

ESPAÇOS FORMATIVOS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE PEDAGOGIA: NARRATIVAS DAS PROFESSORAS EM FORMAÇÃO

ADALVANIRA SILVA BATISTA MACEDO

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI.
Professora aposentada do Instituto de Formação Antonino Freire - IEAF, Teresina/PI - Brasil.

E-mail: adalvanira2010@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6134-2616>

JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÊDO

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC,
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina/PI - Brasil.

E-mail: josaniaportela@ufpi.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4288-2756>

RESUMO

Nos cursos de formação inicial de professores, compreende-se o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) como espaço de aprendizagens teóricas e práticas na formação docente. Com base nesse pressuposto, o presente estudo parte da seguinte questão-problema: no ECS, quais ações formativas são vivenciadas nos espaços de aprendizagem da profissão docente pelas professoras em formação? Tendo em vista que o objeto deste estudo é o ECS, optou-se por professoras em formação em razão de a docência compreender uma profissão essencialmente feminina, de acordo com Gatti e Barretto (2009). Nessa perspectiva, objetiva-se refletir sobre as ações formativas vivenciadas pelas professoras em formação nos espaços de aprendizagens da profissão docente. Tomando como respaldo as experiências relatadas quanto ao uso da abordagem qualitativa na área de educação, recorre-se à narrativa no contexto do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Instituição Federal de Ensino Superior, tendo como dispositivo o Memorial de Formação com quatro professoras em formação inicial. Na reflexão acerca das ações formativas desenvolvidas na sala de aula da academia e na escola campo de estágio, assimilaram-se algumas questões, a saber: o ECS precisa oportunizar uma discussão mais sólida sobre a prática; as professoras da Instituição formadora necessitam priorizar reflexões com base nas atividades desenvolvidas nos espaços de formação, com a finalidade de articulação com os conhecimentos teóricos para que as professoras em formação possam subsidiar a tomada de decisão no desenvolvimento da prática pedagógica.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado. Licenciatura em Pedagogia. Professoras em Formação.

FORMATIVE SPACES IN THE SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP IN PEDAGOGY: NARRATIVES OF TEACHERS IN TRAINING

ABSTRACT

In initial teacher training courses, the Supervised Curricular Internship (ECS) is understood as a space for theoretical and practical learning in teacher training. Based on this assumption, the present study starts from the following problem-question: in the ECS, what training actions are experienced in the learning spaces of the teaching profession by the teachers in training? Knowing that the object of this study is the ECS, teachers in training were chosen because teaching comprises an essentially female

profession, according to Gatti and Barretto (2009). In this perspective, the objective is to reflect on the training actions experienced by teachers in training in the learning spaces of the teaching profession. Based on the experiences reported regarding the use of the qualitative approach in the area of education, the narrative is used in the context of the Degree course in Pedagogy of a Federal Institution of Higher Education, having the Training Memorial as a device with four teachers in training initial. In reflecting on the training actions developed in the classroom of the academy and in the internship field school, some questions were assimilated, namely: the ECS needs to provide a more solid discussion about the practice; the teachers of the training institution need to prioritize reflections based on the activities developed in the training spaces, in order to articulate with the theoretical knowledge so that the teachers in training can subsidize the decision making in the development of the pedagogical practice.

Keywords: Supervised Curricular Internship. Degree in Pedagogy. Teachers in Training.

ESPACIOS DE FORMACIÓN EN PRÁCTICAS CURRICULARES DE PEDAGOGÍA SUPERVISADA: NARRATIVAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES

RESUMEN

En los cursos de formación inicial docente, la Pasantía Curricular Supervisada (PCS) se entiende como un espacio de aprendizaje teórico y práctico en la formación docente. Con base en este supuesto, el presente estudio parte de la siguiente pregunta-problema: en la PCS, ¿qué acciones formativas son vividas en los espacios de aprendizaje de la profesión docente por los docentes en formación? Teniendo en cuenta que el objeto de este estudio es el PCS, se eligió a los docentes en formación porque la docencia es una profesión esencialmente femenina, según Gatti y Barretto (2009). En esta perspectiva, el objetivo es reflexionar sobre las acciones formativas vividas por los docentes en formación en los espacios de aprendizaje de la profesión docente. Con base en las experiencias reportadas sobre el uso del enfoque cualitativo en el área de la educación, la narrativa se utiliza en el contexto de la Licenciatura en Pedagogía de una Institución Federal de Educación Superior, teniendo como dispositivo el Memorial de Capacitación con cuatro docentes en formación inicial. Al reflexionar sobre las acciones formativas desarrolladas en el aula de la academia y en la escuela de campo de prácticas, se asimilaron algunas cuestiones, a saber: la PCS necesita tener una discusión más sólida sobre la práctica; Los docentes de la institución formadora necesitan priorizar reflexiones a partir de las actividades desarrolladas en los espacios de formación, con el fin de articularse con los conocimientos teóricos para que los docentes en formación puedan subsidiar la toma de decisiones en el desarrollo de la práctica pedagógica.

Palabras clave: Pasantía Curricular Supervisada. Graduación en Pedagogía. Docentes en formación.

INTRODUÇÃO

A compreensão das ações formativas desenvolvidas tanto na academia quanto na escola campo de estágio implica conceber o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) como um espaço de aprendizagens na formação profissional, neste caso específico, na área da educação, tendo em vista uma realidade concreta e em transformação.

Neste artigo, detemo-nos na formação de licenciandas de pedagogia, estagiárias ou professoras em formação, no contexto da academia e da escola, sempre em conexão com os contextos sociais mais amplos, tanto da escola e do público da educação básica quanto da própria realidade das estudantes, pois segundo Masetto (2020, p. 844), hoje, em razão das

tecnologias digitais, estão inseridas “[...] em contínua rede com pessoas, acontecimentos, informações, programas, aplicativos, projetos etc”.

