



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE - IEAA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES -
PPGECH

VIVIANE PEREIRA LARANJEIRA

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
Percepções de professores iniciantes egressos do Curso de Letras do IEAA

HUMAITÁ – AM

2023

VIVIANE PEREIRA LARANJEIRA

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
Percepções de professores iniciantes egressos do Curso de Letras do IEAA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), do Instituto de Educação Agricultura e Ambiente pela Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Reis da Silva

HUMAITÁ-AM

2023

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

L318e	Laranjeira, Viviane Pereira O estágio supervisionado na formação inicial de professores : percepções de professores iniciantes egressos do curso de Letras do IEAA / Viviane Pereira Laranjeira . 2023 102 f.: 31 cm. Orientador: Vera Lúcia Reis da Silva Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas. 1. Estágio Supervisionado. 2. Formação de professores. 3. Professores iniciantes. 4. Docencia. I. Silva, Vera Lúcia Reis da. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título
-------	---

VIVIANE PEREIRA LARANJEIRA

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:

Percepções de professores iniciantes egressos do Curso de Letras do IEAA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), do Instituto de Educação Agricultura e Ambiente pela Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vera Lúcia Reis da Silva – Presidente (Orientadora)
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Profa. Dra. Maria Isabel Alonso Alves – Membro Interno
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Prof. Dr. Josué José de Carvalho Filho – Membro Externo
Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Profa. Dra. Eliane Regina Martins Batista – Membro Suplente Interno
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Profa. Dra. Rosangela de Fátima C. França – Membro Suplente Externo
Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Esta dissertação foi desenvolvida com o apoio do Governo do Estado do Amazonas por meio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, com a concessão de bolsa de estudos.



AMAZONAS
GOVERNO DO ESTADO



FAPEAM
Fundação de Amparo à Pesquisa
do Estado do Amazonas



PROPESP
Pró-reitoria de Pesquisa
e Pós-Graduação da UFAM

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho ao meu pai, Francimar da Silva
Laranjeira e minha mãe, Vanderleia Pereira Belfort.
Ao meu filho, John Nicolas, a minha inspiração.*

AGRADECIMENTOS

À Deus, que por vezes, me afastei, mas Ele jamais me desamparou, concedeu-me forças para continuar.

Aos meus pais, Francimar da Silva Laranjeira e Vanderleia Pereira Belfort, meus irmãos, Fabrício Pereira Laranjeira e Thais Belfort Laranjeira. Minha família, minha base.

Ao meu filho, minha herança, meu John Nicolas Laranjeira Nogueira.

À minha professora orientadora Profa. Dra. Vera Lúcia Reis da Silva, a quem tenho admiração e respeito.

Ao Programa e aos professores de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH, pela oportunidade e aprendizados a mim concedidos.

À minha amiga Miss Lane de Souza Bello pelo apoio durante o processo de pesquisa.

Aos meus amigos e parceiros de trabalho: Betânia Rosa, Roselinda Batista, Edson Diarroi, Leonilson Tenharin, Jair Tenharin e José Roberto Tenharin, pela compreensão e apoio.

Aos meus colegas de mestrado com quem compartilhei momentos de aprendizados e angústias.

À Universidade Federal do Amazonas, pela oportunidade dada à minha formação continuada.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM, pela bolsa de estudo, fundamental para que eu pudesse seguir com a pesquisa em busca de qualificação profissional.

A todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para que eu concluísse esta etapa tão importante da minha trajetória de vida e formativa.

MUITO OBRIGADA A TODOS!

RESUMO

Esta pesquisa teve como o objetivo analisar a percepção de professores iniciantes, egressos do curso de Letras do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) sobre o Estágio Supervisionado na formação de professores. Na busca de alcançar este objetivo os específicos o complementam, como: a) identificar a percepção dada ao Estágio Supervisionado pelos egressos para formação inicial dos professores; b) descrever as experiências significativas adquiridas no Estágio Supervisionado; c) analisar a percepção dos professores egressos sobre a relação entre teoria e prática vivenciada no Estágio Supervisionado; d) explicitar a contribuição do Estágio Supervisionado para a prática pedagógica dos professores. Para esta investigação, os aportes teórico-metodológicos tiveram como base os estudos de Marcelo García (2009); Pimenta e Lima (2017); Tardif (2014); Gatti (2014), Bardin (1977), Minayo (2002); Franco (2008) Jovchelovitch; Bauer (2010); Creswell, (2014) entre outras contribuições. A pesquisa foi delineada na abordagem qualitativa, caracterizando-se como do tipo narrativa. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas narrativas e a Análise de Conteúdo para o tratamento dos dados. O estudo pretendeu evidenciar as percepções advindas das vozes dos egressos do curso de Letras do IEAA/UFAM, sobre o objeto proposto nesta pesquisa. Os resultados apontam para uma fragmentação do estágio no processo formativo. Foi possível perceber que a forma como estágio tem sido trabalhado leva o estudante a se limitar ao contexto de uma sala de aula sem participar outras atividade que envolvem o aprender da docência. Contudo, o estágio, de alguma forma deu sua parcela de contribuição quer seja pelas experiências negativas ou positivas que foram ressignificadas nas práticas pedagógicas pelos professores na condição de iniciantes.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação de professores. Professores iniciantes.

ABSTRACT

This research had the aim analyzing the perception of beginning teachers, graduated in the Language and Literature Course, at the Institute of Education, Agriculture and Environment (IEAA), from the Federal University of Amazonas (UFAM) about the Supervised Practice in teacher training formation. In the quest to achieve this objective, the specific ones complement it, like as: a) identifying the perception given to the Supervised Practices by graduates for initial teacher training formation; b) describing the significant experience acquired in the Supervised Practice; c) analyzing the perception of graduated professors about the relationship between theory and practice experienced in the Supervised Practice; d) explain the contribution of the Supervised Practice to the teachers' pedagogical practice. For this research, the theoretical and methodological contributions were based on studies by Marcelo García (2009); Pimenta and Lima (2017); Tardif (2014); Gatti (2014), Bardin (1977), Minayo (2002); Franco (2008) Jovchelovitch; Bauer (2010); Creswell, (2014) among another contributions. The research was outlined in the qualitative approach, characterizing itself like a narrative. The collecting data happened through narrative interviews and Content Analysis for data processing. The study intended to show the perceptions from the voices of the graduated teachers in the Language and Literature Course at IEAA/UFAM, about the object proposed in this research. The results point to a fragmentation of the Supervised Practice in the formative process. It was possible to perceive that the way the Supervised Practice has been worked leads the student to limit himself to the context in the classroom without participating in other activities that involve teaching learning. However, the Supervised Practice, in some way gave a part of the contribution, either through negative or positive experiences that were re-signified in the pedagogical practices by teachers as beginners.

Key words: Supervised Practice. Teacher Training Formation. Beginners Teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CRE – Conselho Regional de Educação

IEAA – Instituto de Educação Agricultura e Ambiente

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PPGECH – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação e Desporto

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	17
1.2 Entrelaçando o Estágio Supervisionado com outras pesquisas	21
1.2.1 Síntese dos estudos mapeados	24
1.3 O Estágio Supervisionado e os aspectos legais	32
2 O CURSO DE LETRAS EM CONTEXTOS FORMATIVOS	38
2.1 O Estágio Supervisionado no contexto do curso de Letras	38
2.2 Teoria e prática no contexto de outras experiências formativas.....	42
2.2.1 O PIBID e o Programa Residência Pedagógica na interface com a formação	42
3 A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO PARA A CONTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	46
3.1 Caracterizando o início da docência.....	50
4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	54
4.1 Natureza e tipo da pesquisa	55
4.2 Técnica de coleta de dados	57
4.3 Lócus e participantes da pesquisa.....	59
4.4 Método de análise	60
4.5 A busca pelos dados e desafios do percurso.....	62
5 TECENDO AS NARRATIVAS	66
5.1 EIXO 1 – Percepções sobre o Estágio Supervisionado	67
5.1.1 Percepções sobre o Estágio Supervisionado do curso de Letras.	68
5.1.2 Expectativas antes do Estágio Supervisionado.....	72
5.2 EIXO 2 – Experiências no estágio supervisionado	75
5.2.1 Experiências no Estágio Supervisionado em relação a observação e regência.	75
5.2.2 Experiências no Estágio Supervisionado e o estímulo para a profissão docente	78
5.3 EIXO 3 – Teoria e Prática vivenciada no estágio.....	80
5.3.1 Articulação entre teoria e prática nas atividades do estágio supervisionado.....	81
5.3.2 A teoria e a prática para a construção de práticas pedagógicas.....	84
5.4 EIXO 4 – Contribuição do estágio para a formação da docência.....	86
5.4.1 Percepção da contribuição do estágio supervisionado na condição de professor iniciante.	87
5.4.2 Contribuições do estágio para a formação inicial de professores.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	96
APÊNDICE 1	103
ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA.....	103
APÊNDICE 2	104
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	104
ANEXO 1	108
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	108

INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “O estágio supervisionado na formação inicial de professores: percepções de professores iniciantes, egressos do Curso de Letras do IEAA”, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, traz como objeto de estudo essa temática por considerar que o estágio supervisionado tem implicações na formação inicial de professores.

Nesta parte introdutória, antes de tudo, quero¹ destacar que esta pesquisa diz respeito a algum momento vivenciado por mim em minha formação inicial. Os poucos recursos financeiros e a humildade sempre me fizeram acreditar que a educação era sinônimo de mudanças. E foi nesta perspectiva, que “pequenas grandes” mudanças aconteceram. Todo aprendizado vem do esforço e da vontade de sempre aprender mais e, de certa forma, isso contribuiu com o processo formativo, uma vez que nunca estamos prontos, ou seja, nosso aprendizado se estende ao longo da vida.

Na educação básica sempre tive bons professores que tinham métodos de ensino inspiradores, penso que por isso sempre carreguei comigo a admiração pela profissão, afinal é uma das mais belas profissões, apesar de não ter a devida valorização. Contudo, nessa trajetória educacional não foi difícil encontrar professores que não me despertavam o ânimo, seja por suas metodologias ou com palavras que desestimulavam qualquer um que interiorizava para si como algo negativo.

Saindo do Ensino Médio e já com aprovação no Curso de Letras, apaixonei-me pelo universo das Letras, o curso logo me cativou com sua tríade: Gramática, Literatura e Linguística e entrei em um mundo de conhecimentos e aprendizados que a universidade pública me proporcionou. Mas, a parte prática me impulsionou e me deixou desejosa de seguir a docência. Vale ressaltar que a bagagem que eu trazia aproximava-se da romantização da profissão, sempre com um olhar para a parte mais bonita que eu considerava, que é o ato de ensinar, esquecendo-me dos desafios das entrelinhas da profissão.

Na trajetória formativa, a participação em alguns projetos foram fundamentais para que aos poucos a timidez fosse deixada de lado, considerando que isso pode ser um entrave para quem almeja o exercício da profissão. A chegada do momento para se cumprir a obrigatoriedade do estágio supervisionado nem sempre é encarado com tranquilidade, no meu caso trouxe “frio

¹ A 1ª pessoa do singular é utilizada nesta parte introdutória, pois faço a interligação com minha experiência relacionada à formação inicial, perpassando pela pessoal e profissional.

na barriga”. Essa realidade vivida por mim e dialogada com colegas de turma fez com que fosse despertado o tema que trabalharia na pesquisa de mestrado. Foi pensando na temática e relembrando os relatos da turma que decidi trazer o estágio como objeto desse estudo.

Então, na possibilidade de dar visibilidade aos professores iniciantes que são egressos do curso de Letras do IEAA, este trabalho se propõe a trazer para o campo da pesquisa científica de forma mais sistemática o estágio na formação de professores.

A formação de professores é um tema recorrente nas pesquisas na área da educação e, por certo, traz importantes contribuições para o ensino e para o processo formativo de profissionais do contexto educacional.

Diante do exposto, se evidencia no Estágio Curricular Supervisionado como disciplina obrigatória, um requisito importante para a formação de professores, tendo como finalidade proporcionar ao acadêmico o estabelecimento entre a teoria e a prática, de modo a fazê-los vivenciar a realidade escolar bem próximo do contexto em que passarão a conviver como futuros profissionais.

Levando em consideração as minhas experiências como, também, egressa do curso de Letras IEAA/UFAM e a motivação para este estudo, surge a indagação que encaminha para o problema da pesquisa: Que percepção os professores, egressos do curso de Letras do IEAA, têm sobre o Estágio Supervisionado na formação inicial? Diante do problema levantado, recorremos a Gil (2008) no entendimento de que a problemática de uma pesquisa científica é uma questão não resolvida e que é objeto de discussão em qualquer domínio do conhecimento.

O processo de formação inicial é um período que se propõe a estabelecer momentos de aprendizagem, seja no sentido teórico ou prático. Mas, quando se trata da formação inicial, de acordo com (Gatti, 2014) é possível perceber em cursos de licenciatura um cenário educacional desanimador. Os cursos de licenciaturas necessitam de um olhar que preconize sua estrutura e reflita sobre as direções tomadas, uma vez que estes cursos formam futuros profissionais para atuar em sala de aula.

Considerando a formação inicial um processo de constituição do *ser professor* e o Estágio Curricular Supervisionado uma disciplina a ser cumprida e que o chão da escola é o espaço mais apropriado para unir teoria e a prática, não é raro percebermos algumas dificuldades que os estagiários encontram ao chegar no período dessa disciplina.

No decorrer do curso há disciplinas que apoiam e ascendem o graduando no sentido teórico, colaborando de forma única, porém, em alguns casos se limitam às salas da própria universidade em seu sentido prático, ficando somente nas aulas simuladas, o que não deixa de

ser importante e rico para o aprendizado, mas o estágio é uma condição obrigatória de aproximação dos futuros professores à realidade escolar, ou seja, é no chão da escola que se observam e se exercitam a teoria na prática.

Turmas mais recentes do curso de Letras, além das disciplinas que são suporte para o construto teórico-prático tiveram a oportunidade de participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP) que também são fontes formativas importantes que possibilitam transitar pelos caminhos da docência, mesmo que seja na condição de aprendizes. Ainda que os cursos ofereçam outras oportunidades importantes para o processo de formação, porém, nem todos os estudantes são contemplados com esses programas, pois ocorrem por meio de processos de seleção, restando-lhes somente o Estágio Supervisionado.

A obrigatoriedade do Estágio Supervisionado expressada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996) e nas Diretrizes para os cursos de Licenciaturas (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002) torna, também, o estágio como um momento suscetível de decisão para muitos estagiários em prosseguir ou não no curso. Segundo Lippe e Bastos (2008), o estágio ainda é entendido por muitos como influência negativa para quem opta pela carreira do magistério, visto que ele mostra a real situação das escolas públicas, podendo desestimular aqueles que a vivenciam.

