

CONTRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES NA FORMAÇÃO INICIAL DE ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

CONTRIBUTIONS OF TEACHERS IN THE INITIAL TRAINING OF STUDENTS IN THE PEDAGOGY COURSE

Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes¹

<http://orcid.org/0000-0002-6625-7963>

Maria Rosaline Fernandes de Oliveira²

<http://orcid.org/0000-0001-6365-1626>

Stenio de Brito Fernandes³

<https://orcid.org/0000-0001-6300-9561>

Ady Canário de Souza Estevão⁴

<https://orcid.org/0000-0002-6941-3773>

Resumo:

Este estudo objetiva compreender, a partir da perspectiva dos alunos do Curso de Pedagogia da Universidade do estado do Rio Grande do Norte - UERN, como os professores formadores dos estágios supervisionados, contribuem para sua formação. É um estudo de abordagem qualitativa. A investigação se concretizou por meio de entrevista narrativa, direcionada a dezenove alunos do 8º período do referido curso. A interpretação dos dados se ancorou na análise do discurso e foram construídas a partir de estudo bibliográfico, além de documentos oficiais da instituição investigada, como: o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPCP) e o Programa Geral do Componente Curricular (PGCC) das disciplinas dos estágios supervisionados. Mediante os resultados, inferimos que os professores formadores dos estágios supervisionados, contribuem positivamente para a formação dos alunos. Entretanto, foram identificadas algumas dificuldades relacionadas ao desenvolvimento do estágio, fator que revela a necessidade de refletir sobre uma possível reformulação do currículo do curso analisado.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Formação docente; Pedagogia.

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, Mossoró/RN.

² Secretaria da Educação e da Cultura – SECM, Mossoró/RN.

³ Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Estado do Rio Grande do Norte – SEEC, Mossoró/RN.

⁴ Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, Mossoró/RN.

Abstract:

This study aims to understand, from the perspective of the students of the Pedagogy Course at the State University of Rio Grande do Norte - UERN, how the teachers who train supervised internships contribute to their formation. It is a study of qualitative approach. The investigation was carried out through a narrative interview, aimed at nineteen students from the 8th period of the course. The interpretation of the data was anchored in the analysis of the discourse and were built from a bibliographic study, in addition to official documents from the investigated institution, such as: the Pedagogical Project of the Pedagogy Course (PPCP) and the General Program of the Curricular Component (PGCC) of the disciplines of supervised internships. Based on the results, we infer that the teachers who train supervised internships contribute positively to the formation of students. However, some difficulties related to the development of the internship were identified, a factor that reveals the need to reflect on a possible reformulation of the curriculum of the analyzed course.

Keywords: Supervised internship; Formation of teacher; Pedagogy.

INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é um componente curricular que oportuniza aos alunos do curso superior de Pedagogia uma experiência profissional no seu futuro campo de trabalho. Trata-se de uma disciplina que agrega um leque de aprendizagens e reflexões relevantes para a formação docente. Por essas razões, e por ser considerada uma atividade de grande relevância para as discussões em torno da formação de professores, foi tomada como objeto deste estudo.

O estágio se constitui em um processo formativo de saberes da docência. Além disso, propicia o uso de recursos didáticos problematizadores, como também possibilita que as professoras colaboradoras, que recebem o aluno estagiário, na escola-campo, façam uma autoavaliação, sobre suas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, viabilizam aos graduandos em formação, uma oportunidade de ampliarem os conhecimentos construídos durante seu curso e se constitui como o primeiro contato com seu futuro campo de atuação (OLIVEIRA, 2015).

Diante do exposto, este estudo⁵ objetiva compreender a partir da perspectiva dos alunos do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, como os professores formadores dos estágios supervisionados contribuem para a sua formação. Por conseguinte, os sujeitos da pesquisa foram dezenove alunos do 8º período do Curso de Pedagogia, do turno noturno, do semestre letivo 2017.2, no ano de 2018⁶.

O critério de escolha desses sujeitos, foi ter cursado os três estágios exigidos pelo curso e aderir a colaborar com a pesquisa em tela. Seus discursos aparecem na seção de interpretação dos dados com o intuito de substanciar a pesquisa. A relevância do trabalho está, pois, em discutir a dinâmica do estágio a partir do olhar dos alunos, agentes essenciais nesse processo. Desse modo, apontamos algumas problematizações: os estagiários contribuem para as práticas pedagógicas no

5 Estudo apresentado ao Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação e Contemporaneidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

6 Em virtude da deflagração de uma greve no curso de Pedagogia, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, o semestre foi 2017.2, porém a pesquisa foi desenvolvida no ano civil de 2018.

campo de estágio? Qual o papel dos professores orientadores, denominados nesta pesquisa como professores formadores⁷ dos estágios supervisionados?

A pesquisa possui caráter descritivo, discursivo e interpretativo, de abordagem qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1994), os fatos a serem investigados se dão a partir de toda a sua complexidade. Desse modo, a investigação não tem objetivo de responder questões, mas de compreender os comportamentos a partir dos sujeitos da investigação. Os autores afirmam que essa tipologia de pesquisa possui cinco características primordiais, a saber: o interesse do investigador pelo processo e não pelos resultados prontos; os dados apresentados em forma de imagens ou palavras; a fonte dos dados é o próprio ambiente natural; a análise dos dados se dá de maneira indutiva, ou seja, os resultados da pesquisa não confirmam algo preestabelecido. No decorrer do processo, os possíveis enunciados aparecerão, quando todos os dados estiverem juntos, como em um quebra-cabeça.

Selecionamos como técnicas de pesquisa, a entrevista narrativa, além da bibliográfica e documental. Segundo Pádua (2016, p.74), “as entrevistas constituem uma técnica alternativa para coletar dados não documentados sobre um determinado tema.” Entretanto, o tipo de entrevista escolhido foi a entrevista narrativa, técnica que a mesma autora define como: “[...] não diretiva; o entrevistado é solicitado a falar livremente a respeito do tema pesquisado” (PÁDUA, 2016, p. 75).

De acordo com Gil (2002), a pesquisa bibliográfica consiste em analisar aquilo que já foi elaborado, como livros e artigos, principalmente. As abordagens teóricas que auxiliaram no embasamento do estudo foram construídas sob à luz das ideias de Pimenta e Lima (2010), que abordam o estágio como componente curricular dos cursos que formam professores e pedagogos; Lima (2012), que discute o estágio e as aprendizagens da profissão docente; Pimenta (2012), que trata do estágio na formação de professores e Barreiro e Gebran (2006), dedicados à prática de ensino e o estágio supervisionado na formação de professores, entre outros estudiosos que abordam sobre a temática aqui evidenciada.

