isso, a escola finca “seus alíerces sobre aquela ferramenta ancestral que hoje se vê sufocada ante os avanços do audiovisual: a palavra, especificamente em que costumava se prestar às clássicas operações da leitura e escrita” (SIBILIA, 2012, p. 65). A escola continua sendo uma “aposta” civilizatória marcada por tensões desde seu surgimento. Esse espaço, no contemporâneo, conseguiu aumentar alunos e tempo médio de permanência em troca de um melhor desempenho qualitativo, que orienta os discursos das autoridades, fortalecendo a eficiência instrumental e pragmática.

Como um contraponto a essa perspectiva neoliberal que busca transformar escolas em empresas eficientes e instrumentais, autores como Masschelein e Simons (2018) retomam o conceito de *skholé* da antiguidade greco-romana, referência à etimologia da palavra grega, que dá sentido à escola como tempo livre, esse tempo de suspensão do tempo da produtividade, esse tempo para termos atenção com outras coisas e para profanarmos os sentidos usuais das coisas. O tempo livre, na visão dos autores, é a realização de escola com características de suspensão, profanação, atenção e amor público. “Tempo livre não é nem tempo de lazer nem tempo de aprendizagem, desenvolvimento ou crescimento, mas o tempo de pensamento, estudo e exercício” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 160), o que é muito diferente desse arranjo contemporâneo do controle pela performance do *marketing*.

No entanto, fica difícil pensar na escola enquanto *skholé* quando se tem as palavras imponentes como “eficiência”, “avaliação” e “inovação” produzindo o que entendemos pelo processo educativo no presente. Laval (2019, p. 20) diz que a escola é atravessada pela lógica do mundo empresarial, invadindo a educação, comungando com uma gestão mais racional da “escola eficiente”, com palavras de ordem, acompanhada de “uma massificação mal pensada, mal preparada e escassamente financiada, isso não é consequência de má doutrinação pré-

estabelecida que visa resultados pré-programados”. Então, como reiventar uma escola em tamanho descompasso e incompatibilidade, propondo um projeto de escolarização que trace um exercício de pensamento que não embruteça nosso ver, sentir e viver?

A escola, no contemporâneo, é atravessada por uma lógica neoliberal, que “é voraz, inescrupulosa, mutável e autocorrível, certamente qualquer movimento que se lhe oponha tende a ser imediatamente neutralizado ou fagocitado e incorporado a seu favor” (VEIGA-NETO, 2012, p. 1), e tendo questões complexas com suas lógicas, que tentam destruir o princípio da educação pública, que vai dando espaço a:

Um verdadeiro culto à eficiência e ao bom desempenho, que levou à identificação e ao ajuste de “boas práticas” inovadoras, que serão transferidas e estendidas a todas as unidades de ensino. O novo discurso de modernização vê tudo pelo prisma da técnica. As dimensões políticas que implicam conflitos de interesses, de valores e de ideais são eliminadas. (LAVAL, 2019, p. 197).

A atividade educacional, com seus aspectos comuns e antagônicos, passa a desconsiderar tal capital simbólico em nome da “modernização” e se caminha e se perdem perspectivas importantes da formação ética. Aqui não aplicamos um saudosismo à escola tradicional, que era o ideal republicano da escola para todos, com uma preocupação meritocrática da produção social, mas problematizamos nossos modos de escravidão contemporâneos, que passam pela “[...] mania dos testes, da avaliação quantificada e padronizada dos resultados escolares e a comparação com o investimento na escola para medir ‘rendimento’”. (LAVAL, 2019, p. 201).

As críticas feitas à escola são inúmeras, algumas delas indicam um currículo mais prático, útil para a vida prática, caminho para a implantação desse funcionamento contemporâneo. Portanto, a escola que tanto criticam de ineficiente continua sendo o espaço de conseguir transitar a dimensão humana, social, exercitar o pensamento para além das variáveis do discurso utilitarista de uma escola que apenas precisa qualificar profissionalmente.

O serviço ao cliente na escola, na concepção de Laval (2019), volta-se à qualificação e é pensada para a escola partindo de uma racionalidade pedagógica, de um modelo uniforme e autoritário à implantação de uma educação universal, em que:

[...] a escola deverá passar de uma lógica de transmissão de conteúdos compartimentalizados e hierarquizados para uma lógica de desenvolvimento de competências, o foco da educação escolar deixa de conteúdo para centrar-se no desenvolvimento de competências para solução de problemas, em favor do desenvolvimento de competências (saberes úteis e imediatos). (MORAES; VEIGA-NETO, 2008, p. 9).

Essa lógica da qualificação, compatimentação e hierarquização é um funcionamento do final do século XIX, que homogeniza pessoas e currículo de uma forma racionalista, não conseguindo mais articular com a realidade, pois não consideram níveis de complexidade, daí a incapacidade de reinventar a escola. Nesse estudo não tratamos de uma idealização ou de uma perspectiva salvacionista, e sim de pensar as possibilidades de tomar a escola em sua potência.

Com uma pedagogia criticada hoje de livresca, sem conexão com a vida prática, a escola passa por um processo de massificação, justificado não por uma democratização do saber, mas por satisfação dos interesses individuais em nome do imperativo dos custos. A argumentação do discurso hegemônico tem outra linha de frente na “inovação”, que é fruto do empobrecimento dos ideais progressistas da esquerda política e pedagógica. (LAVAL, 2019).

A necessidade de inovação permanente emerge como mais um enunciado que denuncia a “letargia” do professor e a inutilidade da escola. Com o engessamento da “inovação”, negam-se as particularidades dos que vivem à escola em condições adversas.

A tecnologia determina não só as novas formas de ensinar como também, mais profundamente, as novas formas de “pensar”, um pensar que, nesse caso, se identifica mais que nunca com um “fazer” e com um “comunicar” no espaço virtual, e é a mais perfeita continuação do novo “ambiente profissional”. (LAVAL, 2019, p. 221).

A escola, a partir de “um ponto de vista educacional”, para Masschelein e Simons (2018), poderia trazer um exercício do pensamento dos elementos que constituíram a “escola (como forma pedagógica), então, em uma associação de pessoas e coisas como um modo de lidar com o, prestar atenção a, cuidar de alguma coisa – obter e estar em sua companhia na qual esse cuidado implica estruturalmente uma exposição”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 22). Ao não se ter em mente uma “forma pedagógica” para a escola, continuamos reforçando uma desigualdade social que se sustenta com a ideia de que o conhecimento é um bem econômico. Todavia, em meio a inúmeras críticas, o resultado é que a escola continua sendo um importante espaço para a aprendizagem e para o estudo.

[...] a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e, portanto, tem o *potencial* para dar a todos, independente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar o mundo. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 10).

Percebemos, na citação acima, impresso um exercício do pensamento para a escola do período da Grécia Antiga, em que a forma pedagógica é um espaço público, coletivo, com tempo, espaço e conhecimentos específicos que oportunizam constuir-se, contudo, ainda uma

escola para poucos. Porém, como pensar essa concepção no presente? A recriação da escola propõe, atualmente, um tempo e um espaço em novas condições, com vistas para um outro presente, contrário às acusações de escola com projeto social fracassado. Não podemos ter outras formas de pensar a escola, apenas reformando e restaurando, posto que estaríamos reproduzindo uma instituição racionalista e tecnicista.

Aqui, advogando juntamente com todos que defendem a escola, e valendo-nos das produções que acreditam na escola como uma necessidade de uma “forma escolar”, ratificando Masschelein e Simons (2018), com sujeito no exercício de liberdade de criação, citamos uma passagem de Foucault (1996), não vamos, absolutamente, fazer o papel de quem prescreve soluções, não é a intenção prever ou propor soluções, posto que, ao fazê-lo, só contribuimos para a situação determinada de poder que deve ser criticada.

Entretanto, discorrer sobre alguns resultados do exercício do pensamento sobre a escola, mesmo diante de inúmeras críticas que recebe, em meio às suas dificuldades, impasses de condições adversas de operar suas práticas escolares, é preciso uma postura que considere a heterogeneidade dos grupos que compõe esse espaço. Para formar indivíduos atentos, capazes de ocupar o mundo de uma forma significativa, é preciso considerá-los em sua dimensão filosófica, política, social, cultural e ética, e tomar uma formação nesse viés exige, do formador, essa percepção. As práticas escolares não são naturalmente atravessadas por dispositivos neoliberais. Podemos “[...] interrogar novamente as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas, retomar a avaliação das regras e das instituições” (FOUCAULT, 2004, p. 249).

As práticas escolares correntes, como: espaço de aprendizagem, brincar de aprender, professor facilitador, percursos formativos, são muito fortes no discurso educacional contemporâneo, essas não podem ser consideradas as únicas “formas escolares” em escolas controladas por comparativos de desempenho, sem que o tempo usado seja barganhado por produtividade. Muitos discursos circulam nos espaços escolares, desde aqueles com fundamentos pautados em princípios democrático, que se propõe a educar em prol de mais justiça e liberdade para as futuras gerações, e de outros com interesses em formar pessoas para sanar problemas econômicos, que perpetuam a desigualdade, com autoritarismo, em que o educar é sinônimo de produção. Tomar posição,

[...] desenvolvimento dessa compreensão de mundo, é importante dispor de conhecimentos e formas de pensamento que permitam problematizar a prática social com base nos conhecimentos especializados, de forma a aprofundar o entendimento das múltiplas relações envolvidas nos fenômenos naturais e sociais. (GALIAN; LOUZANO, 2014).

Para compreensão de mundo é preciso, no espaço e tempo da escola, potencializar o território escolar, garantindo tipos de exercícios que não se aprende fora da escola. A “crise” que a escola está atravessando de justifica pelo deslocamento de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle e, o que nos cabe, é problematizar o presente e inventar outras possibilidades, tais como:

[...] exercícios de atenção para alimentar uma vida atenta, à espreita, uma espécie de atletismo escolar, um expor-se para estar preparado à exposição, uma vida estudantil de experimentos e exercícios com outros, de exercícios de pensamento para pensar e ver o mundo de outra maneira, para atentar e habitar de outras formas o mundo comum. (KOHAN, 2017, p. 80-81).

Como garantir espaço e tempo na escola para o corpo e saberes, exercitar o sentar, escutar, ter atenção, pensar, criar diante da escola do presente que dá ênfase a uma produção de uma subjetivação do super-desempenho? O funcionamento da sociedade de controle atravessa a escola com um imperativo de estar sempre “*on-line*”, constituindo uma “uma nova forma de subjetivação, acalentada, muito especialmente, pela larga difusão das tecnologias eletrônico-digitais portáteis de conexão sem fio. Dessa maneira, tais comportamentos não devem ser entendidos simplesmente como atos indisciplinados ou resistências” (MORAES; VEIGA-NETO, 2008, p. 3), os modos gerados são alunos com habilidades digitais, com resultados de pesquisas rápidas e atuais. As estratégias que a escola utiliza como conexão rápida e tempo real com “produção de conhecimento” acessível a todos por conta das redes de informação e comunicação, ou seja, “os procedimentos do controle, concentrando-se no espaço de fluxos informacionais das redes eletrônico-digitais rizomáticas, desconsideram as fronteiras e conspiram para a abolição da distinção do dentro e do fora, do público e do privado” (MORAES; VEIGA-NETO, 2008, p. 4).

Por isso, essa sociedade do consumo, da aceleração, do superdesempenho atravessa e entra em embates com a escola, enquanto instituição disciplinar, e o que nos interessa aqui é, justamente, pensar como os alunos e alunas estagiárias estão narrando esse encontro.

## **2.2 Alguns regimes de docência na formação inicial de professores**

A formação inicial é um tema pesquisado na educação por diferentes perspectivas. Neste estudo, aponto-las tendo como base a literatura existente de alguns arranjos conceituais para falar sobre formação inicial. E, nesses arranjos, as Instituição de Ensino Superior (IES) vão

ofertando modos de formação docente que refletem suas relações com a verdade, confrontos de discursos sobre o papel da escola, modos de funcionamento da escola, currículo escolar, que projeto educativo atende o futuro professor, que repertório de saberes são necessários para o professor em formação, que conteúdos aprender a ensinar, dentre outros.

Em meio a esses questionamentos, vai se justificando cada regime de verdade de docência pelo qual é atravessado. Não temos a intenção, de forma rigorosa, de estabelecer um critério cronológico da formação inicial ofertada, por ser ação complexa, especialmente quando se reflete a respeito do papel do professor e sua função social. À vista disso, discutimos a formação inicial de professores, tendo como parâmetro os funcionamentos de docência, podendo resumir algumas perspectivas, tais como:

As teorias denominadas de tecnicistas, a relação da verdade com tal docência é uma questão de sua descoberta e de uma realidade essencial, garantida por uma identidade unificada e centrada; teorias denominadas de críticas, a verdade é operada como algo que está mascarado e a realidade é entendida pelo conceito de diversidade, com uma perspectiva pastoral, na busca da conscientização e salvação dos demais e as teorizações, denominadas de pós-críticas, pós-estruturalistas e o denominado pensamento da diferença, a relação de verdade operam, ainda, com 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. (SCHULER, 2016, p. 131-132).

Os primeiros modos de formação de professores caracterizam-se por uma “identidade unificada e centrada”, que se institucionalizaram focados na questão instrucional, de modo tecnicista. Após a Revolução Francesa, já no século XIX, com a criação das Escolas Normais no Brasil, as quais se destinavam à preparação de professores, haja vista que, do período colonial à independência, o que tivemos são tentativas de ensaios não muito consolidadas nesse sentido.

Durante duzentos anos, a figura do professor foi a de um sacerdote formado em mosteiros. O exercício da docência estava sobre a ordem da Igreja Católica no Brasil, que tinha fortes influências de interesses políticos e econômicos, subjugada à corte portuguesa, ditando a “primeira formação de professor”, com uma preocupação maior às técnicas de instrução, organizadas por *Ratio Studiorum* em (1599), visando a ordenação dos estudos.

Depois de dois séculos, com a expulsão dos jesuítas, não tínhamos escola, professor e nem projeto de formação, ou seja, o Brasil Colonial não tinha um modelo de formação para o exercício do magistério. Os primeiros modelos surgiram após a Independência, já com caráter duplo, com forte potencialidade na instrução do método, mais os saberes que deveriam ensinar. Nos programas de formação de professores, os saberes pedagógicos eram inexistentes.

A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império. O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo. (TANURI, 2000, p. 65).

Com o advento das Escolas Normais no Brasil, na década de 1930, sob a responsabilidade das províncias, instituiu-se um regime de formação docente acritica, peculiares na historicidade da formação inicial do professor, que ia desde curso preparatório para aprender observação à ação, com a perspectiva de “preparo dos novos professores nos exercícios práticos, assumindo o entendimento de que, sem assegurar de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular a preparação pedagógico-didática, não se estaria, em sentido próprio, formando professores”. (SAVIANI, 2009, p. 145).

Com os modelos de docência mencionados por Saviani, iniciou-se uma formação para aprendizagem docente, perdurando até hoje,

[...] a formação de professores para os anos iniciais da escolarização sempre foi separada da formação dos professores de disciplinas específicas, e, por muitos anos, houve separação também em nível escolar: os primeiros eram formados em nível secundário (hoje, médio), e os segundos, em nível superior, em cursos isolados por área de conhecimento, nos chamados bacharelados. Essa condição deixou marcas de valor acadêmico e social que se refletem até nossos dias e tem implicações para as carreiras dos respectivos docentes. (GATTI; BARETTO; ANDRÉ, 2011, p. 97).

Entre vários regimes de discursos de formação da docência, em cada funcionamento, podemos descrever alguns enunciados que se pretendem verdadeiros. Com a chegada dos portugueses ao Brasil, a lógica era “manter a ordem e os bons costumes”, assim, oscilava-se entre uma formação ora prático/experimental e ora teórico/disciplinar.

Com o enfraquecimento das Escolas Normais por inúmeros motivos, entre eles: a pouca procura pelo exercício do magistério, salário não era atrativo, os egressos formados não eram aproveitados, que diante de uma sociedade rural que não percebia a importância da escola, o desinteresse da corte em ter uma população escolarizada, por conta desses aspectos, vai se agravando.

Em meio a esse dualismo da formação docente, houve um sopro, o movimento escolanovista, com os Pioneiros da Educação Nova, no Manifesto de 1932, em que Anísio Teixeira vai ser um de seus expoentes. O manifesto teve como um dos seus objetivos promover uma formação em nível superior em Universidade para estimular o trabalho intelectual do

professor e ofertar uma formação que atendesse à escola pública. Acabar com a dualidade do ensino em defesa de uma escola estatal e única com princípios como: laicidade, gratuidade e obrigatoriedade, era o projeto de educação no manifesto.

Para cumprir essas novas funções, a escola deverá deixar de ser um aparelho formal, desligado do meio social, e transformar-se num organismo vivo, constituindo-se como uma comunidade em miniatura, de modo que coloque as crianças em contato direto com o ambiente que rodeia. Reorganizada com base no trabalho, essa nova escola procurará, por meio do trabalho em grupos, estimular o próprio esforço do educando para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espirituada sociedade de que proveio e em que vai vier e lutar. (SAVIANI, 2008, p. 247).

Com um país polarizado, o projeto foi sabotado, chegando a euforia desenvolvimentista com tentativas de modernização do ensino com o acordo MEC/INEP e a USAID nos anos 1950, que iam disseminando as escolas normais, acentuando mais a hierarquia da classe, diferença salarial, prestígio social, dependendo da escola, nível e clientela, diferença para quem era professor vitalício, temporário ou contratado. A localização da escola também entrava nos critérios para recebimento de privilégios. Nesse mesmo percurso, o caráter duvidoso na formação não sofria a inspeção do Estado.

Uma nova forma de ensino se instalou nas escolas com uma lógica de “eficiente e produtiva”, amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, a normativa exigia, no mínimo, para exercício do magistério, o segundo grau,

[...] treinamentos dos professores deslocam-se principalmente para os aspectos internos da escola, para os “meios” destinados a “modernizar” a prática docente, para a “operacionalização” dos objetivos – instrucionais comportamentais –, para o “planejamento, e coordenação e o controle” das atividades, para os “métodos étécnicas” de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes sobretudo a “recursos audiovisuais”. (TANURI, 2000, p. 79).

A formação tinha uma perspectiva baseada em competências. Ghedin (2009) afirma que são uma reedição do que foi o behaviorismo, com uma proposta pedagógica, uma espécie de tecnização da psicologia quanto do próprio ser humano. Inaugurou-se, aí, uma visão tecnicista, com uma sequência de esvaziamento, desmontagem e descaracterização de todo o currículo de formação para o magistério.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), a formação de professores continuou atendendo à ordem do desenvolvimento econômico e tecnológico, trazendo um currículo com visão funcionalista, de treinamento

técnico dos docentes. Desarticulado, disperso e fragmentado com a realidade da sociedade, vai surgindo um outro formato de cursos de licenciatura, tendo habilitações específicas para o exercício do magistério, amparado pelo Parecer nº 349/72, que tinha como característica um currículo organizado com 3 anos para lecionar até a 4ª série e curso de 4 anos para docência até a 6ª série. É importante considerar que Tanuri (2000, p. 74) assevera: “à medida que a educação ganhava importância como área técnica, diversificavam-se as funções educativas, surgindo cursos especificamente destinados à preparação de pessoal para desempenhá-las”.

Com essa tentativa, continuava-se sem atender a realidade educacional, por não ofertar a escolarização em massa, além dos professores formados não serem aproveitados posteriormente. O descompassado provocou uma formação “reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante”. (SAVIANI, 2009, p. 147).

As Escolas Normais foram substituídas pelos Institutos de Educação, “pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (SAVIANI, 2009, p. 146). Com o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939), nosso país ganhou um modelo de formação de professores no Esquema 3+1, que tinha como característica uma preparação teórica e prática, com racionalidade técnica, em que o espaço para os conteúdos científicos era maior, no ano a mais, com um curso de Didática. Sem embargo, essa preparação não tinha ressonância significativa didático-pedagógico, “três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou ‘os cursos de matérias’, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática” (SAVIANI, 2009, p. 146). No cenário educacional brasileiro, a racionalidade técnica influenciou por muito tempo a formação do profissional docente, o modelo era executar programas elaborados por terceiros, os “especialistas”.

O modelo de formação tirou do professor a responsabilidade pelo exercício do pensar sobre o seu fazer docente, passando a consumir e usar saberes elaborados por terceiros. Todo o processo de ensino de habilidades na escola era o de garantir a educação do cidadão eficiente. Conforme Tanuri (2000, p. 79), “tratava-se de tornar a escola ‘eficiente e produtiva’, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional”.

Novos arranjos de pensamento surgiram. Uma efetiva mudança de discurso de práticas de formação inicial foi ganhando corpo e desestabilizando conceitos fechados sobre mobilização social, política e econômica através da escola, dado que essa pode fazer as pessoas superarem suas desigualdades escolares e econômicas. O currículo de formação docente passou

a ser pensado para atender a trabalhadores, “as escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados, os estudantes aprendem a subordinação” (SILVA, 1999, p. 28). Agora, se o capital escolar era tecnicista e, tendo essa nova releitura de fazer educação, a escola se tornou um instrumento de manobra que foi mascarado por salvar o país do atraso que se encontra. “A escola é reflexo da economia capitalista ou, mais especificamente, do local de trabalho capitalista”. (SILVA, 1999, p. 28).

A partir deste apanhado histórico, passamos a focar na formação docente crítica no século XX, marcada por um índice grande de invisíveis sociais analfabetos, marcando mais as questões de desigualdade étnico-racial, com o aparecimento das primeiras inquietações na formação do profissional professor para habilitação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, antes exercida por profissionais liberais e autodidatas. Com um enorme descontentamento desse projeto de formação funcionalista de uma neutralidade prática dissociado dos verdadeiros condicionantes históricos, políticos, sociais, os questionamentos impulsionaram discussões em diferentes instâncias educacionais, levando a repensar com urgência o espaço da formação.

Com a saída da condição de Brasil Rural, o cenário da formação docente com um discurso de qualidade herdou um projeto que constituiu o ato docente. Saviani (2011, p. 8-9) diz que um “modelo que vai da cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento chamado ‘modelo dos conteúdos culturais-cognitivos’ de formação de professores secundários e, posteriormente, o ‘modelo pedagógico-didático de formação de professores’”, começou uma docência com uma identidade na busca da educação ser condição de salvar a sociedade.

Os descontínuos projetos de formação, ao longo dos dois séculos, com fragilidades das políticas públicas, crescimento da urbanização e industrialização, só tem desfechos insatisfatórios, com a legislação que não garante efetividade de uma formação pautada mais em superação de desafios do que em perspectivas. Desafios que pela visão do autor são:

a) fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada diversificação de modelos de organização da Educação Superior; b) descontinuidade das políticas educacionais; c) burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente; d) separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino; e) paradoxo pedagógico expresso na contaposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático; f) jornada de trabalho precária e baixos salários. (SAVIANI, 2011, p. 14).

Ressaltamos dois desafios aludidos pelo autor, não dizendo que os demais não tenham relevância, conquanto, estes destacados, por estarem muito presente até hoje, têm, diretamente, um impacto muito forte na formação de professores: a separação entre as instituições formativas; e o

funcionamento das escolas no âmbito dos sistemas de ensino.

Enquanto no processo de formação não se discute que escola temos e o que estamos fazendo com ela; a escola da educação básica não se fazer ressoar, ecoar sua vivência, por isso são dois projetos de formação, e o egresso, muitas vezes, terá dificuldades de ver conexão. Canário, Pires e Hadji (2002) sublinham que a escola é o lugar onde os professores aprendem e, não na escola de formação inicial, que se decide o essencial da aprendizagem profissional (que é coincidente com um processo de socialização profissional). É preciso que “a estrutura da formação inicial possibilite uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou a insuficiência da prática real, se limitam predominantemente a simulações dessas situações”. (IMBERNÓN, 2011, p. 63).

O segundo desafio é o paradoxo pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre conhecimento disciplinar e saber pedagógico-didático. É importante pontuar que em toda a ação docente esse ato é fantasioso. Somos o resultado de teorias que nos atravessam e não nos damos conta das suas consequências, muitas vezes. A escola de formação de professores pode estar com um olhar voltado para o que ocorre na escola,

Fazemos uma distinção entre teoria e prática apenas por fins didáticos para que possamos compreender o que é a prática e o que é a teoria, mas, no mundo real, no mundo cotidiano, na vida permanente, nas ações que nós desenvolvemos não há esta separação. O que fazemos está sempre orientado por ideias. Tudo o que fazemos orienta-se por teorias que acabam fundamentando nossas ações práticas. Por mais que ignoremos quais são as teorias que orientam as nossas ações, sempre agimos orientados por ideias que, algumas vezes, são mais duradouras do que nós próprios. (GHEDIN, 2009, p. 3).

Esta é uma tentativa de esboçar um panorama da formação docente para se chegar ao movimento de hoje dessa temática da educação. Concordamos com Ghedin (2009, p. 6) quando diz que “o conhecimento está em processo de construção. Por isso, corremos mais risco de errar mais do que quando analisamos um fenômeno, um fato, um evento que já ocorreu ao longo da história, até porque sua documentação é mais rica e metodicamente mais facilmente definível”.

A aprendizagem da docência, acompanhada de universalização da escolarização, com contextos diversos e adversos, com diferentes perfis de participantes na escola, ensaios de processos educativos e práticas escolares sem alcance aos que estão na escola, precisa, nesse processo de aprendizagem, (re)conhecer novos cenários, com diferentes culturas que estão imersos na cultura escolar. Na contramão, assistimos, para acompanhar a cultura escolar, um chamamento para uma formação voltada à instrumentação, tendo como base as tecnologias, o caminho para entender que “o papel da escola, e dos professores, é o de ensinar-educando, uma vez que

postulamos que sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania” (GATTI, 2010, p. 1359) e, um currículo de formação instrumentalista, nessa lógica, não trata desse modo que opera a docência.

As normativas que regulamentam a Formação Inicial têm avançado, no entanto, as lacunas na atuação profissional continuam sendo um campo de embates que tem um cenário neoliberal, trazendo para o protagonismo da história, o professor, esse como centro das políticas na contemporaneidade, que tem em sua agenda de formação as habilidades e competências.

[...] currículo da formação de professores nas competências a exercer na “sala de aula” (encarada como uma “invariante” da visão naturalizada da organização escolar) prejudica a resposta dos professores e das escolas aos desafios que são colocados pelos novos e mais alargados públicos escolares, bem como às novas relações entre a escola e realidade social, hoje caracterizadas por mutações do Estado, crise urbana, crise das instâncias de socialização normativa. (CANÁRIO, 2007, p. 137).

A crise já vem antes da primeira Constituição, em 1824, no Art. 179, inciso XXXII, está na letra da lei, “A instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos”, na época, as incertezas eram: quem seria o professor? A quem ensinar? O que ensinar? Tínhamos alunos, mas não escola, nem professor formado na mesma proporção. Chegamos a atual Constituição Federal de 1988, à Constituição denominada Cidadã, que estabelece, no Capítulo III – Da Educação, Da Cultura e do Desporto, na seção I – Da Educação, no Art. 206, que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, dentre outros.

Na atual constituição, com um contexto de reabertura política, acompanhada de um sentimento de esperança em reestabelecer direitos negados com o Golpe Militar, o egresso dos cursos de licenciatura tem princípios para uma escola homogeneizada, herdeira de uma “gramática organizacional” que, na opinião de Canário (2007, p. 137), por corresponder a uma

invenção histórica, com um processo de “naturalização” a que foi sujeita, desarma o necessário distanciamento crítico, essencial à criação de novas modalidades de organização e de novas modalidades de divisão do trabalho e, portanto, de novas modalidades de exercício do ofício docente.

Acompanhando a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996, em seu Art. 62 dispõe: “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura,

de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]”. A Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação), a nova diretriz tem como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. O texto da lei chama atenção por estabelecer, no Capítulo I – Do Objeto, Art. 4º, as competências específicas para o licenciando, são elas:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional; e

III - engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;

II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;

III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e

IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;

II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;

III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e

IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;

II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;

III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e

IV - engajar-se profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (BRASIL, 2019).

O tema da formação inicial, no discurso da lei em voga, de uma inclusão com foco no currículo de formação por competência, pode se reduzir a atividade docente em que o desenvolvimento do futuro professor, esteja na ordem do eficaz, eficiente, empreendedor, capaz, vinculado ao mercado de trabalho, dentre outros, assumindo uma perspectiva que responde a uma exigência do mundo empresarial a partir do léxico das competências. O professor com essa formação estaria atendendo a uma,

escola incumbida da formação desse sujeito necessário ao sistema e a nova configuração do mundo do trabalho pareceu contribuir na geração de condições de possibilidade para determinadas mudanças que respondessem às exigências da sociedade. Favorecidos por essa conjuntura, renovados planos, na forma de leis, decretos, pareceres e resoluções, efetivaram práticas que procuraram atender a tais

requerimentos. (MIGUEL; TOMAZETTI, 2013, p. 49).

A nova normativa para formação inicial aponta a necessidade de um exercício para estreitar a relação entre as unidades de formação (Universidades e Escola de Educação Básica), que possa oportunizar à escola e professores um postulado de conhecimentos para interpretar mundos, condições de existência e valores. Nesse interím, as condições complexas, problemas educacionais históricos, pouca mobilidade de recursos cognitivos e afetivos, a construção de estratégias para entender as raízes do problema, só causa frustrações. O autor Ghedin (2009) afirma que:

O que os torna profissional do ensino é um processo formativo, adequado, pensado intencionalmente de uma determinada forma e ação que permite intervir politicamente na organização da sociedade, considerando os limites históricos sociais e políticos, também da nossa própria atuação. (GHEDIN, 2009, p. 6).

O currículo de formação técnica é forte, a vertente, nas políticas docentes, comunga com o discurso neoliberal no presente, vem como forma de resolver o problema da formação, “quando se compreende que o professor é apenas um sujeito da prática, significa expressar que o prático não reflete sobre a sua ação, portanto, não ‘pensa’ sistematicamente e não produz conhecimento autonomamente sobre a sua própria prática” (GHEDIN, 2009, p. 8). Quando se dá pouca importância ao campo epistemológico na formação do professor, estamos tornando-o um instrumento de fortalecimento do discurso utilitarista da educação.

Esses documentos norteadores da formação docente projetam discursos de implantação de outras políticas, tais como a BNCC, através das práticas pedagógicas e estágio supervisionados, como se o espaço escolar, com todos os seus sujeitos, fosse sustentar a implantação de tal política. Na implantação de formação por competência é preciso cuidado, “certo discurso se posiciona como verdadeiro quando uma parte da sociedade o aceita como tal, isto devido a mecanismos que exercem coerções, validam certos enunciados tidos como verdadeiros e sancionam outros os considerandos falsos”. (SILVA-MIGUEL; TOMAZETTI, 2016, p. 77).

Na contemporaneidade, como formar docentes, considerando os inúmeros desafios que rompem com esses modelos de formação binária, com uma lógica positivista que entra em choque com pensamentos e práticas diante de diferentes propostas de formação para o professor em formação? Que determinantes impulsionam a formação? Como fazer para adequá-la à escola? Quais escolas? Que currículo formativo oferecer para o enfrentamento à complexidade da escola? Essas perguntas levam pensar em algumas questões:

Primeiro, nem sempre há congruência entre valores, atitudes e comportamentos que circulam nos meios de comunicação, em dada comunidade, família e escola, podendo os mesmos trazer profundas contradições entre si; segundo, os estudantes, seres em desenvolvimento, são fortemente afetados por modismos ou simbolismos criados e disseminados intensamente por diferentes formas sociais de comunicação. (GATTI; BARETTO; ANDRÉ, 2011, p. 25).

As organizações de improvisações para formação docente surgiram quando houve necessidade de que a escola funcionasse e chegasse a todos, não se considerou um planejamento de inclusão social em uma formação para atendimento de uma diversidade de perfis em todos os níveis escolares que atingissem os muros da escola com concepções e práticas educativas que já nasceram viciadas.

Observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. (GATTI, 2010, p. 1372).

Romper com um paradigma da racionalidade técnica, num histórico ambivalente, exige um movimento de pensar em saberes docentes que podem se constituir na formação docente. É importante reforçar que, enquanto estagiário em processo de formação docente, deve-se comportar com uma prática nutrida pela problematização do que, efetivamente, é vivido na escola.

Tardif (2012, p. 21) menciona que “ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-lo e transformá-los pelo e para o trabalho”. O momento de observação, coparticipação e regência em sala de aula deve ser resultado de articulações de,

pedagogia do conhecimentos: ele pode nos ensinar a olhar esses objetos de conhecimento e esses campos de ação de outro modo, sob um ângulo diferente, de través, obliquamente, numa outra perspectiva ou sob uma outra luz, com risco de descobrir alguns aspectos mais obscuros, cheios de sombra e talvez invisíveis com relação à racionalidade cognitiva, a qual só reconhece a existência das coisas e dos seres humanos através de mediação iluminadora do saber. (TARDIF, 2012, p. 189).