Diante do exposto, o estágio pode ser espaço de reflexão sobre a educação pública, sobre a situação das escolas, dos professores e dos alunos. Mendes (2006) contribui ao dizer que ultimamente na prática de ensino, pelo menos de forma teórica, nas aulas da disciplina de estágio, tem-se notado uma perspectiva mais crítica e reflexiva, de forma a favorecer caminhos para que os alunos estagiários tenham um melhor desempenho frente aos diversos desafios do ensino público, em destaque o fracasso escolar, pois esse dificulta a ação docente, desestimula o alunado e compromete o processo educacional.

O Estágio é um momento em que os estagiários tem a possibilidade de observarem a realidade e de adquirirem experiências para o trabalho em sala de aula como resultado da regência, porém, é importante atentar para que esse momento não se caracterize apenas como cumprimento burocrático dessa atividade.

A formação de professores é uma temática sempre em pauta nas discussões e mesmo existindo várias publicações que trazem o estágio como resultado de pesquisas, não se esgota. Por isso, precisa de aprofundamento daquilo que caracteriza, teoriza e o fundamenta em uma

realidade que seja local e específica, como é o caso do processo formativo em um dos cursos do IEAA que forma e continua formando profissional para a área da educação.

Consideramos que este seja momento para a reflexão, observação e aprendizagem sobre atuação no contexto escolar em vista das práticas realizadas no sentido de contribuir com a qualidade formativa de futuros profissionais, (PIMENTA; LIMA, 2017) e (PIMENTA (2012). O Estágio, portanto, é um aspecto a ser levado em consideração no processo formativo de professores, pois como destaca Lima (2006) o contexto atual exige um novo modelo de profissional, e os saberes que regem sua prática devem ser sólidos e amplos, com o objetivo de responder as peculiaridades existentes no ambiente escolar e o caráter multifacetado que caracteriza a prática pedagógica.

Assim, é de fundamental importância pensar nos diversos elementos que fazem parte do estágio, por isso é importante também refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores, agora egressos, olhando pela perspectiva da profissionalidade e autonomia do sujeito que passou pela fase do estágio e encontra-se em sala de aula, uma vez que essas ações são pertinentes para o processo de formação e estão relacionadas ao espaço do trabalho docente. Então, o Estágio Supervisionado como disciplina teórico-prática tem a possibilidade de auxiliar o professor a construir seus conceitos sobre docência.

Com estas considerações introdutórias, apresentamos o objetivo geral da pesquisa: Analisar a percepção de professores iniciantes, egressos do curso de Letras do IEAA, sobre o Estágio Supervisionado na formação de professores. Sendo seguido pelos específicos, como: a) Identificar a percepção dos professores egressos em relação ao Estágio Supervisionado na formação inicial; b) Descrever as experiências consideradas significativas adquiridas no contexto do estágio; c) Analisar a percepção sobre a relação entre teoria e prática vivenciada no estágio; d) Explicitar a contribuição do Estágio Supervisionado para a prática pedagógica dos professores.

Para uma pesquisa a nível de mestrado a busca por autores para as primeiras aproximações teóricas fez-se necessário, pois sem levantamento teórico e revisão bibliográfica se torna impossível o prosseguimento para outras fases da pesquisa, requerendo para isso uma pesquisa exploratória. Sendo assim, a pesquisa exploratória como expressado por Gil (2008) proporciona maior familiaridade com o problema proposto na perspectiva de torná-lo mais explícito, com o objetivo de aprimoramento das ideias e possibilidade de consideração em vários aspectos sobre o objeto que foi estudado e envolve levantamento bibliográfico.

Para as discussões deste trabalho estão elencados para a fundamentação teórica autores como Gatti (2010, 2014, 2019), Hengemühle (2007), Pimenta (2012, 2007), Pimenta e Lima (2017), Tardif (2014), Nóvoa (2009), Marcelo García (2009), Vaillant e Marcelo Garcia (2012), Silva (2019), Formosinho (2009) e para a seção dos procedimentos metodológicos buscou-se aporte em Gil (2008), Flick (2013), Chizzotti (2013), Minayo (2002), Creswell (2014), Franco (2008) e Bardin (1977).

Este trabalho está organizado da seguinte maneira:

A primeira seção está intitulada: **O estágio na formação inicial de professores**, em que é abordado o Estágio Supervisionado em pesquisas já realizadas que se aproximam da temática em exposto. É apresentado, também, os aspectos legais e um panorama acerca do curso de Letras do IEAA e como se desenvolve o estágio neste curso.

A segunda seção apresenta o título: **Teoria e prática no estágio e outras experiências formativas**, campo em que foi se enfatiza dois programas que se apresentam como políticas de inserção à docência e suas contribuições para a formação inicial.

A terceira seção versa sobre **A contribuição do estágio para a construção de práticas pedagógicas**, com a finalidade de trazer em discussão o estágio e suas contribuições para a construção de práticas pedagógicas e da identidade profissional.

A quarta seção, refere-se a **Metodologia** da pesquisa, ou seja, o caminho trilhado para alcançar os resultados e trazer resposta ao problema levantado pelo estudo. O processo metodológico apresenta uma abordagem qualitativa, a técnica de coleta de dados utilizada foi a entrevista narrativa e para o tratamento dos dados a Análise de Conteúdo.

A quinta seção versa sobre a análise dos dados intitulada: **Desvendando as narrativas**. Para a análise as narrativas foram divididas em eixos temáticos e para facilitar o tratamento dos dados foram subdivididas em dimensões.

1 O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Escrever sobre a questão da formação docente nos convida a reviver as inquietudes e perplexidades na busca de significados do que é ser professor no mundo de hoje. Professor, sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro elabora a interpretação e reinterpretação do mundo. (FELDMANN, 2009, p. 71).

Falar sobre a formação de professores é desafiador. As experiências positivas ou não e as inquietudes da formação acompanham esse processo desde o início, perpassando pela formação continuada e perduram ao longo da vida profissional.

Pensar a temática que versa sobre a formação de professores é pensar, também, na necessidade de olhar com mais atenção para o início dessa formação que prepara e forma profissionais que terão a responsabilidade de cumprir com a função social requerida pela profissão.

1.1 A formação de professores na interface com o estágio

Direcionar o olhar para a formação de professores voltado para o Estágio Curricular Supervisionado no processo da formação inicial é ter possibilidade de desvelar, experiências, desafios, dificuldades e perspectivas em determinado curso de licenciatura que tem como foco formar professores para o exercício da docência na educação básica.

O papel da formação inicial é promover a preparação do futuro profissional para ser inserido no mundo do trabalho não para ser cumpridor de tarefas, mas para contribuir com a formação de mentes pensantes e na construção da cidadania dos que ficarão sob sua responsabilidade formativa. Por certo, não se trata de um processo fácil, por isso, a formação precisa ter a intencionalidade de qualificação adequada para atender as demandas da educação na contemporaneidade.

A qualidade da educação não se limita à formação inicial de professores, uma vez que esta é permeada por outros fatores quer seja no âmbito da universidade, da escola, da estrutura curricular ou outros aspectos relacionados ao macro e micro sistema. Todos são responsáveis pela articulação e busca de melhorias em prol da formação dos profissionais que serão inseridos na docência.

No processo da formação inicial está o Estágio Supervisionado como componente obrigatório para os cursos de licenciatura, sendo um espaço de preparação para a docência. Este

espaço proporciona experienciar situações reais para quem nunca teve a oportunidade de estar em contato com a sala de aula no lugar do “ser professor”, ou seja, é um momento diferenciado daquele que na condição de estudante estava do outro lado da situação. Contudo, não se pode dizer que não guarde de sua trajetória educacional alguma lembrança que lhe remeta a ações do ser professor.

Para Marcelo García (2009) as instituições de ensino recebem candidatos que não podem ser vistos como vasos vazios, pois:

As milhares de horas de observação enquanto alunos contribuem para configurar um sistema de crenças para o ensino que os aspirantes a professores têm e que ajudam a interpretar as suas experiências em formação. Essas crenças, às vezes, estão tão arraigadas que a formação inicial não consegue nelas a menor mudança profunda. (MARCELO GARCÍA, 2009, p.10, tradução nossa).

O estudante da graduação ao trazer consigo uma bagagem de informações que atravessou todo o percurso da vida escolar, a depender de como essas foram interiorizadas, podem ter fragilidades. Essa bagagem advinda da própria experiência do contato direto com seus professores de alguma forma causa interferência no estilo de profissional que pretendem ser.

O processo formativo tem encontrado limitações quando se trata de formação de professores. Para Gatti *et al* (2019) pensar nessa temática requer reflexões, principalmente, quando se trata de políticas e práticas formativas de ensino.

No âmbito das políticas, destacam-se as críticas de desprofissionalização, precarização e aligeiramento da formação, bem como a frágil articulação entre a formação inicial, a formação continuada, a inserção profissional e as condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação. E, no âmbito das práticas formativas, no contexto da formação inicial e continuada, as críticas dizem respeito principalmente à frágil articulação entre teoria e prática, entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, entre universidades e escolas. (GATTI et al, 2019, p. 177).

Neste prisma, é necessário fazer reflexões acerca do currículo. Não apenas deste, pois, existe uma série de obstáculos que tornam o delineamento da formação de professor um processo desafiador. Para Gatti (2010, p. 1359) “avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativo”.

Sendo assim, é importante pensar nos cursos de licenciatura e no objetivo real do Estágio Supervisionado de forma mais concreta em que a teoria se concretize na prática, oportunizando

ao estagiário vivências diversas no ambiente escolar que remetam a conhecimentos mais específicos de sua área formativa.

A formação inicial é marcada por experiências que, de alguma forma, contribuem para que o estudante reflita sobre o profissional que está sendo formado. É certo, que a formação inicial é apenas o começo de uma caminhada que não se encerra no final do curso, haja vista que não se aprende tudo nessa fase inicial e, em algumas situações, lacunas precisam ser preenchidas ao se tratar do estágio. Para Hengemuhle (2007) os estágios curriculares não atendem as condições das quais os professores precisam para exercitar-se no teórico-prático.

Vale atentarmos para o contexto em que passa a educação. É urgente pensar na mudança de paradigmas na formação de futuros profissionais que se inserem em cursos de licenciatura. Concordamos com o pensamento de Gatti (2014), pois ser professor é atuar, é lidar com as diversas situações do cotidiano, não é somente de caráter teórico, mas também da prática.

Levando em consideração o significado que o estágio tem para a formação de professores podemos considerá-lo como espaço e tempo de aprendizado em que há possibilidades para exercitar na prática as teorias estudadas. É nesse contexto que as experiências e as aprendizagens se juntam e se somam para o melhoramento, aperfeiçoamento e consolidação do processo formativo, mesmo que a formação inicial não seja um fim em si mesma, mas o começo de uma aprendizagem que se estende ao longo da vida. Para Pimenta (2012) o estágio é um componente do currículo que não se configura como uma disciplina isolada. “É uma atividade teórica de conhecimento da realidade e definição de finalidades, instrumentalizadora da práxis do futuro professor.” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 239). Proporciona a inserção dos estudantes nas instituições escolares para conhecer como o processo de ensino e aprendizagem ocorre.

Então, o estágio possibilita que o estagiário por meio da observação e da inserção nos espaços da escola conheça e se aproprie de conhecimentos extras aprendidos com o professor da sala de aula. Para Carvalho Filho e Brasileiro (2017) esses novos conhecimentos podem ser confrontados e ressignificados, ou seja, entender que a prática e a teoria são indissociáveis no processo de profissionalização docente.

Para Kulcsar (1991) o Estágio não pode ser encarado simplesmente como um instrumento burocrático a ser executado, mas como um articulador prático que possibilite mudanças e transformações eficazes, por oportunizar ao futuro professor colocar a teoria aprendida em prática, pois é um momento de confrontar o conhecimento adquirido e pôr à prova sua intencionalidade de ser ou não professor. Então, o Estágio Supervisionado é um elo entre a

formação e o futuro campo de trabalho, representando uma articulação comprometida com a profissão, direcionando também o estudante para compreender os aspectos sociais e culturais que perpassam no contexto escolar.

Diante do contexto em que se insere o estagiário que acompanha e observa o trabalho do professor em sala de aula há de ser levado em consideração os saberes que respaldam o exercício da profissão. De acordo com Pimenta (2007, p. 42) “o trabalho desenvolvido pelo professor na sala de aula expressa a síntese de um saber pedagógico [...]”. Saber(res) que adquirido(s), em parte, nos cursos de formação profissional, ainda, de acordo com Pimenta (2012) podem ser categorizados em saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Esses saberes contribuem para a construção da identidade do professor, pois cada saber é uma pequena composição do processo dessa construção. Os saberes da experiência refletem o que foi assimilado nas vivências escolares com os professores e que puderam ser compartilhadas quer sejam nas boas didáticas ou não, mas que de alguma forma suscitaram reflexões no processo da formação inicial.

Os saberes do conhecimento estão relacionados àqueles adquiridos enquanto cursam uma licenciatura. Para Pimenta (1997) os saberes adquiridos ainda na graduação, os chamados saberes específicos são necessários, pois sem eles dificilmente poderão ensinar bem. Já os saberes pedagógicos estão voltados para as necessidades pedagógicas que surgem durante a prática social da educação, ou seja, a partir da própria prática.

Os saberes que partem das experiências vivenciadas em vários aspectos perpassam pela formação inicial, transcorrem por conhecimentos gerais e mais específicos implicam nas práticas pedagógicas. Então, compreendemos que quem trilha pelos caminhos da docência precisa de conhecimentos e saberes para enfrentar com mais segurança o cotidiano da sala de aula na sua heterogeneidade.

Franco (2008) aponta que a rede de ensino passou a conviver com a complexidade de absorver uma diversidade de usuários, de diferentes camadas sociais, o que vem exigindo crescentes e profundas reflexões sobre a necessidade e demandas dessa formação.

Diante da realidade das universidades que recebem um público diverso a formação de professores precisa atentar para essa necessidade e o Estágio Supervisionado é um diferencial que significa um passo importante para que o futuro professor assuma compromisso com as mudanças, dando sua contribuição para a construção do aluno enquanto cidadão crítico e transformador do meio em que vive.

Para Scalabri e Molinari (2013) o estágio curricular é compreendido como um processo de experiência prática da profissão docente, este objeto estudado proporciona a aproximação entre o acadêmico e a realidade da área de atuação. Este também pode ser visto como um processo de compreensão e reflexão daquilo que envolve a teoria e prática.