Quanto à pesquisa documental, apesar de muito semelhante à bibliográfica, “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 46). Dessa forma, fizemos uso de alguns artigos e leis; além de documentos institucionais que fundamentam e normatizam a proposta desse componente curricular no âmbito local, com destaque para o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPCP) e o Programa Geral do Componente Curricular (PGCC) das disciplinas dos estágios supervisionados.

A interpretação dos dados gerados foi fundamentada nos pressupostos da análise de conteúdo, que Bardin (2011, p. 38) conceitua como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”, sendo pertinente para o estudo acerca das contribuições dos professores formadores dos estágios supervisionados do grupo de graduandos pesquisado.

7 Conforme a resolução nº 06/2015 Consepe/UERN, o professor responsável pela disciplina de estágio é chamado de supervisor acadêmico, este deverá pertencer ao quadro efetivo da Instituição, e ser preferencialmente graduado na mesma área, ou área afim, ou desenvolver estudos no Campo da Formação. No decorrer do texto o professor supervisor acadêmico será denominado professor formador.

Em um primeiro momento, realizamos a transcrição das entrevistas para organização dos dados. Iniciamos a pré-análise com a leitura fluente e a elaboração de indicadores, com base nas similaridades e descompassos encontrados nos enunciados dos graduandos em Pedagogia. Na sequência, produzimos as operações de codificação, com a descrição analítica dos dados orientada pelo arcabouço teórico, e identificamos as unidades de registro e a classificação e agregação dos dados, desdobrando nas subcategorias de análise.

A fase final consistiu no tratamento dos resultados obtidos e interpretação do corpus à luz da literatura. Com base nisso, sistematizamos as seguintes subcategorias: escolha do curso de Pedagogia, aprendizagens mais significativas durante o curso, carga horária dos estágios supervisionados, contribuições dos professores formadores para a identidade profissional dos discentes e relação ensino-pesquisa-extensão nos estágios supervisionados do curso investigado.

O texto encontra-se organizado em três seções. A primeira seção, traz uma reflexão sobre o curso de Pedagogia da UERN, acompanhada da história do curso, bem como da organização da sua matriz curricular, com ênfase no estágio supervisionado. Na segunda, há uma discussão sobre o estágio na formação docente, com a apresentação dos conceitos e concepções, e sua relação teoria e prática. E na terceira seção, segue uma análise discursiva, a partir do ponto de vista dos alunos, sobre a contribuição dos professores dos estágios supervisionados.

REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN

O Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, antes da reformulação curricular ocorrida em 2010, ofertava a formação de especialistas em Educação, oferecendo habilitações em “administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional e magistério das matérias pedagógicas do antigo 2º grau” (UERN, 2012, p. 9-10). Esse quadro foi modificado a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, que estabelece, no seu Artigo 62, a formação docente em nível superior como formação mínima para atuar na educação básica, no exercício do magistério, na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPCP) (UERN, 2012), a Faculdade de Educação (FE), atendendo à prerrogativa legal explícita na LDBEN de 1996, iniciou o processo de implementação de um novo currículo voltado para a formação inicial de professores que atuassem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa nova formação seria necessária, visto que os profissionais egressos dos cursos de magistérios do 2º grau revelavam lacunas no atendimento à escolaridade infantil na faixa de 03 a 05 anos. Nesse alinhamento, essa mudança acarretou alterações nos rumos do curso, entre elas, a exigência de no mínimo 300 horas de Estágio Supervisionado, de acordo com o Artigo 65 da referida lei (BRASIL, 1996).

Na sua última reformulação, ocorrida em 2012, o PPCP, tentando mais uma vez suprir a demanda social, ampliou o campo de atuação do pedagogo para além da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir disso o licenciado poderia atuar também na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e na gestão de processos educativos, em ambientes escolares e/ou não escolares.

Na contemporaneidade, atuar pedagogicamente não se restringe ao espaço da escola, ou da sala de aula, mas “engloba serviços profissionais encarregados de facilitar e apoiar, por diferentes meios, a aquisição de um conhecimento educacional” (MONEREO; POZO, 2007, p. 14). Destarte:

As oportunidades para trabalhar em espaços não escolares, surgem em virtude do eixo da formação do pedagogo: a aprendizagem, cada vez mais valorizada na sociedade [...], pois a Pedagogia habilita para a didática e metodologia de ensino, que são fundamentais para quaisquer outras áreas do conhecimento (ANTKIEWICZ; COSTA, 2019, p. 76).

Por essas razões, o curso de Pedagogia da UERN, está voltado para práticas e atividades direcionadas a promover processos de ensino-aprendizagem e de gestão educacional.

Segundo Caldas (2013, p. 41), o perfil exigido para o pedagogo, hoje, é de “um sujeito que deve compreender o saber-fazer do profissional da Educação, ou seja, como uma construção situada e organizada em função dos contextos de interação entre seres humanos no seu processo de socialização”. Isso requer uma formação, que permita ao sujeito, atuar nas instituições que necessitem da intervenção educacional. Por conseguinte:

O pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica (LIBÂNEO, 2001, p. 161).

A resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. De acordo com o Artigo 7º “O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006, p. 11).

Nesta linha de raciocínio, atendendo aos preceitos legais, o curso define três núcleos de estudos com suas respectivas abrangências, composição e carga horária, com base no PPCP da UERN (2012), a saber:

1. Núcleo Básico - Dirigido ao estudo da atuação profissional e da multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio da literatura especializada, da reflexão e de ações críticas. Com uma composição organizada da seguinte maneira: Disciplinas Introdutórias - 165 h; Disciplinas de Fundamentos - 600 h; Disciplinas de Especialização - 1.620 h; Disciplinas de Aplicações Tecnológicas - 60 h. Totalizando 2.445 h nesse núcleo.

2. Núcleo de Aprofundamento e Diversificação - Destinado às áreas de aprofundamento profissional estabelecidas na proposta. Nessa composição, apresenta: Disciplinas de Aprofundamento - 120 h; Disciplinas Optativas - 120 h; Seminários Temáticos - 120 h; Práticas Pedagógicas Programadas - 135 h; Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - 120 h; Laboratório de monografia - 45 h. Chegando a um total de 600 h.