A partir das necessidades concretas do espaço de estágio, as professoras em formação recorrem aos conhecimentos teóricos construídos na academia e em outros contextos formativos, assim como ao uso de tecnologias digitais. Dessa forma, mobilizam saberes com vistas a subsidiar a tomada de decisão pedagógica para a transformação, a qual emerge na mediação docente em razão da dinâmica dos processos de aprendizagem como reflexos do ser e do fazer, revelados nas individualidades.

O ECS, nos cursos de formação de professores, é compreendido como espaço de aprendizagens teóricas e práticas na formação docente inicial, envolvendo na prática pedagógica ações que contemplam o diagnóstico, o planejamento, a execução e a avaliação. Esta última, quando desenvolvida ao longo do processo, proporciona as condições de regulação para a garantia das aprendizagens. Por sua vez, compreendemos as ações formativas como práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores formadores com a intencionalidade formativa dos profissionais da educação nos espaços de aprendizagem da profissão docente.

Com base nesses pressupostos, este recorte, parte da pesquisa realizada em nível de mestrado, partimos da seguinte questão-problema: no ECS do Curso de Licenciatura em Pedagogia, quais ações formativas são vivenciadas nos espaços de aprendizagem da profissão docente pelas professoras em formação?

É oportuno ressaltar que o ECS deve oportunizar aprendizagens significativas, pois a professora em formação tem a oportunidade de buscar ferramentas práticas, tanto quanto elementos teóricos que possam favorecer suas ações na perspectiva da qualidade social de seu trabalho, gerando saberes.

Na construção de sua profissionalidade, a professora em formação desenvolve atitudes de responsabilidade para com a escola e com os seus alunos, além de autonomia profissional. Pensar o estágio, nessa perspectiva, é não estar indiferente às situações complexas que ocorrem em sala de aula na escola campo de estágio e na própria academia, enquanto espaços formativos, em uma profissão essencialmente feminina, cuja condição de mulher reflete na forma de ser e estar na profissão.

Uma vez que o objeto de estudo é o ECS na formação inicial de professoras, valida-se que essa opção se justifica pelo fato de a profissão docente ser essencialmente feminina, de acordo com Gatti e Barretto (2009). À vista disso, estabelecemos como objetivo refletir sobre

das ações formativas vivenciadas pelas professoras em formação nos espaços de aprendizagem da profissão docente.

METODOLOGIA DO ESTUDO

Tomando como respaldo as experiências relatadas quanto ao uso da abordagem qualitativa na área da educação, recorreremos à narrativa, de forma que, no contexto do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), para a produção dos dados empíricos, utilizamos como dispositivo o memorial de formação com as professoras em formação inicial.

Em consonância com Passeggi (2008, p. 105), “[...] no memorial, os atores-autores narram sua história de vida intelectual e profissional, descrevendo/analizando o que foi significativo para a sua formação, em resposta a uma demanda institucional”. Portanto, trata-se de um relevante dispositivo de pesquisa que contribui para a produção dos dados sobre as professoras em formação, concorrendo para a sua autoformação, porquanto oportuniza a reflexão sobre os espaços de formação no contexto do ECS.

Esse dispositivo foi utilizado com quatro professoras em formação inicial que se encontravam devidamente matriculadas no último componente curricular de Estágio Supervisionado (Estágio Supervisionado IV – Anos iniciais do Ensino Fundamental), no Curso de Pedagogia de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES). Os critérios de inclusão utilizados para a seleção das participantes foram assim designados: ser aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia da IFES; estar devidamente matriculada no último componente curricular de estágio supervisionado; dispor-se a participar de forma voluntária. Visando a manter o seu anonimato, elas foram identificadas por letras do alfabeto grego (Alfa, Beta, Delta e Gama).

Com a produção dos dados empíricos, passamos a sua organização e análise que, de acordo com Bardin (2009, p. 125), “organizam-se em torno de três etapas que são cronologicamente sequenciais: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”, sendo que essas fases se encontram estreitamente ligadas umas com as outras na organização e análise dos dados nesta investigação.

A pré-análise compreendeu a fase de organização das mensagens, do material a ser analisado. Esta etapa, de acordo com Franco (2008, p. 52), “[...] tem por objetivo a organização, embora ela própria possa se constituir em um momento não estruturado, por oposição à

exploração sistemática dos documentos e das mensagens”. Em relação à pré-análise, assim afirma Bardin (2009, p. 125):

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema precioso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.

Na pré-análise, conforme descreve a autora, realizamos a classificação e ordenamento do material para que a análise pudesse ocorrer na desejável relação com o problema de pesquisa, questões norteadoras e objetivos. Ainda em relação a essa etapa, Bardin (2009, p. 125) afirma que, “geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores”, pois, no caso em evidência, a escolha das narrativas dependeu do objetivo e dos indicadores que se construíram em função da questão-problema.

Concluída essa fase, seguindo a indicação de Bardin (2009), passamos à etapa de exploração do material. Ela afirma que “a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas” (p. 131), pois essas decisões estão de acordo com regras formuladas pelo pesquisador na primeira fase.

Quanto à terceira fase, Bardin (2009) aponta que esta se volta para o tratamento dos dados obtidos e para a interpretação e, a partir dos resultados, o pesquisador pode propor inferências e interpretações de acordo com seus objetivos de pesquisa. Esses resultados devem ser tratados de maneira significativa e submetidos a testes de validação. Em reforço, acrescentamos acerca da importância de realizarmos inferências e interpretações, sempre com o foco no objetivo, a fim de responder ao questionamento inicial.

Para o recorte que apresentamos neste artigo, buscamos a reflexão sobre das ações formativas vivenciadas pelas professoras em formação nos espaços de aprendizagem da profissão docente, conforme objetivo estabelecido inicialmente, extraído dentre as demais categorias empíricas que apresentamos na dissertação de mestrado em educação.

ECS COMO ESPAÇO FORMATIVO: BASE TEÓRICA

O ECS, na condição de componente formativo obrigatório para a formação inicial nas instituições de ensino superior, constitui experiência inescusável para as futuras professoras pois, em tese, garante subsídios teóricos e práticos para que as profissionais em formação

produzam conhecimento sobre as situações complexas vivenciadas no contexto escolar e, mais especificamente, em sala de aula.