Diante das evidências teóricas, o Estágio Supervisionado para o processo formativo se configura como um elemento curricular essencial para o desenvolvimento dos estudantes de graduação sendo, também, um lugar de aproximação entre a universidade e a escola, permitindo uma integração da realidade social com o meio, além de ter a possibilidade de experienciar o exercício da docência na prática.

1.2 Entrelaçando o Estágio Supervisionado com outras pesquisas

A formação de professores vem ultrapassando aspectos históricos, sociais e culturais, e exigindo mudanças de paradigmas para dar novos significados e fazer a diferença no processo de ensinar e de aprender na contemporaneidade, tempo esse desafiador, pois se requer e se exige do professor novas formas de se fazer e exercer a profissão.

Diante da responsabilidade que recai sobre a docência há de se considerar que a formação de professores é um tema que não se esgota, pois tanto quem forma como quem está sendo formado precisa ser trazido ao campo da pesquisa para dar lume a esse processo formativo que não termina com a conclusão de um curso. É neste sentido que a formação inicial que encaminha para a docência precisa ser permeada e mediada por teoria e prática e, neste percurso, está o Estágio Curricular Supervisionado que nos leva ao entendimento de ser um momento singular de aprendizado com características formativas que respaldam o ingresso na profissão.

De acordo com documentos legais, como a Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015 em seu Art. 10º, é exposto uma definição para a formação inicial, ao explicitar que:

A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino. (BRASIL, 2015).

O caminho que se faz no processo desta formação implica em reflexões referentes ao lugar da formação inicial para o processo formativo do futuro professor. É um período de construção do conhecimento, no qual se aprende o exercício da docência para atuar na educação

básica. Este processo envolve os conhecimentos pedagógicos e é, também, o momento inicial da articulação entre estudos teóricos e práticos.

A formação inicial, sendo o primeiro processo da formação de professores, apresenta em seu contorno a complexidade do caminho docente que, de acordo com Gatti (2014), muito depende de políticas educacionais que contribuam e valorizem a profissão docente.

A desvalorização dos profissionais da docência, por vezes, é vista como uma desmotivação para quem deseja seguir na profissão e o estágio, em algumas situações, tem se colocado como ponto delimitador de continuidade ou descontinuidade de ser a docência a futura profissão, uma vez que é no chão da escola que a realidade se mostra desafiadora em seus vários aspectos, instigando o futuro professor para mudanças ou não, porém, uma coisa é certa: é por esse profissional que vão passar os alunos, pois a profissão de professor é a que forma os futuros profissionais. Sendo assim, corroboramos com o pensamento de Gatti (2014) ao mencionar que as mudanças na formação inicial, nos cursos de licenciatura, devem ocorrer não somente por meio de normas e decretos, mas deve alcançar principalmente o cotidiano da vida universitária.

Afinal, trata-se de formar professores para atuar na educação básica, ou seja, trata-se da formação de cidadãos que serão futuros profissionais de diversas áreas do conhecimento. Neste sentido, é válido pensar nos diversos vieses que compõem a compreensão da formação de professores, começando pelo estágio na formação inicial docente.

Para melhor compreensão sobre docência, recorreremos ao pensamento de Nóvoa (2009, p. 30), quando afirma que “ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”.

Considera-se importante reconhecer o papel da escola onde o professor, principalmente o iniciante, está inserido, pois esta instituição tem a incumbência de contribuir de maneira saudável com sua integração no ambiente escolar, bem como cabe a esse professor o envolvimento e o compromisso com a profissão, além de estar aberto para novas aprendizagens com os que já detém mais experiência e vivência na caminhada da docência.

Este estudo contou com o mapeamento de trabalhos realizados em programas de Pós-Graduação que enfatizaram a temática, ou seja, o objeto da pesquisa. Consideramos essa busca importante pela possibilidade de produção do estado do conhecimento e aproximação de outros estudos que referenciam temáticas semelhantes. Para Menezes e Silva (2022, p. 42), “[...] o Estado do Conhecimento para uma pesquisa em andamento é imprescindível, porque ajuda na compreensão de algo que possa estar no evasivo e possibilita também a construção do

pensamento e de direcionamento do tema para novos estudos”. Por sua vez para Morosoni e Fernandes (2014, p. 155), o Estado do Conhecimento consiste na “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Diante do exposto, ratificamos que essa busca envolvendo pesquisa bibliográfica se torna imprescindível para uma pesquisa em andamento, pois, de acordo com Gil (2008), esta é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, bem como livros, artigos, teses, dissertações etc. No caso desta pesquisa a busca foi em dissertações. Portanto, concordamos com Okoli (2019), que esta é uma etapa análoga à pesca com rede em que se captura um grande número de peixes e posteriormente se remove as espécies indesejadas. Partindo, pois, dessa analogia foi na Base de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com um recorte temporal de 2010 a 2020, que foi feita a “captura de textos”, por meio de descritores ligados à temática: formação de professores; formação inicial; e estágio supervisionado.

Nessa busca, foi identificado um total de 181 dissertações das quais foi feita a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave e foi identificada uma variedade de textos, em que foram necessários critérios para a inclusão de apenas aqueles que correspondiam a: 1) Estágio na formação inicial de professores; 2) Curso de licenciatura em Letras; 3) Trabalhos oriundos de Programas de Pós-Graduação em Educação.

Dentre as palavras-chave estavam, também, *Formação de Professores*, *Representações*, *Professor Reflexivo*, *Formação Docente*, *Práticas de Ensino e Aprendizagem docente*. Palavras estas que estão ligadas direta ou indiretamente à temática deste estudo.

Com base nos critérios de inclusão, foram identificados 28 (vinte e oito) trabalhos duplicados e que não correspondiam com o curso de Letras; 115 (cento e quinze) trabalhos não referentes ao estágio na formação inicial, restando apenas 38 (trinta e oito) trabalhos voltados para a licenciatura em Letras, porém, entre esses, estavam os que abordavam outras temáticas, como a Relação Teoria e Prática, Identidade, Grade Curricular, PPC – Proposta Pedagógica Curricular, desvinculando-se do objeto desta pesquisa, restando, ao final, apenas 5 (cinco) trabalhos que foram analisados.

Selecionamos as dissertações que foram passíveis de análise, dando destaque a itens como: autor e ano, título das dissertações, palavras-chave e outros itens, conforme demonstrado nos quadros a seguir:

Quadro 01: Dissertações selecionadas pelo processo de inclusão

Nº/ Autor(a)/Ano	Universidade/ Programa	Título da dissertação	Palavras-chave
1 – Ariana Ferreira Marques (2013)	Universidade Metodista de São Paulo / Programa de Pós-Graduação em Educação	A formação inicial e o estágio supervisionado: as representações de alunos sobre a prática do estágio de um curso de Letras à distância	Estágio supervisionado; Formação inicial; Representações.
2 – Nayara Ferreira de Moura Barbosa (2013)	Universidade Federal de Ouro Preto / Programa de Pós-Graduação em Educação	O estágio supervisionado na formação inicial de professores no ensino de Língua Inglesa	Estágio Supervisionado; Modelo contra-hegemônico; Professor reflexivo; Formação de professores.
3 – Valéria Septímio Alves Fadini (2013)	Universidade Federal do Espírito Santo / Programa de Pós-Graduação em Educação	Narrativas de formação: (re)trilhando experiência do estágio supervisionado em Letras-Inglês	Estágio Supervisionado; Relatórios - Experiência. Professores; Formação; Narrativas Pessoais
4 – Kílvia Soares de Oliveira Eugênio (2015)	Universidade Estadual do Ceará / Programa de Pós-Graduação em Educação	O estágio supervisionado na formação inicial: os laços formativos entre estagiários e escola	Formação docente; Estágio curricular supervisionado; Prática de ensino; Saberes docentes.
5 – Thais Pulgatti Trindade (2019)	Universidade Federal de Santa Maria / Programa de Pós-Graduação em Educação.	Vivências de estagiários de licenciaturas e contextos emergentes da educação básica	Formação inicial; Educação superior, aprendizagem docente; Educação básica; Estágio supervisionado.

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

Uma das primeiras observações em relação ao período pesquisado e pelos critérios adotados foi a não identificação de trabalhos nos anos de 2010, 2011 e 2012, ficando, portanto, uma lacuna em relação à temática nesse íterim.

1.2.1 Síntese dos estudos mapeados

A partir do mapeamento dos trabalhos encontrados na Base de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na perspectiva de resposta ao problema levantado por esta pesquisa, foi verificado o que dizem os trabalhos dos autores Marques (2013); Barbosa (2013); Fadini (2013); Eugênio (2015); e Trindade (2019) em relação ao estágio supervisionado na formação inicial.

Na possibilidade de uma visão mais geral e de forma sintetizada, evidenciamos os aspectos metodológicos usados nas cinco dissertações analisadas, conforme explícito no quadro 02:

Quadro 02: Aspectos Metodológicos das Dissertações Mapeadas

Nº da Dissertação	Tipo de coleta de dados	Abordagem da Pesquisa	Método de análise
1	Questionário	Qualitativa	Análise de conteúdo
2	Análise documental; Observação participante; Grupo Focal; Entrevista semiestruturada	Qualitativa	Análise de conteúdo
3	Experiências presentes em relatórios de estágio; Questionários <i>online</i>	Qualitativa	(Auto)biográfico
4	Entrevista semiestruturada; Questionário	Qualitativa	Não especificado
5	Entrevista narrativa	Qualitativa	“Categorias de análise”

Fonte: Dados da pesquisa (2022).

A definição dos procedimentos metodológicos de uma pesquisa é uma etapa que requer dedicação por parte do pesquisador. Segundo Deslandes (2009, p. 46), “Mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica a conexão e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico e de seus objetivos de estudo”.

Nos trabalhos mapeados, o questionário foi usado em três trabalhos (nº 1, 3 e 4). A entrevista também aparece em três (nº1, 4 e 5). Relatórios de Estágio foram documentos usados para a coleta de dados do trabalho de nº3. Vale ressaltar que o trabalho nº 2 usou uma variedade de técnicas para a coleta de dados.

Todos os trabalhos evidenciam a relevância do estágio como uma fase fundamental para a construção da profissionalização docente. Isso nos remete ao entendimento da importância dada ao momento em que se exercita na prática e experiencia no chão da escola a profissão para a qual está sendo formado.

Os estudos mapeados apoiam-se em teóricos que abordam o estágio no contexto da formação inicial docente, nos quais os principais nomes são: Selma Garrido Pimenta e Maria do Socorro Lucena Lima. Pelo que se percebe nas leituras em outros trabalhos sobre a temática em questão, o nome dessas duas professoras é recorrente, o que valida a importância de suas pesquisas como basilares para novos estudos, corroborando com a importância do estágio na formação de professores, pois “o estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade.” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 55).

A pesquisa de Marques (2013), intitulada “A formação inicial e o estágio supervisionado de um curso de Letras à distância”, teve como objetivo desta dissertação

verificar qual a representação que o estagiário tem acerca do estágio, desvelando quais saberes docentes são adquiridos por meio dessa prática e como é estabelecida entre o que diz a lei, o curso e o aluno. As palavras-chave constadas no trabalho são: Estágio supervisionado; Formação inicial; Representações.

Para alcançar o objetivo estabelecido, a pesquisa se delineou pela abordagem qualitativa, tendo como técnica de coleta de dados um questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas. O material coletado passou pelo método da análise de conteúdo para a interpretação dos dados.

Nesta pesquisa, o estágio foi considerado como uma etapa essencial a ser cumprida pelos alunos dos cursos de licenciatura, conforme consta em documentos legais. É, por conseguinte, um componente curricular obrigatório em que o estagiário poderá “experimentar” a sua profissão a partir das unidades teoria e prática.

Diante de evidências do estágio ser, sobretudo, espaço de experienciar a profissão unindo teoria e prática, isso nos remete ao pensamento de que estágio é práxis, como mencionado por Pimenta (1994), na tentativa de superar a dicotomia entre teoria e prática. Ou seja, compreendemos que nessa perspectiva o estágio não prepara o profissional “prático”, mas o profissional dotado de fundamentos teóricos e práticos, uma vez que a docência requererá saberes necessários para o exercício da profissão.

Ao objetivar e verificar as representações dos participantes da pesquisa foi evidenciado que os alunos não têm apenas uma representação sobre o estágio, mas várias, as quais são construídas ao longo das experiências e pelas quais passaram enquanto estagiários (MARQUES, 2013). Percebe-se que os estagiários ampliaram a visão sobre o estágio demonstrado em suas representações. Nas entrelinhas da pesquisa, é possível perceber que o estágio produziu algo positivo para os estagiários. As experiências formativas proporcionadas pelo estágio são contribuições nesse processo formativo, mas precisam ser ressignificadas por quem por elas foi tocado ou envolvido. Neste sentido, pode-se dizer que “A experiência é vivida, cristalizada pelo sujeito, não é temporária – ela deixa marcas. O sujeito que vive a experiência pode ser transformado por ela” (RESCHKE, 2017, p. 88).

Barbosa (2013), na dissertação intitulada “O estágio supervisionado na formação inicial de professores no ensino de Língua Inglesa”, teve como objetivo investigar como as relações que envolvem os estágios de uma licenciatura podem contribuir para a formação e inserção na profissão docente e, como palavras-chave: Estágio Supervisionado; Modelo contra-hegemônico; Professor reflexivo; Formação de professores.

Essa pesquisa, de abordagem qualitativa, apoiou-se na pesquisa documental, na qual foram analisadas as alterações curriculares e a legislação referente ao estágio. Também, a observação participante, grupo focal e entrevista semiestruturada fizeram parte dos procedimentos metodológicos desta dissertação.

Uma das considerações dadas por Barbosa (2013) aponta o estágio limitado a “hora da prática”, expressão dada pela autora, no qual enfatiza que o estágio fica limitado ao espaço da sala de aula e que outros fatores, como o conhecimento da estrutura e organização dos campos de estágio, são de menor percepção: “o ambiente escolar como um todo, passa quase despercebido” (BARBOSA, 2013, p. 85).

Neste sentido, percebemos que a preocupação evidenciada nessa pesquisa é com a extensão limitada do estágio. Para Pimenta e Lima (2017, 35):

[...] nos estágios dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional. É, pois, uma atividade de conhecimento das práticas institucionais e das ações nelas praticadas.

Sob esta perspectiva, é importante a compreensão de que o estágio possibilite uma visão mais ampliada sobre a instituição que recebe futuros profissionais e dela se espera que se façam conhecidas as práticas e ações desenvolvidas por todos os que nela estão inseridos, pois a limitação do estágio apenas ao espaço da sala de aula fragmenta a formação e fragiliza a articulação entre todos os envolvidos neste processo.