3. Núcleo Integrador - Voltado a favorecer o enriquecimento curricular. Requer do licenciando, participação orientada em atividades que envolvem o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. Somando um total de 100 h.

Destarte, os estágios supervisionados, que é o nosso foco de investigação, se inserem no núcleo básico, no que concerne às disciplinas de especialização, que ocorrem em espaços escolares e não escolares. A atuação do pedagogo nos espaços escolares realiza-se na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, com possibilidades de atuação na EJA e nas atividades que envolvem a gestão educativa.

Com a perspectiva de contemplar a formação do pedagogo, de modo que ele seja capaz de atender às demandas de uma realidade que se renova a cada dia, os estágios supervisionados da UERN são ofertados em três períodos. O estágio I possui uma carga horária de 150 horas, enquanto os estágios II e III contemplam 165 horas.

Conforme o ementário do Programa Geral do Componente Curricular (PGCC), o Estágio Supervisionado I, realizado no 5º período do curso, é desenvolvido pelo estagiário na Educação Infantil e objetiva fornecer elementos pedagógicos para a compreensão do componente curricular. O documento enfoca “[...] o estágio como pesquisa, relação teoria e prática. Estudo, análise e problematização do campo de atuação profissional. Elaboração de plano de trabalho para intervenção nas práticas pedagógicas de Educação Infantil” (UERN, 2012, p. 89). Segundo o PPCP (UERN, 2012, p. 62-63):

Este estágio envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a elaboração de proposição de soluções às situações de ensinar, aprender e elaborar, executar e avaliar projetos de ensino, não apenas na sala de aula, mas também na escola e na relação com a comunidade.

O objetivo dessa disciplina é que o aluno possa desenvolver um olhar sensível e interpretativo às questões da realidade educacional escolar; conhecer e identificar, junto/com os profissionais da escola, uma situação problema relacionada ao processo de ensino-aprendizagem; estudar situações com base em referenciais teóricos (aportes bibliográficos, proposta pedagógica e proposta curricular da escola) que contribuam com o exercício da práxis; planejar e executar ações de intervenção em parceria com a equipe pedagógica da instituição; e sistematizar a experiência, apresentar e avaliar a escola campo de estágio (UERN, 2012). Neste sentido, Pimenta e Lima (2010, p. 88), conceituam o estágio como “[...] um campo de conhecimento formativo dos futuros professores e integrantes de todo projeto curricular”. Nessa mesma linha de raciocínio Barreiro e Gebran (2006, p. 17) asseveram que “[...] a prática de ensino e o estágio são vistos como momento privilegiado de questionamento e investigação, em que se tem oportunidade para se intervir na realidade em que se atua”.

O estágio supervisionado II, por sua vez, é desenvolvido no 6º período do curso, tendo como campo de atuação, espaços escolares do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. “Consiste no

desenvolvimento de práticas pedagógicas – execução de projetos – que propiciem situações e experiências práticas que aprimorem a formação e atuação profissional, preferencialmente, vinculado à sala de aula” (UERN, 2012). Nessa linha de raciocínio, almeja:

Organização e ação didática a partir do diagnóstico dos processos educativos escolares nos anos iniciais do ensino fundamental. O projeto pedagógico, o planejamento e a ação docente como elementos indissociáveis da prática pedagógica escolar. Materiais didático-pedagógicos e diferentes metodologias no ensino-aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes (UERN, 2012, p. 92).

Nesse seguimento, o estágio supervisionado III, é encaminhado no 7º período do curso, momento em que o aluno tem a opção de continuar o processo de estudo e interação pedagógica em uma das escolas que realizou o estágio I ou II, ou se inserir em espaços não escolares de atuação do pedagogo, conforme podemos ver nas entrelinhas do documento: através de práticas e atividades direcionadas a promover processos de ensino-aprendizagem e de gestão educacional (UERN, 2012, p. 62).

Quanto a esses espaços não escolares, o PPCP apresenta um leque de possibilidades bastante diversificadas, podendo ocorrer em Organizações Não-Governamentais (ONG'S), em Diretorias Regionais e Educação Cultura e Desportos (DIRED), na Gerência Executiva da Educação (GEED), em Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na Fundação de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente (FUNDAC), no Centro Especializado em Assistência Social (CREAS), no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), em empresas, hospitais, entre outros espaços onde se desenvolvam os processos educativos.

Isso posto, sendo o Estágio um tempo e um espaço de pesquisa e de troca de experiência, constitui-se uma “via de mão dupla”, na qual o conhecimento é compartilhado, tanto pelos sujeitos das universidades, como pelos sujeitos das escolas campos de estágio. Corroborando com esse pensar Felício e Oliveira (2008, p. 217), consideram:

Esse trânsito, não somente entre os dois espaços físicos, mas também entre as concepções, ideias, experiências, desafios, vivenciadas nesses dois campos, favorece a construção significativa de aprendizagens tanto para os alunos, quanto para o professor que atua nas escolas-campo, como também, para o professor formador.

Por um lado, os professores colaboradores, que recebem os alunos estagiários, nas escolas-campo, auxiliam na integração dos licenciados à vida escolar durante o processo inicial de formação, dando sugestões e exemplos da docência. Por outro, a presença do estagiário na escola promove aos profissionais que o recebem, reflexões sobre suas práticas pedagógicas e apoio com novos recursos didáticos. Conforme o PPCP da UERN, o Estágio Supervisionado tem como objetivo:

Contribuir para a formação de um profissional reflexivo, pesquisador, comprometido com o pensar/agir diante das problemáticas educacionais evidenciadas nos espaços escolares e não escolares, como lócus da ação profissional do futuro licenciado. O Estágio configura-se, assim, como um espaço de produção do conhecimento que favorece a pesquisa e a extensão através da troca de experiências entre os envolvidos no processo e do aprimoramento progressivo do conhecimento sistematizado, a partir da confluência das diversas

atividades curriculares, não se limitando à transferência linear da teoria para a prática (UERN, 2012, p. 67).

Diante disso, depreende-se que o Estágio Supervisionado como disciplina obrigatória nos cursos de licenciaturas é um componente curricular privilegiado para a investigação dos processos do trabalho docente, pois possibilita a relação teoria-prática, como também propicia ao licenciando vivenciar o seu futuro campo de atuação profissional. Assim, a partir de agora a discussão segue na esteira da concepção do estágio e de seu papel na construção dos saberes e identidade docente, trazendo a contribuição de alguns autores que se debruçaram sobre esses conceitos.

O PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO

O estágio supervisionado, é uma atividade realizada na formação inicial, que possibilita aos futuros professores investigarem e refletirem sobre os processos do trabalho docente. É uma atividade instrumentalizadora, com a união entre teoria e prática, que visa formar um profissional crítico-reflexivo. A respeito dessa discussão, Pimenta e Lima (2010) apresentam quatro concepções de estágio, presentes nas discussões atuais: a prática como imitação de modelos; a prática como instrumentalização técnica; o que entendemos por teoria e prática; e o estágio superando a separação entre teoria e prática.

Ao dizer isso, abrimos um debate sobre as concepções de estágio, que levam a um entendimento do mesmo, como campo de pesquisa do professor em formação. A primeira concepção, a prática como imitação de modelos, se caracteriza como o modo de aprender uma profissão pela imitação, reprodução e até pela reelaboração de práticas. “Em que se pese a importância dessa forma de aprender, ela não é suficiente e apresenta alguns limites” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 35). Nessa concepção, o estagiário não reflete o processo de ensino a partir da realidade social, desvalorizando a formação intelectual do ser docente. Ele apenas observa os professores na prática, em aula, e imita os modelos considerados adequados, sem analisar o contexto escolar real.

A segunda concepção de estágio, enfoca a prática como instrumentalização técnica e tem gerado muitas discussões, já que nela o estágio fica reduzido ao momento da prática, dissociando-a da teoria. Nessa visão, o estágio resume-se “[...] ao como fazer, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas e fluxogramas” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 37). Ademais, a docência é complexa e as aptidões técnicas não são suficientes para resolver os problemas que emergem no dia a dia da profissão.

Diante das lacunas que esses conceitos de estágio apresentam, as autoras viram a necessidade de explicar por que o estágio é teoria e prática e que tais elementos não podem ser dissociados. Apresentam a terceira concepção de estágio, o que entendemos por teoria e prática, ressaltando que a profissão docente é uma forma de intervir na realidade social. Essa atividade é, ao mesmo tempo, prática e ação. Para explicar o sentido de prática e ação, recorreram às ideias de Sacristán (1999 *apud* PIMENTA; LIMA, 2010) que afirma que a prática é institucionalizada, pois se encontra posta através do conteúdo e do método, presentes na educação.

A partir dessa terceira ideia, que distingue os conceitos de prática e de ação, da visão do estágio como o momento que oportuniza o estagiário a conhecer o seu futuro ambiente profissional, uma quarta formulação vai ganhando espaço e solidez. Nessa concepção o estágio supera a separação entre teoria e prática e o estagiário precisa caminhar refletindo, através de uma minuciosa aproximação com a realidade, analisando e questionando-a à luz de teorias. Nesse caso, quando se leva em conta que, no ambiente escolar, os professores agem visando atingir objetivos estabelecidos, surge um novo termo, a ação pedagógica. Para Pimenta e Lima (2010, p. 42), são “as atividades que os professores realizam no coletivo escolar supondo o desenvolvimento de certas atividades materiais orientadas e estruturadas”.

Por conseguinte, nem sempre os professores têm clareza dos saberes de referências que orientam suas ações pedagógicas, sendo necessário refletirem sobre esse processo realizado no contexto escolar. Nessa série de etapas, o papel da teoria é esclarecer e proporcionar utensílios e esquemas para avaliação e investigação que permitam questionar as práticas postas institucionalmente e as ações dos sujeitos, ao mesmo tempo em que coloca estas em questionamento, visto que as teorias são explicações temporárias da realidade. “[...] o estágio é um momento de observação mais próxima da prática real, mesmo que isso implique na tomada de ações tipicamente práticas, ele ainda se configura numa relação de (re)conhecimento da realidade. [...]” (CARVALHO, 2013, p. 323). Nesse cenário, a finalidade do estágio é proporcionar ao profissional em formação inicial uma aproximação com a realidade na qual atuará, possibilitando que compreenda a complexidade das práticas institucionais.

Nesse encadeamento, Pimenta e Lima (2010) introduzem a discussão da práxis, apresentada como as atividades transformadoras da realidade. Por conseguinte, o estágio torna-se a teoria instrumentalizadora dessa práxis docente, ou seja, a investigação das práticas pedagógicas na escola. Em outras palavras, o estágio torna-se atividade alicerçada na pesquisa, sendo este o caminho metodológico da formação docente, onde a teoria e prática não são mais vistas como diferentes etapas da formação, levando em consideração que são indissociáveis.

[...] Isso acontece porque se criou um imaginário de que o estágio é o momento prático do curso. É no estágio que se separa os ‘fracos dos fortes’, é aonde iremos realmente saber quem tem e quem não tem capacidade para ser professor. [...] (CARVALHO, 2013, p. 213, grifo do autor).

Para Lima, (2012, p. 29) “[...] não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico); é preciso transformá-lo (prática)”. Dessa forma, a teoria é o fundamento que ajuda a visualizar e compreender a realidade ou idealizar sua transformação, ao mesmo tempo em que se torna prática ao passo em que é materializada. Para Carvalho (2013, p. 331):

A orientação do estágio nessa perspectiva aponta para um reordenamento do campo de estágio capacitado a unificar a teoria e a prática historicamente cindidas no âmbito da formação de professores. O estreitamento desse campo passa obrigatoriamente pela concepção prático-reflexiva do trabalho docente, onde a teoria se fecha no objeto da pesquisa e a prática se funda na resolução de um determinado problema de pesquisa. [...].

Nesta acepção, o estágio enseja formar um profissional com um olhar sensível às situações com as quais irá se deparar no ambiente em que atuará. Um profissional não com a postura de um juiz, mas com a postura de quem precisa estar sempre refletindo e buscando conhecimentos, na tentativa de explicar e superar as situações de incertezas e indefinições que surgem no dia a dia

profissional. Com esse entendimento, passaremos às discussões sobre a colaboração do professor formador de estágio supervisionado, na visão dos discentes, por nós, entrevistados.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR FORMADOR DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O QUE DIZEM OS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UERN?