Em seu artigo 1º, a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, conhecida como *Lei do Estágio*, estabelece que o estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho. Percebemos que a Lei, que faz referência ao componente curricular, menciona a articulação do estágio com o ambiente de trabalho, evidenciando que na formação de professores, ele deve ser articulado com a escola de educação básica, ou seja, com a prática na escola, possibilitando o estabelecimento da relação entre teoria e prática.

Corroborando esse pensamento, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação em nível superior – Resolução nº 2 – CNE/CES, de 1 de julho de 2015, em seu artigo 5º, inciso VII, afirma que a formação dos profissionais do magistério para a educação básica deve facultar

[...] a promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade (BRASIL, 2015, p. 6).

Pela análise dessa resolução, assimila-se preocupação com espaços que aderem a uma postura reflexiva e crítica na formação das professoras. Não obstante, ainda que contenha uma determinação legal, muitas vezes não se efetiva na prática dos cursos de licenciatura. No entanto, alerta, para o fato de que a formação de professores deve se pautar na criticidade e na criatividade.

Outrossim, promove o desenvolvimento de práticas inovadoras que devem ser, igualmente, elementos presentes na formação inicial, posto que a formação delineada pelas DCN alia teoria e prática, defendendo uma postura crítica do professor, bem como o compromisso com a inovação e a mudança.

No tocante à teoria e prática, as DCN para a formação em nível superior elencam, dentre os princípios para a formação dos profissionais do magistério da educação básica: “V- a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015, p. 3).

Essa regra é fundamental e relevante, no sentido de que concebe o ensino associado à pesquisa e à extensão, promovendo a produção e a socialização do conhecimento. Depreende-se, então, que as professoras em formação inicial devem preparar-se para serem pesquisadoras de sua própria prática. Portanto, se a formação oportuniza espaços de aprendizagem a partir da própria prática da professora em formação, contribui para que os saberes que ela apreende ao longo do curso de formação sejam experienciados, também, enquanto profissional no desenvolvimento da prática na escola, revelando que o curso favorece a formação cada vez maior de profissionais autônomas e responsáveis em relação ao seu desenvolvimento profissional.

No que alude ao ECS, as DCN estabelecem, no Artigo 6º, que “[...] é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, p. 12).

Sendo assim, a discussão empreendida vai ao encontro do que reza a Lei que fundamenta esse estágio, pois não deixa de considerar a orientação de que os cursos de formação de professores devem promover a relação teoria/prática. O estágio, como vemos, não é uma atividade neutra, nem espaço para mera aplicação de conhecimentos teóricos do curso de formação inicial, uma vez que constitui uma atividade que viabiliza a pesquisa da própria prática à luz da teoria, tornando-se meritória para professoras em formação na produção de saberes.

Para Araújo (2016, p. 63), é conveniente sobrelevar que “[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, e o Parecer nº CNE/CP 9/2001 enfatizam a importância da articulação entre teoria e prática”. Todavia, na contramão dessa ideia, a dicotomia ou a justaposição pode gerar uma formação desvinculada dos contextos em que se realiza o ensino.

A questão é que, muitas vezes, o estágio realiza-se sem a problematização da realidade e das práticas desenvolvidas pelas professoras em formação ao longo dessas vivências, e até mesmo das memórias de quando eram alunas da educação básica. Nesse sentido, concebe-se o comprometimento da formação quando, no estágio, não são oportunizados espaços de discussão das práticas à luz das teorias, resumindo-o à observação do contexto de uma sala de aula/escola, sem a devida problematização, sequer a necessária reflexão a esse respeito, pois, para Honório

(2020, p. 237), em estudo recente sobre o Estágio Supervisionado, as práticas reflexivas são “[...] enriquecedoras da teoria-ação, e instrumentaliza a práxis pedagógica [...]”.

Ademais, cabe sublinhar que a legislação brasileira adota a concepção de que teoria e prática devem ser articuladas. Entretanto, não é isso que acontece em muitos cursos de formação de professores, que ainda se baseiam na concepção tradicional de ensino, com ênfase na reprodução de conteúdo ou em técnicas de ensino descontextualizadas que devem ser utilizadas na prática. Nesse contexto, o ECS passa a ser um espaço destinado ao cumprimento de uma carga horária, com aplicação de técnicas e métodos sem vinculação com as situações complexas e dinâmicas da sala de aula, fora da realidade.

A visão de estágio supervisionado que adotamos no presente estudo é de um componente formativo capaz de subsidiar a professora em formação no ser e no fazer docente. Subsidiar no sentido de possibilitar à aluna-professora proceder a uma análise do contexto escolar e da própria prática, refletindo e promovendo um planejamento de forma mais real, com base em situações de ensino e aprendizagem vivenciadas.

Na acepção de Pimenta e Lima (2006, p. 05), “[...] o estágio não é percebido como um apêndice curricular, mas um instrumento pedagógico que contribui para a superação da dicotomia teoria e prática”. Com isso, fica patente que o estágio não é apenas um componente do currículo, como as disciplinas, os seminários e as outras atividades, mas é, sobretudo, um instrumento capaz de aproximar a professora em formação da prática da profissão, mobilizando conhecimentos teóricos do curso de formação (saberes da formação profissional, saberes curriculares e disciplinares) e saberes apreendidos na prática (saberes experienciais), conforme discutidos por Tardif (2002).

Nesse sentido, comporta citar Araújo (2016, p. 65) para quem

O parecer CNE/CP nº 28/2001 enfatiza que o estágio curricular supervisionado de ensino é um componente obrigatório do currículo. Deve ser integrado ao projeto pedagógico do curso, sendo iniciado a partir da segunda metade, como culminância da relação entre teoria e prática. Assim deverá ser uma atividade bastante articulada com a prática e o trabalho produzido na instituição formadora.

No parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), em conformidade com o susodito autor, o estágio é compreendido como uma atividade integrante do currículo dos cursos de formação de professores que articula teoria e prática, ofertada pela instituição que conduz a

formação inicial do professor em parceria com a escola básica, que também constitui espaço de formação dos cursos de licenciatura.

Sem a articulação com o trabalho em sala de aula, analisando-o, o estágio curricular supervisionado torna-se simplesmente um momento de preenchimento de fichas e de cumprimento de carga horária, sem ultrapassar as discussões propostas no campo teórico pelo curso de formação, restringindo a formação inicial e pouco colaborando para a prática da aluna-professora em sala de aula.

Coadunando Pimenta e Lima (2006, p. 07), “[...] essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada de prática”. Dessa forma, as disciplinas teóricas ganham mais espaço que a prática, seja como componente curricular ou como estágio.

Diante da necessidade de explicitar a unidade teoria e prática, compreendemos a relevância do estágio supervisionado nos cursos de formação inicial, na medida em que remete à oportunidade para a aquisição de aprendizagens e produção de conhecimentos, oportunizando a ressignificação da prática das professoras em formação inicial, quando “[...] pautada na postura crítico-reflexiva [...]”, como enfatiza Honório (2020, p. 235).

Em consonância com as ideias de Pimenta (2010), absorvemos o estágio supervisionado na condição de espaço de encontro com a profissão, no caso, da formação das professoras, o encontro com a docência. É nesse ambiente que as professoras em formação confrontam e reelaboram os conhecimentos necessários ao exercício da docência, na relação entre teoria e prática.

No estágio supervisionado, a professora em formação inicial tem a oportunidade de viver experiências que propiciam a construção do saber ensinar não apenas em um único contexto, mas em diferentes situações de ensino – aprendizagem. Por essa razão, a professora em formação deve conscientizar-se de que no processo formativo, o trabalho docente requer constante transformação, pois a sociedade está sempre em mudança, o que exige uma profissional preparada para as diversas situações que sobrevêm no cotidiano escolar e extraescolar.

Para Veiga (2002), o estágio supervisionado favorece uma das perspectivas de abordagem formativa docente: a técnica de ensino e a de professor como agente social. A técnica de ensino consiste apenas na racionalidade técnica, enquanto que o professor no papel

de agente social é reflexivo quanto à sua prática docente e, por isso, articula a teoria à prática, tornando-se um profissional autônomo.

A reflexão sobre a prática docente faz com que professoras em formação pensem em novas possibilidades, a partir de diversas formas de percepção dos problemas e, conseqüentemente, do próprio entendimento da carreira profissional como professora.

É indispensável, por conseguinte, que a professora em formação, em processo de formação inicial, compartilhe experiências com o corpo docente da escola em que atua como estagiária, pois a aprendizagem com o professor experiente enriquece a sua formação.

É, na verdade, como confirma Brito (2011, p. 49), que a relação entre as professoras em formação

[...] e os professores experientes pressupõe a abertura para o diálogo, para o partilhamento de experiências e, sobretudo, para a colaboração, consubstanciando o estágio como lócus do aprender a ensinar, de ressignificação das crenças e das concepções dos futuros professores acerca da profissão docente e de suas peculiaridades.

Fica evidente na afirmação da autora que as professoras em formação devem manter uma interação com os professores experientes, pois eles poderão auxiliá-las, além de possibilitar uma formação baseada no partilhamento de experiências, favorecendo uma prática docente futura.

Então, podemos afirmar que a profissão docente é permeada de experiências que devem estar de acordo com uma prática docente que contribua para a formação de professores em uma perspectiva da reflexão crítica, sempre levando a profissional em formação a adquirir novos conhecimentos que contribuirão para a sua prática docente futura.

É, na verdade, como refere Ghedin (2008), a troca de experiências da professora em formação com o/a professor/a experiente que permite o desenvolvimento da reflexão crítica por intermédio da dialogicidade sobre o ensino, potencializando habilidades e conhecimentos que serão úteis no decorrer de sua formação, além de desenvolver competências relativas ao trabalho coletivo.

ECS COMO ESPAÇO FORMATIVO: BASE EMPÍRICA

Para esta reflexão, detemo-nos nos relatos das professoras em formação, sujeitos da pesquisa, acerca das ações formativas desenvolvidas na academia, ou seja, no tempo de

universidade, e aquelas que foram cumpridas na escola campo de estágio, no desenvolvimento do componente curricular estágio supervisionado na formação inicial no curso de pedagogia da instituição investigada, como detalharemos a seguir.

AÇÕES FORMATIVAS NA SALA DE AULA DA ACADEMIA

A formação inicial representa importante etapa da vida das professoras em formação que estão começando a compreender a dinâmica da sala de aula. Por isso, abona-se a relevância da reflexão na formação, vislumbrando a questão do professor que pensa a sua prática, que desenvolve ações voltadas para essa reflexão.

Nóvoa (1995, 2000) ressalta que o foco da formação inicial não deve ser meramente acadêmico, mas deve ser, também, profissional, de modo que articule os conhecimentos aprendidos nos cursos de formação com as práticas desenvolvidas pelas professoras em formação na escola campo de estágio. Nessa lógica, não devemos acreditar que uma formação que apenas priorize conhecimentos teóricos em detrimento da prática seja a mais adequada para suprir as demandas da sociedade, mas também não podemos cair na ingenuidade de pensar que a prática não carece da teoria para a sua compreensão e reelaboração.

Assim, as ações desenvolvidas no ECS, foco desta investigação, devem ser fundamentadas quanto ao nível teórico, pois a teoria é que viabiliza a reflexão da/na prática, procurando estratégias para um bom desenvolvimento do ensino e para a aprendizagem em sala de aula.

À vista disso, sabendo da importância que o conhecimento teórico adquirido nos cursos de formação inicial tem para a prática, discutimos e analisamos os relatos das professoras em formação, sujeitos da pesquisa, sobre as ações que foram desenvolvidas no componente curricular de estágio supervisionado no tempo em que permaneceram na academia e no tempo em que permaneceram na escola campo de estágio.