Os saberes docentes são de fontes e de diferentes frentes, é difícil e impossível hierarquizá-los. O estagiário vive conflitos de saberes e pode ter dificuldades de perceber modos de docência na escola e na sua própria formação. Nesse contexto, a formação duramente disciplinar fragmenta saber e aplicação, ignora, em concordância com Tardif (2012), identidade e natureza dos saberes dos professores, por assumir uma visão “fabril dos saberes”. Os saberes

têm percursos teóricos e histórico antes de chegarem aos centros de formação de professores e reconhecer que, quando se está em processo formativo, a escola não pode ser espaço tempo simplesmente de aplicação de saberes provenientes de cunho científico. Todo o repertório teórico dentro e fora da escola pode considerar os fundamentos pedagógicos presentes nas escolas para legitimar as ações no sentido dos futuros professores construir seus próprios discursos, talvez porque “a formação para o magistério tem um impacto pequeno sobre o que pensam, creem e sentem os alunos antes de começar”. (TARDIF, 2012, p. 273).

Os discursos escolares passam por tentativas de criar “movimentos que convocam ao reconhecimento da prática enquanto lugar de constituição do docente como autor que organiza de modo original os sentidos do trabalho numa escola”(FISS, 2021, p. 463) para lançar-se aos desafios. A partir disso, no próximo subcapítulo, dissertaremos brevemente sobre esse espaço do estágio docente.

### 2.2.1 Estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no Brasil

Por falta de uma legislação única para formação de professores no Brasil e o alinhamento da perspectiva de conhecer os conteúdos para ensinar, só nos anos 1840, com a ascensão das fábricas, com a demanda de mão de obra qualificada, tornou-se um componente curricular nos cursos das Escolas Normais, embora a disciplina de Estágio Supervisionado, na perspectiva de Pimenta (2012), recebeu várias demoninações, como: Prática Profissional, Prática de Ensino, Prática Pedagógica. No currículo do curso, apesar de não ser obrigatório, caracterizava-se por atividade de observação e participação do trabalho docente, podendo acontecer ou não na escola.

Do período referenciado acima, até a década de 1870, foram muitas mudanças, porque os modelos de estágios oferecidos pelas escolas normais eram diferentes entre estados e municípios. Nos primeiros projetos de formação de professores, o estágio obrigatório foi implementado com o Decreto nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. A formação a partir do estágio tinha evidente desvinculação com a realidade escolar, o conhecimento adquirido na formação objetivava ser aplicado na prática, porém, o estágio resumia-se no espaço e tempo para aplicar habilidades técnicas. Não se pensava teoria e prática de forma articulada, as marcas das práticas discursivas, no final do século XX, eram o modelo de estágio como imitação, que se reduzia “a observar os professores em aula, esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada da realidade social em que o ensino se processa” (LIMA; PIMENTA, 2012, p. 8). Na ausência dessa ponderação crítica, o estagiário considerava

a escola campo de estágio imutável, desse modo, a reflexão de ensinar e aprender o exercício docente ficava comprometido.

A ditadura da racionalidade técnica na instrumentação do estágio foi outra passagem equivocada. Por consequência, reduziu o momento da atividade de ensinar e aprender para o exercício profissional. O estágio supervisionado desenvolvido pelos futuros professores, enquanto uma imitação e aplicação de práticas, gerava “[...] o conformismo e conservava hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante” (LIMA; PIMENTA, 2004, p. 36). O projeto de formação, obviamente, não conseguiu tornar o conhecimento suficiente para refletir a realidade escolar a fim de descobri-la e redescobri-la com outras lentes.

Um Estágio Supervisionado que consiga atuar dessa maneira, reforça, na formação inicial e na escola em funcionamento (individualizante e disciplinar), novas subjetividades, pois é nos espaços de formação que se passa mais tempo, os efeitos desse disciplinamento com treinamento generalizado será de corpos dóceis e saberes disciplinares. (VEIGA-NETO, 2014).

Lima (2008) assegura que é preciso considerar a escola como organização formal e com movimento, que vai além da sala de aula, atingindo a execução de um currículo, de prática de avaliação pedagógica e de métodos didáticos promovidos por grupos, subgrupos, dinâmicas e interações, para perceber o estágio materializado não como um apêndice no final do curso, já que a escola era (e ainda é, por vezes) pensada de forma “homogênea”, mas entender o que norteia e sustenta uma escola, que atividades de pensamentos e ações são necessárias para não cair na armadilha de estar consolidando, cada vez mais, velhas práticas revestidas de inovadoras, com discurso do eficaz e qualidade para, no estágio, ser usado a fim de aprender a ser professor.

Essa nova dimensão para o estágio foi fortalecida juntamente com as discussões dos movimentos de conscientização política, processo de redemocratização, o palco dado à escola pública, tudo sendo discutido a partir da década de 1980, que inaugura a concepção de estágio como diálogo de teorias e práticas, tornando-o forte, já que era preciso superar a dicotomia entre essas. Mais que isso, a transposição de teorias e conteúdos aprendidos nos cursos de formação docente deveriam subsidiar a aquisição de novos conhecimentos na experiência do estágio. O estágio, então, ganha *status* de,

[...] espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional, que permeia as outras disciplinas da formação, no projeto pedagógico dos cursos de formação, mas é o lócus da sistematização da pesquisa sobre a prática, no papel de realizar a síntese e a reflexão das vivências efetivadas. (LIMA, 2008, p. 198).

Um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais (PIMENTA, 2014, p. 29). As atividades de observação, coparticipação e regência de sala de aula, propostas no desenvolvimento do campo de conhecimento do estágio, devem acompanhar questionamentos, investigação para produção de conhecimento. Para Pimenta e Lima (2004), é nesse processo que as teorias se mostram como recursos que serão utilizados na análise e investigação das práticas institucionalizadas, precisando ser compreendidas como explicações provisórias da realidade.

Parece oportuno considerar que Lima (2001, p. 67), manifestando-se sobre o estágio, defende que “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria, caracterizando uma atividade desprovida de responsabilidade social, que é o ato de educar”. O estágio não é somente uma atividade prática a ser desenvolvida, mas tempo de pensar a *práxis* docente, confronto de saberes, encontro de pessoas, questionar problemas gerados por anos na escola que se repetem e renovam em uma cadeia de polissemia de discursos que se encontram na escola.

E, é nesse espaço que os marcos legais vão ganhando destaque, como é possível observar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996, Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, e na Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, são deslocamentos no sentido de pensar e operacionalizar o estágio de uma outra maneira.

A LDBEN, nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996, estabelece os estágios supervisionados nos cursos de licenciatura no seu Art. 65: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. O parecer nº 28/2001 (BRASIL, 2001, p. 10), complementa: “as trezentas horas são apenas o mínimo abaixo do qual não se consegue dar conta das exigências de qualidade. Torna-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço (1/3) desta carga, perfazendo um total de 400 horas”. O objetivo, de acordo com o parecer, era ter um tempo maior para o conhecimento do local de trabalho, os aspectos da vida escolar, ou seja, viver o contexto da escola com um todo.

A Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, orienta que o Estágio Supervisionado deve ser alicerçado na prática, Art. 7º,

A organização curricular dos cursos destinados à Formação Inicial de Professores para Educação Básica, tem como princípios norteadores:

VIII - centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

IX - reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino;

X - engajamento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio obrigatório”. (BRASIL, 2019).

Nas normativas legais, percebemos o alinhamento em questões como diferença entre prática como componente curricular, prática de ensino e estágio supervisionado, tempo disponível para o aprendizado docente na escola, preferencialmente pública, o acompanhamento de um responsável, estreitamento da relação Universidade e escola campo de estágio, oferta no início da segunda metade de curso de licenciatura, sendo inúmeros os deslocamentos de uma perspectiva mais tecnicista.

Compreendemos o momento do estágio como uma busca de entender práticas, como, por que e quando realizar uma ação, é ampliar a definição de estágio. “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”. (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 62).

O confronto de princípios, teorias e estratégias, durante o estágio, passa a se constituir de um elemento permanente de diálogo entre a teoria e a prática. Esse momento proporcionado pelo estágio, de investigar a própria atividade, através de uma análise apurada na ação e sobre a ação, aliada ao diálogo com o espaço de vivências específicas de aprendizagem de docência, promove, como destacam Pimenta e Lima (2019):

[...] estágio curricular supervisionado contribui para a desconstrução de mitos e preconceitos ao possibilitar que os estudantes tenham seu olhar instrumentalizado com teorias que lhes permitam uma análise crítica fundamentada das situações do ensino em seus contextos. (PIMENTA, LIMA, 2019, p. 11).

Nesse embate, o estagiário tem oportunidade de viver a escola, se deparar com as situações problemas, para as quais necessita balizar-se por uma ação pedagógica fruto de uma teorização, fugindo de mera transferência de modelo e teorias na prática, precisa considerar a condição social do contexto escolar, buscando escapar de práticas tecnicistas e salvacionistas para buscar pensar o seu trabalho como professor ou professora, problematizando as naturalizações de toda ordem, indo para além do senso comum.

As concepções conceituais e metodológicas que refletem os Estágios Supervisionados do IFPI seguem normativas externas e internas que regem essa atividade curricular. Aqui, apresentamos como é pensado e desenvolvido o Estágio Supervisionado, na instituição, no que se refere a esta pesquisa. Os Estágios Curriculares Supervisionados têm, conforme o Manual de Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas do IFPI (Portaria nº 2.158, de 02 de setembro de 2014), as seguintes modalidades de estágio,

I) OBSERVAÇÃO – Momento em que o estagiário observa a prática de docente da sua área de formação, sua atenção volta-se para os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

II) COPARTICIPAÇÃO – Momento em que o estagiário é orientado a observar a atuação do Professor Titular da Escola Campo, assim como também participa, em reuniões de planejamento e atividades em sala de aula, análise de propostas curriculares e de livros-textos. Identifica níveis de conhecimento dos discentes, seguida de execução de atividades solicitadas pelo titular e de iniciativa própria.

III) REGÊNCIA – Momento em que o estagiário desenvolve atividades específicas de sala de aula, em que poderá desenvolver habilidades inerentes à profissão docente, as atividades referentes ao Estágio Supervisionado Obrigatório, nesse momento será devidamente orientado, acompanhado e supervisionado pelos seguintes profissionais: Professor Orientador do IFPI - Área específica ou pedagógica; Professor Supervisor da IFPI - Área específica e/ou pedagógica e Professor Titular da Escola Campo. (IFPI, 2014).

Os registros escritos das experiências têm finalidades diferentes, como é possível ver no quadro abaixo, elaborado a partir dos PPCs vigentes (2016), Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos Presenciais de Licenciatura do IFPI (Resolução nº 018, de 06 de novembro de 2015) e Manual de Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas do IFPI (Portaria nº 2.158, de 02 de setembro de 2014).

Quadro 1 – Registros escritos por etapa

<b>ETAPA DO ESTÁGIO</b>	<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO I - 100h</b> Corresponde às etapas de observação e de coparticipação nos anos finais do Ensino Fundamental.
<b>REGISTRO ESCRITO</b> <b>Diário de Bordo</b>	<b>OBJETIVOS</b> - Levantar informações que visem identificar a escola nos aspectos físicos, externos e internos, sua estrutura pessoal, material e sua localização. - Identificar o processo de ensino e aprendizagem que ocorre na escola de estágio. - Participar de atividades desenvolvidas na escola de estágio.
<b>ATIVIDADES</b>	- Atividades de observação e coparticipação em contexto escolar, outros espaços de formação ou ainda em instituições que ofertem os anos finais Ensino Fundamental.

HABILIDADES/ COMPETÊNCIAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver saber da experiência teorizado que permita: analisar situações; analisar-se na situação; avaliar as estratégias desenvolvidas; apontar ferramentas inovadoras da prática docente;</li> <li>- Utilizar diferentes fontes e veículos de informação, adotando uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças, e fomento pela produção escrita como instrumento de desenvolvimento profissional e outros.</li> </ul>
<b>ETAPA DO ESTÁGIO</b>	<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO II - 100h</b> Corresponde à etapa de regência nos anos finais do Ensino Fundamental.
REGISTRO ESCRITO <b>Relato de Experiência</b>	<b>OBJETIVOS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relatar as práticas pedagógicas vivenciadas no estágio supervisionado de regência.</li> </ul>
ATIVIDADES	- Vivência do contexto escolar como um todo e da sala de aula em particular, com vistas a focalizar questões relacionadas a aspectos pedagógicos e ao processo de ensino aprendizagem da área de formação, visando à elaboração e execução de planejamento. A etapa de observação é de diagnóstico da realidade e as necessidades da escola.
HABILIDADES/ COMPETÊNCIAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver situações didáticas que possibilitem a aprendizagem dos alunos através da utilização dos conhecimentos das áreas a serem ensinadas, considerando as especificidades envolvidas;</li> <li>- Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formularem propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento dos estudantes e outros.</li> </ul>
<b>ETAPA DO ESTÁGIO</b>	<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO III – 100h</b> Corresponde às etapas de observação, coparticipação e regência no Ensino Médio.
REGISTRO ESCRITO <b>Relatório Reflexivo</b>	<b>OBJETIVOS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discorrer uma autoavaliação, tomando como parâmetro a sequência didática utilizada; relatar as atuações inovadoras implementadas e os resultados alcançados, explicitando e justificando teoricamente (literatura) os aspectos que foram modificados na prática pedagógica das aulas ministradas, a partir da situação problema constatada durante o estágio.</li> </ul>
ATIVIDADES	- Observação de aulas no Ensino Médio, na área de formação do licenciando-estagiário; caracterização da turma; Planejamento, execução e avaliação de estratégias de identificação do nível de conhecimento dos alunos e auxílio ao professor regente.
HABILIDADES/ COMPETÊNCIAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considerar seus conhecimentos prévios sobre a realidade para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa;</li> <li>- Desenvolver um saber da experiência teorizado que permita: analisar situações; analisar-se na situação; avaliar as estratégias desenvolvidas; e, apontar ferramentas inovadoras da prática docente e outras.</li> </ul>

<b>ETAPA DO ESTÁGIO</b>	<b>ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV – 100h</b> Corresponde à etapa de regência no Ensino Médio.
<b>REGISTRO ESCRITO</b> <b>Memorial de Formação</b>	<b>OBJETIVOS</b> - Escrever um memorial correspondente a uma mirada sobre si mesmo (a), sobre nossa história de vida, encantos/desencantos, sucessos/insucessos, continuidades/descontinuidades, o que foi/o que é/o que será.
<b>ATIVIDADES</b>	- Vivência do contexto escolar como um todo e da sala de aula em particular, com vistas a focalizar questões relacionadas a aspectos pedagógicos e ao processo de ensino aprendizagem da área de formação.
<b>HABILIDADES/</b> <b>COMPETÊNCIAS</b>	- Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento dos estudantes; - Analisar materiais e recursos para utilização didática, possibilitando diversificar as possíveis atividades em diferentes situações e outras.
Observação: Em todas as etapas do estágio supervisionado, as socializações das práticas pedagógicas ocorrem em Seminários Institucionais, em eventos acadêmicos no <i>Campus</i> ou em sala de aula.	

Fonte: Elaborado pela própria autora (2020).

Segundo a Resolução nº 018, de 06 de novembro de 2015, no Capítulo III – Da Estrutura e Organização dos Estágios, no Art. 10, o Estágio Supervisionado Obrigatório dos Cursos de Licenciaturas do IFPI constitui-se de 400 horas a serem desenvolvidas através dos componentes curriculares. O Estágio Supervisionado Obrigatório está organizado a partir da metade do curso, conforme matriz curricular do Projeto Pedagógico do Curso.



XAVIER, Cludia. **Imagem do Caneleiro.** 2020.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para desenvolvimento do estudo, optamos pela inspiração na análise do discurso, utilizando as teorizações de Foucault como ferramenta teórica, examinando a empiria, constituída por trinta e dois (32) registros escritos: Diário de Bordo, Relatos de Experiência, Relatório Reflexivo e Memorial Formativo dos licenciandos dos quatro (4) cursos de Licenciatura: Física, Química, Ciências Biológicas e Matemática do IFPI – *Campus* Teresina Central, de 2016 a 2019. A justificativa pela escolha dos registros escritos dos licenciandos se deu por considerar ser um material rico, que traz a experimentação desses estagiários em seus diferentes encontros com as escolas, melhor detalhado abaixo.

#### 3.1 Contextualização da pesquisa

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) é uma instituição que oferta Educação Superior, Básica e Profissional em diferentes níveis e modalidades de ensino, com estruturas organizacionais pluricurriculares, *multicampi* e descentralizada.

O IFPI tem sede em Teresina, capital do Piauí (os Institutos Federais foram criados pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008) (BRASIL, 2008). O novo modelo definido para os IF, em específico para os cursos de licenciatura nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, veio da determinação da lei acima, que orienta a oferta de, no mínimo, 20% (vinte por cento) das vagas para os cursos de licenciaturas.

Apesar de ofertar Educação Superior tal como as Universidades, os IF's apresentam uma particularidade: uma estrutura organizacional pluricurricular e *multicampi* fundamentada em uma orientação pedagógica que visa ao progresso local e regional dos municípios onde estão instalados, segundo o Desenvolvimento Institucional (PDI, 2020-2024).

A partir do (PDI, 2020-2024), no Piauí, o IFPI tem as seguintes unidades gestoras: Reitoria, *Campus* Angical do Piauí, *Campus* Campo Maior, *Campus* Cocal, *Campus* Corrente, *Campus* Floriano, *Campus* Oeiras, *Campus* Parnaíba, *Campus* Paulistana, *Campus* Pedro II, *Campus* Picos, *Campus* Piripiri, *Campus* São João do Piauí, *Campus* São Raimundo Nonato, *Campus* Teresina Central, *Campus* Teresina Zona Sul, *Campus* Uruçuí, *Campus* Valença do Piauí, *Campus* Avançado Dirceu Arcoverde, *Campus* Avançado José de Freitas e *Campus* Avançado Pio IX.

Ainda com o nome de Centros Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (CEFET), o Decreto nº 3.462, de 17 de maio de 2000, autorizava a oferta de cursos de formação de

professores, em nível de graduação e pós-graduação, bem como programas especiais de formação pedagógica para as disciplinas científicas e tecnológicas, para docentes de todos os níveis e modalidades de ensino.

Com a Lei 11892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), já com a nova nomenclatura de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFE), o IFPI, em 2002, começou a ofertar cursos de Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física), Matemática e Informática, em função da grande carência de professores formados nestas áreas para atuarem em níveis e modalidades da educação básica. Com o surgimento, em 2001, de um Projeto Pedagógico de Formação de Professores, o IFPI assumiu a missão de elaborar, sistematizar e disseminar os saberes das diversas áreas epistemológicas (IFPI, 2010) de acordo com a proposta do MEC, objetivando contribuir com o Sistema Nacional de Formação de Professores.

Nesse percurso desenhado das licenciaturas do IFPI, o *Campus* Teresina Central é o mais antigo no estado do Piauí e o primeiro a implantar, em 2002, os cursos em Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física) e Matemática. Os registros examinados foram, portanto, produzidos nesse espaço institucional.

Após transcorridos mais de dez (10) anos da oferta de cursos de formação docente dentro do Instituto Federal do Piauí, acreditando ser necessário discutir os caminhos percorridos por esses cursos ao longo desse período, realizou-se uma ampla discussão no âmbito institucional para elaboração de um novo Projeto Pedagógico de Cursos de Formação de Professores (PPCs). O início desse movimento ocorreu em 2014, como I Fórum Permanente das Licenciaturas. A Pró-Reitoria de Ensino (PROEN/IFPI), então, instituiu uma Comissão Geral para coordenar esse fórum, que teve o objetivo de alinhar os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) na perspectiva de melhoria da formação docente do IFPI. Sendo assim, o fórum se tornou um importante espaço de diálogo que resultou, em 2016, em novos Projetos Pedagógicos de Cursos de Formação de Professores e outros marcos institucionais, e, a partir daí, o IFPI tem um novo desafio na formação inicial de professores.

### **3.2 Análise do discurso**

Antes de realizar o trabalho investigativo dos documentos, assinalamos que, para a análise, buscamos em Michel Foucault inspiração para produzir formas de pensar, de permitir distanciar de conceitos seguros e estáveis. Os movimentos de proximidade e afastamento confrontados com outras possibilidades de pensamento, de conceito sobre discursos como conjunto de signos que vem acompanhado de significados, são tarefas árduas. Para iniciar

tamanha façanha é preciso ancorar “[...] em uma liberdade que chamo de homeopática, concreta, cotidiana e alcançável nas pequenas revoltas diárias, quando podemos pensar e criticar o nosso mundo”. (VEIGA-NETO, 2014, p. 22).

Como opção da ferramenta analítico-metodológica de interpretação, inspiramo-nos na análise de discurso em Foucault para olhar os registros escritos sobre a escola produzidos pelos alunos estagiários das licenciaturas já indicadas anteriormente. Antes, porém, se faz necessário trazer o que entendemos por discurso:

[...] conjunto de enunciado que podem pertencer a campos diferentes, mas que obedecem, apesar de tudo, a regras de funcionamento comuns. Essas regras não são somente lingüísticas ou formais, mas reproduzem certos números de cisões historicamente determinadas. (REVEL, 2005, p. 37).

Com base nisso, a referência à Foucault é suporte para desconsertar posicionamentos intocados sobre a escola, operados nos registros escritos dos alunos estagiários dos cursos de licenciatura do IFPI, no período de 2016 a 2019. As lidações feitas com os discursos foram no sentido de (des)naturalizar, colocar sob suspeita para tornar produtivo o entendimento das condições, possibilidades de verdades que vão se constituindo na formação inicial dos estagiários.

Para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas práticas bastante comuns quando se fala em fazer o estudo de um discurso. (FISCHER, 2008, p. 198).

Entender os sentidos mobilizados para funcionar, acontecer e problematizar porque as práticas discursivas não ocorrem de outra forma, é preciso ficar atento para a compreensão de escola pensada como lócus, atravessada por diferentes enunciados, que produzem professores e alunos, ou seja,

[...] o discurso do professor não constitui um projeto deliberado de um falante autônomo a partir de uma intenção comunicativa, mas sim que é assumido a partir de uma ordem, a partir de um sistema de produção de discurso, a partir de princípios de controle, seleção e exclusão que atuam sobre suas (re)produções de significados e sobre suas práticas específicas. (DÍAZ, 1998, p. 15).

Problematizar, a partir do Estágio Supervisionado, a construção da ideia sobre a escola como espaço que se aprende sobre o exercício do pensamento, o coletivo, o bem comum, o professor enquanto o adulto de referência nessa relação nas escolas, a construção dos sentidos

sobre a escola no espaço do estágio docente, a articulação dos saberes específicos com as discussões pedagógicas na construção dos sentidos sobre a escola, dessa maneira, é examinar e reexaminar a escola como “[...] uma eficiente dobradiça capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a enformam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não” (VEIGA-NETO, 2014, p. 22). E dentro desse espaço, ver a relação de poder e saber como estão envolvidos na condução das condutas dentro das escolas.

Nem todos os territórios de discursos estão disponíveis. Foi preciso perceber a que somos submetidos, entendendo que já estamos dentro de um grupo de discursos que nos rodeiam e acabam nos constituindo. O processo de resistência a esses jogos de poder é problematizar. A escola vai operando com conceitos como verdade, lugar e constituição do sujeito, onde, nela, circulam um

conjunto de saberes que dizem como se deve ensinar, como as pessoas aprendem, como devem funcionar as escolas para que a aprendizagem seja mais efetiva, quais os conhecimentos são mais relevantes para compor um currículo, como professores e professoras devem exercer seus ofícios, etc. (VEIGA-NETO, 2004, p. 22).

As práticas discursivas que circulam dentro da escola estão carregadas de muitos lugares e posições, atravessadas por relações de poder, as quais produzem os discursos pedagógicos do professor, que acredita ter autonomia de pensamento.

[...] não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados. A existência de um sujeito pedagógico não está ligada a vontades individuais autônomas e livremente fundadoras de suas práticas. O sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado, no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esses discursos estabelecem. (DÍAZ, 1998, p. 15).

É necessário investigar as posições de certos enunciados nos registros que se tornaram discursos, como forma de entender o modo como são vistos os sentidos dados e que caminhos percorrem para chegar as suas verdades. Para isso, não há como considerar meros relatos das coisas, mas verdades instituídas em relação de poder.

[...] os discursos não provêm de um sujeito autônomo que, uma vez bem esclarecido, educado e livre, seria dono daquilo que pensa e diz; discursos se produzem em relações do poder, circulam no mundo social e atravessam todos nós. Isso é feito de uma maneira tão radical que, ao fim e cabo, pensamos que somos nós que somos donos mesmo daquilo que pensamos e dizemos. (VEIGA-NETO, 2004, p. 68).

Na análise, não falamos da manifestação de um sujeito, de sua intenção, mas buscamos

entender como algo pode ser dito no momento, de que forma, e ser aceito como verdadeiro, ou seja, porque esse enunciado e não outro em seu lugar. Tratou-se de “[...] investigar sobre as posições necessárias ao falante, para que ele efetivamente possa ser sujeito daquele enunciado” (FISCHER, 2008, p. 205). A formação de conceitos dentro desse exercício de pensamento de Foucault leva à interpretação de que as práticas discursivas, marcos históricos e linguagem que aconteceram em cada funcionamento educacional têm relação com os regimes de verdades.

Para entendimento do discurso, recorreremos aos domínios do “ser-saber/que posso saber?” “[...] o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é o produtor de saberes mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes” (VEIGA-NETO, 2014, p. 44), “ser-poder/que posso fazer?” “o poder entra em pauta como operador capaz de explicar como nos subjetivamos imersos em suas redes” (VEIGA-NETO, 2014, p. 62) e “ser-consigo/quem sou eu?” “relação de si para consigo mesmo, ou seja, como cada um vê a si mesmo”. (VEIGA-NETO, 2014, p. 82).

Nas análises dos documentos escritos pelos alunos-estagiários, chegamos a duas regularidades enunciativas: A – Escola Tradicional e Interesse: Controle e Experimento, e B – Escola, Docência e Cuidado de Si. A partir dessas dimensões de análise, estabelecemos algumas perguntas que nos ajudaram a operar, metodologicamente, com esses documentos: “de que maneira isso tornou-se verdadeiro?”, “que efeitos essa verdade produz?”, “quais nossas relações com essa verdade?” (VEIGA-NETO; LOPES, 2010, p. 44).

Nesse caso, desnaturalizar as verdades significa esse exercício de pensamento, examinar e reexaminar as práticas discursivas dentro de relações que têm regras, lógica de poder e saber que acontece dentro de um tempo. Mapear os escritos sobre a escola, estando aberta para a complexidade de lutas na imposição de sentidos nas práticas discursivas, para retirar não resultados, soluções, mas elementos para possibilidades de pensar resistência com a “desnaturalização da realidade, o que não significa limpar as relações de poder para se chegar à verdadeira realidade, mas de analisar as práticas por meio das quais estamos nos constituindo no que somos para abrir possibilidade de criação de outras composições possíveis”. (SCHULER, 2016, p. 10-11).

### **3.3 Material empírico**

Iniciamos a pesquisa pela revisão bibliográfica (Apêndice B) com consulta realizada na base de pesquisa, Catalógo de Teses e Dissertações publicadas no Brasil, no sítio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e Biblioteca

Eletrônica de Periódicos Científicos Brasileiros na *Scientific Electronic Library On-line* (SciELO), mapeando, identificando e classificando produções do período de 2014 a 2019 (Dissertações), e 2015 a 2019 (Periódicos), para somar o que tem sido dito nas pesquisas sobre Escola, Formação Inicial de Professores e Estágio Supervisionado, dentro desse recorte de tempo.

A classificação dos trabalhos que foram selecionados atenderam aos seguintes critérios: Anos (2015 a 2009), Palavras-chave que tinham relação com o tema estudado. Os descritores na busca foram: Estágio Supervisionado *And* Formação Inicial, Estágio Supervisionado *And* Discursos Sobre Escola, Estágio Supervisionado *And* Escola, Estágio Supervisionado *And* Registros de Experiências e Estágio Supervisionado *And* Relatórios.

A revisão justifica-se para se obter conhecimento dos estudos sobre campos dos Estudos em Escola, Formação Inicial e Estágio Supervisionado e para pensar na contribuição singular que essa dissertação possa trazer.

A partir da revisão da bibliografia, construímos o referencial teórico e, nesta parte, chegamos ao caminho metodológico, que consistiu na produção da empíria a partir dos trinta e dois (32) registros escritos pelos licenciados em estágio docente dos cursos de Biologia, Matemática, Física e Química, os quais foram articulados com o estudo de documentos oficiais, institucionais e a literatura que versa sobre o tema. Utilizamos, para essa etapa, a interpretação de fontes de publicações abertas e privadas sob a anuência do IFPI – *Campus* Teresina Central.

Ressaltamos que, na finalização de cada etapa do estágio supervisionado dos cursos de licenciatura do IFPI, é produzido, pelos estagiários(as), individualmente, um tipo de registro escrito, tendo como base um modelo constando, nele, um roteiro e orientações. Os modelos são os seguintes: Diário de Bordo, Relato de Experiência, Relatório Reflexivo e Memorial Formativo. Em cada etapa são desenvolvidas atividades, habilidades e competências diversas, demonstradas no Quadro 1. O que as etapas têm em comum são: carga horária, atividade de socialização (onde) e entrega do registro de experiências no final da etapa.

Com relação à análise dos materiais empíricos, foi enviado, antes, o projeto para ser avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNISINOS, através da Plataforma Brasil. Ao final desse trabalho, os anexos e apêndices utilizados na submissão do projeto. Enfatizamos que o Projeto para o CEP foi aprovado depois de sofrer correções sugeridas pelo comitê.

Os licenciandos participantes dessa pesquisa foram informados do objetivo e metodologia da investigação pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e, em cumprimento às determinações éticas da Resolução nº 488/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações

variados”. Esta pesquisa é considerada de risco mínimo, ou seja, aquela que não acrescenta nenhuma possibilidade de dano físico, psicológico ou social além do que é inerente à vivência cotidiana do sujeito.

Além disso, os participantes não sofreram nenhum tipo de constrangimento, sendo que, caso decidissem não mais participar, poderiam desistir do estudo a qualquer momento. Este termo foi assinado em duas vias, uma delas entregue ao participante e outra mantida pela pesquisadora.



XAVIER, Cludia. **Imagem do Caneleiro.** 2020.

#### 4 ALGUNS ACHADOS NAS RAÍZES DISCURSIVAS

Neste capítulo nos propomos a contar as narrativas dos Caneleiros, experimentando uma escrita para mudar ou não, juntar ou não, mas experimentar, através da linguagem escrita, analisar o território da Escola fundamentada nos excertos retirados dos registros escritos dos Caneleiros. Adotamos a palavra Caneleiro, árvore símbolo da capital de Teresina – Piauí para identificar os estagiários e as estagiárias por terem uma característica muito semelhante a essa árvore: sua resistência. A árvore tem,

Floração e folhagem bastante atrativas. Flores bem visíveis e numerosas, distribuídas por toda a copa, de cor amarela, bem contrastante com o verde intenso da folhagem, copa alta, com estipe linheiro, resistente a ação mecânica e pragas, com excelentes adaptações as condições climáticas locais. (MACHADO; MEUNIER; SILVA; CASTRO, 2006, p. 14).

A resistência da árvore, conforme os estudos, às ações do homem, da natureza e às altas temperaturas de Teresina e continuar com a floração e folhagem nos períodos de altas temperatura, nos faz deslocar essas características aos estagiários. A escola é um espaço em que o estagiário pode exercitar sua resistência como modo de ocupar, com suas raízes, esse espaço. Ele permanece lá, com sua floração e folhagem, tentando dar sentidos às situações diversas,

[...] a resistência se dá, necessariamente, onde há poder, porque ela é inseparável das relações de poder; assim, tanto a resistência funda as relações de poder, quanto ela é, às vezes, o resultado dessas relações; na medida em que as relações de poder estão em todo lugar, a resistência é a possibilidade de criar espaços de lutas e de agenciar possibilidades de transformação em toda parte. (RAVEL, 2005, p. 74).

A árvore Caneleiro que remete aos estagiários e às estagiárias é, nessa pesquisa, operada a partir da ideia de Didi-Huberman, como a árvore com suas raízes expostas em seus discursos narrados que nos serpenteiam e que nos dão extraordinária sombra, aroma, calor, sonoridade do vento que bate em suas folhas e o tanto de imaginação que se pode deslocar. Fazemos essa aproximação com a ideia da raiz do Caneleiro, com suas bifurcações radiculares.

“radicalidade” das raízes estaria, justamente, em elas estarem ali, e não além, justamente sob nossos passos, em volta de nós, e não no céu das ideias, e não no fundo arquetípico de alguma fonte “verdadeira” ou de alguma antiguidade “inacessível”. (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 181).

As bifurcações radiculares são encontros das raízes discursivas dos Caneleiros, da pesquisadora que narra os Caneleiros para problematizar os discursos escolares trabalhados nos

registros escritos dos alunos estagiários dos cursos de licenciatura do IFPI, a partir do deslocamento do conceito de subjetivação, cuidado de si e teorização de Foucault para sustentar os tensionamentos das discussões.