Como já mencionamos, entrevistamos dezenove alunos do 8º período do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, do turno noturno, do semestre letivo 2017.2, em maio de 2018. Desses, dezoito são do sexo feminino e um, do masculino. A entrevista foi organizada em duas partes que se complementam. A primeira, está relacionada ao conhecimento dos alunos em formação, para a profissão docente. A segunda, tem o objetivo de justificar a escolha do curso e indicar as aprendizagens mais significativas com ênfase no Estágio Supervisionado e no papel do professor formador.

Na primeira parte da entrevista, destacamos informações sobre os sujeitos pesquisados, a saber: faixa etária, sexo e experiência profissional. Esses elementos são importantes porque revelam o perfil dos colaboradores. Para preservá-los, os identificamos por números cardinais ao longo das discussões. Desses dados, constatamos que de um total de dezenove entrevistados, onze se encontram na faixa etária entre 18 e 30 anos e oito estão entre 31 e 40 anos. Com exceção de um aluno, todos já atuaram na área de educação, além da experiência do Estágio Supervisionado obrigatório do curso. No momento da realização desse estudo, doze dos entrevistados trabalhavam na área da docência, dois em outras áreas e cinco eram estudantes.

Na parte dois, adentramos nas questões específicas sobre a temática em discussão. Inicialmente, perguntamos o que os levou à escolha do curso de Pedagogia. Dos dezenove, sete enfatizaram que essa predileção se deu por terem afinidade com o ambiente educacional e pelo fato da área da educação formar cidadãos. Isso se evidencia na entrevista, realizada no dia 22 de maio de 2018: Destacamos os enunciados:

Por gostar da área da educação, visto que é uma área de atuação em que formamos cidadãos (Aluna 11).

Pelas possibilidades do campo de trabalho e por gostar do ambiente educacional (Aluna 8).

Pela afinidade que tenho pela educação e a vontade de fazer o melhor pelas crianças (Aluna 2).

Por afinidade (Aluna 19).

Por ser um curso voltado para formação no campo da educação (Aluna 10).

Me identifico com o curso (Aluna 18).

Me identifico (Aluna 4).

Foi um curso ao qual me encontrei enquanto pessoa dentro de um agir modificador individual e coletivo (Aluna 3).

O enunciado da aluna 8 “[...] reflete o entendimento de que a opção pela docência se dá, muitas vezes, pelo interesse em conquistar um emprego, não necessariamente pela atividade docente em si. [...]” (PONTES, 2017, p. 119). Ao considerarmos esses fatores que apareceram nos

discursos das entrevistadas, também destacamos outros atrativos da carreira docente, tais como aponta Oliveira (*et al*, 2010, p. 548):

1. Flexibilidade. A maioria dos professores tem a opção de trabalhar em tempo parcial e acomodar outros trabalhos dentro ou fora da escola onde atuam, de acordo com suas necessidades pessoais e financeiras;
2. Férias. Os professores têm geralmente férias mais longas (e mais frequentes) do que profissionais de outras áreas;
3. Taxas de desemprego baixas. Os professores raramente ficam desempregados por longos períodos de tempo;
4. Altruísmo. Os professores acreditam que podem contribuir para o desenvolvimento social.

Diante disso, foi possível interpretar que seis dos entrevistados atribuem a escolha do curso de Pedagogia à vocação na área, isto é, por terem amor pela profissão docente. Vejamos como se pronunciaram:

Vocação (Aluna 5).

Desde pequeno (criança) que desejo exercer esta profissão (Aluno 9).

Amor pela profissão, pelo ato de ensinar (Aluna 6).

Amor pela educação e por crianças (Aluna 17).

Amo ensinar (Aluna 12).

Por amor (Aluna 13).

Para Rubens Alves (2000), vocação é um chamado interior de amor: chamado de amor por um fazer. Segundo ele, a vocação é diferente de profissão, pois na primeira, a pessoa encontra a felicidade na própria ação; já na segunda, o prazer se encontra não na ação, mas no ganho que dela se deriva. Porém, todas as vocações podem ser transformadas em profissões. Isso é o que podemos diagnosticar no discurso das professoras, quando definem a vocação como um dos motivos para a escolha da profissão. Pelos enunciados compreendemos, que parte dos docentes em formação, conforme Pontes (2017, p. 121):

[...] Assumem a docência, em alguns casos, como uma questão vocacional, seguindo um viés de “chamamento” que se assemelha a uma perspectiva presente na origem da docência como profissão, quando a docência seguia o modelo de sacerdócio. Assumida como uma prestação de serviço abnegada, que implica sacrifício e doação, [...].

Embora compreendamos que o sentimento amor e afinidade com a profissão é essencial para a realização de qualquer trabalho, não podemos considerá-los como aspecto definidor, visto que a formação e a profissionalização são indispensáveis. Essa concepção acaba desvalorizando a profissão, visto que reduz o exercício da docência a um dom, uma vocação inata, ou seja, o sujeito nasce com ela, remetendo a profissão ao sacerdócio, que deve ser realizada por amor, sem interesses materiais, remuneração e formação, tornando-se um trabalho que pode ser exercido por qualquer pessoa, desde que tenha amor e afinidade com a docência.

Em contrapartida, três das colaboradoras atribuíram a escolha, às influências de alguns familiares e ao contato com o ambiente escolar. Vejamos os enunciados:

O Curso de Pedagogia foi minha primeira escolha, pois eu sempre admirei a profissão professor, e tenho como influência minha irmã, formada em pedagogia também (Aluna 15).

A escolha do curso se deu pelo contato com a sala de aula desde criança, visto que em meu contraturno escolar sempre estava presente na escola em que trabalhava minha tia (Aluna 16).

Tive uma experiência escolar, antes mesmo de entrar no curso. Então decidi fazer pedagogia (Aluna 1).

Pelas narrativas das alunas, interpretamos que são vários os motivos que levam à seleção de um curso de licenciatura, podem ser relacionados à afinidade, ou ao desejo de se tornar professor, ou, advindos do meio familiar ou, até mesmo, de influências relacionadas à vida escolar. Nos termos de Tardif (2012, p. 73):

[...] a vida familiar e as pessoas significativas na família aparecem como uma fonte de influência muito importante que modela a postura da pessoa toda em relação ao ensino. As experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem tanto para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático.