A pesquisa de Fadini (2013), intitulada “Narrativas de formação: (re)trilhando experiência do estágio supervisionado em Letras – Inglês”, apoiou-se na abordagem qualitativa, utilizando narrativas de formação produzidas por meio dos relatórios de estágio, bem como a aplicação de um questionário *online* aos alunos que cursaram a disciplina. Propôs, como objetivo, compreender como os estagiários de um curso de licenciatura apropriaram-se da experiência de estágio na sua constituição profissional. As palavras-chave que demarcaram a pesquisa foram: estágio supervisionado; relatórios-experiência; professores; formação; narrativas pessoais.

Fadini (2013) enfatiza o papel fundamental que o estágio exerce no processo da profissionalização docente, pois é um período no qual o estagiário tem a oportunidade de atuar e aprender a profissão, bem como ter uma aproximação maior com o ambiente de trabalho em uma perspectiva da articulação entre teoria e a prática.

Essa pesquisa revela que o estágio é uma base importante de comunicação com um universo que está além daqueles olhares despercebidos dentro dos institutos de formação, já que no campo de atuação existe um momento significativo e relevante para formação, proporcionado por experiências que contribuem na constituição da identidade profissional docente. Desta forma, experienciar no próprio *lócus* de futura atuação a realidade do ambiente escolar e de turmas específicas, por certo, muito ficou registrado nesses relatórios de estágio, quer sejam relacionadas a experiências positivas ou negativas.

Neste sentido, o estágio oportuniza ao estagiário a questionamentos sobre seu possível campo de atuação,

[...] não com o intuito de neles atuar para modificar algo, mas impulsionados pela necessidade de melhor conhecê-lo, de buscar respostas às suas indagações [...] de observar e refletir, de elaborar suas próprias constatações e conclusões. Tudo isso não como objeto apenas de um relatório conclusivo, mas como competências que levarão para um desempenho profissional não subsumido ao imediatismo das circunstâncias. (MARQUES, 2003, p. 95).

Sendo assim, o estágio possibilita momentos condutores de reflexão sobre o que se observa ou experiencia no *lócus* da futura profissão em preparação à sua inserção no mundo para que se prepara: o exercício da docência. Por isso, os relatórios não servem apenas para contarem,

mas para serem lidos e discutidos e através de outras formas de comunicação, os estágios dos alunos necessitam perceber-se como ação coletiva, [...] uma obra em que os que principiam se baseiam na experiência dos que antecederam ao mesmo passo que trazem alento aos mais antigos e os desafiam a repensarem os próprios caminhos. (MARQUES, 2003, p. 96).

Daí, a importância dessas experiências emergidas serem registradas e socializadas. E as narrativas orais ou escritas são possibilidades de encaminhamento para a reflexão crítica sobre o que foi observado ou registrado na realidade do ambiente escolar.

A pesquisa realizada por Eugênio (2015), intitulada “O estágio supervisionado na formação inicial: os laços formativos entre estágio e escola”, apoiou-se na abordagem qualitativa, na qual buscou-se investigar os laços formativos entre os estagiários e a escola. Dessa forma, propôs, como objetivo geral, compreender e analisar os fatores de influência da formação docente a partir da relação entre o estagiário e a escola. As palavras-chave que caracterizam esse estudo são: formação docente; estágio curricular supervisionado; prática de ensino; saberes docentes.

Para o autor, no que se refere ao lugar do estágio no curso de formação de professores, os diferentes momentos históricos, em relação a legislação do ensino, evidenciam que a formação docente necessita de organização curricular, com disciplinas mais específicas que colaborem com a capacitação didática que contribuem para o desenvolvimento e competências do futuro professor em exercício de formação (EUGÊNIO, 2015).

Foi evidenciado nesse trabalho a necessidade de organização ou reestruturação curricular do estágio. Quanto a isso, recorremos a Pimenta e Lima (2017) com o pensamento de que,

[...] os currículos de formação têm se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de *teorias*, pois constituem apenas *saberes disciplinares*, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 26 e 27, grifo das autoras).

É necessário compreender e refletir sobre o espaço que o Estágio Supervisionado tem ocupado nos cursos de formação de professores. Este componente curricular é de fundamental importância em cursos de licenciatura, pois promove o encontro do estagiário com a realidade da sala de aula que é dinâmica. Por isso, se apropriar de outros saberes e aplicá-los de forma prática tende a deixar a formação mais efetiva, valorizando a teoria.

O processo do estágio abarca pontos que merecem discussão, pois, como aponta a pesquisa de Eugênio (2015), o estágio, por vezes, limita-se somente à sala de aula, sem nenhum outro envolvimento que fortifique os laços formativos que deveriam ser expressivos nessa fase.

Diante dessa constatação, entendemos que o lugar do Estágio Supervisionado nos cursos é imprescindível no processo formador de um futuro professor. Por vezes, a valorização do estágio acaba não alcançando o nível mais elevado, apesar de ser um momento rico para suscitar aprendizados e esbarra em obstáculos adversos e alheios ou não à vontade dos envolvidos.

A pesquisa mais recente, apresentada por Trindade (2019), intitulada “Vivências de estagiários de licenciaturas em contextos emergentes”, teve como objetivo compreender como os estagiários de três cursos de licenciatura se constituem professores a partir das vivências com estudantes da escola básica. Essa pesquisa valeu-se da abordagem qualitativa, pois “por meio da pesquisa qualitativa, temos como intenção aprofundar o significado das ações e das relações humanas” (TRINDADE, 2019, p. 71) e, para a coleta dos dados, apoiou-se na técnica de entrevistas narrativas. Apresenta as palavras-chave: Formação inicial; Educação superior, aprendizagem docente; Educação básica; Estágio supervisionado.

Por meio das narrativas, o estudo de Trindade (2019) pode evidenciar algumas dificuldades encontradas durante o percurso da realização do estágio supervisionado. As vozes dos estudantes das licenciaturas reconheceram a relevância da fase de estágio, mas também expressaram seus anseios quanto a necessidade de haver uma reorganização curricular nos cursos de formação que possibilite maior participação dos estudantes nos espaços formativos com experiências extracurriculares.

A questão do currículo, por certo, é um ponto a ser levado em consideração em cursos de formação de professores, uma vez que é impensável um processo formativo em que a carga horária seja repleta de conteúdos fragmentados com ruptura entre teoria e prática sem possibilidades de experiências extracurriculares. Nesse sentido, as licenciaturas precisam fazer parte de pautas sobre a formação de professores. Para Gatti (2010, p. 1359), “avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos”.

A pesquisa também evidenciou a necessidade de haver envolvimento maior no que diz respeito aos professores/orientadores no contexto escolar, pois “quando o professor orientador participa do cotidiano escolar, se estabelece uma parceria entre universidade e escola, tornando o trabalho do estagiário mais significativo para ambos” (TRINDADE, 2019, p. 124).

Podemos dizer que os sujeitos dessa pesquisa viram uma oportunidade para narrarem o que vivenciaram no estágio, não só as dificuldades, mas seus anseios quanto às mudanças possíveis no currículo que oportunize aos futuros professores experiências outras para além das pré-estabelecidas, bem como o envolvimento mais visível dos professores/orientadores. Certamente, a presença desse profissional responsável pela turma do Estágio é o elo entre a instituição formadora e a escola, além de ser o medidor e condutor desse percurso, por isso, sua presença de forma mais efetiva é sentida quando não atende as perspectivas de firmar uma parceria mais concreta entre universidade e escola.

Diante das evidências mencionadas nos trabalhos analisados, em todos, o estágio supervisionado foi considerado como eixo central no processo da formação inicial. Por isso, deve ser tratado não apenas como um componente curricular a mais, mas como um espaço de aprendizado da profissão, que não se limite ao espaço da sala de aula, mas que perpassa por todo o ambiente escolar para se inteirar, integrar e conhecer a instituição no seu todo.

As experiências promovidas por meio do estágio encerram um ciclo do processo formativo e abre espaço para que se comece outro. O primeiro contato com a sala de aula é

sempre marcante e cheio de perspectivas que podem ser constatadas de forma negativa ou positiva, pode ser decisivo ou não para seguir em frente rumo à profissão.

Os cinco trabalhos analisados possibilitaram a percepção de que o estágio na formação inicial tem sido de fundamental importância para novos debates e estudos em relação a esse componente curricular, principalmente, no que se refere ao curso de licenciatura em Letras, pois são poucos os trabalhos nessa área do conhecimento.

Mesmo diante da importância dada nesses trabalhos ao estágio, ficou evidente que a presença mais efetiva de acompanhamento dos estagiários no *lôcus* do estágio interfere no seu bom andamento ou fragiliza a parceria entre as instituições que enviam e as que recebem esse público. Esse aspecto é considerado negativo, haja visto que esse momento é de interação entre instituições e estagiário, por isso, este não pode ser deixado a mercê do que pode acontecer no estágio.

Mas, mesmo diante de alguns pontos considerados negativos como a questão mencionada, o estágio é considerado um espaço para reflexão da práxis docentes e houve o reconhecimento de ser um momento de relevância para o processo de formação inicial.

Tendo em vista os aspectos analisados que tiveram maior visibilidade, observa-se que, de um lado, o estágio abre um leque de possibilidades para vivências e experiências práticas e, de outro lado, abre espaço para se repensar o currículo que envolve esse componente curricular, evitando a cisão entre a teoria e a prática por meio de atividades extraclasses.

Neste sentido, percebe-se a fragilidade do currículo, o qual precisa ser mais dinâmico para proporcionar outras possibilidades extracurriculares, envolvendo novos aprendizados e construção de outros saberes necessários à docência.

Concordamos com o pensamento de que “Por mais que haja estudos sobre os estágios nos cursos de licenciatura, os autores indicam lacunas a serem melhores exploradas tanto na universidade quanto nos campos de estágio.” (BARBOSA, 2013, p. 20). Sendo assim, realizar estudos que possam, de alguma forma, contribuir com a construção de aspectos teórico-metodológicos de estudos em andamento e, a partir de lacunas identificadas, suscitar novas pesquisas, é por certo, um dos propósitos de um estudo caracterizado como Estado do Conhecimento.

Pesquisas mapeadas são subsídios importantes para aproximação do quê, do porquê, de como, onde e por quem foi pesquisado determinado tema. Isso traz contribuições para novas discussões, estudos e análises que podem também ser de muita valia para outros que estão envolvidos na seara da pesquisa.

Podemos concluir sinteticamente que os resultados dos trabalhos mapeados convergem para a importância do estágio na construção de saberes e da identidade profissional, mas o currículo precisa acompanhar essas necessidades formativas, dando abertura para atividades extraclasses e acompanhamento mais efetivo que suscite, de forma concreta, a parceria entre as instituições envolvidas.

Percebemos que a temática ainda carece de novos estudos que contribuam com análises reflexivas sobre o Estágio Curricular Supervisionado em seu contexto teórico-prático.

1.3 O Estágio Supervisionado e os aspectos legais

Quando se fala do Estágio Curricular Supervisionado é imprescindível discorrer sobre suas bases legais. Neste estudo, a temática remete para a formação inicial em que o cumprimento deste componente curricular é um dos deveres dos que cursam uma licenciatura.

É de suma importância olhar para alguns marcos regulatórios do estágio no Brasil, principalmente, no que diz respeito a formação de professores, pois norteiam por meio de documentos legais o funcionamento de atividades práticas para que as instituições formadoras cumpram com as devidas exigências que cabem ao estágio.

Considerando a importância de fundamentar o objeto da pesquisa trazendo os marcos legais, buscou-se em documentos oficiais o que está previsto nas legislações. Tomando como um dos marcos principais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/1996 assim como Normatizações posteriores a essa Lei fica evidente que algumas recomendações permeiam sobre o estágio nesses documentos.

Desta forma, a Lei do Estágio, a Lei nº 11.788, de 25/09/2008; a Resolução nº 067/2011/UFAM, Resolução MEC/CNE nº 1 e 2/2002 e Resolução MEC/CNE nº 2/2015 trazem dispositivos sobre o estágio, delineando em seus artigos as normatizações a serem seguidas, observando as mais atuais, já que uma pode substituir a outra conforme a data de aprovação pelos órgãos oficiais.

Na busca em superar os modelos fragmentados na formação docente, a LDB nº 9.394/1996 em sua 4ª edição de 2020, é responsável por apresentar inovações importantes. Propõe que a formação de profissionais da educação básica tenha como fundamentos, aspectos como a sólida formação básica dos mesmos e que seja proporcionado “os fundamentos do conhecimento científico e sociais de suas competências de trabalho”, a lei também aponta como

fundamento a associação entre teoria e prática, “mediante estágio supervisionado e capacitação em serviço”.

O Estágio, na condição de disciplina obrigatória, pode ter papel fundamental na formação de professores de forma mais concreta. É um espaço de possibilidades em que a teoria se concretiza na prática, ou seja, no chão da escola, pois os estudantes vivenciam realidades que emergem nesse ambiente e, isso, de certa forma, contribui com o processo da formação inicial (PIMENTA; LIMA, 2017).

Para Scalabrin e Molinari (2013) nos cursos de licenciatura, o estágio tem a finalidade de desenvolver não apenas a compreensão sobre as teorias vistas durante a graduação, consiste também, sobre o processo de reflexão que envolve a prática que se inicia neste momento.

A Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 em se Art. 1º, traz essa definição:

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

Levando em consideração a definição e o que propõe a legislação sobre o estágio, podemos considerá-lo como um período de prática e de experiências para a aprendizagem docente em que o foco está na preparação para o trabalho, para o exercício da profissão conforme a área de formação. É o momento em que a prática pode suscitar reflexões sobre a formação, principalmente, por evidenciar o cotidiano de quem escolhe, por exemplo, a carreira docente.

Nos termos da Lei Nº 11.788/2008, o estágio é “desenvolvido no ambiente de trabalho”, para que desta forma o contato real com experiências reais do universo no qual o indivíduo escolheu se profissionalizar, neste caso, do *lócus* da docência, a escola. Na forma da lei, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) faz o delineamento do estágio em que descreve a normatização de como procederá essa disciplina no processo de sua realização.

Os estagiários cumprirão o que esse documento explicita e de forma ética e profissional precisam zelar por si e pela instituição que representam. É nesse espaço que o estágio supervisionado a partir do processo de mobilização dos saberes/conhecimentos específicos da docência, trabalhados o percurso formativo na universidade poderão servir de alicerce para compreensão da aprendizagem da prática na escola enquanto *lócus* do exercício profissional dos futuros professores (CARVALHO FILHO; BATISTA; SOUZA NETO, 2021).

Diante do exposto, esse momento formativo deixa o estagiário na linha de frente do processo de ensinar e aprender. Portanto, é um contributo na formação do futuro professor. Neste sentido, seria fulcral que as escolas estivessem sempre de portas abertas para a realização do estágio, pois, por meio dele há o contato direto com o futuro campo de trabalho do estagiário em formação.