Quando falamos de estágio como um atravessamento possível de subjetivação, reconhecemos o quanto esses estagiários são produzidos por esse espaço do estágio e o quanto, ao mesmo tempo, produzem esse mesmo território da escola. Assim, esse espaço do estágio pode ser entendido como um espaço de “construir e transmitir uma experiência ‘objetiva’ do mundo exterior, constrói-se e transmite-se, também, a experiência que as pessoas têm de si mesmas e dos outros como ‘sujeitos’”. (LARROSA, 1994, p. 43).

Não pretendemos contar a narrativa da “‘à raiz’, porque a raiz não existe: só existem raízes, uma quantidade necessariamente indefinida, pululante e incalculável, vivas e, às vezes, monstruosas de raízes” (DIDI-HUBERMAN, 2018, p. 177). As raízes discursivas que partem de lugares, troncos, galhos, folhas que nos atravessam por todos os lados não tem pretensão de preencher lacuna, ser completo e pronto, nem mesmo buscar um lugar de origem, mas problematizar o seu lugar de emergência.

A contação narrada em seus escritos que comparo às raízes “vêm em mim, surgindo daqui e dali, e me obrigam constantemente a me perguntar por quê, para que eu vou por aqui, em vez de ir por ali” (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 4). Com as raízes discursivas dos Caneleiros, contamos essa história do encontro dos caneleiros e caneleiras com a escola.

A opção da contação narrada com os Caneleiros é condição de transportar e transitar entre falas, espaços, situações para aproveitarmos-nos delas como forma de compreender modos de existência, posturas, mobilização de saberes, que passam por um exercício baseado na problematização da perspectiva lógica da produtividade dos discursos sobre Escola e dos sentidos impostos em torno dos processos de significação que os Caneleiros têm sobre Escola, que ocorrem durante o estágio, como, também, para problematizar situações novas, complexas e incertas no contexto escolar.

Mostramos, por meio das narrativas, acordando com José (2007, p. 58), “o poder das histórias, de forma metaforizada, simbólica, aos poucos, conscientizava, denunciava e reconquista a liberdade”, problematizamos, sem intenção de ensinar nada, mas como forma de tensionar, trocar e tornar fértil essa discussão. O registro escrito do Caneleiro é expressão que pode mostrar regimes de verdades, efeitos de poder, pensamentos de modos de existir registrada pela escrita que pode entender a subjetividade em Foucault que, segundo Schuler (2017, p. 236), “quando estamos escrevendo sobre algo, sobre nós mesmos, estamos nos produzindo nesse ato de escrita”.

Nesse exercício de experimentar e analisar os registros escritos, identificamos algumas raízes discursivas e as agrupamos enquanto regularidades. Os recortes reunimo-los em duas bifurcações: A – Escola Tradicional e Interesse: Disciplina e Experimento, e B – Escola, Docência e Cuidado de Si.

Na leitura das produções dos estagiários, todos os estágios supervisionados foram desenvolvidos nas escolas públicas municipais ou estaduais de educação básica de Teresina – PI e neles foram percebidas as raízes discursivas relacionadas com o referencial adotado nesse estudo sobre o sentido da escola que foram lidos, interpretados e analisados tentando destacar alguns funcionamentos de pensamento, de desejar e interrogar “redes de significações” para,

[...] suspeitar de todo e qualquer sentido consensual, de toda e qualquer concepção compartilhada, com os quais estamos habituadas/os; indagar se aquele elemento do mundo – da realidade, das coisas, das práticas, do real – é assim tão *natural* nas significações que lhe são próprias; duvidar dos sentidos cristalizados, dos significados que são transcendentes e que possuem estatuto de verdade. (CORAZZA, 2002, p. 118).

Para melhor entendimento, identificamos com uma letra do alfabeto cada estagiário que chamamos de Caneleiro ou Caneleira: A, B, C, D, E, F, G e H. Na identificação do curso e tipo de registro, a seguinte legenda:

Quadro 2 – Legenda

CURSO		TIPO DE REGISTRO
CB – Ciências Biológicas. Q – Química F – Física M – Matemática	R – Registro	D – Diário de Bordo RE – Relato de Experiência RR – Relatório Reflexivo M – Memorial Formativo

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

#### 4.1 Bifurcação A – Escola Tradicional e Interesse: Disciplina e Experimento.

[...] – Se o senhor quiser, eu posso rir com a boca.  
Janjão fez a maior caçoadada de Pinote:  
– Ha! Ha! Ha! Só se pode rir com a boca, bobão!  
– Engano, Rei. A boca pode estar rindo e o pensamento não estar.  
Janjão ficou furioso:  
– Pois diga ao seu pensamento que ele tem que achar graça nas minhas piadas!  
– Sim, senhor.  
(ALMEIDA, 1981).

Nessa Bifurcação A, experimentamos dialogar com as raízes dos Caneleiros baseando-nos em um pensamento do personagem Pinote: “a boca pode estar rindo e o pensamento não estar”. No exercício de pensamento, os estágios estão, de fato, fazendo os estagiários se

submeter, em grupos, a práticas nas instituições formadoras, que vão fazendo circular diferentes práticas discursivas e não discursivas. Assim, o que *sai da boca (ou da caneta)* são práticas discursivas que falam de um tempo e pretendemos exercitar o *pensamento* a partir de algumas problematizações, uma vez que “isso poderia pensar de que modo estamos sendo convidados, incitados, coagidos e impelidos a nos reconhecermos e a fazermos de nós mesmos um objeto a ser formado, pensado, falado, revelado e fixado”. (SCHULER, 2016, p. 138).

A regularidade enunciativa recorrente muito forte que apareceu nas escritas dos licenciandos e licenciandas foi um discurso de que a escola precisa atender aos interesses dos alunos, já que a escola, dita tradicional, não ensinaria mais. Podemos pensar que a escola vai se constituindo por meio de relações de poder e saber, que operam com um discurso do interesse do aluno. A partir disso, analisamos o quanto esse discurso vem sendo operado e inspirado nos enunciados da inovação, utilidade e da atratividade em uma racionalidade neoliberal que transforma alunos em clientes que precisam ser a todo momento agradados em seus interesses individuais.

É importante pensarmos que a inovação surge do tradicionalismo pedagógico com sua sistematização de conhecimento que, na escola do presente, tem toda a raiz na herança cultural herdada que impulsiona a inovação. Essa, que gera criação a partir do herdado para “conquistar-se e reconquistar-se o que se herda, para que assim se torne verdadeiramente nossa herança, com a qual faremos outras coisas diferentes, inéditas, novidadeiras, para também deixá-las de herança àquelas que virão depois de nós” (CORAZZA, 2005, p. 8). Mesmo com o julgamento que fazemos da escola ultrapassada, que sofre críticas por seu tradicionalismo, é dela que partimos. As críticas a esse modelo também geram acúmulo, que será a sustentação e inovação, pois “as coisas, palavras, pensamentos, teorias, práticas educacionais não existem por si mesmas, não estão fixadas, não são eternas nem universais”. (CORAZZA, 2005, p. 8). Precisamos, então, aprender e desaprender com o que foi herdado, mas não anular, do contrário não teremos como sustentar as problematizações, inquietações para comunicar a criação, talvez de outros modos, porque o que era modo de ser, pensar e sentir tem suas extensões nos modo de existir do presente.

No advento da psicologia experimental do final do século XIX, e mais adiante, o advento da escola nova, faz toda a crítica ao ensino transmissivo, que não correspondia aos interesses, gostos e inclinações dos alunos. Passa a ter um entendimento de que o ensino deve atender o homem em suas vontades, aspirações em que o objeto de estudo só interessa na “experiência” do desenvolvimento da concretização de sua atividade. Essa passagem foi marcada pela transição da instrução para aprendizagem no cenário pedagógico, nisso “a Educação focou sua

ação na qualidade particular para aprender e na adaptação de um ‘meio’ no qual cada indivíduo – *Homocivilis* – teria a possibilidade de desenvolver aquilo que traz como parte de sua natureza”. (VEIGA-NETO, 2014, p. 55).

A acusação da escola pelo novo funcionamento que se implanta nessa perspectiva, que coloca o aluno no âmago, e seus interesses no centro da prática pedagógica, sendo a aprendizagem e, na ação do sujeito indivíduo, a mudança promovida com esse novo funcionamento de produzir homem,

[..] a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para o espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia filosófica centrada na ciência e na lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma trata-se de uma vertente pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (SAVIANI, 2008, p. 8).

O cuidado para o atendimento dos verdadeiros interesses é voltado a um funcionamento para saber o que realmente se quer. É colocar o homem para se movimentar numa circunstância para executar “atividade-necessidade” em que todo o resto virá. De onde parte, então, esse interesse? No presente, com a lógica neoliberal, vivemos um outro tipo de assujeitamento, pois,

A escola tornou-se, a partir dessas práticas discursivas, um espaço que tem tentado competir com outros buscando vender-se como um local também de prazer e para atender as demandas individuais de cada um. E esse não é um ponto aqui para dizer que prazer nada tem a ver com dever, ou para acabar com a ideia de prazer na escola. (VENTURINI, 2019, p. 36).

Podemos pontuar que as “atividades necessárias”, nessa perspectiva, passam por um elogio ao entendimento do interesse do aluno e da escola em ser um local de lazer. Banalizar a escola pública democrática em seu tempo-espaço para, nela, se dedicar a formar subjetivação para executar, comandar e aprender-fazer. Não estamos permitindo que em sua “abrangência, profundidade e perenidade que a escola”(VEIGA-NETO, 2003, p. 114 ) possa ser tempo-espaço de criação de diferentes modalidades de organização e existência. Essa perspectiva tão empresarial no presente, que busca a aplicabilidade prática e imediata do que se aprendeu, tem deslocado para o campo educacional, operado a partir de uma “gestão de sujeitos” para serem individualistas e competitivos, competindo, inclusive, consigo mesmo. A autonomia criativa, espontaneidade, coletividade e liberdade de pensar e ser é pautado num projeto a serviço de um projeto de educação generalizado, com preocupações em cumprir um currículo de formação

que naturaliza iniciativa individual, empreendedorismo, a inovação, apresentados como recorrentes, como podemos constatar nas narrativas abaixo:



XAVIER, Cludia. Imagem do Caneleiro. 2021.

#### ESCOLA TRADICIONAL E INTERESSE

- A professora possui um bom domínio do conteúdo e leciona na escola em questão a aproximadamente 1 ano. Ela utiliza uma metodologia bastante tradicional, no que se resume ao quadro, pincéis e o livro didático. (CANELEIRO D – MRD)
- Nas aulas tradicionais ou com uso de modelos, como das espécies taxidermizadas e das fases da mitose, houve sempre feedback dos alunos, de maneira a comentarem, questionarem, participarem de modo significativo e enriquecedor. (CANELEIRA A – CBRM)
- O professor utilizou apenas a metodologia expositiva com o auxílio do livro didático e do quadro durante todas as aulas observadas. (CANELEIRA B – QRD)
- A Professora parecia preocupada com a aprendizagem dos alunos, possuindo domínio de conteúdo, mas os métodos utilizados, basicamente aulas expositivas, tem se tornado pouco atrativo para a maioria dos alunos observados. (CANELEIRO C – FRD)
- Aula expositiva, com apresentação de vídeos em alguns casos e exemplos teóricos. (CANELEIRO C – FRD)
- Possuía uma didática tradicionalista, na qual sempre se utilizava de quadro, pincel e livro didático. (CANELEIRA H – MRRR)
- O professor faz uso de uma metodologia um tanto quanto tradicional, e embora se resume a quadro, pincéis e livro didático, tal prática metodológica não fica caracterizada como uma desgastante e maçante. (CANELEIRO – MRRR)
- Suas aulas eram bem tradicionais e em minha participação em classe, observei que ela fez o uso de data show apenas uma vez. (Caneleira H – MRM)
- Quanto à aula, era basicamente tradicionalista, pois não cheguei a utilizar de nenhum recurso didático além de quadro, pinceis, livro didático e algumas atividades que realizei e apliquei em sala de aula. (CANELEIRA H – MRR)
- Contrapondo-se a uma postura mais tradicional com outra mais alternativa. Os principais recursos utilizados foram a lousa, para esquematização no quadro do conteúdo ou repasse de estudo dirigido ou exercícios. (CANELEIRA A – CBRR)
- O professor utiliza recursos simples e disponibilizados pela escola, como quadro e pincéis. A exposição é feita de forma a aproximar o aluno das atividades, mas o desenvolvimento é sempre da mesma forma tradicional, mas não de forma rígida. (CANELEIRO D – MRR)
- Percebi que posso usar as estratégias aprendidas na minha graduação para criar novas formas de buscar o interesse e a atenção dos alunos, e superar as velhas práticas. (CANELEIRA B – QRD)
- Na escola são necessários mais investimentos em livros, e também falta investimento na busca do conhecimento prévio dos alunos e também na busca da curiosidade deles para assim encontrar o interesse e a vontade de conhecer sempre mais. (CANELEIRA B – QRD)
- A Professora parecia preocupada com a aprendizagem dos alunos, possuindo domínio de conteúdo, mas os métodos utilizados, basicamente aulas expositivas, tem se tornado pouco atrativo para a maioria dos alunos observados. (CANELEIRO C – FRD)
- As salas de aulas analisadas possuem uma estrutura insuficiente para que o professor possa trazer recursos digitais. (CANELEIRO H – MRD)
- Pode-se perceber que a professora não diversifica a sua aula com metodologias diferenciadas ou recursos didáticos inovadores. (CANELEIRO D – MRD)
- As atividades que propus proporcionaram situações inovadoras em que eu pude observar que os alunos nas aulas práticas se interessam mais do que em outras aulas, a ponto de acharem essa aula maravilhosa. (CANELEIRO F – QRRE)

Os relatos dos caneleiros apontam a escola como tradicional, quando o professor só apresenta ou explica o conteúdo, utilizando metodologias mais expositivas, tudo isso posto na escola, com seus rituais, calendários de aprendizagem que negam a liberdade, com tempo destinado. Embora taxada, a escola, de inoperante, é nela que os alunos vão encontrar o aprender de forma coletiva, o conhecimento sob uma perspectiva pedagógica, a socialização de saberes e indivíduos em um tempo e espaço público, como forma de diminuir suas desigualdades, uma vez “que dá origem à escola e seus personagens caminham lado a lado com tornar visível a igualdade e tornar possível a capacidade de começar. A escola rejeita toda e qualquer noção de um destino predestinado” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 157). Esse conjunto de verdades atribuídas ao espaço escolar, nos excertos selecionados, são narrativas construídas com exercícios ao longo do processo de formação escolar, circulando que ela tem que ser tudo, menos escola.

O “ensino tradicional”, descrito majoritariamente como ruim, é fortemente substituído por um processo de aprendizagem movido pelo discurso do interesse individual do aluno na escola, que vem sendo capturado por uma lógica neoliberal que invade escolas públicas e privadas, entendendo a educação como um produto a ser consumido, como se recuperou em uma das falas dos estagiários: “– As atividades que propus proporcionaram situações inovadoras em que eu pude observar que os alunos nas aulas práticas se interessam mais do que em outras aulas, a ponto de acharem essa aula maravilhosa” (CANELEIRO F – QRRE). A ordem do discurso do interesse vai constituindo os discursos operados sobre escola no estágio supervisionado. Ao citarmos esse trecho, buscamos desnaturalizar esse modo de pensar, de dever e de dizer sobre a escola nas narrativas dos Caneleiros.

À experiência a que são submetidos durante sua estadia na escola origina-se, algumas vezes, da ordem do experimento, na perspectiva de ciência e técnica, pautada no volume de informação sem aprendizagem, opinião sem conhecimento, que se instalam. Larrosa (2002, p. 21) declara: “a experiência é o que passamos, o que nos acontece, o que nos toca”. As experiências, neste estudo, talvez reduzidas a experimentos a que os Caneleiros foram submetidos em sua estadia, durante o estágio, provém da ordem da ciência e técnica, com discursos do tipo “novas formas de buscar o interesse”, “buscar encontrar o interesse”, “métodos poucos atrativos”, “recursos didáticos inovadores”, “aulas maravilhosas e interessantes com práticas e com experimento” e “uso apenas do quadro torna a aula desinteressante”, circulam como estratégias anunciadas para a aula deixar de ser tradicional e acompanha uma ideia de sucesso no processo pedagógico, se fizer uso delas. Nisso, a escola

vai se tornando uma “instituição prestadora de serviço para o avanço da aprendizagem e, portanto, para satisfazer as necessidades individuais de aprendizagem e aperfeiçoar resultados individuais de aprendizagem” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018. p. 157).

Nesse sentido, vai se constituindo, iniciando pela lógica do interesse, uma realidade de subcompetências adquiridas de construir, elaborar conhecimento e, até mesmo, dar significado numa situação envolvida. Os caneleros preconizam práticas que geram “criar novas formas” (criação), “vontade de conhecer” (curiosidade), “possuindo domínio de conteúdo” (aprendizagem), “situações inovadoras” (inovação), “tenham melhor desempenho” (realização), muito diferente de se pensar em uma perspectiva da experiência humana como algo coletivo. Podemos perceber nesses relatos que:

Professor e aluno devem desenvolver competências para a contínua resolução de problemas de forma flexível, independente de instâncias centralizantes, num processo contínuo de adaptação a situações complexas e cambiantes. Dessa forma, a escola deverá passar de uma lógica de transmissão de conteúdos compartimentalizados e hierarquizados para uma lógica de desenvolvimento de competências. (MORAES; VEIGA-NETO, 2008, p. 9).

A partir da narração das expressões eleitas, entendemos que “é de como damos sentidos ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como vemos e sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (LARROSA, 2002, p. 21). Aqui, são discursos com excesso de opiniões, com teor imperativo, que fabricam e produzem indivíduos não mais “dóceis e úteis”, mas indivíduos que precisam ser agradados em seus interesses individuais. Todavia, podemos problematizar esse discurso do interesse no presente, entendendo que,

[...] a escola não consiste em aprender, mas em formar; que não se trata de acomodar necessidades individuais de aprendizagem, mas de despertar o interesse; que a escola não consiste em tempo produtivo, mas em tempo livre; que não existe para desenvolver talentos ou favorecer o mundo do aluno, mas para focar na tarefa iminente de elevar os alunos para fora de seu mundo da vida imediata; que não se trata de ser forçada a desenvolver, mas de experiência de “ser capaz”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018. p. 167).

Por esse ângulo, pretendemos fazer um convite para trilhar um pensamento de que a escola, embora reconheça ser disciplinadora, não pode ser esquecida como espaço de aprimoramento da nossa condição humana, é nela que tentamos perceber nossa existência a partir das relações que se estabelecem, “como se não nos agradasse sermos lembrados do fato de que o que somos agora pode ter, de algum modo, dependido da escola” (MASSCHELEIN;

SIMONS, 2017. p. 165). Em que outro espaço teremos práticas formativas em tempos de uma sociedade do entretenimento e do espetáculo? Essas em que se possibilita a suspensão, de experimentação autoral para ter sentido outros possíveis, com um caráter sem uma finalidade, sem demanda de tempo a ser cumprida?

[...] a escola é um lugar de possibilidade, não é porque fornece aos estudantes ferramentas para uma vida vindoura, mas porque, em cada um de seus gestos, interrompe o sentido habitual do mundo e reapresenta esse mesmo mundo como um lugar de possibilidade, como algo ao mesmo tempo disponível e indeterminado. (LARROSA, 2017, p. 187).

Por isso, chama a atenção o forte tom denunciatório com o qual os alunos falam da experiência na escola, na sala de aula. A “escola é uma tecnologia” e um “artefato sociotécnico” que, para Sibilia (2012), já nasceu destinada a produzir corpos e subjetividades em uma época que já era complexa, com um conjunto de peças como uma herança de imposição feita à escola moderna que chega até hoje e precisa, a partir de um projeto de “sociedade letrada, informatizada e hiperconectata”, se constituir. No entanto, em tempos de desmoranamento da cultura letrada e de ataque à utilidade da escola, como podemos perceber a entrada desses discursos que elogiam as metodologias inovadoras e o interesse individual dos alunos?

A escola está imersa em novos funcionamentos de ser e estar no mundo para responder às exigências do contemporâneo. O estímulo ao interesse vem revestido do que é criativo, prazeroso, espontâneo, dinâmico e empreendedor. Vale dizer “que tudo isso se dá numa cultura que enaltece a busca da celebridade e o sucesso imediato, combinando, nesse projeto, a realização pessoal e a satisfação instantânea, exaltando valores como autoestima, a aparência juvenil e o gozo constante” (SIBILIA, 2012, p. 49). Para conquistar o “aluno cliente” é preciso, por meio do produto escola, ser competitivo e prazeroso. O que vai marcar a subjetividade, nesse projeto de formação que a escola oferece, é a performacidade, em que o lugar da escrita e da leitura vão esmaecendo, assim como a figura do professor.

O fator econômico também impulsiona esse desinteresse atual dos alunos pela escola, por não verem sentido, pelo retorno da escola ser tardio, Sibilia (2012, p. 67) nos diz que “é péssima a relação custo-benefício que significaria, para muitos, terem que se submeter por vários anos aos rituais soporíferos da vida estudantil até conseguir ‘formar-se’ e obter o cobiçado diploma que lhes poderia render alguns dividendos adicionais”. Nunca foi igual a relação “espaço tempo livre e produtivo”, com lugar-tempo submetido/destinado a específicos modelos de operar as atividades sociais em que predominam incertezas, que criam expectativas da “utilidade’ dos estudos, e colocam a esperança de obtenção de *status* e renda como

responsabilidade da escola, fato que Massachelein; Simons (2018) descrevem como as responsabilidades dadas à escola que fazem o(a) aluno(a) abandonar a própria escola.

[...] a perda de coerência é interna, na medida em que o funcionamento interno da escola não é compatível com a diversidade dos públicos com que passou a estar confrontada, nem com as missões “impossíveis” que lhe são atribuídas. (CANÁRIO, 2008. p. 78).

Esse funcionamento subjetivo que é narrado nos documentos escritos dos Caneleiros dirige-se à substituição pelos moldes da família e pela escola no século XX, que ignora indivíduos e suas diferenças, com um discurso para o funcionamento, permanência, confinamento, além de um discurso de obtenção de *status* e rendimento alto para introduzir uma pedagogia do interesse, gerando um tipo de subjetividade que constitui o indivíduo, o uso da escola e a tecnologia, irmanadas, instituindo o modo de ser e estar no mundo como uma única verdade. O que hoje compõe o indivíduo é a velocidade da informação, imagem e opiniões que dão origem a subjetividades imediatista, superficiais, individuais e utilitaristas. O tempo e o espaço na escola de suspensão para observar, escutar, conectar-se com a própria existência, vincular-se ao meio com experimentação do processo vai sendo denunciando como desnecessário, inútil e desinteressante. Assim, podemos dizer que:

Vivenciamos escolas centralizadas no interesse e na individualização do aluno que não dão conta de produzir espaço de pensamento, de ócio, não têm tempo para formação, nem tempo para dar tempo. Não há tempo para pensar junto como outro. De pensar no outro. De estar consigo mesmo. Não há tempo para que algo dure e tenha potência de operar como pensamento. (VENTURINI, 2019, p. 70).

Esses discursos escolares de que não se tem tempo para ser desperdiçado, visto que há que se ter prioridades para melhor ocupar o tempo, estabelece outras “bioidentidades”, na visão de Sibilía (2012), alicerçadas no que constitui o sujeito, atualmente, nos mais diversos dispositivos, para ocupar melhor o tempo produtivo. E, nesse preenchimento de tempo, os objetos coercitivos geram uma naturalização da introdução veloz sem tensionar o uso. Diante disso, a Escola aparece com seus envelhecidos rigores escolares ainda ao instrumental analógico do giz e do quadro-negro das regularidades e todas as outras tradições. A ideia é não ter intenção de submeter um regime de verdade movido em atender o interesse do aluno sem saber o que ele quer, que não atenda ao imediatismo, mas se recriar em meio à colocação de novos problemas. Do contrário, estaremos servindo à ordem econômica, que tem como discurso que a escola deve responder às demandas da sociedade mercadológica, transformando-se em mais um produto prazeroso e consumível. A escola, nessa lógica, vai se tornando um lugar de

valorização de habilidades e competência, que pouco se pergunta pela formação, em que os indivíduos são estimulados a um superdesempenho.

Nesse ponto, percebemos, nas narrativas destacadas abaixo, um paradoxo importante: ao mesmo tempo em que são criticadas as metodologias tradicionais e o desinteresse dos alunos, os caneleiros destacam a importância da disciplina na sala de aula como uma importante característica do professor ter o “controle da turma”. A fala do personagem Pinote quando ordena “– Pois diga ao seu pensamento que ele tem que achar graça nas minhas piadas!” nos faz um chamamento da lógica da disciplinaridade, tanto do corpo quanto do saber, para o caneleiro desenvolver seu estágio supervisionado.

As marcas das narrativas apresentadas com: “a presença do professor já impõe um controle”, “o professor mantém os alunos na linha”, “a gestão é rigorosa em caso de indisciplina”, “sou a autoridade máxima na sala de aula”, “chamar a atenção”, “professor era autoritário”, “controle da turma”, “controlar e chamar atenção”, isso também, vindo do professor que o acompanha na escola campo de estágio, é algo aceitável, ou seja, o elogio às metodologias inovadoras como forma de oxigenar as escolas, onde são “protagonistas”, só são possíveis com a manutenção da disciplina, no sentido de controle dos corpos, os mesmos que produziam modos de subjetivação ainda na época das ideias escolanovistas, porque nesse “período escolanovista, fazia uma denúncia muito forte a escola dita tradicional, por apresentar o aprender a partir do sentido e pelo desejo do aluno – que também se tornou sujeito e não mais aluno –, através de boas e ótimas experiências”. (VENTURINI, 2019, p. 75-76).

Desse modo, fundamentando-nos nas narrativas dos caneleiros, podemos pensar na produção de outros modos de subjetivação que não mais os disciplinares baseados na obediência e na repetição, mas produzidos, agora, desde seus interesses individuais e satisfação do prazer imediato. Os caneleiros, de forma paradoxal, buscaram fazer coexistir as metodologias inovadoras com o funcionamento disciplinar, em se tratando do comportamento dos alunos, dado que a desatenção dos discentes é um grande desafio. Todavia, podemos perguntar: e não seria, também, esse funcionamento contemporâneo acelerado e do *multitasking* que produziria cada vez mais alunos desatentos e dispersos, focados em seus interesses individuais? E como ficam os interesses coletivos? Não seria a escola, até este tempo, o lugar para experimentarmos o coletivo? Até então, a escola vem centrada na aprendizagem e vai sujeitando uma emancipação conduzida por desejos e necessidades de satisfação na obtenção do sucesso num papel da educação como “forma subjetiva do *Homo discens*: um indivíduo aprendente que já deve não só aprender, mas também, aprender a aprender”. (GALLO, 2008, p. 54).

Destacamos algumas falas dos Caneleiros:



XAVIER, Cludia. **Imagem do Caneleiro**. 2021.

#### **DISCIPLINA**

- Na sala de aula, a professora tem um bom desempenho com os alunos, conseguindo o controle apenas por entrar na sala. (CANELEIRO E – CBRD)
- Pude perceber que a professora mantém os alunos na linha, no sentido de não deixar com que a turma se disperse no meio da aula. (CANELEIRO D – MRD)
- A escola possui uma estrutura física bastante velha. A coordenação pedagógica tenta manter sempre uma boa atenção com os alunos, entretanto, é bastante severa com os casos de indisciplina. (CANELEIRA A – CBRRE)
- Logo no início da imersão, depois o tratamento mudou, isso porque alguns alunos não tinham compreendido que eu era a autoridade máxima na sala de aula, não em questão de imponência mais de respeito. (CANELEIRO F – QRRR)
- A socialização, que são reuniões contínuas, que acontecem com cada parte da escola, servem para atualizar o que deve ser melhorado e seguido com mais vigor. (CANELEIRO B – CBRM)
- Em geral, consegui alcançar os meus objetivos, consegui controlar a turma e, além de tudo, consegui aplicar em sala o que aprendi aqui no curso, nas disciplinas de Instrumentação, onde aprendi a criar esses modelos e como organizar a sala para aplicar e obter sucesso. (CANELEIRA B – QRM)
- Ela me usava para tentar controlar a turma, dizendo que eu estava lá para observá-los e que por isso tinham que se comportar. (CANELEIRA H – MRM)
- O professor dava bastantes dicas de como agir em sala de aula, de como ministrar o conteúdo e até de como controlar e chamar a atenção dos alunos quando estavam dispersos. (CANELEIRA H – MRM)
- O professor possui um bom domínio do conteúdo, mas sobre a turma, nem tanto. (CANELEIRO F – QRD)



XAVIER, Cleudia. Imagem do Caneleiro. 2021.

#### EXPERIMENTO

- A introdução de experimentos nas aulas práticas de física veio ampliar a percepção dos alunos e despertar o prazer pela disciplina. Estes experimentos foram realizados com alunos do terceiro ano, na parte de circuitos elétricos. (CANELEIRO C – FRRE)

- Em todas as experiências feitas, vemos o entusiasmo e a participação voluntária dos alunos, o que nos garante estamos no caminho certo e com pequenos experimentos podemos trabalhar uma infinidade de conteúdo de forma dinâmica e envolvente. (CANELEIRO C – FRRE)

- Dada a realidade da escola, a atividade coparticipativa desenvolvida foi oficina sobre mudanças climáticas, cuja finalidade era despertar, discursivamente, o olhar e pensamento dos alunos para o cenário de fenômenos e respectivas consequências, vivenciando que é urgente uma mudança mais que pensante, atitudinal. (CANELEIRA A – CBRRR)

- As aulas práticas, mesmo não tão constantes, foram uma maneira eficiente de ensinar e melhorar o entendimento dos conteúdos de biologia, facilitando a aprendizagem. (CANELEIRO B – CBRM)

- Dessa forma os principais saberes desenvolvidos foram de que a apesar do planejamento das aulas, da metodologia estabelecida para ensino do conteúdo e dos recursos propostos têm-se de ter a sensibilidade para com a realidade estrutural, motivacional dos alunos. (CANELEIRA A – CBRM)

- O comportamento dos alunos na apresentação dos experimentos, eles procuravam se interessar mais nas aulas práticas e experimentais, verificaram-se campos a serem explorados para fazer com que eles tenham melhor desempenho. (CANELEIRO F – QRRE)

- A experimentação em sala de aula se mostra, em muitos casos, um dos melhores recursos que o Professor pode dispor para conseguir a atenção do aluno e a compreensão dos conceitos e fenômenos Físicos, nas séries onde foi trabalhado experimento com maior ênfase, no caso, o 1º ano do ensino médio, pude perceber claramente o interesse pelo tema trabalhado e, conseqüentemente, um maior ganho com relação ao aprendizado, conforme Mauro S. T. de Araújo e Maria L. V. dos S. Abib (2003). (CANELEIRO G – FRRE)

- Com isso podemos concluir que a experimentação, em muitos casos, se torna de fundamental importância, pois a mesma provoca reações nos estudantes que uma aula apenas no quadro, com cálculo, não seria capaz de provocar, pois seria desinteressante e cansativa, tanto para o aluno, como para o professor, pois a mesma seria marcada por momentos onde o Professor seria obrigado a interromper a aula para chamar a atenção do aluno, pois o estudante não estaria com a atenção no conteúdo ou mesmo interrompendo o andamento da aula para se concentrar em outros deveres que ele acharia mais interessante que a aula onde o professor utiliza apenas o quadro para explicações referentes ao conteúdo. (CANELEIRO G – FRRE)

- Perceber que as leis da Física estão presentes na natureza e próximo deles, este é um fator importante e que mostra a utilidade dos experimentos para o Professor, e que é reforçada nas disciplinas que envolvem cálculos onde, muitas vezes, é enfadonho e sem sentido prático para o aluno. Com os experimentos didáticos realizados na sala de aula todo o cálculo da teoria pôde ser posto no quadro sem que o aluno pudesse achar desgastante ou mesmo chato, provocando interesse e observando sua utilidade para a Ciência que, neste caso, é a Física, fatos como este foram marcantes e reveladores. (CANELEIRO G – FRRE)

- Todavia, a experiência permitiu-nos desenvolver o processo formativo de forma calma, tranquila, uma vez que o preceptor estava presente majoritariamente no decorrer da regência. Sendo sempre livre e autônoma a minha postura em sala, já que ele me designava toda a autoridade em sala. (CANELEIRA A – CBRM)

O discurso do interesse diz que a escola tradicional não ensina mais porque os alunos mudaram, e ao mesmo tempo, ainda querem disciplina, quando vinculado à atenção e à aprendizagem produzidos em um modo de subjetivação (redes, aceleração, etc.), são heranças sociais de uma lógica que instrumentalizava o pensamento, que se justificava na oferta de práticas condutoras na tentativa de salvar a escola. Salvar de quem? De quem ainda resiste em defendê-la como um bem social indispensável?