Nessa perspectiva, caracterizamos os tipos de reflexão evidenciados, conforme consta no Quadro 1, mostrando os relatos das professoras em formação sobre as ações formativas que desenvolveram em sala de aula da academia, no curso de formação.

QUADRO 1 – Ações formativas da sala de aula da academia

PROFESSORAS EM FORMAÇÃO	NARRATIVAS
ALFA	O tempo em sala de aula para a disciplina de Estágio Supervisionado, embora tenha um bom planejamento, na prática deixou a desejar. Não focamos discussões suficientes para que me sentisse preparada teoricamente a desenvolver as observações e as regências durante a atuação no campo. Precisei procurar embasamento através de outras leituras que faltaram durante o tempo em sala de aula na Universidade.
BETA	Embora levando em consideração a pouca duração das disciplinas e da prática do estágio, percebe-se que durante a mesma, pouco se reflete sobre a prática do estágio enquanto docente, dentro dessas escolas. Apesar dos esforços dos professores de disciplinas de estágio, ficou evidenciado que ainda precisa melhorar bastante, pois, na maioria dos estágios, os professores não estão levando a refletir sobre sua prática no estágio.
DELTA	Embora, na sala de aula da disciplina de Estágio Supervisionado IV, as oportunidades de confrontar e analisar criticamente as ações reflexivas sejam insuficientes, devido a carga horária limitada, convenientemente a maneira de pensar o que se faz e como se faz o processo educativo são analisados oportunamente a fim de problematizar a utilização e as estruturas que envolvem as ações que tornam consciente os sujeitos, e as possibilidades de conscientização que levem a emancipação.
GAMA	[...]. Assim, as ações de reflexão crítica iniciaram antes de adentrar a sala de aula da disciplina de Estágio Supervisionado IV, porque planejar e executar as ações no campo de estágio supervisionado são complexas e requer bastante estudo, dedicação. Desta forma as ações de reflexão críticas presentes durante a disciplina de Estágio Supervisionado IV, não foram construídas para a execução das ações da prática docente que é apenas a atuação do Pedagogo em sala de aula.

Fonte: elaborado com base nos dados do Memorial de Formação (2018).

Deprendemos do exposto que as ações desenvolvidas em sala de aula da academia, no componente curricular estágio supervisionado, não contribuíram significativamente para a produção de conhecimentos acerca do processo ensino/aprendizagem em conexão com a escola campo de estágio. Como podemos observar nos relatos, a interlocutora Alfa diz que embora o estágio tenha um bom planejamento, ou seja, uma sistematização adequada, deixa a desejar em relação às questões da prática, e ainda relata que as leituras teóricas foram insuficientes para subsidiar a prática desenvolvida no estágio, na escola campo.

Sabemos que os espaços formativos da academia não são capazes de abranger teoricamente, na formação profissional, as dimensões da prática pedagógica, dada a sua amplitude e complexidade. O profissional nunca estará completo, sendo a formação um *continuum* em sua trajetória profissional, pela dimensão e riqueza dos contextos reais, que requerem a ressignificação da própria teoria.

Porém, a grande diferença desses espaços de formação é a proposição de atividades de reflexão por meio das quais a professora em formação pudesse se apropriar das intencionalidades de sua prática para, ao tempo em que age com base na teoria que a subsidia

posicionar-se diante das contradições, suplantando o confronto com as dimensões da realidade, na superação de uma consciência ingênua.

A interlocutora Beta relata que pouco se reflete sobre a prática desenvolvida na escola campo de estágio no contexto da academia e que, apesar dos esforços dos professores formadores, esse componente curricular precisa melhorar bastante, pois os professores não estão levando as professoras em formação a pensar a realidade da prática desenvolvida na sala de aula da escola campo de estágio. Do mesmo modo, a interlocutora Gama afirma que as ações de formação, relativas ao tempo que permaneceram na academia, não foram construídas em uma relação com a prática docente desenvolvida em sala de aula na escola campo.

Em consonância com Mendes e Maciel (2014), um profissional deve partir da análise de sua prática. Conseqüentemente, a professora em processo de formação inicial deve buscar subsidiar a sua prática nas ações formativas que são desenvolvidas na sala de aula da academia ao longo do ECS, com base nessa análise.

É indispensável que as professoras em formação busquem auxílio nos conhecimentos teóricos e nas ações formativas desenvolvidas em conjunto com os professores formadores, pois os conhecimentos e as discussões teóricas são fundamentais no processo de formação inicial, para que as professoras em formação possam adentrar o ambiente de sala de aula na escola campo de estágio com mais autonomia e segurança.

A interlocutora Delta relata que, embora sejam insuficientes no componente estágio supervisionado, há oportunidades de confronto e análise das ações, e espaço de investigação sobre o processo educativo, a fim de problematizá-lo. Os momentos de conversas formativas desenvolvidas na academia foram curtos e reduzidos, como podemos observar pelas narrativas das professoras em formação. Sobre a escassez de momentos formativos para discussão da teoria que instigassem a reflexão crítica da prática, aspectos explicitados pelas participantes denotam carências de reflexão de modo consciente.

Com base nas exposições das professoras em formação, percebemos que o componente curricular ECS não oferece subsídios suficientes, no que tange às ações formativas no contexto acadêmico, capazes de contribuir para o desenvolvimento da prática na escola campo de estágio, pois as ações formativas não estão centradas nas necessidades da prática. Todas as professoras em formação mencionam que as ações formativas desenvolvidas nesse componente curricular de estágio deveriam instigar um pensamento reflexivo-crítico para a transformação da realidade.

Portanto, compreendemos que as ações formativas proporcionadas no estágio supervisionado no tempo academia, embora sejam bem planejadas, como revela Alfa, não possuem como elemento central a prática, preparando melhor as professoras em formação para desenvolver as observações e as regências na escola campo de estágio, tanto como profissional quanto na condição de mulher.