É importante ressaltar que uma das entrevistadas disse que escolheu o curso por considerá-lo fácil e de maiores oportunidades no campo de trabalho. Disse: “Optei pelo curso por considerar fácil e pela oferta de emprego” (Aluna 14). Outra aluna enfatizou a opção pelo curso pelo fato de as aulas ocorrerem somente num turno. “Não pude fazer um curso integral e tinha acabado de ser mãe, não me arrependo da escolha” (Aluna 7). Nesse enunciado vislumbramos o exercício das questões de gênero em ação sobre a mulher, ou seja, o sujeito cindido: “Assim elas se veem divididas entre as demandas dos afazeres domésticos, do cuidado e atenção para os filhos e as exigências do trabalho. [...]” (ZIBETTI; PEREIRA, 2010, p. 270). Disso, observamos que o cuidado com os filhos pequenos, também tem sido historicamente responsabilidade feminina e esta situação parece não ter se modificado com a inserção das mulheres no mundo do trabalho.

Solicitados sobre as aprendizagens mais significativas durante o curso, os entrevistados citaram especialmente as disciplinas de aprofundamentos e especializações, tais como: Filosofia, Antropologia, Psicologia, e as disciplinas de ensino, entre elas Didática, Educação para Diversidade e os Estágios Supervisionados. Para a Aluna 10, foi significativa “a experiência com os estágios I e II”. Já o Aluno 13 admitiu: “Os três estágios, gostei de todos”.

Essa análise reitera o discurso do regulamento do Curso de Pedagogia, no capítulo IV, Artigo 56 (UERN, 2012), as atividades relacionadas aos estágios supervisionados compreendem: orientação teórico-metodológica em sala de aula; observação no campo de estágio; elaboração de projetos de intervenções e exercícios profissionais.

Essas atividades são consideradas por alguns alunos como a parte teórico/prática do curso, pois proporciona o contato direto com o futuro ambiente de trabalho. Em relação à questão sobre as aprendizagens mais significativas um dos sujeitos ressaltou que “As partes práticas, com certeza, foram as que mais marcaram, pois, vivenciar a teoria e refletir na prática tornou o processo de aprendizagem mais significativo” (Aluna 2). Outro enunciado que merece destaque é:

A articulação entre teoria e prática, durante o período de minha vivência durante os estágios supervisionados. Foi um espaço bastante importante para minha formação, pois foi possível adquirir vários saberes relativos para minha atuação

em sala de aula, que sem dúvidas contribuiu para formação da minha identidade profissional (Aluna 15).

A partir do discurso acima, é possível perceber que a visão de estágio elaborada pelos alunos tem coerência com a proposta apresentada no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, que diz o seguinte:

O Estágio Supervisionado, nesta proposta formativa, é compreendido enquanto atividade teórica instrumentalizadora da práxis, não se limita a aplicação de técnicas aprendidas, de conhecimentos adquiridos na formação acadêmica. O fundamental é aprender novas maneiras de enfrentar os problemas, de pesquisar, de ensinar e aprender, constituindo-se assim num processo de investigação na ação (UERN, 2012, p. 60).

Por tudo isso, o estágio é almejado como uma atividade na qual os sujeitos trazem os elementos da prática para ser objeto de reflexão e discussão. Segundo Kosik, (1976, p. 23 *apud* BARREIRO; GEBRAN 2006, p. 20): “Valer-se da reflexão para formar professores não significa valer-se somente das teorias, e sim mediante o pensamento, submeter à realidade a uma práxis, a uma atividade, na qual a ação e a reflexão operem simultaneamente.” Dessa feita, não se trata de uma simples reflexão, mas, sim, de uma reflexão que objetiva pôr em prática o que foi pensado e aprendido. Nessa linha de raciocínio, como vimos nas seções anteriores, Pimenta e Lima (2010) afirmam que o estágio é compreendido como uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis, e não se limita à aplicação de técnicas aprendidas na formação acadêmica. É relevante que o aluno aprenda a enfrentar problemas, pesquisar, de modo, que mobilize as disciplinas estudadas ao longo do curso. Com isso, objetiva-se formar um profissional reflexivo, investigativo, que problematiza as suas ações educativas.

Diante do que foi exposto, entende-se que o estágio é um período que possibilita a construção de um leque de aprendizagens relevantes para a formação docente. Nesse sentido, é interessante buscar compreender a importância do professor formador do estágio supervisionado nesse processo. Quando indagados sobre como avaliam a formação teoria/prática oferecida pelo professor formador, uma discente enunciou que os professores estão sempre procurando levar os alunos a refletirem sobre as práticas à luz da teoria. “De forma geral, os professores de estágio contribuíram significativamente com minha formação, a experiência é enriquecedora, pois podemos fazer a relação na prática, com a teoria vista na sala de aula, nas leituras e reflexões” (Aluna 19). Outro entrevistado enfatizou que a atuação dos formadores é: “Excelente! Os professores sempre nos deram todo o suporte necessário facilitando e ajudando para que a teoria e a prática andem lado a lado (Aluno 9).

Esses discursos dos entrevistados nos remetem as discussões sobre as concepções de estágio abordadas por Pimenta e Lima (2010), quando evocam que na concepção de estágio superando a separação entre teoria e prática, sugere-se uma prática reflexiva, compreendendo o estágio como campo de pesquisa, vencendo a dicotomia entre teoria e prática e, por isso, o estágio tem como finalidade a aproximação com a realidade na qual o aluno atuará e futuro professor em formação irá refletir sobre ela, à luz das teorias estudadas.

Em contrapartida, a Aluna 3 considera que a formação “pelos professores de estágio foi boa, mas, em geral, o curso apresenta conteúdos e abordagens romantizadas ou elitizadas, que pouco ajudam na prática nas escolas públicas”. Dessa forma, pode-se observar que, na sua visão,

o estágio apresenta uma dicotomia entre teoria e prática, pois, chegando ao ambiente escolar, os estagiários se deparam com um contexto diferente daquele que haviam projetado a partir das leituras acadêmicas.

Concernente a esse momento, Pimenta e Lima (2010, p. 103) afirmam que “[...] um dos primeiros impactos é o susto diante da real condição das escolas e as contradições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece”. Não obstante, dois alunos ressaltaram que o estágio “precisa melhorar muito, quando vamos à prática não nos sentimos seguros, justamente por não haver esse preparo necessário” (Aluna 4). “A disciplina em si foi boa. Mas, para a prática ficaram lacunas” (Aluna 1). Logo, por meio dos enunciados transcritos é perceptível que o estágio faz relação teoria/prática, porém, ainda apresenta uma formação centrada na teoria, deixando lacunas.