Os imperativos pedagógicos da disciplina são uma forma de controle para desenvolvimento da atividade pelo caneleiro, são tecnologias do eu, “qualquer agenciamento ou a qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo mais ou menos conciente” (ROSE, 2001, p. 38). O envolvimento efetivo nas atividades propostas só tem resultado se for estabelecida uma relação de poder, com normatização para a sua realização, de forma a enquadrar a partir das tecnologias pedagógicas disciplinares. E, nessa relação, dão-se os comandos,

a relação de poder remete ao fato de que o(s) sabere(s) funciona(m), necessariamente, como operador(es) nesse tipo de relação, de modo que não devemos chamar de relação de poder senão aquelas que se colocam em movimento mediante saberes e se sustentam graças a determinados tipos de saberes. (VEIGA-NETO, 2008, p. 38).

O encantamento dos alunos pela postura do caneleiro no ato da aula vai criando uma atmosfera de que o ensino e a aprendizagem devem sempre ser da ordem do prazeroso, da aplicação imediata e do interesse individual, entretanto, ainda se clama pela atenção disciplinar.

É preciso, partindo de um processo de desconstrução, estranhamento, pensar o deslocamento de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle, em que a escola fique na dobradiça desses funcionamentos, produzindo novas formas de vida no sentido de controlar, com condutas pedagógicas, incorporando tecnologias e estratégias para se obter sucesso através do aprender a aprender, numa lógica do aprender a fazer, levando a pensar que condições motivam os caneleiros no exercício de suas práticas pedagógicas a sentir a necessidade da disciplina? Talvez seja um saudosismo da “velha e boa escola que educava”, que mantinha o funcionamento e manutenção de “corpos” e “saberes” disciplinados, “é tanto organizar/classificar às ciências, quanto domesticar os corpos e as vontades”. (GALLO, 2008, p. 257).

A sociedade disciplinar em acoplamento com a sociedade de controle coloca a escola em uma necessidade de repensar seus funcionamentos e, assim, “notamos que a escola atravessa uma crise porque há um descompasso entre como ela está se apresentando (para nós) ou

funcionando e como pensamos que ela deve ser ou como ela foi até pouco tempo atrás, ou pode estar havendo um descompasso entre ela e outras instâncias sociais” (VEIGA-NETO, 2008, p. 110). Os caneleiros parecem trazer como natural uma condução sofrida em seu processo de escolarização, produzindo sua subjetivação para um disciplinamento que precisa ser apropriado para se sentir encaixado no mundo, a disciplina é uma forma de controle exercida na prática dos caneleiros, que vai na experiência vivida, criando um momento de autorreflexão e autocontrole de sua prática docente.

Operar partindo do interesse individual dos alunos seria uma forma de “controle”, fortalecendo existências aceleradas, individualistas e pouco problematizadoras das questões coletivas e tudo isso existindo com o desejo de certo comportamento disciplinar dos alunos. A subjetivação, aqui, não considera “a história da ideia: seu domínio de investigação é o das práticas e técnicas, do pensamento enquanto ele busca tornar-se técnico” (ROSE, 2001, p. 34). Assim, temos os funcionamentos de um projeto de educação escolar moderna, tendo como base o discurso de Kant, que tem “uma preocupação com a disciplina dos corpos infantis, outra preocupação com o ordenamento rigoroso do espaço e do tempo” (VEIGA-NETO, 2003, p. 106) coexistindo com o funcionamento do controle por meio da superaceleração e preocupação com desempenho individual.

Para não neutralizar a escola, é essencial “fazer com que essa vivência desacomode e fazer com que gere força de pensamento, mas também cabe a ela respeitar a singularidade de experiência vivida”. (VENTURINI, 2019, p. 65). Estudar, pensar e praticar, no sentido de não ser escravo de suas necessidades individuais, pensar as práticas pedagógicas alicerçadas ao conceito de experiência e aspirações, com uma escola não à serviço de individualidades.

Consideramos, nesse delineamento, se a escola poderia sobreviver sem um certo disciplinamento. “Não se trata de optar entre isso ou aquilo, de escolher assim ou assado” (VEIGA-NETO, 2003, p. 108), mas de pensar como essas duas lógicas: do disciplinamento e do controle como formas do exercício do poder e produção de saberes tensionam práticas escolares, a partir dos enunciados do ter chance de “sucesso”, naturalizar técnicas, aceitar normas e ao mesmo tempo a escola ou outra instituição que possa, futuramente, a substituir, garantir sua existência, ajustar, então, o significado do tempo-espaço da escola como possibilidade que garanta o que já foi conquistado.

Uma escolarização desobrigada de práticas disciplinares – em nome de uma maior liberdade para seus alunos – estará abrindo mão de seu papel de ensinar precocemente o autogoverno. Isso poderá poupar boa parte da sociedade dos alegados constrangimentos que a escola moderna tem, tradicionalmente, imposto aos estudantes. Mas, por outro lado, deixará esses mesmos estudantes à mercê de práticas

de controle e coerções externas e se estenderem ao longo de suas vidas. (VEIGANETO, 2003, p. 120).

As ditas e experimentadas práticas pedagógicas inovadoras são possibilidades de leitura do mundo? Quando lançadas são pensadas para o alcance de todos? Ou para os desinteressados? Só se concretiza ou se tem sucesso se a relação poder e saber for estabelecida a partir da lógica da competição consigo e com os demais, sendo a “escola, portanto, como suporte privilegiado não apenas de disciplinamento dos corpos e mentes, mas de disseminação de determinados esquemas de verificação e, portanto, de governo de si e dos outros” (AQUINO, 2017, p. 674). A relação que se estabelece na escola no processo de aprender molda uma forma de subjetivação com a permanência e, até mesmo, promoção de velhas práticas educativas, muitas vezes, com resquícios doutrinários e psicologizantes.

A transmissão de repertório cultural vai sendo substituído pela lógica do interesse, com centralidade na aprendizagem do aluno participativo do processo por colocar a “mão na massa”, que faz da experiência o aprender, dado que “a ênfase na aprendizagem, no sujeito *aprendente*, expressa, também, a centralidade que as práticas orientadas para o conhecimento de si, para o saber sobre os próprios interesses e necessidades e assim, para a autoajuda, começaram a ter” (MARÍN-DIAZ; NOGUERA-RAMIREZ, 2014, p. 61). O desejo de conhecimento de si é tomado como conteúdo de aprendizagem. O agenciamento dos seus interesses compõe um sujeito sempre insatisfeito, o qual a escola está longe de torná-lo “feliz”, pois o seu autorregular, autorrefletir e autoajudar é um permanente exercício que a escola não consegue mais operar, segundo os discursos dados.

Mesmo sendo acusada de desatualizada, a escola é um mundo em que dentro dela encontram-se vários mundos. Estes, precisam ser experimentados, por meio de infinitas composições entre saberes, pessoas, metodologias, recursos. Mesmo reconhecendo a necessidade da aplicabilidade, da concretude, competências para a funcionalidade da sociedade, a escola, com um projeto que orienta para o interesse coletivo, para formação da aprendizagem em uma perspectiva humanística, pode movimentar e deslocar o indivíduo do seu mundo individualizado para proclamar, incitar a estudar, pensar com o coletivo, que pode ser uma sala de aula e que abre a experimentação de muitas possibilidades. “A experiência é, conseqüentemente, uma experiência de ponto de partida – uma experiência de ser capaz de fazer alguma coisa” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 58). Se o momento dessa experiência é mecânica, a escola deixa de ser o espaço-tempo e foca a atenção a fazer as coisas falarem, destarte, “um método de ensino deve, constantemente, ser conectado ao mundo da vida dos jovens, porém, exatamente para removê-lo de seu mundo de experiência” (MASSCHELEIN;

SIMONS, 2018, p. 57). Contudo, aqui, a experiência se difere do experimento, haja vista que essa não é sistemática dentro de uma rigidez que acontece na escola em sua rotina. O experimento seria, então, “simples meio para chegar a um saber previsto de antemão e construído segundo critérios de verdade, objetividade, etc.” (LARROSA, 2011, p. 15). Esses utilizados pelos caneleiros em suas práticas pedagógicas, em alguns momentos. O experimento, enquanto experiência, estaria dentro do movimento que ocorre na ação que não se repete, é incerta, imprevisível, ou seja, enquanto “um experimento tem que ser homogêneo, isto é, tem que significar o mesmo para todos os que o leem, uma experiência é sempre singular, isto é, para cada um a sua” (LARROSA, 2011, p. 16). A palavra “leem” substituo por participar da prática do experimento, por os caneleiros aparentemente separarem a experiência de experimento, talvez por verem a necessidade de dar utilidade ao ensino.

Sem embargo, a que se reporta o experimento que tantos os caneleiros narram? “O comportamento dos alunos na apresentação dos experimentos, eles procuravam se interessar”, “aulas práticas e experimentais, verificaram-se campos a serem explorados para fazer com que eles tenham melhor desempenho”, “onde foi trabalhado experimento com maior ênfase no caso o 1º ano do ensino médio, pude perceber claramente o interesse pelo tema”, “concluir que a experimentação, em muitos casos, se torna de fundamental importância, pois a mesma provoca reações nos estudante”, “mostra a utilidade dos experimentos para o professor, e que é reforçada nas disciplinas que envolve cálculos”, “os experimentos didáticos realizados na sala de aula, todo o cálculo da teoria pôde ser posto no quadro sem que o aluno pudesse achar desgastante ou mesmo chato, provocando interesse e observando sua utilidade”, “pequenos experimentos, podemos trabalhar uma infinidade de conteúdo de forma dinâmica e envolvente”. A diferenciação dos conceitos de experiência e de experimento vem com uma questão. Como o experimento tão acreditado pelos caneleiros constitui modos de subjetivação docente? Conhecimento? A forma que desenvolve uma experiência do experimento acompanha uma experiência de formação? Nessa situação, tratamos a experiência que confronta verdades, habita nelas envolvimento que desencadeia dismantelo, pois precisamos estabelecer algumas diferenças nesse sentido.

A experiência e experimento são de diferentes ordens, ambos importantes na escola, apesar disso, com diferentes dimensões. Uma experiência de formação não pode podar, controlar a condição criativa e produtiva, a experiência está vinculada com a formação, com a transformação, a “experiência é aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ou nos passar nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2002, p. 26). A experiência precisa afetar o sujeito da experiência que “é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas,

como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar (LARROSA, 2002, p. 24), pois precisa veicular sentido.

Já o experimento citado pelos caneleiros tem um planejamento técnico, é um acontecimento que idealizando uma causa, o interesse e se reduz a compreensão de conteúdos. “O saber da experiência ensina a viver humanamente e a conseguir a excelência em todos os âmbitos da vida humana: no sentido intelectual, no moral, no político, no estético, etc.” (LARROSA, 2002, p. 142). É preciso que a experiência, tão cheia de estímulos e acontecimentos, deixe marca e gere movimento. Na relação de experiência com o experimento há que se produzir sentido e as “práticas inovadoras” não parecem preocupadas com isso.

A experiência possibilita que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

A experiência narrada pelos caneleiros é uma subjetivação docente da ordem pragmática, não havendo espaço para um projeto sem itinerário, aberto ao desconhecido, que não espere resultado, pois o saber da experiência é “o que se adquire pelo modo como se vai respondendo àquilo que se passa ao longo da vida e o que conformando o que alguém é” (LARROSA, 2002, p. 141), o conhecimento da experiência não tem finitude, é subjetivo, e necessita ter muita relação estreita com nós, para que possamos responder ao que nos acontece e lidar com os acontecimentos. À experiência docente do caneleiro, é preciso atribuir e veicular sentido, com uma série de regularidades que acontecem, que vai ganhando verdades produzidas, com efeitos na subjetividade e funcionamento do modo de ser produzido, que tem conexões significativas para deixar vestígios. Então, o “acontecimento” é uma experiência não só científica, mobilizando saberes fora de nós, mas vai adquirindo uma forma humana e forma de mundo tão particular para cada um, já que se relaciona, também, com a existência.

Igualmente, podemos pensar que o estágio pode ser um espaço, na escola, para o exercício do pensamento no sentido de “[...] construção autônoma de si, como resultante dos jogos de poder, de saber e de verdades nos quais vamos nos constituindo social e coletivamente” (GALLO, 2008, p. 259). Daí que podemos nos perguntar: em tempos de escola inovadora que busca atender aos interesses individuais dos alunos, e ao mesmo tempo, garantir a disciplina dos corpos, como pensar em espaços possíveis não somente para o experimento, mas também

para a experiência, para o cuidado?

#### 4.2 Bifurcação B – Escola; Docência e Cuidado de Si

Janjão contou outra piada. Pinote riu com a boca. Janjão ficou na maior dúvida. De repente Janjão começou a chorar. Todos foram socorrer Janjão, que teve de ser carregado para casa. Ficou de cama e emagreceu três quilos. Nunca mais conseguiu brincar sossegado de Rei dos Piratas. Ficava sempre com aquela cisma:  
 – Que será que o pensamento do Pinote está pensando?  
 (ALMEIDA, 1981).

Inicialmente, nessa bifurcação, vamos pensar as relações possíveis entre a escola, a docência e o cuidado, pensando nas possibilidades de transformação. A transformação no sentido de olhar de outras formas e modos o mundo para lhe arrancar do lugar, que os fazem se deslocar e experimentar, essa sensação que Janjão experimentou de - “Nunca mais conseguir brincar sossegado de Rei dos Piratas”. Nessas raízes discursivas dos caneleiros encontramos alguns desassossegos, do tipo: preocupação com o ensino e aprendizagem; cuidado pelo outro no processo de ensinar; de busca pela(o) troca, curiosidade, incentivo, inclusão, motivação, aproximação e despertar; chamamento para atenção dentro de uma relação harmoniosa e respeitosa para aprender; e que a escola como espaço e tempo de aprender tem problemas sociais que o planejamento precisa considerar, o que vamos chamar de Cuidado, um Cuidado de si pela Aprendizagem; Cuidado de si pela Atenção e Cuidado de si pela Formação. Cuidar da aprendizagem dos alunos e que eles tenham atenção consigo, com os outros e com o mundo e um tipo de cuidado na escola atual, como possibilidade de problematização da escravidão contemporânea pela aceleração, competição com o outro e consigo, e individualimos.

Os mesmos caneleiros que narram querer ainda a atitude disciplinar dos alunos em relação aos professores, e fazem elogios ao entendimento dos interesses individuais dos alunos, têm inquietações que podem remeter à perspectiva do cuidado de si, esse, “que como enfrentamento permanente diante dos acontecimentos e provações existenciais, para os quais é preciso dispor de armas adequadas (*paraskeuê*)”. (CANDIOTTO, 2008, p. 93). Essas armas não são só do plano técnico do ensinar, mas acreditam que, com a relação amorosa, a qual não tem relação com o cuidado materno ou paterno ou um chamamento do celeste, mas de compreender-se como vê, sente e age no espaço da escola. É o cuidado de si no sentido de tornar-se responsável, compromissado pela sua constituição docente, “a maneira como pela qual os sujeitos se relacionam consigo mesmo e tornam possível a relação com o outro” (REVEL, 2005, p. 33), percebemos nas regularidades destacadas abaixo.



XAVIER, Cludia. Imagem do Caneleiro. 2021.

**ESCOLA, DOCÊNCIA E CUIDADO DE SI PELA APRENDIZAGEM**

- Na escola são necessários mais investimentos em livros, e também falta investimento na busca do conhecimento prévio dos alunos e também na busca da curiosidade deles para assim encontrar o interesse e a vontade de conhecer sempre mais. (CANELEIRA B – QRD)

- Busca incentivar os alunos sobre o estudo a ser desenvolvido nesta aula, a partir de questionamentos e exemplos. (CANELEIRA H – MRD)

- Ele se utiliza do livro didático, realiza atividades em classe, perguntas para os alunos se socializar com os conteúdos, estimulando a perguntarem entre si, a respeito do tema. (CANELEIRA H – MRD)

- O professor escuta e analisa as falas dos alunos relacionando ao tema, de maneira atenciosa para suprir as dúvidas dos alunos a respeito do conteúdo abordado. (CANELEIRA H – MRD)

- A escola possui suma importância, já que atende um número considerável de alunos com algum tipo de deficiência, sendo autismo um deles, e conta com monitores para a assistência de alguns deficientes. Isso torna a escola um ambiente acessível a todos. (CANELEIRO D – MRD)

- O primeiro registro que deve ser feito é que o relacionamento foi harmonioso e bastante amoroso entre aluno e professor. (CANELEIRA A – CBRRE)

- Os alunos em sala mostraram-se bastante receptivos a atividades de dinâmica, ora escritas no quadro. Em que cativá-los e trabalhar uma relação respeitosa de troca e constituição do conhecimento respaldando-o sempre no saber científico permitiu o desenvolvimento das atividades propostas plenamente. (CANELEIRA A – CBRRE)

- Dada a realidade da escola, a atividade coparticipativa desenvolvida foi oficina sobre mudanças climáticas, cuja finalidade era despertar discursivamente o olhar e pensamento dos alunos para o cenário de fenômenos e respectivas consequências vivenciadas que exigem urgência para uma mudança mais que pensante, atitudinal. (CANELEIRA A – CBRRR)

- Infelizmente, a realidade observada desenhou uma conjuntura de alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com problemas familiares, vítimas de abusos, postos em uma escola. Esta etapa e suas experiências proporcionaram uma reflexão acerca da decisão de tomar o magistério como carreira única e vitalícia. (CANELEIRA A – CBRRR)

- O respeito mútuo era indispensável em sala de aula, assim, pode-se desenvolver uma relação professor-aluno mais harmônica para uma aula que flua com maior aproveitamento. Experiências incríveis, não só para a vida acadêmica e profissional, mas também para a vida pessoal, como cidadão. (CANELEIRO D – MRM)

- Os alunos também eram incentivados a procurar explicar fenômenos químicos além disso, auxiliiei, mostrando a maneira como melhorar e como buscar informações para explicar os fenômenos. (CANELEIRO F – QRM)

- A postura do professor, seriedade e dedicação minha também motivava o aluno a procurar saber aprender. (CANELEIRO F – QRM)

- Na sala de aula temos uma responsabilidade imensa, existem, ali, várias vidas e que você só vê numa parte do dia e nem percebe bem, pois são vários alunos. (CANELEIRO F – QRM)



XAVIER, Cludia. **Imagem do Caneleiro**. 2021.

#### **ESCOLA, DOCÊNCIA E CUIDADO DE SI PELA ATENÇÃO**

- *Aprendi com um professor que os alunos devem ser motivados todo dia, porque muito não veem sentido na vida, outros têm psicológico fragilizado, dentre outros problemas familiares. (CANELEIRO F – QRM)*
- *Eu consegui ter a atenção deles, e eles conseguiam entender, e eu pude ver o quanto é gratificante você ensinar, e melhor ainda é quando seus alunos entendem. (CANELEIRA B – QRM)*
- *O professor dava bastantes dicas de como agir em sala de aula, de como ministrar o conteúdo e até de como controlar e chamar a atenção dos alunos quando estavam dispersos. (CANELEIRA H – MRM)*
- *Os alunos também eram incentivados a procurar explicar fenômenos químicos, além disso, auxiliei, mostrando a maneira como melhorar e como buscar informações para explicar os fenômenos. (CANELEIRO F – QRM)*
- *A postura do professor, seriedade e dedicação minha também motivava o aluno a procurar saber aprender. (CANELEIRO F – QRM)*
- *Na sala de aula temos uma responsabilidade imensa, existem, ali, várias vidas e que você só vê numa parte do dia e nem percebe bem, pois são vários alunos. (CANELEIRO F – QRM)*
- *Durante cada aula que foi ministrada houve crescimento profissional, uma vez que apareciam situações novas que deveriam ser resolvidas para que se obtivesse o melhor andamento da aula. (CANELEIRO B – CBRM)*
- *Em todas as atividades da escola eu participava ou me colocavam, todas as festas juninas que houveram nas escolas que estudei participei. CANELEIRA A – CBRM)*
- *Eram nesses momentos nos quais eu buscava praticar a parte da coparticipação em sala de aula, quando alguns alunos tinham dúvidas em algum conhecimento específico ou no processo da resolução de algumas questões, eu estava sempre disposta a ajudá-los. Assim, sempre tinha a busca por uma aprendizagem significativa, buscando a construção do sujeito. (CANELEIRO D – MRRR)*
- *As maneiras adotadas para chamar atenção do aluno foram as seguintes: movimentação na sala de aula, isso ajudava a prender a atenção dos alunos, tom de voz era variado, para que os alunos não se acostumassem, levando ao sono, mas também não era elevado (não gritava), quase sempre mantinha um tom alto e audível para ouvirem até mesmo os do fundo da sala.*
- *Em relação aos problemas de aprendizagem, uma delas era resolvendo perguntas, destacando conhecimento prévio, fazendo pontes cognitivas, retomando contexto dos assuntos. (CANELEIRO F – QRRR)*
- *Contribuição deixada para a escola foi que os outros professores quando viram o que eu conseguia fazer em sala para os alunos prestassem atenção, que era coisa simples, eles começaram a fazer também. (CANELEIRA B – QRRR)*
- *Posso relatar que o controle emocional em situações de conflitos e manter a atenção da turma demonstrou ser um grande desafio, mas que pode ser superado com a experiência durante o trabalho nas escolas. (CANELEIRO G – FRRR)*

Segundo Revel (2005), fazer na vida um projeto de conhecimento em sentido estrito tem no cuidado de si uma busca de aprender como os indivíduos foram levados a exercer sobre si mesmo e sobre os outros e analisar os diferentes jogos de verdade utilizados no movimento de constituição do si como sujeito do desejo. O cuidado de si pela aprendizagem narrado pelo caneleiros no momento do estágio é um movimento, que exerce sobre si mesmo e sobre os outros, um incentivo para os alunos estudarem; motiva-os a procurar saber aprender; estimula a perguntarem entre si a respeito do tema e constatarem “eu pude ver o quanto é gratificante você ensinar, e melhor ainda é quando seus alunos entendem” (CANELEIRA B – QRM). São narrativas recorrentes que inquietam, são preocupações expressas sem rejeitar-se a condição de aprendiz. Nessa relação, estar se preparando para governar os outros, e necessário “adestrar-se a si mesmo para que seja possível viver; é preciso adestrar o pensamento, e a escrita é tomada como uma forma de produzir um tal adestramento, na mesma medida em que o indivíduo se conhece e cuida de si” (GALLO, 2006, p. 184).

Salientamos que chamamos de “escrita” de Gallo as experiências desenvolvidas pelos caneleiros, aquelas que tocaram, com suas tentativas de abordagem de conteúdo, com uso do experimento, na exposição dialogada, tudo que tenha permitido a reflexão e, com isso, a constituição de si mesmo. Essas experiências docentes que narravam também seu processo de aprendizagem e, nessa bifurcação de raízes, “além do trabalho sobre si mesmo há também a intenção de afetar ao outro, de produzir no outro também um trabalho sobre ele próprio” (GALLO, 2006, p. 185).

Nesse encontro, o cuidado de si tem uma relação técnica de subjetivação exercida que busca escapar de tanto controle, para ser possível uma prática de liberdade: “- Na sala de aula temos uma responsabilidade imensa, existem, ali, várias vidas e que você só vê numa parte do dia e nem percebe bem, pois são vários alunos” (CANELEIRO F – QRM). A situação na sala de aula faz o caneleiro, no ato do cuidado com o outro, não poder exercer o governo do outro de maneira a negar o percurso de um caminho livre, posto que, depois da escola, a vida dele segue e que precisa praticar essa liberdade.

“O *ethos* do cuidado de si é, portanto, igualmente, uma arte de governar os outros e, por isso, é essencial saber tomar cuidado de si para poder bem governar a cidade” (REVEL, 2005, p. 34). O predomínio moral da pedagogia salvacionista, ainda com vestígios na escola do presente, tem processo formativo do governo do outro, que renuncia a si a partir da técnica de assujeitamento, produzindo e reproduzindo para atingir objetivos e concretizar projetos de sociedade. Então, como tencionar a escola para ter uma proposta de maior problematização de si e do mundo? Sendo parte de “subjetivação como prática de liberdade, e não de

assujeitamento” (GALLO, 2006, p. 187), a emancipação, aqui, acentua um eduque-se a si mesmo antes de cuidar do outro, a construção da liberdade é coletiva em todas as situações, implicando em reflexos, eu me problematizo, a medida que problematizo outro: “- A postura do professor, seriedade e dedicação minha também motivava o aluno a procurar saber aprender” (CANELEIRO F – QRM). Essa pode até ser uma “educação menor”, como Gallo fala, no entanto, pode ser ela que a escola precise para poder ser um espaço e tempo de liberdade, desenvolvendo uma subjetivação mais afirmativa.

O cuidado de si pela aprendizagem não se trata de modo de existência produzido pela lógica do desenvolvimento de conhecimento, habilidades e competências essas que produzem subjetividades com forte homogeneidade e naturalização. No processo de ensino que “rompe com a ideia de que estamos falando de um ‘mestre da memória’, que transmite o que o outro ainda não sabe ou que mostra a verdade da realidade dada em si mesma, mas funciona como um dos operadores da relação do indivíduo consigo mesmo” (SCHULER, 2014, p. 7). O modo de produzir existência a partir da responsabilidade pedagógica apresenta, nesse momento, a escola como instituição que oportuniza ser aluno, torna o mundo público, instala um projeto de um “bem comum” com sensibilidade, que nela seja valorizado o poder da criação e singularidade do aprendiz. Ramos do Ó e Costa (2017) sustentam que temos que “valorizar menos aquilo que o aluno consegue reproduzir e mais aquilo que ele consegue construir”, e não se preocupar em produzir a cultura escolar com práticas cotidianas que diminuam o poder da criação que os alunos têm quando chegam na escola de modo que no processo, “- Os alunos também eram incentivados a procurar explicar fenômenos químicos, além disso, auxiliei, mostrando a maneira como melhorar e como buscar informações para explicar os fenômenos” (CANELEIRO F – QRM).

Nessa perspectiva, Schuler (2007, p. 8) diz,

A docência tomada pelo cuidado de si exige um estar face a face com o outro e consigo mesmo no processo de diferenciação de si. Não se trata de um acumular de certezas, de um conhecimento que reporte a si mesmo, mas armar-se no diagnóstico do presente que transforme a si mesmo.

Quando os caneleiros chamam para si a responsabilidade pedagógica em fazer um grupo de alunos aprenderem, eles estão concentrados em si, presentes e atentos a si e visando “assegurar uma posse plena de si, em completo domínio de si, uma fruição total de si (não tirar todas as alegrias que do seu próprio fundo, não fazer sua felicidade depender jamais de outra coisa que de si mesmo), estar em si mesmo em um porto seguro, uma fortaleza irreduzível”

(GROS, 2005, p. 129-130). Os caneleiros, antes da realização de suas atividades no estágio, reúnem força em si mesmo e concentram-se para realizar o que planejaram. Mas como esse planejamento foi constituído? Partiram do coletivo da escola para criar redes de proximidade para desenvolver o que planejaram?

A escola é importante na constituição do cuidado de si, é nela que se estabelecem e intensificam as relações sociais que podem ser atravessadas por um cuidado de si e dos outros e, nessas relações, a realidade tão considerada é problematizada como uma situação que eles encontram lá: “- Infelizmente, a realidade observada desenhou uma conjuntura de alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com problemas familiares, vítimas de abusos, postos em uma escola” (CANELEIRA A – CBRRR). Essa mesma realidade é uma lógica externa, portanto, a naturalização aparente da escola em seu projeto educativo que o caneleiro encontra é de “conhecer não estaria na ordem da transmissão, assimilação, reconhecimento ou explicação, mas de interpretações infinitas” (SCHULER, 2014, p. 10). Dentro dessa lógica, se constitui a docência duvidando, refutando a realidade aparente da escola e pensando como podemos produzir nos modos de existência pedagógica mais cuidados consigo e com os demais? O cuidado de si, narrado pelos caneleiros, não separa o problema da aprendizagem do espaço escolar e o da responsabilidade para produzir bifurcações outras a fim de pensar a montagem de um princípio da própria existência no presente.

Nessa relação de existência, os caneleiros também traçam um cuidado de si pela atenção, quando, pela atividade que desenvolvem, incluem o outro, e é isso que faz sentido nessa relação. O outro é avisado para “- Eu consegui ter a atenção deles, e eles conseguiam entender, e eu pude ver o quanto é gratificante você ensinar, e melhor ainda é quando seus alunos entendem” (CANELEIRA B – QRM). Nesse contexto, como pensar na atenção, chamar atenção, prender a atenção, sem dominação no presente tão plurifacetado? Que exercícios, técnicas, estratégias serão necessários para, a partir da atenção, conduzir modos de observar, escutar e dialogar? De que atenção estamos tratando? Como amenizar a linha tênue entre atenção para o aprendizado, para escola e para o mundo? Competir pela atenção do aluno entendido como cliente é diferente de transmitir um tipo de atenção para consigo e com o mundo?

Como podemos pensar em uma atenção para consigo, com os demais, para com o mundo, para além da ordem do “útil”, do excesso de consumo em tempo real das redes globais de informação e comunicação, que pode provocar passividade ou expressividade, tendo em vista que esses são os sentidos da existência na atualidade com os quais a escola tem que concorrer para chamar a ela a atenção. Ou seja, “ novos modos de ser e estar no mundo que emergem e se desenvolvem respondendo às exigências da contemporaneidade, ao mesmo

tempo que contribuem para gerar e reforçar tais características” (SIBILIA, 2012 p. 47). A escola sendo atravessada por experiência e acontecimento para formação humana que estabeleça uma comunicação com a vida e o pensamento.

A atenção no cenário escolar assume formas e funções da formação por uma subjetividade, pelo que é eficiente e performático a partir da otimização do que se ensina na escola no presente. A chamada “gestão da atenção” se difere da atenção narrada pelo caneleiro, vinculada ao estudo.

As maneiras adotadas para chamar atenção do aluno foram as seguintes: movimentação na sala de aula, isso ajudava a prender a atenção dos alunos, tom de voz era variado, para que os alunos não se acostumassem, levando ao sono, mas também não era elevado (não gritava), quase sempre mantinha um tom alto e audível para ouvirem até mesmo os do fundo da sala. Em relação aos problemas de aprendizagem, uma delas era resolvendo perguntas, destacando conhecimento prévio, fazendo pontes cognitivas, retomando contexto dos assuntos. (CANELEIRO F – QRRR).

A condição da relação ensino e atenção não pode ser da ordem da razão e vontade controlada, em que se normatizam tecnologias de subjetividade, pois essa atenção poderia estar mais vinculada ao estudo, à relação com a diferença. A postura atenta necessita de uma lidação do cuidado de si para afetar (esse momento de lidação é marcado por atritos, cobranças, pois na pauta da formação que o caneleiro chama o aluno é da ordem de ofertar para se desestabilizar em relação ao saber). “- Os alunos também eram incentivados a procurar explicar fenômenos químicos, além disso, auxiliei, mostrando a maneira como melhorar e como buscar informações para explicar os fenômenos” (CANELEIRO F – QRM), quer dizer, para uma lidação, para aprender a tornar-se atento àquilo que sabe ou àquilo que não se sabe, em trocas reais de receber e dar atenção.

A atenção e silêncio para ensinar e aprender ativa uma intimidade com o pensamento, abre os olhos para criar outro pensar, deslocado para nós e, isso, tem potencializado um chamamento do “outro, e é um outro que deve nos ajudar a cuidarmos bem de nós mesmo: donde a figura do mestre da existência” (GROS, 2005, p. 130). Quando o caneleiro alimenta suas raízes, vai chamando para caminhar quem está do lado, “caminhar é por em movimento esse sujeito e essa posição. Caminhar é uma ex-posição, um estar fora da posição” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 43).

A escola, sendo espaço para acontecer práticas, técnicas, exercícios de subjetivação, permite ao caneleiro cuidado de si na prática, em uma ação política e social por relacionar sujeito e mundo em que, na ação realizada, parte da consulta, observação sem preconceitos,

sem precipitações para agir com intencionalidade. Caminhar é pensar uma escola que ensina, pois é preciso libertar-se de verdades que criam uma cobertura e sufocam a nossa maneira de responder às situações. Nesse viés, “um dos exercícios do cuidado de si que assegura da melhor maneira possível a correspondência entre o que digo que é preciso fazer e o que faço” (GROS, 2005, p. 132), sendo necessária, nessa prática de atenção, o caneleiro expor limites.

[...] estar atento, prestar atenção, significa não estar preso a uma intenção, um projeto, uma perspectiva, uma visão ou a uma imagem (que sempre nos dão um objeto e encerram o presente em uma representação). A atenção não nos oferece qualquer perspectiva, mas se abre ao que lhe é apresentado como evidência. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 48).