Beta e Delta justificam que as ações formativas desenvolvidas no tempo de academia têm curta duração e, em razão do pouco tempo, deixam a desejar, pois pouco contribui para o desenvolvimento da prática das professoras em formação na escola campo. Assim, o processo educativo não é problematizado de forma suficiente nas ações formativas desenvolvidas em sala de aula da academia, então não proporcionam aos professores em formação a consciência sobre os processos e a autonomia para a ação, com vistas à transformação das realidades.

Liberali (2008, p. 29) refere que Schön (1992) foi um dos autores que “[...] preocupou-se em ligar o conceito de reflexão à ação”. Uma formação inicial que não oportuniza momentos de reflexão na/sobre ação, conseqüentemente forma professoras desprovidos da necessária autonomia para dar conta das demandas no chão da escola.

As professoras em formação, sujeitos da pesquisa, sentiram a necessidade de executar ações formativas voltadas para a prática. A disciplina de estágio não oportunizou esses momentos reflexivos ou se o fez foi de forma reduzida, trazendo implicações para a prática das professoras em formação na escola campo e em seu futuro profissional.

O relato de Gama mostra que as ações formativas necessárias ao desenvolvimento do estágio na escola campo não foram concretamente desenvolvidas por esse componente curricular no tempo academia. Assevera, inclusive, que foram iniciadas bem antes do início do estágio, o que presumimos serem provenientes das necessidades sentidas pela professora em formação diante da complexidade da prática, carecendo, ainda, de bastante estudo. Ademais, afirma que as ações formativas desenvolvidas no tempo academia não estavam relacionadas à execução das ações na prática, no campo de estágio.

Reafirmamos a necessidade de que as ações formativas desse componente curricular estejam relacionadas com a prática desenvolvida no campo de estágio. Essa ausência de ações formativas não concorre para a promoção de reflexão do que acontece no campo de estágio, deixando marcas negativas quanto à formação de profissionais críticos e autônomos, visto que essa prática deve ser fundamentada com o conhecimento construído que, por sua vez, não deve

andar isolado da realidade, mas juntos devem desenvolver nas professoras em formação uma vontade de continuar aprendendo, buscando alternativas para a prática docente.

ACÇÕES FORMATIVAS NA SALA DE AULA DA ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO

As ações formativas desenvolvidas em sala de aula da escola campo de estágio têm como objetivo favorecer atitudes de responsabilidade e autonomia crescente das professoras em formação para com o trabalho docente. Sabemos que a formação no contexto do estágio supervisionado perspectiva atender às necessidades do trabalho desenvolvido pela estagiária em sala de aula, ou seja, o sentido do estágio, enquanto espaço formativo que sedimenta uma reflexão, está na fundamentação teórico-metodológica que sustenta as ações desenvolvidas pela futura professora na escola campo de estágio.

A formação docente não se encerra com a finalização do curso de formação inicial, ou seja, mesmo concluindo a graduação, não se esgotam as necessidades formativas. Quando as ações reflexivas desenvolvidas na escola campo de estágio são voltadas para o trabalho docente, tendo em vista que essa professora em formação reflete sobre as estratégias disponíveis, favorece-se a tomada de decisão e contribui-se tanto para a sua formação quanto para bons resultados no processo ensino-aprendizagem.

O Quadro 2, a seguir, mostra os relatos das professoras em formação sobre as ações formativas desenvolvidas na escola campo de estágio.

QUADRO 2 – Ações formativas da sala de aula da escola campo de estágio

PROFESSORAS EM FORMAÇÃO	NARRATIVAS
ALFA	Senti que somente após me adequar ao ambiente da escola e criar um relacionamento mais aproximado com a professora titular da sala foi possível desenvolver um planejamento mais dinâmico e criativo, o que chamaria de ‘quebrar o gelo’. Mesmo a professora orientadora da Universidade tendo visitado a escola e feito uma apresentação, a brevidade com que ocorreu não foi suficiente para abrir o espaço inicial para minha atuação como estagiária, no entanto não impediu que posteriormente esse espaço fosse liberado e me deixado totalmente à vontade para desenvolver a prática docente dentro da sala de aula na escola.

PROFESSORAS EM FORMAÇÃO	NARRATIVAS
BETA	Na escola campo de estágio, a reflexão crítica sobre a prática torna-se ainda menos evidente, tendo em vista que os professores, por ter uma jornada exaustiva de trabalho, encontram-se cansados e agindo de forma mecânica. Não podemos os culpar por sua falta de criticidade sobre a sua prática docente, porém não podemos o eximir de suas 'obrigações' enquanto docentes, que vivenciam as mais diversas situações no dia a dia.
DELTA	[...]. Já no campo de estágio, o feedback negativo ou positivo dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem serve como um termômetro para o pensar crítico e reflexivo. Pois, essa percepção ajuda o entrelaçamento entre a teoria, a prática e a realidade de aprendizagem de cada sujeito, logo essa consciência de envolvimento de cada um, torna o processo com mais chances de compreensão dos fatos levando a reflexão com maior autonomia.
GAMA	As ações de reflexão se ampliaram na escola campo de estágio, por perceber que coloquei em prática a reprodução de práticas pedagógicas, tão veemente combatida por muitos docentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, pois a disciplina de Estágio Supervisionado IV não nos habilita para o chão da sala de aula. Tive que buscar artigos, sites, vídeos aulas para melhor compreensão da dinâmica da regência, dialogar com outros discentes e tentar executar o que fora planejado, sempre pensando após como, o que poderia me fazer compreender.

Fonte: Elaborado com base nos dados do Memorial de Formação (2018).

Tecendo um olhar analítico sobre esses relatos, constatamos que a professora em formação Alfa relata que após criar um relacionamento mais próximo com a professora titular da escola campo de estágio, desenvolveu um planejamento mais dinâmico e criativo. No relato da professora em formação, concebe-se a ausência de apoio da professora supervisora de estágio da IFES, pois como aduz, a presença dela na escola foi tão breve que não possibilitou a ambientação das estagiárias e, conseqüentemente, não suscitou reflexões e aprendizagens no campo de estágio. Para mais, com a ausência da professora-supervisora, as estagiárias não asseguram um apoio profissional no sentido de trabalhar/contornar as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das ações propostas.