Ao ter o primeiro contato com o ambiente escolar, com os alunos, com seus futuros colegas de profissão, algumas referências passam a fazer parte da vida do estagiário como, por exemplo, as práticas pedagógicas dos professores.

A Resolução Nº 067/2011/UFAM em seu Artigo 1º, faz a seguinte ponderação:

Considera-se estágio na Universidade Federal do Amazonas o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, visando ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. (UFAM, 2011).

Como instituição formadora, a UFAM tem por incumbência coordenar as atividades pertinentes ao Estágio Supervisionado previsto no currículo, sejam eles os obrigatórios ou não. São duas modalidades de estágio: O Estágio Curricular obrigatório e o Estágio Curricular não obrigatório.

O Estágio Curricular não obrigatório volta-se para atividades de forma complementar, que também proporcionam uma intervenção entre instituição e escola, oportunizando conexão com a área de atuação. A Resolução 067/2011/UFAM, ressalta também a contribuição dos estágios não obrigatórios, a lei dispõe no parágrafo 2º “O Estágio não obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, servindo para complementar a formação acadêmico-profissional, desde que não prejudique suas atividades acadêmicas”. (UFAM, 2011).

Quando se trata do Estágio obrigatório, o Art. 3º da Resolução Nº 067/2011/UFAM destaca que “o estágio supervisionado é componente curricular obrigatório das estruturas curriculares dos cursos de graduação da Universidade Federal do Amazonas”. Sob esse prisma, o estudante precisa realizar o estágio, haja vista, que é um componente fundamental para a experiência da prática em sala de aula.

Em relação ao campo de atuação, esse deve estar conveniado com a instituição que irá proporcionar aos estagiários o espaço para observação e regência, neste caso o convênio precisa ser firmado entre a UFAM e as instituições concedentes. O convênio é um instrumento jurídico que assegura a presença, a supervisão, a avaliação, direitos e deveres do estagiário em relação a sua prática no campo de estágio. Ainda nesse contexto, em seu Art. 4º, está escrito que:

O estágio poderá ser realizado em Instituição Pública ou Privada; escritórios de profissionais liberais devidamente registrados em seus respectivos conselhos; instituições de ensino; setores da Universidade Federal do Amazonas; Organizações Não governamentais; desde que desenvolvam atividades condizentes com o aprendizado do acadêmico, conceituado nesta resolução como campo de estágio (RESOLUÇÃO Nº 067/2011/UFAM).

Sendo assim, esses espaços mencionados tem legitimidade para receber estagiários que precisam estar dispostos para aprender em diversas situações que possam ser significativas no processo de formação, pois o convívio com a realidade aproxima a situações que ocorrem no futuro campo de atuação, ou seja, são nesses espaços que se observam questões sobre o ambiente e sua infraestrutura, os recursos pedagógicos e humanos existentes, além de outros pormenores do cotidiano dessas instituições.

É possível ressaltar o processo de supervisão do estágio obrigatório, uma vez que cabe aos docentes da UFAM, de acordo com a área de formação ou atuação profissional fazer o acompanhamento e dar a devida atenção aos que estão indo ao campo do estágio, principalmente, para o primeiro contato com a escola para auxilia-los no processo de chegada e inserção na instituição receptora.

A supervisão e acompanhamento por parte do docente orientador no campo de estágio é imprescindível, isto remete ao pensamento de como os cursos de licenciatura tem tratado essa atividade de prática curricular. Quando se trata de formação de professores, pensa-se também naqueles que formam esses profissionais, pois precisam ter momentos de estudos e reflexões de forma conjunta ao longo desse processo para que continuamente façam o *feedback* de como está se desenvolvendo o estágio.

De acordo com a Normatização/Regulamento do Estágio Curricular Supervisionado, no Art. 13, cabe ao responsável disciplina, não somente assistir ao estagiário, mas também, possibilitar a ele a experiência de prática e adaptação social, exercício da área em que estagia. Este profissional considerado como o professor orientador possibilita a inserção do estagiário no campo do estágio. Por ser, também, um formador é necessário que conheça os trâmites legais, lembrando que sua responsabilidade não é somente cumprir a parte burocrática para essa inserção, mas é necessário preparo e ter uma dinâmica que estimule o estagiário para esse processo que por, por vezes, é complexo.

O Art. Nº 25, inciso II da Resolução 067/2011/UFAM que se refere sobre os deveres dos estagiários em cursos de licenciatura, cita a participação em atividades educacionais dos estagiários, quando autorizados pelo gestor da escola, em “conselhos de classe, reuniões de classe paralelas, reuniões de estudos, reuniões de pais, saídas a campo com os alunos”.

A Resolução é clara quando se refere à participação dos estagiários em outras atividades, extra sala de aula, realizadas nos espaços da escola, mas em observância ao respaldo e autorização do gestor ou de outro servidor a quem isso compete. Portanto, o espaço de atuação é a sala de aula, mas o trabalho do professor perpassa por caminhos além desse espaço e isso é importante, pois conhecer a realidade do contexto escolar em seus vários âmbitos é fundamental para uma formação mais completa.

Conhecer o futuro campo de trabalho é aproximar o “ser professor” desse espaço no contexto real que não se limita ao espaço fechado da sala de aula, pois a docência não se prende apenas a um espaço. A sala de aula é apenas um fio condutor que leva a outros espaços que envolve: a participação em reuniões, conselhos de classe, planejamentos, projetos, formação, e perpassa pela interação com os pais e a comunidade de forma geral.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena - Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, em seu Art. 12 parágrafo 1º diz que a prática “não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso”. Esta Resolução reforça o caminho referente ao processo prático, uma vez que este deve se fazer presente no decorrer do curso de formação.

As bases legais discorrem sobre o Estágio Supervisionado e como deve ser cumprido as prerrogativas e todos os aspectos condizentes a este objeto. Este processo é de fundamental importância para os cursos de licenciatura, uma vez que para obter o grau de licenciado é uma questão obrigatória. Portanto, o estágio é necessário para a formação profissional, sem essa experiência no chão da escola é praticamente impossível vivenciar realidades de forma mais concreta.

Destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Brasil/CNE, 2002a), aprovadas em 2001 e regulamentadas em 2002 pelas Resoluções nº 1 e nº 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) para mencionar que a Resolução nº 1 trata das diretrizes para os cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, já a Resolução nº 2 (Brasil/CNE, 2002b), no Art. 1º, especifica a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, estabelecendo 2.800 horas, com 400 horas destinadas ao estágio curricular supervisionado, na segunda metade do curso.

De acordo com Pimenta e Lima (2008), essa resolução vai na contramão de uma formação que evidencia a teoria e a prática como dimensões indissociáveis, ao estabelecer carga horária para cada dimensão, ou seja, uma proposta fragmentada do currículo.

O documento mais recente, a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”, em seu artigo Art. 13 dispõe sobre os cursos de formação de professores e no que se refere ao estágio estabelece um quantitativo de 400 horas “de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo”. Esta Resolução, por meio do quantitativo de horas, sugere uma melhor qualidade para os cursos de licenciatura.

Percebe-se que na da Res. Nº2/2002 a carga horária destinada ao estágio estava reservada para a segunda metade do curso, ou seja, havia clara percepção que a teoria ficava desassociada da prática, enquanto que a novidade retratada na Res. Nº 2/2015 sobre a carga horária é que esta não se fecha em determinado espaço de tempo, mas determina que se faça cumprir o estágio ao longo da formação, ou seja, dá abertura para que desde o início do curso os estudantes vivenciem atividades que envolvam as práticas curriculares, distribuídas ao longo das 400 horas, destinadas ao Estágio Supervisionado.

Mas, no dizer de Pimenta e Lima (2017, p. 80) “a quantidade de horas não necessariamente significa a melhoria dos cursos [...]”. Tanto instituições quanto os professores formadores precisam atentar para o objetivo maior do estágio e seu caráter formativo.

2 O CURSO DE LETRAS EM CONTEXTOS FORMATIVOS

Pensar a formação como “ambiente de aprendizagem” supõe compreender que se aprende a ensinar em diferentes momentos, situações, contextos e meios. O ambiente pode ser físico ou digital, mas em qualquer uma das situações, deve-se atender de maneira especial à pessoa que aprende, considerando a situação ou espaço onde atua interage e aprende o aluno e a utilização de ferramentas e meios que facilitam o aprendizado. (VAILLANT; MARCELO GARCÍA, 2009, p. 81, grifo dos autores).

Partindo dessa citação, consideramos que o curso de Letras é um ambiente de aprendizagem oferecido em espaço físico de uma universidade pública que no contexto da expansão do ensino superior se interioriza, oportunizando a continuação dos estudos a estudantes de diversos lugares, quer seja de longe ou de perto do lócus desta pesquisa.

Para termos um panorama histórico do curso de Letras do IEAA consideramos as informações do PPC, por ser um documento oficial. O Curso, foi implementado por meio da Resolução 030/05-CONSUNI – Conselho Universitário – tendo como título: Letras – Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Inglesa, sendo desta forma uma licenciatura dupla.

De acordo com o PPC, o curso nasce com a criação da unidade acadêmica da UFAM, datado no dia 25 de novembro de 2005, que antes de receber a denominação atual foi chamada de *Campus* Universitário do Polo Vale do Rio Madeira e Instituto de Agricultura e Ambiente-IAA.

A proposta pedagógica do curso surgiu com a finalidade institucional da UFAM centrada no ensino, pesquisa e extensão, e com a implantação de estratégias possíveis de atender não somente as necessidades do município de Humaitá/AM, mas também os municípios circunvizinhos. Sua implantação versa sobre a busca de melhor qualificação dos recursos humanos, bem como primar pela preservação do patrimônio cultural da região, seja no aspecto transdisciplinar de relações antropológicas, linguísticas ou sociais. (PPC, 2019).

2.1 O Estágio Supervisionado no contexto do curso de Letras

Fazendo uma breve explanação no que se refere à formação de professores, buscou-se apontar algumas reflexões acerca desta formação no curso de Letras e com base no PPC (2019) algumas habilidades e competências exigidas na legislação vigente e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, “elas devem ser complementadas e contextualizadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação” (PPC,

2019). Nesse viés, o curso de graduação em Letras deve contribuir com as seguintes habilidades e competências:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e de aprendizagem nos níveis fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. (PPC, 2019, p. 20).

Entendemos que as competências e habilidades mencionadas no PPC do curso não se limitam apenas ao saber fazer, pois a formação de futuros professores requer saberes que conduzam suas práticas para a intencionalidade de fazer mudanças, não se limitando a transmissão ou reprodução do conhecimento. Neste sentido, o comprometimento com a formação precisa ter a dinâmica no processo do ensinar e do aprender a ser professor de forma a alcançar os objetivos a que o curso se propõe.

Com base nas competências e habilidades listadas pode-se destacar e fazer uma breve reflexão direcionada para uma visão crítica no modelo dessa formação docente. Consideramos que o professor como profissional precisa ser competente não apenas para saber fazer ou ter habilidades para saber manusear seus instrumentos de trabalho. Neste sentido, é importante ressaltar de maneira crítica e reflexiva que ter o domínio da disciplina não é suficiente para ser professor. Recorremos a Rios (2010, p. 88, grifos da autora) ao dizer que, “A competência guarda o sentido de *saber fazer bem o dever*. Na verdade, ela se refere sempre a um *fazer* que requer um conjunto de *saberes* e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário”.

Sendo assim, o processo de formação deve contribuir para que o futuro professor se capacite e adquira conhecimentos e saberes para o exercício da docência na inter-relação da teoria com a prática. Estudos tem evidenciado que em relação a formação inicial “critica-se a rigidez curricular e metodológica dos cursos formação e o desligamento da prática.” (LIBÂNEO, 2007, p. 82).

Diante do exposto, a teoria e a prática são interdependentes e legitimam uma formação mais consistente e fundamentada em parâmetros que buscam uma educação de melhor qualidade, não apenas para alcançar ou atender os ditames burocráticos, mas para formar professores que saibam fazer bem e bem feito, ou seja, exercitem bem e com qualidade a profissão.

O Estágio Supervisionado é considerado como etapa fundamental que não pode passar despercebida na formação inicial de professores. Este componente do processo formativo requer um olhar atencioso, pois trata-se de um requisito obrigatório para ser exercitado na prática.

O Colegiado de Letras: Língua e Literatura Portuguesas e Língua e Literatura Inglesa, ao normatizar o Estágio Supervisionado, propõe dentre os principais objetivos, os seguintes:

- a) Proporcionar crescimento profissional de seus acadêmicos mediante uma dinâmica de condições que os torne aprimorados em sua técnica, partícipes do grupo profissional e conscientes de suas responsabilidades com o semelhante;
- b) Permitir a aprendizagem e aplicação de técnicas pela prática observando situações concretas do seu futuro campo de trabalho;
- c) Levar à formação de atitudes e hábitos profissionais, com relação ao desempenho de suas atividades, analisando criticamente as situações de trabalho à luz dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso;
- d) Proporcionar complementação educacional e prática pré-profissional ao acadêmico, mediante efetiva participação no desenvolvimento dos programas e planos de trabalho afetos à unidade educacional onde se realize o estágio. (ART. 1º NORMATIZAÇÃO DO ESTÁGIO, 2010).

São objetivos que anunciam a função do estágio no contexto da formação inicial. Esses objetivos remetem à necessidade da prática que impliquem na aprendizagem para a docência, pois o estágio é o período em que é possível haver maior proximidade dos reais acontecimentos do dia a dia do ambiente escolar.

De acordo com o PPC (IEAA/UFAM, 2019) “O Estágio Curricular Obrigatório Supervisionado visa a levar o aluno a pôr em prática os conhecimentos construídos ao longo do curso. Deste modo, o Estágio será realizado em 4 (quatro) etapas” (IEAA/UFAM, 2019, p. 146)

I. Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I (90 h) – Observação de aulas em classes de língua portuguesa nos níveis fundamental e médio, a fim de familiarizar-se com a estrutura e o funcionamento das mesmas;

II. Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II (120 h) – regência de classes de língua portuguesa, sob a supervisão de um professor de estabelecimento de ensino conveniado com a UFAM e do coordenador de estágio do Colegiado de Letras.

III. Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I (90 h) – Observação de aulas em classes de língua inglesa nos níveis fundamental e médio, a fim de familiarizar-se com a estrutura e o funcionamento das mesmas;

IV. Estágio Supervisionado em Língua Inglesa II (120 h) - regência de classes de língua inglesa, sob a supervisão de um professor de estabelecimento de ensino conveniado com a UFAM e do coordenador de estágio do Colegiado de Letras.