A escola, para abrir o mundo, que não esse, a partir do jargão acadêmico, para desenvolver habilidades e competências individuais de aprendizagem, com entendimento do mundo que assume a lógica da “sociedade”, “cultura” ou “mercado de trabalho”, entidades criadoras de realidades, deve, na atenção dada ou convidada, não considerar a prática e utilidade do que se está aprendendo, pois a velocidade em que ocorrem as mudanças faz duvidar do que realmente é “útil” já que produz existências incompletas. “A escola não está separada da sociedade, mas é a única, visto que é o local, por excelência, de suspensão escolástica e profanação pela qual o mundo é aberto” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 45). O que os caneleiros fazem de diferente dessa lógica, mesmo por tentativa, não significa irrelevante ou pequeno, a atenção dedicada não tem só objetivo na formação de saberes, esse que ocorre em um jogo de verdade entre o eu e o mundo, mas que auxilia, orienta para entender com as entidades criadoras de realidades e também são voltadas para a “atenção e o interesse para o mundo” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 47), para com a própria pessoa em relação a mundo.

A atenção dos caneleiros em alcançar no cuidado de si pela atenção do sentir que “a formação é típica para a aprendizagem na escola. A aprendizagem envolve fortalecimento ou ampliação do eu já existente” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 48-49). A movimentação pelo cuidado de si pela atenção é um chamado para estudar e praticar ou, até mesmo, criar “evento”: “- Era nesses momentos nos quais eu buscava praticar a parte da coparticipação em sala de aula, quando alguns alunos tinham dúvidas em algum conhecimento específico ou no processo da resolução de algumas questões, eu estava sempre disposta a ajudá-los” (CANELEIRO D – MRRR), esses são eventos com potencialidade para nos tirar da caixa e estar ali para ser tocado e exposto.

Ao ser acusada de tradicional, a escola se volta para formar indivíduos atuantes na

sociedade, mercado de trabalho e na vida, a escola não tem seu tempo voltado para transformar e mostrar-se ao mundo. As atividades desenvolvidas na escola, por mais simples que sejam, podem ser entendidas como um caminho, “estou no comando dele”, depositando meu tempo para dar sentido, nutrindo interesse que possa “abrir os olhos e olhar o óbvio; é, eu diria, o que acontece quando ficamos atentos ou nos expomos” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 45). Que relação atenciosa entre alunos, professores e os saberes faz o aluno da educação básica se sentir incluído, usando o binóculo dos interlocutores? O que percebemos usando esse binóculo foi uma relação com uma linha tênue.

A relação do cuidado de si é cercada pela precariedade e incertezas, pela leitura dos inscritos dos caneleiros, são tentativas de argumentações da diversificação de didáticas que o estagiário faz para fortalecer sua responsabilidade pedagógica, política e social. “[...] Devemos reforçar a necessidade de subsídio de recursos didáticos para a escola, pois ela torna-se velha, mas seus alunos não são menos inteligentes” (Caneleiro A – CBRRE). Emerge, aí, o início de uma docência, “àqueles que a ela se encaminham de um repertório que, de algum modo, fiquem essas matérias, levando o docente a sentir-se convidado a desejar educar, nos moldes de uma produção criadora” (AQUINO; CORAZZA; ADO, 2018, p. 6). O cuidado de incluir é por acreditar nessa possibilidade e, em conformidade com essa visão, os caneleiros indicam, no processo de construção de sua docência, em uma relação harmoniosa, por acreditar no potencial da escola do ensino dos alunos, chamam para o envolvimento e participação com entusiasmo, reforçam o gostar da/pela escola, preocupados com a construção do e com o sujeito (DAL’IGNA; FABRIS, 2015) que vai marcando um *ethos* da formação.

Aqui, chamamos por Paulo Freire, mesmo sabendo que sua fala é de um outro lugar teórico do qual estamos sustentando esse diálogo, justificando essa evocação por essa narrativa: “- O primeiro registro que deve ser feito é que o relacionamento foi harmonioso e bastante amoroso entre aluno e professor” (CANELEIRA A – CBRRE). Essa fala nos permite desconfiar que a partir da “relação amorosa que não tem a forma e função paternal nem maternal, mais um amor pedagógico que se mantém nessa relação, é a amorosidade não apenas aos alunos, mas ao próprio processo de ensinar” (FREIRE, 1995, p. 38), possa ser que essa relação seja o que o caneleiro observa na escola e continue a se preparar para ser professor? Esse processo de ensinar dispõe de um “amor armado”, e de acordo com Paulo Freire, é para anunciar uma possibilidade de ser aprendida e vivida por nós. O lugar de fala dos caneleiros não tem medo que possa paralisar, mas do lugar que ele procurar dar sentido. Pois sendo a escola,

[...] aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o

imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz *sim* à vida. (FREIRE, 1995, p. 42).

Os eventos tão cheios de vida e sentidos em nada minam os ensinamentos de conteúdos, são mais um jeito de se relacionar o que se está fazendo, são uma atenção sustentada pelo cuidado com o mundo e com o outro. A relação que acontece em cada evento realizado vem tornar-se uma experiência existencial nas situações diversas que podem ter amor, indiferença, discriminação. Fazemos essa curva para ampliar o diálogo do cuidado de si pela atenção que o caneleiro tem ao “tratar de trabalhar sobre si mesmo como professor, cuidando de si mesmo e da matéria. Não se trata apenas de estar atento, cuidar e arranjar tempo não apenas para os outros, mas também para a sua matéria, leitura, escrita, para estudo...” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017. p. 196).

No ato pedagógico, o respeito a nós mesmo e aos outros, no momento que acontecem movimentos como: “manter atenção”, “prestassem atenção”, “chamar atenção”, “estar disposta a ajudá-los”, “ter atenção deles”, são também possibilidades que ajudam a pensar a escola. O envolver o outro não se trata apenas de transmitir matéria como único objeto de conhecimento, e sim apresentar a escola como possibilidade de revelar o mundo como matéria a ser estudada, colocando a escola na condição de “operações para fazer estar atento, isto é, para formar a atenção, apoiando-se no ‘amor pedagógico’ tanto por certas coisas quanto pelos estudantes” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017. p. 54). Formar atenção com formas pedagógicas na “especulação” de todo e tudo com um “escolar” em condição de acontecer.



XAVIER, Cludía. Imagem do Caneleiro. 2021.

**ESCOLA, DOCÊNCIA E CUIDADO DE SI PELA FORMAÇÃO**

- O professor apresenta os objetivos e a importância dos conteúdos que serão estudados no início da aula. (CANELEIRA H – MRRR)
- Pude observar as metodologias empregadas pelos professores em sala de aula e a reação dos alunos a essas. O desenvolvimento dos alunos na sala de aula é perceptível, em sua grande maioria, apesar de existirem alguns alunos que possuem maior dificuldade em determinados conteúdos. (CANELEIRO D – MRRR)
- Experiências vividas foram muitas, serve para analisarmos nossa forma de atuar na área docente e nos faz refletir para que estejamos preparados para os desafios a serem enfrentados no trabalho como professor. (CANELEIRO D – MRRR)
- E aqui estou, o que posso dizer dessa formação? que exercerei, sim, a docência, construí identidade, eu me sinto professora, mas desconstruí que eu não posso realizar todos os meus sonhos, e ir em busca de outros ofícios, identidades. Almejo trilhar minha formação na área da ecologia e já tenho até anseio de programas de mestrado em novos lugares. Contudo, ratifico eu sou professora! (CANELEIRA A – CBRM)
- Dessa forma, os principais saberes desenvolvidos foram de que a apesar do planejamento das aulas, da metodologia estabelecida para ensino do conteúdo e dos recursos propostos têm-se de ter a sensibilidade para com a realidade estrutural, motivacional dos alunos. (CANELEIRA A – CBRM)
- Os saberes que desenvolvi foram relacionados aos exercícios da profissão, a buscar por metodologias adequadas para o ensino de determinado assunto, saber como se comportar mediante a determinada situação. (CANELEIRO F – QRM)
- As experiências vividas em salas de aula, sendo elas boas ou ruins, sempre agregam novos saberes e novas formas de atuar no trabalho docente. (CANELEIRO D – MRM)
- Em relação aos projetos pedagógicos interdisciplinares, são realizados, sendo um dos últimos o projeto: “Queremos paz”, com o objetivo de diminuir a violência e o Bullying escolar. (CANELEIRO C – FRD)
- A Professora parecia preocupada com a aprendizagem dos alunos. (CANELEIRO C – FRD)
- A escola foi estabelecida em local mais adequado, onde também tem suas atalaias atuais, onde suas armas são outras, sua luta e vigilância continuam para acabar com o analfabetismo e trazer luz à ignorância, mesmo com poucos recursos, eles nunca desistem. (CANELEIRO C – FRD)
- A experiência, sem sombra de dúvidas, destacou que os planejamentos são imprescindíveis, como também inacabados. Mas que mesmo o seu não cumprimento pleno não representa o seu fracasso. Devemos reforçar a necessidade de subsídio de recursos didáticos para a escola, pois ela torna-se velha, mas seus alunos não são menos inteligentes. (CANELEIRA A – CBRRE)
- As habilidades que pude observar foram sentimento de trabalho conjunto para um objetivo comum. (CANELEIRO F – QRRE)
- As contribuições deixadas para a escola foram que eu consegui ter uma boa base de como abordar alguns conteúdos, e também aprendi a nunca subestimar o conhecimento de um aluno, por que eles perguntam. (CANELEIRO F – QRRE)
- Todavia, compreendendo a educação como um processo abrangente, em que família, sociedade e escola, sendo interdependentes, têm suas respectivas funções e deveres, e estão passíveis de falhas, enquanto instituições constituídas por homens, todos os problemas levantados não elegeriam um questionamento que direciona-se para uma resposta à má experiência na atividade de oficina proposta. (CANELEIRA A – CBRRR)
- Percebe-se a organização em suas aulas de tal forma que uma turma nunca ficar muito atrás ou na frente no conteúdo abordado. (CANELEIRO E – CBRRR)
- A metodologia abordada era dialogada reflexiva, ou seja sempre que possível havia comunicação do conteúdo com os conhecimentos prévios dos alunos. (CANELEIRO F – QRRR)

A importância da formação inicial na atuação dos caneleiros para esse olhar cuidadoso para a matéria de ensino, os alunos, as diferenças, é uma constituição do cuidado de si pela formação que pode nos apontar alguns questionamentos. Que relações os caneleiros estabelecem consigo a partir de verdades, discursos que atravessaram sua formação inicial? Na formação, há anúncios sobre qual responsabilidade o futuro professor tem pelo aprendizado dos alunos? Que experiências tomam de si próprios com a responsabilidade pelo outro? A constituição do professor, nesse âmbito, pelo cuidado, suscita perceber-se, no movimento, dentro da escola campo de estágio, uma possibilidade de existência, “a docência tomada pelo cuidado de si exigiria um estar face a face com o outro e consigo mesmo no processo de diferenciação de si” (SCHULER, 2016, p. 144), efetuando práticas de si que relacionem cada um consigo mesmo quando os caneleiros: “apresentam os objetivos da aula”; “adotam metodologia de ensino para alcançar um maior número de alunos”; “vivem experiências que os fazem refletir”; “a formação inicial recebida torna o planejamento apropriado para ser pensado na apresentação da matéria de estudo”; “se comportam diante a determinada situação”; “as novas formas de atuar no trabalho docente são pensadas”; “tem um preocupação social”.

Essas são práticas de si narradas pelos caneleiros que implicam na produção de sua subjetividade docente, que têm o atravessamento de práticas discursivas e não discursivas da formação recebida na escola campo de formação docente em que são atravessados diferentes modos de ser e agir, produzindo um sentimento de pertencimento construído no momento do estágio, como podemos perceber na fala do (CANELEIRO A – CBRM): “E aqui estou, o que posso dizer dessa formação? que exercerei, sim, a docência, construí identidade, eu me sinto professora, mas desconstruí que eu não posso realizar todos os meus sonhos, e ir em busca de outros ofícios, identidades”. Nessa adição, temos apresentação de uma escolha, compromisso e responsabilidade por si e pelo outro, e independente que espaço ocorra, essa formação colaborou, “que todos possam problematizar as verdades, todos se sintam compelidos a buscar suas respostas, buscar outras formas de condução, outras formas de conduzir as crianças, jovens e adultos. Nesse espaço, há lugar para a criação e a inovação” (DAL’IGNA; FABRIS, 2015, p. 86). A busca de resposta e condução vai, também, deixando produções na comunidade escolar, criação de conhecimentos sobre a educação, comportamento, saber formativo que foi dotado de um tipo de docência que tem cuidado de si pela formação contemporânea.

Pontuamos que, mesmo reconhecendo um cenário de enfrentamento da desvalorização da profissão docente, escassez de investimento do poder público na escola e na qualificação do professor e tantas outras fragilidades que não se pode ignorar, a formação inicial, quando teorizada na escola, forma docentes subjetivados que tornam verdades o seu fazer docente no

momento do estágio supervisionado, que é,

[...] espaço importante de constituição da docência por, entre outras coisas, possibilita 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. (SILVA, 2019, p. 54).

Como, em tal caso, estabelecer o diálogo entre professor da escola de formação, professor da escola campo de estágio e caneleiros no âmbito do estágio supervisionado voltado para o cuidado de si e do outro, para dar forma a um futuro docente cuidadoso com sua docência e ao mesmo tempo lhe marcando um sentido de pertencimento da tarefa que lhe é responsável? A brecha que o estágio supervisionado abre para conhecer as necessidades das instituições escolares possibilita “disposição e comprometimento de cada um com seu processo formativo; é preciso ser capaz de fazer a crítica de si mesmo para transformar-se e transformar o próprio processo” (DAL’IGNA; FABRIS, 2015, p. 82). A formação inicial é espaço de trabalho coletivo em que o estágio tem a potência de concretizar muitas aprendizagens, tanto para o professor em formação como para o aluno da educação básica, a rede de colaboração coletiva vai produzindo responsabilidades, o princípio de toda essa experiência que marca, tem o diálogo e respeito, em que o “objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas” (NÓVOA, 2009, p. 7).

A formação específica nos cursos de licenciatura no IFPI, no exercício teórico-prático, também atravessou o caneleiro e a caneleira para perceberem o exercício da docência com mais cuidado, reinventando o que observavam na escola básica em termos de todo o conjunto que envolve o ensinar. Isso é perceptível nos tensionamentos que traziam no tempo-espaço da escola com condução de técnicas de cuidado de si no momento de sua regência escolar, quando escutavam, respeitavam o retorno do aluno para estabelecer relações sólidas de aprendizagem. O entendimento que o estágio não se resume em uma “prática para designar um conjunto de ações aprendidas que em geral, são automatizadas e se tornam habituais” (DAL’IGNA; FABRIS, 2015, p. 81) nos faz pensar que não somos constituídos somente do exercício teórico-prático pelo conhecimento de si. Na formação inicial, todas as relações que ali nos rodeiam, os discursos vão se tornando verdades na escuta de saberes que são transmitidos e que vão sendo memorizados para depois serem retransmitidos, são, na verdade, conhecimentos “ornamentais” “que, embora culturalmente considerados verdadeiro, não possuem força prescritiva e, conseqüentemente, não modificam a maneira de ser de alguém” (CANDIOTO, 2008, p 92-93),

embora conhecimento inúteis, consoante o autor, não modificam *ethos*, portanto, produz.

O caneleiro, ao observar o docente no exercício da docência na escola, como aqui vemos: “– Percebe-se a organização em suas aulas de tal forma que uma turma nunca fica muito atrás ou na frente no conteúdo abordado” (CANELEIRO E – CBRRR); “– A metodologia abordada era dialogada reflexiva, ou seja, sempre que possível havia comunicação do conteúdo com os conhecimentos prévios dos alunos” (CANELEIRO F – QRRR), é pensado como se ele tivesse nessa condição de colocar-se no lugar do outro, uma vez que, o próximo a estar desenvolvendo atividades seria ele, enquanto sujeito docente em formação. Nesse exercício de observar, registrar tal observação, assume o lugar de sujeito da sua própria conduta, atos, novos modos de estar consigo e com os outros:

[...] todo esse conjunto de observações que resultam de um exercício de vigilância e inspeção do outro e de si mesmo, amarrados à trama de discursos verdadeiros sobre a docência que atravessam as práticas de iniciação à docência, tornam possíveis os processos de subjetivação acionados pela escrita de si. (OLIVEIRA; FABRIS, 2017, p. 644).

Mesmo nos discursos aparentes, nos relatos, existe a referência a salvarem a aprendizagem por um processo prático no projeto de formação inicial vigente, com severa crítica à escola tradicional, reforçando a ideia do pragmatismo, para diminuir esse foço entre alunos e escola, “enquanto os alunos de hoje vivem fundidos com diversos dispositivos eletrônicos e digitais, a escola continua obstinadamente arraigada em seus métodos e linguagens analógicos; isso talvez explique por que os dois não se entendem e as coisas já não funcionam como se esperaria” (SIBILIA, 2012, p. 181). Limitar o fazer escolar ao uso de “recursos didáticos inovadores, práticas realizadas em laboratórios, experimentos, oficinas”, dentre outros, é ter uma ingênua solução para problemas de aprendizagem escolar. “É preciso fazer um esforço para manter a lucidez e, sobretudo, para construir propostas educativas que nos façam sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir o futuro da formação de professores” (NÓVOA, 2012, p. 26).

Daí a importância de retomar a discussão entre teoria e prática, talvez buscando fugir a esse dualismo e pensando que a teoria pode se constituir como uma prática analítica, e que a prática é sempre uma prática discursiva que produz os objetos de que fala, conforme uma perspectiva foucaultiana. Daí,

[...] a importância de um conhecimento que vai para além da «teoria» e da «prática» e que reflecte sobre o processo histórico da sua constituição, as explicações que prevaleceram e as que foram abandonadas, o papel de certos indivíduos e de certos

contextos, as dúvidas que persistem, as hipóteses alternativas, etc. (NÓVOA, 2012, p. 29).

A partir disso, podemos pensar que uma docência cuidadosa consigo, com os demais, com a matéria de ensino, com o mundo, possa, também, pôr uma problematização desses discursos que denunciam a escola como obsoleta e possam pensar na potência desse encontro entre professores formadores, professores em formação, escola pública e alunos e alunas. Por isso, a formação inicial não pode se resumir a uma formação para exercício da profissão em si, com preocupações unicamente de inserção profissional, a preocupação da transição da escolaridade para atividade profissional, como sendo o futuro professor entendido como um capital humano. Com um cenário de incertezas e especulações, a pauta da formação inicial por essa lógica vai legitimando maneiras de ser e fazer. Sobre esse ponto de vista, Ghedin e Almeida (2008, p. 2) afirma que a formação inicial “[...] é muito mais do que ensinar-lhes a ensinar, é dar-lhes condições de existência, que significa fazer a experiência da passagem do vivido em conhecimento que sustenta um modo próprio de estar no mundo”.

Uma formação, nessa lógica, faz da escola um espaço arriscado para a formação docente, que precisa considerar experimentar e enfrentar o viver a experimentação com o outro. Caminhar, nesse sentido, do aprender a aprender para poder explorar, com eficiência e inteligência, no ambiente escolar, a escola é apresentada como instituição para ofertar um “percurso escolar”, mas o indivíduo construir, planejar e escolar de acordo com seus desejos e interesses pessoais” (LAVAL, 2019, p. 75), enquanto a lógica seria a atividade educativa ser uma técnica de existência profissional que passa por práticas de reflexão, (re)construção para uma prática de si. Essa que promove atitude interativa, investigativa, intervenção em que no processo tenha espaço também marcado por frustrações, reconduções, isso seria, talvez, aprender novas formas de ser, pensar e agir docente, partindo da vigilância amorosa sobre si.

[...] práticas de iniciação à docência, em determinados tempos e espaços, assumir esse lugar, tomar um outro posicionamento, experimentando-se enquanto sujeito docente em formação. Nesse exercício de observar e julgar, observar-se e julgar-se, o sujeito tem a possibilidade de (re)construir a si próprio. (OLIVEIRA; FABRIS, 2017, p. 645).

As práticas aqui narradas por um cuidado de si pela formação são/foram pautadas por possibilidades de criação, questionando certezas, problematizando a homogeneização de práticas performáticas e exercitando o pensamento sobre os modos de ser docente, talvez essa seja um princípio de inventar outras possibilidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas não são considerações finais, mas iniciais. Isso porque não trago o caráter de conclusão, nesse sentido, me valho de Ramón Gaya, quando terminou uma conferência em 1991, dizendo: “Aí está, e que cada um pegue o que puder, o que quiser, o que lhe servir e nada mais”, coloco à disposição, um punhado de teorizações, que consegui, até aqui, fazer nas bifurcações que foram atravessando a construção dessa escrita. Fica o convite para irem além dos objetivos que me propus a alcançar, que foram: problematizar os discursos escolares trabalhados nos registros escritos dos alunos estagiários dos cursos de licenciatura do IFPI; identificar e problematizar os discursos escolares expressos nos Diário de Bordo, Relato de Experiência, Relatório Reflexivo e Memoriaal Formativo, dos alunos estagiários, de 2016 a 2019, do IFPI – *Campus* Teresina Central; e narrar a conversação dos modos como os estagiários das licenciaturas articulam os saberes específicos no espaço do estágio na construção dos sentidos sobre a escola, tendo como base o problema: Quais discursos escolares são operados nos registros escritos dos alunos estagiários dos cursos de licenciatura do IFPI, no período de 2016 a 2019?

Nas teorizações feitas a partir das narrativas dos caneleiros tenho um encontro com os sentidos produzidos durante todo o processo formativo, nos discursos sobre escola, que revelaram o discursos contraditórios, em que em um momento fazem uma crítica dura à escola tradicional moderna, que não se preocupa mais com o ensino, mas com a aprendizagem de saber útil e acelerada, que pode ser garantida com espaço e tempo planejado para ser otimizado com o funcionamento do controle, que vinculado ao interesse, vai constituindo um outro funcionamento de subjetividade individual. Em outro momento, a mesma escola que é criticada por um ensino pouco atrativo, que não opera uma formação eficaz e eficiente, é apontada como necessária por nela ainda se praticar o cuidado de si pela aprendizagem, cuidado de si pela atenção e um cuidado de si pela formação. A preocupação é que eles tenham atenção consigo, com os outros e com o mundo e um tipo de cuidado de si no presente na escola.

A imersão analítica na discursividade sobre escola dos caneleiros não aconteceu antes de ter uma atenção sobre a escola, quando, em tempos atuais, temos lido, ouvido tantas críticas e ataques a ela. No que ela se transformou? Por que não serve mais? A escola permanece sendo construída e frequentada, reunindo pessoas; continua ela, ainda, sendo um lugar para apresentar o mundo aos “recém-chegados” em suas infinitas possibilidades que pode acontecer por aproximações amorosas, em um chamado para uma prática disciplinadora, essa que ensina a escutar, dialogar e ter atenção para si e para outro, em uma forma pedagógica amorosa com

uma inclinação educacional, que pode fazer a “constituição de uma professora afetiva, amorosa, cuidadosa, que deve agir por amor ao mundo e às novas gerações, e que isso não signifique negar a nossa responsabilidade pedagógica e ética e a importância de defendermos um movimento pela profissionalização docente” (DAL’IGNA, 2017, p. 18).

Reconheço, mesmo com todos problemas enfrentados pela escola, que ela continua aberta, ofertando formação como um “bem comum” para muitos. Mesmo atacada, ainda não conseguiram domá-la e ela permanece porque sua resistência é, justamente, esse amor pelo mundo e pelas novas gerações, como nos diz (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018). Assim, se manter alerta e cuidadosa com a possibilidade ao que a escola se apresente de tornar a possibilidade de começar, porque a escola recusa o veredito sua existência ter como alicerce somente uma lógica voltada para a otimização e gerenciamento de aprendizagem. A escola tem muita potência para, nela, se acrescentar possibilidades de revelar o mundo, um mundo em que ela é a matéria. Nisso, temos que ficar atentos às operações de modos de sujeição e cuidado de si que a escola do presente está produzindo para pensar condição de se revelar enquanto espaço produtivo do ócio.

Na corrida para garantir tais resultados para uma sociedade de alto desempenho, esse projeto de atendimento a demandas mercadológicas, que implementam “competências” para as novas gerações, com promessas de futuros “empregáveis”, o “tempo livre” da e na escola vai sendo substituído por atividades necessárias, úteis e imediatamente aplicáveis. Essa tentativa de chegar o quanto antes nesse resultado, com excesso de conteúdos vazios, vai fazendo a escola se tornar atraente para, nela, a permanência acontecer.

A escola atual, com tempo produtivo de agenda vazia, tem, por conta da tecnologia da informação e comunicação, um funcionamento em que a técnica empregada é o principal princípio de formação. Os obstáculos vão se tornando maiores, pois o movimento de pessoas com interesse de partilhar o mundo pelo “bem comum” se esvazia.

Os modos de ser docente elaboram-se nesse formato de escola de espaço-tempo produtivo, uma formação de professores em que a pauta estudada é como gerar mais “resultado de ensino”, conduzidos por habilidades e competências dentro de uma perspectiva pragmática, da ciência escrava, sujeita a respostas de um projeto de sociedade “especulativa”, em nome de práticas pedagógicas performáticas. Quando deixamos de considerar o ensino e nos voltamos somente para aprendizagem, podemos estar só a procura de soluções, sem antes questionar a situação.

Para esse modo de ser docente na escola, faço outros questionamentos: qual o lugar de emergência da pauta escolar quando discutida pelo professor de área? Que perspectiva teórica,

técnica e didática eles utilizam para pensar a escola sob as condições atuais? Defender uma formação de professor que entenda a escola como tempo espaço para criação do mundo, de discussão sem terreno comum é, de alguma forma, resistir a uma lógica utilitarista da formação.

Aqui, não dito, e deve ser assim, mas convido a ser criado um espaço de diálogo, que “embora não se chegue a um acordo, nesse processo de troca, as pessoas podem se conscientizar mais de seus próprios pontos de vista e ampliar a compreensão recíproca” (SENNETT, 2012, p. 32). A escola, enquanto tempo espaço de cuidado de si, conhecer o outro, acontecer experiência e ter um cuidado atencioso e fazer do silêncio e escuta um aliado para pensar a escola. Essa que vai se constituindo de forma vagarosa sobre nossos olhos se assim for mostrada. A escola enquanto espaço-tempo de encontro de vidas em toda a sua complexidade.

Adicionar a pauta escola pelo professor de área em um movimento de atividades que provoque a problematização poderia abrir possibilidades para caminhar a uma criação com mais sentido, problematizando a lógica de coisificar saberes.

Como inicio essa fala, não estou encerrando essa narrativa com a qual cheguei a alguns lugares, mas abrindo brechas, pequenos pontos de respiro para pensar outras pesquisas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **Pinote, o fracote e Janjão, o fortão**. São Paulo: Ática, 2008.

AQUINO, Julio Groppa Aquino. Defender a escola das pedagogias Contemporâneas. **Revista © ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v. 19, n. 4, p. 669-690, out./dez. 2017.

AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara; ADO, Máximo Daniel Lamela. Por alguma poética na docência: a didática como criação. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 34, e169875, 2018.

ARENDDT, Hannah. **Sobre a Revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/constituicao/>. Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, 1939. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm). Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1961. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>. Acesso em: 19 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1996. Disponível: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 16 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE nº 346/72 – CESU em 06-04-72**. Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau. 1972.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução, nº 2, 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001, aprovado em 02 de dezembro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

CANÁRIO, Rui. A escola: das promessas às incertezas. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, p. 73-81, 2008.

CANÁRIO, Rui. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conferência Desenvolvimento profissional dos professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Portugal, 2007. p. 133-148.

CANÁRIO, Rui; PIRES, Célia Maria Carolino; HADJI, Charles. Articulação entre as formações inicial e continuada de professores. *In*: MARFAN, Marilda Almeida. **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores**. Simpósios: Brasília, 2002. p. 151-175.

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**. Orientadora Silvana Ventorim. 2016. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. **Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos**. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Nos tempos da educação: cenas de uma vida de professora. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 7-10, mar. 2005.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí T. Henn. Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 77-87, 2015.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Liberdades Reguladas: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes. 1998.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Aperçues**. Paris: Les Éditions de Minuit, 2018.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Caderno Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Florianópolis: UFSC, 2008.

FISS, Dóris Maria. Docência-autora. **Revista Textura – Revista de Educação e Letras**, v. 23, n. 53, p. 462-464, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: a história da violência nas prisões. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 7. ed., São Paulo: Olho d'Água, 1995.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014.

GALLO, Sílvio. Foucault (Re)pensar a Educação. *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Sílvio. **Cuidado de si e cuidar do outro**: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. Tradução Walter Omar Kohan e José Gondra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). **Currículo na contemporaneidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: mpasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. **A Formação de Professores no Brasil**: O Desafio das Licenciaturas. *In*: Ciclo de Debates da Docência nas Licenciaturas: UFFS, 2013.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de. O estágio como aprendizagem dos processos de pesquisa. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008. **Anais...** Rio Grande do Sul: PUC/RGS, 2008. p. 01-14.

GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. *In*: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4., 2009. **Anais...** Londrina. UEL, 2009.

GROS, Frédéric. “O cuidado de si em Miguel Foucault”. *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-

NETO, Alfredo (orgs.) Figuras de Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 127-138.

IFPI. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. **Portaria nº 2.158, de 02 de setembro de 2014**. Manual de Estágio Curricular Supervisionado das Licenciaturas do IFPI. 2014.

IFPI. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2020-2024**: construindo para o futuro. Teresina: IFPI, 2020. Disponível em: <https://www.ifpi.edu.br/>. Acesso em: 25 de março de 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se a mudança e a incerteza. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSÉ, Elias. **Literatura Infantil**: ler, contar e encantar crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KOHAN, Walter Omar. Entre nós, em defesa de uma escola. **ETD -Educação Temática Digital**, v. 19, n. 4, p. 590-606, 6 out. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648631>. Acesso em: 21 set. 2019.

LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LARROSA, Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

LARROSA, Jorge. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não e uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Hora da Prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. Fortaleza, Brasil: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, 2008.

MACHADO, Roselis Ribeiro Barbosa; MEUNIER, Isabelle Maria Jacqueline; SILVA, José Antônio Aleixo da; CASTRO, Antônio Alberto Jorge Farias. Árvores nativas para a arborização de Teresina, Piauí. **Revista da Sociedade Brasileira de Arborização Urbana**, v. 1, n. 1, p. 10-18, 2006.

MARIN-DIAZ, Dora Lilia; NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. O efeito educacional em Foucault. O governo, uma questão pedagógica?. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 47-65, 2014.

MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 35-47, 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/6685/3998>. Acesso em: 16 ago. 2020.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Experiências escolares: uma tentativa de encontrar uma voz pedagógica. *In*: LARROSA, Jorge (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MIGUEL, Iván G. Silva; TOMAZETTI, Elisete M. As competências no sistema educativo contemporâneo: estratégias da governamentalidade neoliberal. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n.1, p. 43-59, 2013.

MORAES, Antônio Luiz de; VEIGA-NETO, Alfredo. Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível. *In*: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4., 2008, Florianópolis. **Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares**. Florianópolis: UFSC/NUP, 2008.

MORAES, Antônio Luiz de; VEIGA-NETO, Alfredo. Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível. *In*: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4., 2008, Florianópolis. **Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares**. Florianópolis: UFSC/NUP, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O processo curricular do ensino superior no contexto atual. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antonio. (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In*: NÓVOA, Antônio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

OLIVEIRA, Sandra; FABRIS, Elí Henn. Práticas de iniciação à docência: o diário de campo como instrumento para pensar a formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 17, n. 52, p. 639-660, jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9921>. Acesso em: 07 mar. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.AO06>.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidades e saberes da docência.** São Paulo: Cortez, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In:* PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos.** São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 24, e240001, 2019.

RAMOS DO Ó, Jorge; COSTA, Marisa. Desafio à Escola Contemporânea? Um Diálogo. **Revista Educação & Realidade,** v. 32, n. 2, 2007.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais.** Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlo Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência.** 11. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? **Revista Educação e Realidade,** v. 26, n. 1, p. 33-57, 2001.

SACRISTAN, José Gimeno. **Educar por competências: o que há de novo?.** Porto Alegre. Artmed, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** Campinas: Autores Associados, 2008. (Edição comemorativa)

SAVIANI, Dermeval. **A História da educação e sua importância para a formação de professores.** *In:* Conferência de abertura do I Seminário de História da Educação Brasileira e Catarinense. UFFS, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica,** v. 9, n. 1, p. 7-19, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

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

SCHULER, Betina. O cuidado de si e a docência no presente: possibilidades via as dissoluções genealógicas. *In*: ANPED SUL, 10., 2014. **Anais...**, Florianópolis, 2014.

SCHULER, Betina. Por uma leitura-escrita da atenção na escola... e que se pergunta como viver. *In*: MATOS, Rosângela Luz Matos *et al.* (org.). **Gestão, territórios e redes: práticas de pesquisa em educação**. Salvador: EDUFBA, 2018.