Depreendemos desse testemunho que a professora em formação percebeu a importância de uma relação mais próxima com a professora experiente, ou seja, a professora do campo de estágio, que ofereceu elementos para uma compreensão mais acurada do espaço e ambiente escolar, especificamente a sala de aula, desenvolvendo ações que, simultaneamente, favorecem a própria formação e a aprendizagem das crianças.

Para enfatizar o aprendizado na relação da professora em formação com o professor titular da escola campo de estágio, ou seja, com o professor experiente, rememoramos o ensinamento de Brito (2011, p. 49), ao abonar que “[...] a relação entre os estagiários e os

professores experientes pressupõe a abertura para o diálogo, para a partilha de experiências [...]”.

A professora em formação Alfa sentiu-se mais segura para desenvolver seus planejamentos porque estabeleceu, com a referida professora, um espaço de diálogo, promovendo reflexões consideráveis para a tomada de decisão acerca da prática.

Partindo do entendimento de que a professora do campo de estágio é quem mais conhece os alunos, seus sucessos e problemas de aprendizagem, inferimos que ela soube orientar, competentemente, as ações da professora em formação. Assim, comporta afirmar que, segundo o relato de Alfa, a partir das experiências vivenciadas em parceria com a professora do campo de estágio, a reflexão com base na prática, visando a tornar a aula mais dinâmica e criativa, existiu no contexto da escola campo de estágio e foi significativa para o processo de formação inicial.

A professora em formação Delta alega que as ações formativas na escola cenário do estágio supervisionado oferecem um *feedback* positivo ou negativo acerca da prática desenvolvida. Aliás, relata que, no campo de estágio, o *feedback* dos atores envolvidos favorece a reflexão no sentido de a professora em formação pensar sobre os acertos e erros no processo, o desenvolvimento da ação docente e, ainda, sobre a fase teórica que fundamenta a prática desenvolvida, fornecendo elementos relevantes – baseados no desenvolvimento da prática – e motivando a compreensão dos fatos ocorridos na prática docente. Esse movimento de reflexão quanto aos resultados alcançados com a ação docente viabiliza a regulação do processo, ao tempo em que promove autonomia junto às professoras em formação.

A partir dos relatos de Alfa e Delta, podemos inferir que o estágio configura espaço de produção de experiências diferenciadas pelas professoras em formação, a depender de seu desenvolvimento no campo de estágio ou da relação estabelecida entre a professora em formação e o/a professor/a do campo de estágio, bem como da própria experiência desse/a professora.

O estágio, enquanto espaço de aprendizagem da profissão docente que consolida o processo reflexivo, foi evidenciado no relato dessas professoras em formação que vivenciaram, em suas práticas de estágio, momentos de aprendizagem da profissão docente, seja na relação com os professores mais experientes, na prática de reflexão com base no diagnóstico da realidade, ou a partir do *feedback* dos atores envolvidos.

Assim, para Alfa e Delta, as ações formativas na escola campo de estágio produziram momentos de reflexão acerca da prática docente, possibilitando agir para a resolução dos problemas que possam surgir na escola e em sala de aula.

De forma oposta, Beta e Gama ratificam que as ações formativas desenvolvidas ao longo do estágio na escola campo não motivaram a necessária reflexão por elas almejada. Nesse sentido, a professora em formação Beta relatou que a reflexão se tornou menos evidente na escola campo. Justifica essa ausência com a exaustiva jornada de trabalho dos professores, cuja forma mecânica de agir, não faculta tempo para pensar na/sobre a ação desenvolvida.

Pimenta (2005), contestando essa forma mecânica da ação no estágio supervisionado, destaca que o seu propósito deve ser o de proporcionar um projeto humano emancipatório. Assim, a forma mecânica que muitas vezes vigora nos estágios não sedimenta esse espaço como formativo.

Contudo, para formar professores autônomos, que superem o modelo reprodutivista, a exigência e a recomendação é que a eles sejam proporcionados espaços para a reflexão crítica acerca das situações vivenciadas, com vistas à tomada de decisão de modo que possa garantir aprendizagens, ou seja, eles devem agir de acordo com as situações que ocorrem no ambiente da sala de aula, sempre tendo como fundamento a teoria para a tomada de decisão.

A professora em formação Gama testemunha que as ações de reflexão se ampliaram no tempo em que permaneceu na escola campo de estágio, após perceber que reproduzia práticas pedagógicas combatidas por muitos docentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Entretanto, afirma que esse componente curricular não habilita para o chão da sala de aula.

A compreensão que emerge é que Gama reconhece que não se sentiu apoiada para o desenvolvimento da prática na escola campo de estágio, tanto é verdade que foi em busca de auxílio para desenvolver sua prática no estágio – a partir de artigos, sites e videoaulas –, intentando uma compreensão mais acurada da dinâmica da sala de aula, além do estabelecimento de diálogo com as parceiras de estágio.

Assim, também é possível depreender que a ausência da professora supervisora de estágio da IFES ficou patente na lacuna referida pela professora em formação no desenvolvimento do estágio, pelo fato de não contar com essa parceria para envidar o diálogo sobre a prática.

De acordo com os relatos de Beta e Gama, não foram viabilizados espaços formativos para que as experiências fossem socializadas, com a promoção de uma postura reflexiva das

práticas vivenciadas na escola campo de estágio, em confronto com teoria. Tais espaços, quando oportunizados na formação inicial, sempre produzem aprendizagens significativas, favorecendo que, quando a professora em formação se vir diante da complexidade da prática, vislumbre alternativas, a fim de escolher seus próprios caminhos para a solução das problemáticas.

Nesse ensejo, a unidade entre teoria e prática deve ser presente no desenvolvimento do estágio, superando a prática mecânica e reprodutivista mediante a proposição de uma prática docente autônoma, superando a ideia de teoria e de prática como campos opostos ou justapostos.