Outra subcategoria destacada no que diz respeito ao desenvolvimento do estágio, outra subcategoria destacada foi a da carga horária. Um dos alunos, por exemplo, destacou que a formação é “Proveitosa, porém, é uma carga horária muito pequena, poderia ser ampliada” (Aluna 10). Mas, apesar dos efeitos de sentido do estágio que ainda apresenta alguns desafios para discussão, a formação dos professores, de modo geral, foi avaliada de forma positiva. Isso leva à uma reflexão sobre a maneira como esse professor conduz a orientação do estágio. Para Soares (2015, p. 179), o professor formador tem como função principal o acompanhamento didático-pedagógico do aluno.

[...] Para tanto, é sua responsabilidade esclarecer o significado e os objetivos do Estágio, orientando sua proposta de execução, subsidiando cientificamente o estagiário, provocando-o a refletir sobre as problemáticas da escola e ajudando-o na elaboração das ações docentes em sala de aula desde o planejamento das aulas a realização das atividades.

Considerando que a formação inicial produz subjetividades, esclarecemos que: “O professor-formador, no nosso entendimento, é um profissional que trabalha, vivencia, organiza e cria saberes tanto no sentido de apreendê-los quanto de transformá-los no ato de ensinar e aprender” (AZEVEDO; ANDRADE, 2011, p. 148). Este profissional atua no campo da formação e, concomitantemente, no campo da prática dos futuros professores e possui um papel essencial no desenvolvimento dos saberes docentes, mais especificamente naqueles voltados as ações pedagógicas.

Ao serem indagados sobre esse aspecto, dezessete dos dezenove entrevistados afirmaram que os professores conduziram os estágios de maneira significativa, com paciência, através de conversas, dinâmicas, orientações e suportes teóricos e metodológicos. Isso pode ser considerado pelos enunciados a seguir:

Conduziu bem. Procurando compreender dúvidas e elaborando soluções para os problemas encontrados (Aluna 3).

Proporcionou os suportes teóricos fundamentais para a execução das atividades escolares e, além disso, orientou durante a elaboração dos planos de aulas para que tudo ocorresse bem (Aluna 15).

Esse quesito exige o detalhamento das atividades de orientação teórico-metodológica, que devem ser desenvolvidas pelo professor formador de estágio, destacadas no regulamento do PPCP, em seu capítulo IV (UERN, 2012, p. 141):

Art. 57. As atividades de orientação teórico-metodológica em sala de aula destinam-se:

I – a discussão dos princípios básicos e a importância do Estágio Supervisionado para a formação profissional;

II- a oferecer subsídios teóricos e metodológicos para a prática da docência e da gestão dos processos educativos em espaços não escolares;

III- a orientação do aluno quanto ao processo de planejamento, execução e avaliação do Estágio Supervisionado, conforme o programa da disciplina, aprovado pela plenária do Departamento de Educação;

IV- ao repasse pelo supervisor da caracterização do campo de estágio;

VI- ao fornecimento dos instrumentos a serem utilizados no estágio como fichas, formulários, questionários, legislação e material bibliográfico;

VII- a orientações para elaboração de relatórios, artigos e outras formas de registro das atividades realizadas, em suas diferentes etapas.

Isto posto, observa-se que são muitas as atribuições do professor formador em relação ao estágio. Suas orientações teórico-metodológicas e comportamentais desenvolvidas são essenciais para os alunos, ajudando-os a aplicarem seus conhecimentos construídos durante toda sua formação acadêmica. Uma das funções do professor formador, segundo Azevedo e Andrade (2011, p. 149):

[...] é auxiliar os alunos na aplicação crítica, criteriosa e reflexiva dos inúmeros conhecimentos; contribuir para a elaboração e construção de outros conhecimentos e subsidiar, estes futuros professores, a enfrentarem situações problematizadoras em que eles se depararão no exercício da docência.

Os discentes foram interpelados a respeito de como os professores formadores contribuíram para sua identidade docente, já que as aprendizagens no estágio, como discutido, vão muito além das técnicas. Esse rompimento das práticas reprodutoras é determinante na formação inicial, sendo fundamental que o professor formador do estágio desenvolva sua disciplina possibilitando ao aluno construir aprendizagem alicerçada na ação reflexão. Sobre essa questão Garcia (1999) afirma que o professor deve conhecer, analisar, avaliar e questionar a própria prática, porque por meio do processo da reflexão, ele adquire uma maior autoconsciência pessoal e profissional. Somando-se a esse encadeamento de ideias, acrescentamos que “[...] a prática pedagógica é uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. [...] é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática” (VEIGA, 1994, p. 16). E nesse processo formativo, o licenciando vai forjando a sua identidade profissional.

Entende-se, pois, a identidade como algo singular, mas que é construído coletivamente, ao longo da trajetória de vida e formação. Segundo Barreiro e Gebran (2006, p. 20): “A identidade do professor é construída no decorrer do exercício da sua profissão, porém, é durante a formação inicial que serão sedimentados os pressupostos e as diretrizes presentes no curso formador, decisivos na construção da identidade.” É nesse período que o sujeito consolida as suas escolhas e intenções na profissão.

E sobre essa importância do professor orientador, e do estágio na construção da identidade dos estagiários, nota-se essa relevância nos discursos de dezoito dos dezenove dos entrevistados.

Num dos enunciados, a Aluna 19 afirma que: “os professores e estágios, de forma geral, firmaram o que eu já acreditava, que me identificava atuando nos anos iniciais”. Comprova-se que o estágio, como *locus* de vivência e reflexão da profissão docente, e o professor formador, como mediador desse processo, têm papel fundamental na construção da identidade desses alunos. Para Pimenta e Lima (2010, p. 127-128) a função do professor orientador do estágio, será:

[...] à luz da teoria, refletir com seus alunos sobre as experiências que já trazem e projetar um novo conhecimento que ressignifique suas práticas, considerando as condições objetivas, a história e as relações de trabalho vividas por esses professores-alunos. [...] Na discussão coletiva, mediada pelo professor, à consciência profissional dos professores alunos pode ser transformadora, gerando novos contornos a sua identidade.

Coadunando-se a essas ideias, a Aluna 10 ressaltou que “todas as ações dos professores nos levaram a refletir sobre o papel do pedagogo e sua importância. Isso me levou a crescer ainda mais em minha atuação em sala de aula, crescendo como profissional, e dando sentido a todas as ações que desenvolvo atualmente”. O Aluno 9 destacou: “Profissionalmente falando, quando o professor é bom, o discente espelha-se muito nesse professor como exemplo de profissional a ser seguido”.