SEIXAS, Caroline. **Onde toca a formação docente**: imagens do futuro professor na experiência do estágio supervisionado. Orientador Sandoval Nonato Gomes Santos. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SÊNECA. Lúcio Anneo. **Aprendendo a viver**. Tradução Lúcia Sá Rabello. Porto Alegre: L&PM, 2011.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes**: A escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, Regina Celia de Moraes Alves. **Estágio supervisionado nas Licenciaturas**: sentidos produzidos nos painéis dos ENDIPES (2006-2016). Orientadora Maria Cláudia Dal'Igna. 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Dr. Nietzsche, curricularista: com uma pequena ajuda do professor Deleuze. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001. **Programa e resumos**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2001. p. 189.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades reguladas**: A Pedagogia Construtivista e Outras Formas de Governo do Eu. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA-MIGUEL, Iván G.; TOMAZETTI, Elisete M. Utilizando algumas ferramentas da caixa de Michel Foucault na pesquisa em educação. **Imagens da Educação**, v. 6, n. 2, p. 75-83, 2016.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia moderna. *In*: ZORZO, Cacilda Maria; SILVA, LauraciDondé; POLENZ, Tamara (org.). **Pedagogia em conexão**. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 65-78.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. *In*: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 10., 2012.

**Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2012. Disponível em:<https://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/veiga-neto-curriculos-delirios-avaliatorios.pdf>.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. *In*: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. VORRABER, Marisa (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.103-126.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais. *In*: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (org.). **Foucault, Deleuze & Educação**. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 33-47.

VEIGA-NETO, Alfredo; MORAES, A. L. Disciplina e controle na escola: do aluno dócil ao aluno flexível. *In*: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4., 2008. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2008.

VENTURINI, Gabriela. **Pensamento e Infância: Práticas da Educação Infantil em tempos de interesse**. Orientadora Betina Schuler. 2019. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2019.

VILARINHO JR., Ildo Ronan. Administração energética. **Revista Textura – Revista de Educação e Letras**, v. 23, n. 53, p. 450-452, 2021.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa e autor, 1993.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**



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

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ANÁLISE DOS  
REGISTROS ESCRITOS DE PESQUISA DE MESTRADO – TCLE**

Prezado(a) licenciando(a):

Você está sendo convidado(a) a colaborar com a pesquisa “A constituição de discursos escolares no espaço do Estágio Supervisionado de licenciandos do IFPI”, desenvolvida por mim, Teresinha Vilani Vasconcelos deLima, acadêmico do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob orientação da Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Betina Schuler. O objetivo do estudo é problematizar os discursos escolares trabalhados nos registros escritos dos alunos estagiários dos cursos de licenciatura do IFPI.

Sua participação é justificada pela necessidade de entender como esses alunos estagiários estão pensando e vivendo as escolas nesse momento do estágio nos registros escritos (Diário de Bordo, Relato de Experiência, Relatório Reflexivo e Memorial Formativo).

Para análise dos registros escritos dos alunos estagiários, o projeto prevê:

- A - Manter o anonimato dos participantes (utilização de nome fictício). A participação será voluntária, sem acarretar nenhum vínculo empregatício.
- B - A utilização de imagens contida nos registros escritos só ocorrerá mediante prévia autorização.
- C - Sempre que julgar necessário o participante, poderá solicitar informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados pelo *e-mail* [vilani@ifpi.edu.br](mailto:vilani@ifpi.edu.br).

Em cumprimento das determinações éticas da Resolução nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, “toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”, esta pesquisa é considerada de risco mínimo, ou seja, aquela que não acrescenta nenhuma possibilidade de dano físico, psicológico ou social além do que é inerente à vivência cotidiana do sujeito.

Além disso, é importante ressaltar que você não sofrerá nenhum tipo de constrangimento, caso decida não participar, poderá desistir do estudo a qualquer momento.

Este termo será assinado em duas vias, sendo uma delas entregue ao participante e outra mantida pela pesquisadora. Ao assinar este documento, você também concorda com a utilização de sua imagem contida em registros fotográficos para os fins dessa pesquisa.

A participação na pesquisa não trará benefício direto, porém contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o tema estudado e os resultados poderão auxiliar a realização de estudos futuros, que serão divulgados através de publicações em periódicos científicos e outros.

Local e data: Teresina (PI), 23 de junho de 2020.

Assinaturas dos/as Participantes

Assinatura Teresinha Vilani Vasconcelos de Lima. Pesquisadora responsável

## APÊNDICE B – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Como forma de buscar pesquisar as produções de ideias centrais deste estudo, a pesquisa bibliográfica tornou-se o meio para este fim. A busca, neste sentido, foi ao encontro de muitas pesquisas sobre o tema central– Escola. Contudo, ressaltou sobre as perspectivas de examinar de que modo os estagiários escrevem sobre as escolas, sobre suas experiências nesse processo, nos registros do estágio docente; identificar os significados da e sobre a escola no espaço do estágio docente, os modos que os estagiários das licenciaturas articulam os saberes específicos com as discussões pedagógicas na construção dos sentidos sobre a escola e refletir como os alunos estagiários escrevem sobre o seu processo de estágio e que tipo de escrita é essa, é escasso, a partir da perspectiva teórica e, principalmente, metodológica que se propõe o estudo.

Com a consulta realizada na base de pesquisa, Catálogo de Teses e Dissertações publicadas no Brasil no sítio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e Biblioteca Eletrônica de Periódicos Científicos Brasileiros na *Scientific Electronic Library On-line* (SciELO), foram mapeadas, identificadas e classificadas produções do período de 2014 a 2019 (Dissertações) e 2015 a 2019 (Periódicos), para somar o que tem sido dito nas pesquisas sobre estágio supervisionado, dentro desse recorte de tempo.

A classificação dos trabalhos selecionados foi dessa maneira pensada: Ano/IES, palavras-chave, título, autor e resumo para cada dissertação encontrada nos descritores, a partir dos descritores para as Dissertações e Periódicos: Estágio Supervisionado *And* Formação Inicial, Estágio Supervisionado *And* Discursos sobre escola, Estágio Supervisionado *And* Escola, Estágio Supervisionado *And* Registros de Experiências e Estágio Supervisionado *And* Relatórios. Para os periódicos, acrescentei mais um descritor Estágio Supervisionado *And* Análise de Discurso, no período de 2009-2019, motivado pela escassez de produções.

A seguir, segue a sistematização, na Tabela 1, das dissertações encontradas:

Tabela 1 – Dissertações por descritores no período de 2014 a 2019 - Capes/MEC

<b>Ordem</b>	<b>Descritores</b>	<b>Total encontrado</b>	<b>Atendeu o filtro descritos</b>
1	Estágio Supervisionado <i>And</i> Formação Inicial	85	46
2	Estágio Supervisionado Escolar <i>And</i> Discursos sobre escola	14	9
3	Estágio Supervisionado <i>And</i> Escola	37	10
4	Estágio Supervisionado Experiências <i>And</i> Registros de Experiências	15	6

5	Estágio Supervisionado <i>And</i> Relatórios	14	4
	Total	164	75

Fonte: Tabela elaborada pela autora (2019).

Na Tabela 1, conforme o número de trabalhos levantados, encontrei um total de 164 dissertações, algo que é bastante significativo e, tendo como base a leitura das palavras-chave e resumos, observando atentamente a relevância do tema, foram selecionadas 75 dissertações que considero importantes para este estudo.

Com a leitura realizada dos resumos das dissertações e periódicos, a temática da pesquisa não é tratada especificamente, mas de alguma forma ocorrem aproximações significativas que auxiliam a pensar a Escola nos registros dos estagiários. Por apresentar um apanhado da formação inicial nos cursos de licenciatura, assim como os percursos do estágio curricular supervisionado enquanto princípio na formação docente, escola e discursos sobre escola. Embora, os trabalhos sejam focados na constituição da docência, nenhum a partir de uma perspectiva teórica pós-estruturalista.

Fazendo uma leitura mais criteriosa para identificar os mais significativos para o tema investigado, elaborei quadros com critério para mapear as ideias comuns entre as produções, a partir dos resumos. Os trabalhos excluídos estavam fora de área de formação docente.

Com os quadros abaixo constituídos, friso que não se esgotaram as possibilidades sobre as dissertações produzidas ao longo desses cinco anos. Aqui se concentra um esforço que possa contribuir na discussão sobre os discursos escolares, não só para essa pesquisa, mas para outras.

Quadro 3 – Descritor 1: Estágio Supervisionado *And* Formação Inicial

Ano/IES	UFPI/2016	Palavras-Chave: Formação de professores. Estágio curricular supervisionado. Saberes docentes. Narrativas.
<b>Título 01</b>	Estágio curricular supervisionado e a construção e (re) construção de saberes docentes: Trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores	
Autor	Maria Goreti da Silva Sousa	
Resumo	Estágio supervisionado constitui-se como espaço de construção de saberes profissionais, realizado pelo discente, por meio de sua atuação em situações reais de trabalho. Nessa perspectiva, a tese defende que o estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores oportuniza a construção e (re)construção de saberes da profissão docente.	
Ano/IES	UnB -2015	Palavras-Chave: Currículo prescrito. Estágio supervisionado. Formação inicial docente. Língua Inglesa.
<b>Título 02</b>	O lugar do estágio supervisionado no currículo da formação de professor de língua inglesa	
Autor	Ívina Natalino do Carmo	

Resumo	Experiências profissionais no exercício da docência em Língua Inglesa e observações durante a formação docente levaram a questionar o modo como o estudante se torna professor dentro do curso de Letras – Inglês.	
Ano/IES	UFPI/2015	Palavras-Chave: Estágio Supervisionado. Prática Docente. Formação Inicial. Ensino de Biologia.
<b>Título 03</b>	A prática docente dos alunos-mestres de biologia: saberes mobilizados no estágio supervisionado	
Autor	Nilda Masciel Neiva Gonçalves	
Resumo	O Estágio Supervisionado é etapa fundamental da formação inicial de professores por oportunizar aos discentes momentos de observação, participação e intervenção no seu futuro campo de atuação. Nesse contexto, o presente estudo objetivou analisar a prática docente dos alunos-mestres de Biologia e as formas de construção e mobilização de saberes durante o Estágio Supervisionado.	
Ano/IES	UFMS/2015	Palavras-Chave: Leitura e escrita. Aprendizagem docente. Estágio supervisionado.
<b>Título 04</b>	A construção da leitura e da escrita infantil e a prática do Estágio Supervisionado	
Autor	Camila Fleck dos Santos	
Resumo	A pesquisa apresenta compreender as concepções de leitura escrita e como essas práticas permeiam as práticas no estágio supervisionado dos acadêmicos de Pedagogia.	
Ano/IES	UNESP/2015	Palavras-Chave: Formação Inicial. Estágio Supervisionado. Experiência Formativa. Teoria e Prática. Práticas Educativas.
<b>Título 05</b>	O estágio supervisionado e sua contribuição para a formação inicial do professor	
Autor	Simone Brandolt Fagundes	
Resumo	O estudo foi elaborado tendo por base as dificuldades e experiências vivenciadas pela pesquisadora no contexto da sua própria formação e dos estudos empreendidos na direção de contribuir com a reflexão necessária a respeito da formação inicial e práticas docentes. Teve como objetivo central analisar como as experiências vivenciadas na formação inicial, especialmente nos Estágios Supervisionados, interferem no processo de atuação profissional dos professores em início de carreira.	
Ano/IES	UNESP/2014	Palavras-Chave: Professor-Colaborador. Estágio Supervisionado. Saberes Docentes. Identidade Docente. Educação Física.
<b>Título 06</b>	Identidade, Saberes e Questionamentos do Professor-Colaborador na Realização do Estágio Supervisionado em Educação Física	
Autor	José Firmino Corrêa Júnior	
Resumo	Esta pesquisa trata do trabalho do professor de escola que colabora no processo de formação de professores vinculados ao estágio curricular supervisionado realizado no contexto da Educação Física escolar. Embora a figura do professor-colaborador esteja presente na legislação, a sua formação e papéis continuam sendo um desafio na realidade brasileira, em termos de trabalho, constituindo o foco da investigação.	

Ano/IES	UFSM/2014	Palavras-Chave: Formação de Professores. Processos formativos. Estágio supervisionado. Primeiros anos da Carreira Docente. Educação à Distância.
<b>Título 07</b>	Pedagogos em (trans) formação: do estágio supervisionado à fase inicial da carreira docente	
Autor	Mariana Gaspar Enderle	
Resumo	O estudo tem como tema a transição do estágio supervisionado à fase inicial da carreira docente. O objetivo geral do trabalho é investigar as implicações da experiência do pedagogo no estágio supervisionado nos seus primeiros anos de docência. Este trabalho serve como espaço de reflexão sobre a configuração dos Cursos de Pedagogia da UFSM, mais especificamente sobre as concepções de teoria e prática discutidas nestes contextos.	
Ano/IES	UFSM/2014	Palavras-Chave: Educação Física. Formação de Professores. Formação Inicial. Estágio curricular supervisionado. Professor-colaborador.
<b>Título 08</b>	O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado da licenciatura em educação física do CEFD/UFSM: constituição, concepção, orientação e contribuição	
Autor	Ana Paula Facco Mazzocato	
Resumo	A pesquisa teve como objetivo analisar o processo de supervisão de estágio realizado pelos professores-colaboradores junto aos acadêmicos da Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em situação de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) III (Séries/Anos Iniciais do Ensino Fundamental) em relação a caracterização do espaço em que acontece, a constituição de ser professor-colaborador, a visão de estágio, ao trabalho de orientação e as contribuições.	
Ano/IES	UNIR/2015	Palavras-Chave: Educação Física. Formação Docente. Estágio Curricular Supervisionado. Amazônia.
<b>Título 09</b>	A formação docente na Amazônia Ocidental: uma análise desde o estágio curricular supervisionado em educação física na UNIR	
Autor	Josué José de Carvalho Filho	
Resumo	E o estágio curricular supervisionado poderá se constituir como espaço de mobilização desses saberes, garantindo assim a articulação do binômio teoria-prática construídos nos percursos formativos no processo de formação inicial do licenciado em Educação Física. Dessa forma, elegeu-se o estágio curricular supervisionado como recorte desse estudo. É nesse contexto que emerge a questão norteadora dessa pesquisa: Como o estágio curricular supervisionado contribui para o processo de formação docente do licenciado em Educação Física da Universidade Federal de Rondônia-UNIR desde as DCN da área?	
Ano/IES	UFOP/2016	Palavras-Chave: Identidade Docente. Estágio Supervisionado. Educação Física.
<b>Título 10</b>	Percepções de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física sobre a profissão docente e suas relações com o estágio curricular supervisionado	
Autor	Maria Teresa Sudário Rocha	

Resumo	O objetivo do estudo foi analisar, nas percepções de acadêmicos de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), possíveis construções e reconstruções da identidade profissional docente em períodos de realização dos estágios supervisionados.	
Ano/IES	UERN/2016	Palavras-Chave: Representação social. Docência. Profissão.
<b>Título 11</b>	Representação social de estagiários (as) do curso de Pedagogia acerca da docência	
Autor	Antonia Maria Emelly Cabral da Silva Vieira	
Resumo	Os processos formativos de construção profissional se dão em meio à sistematização das aprendizagens na academia e a construção diária de conhecimentos, a partir das práticas sociais e troca de saberes na relação teórico-prática, permitida, principalmente, pela formação inicial. Diante dessa afirmativa, o trabalho teve como objetivo de identificar a representação social de estagiários (as) que cursam disciplinas de estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UERN, acerca da docência.	
Ano/IES	FEUSP/2017	Palavras-Chave: Ensino de língua Portuguesa. Estágio supervisionado. Formação docente inicial. Relatório de estágio.
<b>Título 12</b>	Onde toca a formação docente: imagens do futuro professor na experiência do estágio supervisionado	
Autor	Caroline Seixas	
Resumo	O estudo compreende os efeitos específicos que a passagem pela universidade fornece aos estudantes de Licenciatura em Letras (habilitação em português), este estudo analisa relatórios de estágio produzidos em um curso de formação no qual estão inseridos, constroem, no plano discursivo, imagens que se encontram materializados textualmente nos relatórios.	
Ano/IES	UFES/2016	Palavras-Chave: Estágio Supervisionado. Educação Infantil. Partilha de experiências.
<b>Título 13</b>	Encontros de formação na educação infantil: experiências partilhadas no estágio supervisionado do curso de Pedagogia	
Autor	Priscila Alves Silva	
Resumo	Trata-se o trabalho de compreender como a Professora e a Auxiliar da Educação Infantil no encontro com as Estagiárias do curso de licenciatura em Pedagogia que realizam a disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil, partilham suas experiências e por meio delas se formam. Analisamos os processos formativos que se construíram pela via da partilha das experiências de professores e estagiários nos encontros dos Estágios.	
Ano/IES	UFPEL/2016	Palavras-Chave: Estágio. Formação de professores. Educação. Professores Regentes.
<b>Título 14</b>	Estágio curricular supervisionado: O papel do professor regente da educação básica na formação inicial em Educação Física	
Autor	Taiane Oliveira de Arruda	

Resumo	O Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é um componente curricular obrigatório, previsto em lei e de característica fundamental nos cursos de formação de professores. É um momento para se aproximar da realidade escolar, estabelecendo relações e ações que contribuam para a sua formação docente. Entre essas relações, enfatiza-se a conexão com o professor regente da escola onde o acadêmico irá realizar suas práticas. Dessa forma, objetivou-se nesse trabalho analisar, na perspectiva do professor regente de Educação Física da Educação Básica, qual o seu papel na formação inicial dos estagiários.	
Ano/IES	UFES/2016	Palavras-Chave: Ensino de Ciências nos Anos Iniciais. Alfabetização Científica. Estágio Supervisionado. Narrativas.
<b>Título 15</b>	O ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo das narrativas produzidas no estágio supervisionado em um curso de Pedagogia no interior do Estado do Espírito Santo	
Autor	Sandra Maria Guisso	
Resumo	O trabalho procura identificar e analisar, pela via do estágio supervisionado, os desafios e as principais abordagens metodológicas mobilizadas por licenciandas do curso de Pedagogia, para o ensino de ciências naturais nos anos iniciais do ensino fundamental.	
Ano/IES	UFES/2016	Palavras-Chave: Estágio Supervisionado. Formação de Professores. Endipe. Produção Acadêmica.
<b>Título 16</b>	A produção acadêmica sobre estágio supervisionado na formação de professores: O que revelam os textos dos Endipes de 2000 a 2012	
Autor	Liliane Dias Heringer Casotte	
Resumo	Nesta pesquisa propomos mapear, descrever e analisar a produção acadêmica sobre Estágio Supervisionado na formação de professores, apresentada nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (Endipes).	
Ano/IES	UFRJ/2016	Palavras-Chave: Pedagogo docente. Ensino de matemática anos iniciais. Pedagogia UFRJ. Estágio supervisionado. Colégio de Aplicação.
<b>Título 17</b>	A formação do pedagogo docente para o ensino de matemática na UFRJ: diálogo entre a formação inicial e o estágio supervisionado	
Autor	Deborah Dias Anastacio	
Resumo	O trabalho consiste em uma pesquisa sobre a formação para o ensino da matemática no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e as aproximações e distanciamentos entre a Faculdade de Educação - FE, responsável pela oferta do curso e o Colégio de Aplicação da UFRJ, espaço de formação de licenciandos através do estágio supervisionado obrigatório.	
Ano/IES	UFOPA/2017	Palavras-Chave: Política de Formação de Professores. Estágio Supervisionado. PARFOR. Amazônia.
<b>Título 18</b>	O perfil do egresso no curso de licenciatura em Pedagogia PARFOR na UFOPA.	
Autor	Adarlindo Vasconcelos da Silva Júnior	
Resumo	O objetivo geral desta pesquisa é o de analisar o impacto do PARFOR na formação do perfil do egresso da turma de Licenciatura em Pedagogia/PARFOR 2012 da UFOPA. Neste estudo são analisadas as seguintes categorias: perfil profissional docente, aprendizagens necessárias à formação do egresso, e contribuições do estágio curricular supervisionado no PARFOR.	

Ano/IES	UFTM/2018	Palavras-Chave: Formação inicial de professores. Estágio curricular supervisionado. Emoções e sentimentos. Análise do conteúdo. Método da lembrança estimulada.
<b>Título 19</b>	Investigando as emoções e os sentimentos de Licenciandos em situação de estágio curricular supervisionado	
Autor	Aline Resende Gomes	
Resumo	A presente pesquisa buscou investigar as emoções e os sentimentos de graduandos dos cursos de licenciatura em Química, Física, Matemática, Ciências Biológicas e Educação do Campo, do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação (ICENE), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), em situação de ECS II.	
Ano/IES	UFPel/2018	Palavras-Chave: Estágio Curricular Supervisionado. Educação Física. Egressos.
<b>Título 20</b>	O estágio curricular supervisionado na ótica de egressos de um curso de licenciatura em educação física	
Autor	Lucas de Freitas da Silva	
Resumo	A pesquisa tem como objetivo geral descrever o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado na ótica de egressos do curso presencial diurno de licenciatura em Educação Física da UFPel.	
Ano/IES	UFT/2018	Palavras-Chave: Estágio supervisionado. Complexidade. Formação Docente. SaberesDocentes.
<b>Título 21</b>	Trans-formação docente complexidade e transdisciplinaridade no estágio supervisionado da Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do Tocantins	
Autor	Bruno Leite da Silva	
Resumo	Propõe-se neste trabalho, compreender como se dá a dinâmica do Estágio supervisionado no curso de licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) a partir do referencial teórico da Epistemologia da Complexidade e dos Saberes Docentes.	
Ano/IES	UFPI/2016	Palavras-Chave: Estágio Supervisionado. Educação a Distância. Formação docente. Saberesdocentes.
<b>Título 22</b>	O Estágio Supervisionado e a construção dos saberes docentes no âmbito da Educação a Distância da UFPI	
Autor	Agata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti	
Resumo	O trabalho partiu da seguinte questão problema: Como ocorre o Estágio Supervisionado na formação do licenciando na modalidade a distância e quais suas implicações na construção dos saberes docentes? Nesse sentido, tem como objetivo geral compreender como ocorre o Estágio Supervisionado na formação do licenciando na modalidade a distância e suas implicações na construção dos saberes docentes.	
Ano/IES	UNICAMP 2014	Palavras-Chave: Estágio supervisionado. Formação de Professores. Educação Física Escolar.
<b>Título 23</b>	Estágio Supervisionado em Educação Física: tempo de aprender ou simples cumprimento da lei?	
Autor	Silvio Cesar Cristovão	

Resumo	Este estudo tem como objeto de investigação o estágio supervisionado obrigatório do curso de Licenciatura em Educação Física da Unicamp, objetivando analisar e compreender o papel do estágio no processo de formação de professores, tomando como referência as relações cotidianas vivenciadas pelo estagiário no contexto escolar.	
Ano/IES	UFOPA/2016	Palavras-Chave: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Formação Inicial de Professores. Currículo. Língua Portuguesa. Estágio Curricular Supervisionado.
<b>Título 24</b>	O Estágio Curricular Supervisionado como integrador das Tecnologias digitais na Formação Inicial do Professor de Letras	
Autor	Micheline da Silva Bastos	
Resumo	Esleveu-se como recorte o Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa, por considerar que este pode configurar um espaço de investigação, questionamento e articulação teórico-prática para construção de novos saberes, incluindo os relacionados à integração das TDIC no ensino-aprendizagem da língua materna.	
Ano/IES	UFTM/2015	Palavras-Chave: Estágio Supervisionado. Constituição da identidade profissional docente. Socialização pré-profissional. Curso de Pedagogia
<b>Título 25</b>	Constituição da identidade profissional docente no curso de pedagogia a partir do estágio supervisionado	
Autor	Angelita de Fatima Souza	
Resumo	Esta pesquisa insere-se na problemática que discute a constituição da identidade profissional na formação de professores. O estudo foi orientado pela questão: De que forma o estágio supervisionado auxilia na formação da identidade do futuro professor nos cursos de Pedagogia? Teve como objetivo geral: compreender como os licenciados dos cursos de Pedagogia vão se constituindo como professores, a partir do estágio supervisionado.	
Ano/IES	UFMT/2014	Palavras-Chave: Estágio Supervisionado. Informática Educativa. Prática Pedagógica.
<b>Título 26</b>	A Informática educativa proporcionada pelo estágio supervisionado de Licenciatura em Computação da UNEMAT/Colider-MT na prática pedagógica de professores do Ensino Médio	
Autor	Waghma Fabiana Borges Rodrigues	
Resumo	A evolução da tecnologia provoca uma constante reorganização da sociedade, com impactos na economia, política, cultura e, conseqüentemente, na educação e prática pedagógica dos docentes. Nesse contexto, esta pesquisa teve por objetivo investigar se os elementos da informática educativa, trabalhados por meio de minicursos durante o Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Computação da Universidade do Estado de Mato Grosso – <i>Campus</i> Universitário do Vale do Teles Pires.	
Ano/IES	UNESP/2016	Palavras-Chave: Pedagogia. Formação de Professores. Estágio supervisionado. Educação Infantil. Teoria e prática.
<b>Título 27</b>	O estágio supervisionado da educação infantil no curso de Pedagogia da FCT/UNESP	
Autor	Mariana Felicio Silva de Oliveira	

Resumo	O objetivo da pesquisa foi investigar como a teoria e a prática são abordadas no estágio curricular supervisionado na Educação Infantil, realizado no curso de Pedagogia da FCT/UNESP, <i>Campus</i> de Presidente Prudente – SP.	
Ano/IES	UNESP/2014	Palavras-Chave: Estágio supervisionado. Acolhimento no estágio. Formação de professores. Formadores de professores. Formadores de campo.
<b>Título 28</b>	Acolhimento no estágio: entre modelos e possibilidades de formação docente	
Autor	Simone Reis Palermo Machado de Araujo	
Resumo	Esta pesquisa focaliza o modo como professores em exercício percebem sua atuação ao receberem estagiários da licenciatura em suas classes. Identificando também, o valor auto-formativo por eles conferido a essa sua experiência na formação docente.	
Ano/IES	UFPI/2018	Palavras-Chaves: Ensino de Arte. Formação de Professores de Artes Visuais. Estágio Supervisionado em Artes Visuais.
<b>Título 29</b>	Estágio Supervisionado: contribuições para a construção da profissão docente em Artes Visuais	
Autor	Nubia Suely Canejo Sampaio	
Resumo	Este trabalho dissertativo versa sobre a pesquisa realizada acerca das contribuições do estágio supervisionado para a construção da profissão docente, analisando o Estágio Supervisionado da Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, sob a perspectiva da construção da profissão docente.	
Ano/IES	UNICENTRO 2016	Palavras-Chaves: Formação Docente. Saberes Docentes. Estágio Supervisionado. Relatórios de Estágio. Espanhol - Língua Estrangeira.
<b>Título 30</b>	O processo de formação docente na Licenciatura Em Letras – Espanhol: um estudo sobre os saberes docentes a partir dos relatórios de estágio supervisionado	
Autor	Anelise Copetti Dalla Corte	
Resumo	O presente estudo consiste em uma investigação a respeito do processo de formação docente na licenciatura em Letras-Espanhol, a partir da análise dos relatórios de estágio supervisionado, analisando quais saberes docentes emergem dos relatórios de estágio de alunos professores do curso de Letras- Espanhol de uma Universidade do Centro-sul do estado do Paraná.	
Ano/IES	UFPA/2017	Palavras-Chave: Educação Física. Estágio Curricular Supervisionado. Organização do Trabalho Pedagógico. Formação de Professores.
<b>Título 31</b>	O Estágio Curricular Supervisionado e a organização do trabalho pedagógico: um estudo no curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal do Pará/Guamá	
Autor	Rafael Costa Martins	
Resumo	Este estudo tem como objetivo central analisar o desenvolvimento da disciplina Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental a partir da Organização do Trabalho Pedagógico no curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal doPará.	
Ano/IES	UFSM/2017	Palavras-Chave: Educação musical. Estágio Supervisionado. conhecimentos musicais e pedagógico musicais.
<b>Título 32</b>	Estágio supervisionado em música: articulando conhecimentos na construção da docência	

Autor	Leonardo Martins Sperb	
Resumo	A pesquisa busca compreender como estagiários articulam conhecimentos musicais e pedagógico musicais na construção da docência em Música no Estágio Supervisionado (ES) I e II.	
Ano/IES	USP/2017	Palavras-Chave: Docência universitária. Educação superior. Estágio supervisionado Programa de aperfeiçoamento de ensino.
<b>Título 33</b>	O programa de aperfeiçoamento de ensino (PAE) na EERP como lugar de formação do professor universitário: limites e possibilidades	
Autor	Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi	
Resumo	O objetivo deste estudo foi investigar, na perspectiva do pós-graduando, se o PAE, na Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP), configura-se como lugar de formação para a docência universitária, a partir da Preparação Pedagógica (PP) e o Estágio Supervisionado em Docência (ESD).	
Ano/IES	UFRN/2015	Palavras-Chave: Formação de professores. Saber docente. Identidade profissional.
<b>Título 34</b>	Processo identitário e saberes docentes: um estudo a partir da prática de ensino no estágio do curso de pedagogia da UFRN	
Autor	Maria Cilene de Menezes Silva	
Resumo	A pesquisa tem como objetivo compreender o processo identitário dos licenciandos de Pedagogia da UFRN e identificar os saberes construídos na prática de ensino desenvolvida durante o estágio supervisionado do referido curso.	
Ano/IES	UNIVLI 2018	Palavras-Chave: Constituição do(a) professor(a) de Música. Estágio Supervisionado. Entrelaçamento do sensível e do inteligível.
<b>Título 35</b>	A constituição do(a) professor(a) de música: entrelaçamento do sensível e do inteligível na experiência com o estágio supervisionado	
Autor	Silvana Kalff	
Resumo	A pesquisa buscou estudar a constituição do(a) professor(a) de Música por meio de significações e de sentidos que discentes de um curso de Licenciatura em Música atribuem às suas experiências no processo docente de Estágio Supervisionado.	
Ano/IES	UFOP/2018	Palavras-Chave: Educação Matemática. Ofício de Professor. Licenciatura em Matemática. Formação de Professores.
<b>Título 36</b>	Percepções de Licenciandos em Matemática acerca do ofício de professor	
Autor	Maria Cecília Pereira Soares	
Resumo	O foco do presente estudo é a percepção do ofício de professor de Matemática e como a mesma se transforma (ou não) ao longo da formação inicial. A produção de dados se deu a partir da observação de aulas das disciplinas de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado, da produção de reflexões escritas pelos licenciandos, bem como de diário de campo da pesquisadora, questionário e entrevistas realizados com os licenciandos.	
Ano/IES	UEPG/2017	Palavras-Chave: Formação de Professores. Professor Iniciante. Prática pedagógica.
<b>Título 37</b>	Prática pedagógica do professor iniciante na rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR	

Autor	Paula Valeria Moura Jonsson	
Resumo	O presente estudo tem como objeto a prática pedagógica do professor iniciante nos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR. A discussão justifica-se devido a debates sobre o início da docência ter se intensificado nos últimos anos, sendo vista como período importante no desenvolvimento profissional docente.	
Ano/IES	UEM/2017	Palavras-Chave: Representações sociais. Educação Infantil. Prática Pedagógica. Pedagogia.
<b>Título 38</b>	As representações sociais dos acadêmicos do curso de pedagogia sobre a prática pedagógica na educação infantil	
Autor	Juliana Gabricho Capella Pires	
Resumo	O presente estudo teve como objetivo verificar quais são as representações sociais dos acadêmicos do curso de graduação em Pedagogia sobre a prática pedagógica na Educação Infantil.	
Ano/IES	USP/2017	Palavras-Chave: Ensino Superior. Formação de Professores. Saberes da Docência. Programa PAE-USP.
<b>Título 39</b>	Espaços institucionais para formação docente nos cursos de pós-graduação: Análise do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino da Universidade de São Paulo	
Autor	Marcia Mendes Ruiz Cantano	
Resumo	O objetivo deste trabalho é investigar o Programa de Aperfeiçoamento do Ensino da Universidade de São Paulo como espaço institucional de formação de professores para o ensino superior, a partir da perspectiva dos seus egressos, que hoje atuam como docentes em instituições de ensino superior públicas brasileiras.	
Ano/IES	UFMT2014	Palavras-Chave: Corpo. Educação Física. Prática escolar. Representações sociais.
<b>Título 40</b>	O trabalho com o corpo/aluno na educação física escolar sob a óptica dos discentes do curso de licenciatura em Educação Física da UNEMAT/Cáceres: um estudo de representações sociais	
Autor	Jonathan Stroher	
Resumo	A presente pesquisa objetiva encontrar e analisar as representações sociais que os discentes do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT <i>Campus</i> Jane Vanini Cáceres/MT possuem acerca do trabalho com o corpo na escola.	
Ano/IES	UEMT/2015	Palavras-Chave: Estágio Supervisionado. Formação de Professores. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Prática Pedagógica.
<b>Título 41</b>	Estagiários e e-Estagiários nos cursos de Licenciatura em Computação e Física da UNEMAT: concepções e práticas em relação ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação	
Autor	Carlinho Viana de Sousa	
Resumo	A pesquisa teve como objetivo investigar as práticas pedagógicas de dois grupos de alunos-estagiários, um do curso de Licenciatura em Computação (presencial) e outro do curso de Licenciatura em Física (à distância), ambos os cursos da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.	
Ano/IES	USP/2015	Palavras-Chave: Análise de Discurso Francesa. Autoria. Estágio Curricular Supervisionado.