De fato, Pimenta e Lima (2017) mencionam que o estágio, por vezes, é designado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria, negando a proposição de reflexão crítica da prática tendo por base uma teoria. Por isso, as professoras em formação reiteram a dificuldade que sentiram no estágio, pois em razão da negação da reflexão crítica sobre essa prática, não buscaram apoio na teoria para a construção de alternativas.

Sendo assim, ressaltamos a importância da relação indissociável entre teoria e prática para que se formem profissionais reflexivos nos cursos de formação inicial de professores, pois segundo Pimenta (2002), o conceito de *práxis* é de extrema relevância no contexto da formação dessas profissionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ECS constitui um importante componente curricular, um espaço formativo que consolida a reflexão sobre a prática para as professoras em formação inicial. A intenção anunciada no presente artigo, qual seja refletir sobre as ações formativas desenvolvidas nos espaços de aprendizagem da profissão docente – escola campo de estágio e na academia – no desenvolvimento do ECS, foi proposta com a intenção de contribuir para uma discussão mais sólida acerca desse espaço de formação de professoras para a educação básica, por ser esse espaço majoritariamente feminino.

Sabemos que a garantia de qualidade do ensino oferecido nas escolas brasileiras passa pela questão da formação inicial de professoras que possam pensar a sua prática para a transformação de realidades com a garantia da aprendizagem.

Nesse contexto, trazer as narrativas das professoras em formação inicial foi importante para refletir como essas profissionais da educação são formadas nos cursos superiores de licenciatura, refletindo uma preocupação legítima de quem labora na área da educação.

Dessa forma, as professoras manifestam o desejo de romper com o ciclo de fracasso da escola pública, promovendo cada vez mais espaços reflexivos críticos, como reclama a realidade educacional no que concerne ao processo formativo delas.

Com essa intencionalidade, analisamos, no presente artigo, as narrativas escritas produzidas por professoras em formação – por meio de memoriais de formação –, matriculadas no Estágio Supervisionado IV, no Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma IFES.

Constatamos que as ações formativas que favorecem o desenvolvimento da reflexão na/sobre a prática no estágio supervisionado, tanto no espaço acadêmico quanto da escola campo de estágio, pouco motivaram a reflexão na prática desenvolvida na escola campo de estágio e no contexto da academia. Ademais, apesar dos esforços empreendidos na formação das professoras pelas professoras formadoras, esse componente curricular precisa vislumbrar a realidade da prática concreta da escola campo de estágio.

Inferimos, por conseguinte, a partir dos dados empíricos, que o estágio produz experiências diferenciadas junto aos alunos-professores, a depender das condições postas para o seu desenvolvimento. A propósito, citamos como exemplo a relação estabelecida entre a professora em formação e o professor do campo de estágio, bem como no quesito relativo às experiências que ela possuía.

O estágio como espaço de aprendizagens da profissão docente, que fortalece a reflexão, foi evidenciado no relato de três professoras em formação, as quais experienciaram em suas práticas e nos estudos acadêmicos, no decorrer do estágio, momentos de aprendizagem da profissão docente, na relação com professores mais experientes, na prática de reflexão com base no diagnóstico da realidade e, ainda, a partir do *feedback* dos atores envolvidos.

Assim, as ações formativas na escola campo de estágio, para um grupo de professoras em formação inicial, produziram momentos de reflexão sobre a prática docente, possibilitando agir para a resolução dos problemas que surgem na escola e em sala de aula, em uma perspectiva do tipo prática.

De forma divergente, outro grupo de interlocutores do estudo afirma que as ações formativas desenvolvidas ao longo do estágio na escola campo não contribuíram para esse tipo de reflexão. Há relatos, inclusive, que indicam a não viabilização de espaços formativos nos

quais as experiências são socializadas, com a promoção de uma postura reflexiva das práticas vivenciadas no cenário escolar do estágio, em articulação com teoria.

O fato é que, entre posicionamentos afirmativos e negativos, averiguamos que o estágio supervisionado precisa de uma discussão mais sólida sobre a prática, de modo que as professoras formadoras possam colocar como prioridade discussões e relatos das professoras em formação sobre as atividades que vêm desenvolvendo no campo de estágio, com a finalidade de viabilizar o exercício reflexivo em torno dessas questões, em articulação com os conhecimentos teóricos que subsidiam essas reflexões.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. D. de. **O acompanhamento do Estágio Supervisionado na formação docente**: concepções e condições de trabalho dos supervisores. 1. ed. Curitiba: CVR, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. **Lei 11788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília: Palácio do Planalto, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Brasília: CNE/CP, 2015.

BRITO, A. E. **A formação inicial e o estágio supervisionado sobre a aprendizagem e saberes docentes**. Teresina: EDUFPI, 2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3ª edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GHEDIN, E. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro, 2008.

HONÓRIO, M. G. Estágio supervisionado na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: contextos e controvérsias. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**. Ano 25, n. 46, set./dez. 2020. ISSN 2526-8449. DOI: <https://doi.org/10.26694/les.v0i46>. Disponível em: <https://ojs.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/11958>. Acesso em: 02. jan. 2021.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais.** Campinas, SP: Pontes, 2008.

MASETTO, M. T. Exercer a docência no Ensino Superior Brasileiro na contemporaneidade com sucesso (competência e eficácia) apresenta como um grande desafio para o professor universitário. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 20, n. 65, jun. 2020. ISSN 1981-416X. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.20.065.DS15>.

Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26233/24291>. Acesso em: 19 ago. 2020.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida.** In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores.* Porto: Porto, 2000.

PASSEGGI, M. da C. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes.** São Paulo: Paulus, 2008.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poésis Pedagógica**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o Programa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? In: **Anais 38ª reunião nacional da ANPEd.** São Luís, MA. 2017. p. 1-15.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, I. **Professor: tecnólogo do ensino ou agente social?** Campinas, SP: Papyrus, 2002.

Recebido em: 12.04.2021

Aceito em: 14.06.2021