Então, o estágio supervisionado totaliza 420 horas “em atendimento à Resolução nº. 004/00 da Universidade Federal do Amazonas, à Resolução CNE/CP 02 (19 de fevereiro de 2002), bem como ao que está definido no Art. 65 da LDB 9.394/1996”. (PPC, 2019, p. 147).

Partindo desses pressupostos o PPC o curso normatiza e descreve sobre o desenvolvimento deste componente curricular obrigatório, haja vista a sua importância e a sua colaboração para o processo formativo nessa licenciatura dupla.

De acordo com Pimenta e Lima (2008, p. 44), o estágio pode ser uma preocupação, um eixo articulador de todas as disciplinas do curso. Ainda que certas disciplinas tenham organização mais teórica, a relação com o estágio precisa e pode ocorrer. Nesse sentido, o estágio não necessita funcionar como uma disciplina isolada, já que ele precisa dialogar com outras, pois a proposta de um curso de licenciatura é a formação de professores.

Sendo assim, seria importante que a construção do PPC de um curso de licenciatura acontecesse com a participação dos professores, uma vez que poderiam enfatizar as necessidades enfrentadas, entre elas as relacionadas ao estágio supervisionado para melhor articulá-lo com outras disciplinas de forma a ressignificar como uma prática curricular significativa para a formação de professores.

O estágio é uma preparação para o trabalho docente coletivo, não é um assunto individual, já que a tarefa de formar é uma somatória das ações dos professores. Neste sentido, as instituições formadoras e seus professores precisam, “Pensar o estágio como propostas que consideram a teoria e a prática presentes tanto na universidade quanto nas instituições-campo. O desafio é proceder ao intercâmbio, durante o processo formativo, entre o que se teoriza e o que se pratica em ambas” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 127).

De acordo com Rodrigues (2011, p. 245):

A formação docente, um dos requisitos para a melhoria da qualidade do ensino, evidencia a necessidade da vinculação da educação básica ao ensino superior, não apenas na capacitação dos professores, mas também na pesquisa e na extensão voltadas para o ensino. [...] O estágio, além de se centrar apenas na docência, poderia contemplar a realização de pesquisas baseadas em observações, entrevistas, análises de material didático e outros. Esta seria uma forma de o futuro professor conhecer melhor as escolas onde irá trabalhar ao mesmo tempo em que adquire experiência profissional.

Considera-se que o estágio seja uma das prioridades no PPC e planejado com a intencionalidade de aprendizagem para a docência em que o futuro professor tenha uma vivências intensas no espaço de tempo que se destina a essa disciplina.

2.2 Teoria e prática no contexto de outras experiências formativas

Pensar na premissa teoria e prática como fundante na formação de professores é pensar, também, na possibilidade de aprendizagens em diversos contextos e espaços que se mostram oportunos e validam experiências que podem ser úteis para a vida profissional.

Reconhecemos que é em cursos de graduação, oferecidos legalmente, que a formação inicial tem respaldo, pois os futuros profissionais que tem a pretensão de serem inseridos na docência precisam estar habilitados, como reza a LDB 9.394/1996 em seu Art. 62, assim expressado: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério [...]”. (BRASIL 1996).

Em cumprimento a legislação em vigor, não importa a instituição em que os cursos de licenciatura são oferecidos, quer seja em instituições públicas ou privadas, a formação tem que se fazer jus à preparação dos que irão lidar com a formação de outros futuros profissionais que atuarão em diversas áreas do conhecimento.

Além da formação inicial oferecida em cursos de graduação, o processo formativo não se limita as disciplinas do currículo de determinado curso, mas se reconhece outras atividades que por meio de programa de iniciativas governamentais tem contribuído com a inserção de estudantes em outros espaços institucionais fora da universidade para experienciarem a docência no futuro campo de trabalho.

2.2.1 O PIBID e o Programa Residência Pedagógica na interface com a formação

Com o intuito de fazer a inter-relação entre dois programas que dão o seu contributo para a formação inicial de professores buscamos tecer comentários sobre a contribuição para o processo formativo dos que ingressam em cursos de licenciatura. A referência diz respeito ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e ao Residência Pedagógica.

O PIBID é um programa de responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Criado como uma iniciativa de valorização da formação

de professores da educação básica. O programa é desenvolvido em parceria com as Instituições de Ensino Superior e as escolas das redes públicas de ensino, tendo como finalidade colaborar para com os cursos de licenciatura, a fim de fortalecer a relação do estudante com a profissão docente, pois promove o contato com a realidade das escolas.

Deste modo, a criação do PIBID frente a necessidade formativa tem sido uma contribuição que veio somar com o percurso da formação inicial. Podemos considerar que esse programa de iniciação à docência tem sido um impulsionador para a carreira no magistério, pois é uma possibilidade de aprendizado em que o futuro professor se apropria de novos conhecimentos na prática, dando-lhe condições para se preparar com mais segurança para o exercício da docência.

Para Gimenes (2021, p. 2) o PIBID:

[...] possibilita aos seus participantes o cruzamento de meios que historicamente estão isolados na formação inicial de professores, como a emergência de espaços de interlocuções coletivas entre escola e universidade, a produção de práticas interinstitucionais e financiamento que favorece a construção desses espaços.

Percebe-se a relevância deste programa e sua ligação na preparação do exercício da docência da educação básica, pois, é uma forma também, de fortalecer os laços com o futuro campo de trabalho. Sendo desenvolvido nos moldes do estágio supervisionado, sua execução no percurso inicial dos cursos de licenciatura tem significado e importância, principalmente, porque é uma ação concreta de construção de conhecimentos e saberes que podem fazer a diferença no exercício da docência que quem decide enveredar na profissão.

O PIBID foi instituído pela Portaria Normativa Nº 38, de 12 de dezembro 2007, atendendo de início as áreas da Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, por serem áreas que apresentavam muita carência de professores. Com apresentação de resultados positivos, e pela grande demanda apresentada, no sentido da valorização do magistério, em 2009, através da Portaria Nº 122, de 16/09/2009/CAPES, o programa foi ampliado para as demais licenciaturas.

A implementação do Decreto 7.219/2010 substituiu as portarias anteriores. Por esse decreto, o governo institucionaliza e consolida o PIBID como uma política pública educacional para fomentar e incentivar os processos de iniciação à docência nas escolas de educação básica.

De acordo com Pimenta e Lima (2019), pode-se considerar que entre as políticas de formação de professores implementadas recentemente em reformas na educação o PIBID “se instala em forma de atividades e projetos de ensino e pesquisa *nos mesmos espaços*

institucionais por onde transita o estágio curricular supervisionado.” (PIMENTA; LIMA, 2019, p. 3, destaque das autoras). O PIBID é um programa que corrobora com a iniciação à docência, pois possibilita a ida ao campo ainda nos períodos iniciais da graduação.

Em consonância com o PIBID, o programa Residência Pedagógica, também é um projeto desenvolvido pela CAPES, de acordo com a Portaria Nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, tem como um de seus objetivos o aperfeiçoamento em relação a formação de discentes em cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam a relação entre teoria e prática, prática profissional docente, de forma ativa. (CAPES, 2018).

Ambos os projetos se configuram para fortalecer os cursos de licenciatura no que se refere à formação inicial, dando sua parcela de contribuição para o desenvolvimento teórico-prático dos conteúdos e para a construção da identidade profissional. O processo de construção da identidade profissional está atrelado à formação inicial, onde o estudante aprende, ensina, vivencia e socializa conhecimentos e saberes da experiência trazidos da trajetória escolar, e esses programas aliados ao estágio supervisionado promovem novas experiências e aprendizado para a docência.

A preocupação que cerca a formação relacionada a prática de professores tem sido temática recorrente. A formação inicial carece de momentos que perpassem pela experiência da sala de aula e contribuam para a formação.

Esta preocupação trouxe a implantação desses programas. O Programa Residência Pedagógica tem como objetivo promover o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a inserção dos estudantes na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso (CAPES, 2018).

O programa possui um modelo muito similar ao que acontece na residência médica. A ideia é que o estudante consiga acompanhar as rotinas de professores na dinâmica de funcionamento das salas de aula e da gestão escolar, tendo, desta forma, a experiência da prática educativa. A formação inicial carece de programas que incentivem e proporcionem o contato com o futuro local de trabalho. Nesse sentido, tanto o PIBID quanto o Programa Residência Pedagógica, somam para com o Estágio Supervisionado para a construção da formação do professor.

Nessa direção, importa ressaltar que um dos objetivos propostos pelo Residência Pedagógica envolve “induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica” (CAPES, 2018). Ou seja,

a partir deste programa, é possível fomentar e acompanhar o processo da formação inicial por meio de projetos que buscam inovar em cursos de licenciatura.

Ainda de acordo com o edital nº 06 de/2018 poderão integrar os projetos institucionais de residência pedagógica os cursos de licenciatura que habilitarem egressos para os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Sociologia e Filosofia, e ainda, os cursos de Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo CAPES (2018).

Entre as ações do programa estão a regência em sala de aula e a intervenção pedagógica. Essas atividades são realizadas pelo estudante, também chamado de residente e devem ser acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando (preceptor) e conta com orientação do docente da Instituição de Ensino Superior (docente orientador) que acolhe o programa.

Em um estudo realizado por Vanzuita e Guérios (2022) foi identificado que os programas PIBID e Residência Pedagógica demonstram aproximar a formação inicial docente com a realidade do cotidiano escolar, tornando-se ações necessárias para qualificar a formação docente. Esses programas contribuíram e, ainda, contribuem para a formação inicial de professores, pois auxiliam no processo formativo, na construção da identidade profissional do futuro professor e aliam-se ao estágio supervisionado para promover a relação teoria e prática destes estudantes.

A participação em programas federais dessa envergadura que incentivam a formação docente precisam ser ampliados e terem continuidade unindo-se ao estágio supervisionado e outros componentes na teoria e na prática, comungando de uma só razão, a formação com qualidade de profissionais para a educação básica.

3 A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO PARA A CONTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. (FRANCO, 2016, p. 536)

O estágio supervisionado, objeto central desta pesquisa, pode apresentar-se como um eixo para a contribuição e construção de práticas pedagógicas para o exercício da docência. Sendo assim, faz-se necessário um olhar sobre o tema para estabelecer a relação das práticas pedagógicas dos professores, na condição de iniciantes.

É importante destacar que a formação pedagógica precisa ser pensada não somente quando se iniciam as disciplinas de estágio. Quando se trata de um curso de licenciatura o processo formativo se concretiza de maneira articulada com coerência entre teoria e prática, com espaço para as ações pedagógicas validando a formação em diversos momentos do curso.

A prática pedagógica pode envolver alguns elementos, tais como a metodologia adotada pelo professor; atividades que o mesmo escolhe para levar para a sala de aula; a relação entre professor, aluno e a escola. Esses elementos podem compor a construção de significados da prática pedagógica.

A prática pedagógica pode ser conceituada como a forma de agir do professor no exercício da docência e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem. Por isso, o estágio é o momento oportuno em que se observa o desenvolvimento do trabalho do professor em sala de aula com a intenção de aprender e significar o que foi aprendido sobre a futura profissão.

É válido lembrar que “o conceito de prática pedagógica poderá variar dependendo da compreensão de pedagogia e até mesmo do sentido que se atribui à prática”. (FRANCO, 2021, p.536). Ou seja, consideramos que conceituar prática pedagógica depende do significado e do valor que é dado ao fazer docente do professor.

Para Verdum (2013) o termo, prática pedagógica, traz consigo um significado laborioso, ou seja, consiste em um conceito que não está definido, mas concebido, significa dizer que pode ser mudado conforme os princípios em que estiver baseada a nossa ideia. Por sua vez, para Formosinho (2009, p. 104) a prática pedagógica é um componente intencional da formação de

professores, em que tem como finalidade “iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente”.

Sendo assim, a prática pedagógica tem grande relevância no fazer do professor, por isso, no decorrer do curso espera-se que o estudante tenha em sua visão essa importância para o desenvolvimento do seu trabalho, pois nesse percurso formativo a prática pedagógica se faz presente nas aulas simuladas, nas apresentações dos trabalhos, nos seminários e em outras atividades em que se aprende a ser professor, mas é no estágio que se percebe a possibilidade mais concreta desse aprendizado ao assumir uma sala de aula, mesmo que seja em espaço de tempo limitado sob a orientação de alguém. Formosinho (2009, 104) nos ajuda nesse pensamento ao dizer “[...] a prática pedagógica, como componente autônoma da formação profissional, inicia-se nos primeiros anos e prolonga-se ao longo do curso, com a progressiva introdução ao mundo profissional da docência, da escola e dos seus contextos envolventes”.

Na tentativa de explicitar um entendimento do conceito mais amplo de prática, termo este recorrente em cursos de formação, Pimenta (2012), aponta para o verbo “praticar”, encontrado no dicionário, como sinônimo de fazer ou realizar algo, praticando uma ação. Mas, é importante ressaltar que para uma determinada ação, no sentido de fazer ou realizar é necessário conhecer os instrumentos adequados. Mas, isto não representa apenas conhecer ou saber manusear, uma vez que na educação não cabe mais espaço para um único saber, ou seja, o fazer, no sentido de valorizar o praticismo.

Neste sentido, Silva (2019, p. 51) nos ajuda na compreensão de que “A prática por si só não conduz a um caminho necessariamente promissor, principalmente, quando usada na dimensão prático-utilitarista, na tentativa de resolver questões ou necessidades imediatas”.

O processo do ensinar e do aprender por ser dinâmico precisa de novos direcionamentos e objetivos com a intenção de fazer acontecer, em que o professor valide seu trabalho consciente do que, para quem, como e porque faz. Para Silva (2019, p. 53):

Com seu caráter de intencionalidade e grau de consciência, a prática pedagógica tem compromisso de mudanças qualitativas. Contudo, o professor corre o risco ao decidir por uma prática criadora e de significados para a aprendizagem, pois romper com o velho requer consciência de como, o que e porque dessa ruptura.

Entendemos com isso que a prática pedagógica não se baseia em modismo, imitações ou receitas, mas a intencionalidade precisa estar imbricada no fazer docente, mobilizando ações concretas em cumprimento à função social da docência.

A prática pedagógica, portanto, pode ser entendida como um processo em que o professor é levado à prática social cumprindo com suas funções e contribuindo com a

construção da cidadania de seus alunos. Esta prática exercida dentro do meio escolar viabiliza ao docente a conexão com a realidade de sua turma, valorizando o cotidiano e sua inter-relação com os conteúdos ensinados e a mediação para a ativa participação dos alunos no processo de ensinar e aprender.

As mudanças na sociedade implicam na forma de organização da escola e de seu corpo docente, ou seja, dos professores que estão na linha de frente do processo formativo, por isso suas práticas pedagógicas precisam ultrapassar paradigmas que não condizem com a atual realidade, sendo a intencionalidade sua característica principal.