<b>Título 42</b>	As (im)possibilidades de graduandos do curso de Pedagogia constituírem-se como sujeitos intérpretes-historicizados: uma análise sobre os estágios curriculares supervisionados	
Autor	Erica Mancuso Schaden	
Resumo	Esta pesquisa de mestrado visa investigar as (im)possibilidades de graduandos do curso de Pedagogia em se constituírem como sujeitos “intérpretes-historicizados” em situação de estágio curricular supervisionado. Baseamo-nos nas premissas teóricas e metodológicas da Análise de Discurso Francesa, desenvolvida por Michel Pêcheux, na abordagem Sócio-Histórica do Letramento, enfatizando-se os estudos teóricos sobre autoria, bem como nos estudos a respeito da temática de formação de professores.	
Ano/IES	UFV2017	Palavras-Chave: Não apresenta.
<b>Título 43</b>	O estágio supervisionado a distância: Proposta, organização e prática no contexto da Licenciatura em Matemática a distância da UFV	
Autor	Layla Júlia Gomes Mattos	
Resumo	Este trabalho teve por objetivo investigar como acontece o estágio supervisionado em uma licenciatura ofertada a distância. Para tanto, o nosso olhar buscou compreender como os estágios supervisionados do curso de Licenciatura em Matemática a distância da Universidade Federal de Viçosa são propostos pela instituição, como eles são organizados pelo professor responsável pelas disciplinas de estágio e como eles são vivenciados pelos alunos.	
Ano/IES	UFPE /2014	Palavras-Chave: Estágio supervisionado. Prática docente. Sentidos. Movimento discursivo.
<b>Título 44</b>	Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente	
Autor	Maria Julia Carvalho de Melo	
Resumo	Esta pesquisa se insere no âmbito das discussões sobre os sentidos de estágio supervisionado no Brasil e se propõe a compreender o movimento discursivo entre os sentidos de estágio supervisionado e as contribuições deste componente curricular para a prática docente do professor com experiência.	
Ano/IES	UFSM/2018	Palavras-Chave: Estágio Curricular Supervisionado. Formação do professor de Matemática. Teoria Histórico-Cultural. Formação inicial de professores.
<b>Título 45</b>	De estudante a professor: a formação do futuro professor de matemática no contexto do estágio supervisionado	
Autor	Thanize Bortolini Scalabrin	
Resumo	Insere-se no contexto do Estágio Curricular Supervisionado, tendo como principal objetivo investigar como o licenciando em Matemática da UFSM vai se constituindo professor nas diversas ações do Estágio. Como inserção inicial à temática, constatou-se, a partir do mapeamento de teses e dissertações catalogadas no período de 2001 a 2012, uma concentração de 20 investigações que tratavam sobre Estágio Curricular Supervisionado na formação do professor de Matemática dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.	
<b>Título 46</b>	Estágio Supervisionado nas Licenciaturas: Sentidos Produzidos nos Painéis dos Endípedes (2006-2016)	
Autor	Regina Celia de Moraes Alves Silva	
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.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Nesse estudo, traço um apanhado de pontos comuns dos trabalhos encontrados, visto que, nas pesquisas selecionadas, percebi uma aproximação com o campo teórico sobre formação inicial, um dos eixos do estudo a que me proponho, por discutir a ordem social do projeto implantado pelas políticas de formação de professor no Brasil.

Nas produções, sinto a importância da formação inicial como uma proposta que deve ser resultado de reflexão sobre as práticas que possa permitir uma (re)construção permanente na formação docente, pois, segundo Imbernón (2011), o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores.

Para promover essa formação inicial, precisam-se superar paradigmas de formação que, num momento prioriza os conteúdos específicos de área, em outro, o conhecimento didático-pedagógico, ou mesmo a prática pela prática. Esse modelo de formação de racionalidade técnica revela um professor especialista, técnico, com postura rigorosa do seu papel em sala de aula. Diante de um *currículum* de formação dúbio, “indicar com nitidez quando deve começar a distinção entre o processo de formação de um pesquisador num conteúdo (bacharel) e o processo de formação de um professor desse mesmo conteúdo (licenciado)” (CARVALHO, 1990, p. 97 *apud* MARCHAN, 2011, p. 63) é, no mínimo, pensar uma formação com uma intencionalidade com a educação, do contrário, estaremos, conforme Moreira (2005), desaparecendo ou secundarizando a idéia de formação, passando a ser uma estratégia de intervenção e de controle de meios ou instrumentos para a consecução de dados objetivos, referentes a problemas parciais ou locais.

A constituição do currículo para formação inicial deve refletir o tempo em que se vive, nas rápidas transformações, na intensidade de discursos reproduzidos que são incompreendidos, mas os efeitos são percebidos na formação dos professores. É preciso situar as reflexões sobre currículos do ensino superior no contexto de rápidas transformações em que vivemos, nos impelindo a uma ordem global ainda insuficientemente compreendida, mas cujos efeitos todos sentimos (MOREIRA, 2005).

Nesse contexto, no Descritor 1 – Estágio Supervisionado *And* Formação Inicial, destaco dois títulos. O estudo<sup>12</sup> – “Onde toca a formação docente: imagens do futuro professor na experiência do estágio supervisionado”, desenvolvido por Caroline Seixas (2017), trata de

compreender a imagem construída da instituição escolar (social), docência e processo de formação docente no processo de formação universitária dos licenciandos de Letras. A autora, que tem como base Foucault, faz a análise dos discursos, das imagens retratadas nos documentos (relatórios) “a partir de um método que busca desvendar como o homem constrói sua própria existência por intermédio da prática discursiva” (SEIXAS, 2017, p. 64).

Além disso, a dissertação contém, entre os seus cinco capítulos, um dedicado a formação docente no Brasil e importantes efeitos do pensar os registros dos estagiários em suas imagens de reflexão a respeito da construção de formação imaginárias dos licenciandos. E, para dialogar com a fundamentação, faço um recorte de suas considerações, “o discurso acadêmico ocupa um lugar de poder, visto que modela o olhar da estagiária levando-a a procurar na prática do professor observando aquilo que construiu em sua formação inicial sobre o contexto escolar”(SEIXAS, 2017, p. 98).

Na mesma perspectiva, o título 16 – “A produção acadêmica sobre estágio supervisionado na formação de professores: o que revelam os textos dos Endipes de 2000 a 2012”, de Liliane Dias HeringerCasotte, do ano de 2016, mapeia, descreve e analisa o estado do conhecimento sobre Estágio Supervisionado na formação de professores no período de 2000 a 2012 apresentados nos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (Endipes). A dissertação dialoga com as produções de Lima (2012), Nóvoa (2009, 2012), Pimenta (2001, 2002, 2011) e Pimenta e Lima (2004, 2011).

O estudo teve como percurso metodológico uma pesquisa documental bibliográfica nos anais dos Endipes, pois a autora constatou que:

[...] os eventos contribuem com a produção e disseminação do conhecimento científico de maneiras variadas, seja por estimular o aprimoramento dos trabalhos ou, ainda, por oportunizar encontros informais e também como subsídio para a composição do estado da arte sobre determinados temas de estudo, sendo que essa função, ainda que pouco investigada. (CASOTTE, 2016, p. 23).

A técnica utilizada na análise dos dados foi de indicadores bibliométricos, a qual monitora o desenvolvimento da produção acadêmica, identificando padrões e processos de disseminação do conhecimento. No trabalho da autora, em sua fundamentação teórica, há diálogos significativos sobre formação inicial. “A formação inicial de docentes é muito mais do que ensinar-lhes a ensinar, é dar-lhes condições de existência, que significa fazer a experiência da passagem do vivido em conhecimento que sustenta um modo próprio de estar no mundo.”(GHEDIN; ALMEIDA, 2008, p. 2 *apud* CASOTTE, 2016, p. 40). Nessa linha, Casote (2016) enuncia que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. [...]Troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. (NÓVOA, 1992, p. 13 *apud* CASOTTE, 2016, p. 41; 63).

Outro aspecto que merece destaque é o estágio como um espaço agregador e potencializador para a formação docente, tem reconhecimento singular na formação do professor por exercer papel de solidificar as identidades desse futuro profissional. O confronto dos discursos constituídos na formação e a realidade pragmática do contexto escolar, como aponta a citação trazida pela autora, “[...] prepara para o exercício de uma profissão, é preparação de uma atividade teórica, ou seja, uma atividade cognoscitiva (conhecer) e teleológica (estabelecer finalidades; que antecipa idealmente uma realidade que ainda não existe e que se quer que exista)”. (PIMENTA, 2006, p. 183).

Assim, os títulos (1, 3, 4, 5, 9, 11, 27, 30, 32, 34, 38 e 44), do Quadro 3, traçam os caminhos do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no Brasil, tendo como aporte teórico: Calderano (2001); Guimarães (2004); Lima (2012); Pimenta (1994, 1999, 2005); Pimenta; Ghedin, (2002); Pimenta; Lima (2012); Rios (2001); Silva (2001) e Tanuri (2000) para compreender como os sentidos de estágio foram constituídos na formação de professores do Brasil. Os teóricos dialogam norteando os conceitos que foram se constituindo no processo formativo do professor.

Destaco o título 46, da autora Regina Célia de Moraes Alves Silva, por se aproximar do meu estudo de pesquisa. O trabalho tem como base a utilização do conceito de discurso de Michel Foucault para a pensar a constituição docente com sentidos que vão me fazer pensar sobre possibilidades de produção de discursos que atravessam no estágio supervisionado.

Do mesmo modo, apresento um segundo quadro, abaixo:

Quadro 4 – Descritor 2: Estágio Supervisionado *And* discursos sobre escola

Ano/IES	UNINOVE 2014	Palavras-Chave: Estágio supervisionado. Currículo. Formação de professores.
<b>Título 01</b>	O professor em formação: uma investigação sobre o estágio supervisionado nos currículos das licenciaturas em educação física	
Autor	Cintia Cristina de Castro Mello	
Resumo	Esta pesquisa é constituída a partir do debate em torno dos documentos e diretrizes para o estágio, bem como das temáticas que envolvem a formação de professores na área de educação física.	

Ano/IES	UFPI 2014	Palavras-Chave: Estágio supervisionado. Prática docente. Sentidos. Movimento discursivo.
<b>Título 02</b>	Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para prática docente do professor com experiência docente Caruaru 2014	
Autor	Maria Julia Carvalho de Melo	
Resumo	Esta pesquisa se insere no âmbito das discussões sobre os sentidos de estágio supervisionado no Brasil e se propõe a compreender o movimento discursivo entre os sentidos de estágio supervisionado e as contribuições deste componente curricular para a prática docente do professor com experiência.	
Ano/IES	UERGN 2015	Palavras-Chave: Formação Inicial do Professor. Estágio Supervisionado. Profissionalidade Docente. Gestão de sala de aula. Conteúdos de Ensino.
<b>Título 03</b>	Atuação do estagiário do curso de pedagogia da UERN na sala de aula na percepção do professor supervisor	
Autor	Maria Cleonice Soares	
Resumo	Essa pesquisa tem como objetivo caracterizar a percepção do Professor Supervisor sobre a atuação dos alunos do Curso de Pedagogia da UERN no Estágio Supervisionado em sala de aula, tomando como referência a perspectiva da docência profissional.	
Ano/IES	URB/ 2018	Palavras-Chave: Letramentos acadêmicos. Práticas em inglês. Curso de Letras. Estágio. Identidade docente.
<b>Título 04</b>	Letramentos acadêmicos no curso de letras: práticas em inglês na voz de licenciadas	
Autor	Caique Fernando da Silva Fistarol	
Resumo	A presente pesquisa tem por objetivo compreender sentidos construídos por licenciandas de um curso de Letras sobre práticas de letramentos em inglês no contexto universitário.	
Ano/IES	UFSJD 2018	Palavras-Chave: Formação docente inicial. Licenciatura em Ciências Biológicas. Professores egressos. Instituto Federal. Contribuições e fragilidades.
<b>Título 05</b>	Contribuições e fragilidades da formação inicial para a carreira docente na perspectiva dos egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Sudeste de MG – <i>Campus</i> Barbacena	
Autor	Vivian Mello Antunes	
Resumo	Esta pesquisa se propôs a investigar as contribuições e fragilidades da formação inicial para o ingresso na carreira docente segundo egressos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Sudeste de MG – <i>campus</i> Barbacena.	
Ano/IES	UFESM/ 2016	Palavras-Chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Público Alvo.
<b>Título 06</b>	Produção do sujeito deficiente no contorno das políticas de educação inclusiva e da formação de professores em educação especial	
Autor	Denise Ferreira da Rosa	
Resumo	O objetivo desse estudo é analisar as narrativas produzidas pelos acadêmicos da Educação Especial para entender de que maneira essa formação produz os modos de narrarem os sujeitos com deficiência em uma possível legitimação política, que caracteriza um público-alvo em que atuam aqueles que se formam no Curso de Educação Especial.	

Ano/IES	UEPJMF 2014	Palavras-Chave: Licenciatura em Física. Formação Inicial de Professores de Física. Professor Formador. Referencial Bakhtiniano.
<b>Título07</b>	Formação inicial de professores de física: o curso de licenciatura em física - UNESP/FCT - presidente prudente/SP em questão	
Autor	Neryla Vayne Alves Dias	
Resumo	Essa pesquisa tem como objeto de estudo a Licenciatura em Física, da FCT, com o intuito de compreender como o curso vem se constituindo, considerando os participantes do processo e as forças que atuam nesse cenário	
Ano/IES	UEC/ 2016	Palavras-Chave: Saberes Docentes. Licenciatura em Matemática. Formação de Professores.
<b>Título 08</b>	Cartografia dos saberes, práticas e formação dos professores das disciplinas do eixo de práticas e estágio nos cursos de licenciatura em matemática da UECE- <i>Campus</i> do Itaperi e Feclesc	
Autor	Dayslania Fernandes Ribeiro	
Resumo	Essa pesquisa tem como objetivo cartografar os saberes, as práticas e a formação dos professores que lecionaram nas disciplinas do Eixo Integrador de Práticas e Estágio dos cursos de Licenciatura em Matemática, no período compreendido entre 2013 e 2015.	
Ano/IES	UBERABA 2016.	Palavras-Chave: Formação docente. Material didático. Ensino-aprendizagem.
<b>Título 09</b>	Educação a distância: Interfaces entre o material didático e a formação docente	
Autor	Simaria de Jesus Soares	
Resumo	Essa pesquisa tem como objetivo geral analisar a relação do material didático com o processo de formação docente para a educação a distância do Curso de Licenciatura em Pedagogia.	

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

#### Quadro 5 – Descritor 3: Estágio Supervisionado *And* Escola

Ano/IES	UMESP 2013	Palavras-Chave: Estágio Supervisionado. Formação Inicial. Representações.
<b>Título 01</b>	A Formação Inicial e o Estágio Supervisionado: As representações de alunos sobre a prática do estágio de um curso de Letras a distância	
Autor	Ariana Ferreira Marques	
Resumo	Esta pesquisa teve como objetivo verificar qual a representação que o aluno estagiário tem sobre o estágio. Foi realizada uma pesquisa de revisão da literatura a fim de se obter um aprofundamento no referencial teórico e, posteriormente, uma pesquisa documental envolvendo estudos sobre os aspectos legais do estágio e sobre o Projeto pedagógico do Curso.	
Ano/IES	UFPI/2016	Palavras-Chave: Estágio Supervisionado. Educação a Distância. Formação docente. Saberes docentes.
<b>Título 02</b>	O Estágio Supervisionado e a Construção dos Saberes Docentes no Âmbito da Educação a Distância da UFPI	
Autor	Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti	

Resumo	O Estágio, sob a forma supervisionada, consiste numa importante fase da vida acadêmica, sendo um momento de integração entre a universidade, a escola e a comunidade. Objetivo geral desse estudo foi de compreender como ocorre o Estágio Supervisionado na formação do licenciando na modalidade a distância e suas implicações na construção dos saberes docentes.	
Ano/IES	UFPEL 2018	Palavras-Chave: Estágio Curricular Supervisionado. Educação Física. Egressos.
<b>Título 03</b>	O Estágio Curricular Supervisionado na Ótica de Egressos de um Curso de Licenciatura em Educação Física	
Autor	Lucas de Freitas da Silva	
Resumo	Teve por objetivo geral descrever o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado na ótica de egressos do curso presencial diurno de licenciatura em Educação Física da UFPEL; além de, dentre outros objetivos específicos, averiguar se a experiência dos egressos como estagiários contribuiu para a sua construção identitária docente e de que forma isto ocorreu.	
Ano/IES	UNICID 2013	Palavras-Chave: Estágio Supervisionado. Curso de Pedagogia. Educação Estética e Ética.
<b>Título 04</b>	A dimensão da estética no espaço escolar: As narrativas discentes sobre a prática de estágio supervisionado no curso de Pedagogia	
Autor	Ana Paula Mendieta José	
Resumo	Este estudo apresenta como objeto o sentido a dimensão estética na Educação no espaço escolar, da Educação Básica compreendendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, a partir das narrativas discentes sobre a disciplina Prática de Estágio Supervisionado, realizada no Curso de Pedagogia, na Universidade Cidade de São Paulo, localizada na zona leste.	
Ano/IES	UNICAMP 2014	Palavras-Chave: Estágio supervisionado. Formação de Professores. Educação Física Escolar.
<b>Título 05</b>	Estágio Supervisionado em Educação Física: Tempo de Aprender ou simples Cumprimento da Lei?	
Autor	Silvio César Cristovão	
Resumo	Este estudo tem como objeto de investigação o estágio supervisionado obrigatório do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas/Unicamp e objetiva analisar e compreender o papel do estágio no processo de formação de professores, tomando como referências relações cotidianas vivenciadas pelo estagiário no contexto escolar.	
Ano/IES	UFPEL/2014	Palavras-Chave: Educação. Estágio. Formação de Professores. Educação Física. Professores regentes.
<b>Título 06</b>	Estágio Curricular Supervisionado: O Papel do Professor Regente da Educação Básica na Formação Inicial em Educação Física	
Autor	Taiane Oliveira de Arruda	
Resumo	Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é um componente obrigatório, previsto em lei e de característica fundamental nos cursos de formação de professores. Objetivou-se nesse trabalho analisar, na perspectiva do professor regente de Educação Física da Educação Básica, qual o seu papel na formação inicial dos estagiários.	
Ano/IES	USP /2017	Palavras-Chave: Ensino de Língua Portuguesa. Estágio Supervisionado. Formação Docente Inicial. Relatório de Estágio.

<b>Título 07</b>	Onde toca a formação docente: imagens do futuro professor na experiência do estágio supervisionado	
Autor	Caroline Seixas	
Resumo	Com o objetivo de compreender os efeitos específicos que a passagem pela Universidade fornece aos estudantes de Licenciatura em Letras (habilitação em português), este estudo analisa relatórios de estágio produzidos em um curso de formação docente inicial, considerando que os estudantes de Licenciatura, em réplica ao processo de formação no qual estão inseridos, constroem, no plano discursivo, imagens que se encontram materializadas textualmente nos relatórios. Como embasamento teórico, admitimos a proposta dos Estudos do Letramento (STREET, 1984, 2003), a concepção bakhtiniana de linguagem (BAKHTIN, 2006) e a teoria das formações imaginárias de Pêcheux (PÊCHEUX, 1997).	
Ano/IES	UNIVALI 2018	Palavras-Chave: Constituição do(a) professor(a) de Música. Estágio Supervisionado. Entrelaçamento do sensível e do inteligível.
<b>Título 08</b>	A constituição do(a) professor(a) de música: Entrelaçamento do sensível e do inteligível na experiência com o estágio supervisionado	
Autor	Silvana Kalff	
Resumo	A Licenciatura não seria somente uma preparação para o futuro ou para a formação de um(a) futuro(a) professor(a), mas um momento vivido e significado - parte de um todo - na trajetória de vida do(a) licenciado(a). Assim sendo, a presente pesquisa, realizada junto à linha de pesquisa Cultura, Tecnologia e Processos de Aprendizagem, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí e do Grupo de Pesquisa Cultura, escola e educação criadora, estudou a constituição do(a) professor(a) de Música por meio de significações e de sentidos que discentes de um curso de Licenciatura em Música atribuem às suas experiências no processo docente de Estágio Supervisionado.	
Ano/IES	UNESP 2016	Palavras-Chave: Pedagogia. Formação de Professores. Estágio supervisionado. Educação Infantil. Teoria e prática.
<b>Título 9</b>	O Estágio Supervisionado da educação infantil no curso de Pedagogia da FCT/UNESP: A práxis na visão dos alunos	
Autor	Mariana Felício Silva de Oliveira	
Resumo	O presente estudo, vinculado à Linha de Pesquisa Processos Formativos, Infância e Juventude, estrutura-se a partir da compreensão de que o estágio supervisionado na Educação Infantil deve ser visto como atividade que articule a teoria e a prática para aprimorar a formação inicial. Assim, o objetivo geral da pesquisa foi investigar como a teoria e a prática são abordadas no estágio curricular supervisionado na Educação Infantil, realizado no curso de Pedagogia da FCT/UNESP, <i>campus</i> de Presidente Prudente - SP.	
Ano/IES	UNIUBE 2013	Palavras-Chave: Estágio obrigatório. Licenciaturas. Representações Sociais. Formação de professores.
<b>Título 10</b>	Estágio obrigatório: as representações sociais dos alunos concluintes de cursos de licenciatura na região do Triângulo Mineiro	
Autor	Carla Alessandra de Oliveira Nascimento	

Resumo	Nesse sentido, este estudo pretende dar voz aos licenciandos e objetiva compreender as representações sociais construídas pelos alunos concluintes dos cursos de Licenciatura de instituições de ensino superior da região do Triângulo Mineiro sobre a realização do estágio obrigatório. Esta pesquisa procura descrever como estão estruturadas e organizadas as representações sociais em estudo, com uma abordagem qualiquantitativa.
--------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Nos Quadros 4 e 5, a escola pública é retratada como espaço para novas possibilidades para quem vai à procura de aprender, mas não dentro do movimento “Em defesa da escola”, que traz questionamentos do tipo: “O que faz da escola uma escola?”; “É possível defender a escola?”; “A escola que temos é uma escola com forma escolar?”; “Para que serve a escola?”, dentre outras.

Igualmente, aponto, no Quadro 4, os títulos 2,6 e 8, e no Quadro 5, os títulos 1,5 e 9. Embora sejam elencadas, e não destacadas, as produções, elas não abordam a temática na lógica do estudo em andamento. Porém, compreendo que, nas leituras dos citados títulos, é possível considerar algumas questões, que o conceito de escola atende uma ordem social, política e econômica sem muitas oportunidades para desenvolver o excluído e promovê-lo a sua mudança social e educacional. Esse modelo de escola continua sendo um mecanismo de “ascensão”. A escola, hoje e sempre, precisará ter um projeto escolar que agregue tamanhas diversidades de realidades de segmentos que a frequentam. Há que se compreender como se processa a aprendizagem, principalmente no caso do aluno concreto, real, com que lida todo dia e que difere do modelo que gostaria de encontrar em sala de aula (GARCIA; MOREIRA, 2006, p. 11).

As dissertações que arrolo em uma análise macro, contribuem em seus discursos enunciados sobre estágio. As recorrências nos estudos já realizados, os dizeres, anunciam a prática reflexiva quando se vivencia as situações de trabalho docente promovido pelo estágio supervisionado. Apesar das dissertações terem como descritores Estágio Supervisionado Escolar *And* Discursos sobre escola (Quadro 4) e Estágio Supervisionado Escolar *And* Escola (Quadro 5), elas abordam a temática de Escola na relação com a universidade no momento de estágio curricular supervisionado; que o contexto escolar pode se tornar um protagonista social; que a escola é espaço de aprendizagens e formação de sujeitos que se desenvolvem tendo condições para isso, mas não na perspectiva que se propõe esse trabalho de pesquisa – pensar sobre a experiência do tempo dentro da escola e de como os alunos estagiários constroem sentidos nesse espaço. Do mesmo modo, trago o Quadro 6 e 7, com outros estudos:

Quadro 6 – Descritor 4: Estágio Supervisionado *And* Registros de Experiências

Ano/IES	UFSC/ 2011	Palavras-Chave: Formação de Professores a Distância. Formação de Professores em Educação Física. Estágio Supervisionado. Cultura Escolar.
<b>Título 01</b>	Formação de professores de educação física na modalidade de educação a distância: experiências docentes no estágio supervisionado	
Autor	André Marsiglia Quaranta	
Resumo	Essa é uma pesquisa do tipo de múltiplos casos a partir da descrição interpretativa dos planos de aula e relatos feitos por 4 (quatro) acadêmicos do curso em questão, cujo critério de inclusão dos sujeitos da pesquisa foi a ausência de experiências docentes anteriores no âmbito da Educação Física.	
Ano/IES	UFPI/ 2016	Palavras-Chave: Escrita. Formação de professores. Estágio Supervisionado. Análise do Discurso.
<b>Título 02</b>	Discurso, ensino e formação de professores: O papel da escrita no estágio supervisionado	
Autor	Michele Freitas Gomes de Vargas	
Resumo	Essa pesquisa tem como objetivo investigar como a escrita sobre as práticas de ensino constitui-se enquanto instrumento na formação do professor de língua portuguesa.	
Ano/IES	UFABC 2016	Palavras-Chave: Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. Estágio Supervisionado. Licenciatura em Química.
<b>Título 03</b>	O papel do estágio supervisionado em química na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo: O caso da UFABC	
Autor	Joelma Maria Lopes Rodrigues Ruano	
Resumo	Nesse trabalho, propomos a investigação dos indícios do PCK de um grupo de licenciandos em Química da Universidade Federal do ABC, considerando o contexto dos alunos que realizaram os Estágios Supervisionados.	
Ano/IES	UEPJMF 2015	Palavras-Chave: Formação Inicial. Estágio Supervisionado. Experiência Formativa. Teoria e Prática. Práticas Educativas.
<b>Título 04</b>	O Estágio Supervisionado e sua contribuição na formação inicial do professor	
Autor	Simone Brandolt Fagundes	
Resumo	A pesquisa teve como objetivo central analisar como as experiências vivenciadas na formação inicial, especialmente nos Estágios Supervisionados, interferem no processo de atuação profissional dos professores em início de carreira.	
Ano/IES	UEPJMF/ 2016	Palavras-Chave: Pedagogia. Formação de Professores. Estágio supervisionado. Educação Infantil. Teoria e prática.
<b>Título 05</b>	O estágio supervisionado da Educação Infantil no Curso de Pedagogia da FCT/UNESP	
Autor	Maria Felício Silva de Oliveira	
Resumo	O objetivo geral da pesquisa foi investigar como a teoria e a prática são abordadas no estágio curricular supervisionado na Educação Infantil, realizado no curso de Pedagogia da FCT/UNESP, <i>campus</i> de Presidente Prudente – SP.	
Ano/IES	PUCG/2015	Palavras-Chave: Ensino médio integrado. Educação. Trabalho. Produção flexível.
<b>Título 06</b>	Relações entre educação e trabalho no curso técnico em agropecuária integrado ao médio	

Autor	Silvia Rosa
Resumo	O presente trabalho tem como propósito compreender como a relação entre educação e trabalho no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio é entendida e trabalhada pelos docentes.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Quadro 7 – Descritor 5: Estágio Supervisionado *And* Relatórios

Ano/IES	UERJ/ 2018	Palavras-Chave: Formação. Estágio curricular supervisionado. Curso de Pedagogia. Relatórios de estágio.
<b>Título 01</b>	O relatório de estágio como espaço revelador de tendências e contradições da formação docente	
Autor	Magda Cristina Dias de Lucena	
Resumo	Esta pesquisa pretende investigar tendências e contradições da formação do pedagogo a partir da análise de relatórios de estágio curricular supervisionado de uma faculdade de educação pública na Baixada Fluminense. Propõe também: apresentar como o estágio se insere no curso de pedagogia no contexto brasileiro; apontar tendências da formação do pedagogo indicadas nas regulamentações do estágio curricular supervisionado.	
Ano/IES	UNICENTRO 2016	Palavras-Chave: Formação Docente. Saberes Docentes. Estágio Supervisionado. Relatórios de Estágio. Espanhol – Língua Estrangeira
<b>Título 02</b>	O processo de formação docente na licenciatura em Letras – Espanhol: um estudo sobre os saberes docentes a partir dos relatórios de estágio supervisionado	
Autor	Anelise Copetti Dalla Corte	
Resumo	O presente estudo consiste em uma investigação a respeito do processo de formação docente na licenciatura em Letras-Espanhol, a partir da análise dos relatórios de estágio supervisionado. Como objetivo principal busca-se analisar quais saberes docentes emergem dos relatórios de estágio de alunos professores do curso de Letras-Espanhol de uma universidade do centro-sul do estado do Paraná.	
Ano/IES	UFTM/2018	Palavras-Chave: Escrita. Relatórios de Estágio. Discurso. Produção de Conhecimento.
<b>Título 03</b>	A escrita como processo constitutivo da produção do conhecimento: Análise do discurso em relatórios de estágio	
Autor	Patricia Soares Batista Teixeira	
Resumo	O presente trabalho investiga o papel da escrita de alunos de graduação em Letras a partir da análise discursiva de enunciados produzidos nos relatórios de estágio. A investigação consiste em analisar a descrição realizada da aula, a reflexão que é feita sobre a aula, além da análise do resultado daquilo que se afirmou sobre ela.	
Ano/IES	UNIFESP 2014	Palavras-Chave: Formação inicial de professores. Residência pedagógica. Aproximação Universidade-Escola.
<b>Título 04</b>	Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores	
Autor	Marina Lopes Pedrosa	

Resumo	Neste estudo buscou-se identificar quais fundamentos caracterizam essa experiência, que metodologias e estratégias são utilizadas para a aproximação entre Universidade e Escola, qual a concepção de formação docente embasa a formação inicial e como a articulação entre a teoria e a prática se concretiza nas ações do PRP.	
Ano/IES	UNISINOS 2019	Palavras-Chave: Pedagogia. Docência. Formação de Professores. Estágio.
<b>Título 05</b>	Sentidos da Docência: uma análise dos relatórios de estágio do curso de Pedagogia da Unisinos (1966-1998)	
Autor	Laudete de Brito	
Resumo	A pesquisa teve por objetivo investigar e analisar os sentidos da docência no curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), no período de 1966 a 1998. O material da pesquisa é composto por trinta e três (33) Relatórios de Estágio do Curso de Pedagogia.	

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Do descritor Estágio Supervisionado *And* Registro de Experiências (Quadro 6), evidencio o título 2, e do descritor Estágio Supervisionado *And* Relatórios (Quadro 7), o título 5. No título 2, a autora Michele Freitas Gomes de Vargas desenvolveu a dissertação “Discurso, Ensino de Formação de Professores: O papel da escrita no estágio supervisionado do ponto de vista teórico”, levantando a seguinte pergunta: Qual é o papel da escrita na construção da aula do estagiário?, com o objetivo de investigar como a escrita sobre as práticas de ensino constitui-se enquanto instrumento na formação do professor de língua portuguesa. O estudo tece alguns pensamentos que vão ajudar a ver os registros como uma sistematização do pensamento do estagiário sobre a experiência vivenciada de forma menos ingênua.

Para colaborar em seu entendimento, o quadro teórico usado para olhar a formação do professor pela análise do discurso é de linha francesa – Pecheux. O trabalho faz uma análise das formações imaginárias, procurando articular esses conceitos à formação de professores e ao trabalho da escrita, segundo a autora. No decorrer do trabalho são discutidas as escritas dos estagiários por três perspectivas: de modo genérico, como fundamentação teórica de seu dizer, ou como contribuição para a análise do estágio.

Embora não utilizando o mesmo aporte teórico e metodológico, a pesquisa colabora para que eu consiga pensar os escritos dos estagiários em seus registros acadêmicos. Demonstra como o espaço formativo, que são os registros, pode tornar-se uma potencialidade para entender o processo da docência e o entendimento dos funcionamentos da escola.

E, por fim, no título 5 – Sentidos da Docência: uma análise dos relatórios de estágio do curso de Pedagogia da Unisinos (1966-1998), de 2019, autora Laudete de Brito, o objetivo é investigar e analisar os sentidos da docência no curso de Pedagogia da Universidade do Vale

do Rio dos Sinos (UNISINOS), no período de 1966 a 1998. Tem como problema de pesquisa: quais os sentidos produzidos sobre docência nos Relatórios de Estágio do Curso de Pedagogia da Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos), elaborados entre os anos de 1966 e 1998?

No trabalho de revisão bibliográfica realizado sobre estágio e sentidos da docência, o conceito de docência não aparece evidente, pronto, acabado. Pelo contrário, encontram-se muitas descrições, análise de aspectos que constituem a docência, ora de uma forma, ora de outra. Esta polissemia no campo teórico apareceu na dissertação da autora, quando, a partir de 2002, traz o Estágio como finalidade de promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar, contextualizada e transversalizada às demais áreas curriculares e associando teoria e prática.