Questionamos sobre a relação ensino/pesquisa/extensão a partir da experiência do estágio e foi possível notar que eles consideram essa relação muito pertinente para a formação educacional, conforme se vê no enunciado em destaque: “Acredito que, enquanto atuantes, também devemos ser sujeitos observadores, pesquisadores, sempre almejando além daquilo que se vê” (Aluna 2). Todavia, a maioria dos entrevistados enfatizou que, a partir das suas experiências nos estágios, a pesquisa e a extensão têm deixado a desejar, alegando que esse componente curricular foi mais focado no ensino. A Aluna 19, por exemplo, afirmou que o estágio “não tem relação com pesquisa e extensão, apenas ensino”. Em contrapartida, a Aluna 3 enfatizou que essa relação é “muito exercitada durante o estágio. Porém, o excesso de disciplinas no período de estágio dificulta um pouco esse processo”. O enunciado produz efeitos de sentido de que, na sua concepção, o estágio propicia a relação ensino/pesquisa/extensão. Nessa perspectiva:

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análises dos contextos onde os estágios se realizam; por outro lado e, em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, [...] (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 46).

Partindo da premissa que a universidade tem um papel articulador na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de acordo com Pinto (2008), o processo de ensino e de aprendizagem na universidade deve ser realizado de forma a produzir conhecimento, e não reproduzi-lo. Assim, possibilitando uma interação entre professor e aluno nesse processo coletivo, construindo novos saberes, através de um ensino, de uma pesquisa e de uma extensão de qualidade.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Tendo como objeto de estudo o Estágio Supervisionado, o objetivo desta pesquisa foi compreender, a partir da perspectiva dos alunos do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, como os professores formadores dos estágios supervisionados

contribuem para a sua formação. Com base nos conhecimentos adquiridos por esta investigação, ressalta-se, mais uma vez, que o estágio se constitui como momento essencial na formação docente e que continua sendo a principal atividade nos cursos de formação a propiciar a união entre a teoria e prática.

Trata-se, portanto, de um processo que deve ter a prática docente como objeto de pesquisa, onde o questionamento, a reflexão e a intervenção sejam os pilares dessa atividade. O estágio possibilita uma formação por meio da qual o sujeito torna-se um profissional pesquisador crítico e refletivo, ou seja, que pondera sobre suas próprias práticas, construindo conhecimentos sobre si, transformando-se e modificando a sua compreensão da realidade.

Com relação ao curso de Pedagogia da UERN, os alunos investigados avaliam positivamente os professores formadores, mas ressaltam que o estágio ainda apresenta algumas dificuldades, entre elas a sua carga horária, que é considerada pequena para todas as atividades que são realizadas. Além disso, ressaltam a sobrecarga de trabalhos ocasionados pela grande quantidade de componentes curriculares que são trabalhados no mesmo período em que o estágio supervisionado ocorre, o que acaba afetando o desenvolvimento de um estágio que abranja o ensino/pesquisa/extensão.

A pesquisa permitiu observar que há uma discordância entre o desenvolvimento do estágio e a relação teoria e prática. Alguns alunos reconhecem que essa relação acontece no estágio, enquanto outros acreditam que os estágios são apenas a parte prática do curso, apresentando, assim, uma dicotomia entre teoria e prática. Neste sentido, o Projeto Pedagógico do Curso, assegura que a realização do estágio objetiva uma atividade que não se limite à transferência da teoria para a prática, mas que permita a produção do conhecimento que favoreça a pesquisa e a extensão, através da troca de experiências entre os envolvidos no processo.

O estudo traz reflexões que podem gerar novas pesquisas, uma vez que ainda há muito que discutir sobre o Estágio Supervisionado no intuito de contribuir com uma formação de professores cada vez mais primorosa.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Sobre política e jardinagem**. In: Folha de São Paulo, 19 maio 2000.

ANTKIEWICZ, Daniela Ana; COSTA, Flávia Dalla. O papel do pedagogo em espaços não formais. **Revista Científica FAZER**. Rio Grande do Sul, v.7, n.1, p. 73-79, 2019. ISSN: 2318-289X

AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. O trabalho de orientação dos estágios frente aos diferentes cenários educacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p.147-161, Jul./Dez. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos.** Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal, Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

CALDAS, Iandra Fernandes Pereira. **Estágio Supervisionado: necessidades formativas do curso de pedagogia.** 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade. 2013.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de. O estágio supervisionado da teoria à prática: reflexões a respeito da epistemologia da prática e estágio com pesquisa, a luz da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line.** Campinas, n. 52, p. 321-339, set. 2013. ISSN: 1676-2584

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Revista Educar**, Curitiba, n.32, p.215-232, 2008. Editora UFPR.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Portugal: Porto, 1999.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista.** Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Aprendizagem da Profissão Docente.** Brasília: Liber Livro, 2012. (Coleção Formar).

MONEREO, Carles.; POZO, Juan. Ignacio. **A Prática de Assessoramento Educacional.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Maria Rosaline Fernandes de. **Contribuições do estagiário do Curso de Pedagogia da UERN: um olhar dos professores do campo de estágio.** Monografia (Licenciatura em Pedagogia), 2015.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prático.** 18. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Papirus, 2016.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** Revisão técnica José Cerchi Fusari. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos).

PINTO, Maira Meira. Responsabilidade social universitária como indicador de qualidade para o ensino superior? **Educere – Congresso Nacional de Educação** – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, p. 186-345, 2008. Disponível em: educere.bruc.com.br/. Acesso em: 18 maio 2020.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares. A docência nas séries iniciais do ensino fundamental: reflexões sobre a escolha da profissão e sobre o exercício profissional. **Revista Educação**. Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 115-125, jan./abr. 2017.

SOARES, Maria Cleonice. **Atuação do estagiário do Curso de Pedagogia da UERN na sala de aula na percepção do professor supervisor**. 2015. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do estado do Rio Grande do Norte - UERN. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN. **Departamento de Educação**. Mossoró/RN, 2015.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN. Faculdade de Educação – FE. Departamento de Educação – DE. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Impresso. Mossoró/RN, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3. ed. Campinas. São Paulo: Papirus, 1994.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; PEREIRA, Sidnéia Ribeiro. Mulheres e professoras: repercussões da dupla jornada nas condições de vida e no trabalho docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 2, p. 259-276, 2010.