De acordo com Franco (2016, p. 542)

As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

Reconhecemos a importância de uma prática pedagógica que tenha a intencionalidade planejada para direcionar o trabalho em sala de aula, mas, também, que tenha a possibilidade de fazer a diferença não só na vida do professor como na vida de seus alunos.

Na condição de estudantes de um curso de licenciatura a atenção no momento do estágio sobre o trabalho do professor regente se torna fundamental, pois é no observar que podem imergir práticas a serem ressignificadas, reinventadas. Então, em cada aula há possibilidades de conhecimentos e experiências que servirão em algum momento da atuação profissional.

O desenvolvimento do Estágio Supervisionado, como o próprio nome da disciplina registra, deverá ocorrer sob a supervisão de um professor já habilitado que acompanhe e dê suporte nessa formação dos futuros profissionais no contexto de inserção na rede pública ou em outro espaço que seja validado pela instituição formadora.

De acordo com o Parecer CNE/CP n. 28/2001, é válido mencionar que o estágio, por este documento, se iguala aos mais atuais ao trazer em suas linhas a importância da relação pedagógica, a formação no lócus do futuro ambiente de trabalho e outras observâncias que não podem passar despercebidas sobre essa prática curricular.

[...] o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. Este é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto in loco, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. (BRASIL, 2001).

Reconhecemos a importância dos conteúdos teóricos estudados em sala de aula, porém a dissociação da prática fragiliza a formação em tempos que se exige da docência apropriação de outros saberes. Segundo Lima (2006, p. 35) “o mundo atual requer um novo tipo de profissional, cujos saberes sejam polivalentes e, sobretudo, amplos e sólidos, para corresponder às peculiaridades e ao caráter multifacetado da prática pedagógica”.

Dessa maneira, o professor conseguiria se preparar melhor para entrar em sala de aula e desconstruir alguma postura trazida de sua condição quando estagiário de apontar apenas o que se considera como erro dos professores, criticando a prática pedagógica por eles desenvolvidas em sala de aula. Para Pimenta (2004), tal postura é fruto de uma crítica ingênua da didática instrumental que impossibilita o licenciando/estagiário olhar a escola em sua complexidade.

Neste sentido, o estágio não se limita a uma prática de observação pela observação, quer seja das aulas ministradas pelo professor ou para as anotações que servirão para a produção de relatórios, mas é preciso olhar como um todo e captar os detalhes da complexidade pela qual perpassa a profissão, aproveitando cada momento para refletir sobre si, suas ações e aprender com os erros e acertos vivenciados no estágio. Essa atitude possibilita a ressignificação de suas futuras práticas pedagógicas.

Por certo, a aprendizagem da docência não se finda ou se concretiza com o estágio, este é apenas uma parte importante na trajetória da formação inicial que somado a outras contribui para que o futuro professor agregue experiências formativas nesse processo que é longo e gradual. Por isso, como mencionado por Marcelo García, 2009; Leone, 2012), a aprendizagem da docência não se faz no vazio.

Para o exercício formalizado de uma profissão, a formação começa em um curso de graduação. Este processo é significativo para quem deseja atuar na área da educação, ou seja, ser professor que acontece “em determinado tempo e espaço, marcados por características singulares que interferem de maneira significativa na constituição de nossa identidade profissional”. (LEONE, 2012, p. 25).

Neste sentido, a formação inicial tem como compromisso ser um pilar para a construção da profissão docente, uma vez que esta fase inicial de preparação para a carreira é marcada por diversos momentos que desafiam, confrontam e testam o futuro profissional, mas resultam em crescimento, aprendizado e experiências que ajudam na consolidação da formação e inserção na docência.

3.1 Caracterizando o início da docência

Reconhecemos que o início da docência tem correlação com a compreensão de como ocorreu a formação inicial, contudo, o caminho a ser trilhado precisa de apoio e acompanhamento, uma vez que pode ser íngreme e desafiador, pois é um momento de se por à prova e ser confrontado com a realidade de ser professor.

Neste sentido é que a formação inicial não é um fim em si mesma, mas um processo inconcluso que precisa ser continuado quer seja por iniciativa própria ou das instituições em que foram inseridos esses novos profissionais, proporcionando momentos de formação conjunta e atividades colaborativas em que todos se sintam partícipes desse novo contexto de iniciação profissional.

Sendo assim, a formação inicial faz parte da construção do ser professor e o que precisa ser levado em consideração, além dos decretos e leis para seu desenvolvimento, são aspectos específicos para essa formação, preparando a inserção desse novo profissional no campo de trabalho. Afinal, trata-se de formar professores para atuar na educação básica, professores que atuarão na formação de cidadãos e, posteriormente, futuros profissionais, seja para a docência ou outras áreas de atuação. A formação inicial apresenta em seu contorno a complexidade da docência, que de acordo com Gatti (2014) muito depende de políticas educacionais que contribuam e valorizem a profissão docente.

Para discorrer sobre esse início é importante darmos destaque ao mencionado por Marcelo García (1999) sobre quatro fases de preparação para a docência:

Fase de pré-treino (que) inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram, geralmente como alunos, as quais podem ser assumidas de forma crítica e influenciar de um modo inconsciente o professor. b) Fase de formação inicial (que) é a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino. c) Fase de iniciação (que) corresponde aos primeiros anos do exercício profissional do professor, durante os quais os docentes aprendem na prática, em geral através de estratégias de sobrevivência. d) Fase de formação permanente (que) é a última fase [...], e inclui todas as atividades planejadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento de seu ensino GARCIA, 1999, p. 25-26).

É possível perceber que o ingresso para a docência tem algumas características que envolve diversas fases com suas respectivas especificidades. Partindo do que se define como pré-treino, que remete as experiências daqueles que pretendem atuar como futuros professores

até o momento da formação permanente, que permite ao professor continuar investindo em seu desenvolvimento profissional não medindo esforços em buscar mais conhecimentos.

Dadas as fases mencionadas, o processo da formação inicial decorre por reflexões que envolvem questões específicas referentes aos cursos de licenciaturas, pois é um processo formativo que prepara para a atuação no campo da docência. Portanto, é momento de construção da carreira, é um processo de consolidação da profissão que exercerá, sendo necessário investimento contínuo na caminhada que se faz no exercício da profissão o que implica em reflexões no/do fazer docente. É um período de construção e reconstrução de conhecimentos, sendo um processo que envolve saberes específicos e é, também, o momento de articulação entre estudos teóricos e práticos aprendidos no percurso da formação inicial.

Todo começo de carreira passa por um momento de adaptação àquilo que é novo. É na fase inicial em que a adequação ao ambiente institucional, às pessoas, ao contexto escolar como um todo são imprescindíveis para que a inserção na carreira profissional seja encarada com mais tranquilidade.

A iniciação à docência passa por uma transição e, em algumas situações, isto acontece em um espaço curto de tempo, em que se passa da condição de estudante a professor. É nesse percurso que começa a consolidação da profissão.

Para Marcelo García (2009, p. 15):

Independientemente de la calidad del programa de formación inicial que hayan cursado, hay algunas cosas que sólo se aprenden en la practica y ello repercute em que el primer año sea un año de supervivência, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición. Las principales tareas con que se enfrentan los profesores son: adquirir conocimientos sobre los estudiantes, el currículo y el contexto escolar, diseñar adecuadamente el currículo y la enseñanza; comennzara desarrollar un repertorio docente que les permita sobrevivir como profesores; crear una comuidad de aprendizaje en el aula, y continuar desarrollando una identidad profesional.

É importante salientar que o estágio como um componente curricular obrigatório, tem sua parcela de contribuição tanto no período de formação quanto na inserção e na consolidação da carreira, haja vista que, para muitos, é a forma de manter o primeiro contato com a realidade. De acordo com alguns autores o encontro com a realidade escolar pode ser encarado como um “choque de realidade” (LIMA *et al*, 2007; LEONE, 2012; TARDIF, 2014).

Estar na escola como professor é uma realidade diferente de ser ou estar como estagiário, pois neste da transição para a consolidação da profissão perpassam por fases mais complexas. De acordo com Silva (2019, 45, grifo da autora) “O início da docência é uma trajetória de

enfrentamento do novo, do desconhecido, do inesperado. A docência é um espaço ampliado de fazeres em que outras atividade compõe o ‘repertório’ do ser professor”.

A dinâmica que envolve o processo da passagem de estudante para professor caracteriza-se pelo tempo no processo já no início de carreira (LIMA et al, 2007). Conforme esse pensamento, estudos que versam sobre o início da profissão remetem de forma diferenciada o tempo dessa fase inicial. Huberman (1995) menciona até três anos, Marcelo García (2010) até os 5 primeiros anos. Tardif (2014) até os 7 primeiros anos.

Para Huberman (1995, p. 38) “O desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”. É na atuação que se pode constatar a realidade enfrentada pelo professor, a docência, na visão do estagiário pode ser diferente da visão enquanto professor regente, as expectativas criadas ainda na formação inicial como estagiário, muitas vezes, podem ser desconstruídas quando se tem o contato com o campo de atuação.

Para Tardif (2014), a dimensão temporal, relacionados aos saberes dos professores, remetem aos processos através dos quais são adquiridos esses saberes no âmbito de uma carreira no ensino.

[...] as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira, entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. Por outro lado, o início da carreira representa também uma fase crítica em relação as experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. (TARDIF, 2014, p. 82)

Neste viés, na iniciação da carreira, como já mencionado, pode não ser um processo simples, vai depender das situações e da forma como essas são interiorizadas a variar de pessoa para pessoa. É uma passagem pela qual todos que escolhem ser professor irão percorrer e é neste percurso que acontece a concretização de ações educativas, de experiências no cotidiano da sala de aula e, também, em que se delineia o estilo profissional que o professor irá seguir.

O campo de atuação é marcado por experiências significativas que à medida que o tempo passa podem ser ressignificadas, pois é no encontro com a realidade da escola, da sala de aula e do fazer docente que a transição de aluno para professor pode suscitar conflitos de identidade, mas, também, pode ser um momento propício para que o professor vá construindo sua identidade profissional docente.

A transição de aluno para professor é marcada pelo crescente reconhecimento de um novo papel institucional e pela complexa interação entre perspectivas, crenças e práticas diferentes e, por vezes, conflitantes, com implicações na (trans) formação da identidade profissional. (FLORES, 2009, p. 59-60, tradução nossa).

Sendo assim, a transição de aluno para professor segue marcado por um processo crescente de construção, seja por meio das crenças ou práticas adquiridas no percurso da vida pessoal ou profissional. A identidade que o professor constrói, resulta de toda a bagagem pelo qual se apropriou no decorrer da formação quer seja, observando, aprendendo ou interiorizando ações ou práticas de seus professores.

Compreender de que modo o docente constrói sua identidade profissional demanda compreender também como ele estabelece suas relações com a profissão e como se constitui no percurso profissional o “ser professor”, revelando suas maneiras de ser e de tornar-se professor (MELLINI; OVIGLI, 2020, p. 3).

Dessa forma, levar em consideração o período de iniciação da profissão se faz importante para que se atente às necessidade que este profissional precisa nessa transição e iniciação da docência. Mesmo que esse momento marque o início de um ciclo, quer seja mais intenso ou não é provável que em algumas situações o impacto da complexidade que perpassa essa fase haja necessidade de estabelecer relações com seus pares para minimizar o choque da realidade sentido por esse novo professor.

4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O procedimento metodológico segue o delineamento do percurso que foi tracejado para o desenvolvimento da pesquisa e não foi uma das mais fáceis tarefas a ser realizada, pois em algumas situações há idas e vindas o que requer resiliência e persistência para não desistir no meio do caminho. Mas, sem a definição desse percurso se torna impossível alcançar o ponto de chegada. Portanto, este pode ser um processo árduo, mas é o caminho que aponta a direção para a busca de respostas do que foi proposto na pesquisa.

Pela importância desta fase foi delineado o caminho da pesquisa em busca de professores iniciantes que na condição de egressos vivenciaram experiências no estágio supervisionado e que atenderam critérios de inclusão e, assim, se tornaram participantes do estudo. O *sim* e o *não* fazem parte desse processo, isso porque o caminho da pesquisa não é linear, daí o esforço para conseguir que os prováveis participantes sejam pessoas solícitas dispostas a contribuir com este tipo de trabalho que consideramos importante tanto para o pesquisador quanto para o pesquisado, pois é um momento em que podem surgir reflexões sobre o que é falado ou comentado tanto por um quanto por outro.

Diante do exposto, a ida ao campo em busca de informações pertinentes ao objeto de estudo e dos participantes é sempre desafiadora, por isso os passos a serem dados precisam de um direcionamento por meio dos procedimentos metodológicos planejado, antecipadamente, no projeto da pesquisa.

De acordo com Minayo (2002), a etapa de elaboração de um projeto de pesquisa requer uma série de recortes com um mapeamento estratégico, de forma que seja possível abordar a realidade, levando em consideração: o que pesquisar? Como fazer determinada pesquisa? E, principalmente, o porquê de se estar pesquisando um determinado tema. Dessa maneira, a pesquisa embasada num método científico buscará a veridicidade dos fatos, buscando todo um aparato teórico e metodológico, uma vez que se faz pertinente a compreensão dos significados expostos durante a pesquisa.

Para Chizzotti (2013, p.19) “a pesquisa, reconhece o saber interligado na história humana e se investe do interesse em aprofundar as análises e fazer novas descobertas em favor da vida humana”. Neste sentido, percebe-se a importância da pesquisa, em especial, no campo da educação que é um campo tão vasto, por isso possibilita temas diversos nessa área do conhecimento, fazendo aguçar o interesse por busca de respostas para algo que precisar ser conhecido, ser investigado.

Gil (2008, p. 26) considera a pesquisa “como o processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social”. Dessa forma, a pesquisa, por meio de seus processos formais e metódicos contribui para investigar a realidade, buscando respostas para um determinado problema.

Nesta pesquisa o problema foi delineado para buscar respostas sobre o Estágio Supervisionado na formação inicial, utilizando os procedimentos metodológicos científicos que dão mais possibilidades de alcançar os objetivos na perspectiva de que o problema seja respondido.

Desta forma, o procedimento metodológico será apresentado e está organizado em três subseções. Na primeira, será apresentado a natureza e o tipo da pesquisa. Na segunda, a técnica da coleta de dados. E, por fim, será descrito o método utilizado para análise dos dados coletados.

4.1 Natureza e tipo da pesquisa

Para que tivéssemos o direcionamento para alcançar os objetivos propostos foi necessário seguir o planejamento, mas pela sua flexibilidade isso contribuiu muito para atender necessidades mais pontuais que, por alguma questão, surgiram no caminho. Contudo, há questões que precisam estar definidas a contento, principalmente, ao se tratar da metodologia.