As teorias que sustentam os três sentidos atribuídos à docência: a docência como possibilidade de transmitir um saber para uma pessoa dele desprovida; como a realização de algo que sempre se quis fazer e, igualmente, como uma luta cotidiana e desleal, devido ao desgaste envolvido no ensinar, propõe mudar a formação inicial e continuada e substituir a cultura do isolamento docente por uma cultura do trabalho colaborativo. A pesquisa revela sentidos de parceria, cumplicidade e de respeito. Houve construção de vínculos fundamentais para uma relação de confiança entre escola e universidade; provoca a pensar sobre a precarização do trabalho docente, do enfraquecimento do valor simbólico do professor, principalmente na rede estadual de ensino, afirma que é urgente um modelo de formação inicial que garanta uma aproximação direta do acadêmico com o aluno, com a sala de aula, com a escola, seu movimento como um todo.

Uma perspectiva pós-estruturalista possibilitou pesquisar o olhar direcionado para a concepção de inexistência de uma verdade única e estável, as experiências docentes criam muitas condições de possibilidades para pensar sobre os sentidos da docência e da escola. A pesquisa foi realizada na legislação de estágio e documental da Unisinos, relatórios de estágio do curso de Pedagogia, no período de 1966 a 1998, e por meio de entrevista semiestruturada, com a Profa. Janira Aparecida da Silva, tendo em vista que ela participou, ativamente, de todo o processo de institucionalização da então disciplina de Prática de Ensino, no curso de Pedagogia, bem como guardou e preservou documentos relativos aos processos de estágio das alunas e alunos do curso, desde 1966. Janira é professora na Unisinos desde 1968 e foi a primeira professora a acompanhar os estágios das Licenciaturas na Instituição.

O material da pesquisa foi composto por trinta e três (33) Relatórios de Estágio do Curso de Pedagogia, articulando com as informações da entrevista semiestruturada. Foram realizadas análises de diários de bordo, relatórios e fichas de avaliação de bolsistas nos anos 2010 a 2013,

em formação continuada e inicial e/ou no próprio exercício docente. Esse estudo se aproxima da minha pesquisa por fazer a análise a partir dos campos de estudo em Docência na perspectiva do Pós-Estruturalismo e, outrossim, da análise de discurso foucaultiana, utilizando como ferramentas analíticas os conceitos de discurso. O que difere é o que move a pesquisa, que é saber como estão construindo sentidos sobre a escola no espaço do estágio docente? De que modos os alunos estagiários das licenciaturas articulam os saberes específicos com as discussões pedagógicas na construção dos sentidos sobre a escola? Como esses alunos escrevem sobre o seu processo de estágio? Que tipo de escrita é essa?

Na sequência, trago a descrição da Tabela 2:

Tabela 2 – Periódicos SciELO.ORG

<b>Ordem</b>	<b>Descritores</b>	<b>Período de publicação</b>	<b>Total encontrado</b>	<b>Atendeu o filtro descritos</b>
1	Estágio Supervisionado <i>And</i> Formação Inicial		15	5
2	Estágio Supervisionado Escolar <i>And</i> Discursos sobre escola		1	0
3	Estágio Supervisionado <i>And</i> Escola	2015-2019	7	0
4	Estágio Supervisionado Experiências <i>And</i> Registros de Experiências		0	0
5	Estágio Supervisionado <i>And</i> Relatórios		0	0
6	Estágio Supervisionado <i>And</i> Análise de Discurso	2009 -2019	6	0
	<b>Total</b>		<b>27</b>	<b>0</b>

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Nessa tabela, o número de trabalhos encontrados soma um total de 27. Dos 6 descritores selecionados, somente o Descritor 1 – Estágio Supervisionado *And* Formação Inicial – sugere discussões que possam contribuir com a pesquisa proposta diretamente. Os demais descritores, nas leituras criteriosa das produções, indicam interesse de discussão que diverge da minha pesquisa.

Dessa forma, as 5 (cinco) produções do Periódico SciELO.ORG que explicito, tem como critério de escolha a aproximação daquilo que busco investigar, que é problematizar os discursos escolares trabalhados nos registros escritos dos alunos estagiários dos cursos de licenciatura do IFPI.

Os descritores e critérios para o filtro nos Periódicos SciELO.ORG foram os mesmos utilizados na pesquisa das dissertações. Como não encontrei produções com os descritores Estágio Supervisionado *And* Registros de Experiências e Estágio Supervisionado *And* Relatórios, criei outro descritor Estágio Supervisionado *And* Análise de Discurso e com um maior período de abrangência.

Os artigos selecionados nos Periódicos SciELO.ORG irão compor parte do referencial teórico dessa pesquisa. Os quadros abaixo foram organizados com os artigos, tendo como parâmetro os descritores.

Quadro 8 – Descritor 6: Estágio Supervisionado *And* Formação Inicial

Título	A Modelagem Matemática no contexto do estágio supervisionado segundo as compreensões de futuros professores
Palavras-Chave	Modelagem matemática. Estágio supervisionado. Formação de professores.
Autor(es)	KATO, Lilian Akemi
Periódico 01	<i>Ciência &amp; Educação (Bauru)Out 2019, Volume 25 N 3 Páginas 725 – 743DOI: 10.1590/1516-731320190030005</i>
Resumo	Neste artigo, tecemos algumas reflexões acerca das compreensões dos estagiários quanto à inserção da Modelagem Matemática no Estágio Supervisionado. A interrogação que nos move: O que os estagiários que vivenciaram a inserção da Modelagem no Estágio compreendem sobre essa experiência?
Título	‘Pegadas na areia’ de professores ‘caçadores de sonhos: duas identidades profissionais em (des)construção
Palavras-Chave	Identidade profissional. Desenvolvimento profissional. Estágio supervisionado. Formação de professores. Narrativa autobiográfica.
Autor(es)	Carvalho, Maria de Lurdes Dias de; Miranda, Carla Patrícia Queirós; Correia, Marta Alexandra da Silva
Periódico 02	<i>Pro-PosiçõesAbr 2019, Volume 30 elocatione20170051DOI: 10.1590/1980-6248-2017-0051</i>
Resumo	O objetivo principal se focaliza em compreender como é percebida a construção da identidade profissional ao longo da formação inicial de professores, tomando como referência de análise de conteúdo (BARDIN, 2009) as narrativas das participantes.
Título	Formação de Professor: reflexões da educação matemática no ensino superior
Palavras-Chave	Formação de Professores. Matemática. Educação Matemática. Ensino Superior. Mapeamento de Pesquisas.
Autor(es)	Bianchini, Barbara Lutaif; Lima, Gabriel Loureiro de; Gomes, Eloiza
Periódico 03	<i>Educação &amp; RealidadeFev 2019, Volume 44 N 1 elocatione77732DOI: 10.1590/2175-623677732</i>

Resumo	Essa pesquisa tem por objetivo realizar análises, dentre outros aspectos, a respeito da formação inicial do professor de Matemática, do papel do estágio supervisionado obrigatório e do desenvolvimento profissional docente.
Título	Práticas Favorecedoras ao Contexto Escolar: Discutindo Formação e Atuação de Psicólogos Escolares
Palavras-Chave	Psicologia escolar. Formação profissional. Práticas favorecedoras.
Autor(es)	Cavalcante, Lorena de Almeida; Aquino, Fabíola de Sousa Braz.
Periódico 04	<i>Psico-USF Jan 2019, Volume 24 N 1 Páginas 119 – 130</i> DOI: 10.1590/1413-82712019240110
Resumo	A presente pesquisa objetivou identificar, por meio de realização e análise de entrevistas junto a 55 psicólogos escolares, concepções acerca de práticas favorecedoras de aprendizagem e desenvolvimento no contexto escolar.
Título	O estágio supervisionado na formação inicial de professores: estado da arte das pesquisas nacionais da área de ensino de ciências.
Palavras-Chave	Estágio supervisionado. Estado da arte. Formação inicial de professores. Ensino de Ciências.
Autor(es)	Assai Natany Dayani de Souza; Broietti, Fabiele Cristiane Dias; Arruda, Sergio de Mello
Periódico 05	<i>Educação em Revista Dez 2018, Volume 34 elocatione203517</i> DOI: 10.1590/0102-4698203517
Resumo	Nesse artigo, nossa proposta centra-se em apresentar os resultados de um mapeamento realizado em periódicos da área de Ensino de Ciências acerca da temática do estágio supervisionado na formação inicial de professores.
Título	Um cenário de possibilidades para o estágio curricular supervisionado no contexto de um Instituto Federal
Palavras-Chave	Estágio em um IFET. Formação inicial de professores. Pesquisa na formação.
Autor(es)	Paniago, Rosenilde Nogueira; Sarmiento, Teresa Jacinto; Medeiros, Josiane; Nunes, Patrícia Gouvêa.
Periódico 06	<i>Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)Out 2018, Volume 20 elocatione11044</i> DOI: 10.1590/1983-211720182001022.
Resumo	O objetivo dessa pesquisa foi investigar o processo de estágio e buscar novas alternativas de atuação do docente recém-formado pelo viés da pesquisa.
Título	Representações sociais dos licenciandos sobre o estágio curricular supervisionado
Palavras-Chave	Formação inicial. Estágio Curricular Supervisionado. Prática docente.
Autor(es)	Rosa, Caroline Antunes; Rosso, Ademir José; Ferreira, Adriano Charles
Periódico 07	<i>Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)Out 2018, Volume 20 elocatione9832</i> DOI: 10.1590/1983-211720182001023
Resumo	O objetivo do artigo foi discutir as Representações Sociais (RS) de Licenciandos sobre o Estágio Curricular Supervisionado (ECS)
Título	Educar o olho e o olhar: narrativas audiovisuais, contextos escolares e estágios curriculares supervisionados.

Palavras-Chave	Identidades docentes. Culturas profissionais. Audiovisuais. Cinema. Estágio supervisionado.
Autor(es)	Cazetta, Valéria; Dominguez, Celi Rodrigues Chaves; Pioker-Hara, Fabiana Curtopassi; Cubero, Josely
Periódico 08	<i>Educação e Pesquisa</i> Ago 2018, Volume 44 elocatione173328 DOI: 10.1590/s1678-4634201844173328
Resumo	Este trabalho insere-se em um projeto investigativo no campo das culturas profissionais docentes, com a finalidade de pensar sobre processos de (re)construção de identidades docentes que ocorrem durante os cursos de formação inicial de professores, especialmente professores em formação, da graduação em licenciatura em ciências da natureza da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP), no período em que realizam atividades de estágios obrigatórios nas escolas.
Título	A prática pluralista na formação inicial de professores de física
Palavras-Chave	Formação inicial de professores. Estágio Supervisionado em Física. Ensino de Física.
Autor(es)	Pereira, Ricardo Francisco; Fusinato, Polônia Altoe; Gianotto, Dulcinéia Ester Pagani
Periódico 09	<i>Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)</i> Dez 2017, Volume 19 elocatione2682 DOI: 10.1590/1983-21172017190126
Resumo	O presente trabalho tem como objetivo mostrar que uma formação inicial baseada na prática pluralista e em atividades que envolvem a prática reflexiva, o lúdico e o uso de tecnologias pode contribuir para uma melhor capacitação de professores de Física visando combater vários dos problemas enfrentados pelos docentes em sala de aula.
Título	Uma proposta metodológica para o estágio curricular supervisionado na EAD: articulações entre CEK e Grupo Cooperativo
Palavras-Chave	Ensino de Física. Educação a distância. Formação inicial de professores. Estágio curricular. Teoria dos construtos pessoais. Aprendizagem cooperativa.
Autor(es)	Silva, Ana Paula Teixeira Bruno; Bastos, Heloisa Flora Brasil Nóbrega.
Periódico 10	<i>Ciência &amp; Educação (Bauru)</i> Jul 2017, Volume 23 N 3 Páginas 741 - 757 DOI: 10.1590/1516-731320170030013
Resumo	Esse artigo tem como objetivo analisar as concepções de dois grupos de sujeitos, um integrado por representantes das parcerias entre universidade e escolas, acerca de aspectos que favorecem e/ou dificultam a atuação do estagiário no contexto escolar, e o outro, por licenciandos de Física, em relação à escolha da profissão “professor de Física” e aos aspectos que consideram mais relevantes na prática docente no Ensino Médio.
Título	As leituras de textos de divulgação científica feitas por licenciandas no estágio supervisionado em física
Palavras-Chave	Leitura. Textos de divulgação científica. Ensino de Física. Formação inicial. Estágio supervisionado.
Autor(es)	Correia, Daniele; Sauerwein, Inés Prieto Schmidt
Periódico 11	<i>Revista Brasileira de Ensino de Física</i> Fev 2017, Volume 39 N 3 elocatione3401

	DOI: 10.1590/1806-9126-rbef-2016-0260
Resumo	Neste artigo, são analisadas as leituras de Textos de Divulgação Científica (TDC) feitas por licenciandas nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Ensino de Física II e III.
Título	(Re)pensando as práticas de escrita na disciplina de estágio supervisionado em química: com a palavra, os estagiários
Palavras-Chave	Escrita. Estágio Supervisionado. Formação de professores.
Autor(es)	Cabral, Wallace Alves; Flôr, Cristhiane Carneiro Cunha
Periódico 12	<i>Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)</i> Dez 2016, Volume 18 N 3 Páginas 161 - 174 DOI: 10.1590/1983-21172016180308
Resumo	Apresentamos nesta pesquisa uma proposta que foi desenvolvida com os estudantes da disciplina de Estágio Supervisionado em Química da UFJF no ano de 2013, buscando (re)pensar as práticas de escrita para além dos relatórios técnicos que comumente são desenvolvidos neste momento da formação inicial.
Título	Culturas digitais e tecnologias móveis na educação
Palavras-Chave	Educação. Culturas digitais. Pesquisa.
Autor(es)	Lucena, Simone
Periódico 13	<i>Educar em Revista</i> Mar 2016, N 59 Páginas 277 –290 DOI: 10.1590/0104-4060.43689
Resumo	O século XX foi marcado pela inserção das tecnologias da informação e comunicação (TIC) conectadas em rede, em diferentes setores sociais. Agora, no século XXI, vivenciamos, de forma mais intensa, o uso das tecnologias móveis e de redes sociodigitais que nos colocam em constante interação com (ciber)espaços sociotécnicos.
Título	Aprofundando a compreensão da aprendizagem docente
Palavras-Chave	Ensino de física. Matriz 3x3. Aprendizagem docente. Formação inicial de professores.
Autor(es)	Lima, João Paulo Camargo de; Passos, Marinez Meneghello; Arruda, Sergio de Mello; Döhl, Viviane Vanessa
Periódico 14	<i>Ciência &amp; Educação (Bauru)</i> Dez 2015, Volume 21 N 4 Páginas 869 – 891 DOI: 10.1590/1516-731320150040006
Resumo	Este artigo apresenta a aplicação simultânea de dois instrumentos de análise, recentemente criados: a Matriz 3x3, entendida como um instrumento para a análise da ação docente em sala de aula; e os Focos da Aprendizagem Docente (FAD).
Título	Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia
Palavras-Chave	Ensino de Biologia. Narrativas autobiográficas. Formação de professores. Reflexão.
Autor(es)	Gastal, Maria Luiza de Araújo; Avanzi, Maria Rita
Periódico 15	<i>Ciência &amp; Educação (Bauru)</i> Mar 2015, Volume 21 N 1 Páginas 149 – 158 DOI: 10.1590/1516-731320150010010

Resumo	O artigo trata da produção de narrativas na formação de alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade de Brasília, à luz das ideias de Larrosa sobre saber da experiência e tendo, como referencial metodológico de pesquisa, as narrativas autobiográficas.
--------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 9 – Descritor 7: Estágio Supervisionado *And* Discursos sobre escola

Título	De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado
Palavras-Chave	Formação de Professores. Professores. Estágio Supervisionado. Prática de Ensino.
Autor(es)	Benites, Larissa Cerignoni; Sarti, Flavia Medeiros; Souza Neto, Samuel de
Periódico 01	<i>Cadernos de Pesquisa Mar 2015, Volume 45 N 155 Páginas 100 – 117</i> DOI: 10.1590/198053142928
Resumo	Este artigo apresenta resultados de revisão da literatura nacional e internacional sobre o estágio supervisionado e a figura do professor colaborador que recebe e acompanha a formação de estagiários na escola.

Fonte:Elaborado pela autora (2020).

Quadro 10 – Descritor 8: Estágio Supervisionado *And* Escola

Título	Estágio Supervisionado em Psicologia Clínica com Orientação Psicanalítica: Uma Revisão de Literatura
Palavras-Chave	Estágio clínico. Psicologia clínica. Psicanálise.
Autor(es)	Silva, José Antonio Pereira da; Coelho, Maria Thereza Ávila Dantas; Pontes, Suely Aires.
Periódico 01	<i>Psicologia: Teoria e Pesquisa Dez 2019, Volume 35 elocatione35433</i> DOI: 10.1590/0102.3772e35433
Resumo	Este estudo tem como objetivo: analisar o conteúdo da produção de literatura sobre a prática de estágio supervisionado em psicologia clínica, com orientação psicanalítica e refletir acerca de suas dificuldades e desafios.
Título	Busca por capitais no campo da escola e sua relação com o desenvolvimento profissional docente de professores supervisores de estágio de Ciências e Biologia
Palavras-Chave	Estágio supervisionado. Formação de professores. Ensino de Biologia.
Autor(es)	Mello, Ana Cecília Romano de; Higa, Ivanilda.
Periódico 02	<i>Ciência &amp; Educação (Bauru) Abr 2018, Volume 24 N 2 Páginas 301 - 317</i> DOI: 10.1590/1516-731320180020004
Resumo	Estudou-se a relação entre o Desenvolvimento Profissional Docente - possibilitado pela supervisão de estágio da licenciatura em Ciências Biológicas – e a busca, por parte de professores da Educação Básica, por capitais no campo da escola.
Título	Mediação entre a escola e o novo mundo do trabalho na formação de técnicos de nível médio

Palavras-Chave	Trabalho e educação. Ensino médio. Ensino técnico. Educação profissional. Estágio supervisionado.
Autor(es)	Souza, José dos Santos
Periódico 03	<i>Trabalho, Educação e Saúde</i> Abr 2018, Volume 16 N 1 Páginas 123 - 140 DOI: 10.1590/1981-7746-sol00095
Resumo	Este artigo tem como objeto de análise a mediação entre a escola e o mundo do trabalho na formação de técnicos de nível médio em instituições de ensino vinculadas à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica brasileira que se materializa prioritariamente por meio das atividades de estágio supervisionado.
Título	As leituras de textos de divulgação científica feitas por licenciandas no estágio supervisionado em física
Palavras-Chave	Leitura. Textos de divulgação científica. Ensino de Física. Formação inicial. Estágio supervisionado.
Autor(es)	Correia, Daniele; Sauerwein, Inés Prieto Schmidt
Periódico 04	<i>Revista Brasileira de Ensino de Física</i> Fev 2017, Volume 39 N 3 e location e3401 DOI: 10.1590/1806-9126-rbef-2016-0260
Resumo	Neste artigo, são analisadas as leituras de Textos de Divulgação Científica (TDC) feitas por licenciandas nas disciplinas de Estágio Supervisionado em Ensino de Física II e III.
Título	Contribuições da Teoria Histórico-cultural para a prática de estágio supervisionado em Psicologia Escolar
Palavras-Chave	Estágio supervisionado. Psicologia escolar. Teoria histórico-cultural.
Autor(es)	Braz-Aquino, Fabíola de Sousa; Albuquerque, Jéssica Andrade de
Periódico 05	<i>Estudos de Psicologia (Campinas)</i> Jun 2016, Volume 33 N 2 Páginas 225 – 235 DOI: 10.1590/1982-02752016000200005
Resumo	Esse artigo aborda a experiência de estágio supervisionado em Psicologia Escolar desenvolvido em uma escola pública na cidade de João Pessoa (PB).

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Quadro 11 – Descritor 9: Estágio Supervisionado *And* Análise de Discurso

Título	O debate da política curricular e os sentidos do estágio supervisionado (1996-2006): uma análise a partir da teoria do discurso
Palavras-Chave	Política curricular. Estágio supervisionado. Hegemonia.
Autor(es)	Araújo, Kátia Costa Lima Corrêa de
Periódico 01	<i>Educação em Revista</i> Abr 2018, Volume 34 e location e173843 DOI: 10.1590/0102-4698173843
Resumo	Este artigo trata de uma pesquisa cujo objeto de estudo é o debate da política curricular e os sentidos do estágio supervisionado (1996-2006), considerando demandas, articulação, hegemonia.
Título	Literatura (d)e (des)motivação: representações sobre o “bom professor” em relatórios de estágio supervisionado

Palavras-Chave	Literatura de motivação. Representações. 'Bom professor'. Escrita.
Autor(es)	Melo, Livia Chaves de; Brito, Cristiane C. de Paula.
Periódico 02	<i>Linguagem em (Dis)curso Mai 2014, Volume 14 N 2 Páginas 355 - 375</i> DOI: 10.1590/1982-4017.140208.461
Resumo	Este trabalho visa discutir, a partir da ancoragem epistemológica nos estudos de Pêcheux, em diálogo com a perspectiva bakhtiniana da linguagem, representações acerca do 'bom professor', construídas por alunos-mestres, ao mobilizarem literatura de motivação (textos com mensagens otimistas e encorajamentos ao leitor), para escreverem sobre suas experiências como professores em formação, em relatórios de estágio supervisionado de língua inglesa.
Título	Problemas éticos vivenciados no estágio curricular supervisionado em Enfermagem de um currículo integrado
Palavras-Chave	Educação em enfermagem .Educação baseada em competência. Competência profissional. Ética. Bioética.
Autor(es)	Burgatti, Juliane Cristina; Bracialli, Luzmarina Aparecida Doretto; Oliveira, Maria Amélia de Campos.
Periódico 03	<i>Revista da Escola de Enfermagem da USP Ago 2013, Volume 47 N 4 Páginas 937 – 942</i> DOI: 10.1590/S0080-623420130000400023
Resumo	Estudo exploratório, de abordagem qualitativa, com o objetivo de analisar a repercussão do estágio curricular supervisionado no desenvolvimento da dimensão ética da competência de graduandos em Enfermagem.
Título	Dos gêneros textuais utilizados na formação do professor de Biologia
Palavras-Chave	Relatório. Artigo científico. Estágio supervisionado.
Autor(es)	Oliveira, Odisséa Boaventura de; Trivelato, Silvia Luiza Frateschi
Periódico 04	<i>DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, 2013, Volume 29 N 2 Páginas 341 - 361</i> DOI: 10.1590/S0102-44502013000200007
Resumo	Problematiza-se nesta pesquisa os gêneros relatório e artigo científico escritos por 4 estudantes – estagiários na disciplina Prática de Ensino de Biologia, tomando-se as funções enunciativas locutor, enunciador e autor, conforme explicitadas por Orlandi (2003).
Título	Ensino de língua materna e Análise de Discurso Crítica
Palavras-Chave	Discurso. Poder; Ideologia. Ensino de língua materna. Práticas de estágio supervisionado.
Autor(es)	Ramalho, Viviane
Periódico 05	<i>Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso Jun 2012, Volume 7 N 1 Páginas 178 – 198</i> DOI: 10.1590/S2176-45732012000100011
Resumo	Neste trabalho, levantamos reflexões sobre potenciais contribuições da Análise de Discurso Crítica para práticas de ensino-aprendizagem de português como língua materna.
Título	O processo de identificação de uma professora pré-serviço de inglês com a profissão durante o estágio curricular supervisionado

Palavras-Chave	Identidade. Formação pré-serviço. Análise Crítica do Discurso.
Autor(es)	Ticks, Luciane Kirchhof
Periódico 06	<i>Revista Brasileira de Linguística Aplicada 2009, Volume 9 N 2 Páginas 539 –562</i> DOI: 10.1590/S1984-63982009000200009
Resumo	Este artigo discute o processo de identificação de uma professora pré-serviço de inglês com a profissão, durante a realização do estágio curricular obrigatório em uma escola pública, no decorrer de 2007.

Fonte:Elaborada pela autora (2020).

Dos artigos selecionados após as leituras, localizei cinco (5) que conversam com os eixos Escola, Formação Inicial e Estágio Supervisionado, e atravessam essa pesquisa.

No Descritor 1 acentuo o periódico 2, das autoras portuguesas Maria de Lurdes Dias de Carvalho, Carla Patrícia Queirós Miranda, Marta Alexandra da Silva Correia, em seu trabalho “‘Pegadas na areia’ de professores ‘caçadores de sonhos’: duas identidades profissionais em (des)construção”, que tem como objetivo (des)construir, identificar e compreender como é percebida a construção da identidade profissional ao longo da formação inicial de professores, tomando como referência as narrativas das participantes. É importante ressaltar o quanto os registros escritos dos licenciandos são alternativas para pensar como está ocorrendo a formação inicial até o Estágio Supervisionado.

O trabalho traz uma compreensão da realidade escolar a partir das narrativas que mobilizam e retratam a trajetória de constituição docente e dos participantes da pesquisa, pois considera que a narrativa escrita se configura como um poderoso método para investigar acerca de nós próprios, das nossas inquietações pessoais e profissionais (FREITAS; GALVÃO, 2007).

Os resultados do trabalho “Um cenário de possibilidades para o estágio curricular supervisionado no contexto de um Instituto Federal”, das autoras Rosenilde Nogueira Paniago, Teresa Jacinto Sarmiento, Josiane Medeiros e Patrícia Gouvêa Nunes, no ano de 2018, revelam que o estágio, de acordo com os resultados da pesquisa, vem sendo realizado numa concepção de racionalidade técnica e, para a sua superação, é preciso que seja tratado como elemento articulador que perpassa as diferentes disciplinas que compõem a matriz curricular, e que ocorram reflexões coletivas para estudo.

É preocupante que os Institutos Federais de Educação, Ciências e Tecnologia, em que a oferta para formação de professores se inicia a partir da exigência da Lei nº 1.892/2008 (BRASIL, 2008) que os cria e os obriga a ofertar no mínimo 20% (vinte por cento) das vagas aos cursos de licenciatura, ainda seja palco no desenvolvimento de uma formação técnica para

o trabalho. Para que se possa minimizar esse impacto na formação inicial, é necessário, consoante as pesquisadoras, uma conexão das atividades de pesquisa dos docentes com as atividades de ensino e a inexistência da coletividade para discutir, refletir sobre as ações de estágio, só agrava esse quadro.

Já o destaque na pesquisa intitulada “Educar o olho e o olhar: narrativas audiovisuais, contextos escolares e estágios curriculares supervisionados” é a aproximação com o referencial teórico que me auxilia quando diz que o estágio, ao promover a imersão na escola, movimenta um pensamento de tomada de consciência durante todo o seu processo formativo, “educar o olhar requer uma prática de pesquisa crítica que realize uma mudança prática em nós mesmos e no presente em que vivemos, e não uma fuga dele (em direção a um futuro melhor)” (MASSCHELEIN, 2008, p. 36).

A estratégia da escrita pode ser um termômetro para direcionamento da formação inicial. O caráter reflexivo de olhar as percepções sobre temas que permeiam o universo escolar, através do registro dos participantes das pesquisas indicadas acima, dá fortes indícios que os registros podem potencializar o confronto de teorias, repensar ações no campo da prática, dar outros sentidos ao vivido e ampliar leituras de mundo.

As demais produções apresentadas nos quadros separadas por descritores acima não dialogam com o objetivo principal que me proponho a investigar, por fugir da perspectiva da lógica da análise da produtividade dos discursos sobre Escola e que sentidos são impostos em torno dos processos de significação que os licenciandos tem sobre Escola.

### APÊNDICE C – CRONOGRAMA

ATIVIDADES / PERÍODO	2019											
	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ				
Cursando créditos												
Elaboração do problema, objetivos, justificativa em um texto único como introdução												
Revisão da Bibliografia												
Apresentação do Projeto para o grupo de pesquisa												
Escrita da redação do Caminho Metodológico												
ATIVIDADES / PERÍODO	2020											
	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Revisão Bibliográfica												
Escrita da redação do Caminho Metodológico												
Elaboração e submissão de Projeto de Pesquisa para o Comitê de Ética da UNISINOS– <i>Campus</i> São Leopoldo												
Elaboração do Referencial Teórico: Os arranjos de escola no contemporâneo ajustes no Projeto para o Comitê de Ética.												
Escrita da redação sobre: Alguns regimes de docência na formação inicial de professores												
Elaboração da redação sobre Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura no Brasil.												
Apresentação para o grupo de pesquisa												
Ensaio da análise												
Finalização e envio do texto para banca de qualificação												
Banca de Qualificação												
Ajuste do texto após a banca de qualificação e apresentação para o grupo de pesquisa												
Análise dos dados e escrita da Dissertação												
ATIVIDADES / PERÍODO	2021											
	JAN	FEV	MAR									
Análise dos dados e escrita da Dissertação												
Escrita das considerações finais												
Revisão do texto final e envio à banca												
Banca de Defesa da Dissertação												

**ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA**

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ  
CAMPUS TERESINA CENTRAL  
CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Paulo de Tarso Vilarinho Castelo Branco, Diretor Geral do Instituto Federal do Piauí — *Campus* Teresina Central, autorizo a pesquisa da acadêmica Teresinha Vilani Vasconcelos de Lima do Mestrado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), com a pesquisa intitulada “Uma contação sobre a escola a partir da escrita de licenciandos do IFPI em Estágio Supervisionado” sob a orientação da Profa. Dra. Betina Schuler.

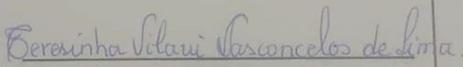
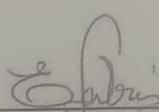
Estou ciente do objetivo e da metodologia da pesquisa acima citada, e, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os seguintes requisitos abaixo:

- A - O cumprimento das determinações da Resolução nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde;
- B - Manter o anonimato dos participantes, utilizando de nome fictício;
- C - A utilização de imagens contida nos registros escritos só ocorrerá mediante prévia autorização;
- D - Sempre que julgar necessário o participante, poderá solicitar informações sobre o andamento da pesquisa elou seus resultados pelo e-mail [vilani@ifpi.edu.br](mailto:vilani@ifpi.edu.br);
- E - E importante ressaltar que o participante não sofrerá nenhum tipo de constrangimento, caso decida não participar, e poderá desistir do estudo a qualquer momento;
- F - Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa;
- G- No caso do não cumprimento dos itens acima, a instituição terá a liberdade de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa.

Teresina (PI), 12 de junho de 2020.

Paulo de Tarso Vilarinho Castelo Branco  
Diretor Geral do Instituto Federal do Piauí — *Campus* Teresina Central  
IFPI — *Campus* Teresina Central - Endereço: R. Álvaro Mendes, 94 - Centro (Sul),  
Teresina - PI, 64000-040. Telefone: (86) 3215-5200

**ANEXO B – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES VIVOS –  
PLATAFORMA BRASIL**

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: A CONSTITUIÇÃO DE DISCURSOS ESCOLARES NO ESPAÇO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LICENCIANDOS DO IFPI			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 32			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Teresinha Vasconcelos			
6. CPF: 520.804.203-72		7. Endereço (Rua, n.º): Rua Desembargador Pires de Castro (Zona Norte) MARQUES 2432 TERESINA PIAUI 64002490	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (88) 9831-0454	10. Outro Telefone:
		11. Email: vilani@ifpi.edu.br	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>14</u> / <u>11</u> / <u>2019</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS		13. CNPJ: 92.959.006/0008-85	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (51) 3591-1122		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Yoli Teruzinha Herm Johris</u>		CPF: <u>447.334.100-34</u>	
Cargo/Função: <u>Professora Coordenadora</u>			
Data: <u>14</u> / <u>11</u> / <u>2019</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

## ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE DO VALE DO  
RIO DOS SINOS - UNISINOS



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A CONSTITUIÇÃO DE DISCURSOS ESCOLARES NO ESPAÇO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LICENCIANDOS DO IFPI

**Pesquisador:** Teresinha Vasconcelos Área Temática: **Versão:** 2

**CAAE:** 27044719.2.0000.5344

**Instituição Proponente:** Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.027.449

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1469323.pdf	13/04/2020	Teresinha Vasconcelos	Aceito
		14:47:22		
Outros	Outros.pdf	13/04/2020		Aceito
		14:45:05		
Recurso Anexado pelo Pesquisador	CartadeAnuencia.docx	13/04/2020	Teresinha Vasconcelos	Aceito
		14:41:39		
Parecer Anterior	ParecerAnterior.pdf	13/04/2020	Teresinha Vasconcelos	Aceito
		14:35:41		
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoConsentimentoLivreEsclarecido.docx	13/04/2020	Teresinha Vasconcelos	Aceito
		14:28:42		
Cronograma	Cronograma.docx	13/04/2020	Teresinha Vasconcelos	Aceito
		14:28:14		
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodetalhado.pdf	13/04/2020	Teresinha Vasconcelos	Aceito
		12:23:39		
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	11/12/2019	Teresinha Vasconcelos	Aceito
		11:25:14		
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TeresinhaVilaniVasconcelosdeLima.pdf	14/05/2020	José Roque Junges	Aceito
		10:08:44		

**Situação do Parecer:** Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:** Não

SAO LEOPOLDO, 14 de maio de 2020  
Assinado por: José Roque Junges (Coordenador(a))