De acordo com Kauark (2010) podem existir várias formas de classificar as pesquisas, que podem depender da natureza, da abordagem, do propósito e dos procedimentos efetivados para alcançar os dados. Portanto, o problema base dessa pesquisa, em andamento, é de natureza qualitativa, uma vez que esta abordagem se propõe a compreender determinados fenômenos em seu caráter subjetivo, ou seja, busca uma percepção particular dos participantes. “Ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo, dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2002, p. 22).

Nesse viés, o motivo para a escolha da abordagem qualitativa para esta pesquisa se justifica pelo fato dela apoiar-se nos dados a serem coletados, considerando as particularidades e, assim, dar significado e relevância às subjetividades dos participantes, as quais não podem ser analisadas por dados quantificáveis.

A pesquisa de cunho qualitativa se apresenta de grande importância para temas abordados na área da educação, pois, pode-se levar em consideração a relação entre o sujeito e o mundo real à luz de critérios propostos (MINAYO, 2002). É possível, com essa abordagem,

fazer a análise do dito, do expressado, o que está nas entrelinhas das falas com maior abrangência acerca do fenômeno pesquisado.

Ademais, a pesquisa de abordagem qualitativa tem como característica a exploração do material coletado para as inferências do pesquisador com possibilidades de desvelar o que está nas entrelinhas do que está sendo tratado sobre o objeto. “Conduzimos uma pesquisa qualitativa porque queremos *compreender* os contextos ou ambientes em que os participantes de um estudo abordam um problema ou questão [...]” (CRESWELL, 2014, p. 52, grifo do autor).

Considerando o problema e os objetivos da pesquisa que conduzem para a análise das subjetividades dos participantes, essa se caracteriza como uma pesquisa narrativa seguindo os pressupostos teórico-metodológicos que é próprio de pesquisa qualitativa. Portanto, permitem “entrar em contato com diferentes memórias, representações, subjetividades e narrativas que o processo identitário comporta.” (SOUZA, 2004, p.152).

Essa pesquisa de característica narrativa supre de forma significativa o que foi proposto no plano da pesquisa, pois “As narrativas adquirem um status especial, como uma forma específica de comunicação, com as marcas do artesanal, que é vida e autoria. Experiência.” (REIS; OSTETTO, 2018, p. 6).

A narrativa para Souza (2004), é aquela que contém um narrador que expõe os fatos, conta histórias e pode ser composta por personagens, discursos, enredo e um foco narrativo, podendo o fato narrado ser fictício ou real. Contudo, no campo da pesquisa científica, uma pesquisa narrativa envolve fatos, de histórias, com sujeitos reais que passaram por uma determinada experiência de vida. Então, por meio de narrativas buscou-se a compreensão do objeto que cerca os participantes nesse novo contexto em que estão vivenciando, mas com o olhar voltado para o estágio experienciado na formação inicial. Nas palavras de Creswell (2014, p. 64) as “histórias narrativas falam de *experiências* individuais e podem lançar luz sobre as *identidades* dos indivíduos e as imagens que eles têm de si mesmos”.

Neste sentido, lançar mão à narrativas como meio de coleta de dados em temática que envolve a área da educação é uma forma de trazer à superfície as percepções de quem ingressou recentemente na docência. Para Silva e Pádua (2010, p. 105) “As narrativas, com suas sutilezas psicológicas e capacidade de suscitar emoções, [...] teriam ainda a vantagem de reintroduzir no discurso sóbrio e conciso das ciências novas possibilidades de reflexões e de interpretações acerca dos fenômenos estudados”.

Diante do exposto, reconhece-se na narrativa uma forma de melhor compreensão das experiências humanas, histórias narradas sobre um fato ou objeto.

Os procedimentos [...] consistem em focar no estudo de um ou dois indivíduos, reunir dados por meio da coleta das suas histórias, relatar as suas experiências individuais e ordenar cronologicamente o significado dessas experiências (ou usar *estágios do curso da vida*). (CRESWELL, 2014, p. 68, grifo do autor).

Portanto, consideramos que este tipo de pesquisa, no viés da abordagem qualitativa, possibilita a compreensão das interpretações que os sujeitos participantes dizem sobre si mesmos, o outro e o contexto em que estão inseridos.

4.2 Técnica de coleta de dados

Para a coleta de dados levou-se em consideração o requerido pela pesquisa narrativa. Por isso, a técnica para explorar maior riqueza e profundidade das falas foi a entrevista narrativa, pela possibilidade de maior abrangência em torno da temática e liberdade para estimular um relato espontâneo. A entrevista narrativa versa em estimular o sujeito que será entrevistado a contar, de acordo com suas lembranças, o acontecimento, o ocorrido nas suas vivências e experiências.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2010, p. 90) a entrevista narrativa “vem conquistando espaço no meio educacional”. Neste sentido, é uma modalidade da pesquisa qualitativa. Para Weller e Otte (2014, p. 327) “a entrevista narrativa busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gera textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências”. Ou seja, por meio das falas, nas entrelinhas, no contexto, existe um processo de compreensão de um acontecimento, que na pesquisa é tratado como o fenômeno.

Existem cuidados que acompanham a entrevista narrativa, um deles é o saber ouvir. É válido ressaltar para a coleta de dados, não necessita de um número expressivo de participantes, uma vez que a essência que envolve a entrevista narrativa está na particularidade das histórias individuais, tornando-a, desta forma, uma técnica que contempla e valoriza o relato oral e individual dos participantes (CRESWELL, 2014).

Para tanto, foi necessário entender as fases que compreendem uma entrevista narrativa. Nesse viés, Jovchelovitch e Bauer (2002) sugerem que esse tipo de instrumento precisa seguir algumas fases para que a coleta ocorra de forma exequível. As fases que compõem a entrevista narrativa estão explicitas no quadro a seguir:

Quadro 3 -Fases da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para a narração; Emprego de auxílios visuais
2. Narração Central	Não interromper; Somente encorajamento não verbal para continuar a narração; Esperar para os sinais de finalização “coda”.
3. Fase de Perguntas	Somente “Que aconteceu então?”; Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes; Não discutir sobre contradições; Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes
4. Fala Conclusiva	Parar de gravar; São permitidas perguntas do tipo “por quê?”; Fazer anotações imediatamente depois da entrevista.

Fonte: (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 97).

As fases propostas pelas autoras para a realização de uma entrevista narrativa não é tarefa tão simples, precisa de cuidados e ter uma sequência coerente do início ao fim. Observa-se que são quatro fases importantes e cada uma tem suas regras específicas a serem seguidas. “A função destas regras não é tanto encorajar uma adesão cega, mas oferecer guia e orientação para o entrevistador” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 96).

A finalidade das regras propostas, são para que a narração tenha relevância sobre o assunto no qual a pesquisa se debruça, a fim de evitar que a entrevista narrativa fique delimitada ao esquema de pergunta-resposta².

Então, no contexto desta pesquisa foi importante entender as fases que compõem a entrevista narrativa em preparação a ida ao campo. Portanto, ater-se ao que se refere ao momento da preparação, verifica-se, pois as questões exmanentes no qual Mulyaert *et al.* (2014) apontam que estas são questões que se referem à “pesquisa ou de interesse do pesquisador que surgem a partir da sua aproximação com o tema do estudo, ao elaborar a revisão de literatura e aprofundamento no tema a ser pesquisado (exploração do campo).”

As outras fases com a ida ao campo foram observadas com a intenção de coletar os dados que puderam enriquecer e ter a robustez necessária para as devidas análises. Foi o que se

² De acordo com Jovchelovitch; Bauer (2002) no modo pergunta-resposta, o entrevistador está impondo estruturas em um sentido tríplice: a) selecionando o tema e os tópicos; b) ordenando as perguntas; c) verbalizando as perguntas com sua própria linguagem.

pretendeu neste trabalho em relação ao objeto do estudo na perspectiva de dar visibilidade à percepção dos participantes sobre o Estágio Supervisionado no decorrer da trajetória formativa, pois relembrar e narrar fatos que foram marcantes e até decisivos durante esse processo, consideramos que tenha significado para quem buscou um curso de formação de professores. Assim, “As narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento porque tem na experiência sua base existencial” (DOLWITSCH; ANTUNES, 2008, p.1004).

Como recurso ou instrumento de trabalho usado na coleta dos dados e para registro das entrevistas, foi utilizado o gravador do aparelho celular. As entrevistas foram realizadas em três encontros presenciais com os professores, de forma individual, respeitando as normas explicitadas no Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE, aprovado pelo Conselho de Ética.

Portanto, a entrevista narrativa serviu de aprendizado para a pesquisadora, pois foi possível relembrar momentos vivenciados, também, na condição de egressa de um curso de licenciatura. As experiências que são subjetivas do entrevistado podem refletir o sentido e o vivido por quem entrevista, isso reforça sua intencionalidade da participação ativa e articulada do pesquisador e pesquisado.

4.3 Lócus e participantes da pesquisa

O lócus da pesquisa foi escolas estaduais da rede pública de ensino de Humaitá/AM onde os professores participantes, egressos do Curso de Letras em início da carreira, trabalham. Estes tiveram sua formação inicial no curso de licenciatura caracterizada como dupla em Língua Portuguesa e Língua Inglesa no IEAA/UFAM.

Para o levantamento dos prováveis participantes foi realizada uma pesquisa exploratória em que se buscou junto a Secretaria Estadual de Educação - SEDUC de Humaitá a identificação de professores que são egressos do referido curso que fazem parte do quadro efetivo das escolas estaduais. Também como critério de escolha, o tempo de serviço foi levado em consideração, ou seja, professores com não mais que sete anos de exercício da docência. Esse tempo tomou como base os estudos de (MARCELO GARCÍA, 2010; TARDIF, 2012), considerando professores com esse tempo na carreira docente, como iniciantes. Dessa forma, os professores que foram incluídos na pesquisa ingressaram no quadro efetivo das escolas a partir do ano de 2016.

Em busca exploratória, constatou-se um maior número de professores no quadro efetivo no âmbito da rede estadual de ensino a partir do ano supracitado, com 9 professores, 1 em situação ativa, sendo que 1 (um) foi removido para Manaus-AM, 1(um) ativo, mas lotado na Coordenação Regional de Ensino - CRE da cidade de Apuí/AM e 3 (três) exonerações.

A rede estadual abarca um maior número de professores de Língua portuguesa, por isso não será possível envolver professores da rede pública municipal, pois mesmo fazendo uma busca na referida rede, na intenção de ter essa participação, não foi identificado nenhum professor.

Diante do exposto, os professores que participaram desta pesquisa somam-se em 3 (três), ou seja, os egressos da UFAM *campus* do IEAA que agora estão exercendo a docência de forma efetiva, uma vez que todos são concursados e, certamente, estão dando suas contribuições para com a educação.

A participação desses professores foi fundamental para a concretização desta pesquisa e continuará sendo, pois, os dados coletados servirão para a socialização do resultado deste trabalho, com o cuidado pela preservação do anonimato, por isso seus nomes aparecerão de forma fictícia.

É válido ressaltar a observância do exposto acima, a fim de resguardar os direitos dos participantes de acordo com a Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde e Resolução 510/16 da CONEP – Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, que regulamentam a realização de pesquisa envolvendo seres humanos. A saber, o número do parecer de aprovação do CEP: 5.575.482

4.4 Método de análise

A análise foi realizada a partir dos dados gerados por meio das entrevistas narrativas, baseado no método da Análise de Conteúdo. Essa etapa requer minuciosa atenção para compreender captar o sentido do que foi falado e as entrelinhas do que foi expressado. O aporte teórico se sustenta em Bardin (1977) e Franco (2008), considerando que são as principais autoras que estão na pauta para as análises.

Para Bardin (1977, p. 31) “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas da análise das comunicações”, ou seja, é um instrumento que permite um maior rigor que busca interpretar desde as questões de análise da expressão à análise do discurso. É um caminho estabelecido para codificar as mensagens que forem colhidas durante a entrevista narrativa.

De acordo com Franco (2008), o método de análise no qual este estudo se apoia, é muito mais antigo que a reflexão que se ocupa da formalização dos pressupostos epistemológicos, teóricos ou de seus procedimentos operacionais.

A análise de conteúdo é um método no qual a essência está nas comunicações, sendo possível detalhar com uma riqueza, tanto nos detalhes quanto na profundidade do que foi coletado e assim fazer as considerações. “O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2008, p. 19). Ainda de acordo com Franco (2008) é com base na mensagem que será possível responder as perguntas, o que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Quais os símbolos figurativos utilizados para expressar uma ideia? Os silêncios e as entrelinhas. “A análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferência sobre qualquer um dos elementos de comunicação” (FRANCO, 2008, p. 24).

Nesse sentido, para Flick (2013, p.134) “a análise de conteúdo é um procedimento clássico para analisar materiais de texto de qualquer origem, de produtos da mídia a dados de entrevista”. Portanto, esse método, julga-se coerente com o que propôs a pesquisa em relação ao problema e seus objetivos.

Os relatos extraídos das narrativas proferidas pelos participantes passaram pelas fases recomendadas por Bardin (1977): *Pré-análise, Exploração do material e Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*.

A fase de pré-análise é a fase da organização, este momento corresponde as buscas iniciais ao primeiro contato com os materiais. Segundo Bardin (1977) a primeira fase possui três incumbências necessárias como a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final.

Para Franco (2008) a pré-análise é a fase da organização propriamente dita, ou seja, é o momento das buscas iniciais em que é possível o primeiro contato com o material e tem como objetivo a sistematização dos materiais que antecedem a análise, constituindo desta forma um esquema necessário para o desenvolvimento de operações que versam sobre o plano da análise.

O segundo momento importante para o procedimento de análise de conteúdo refere-se à exploração do material e tratamento dos resultados que consiste na construção e operações de codificação que são elementos que necessitam, *a priori*, de um olhar cuidadoso.

E por fim, a inferência e a interpretação, no qual todo material coletado passou pela transcrição, descrição e análise de dados. O tratamento e análise dos dados trouxe contribuições pertinentes ao que se refere a grande temática que é o estágio na formação de professores.

4.5 A busca pelos dados e desafios do percurso

A busca pelos dados de uma pesquisa nem sempre se dá de uma maneira confortável, uma vez que nesse percurso podem aparecer obstáculos que precisam ser ultrapassados, por exemplo: a corrida contra o tempo, localização dos prováveis participantes, disponibilidade de tempo para conceder a entrevista, entre outros que dificultam em algum aspecto essa fase da pesquisa, necessitando por parte do pesquisador persistência e resiliência para não desanimar. Isso pode culminar em uma tarefa dolorosa, como foi no caso da pesquisadora desse trabalho.

Na busca por professores egressos do curso de Letras do IEAA/UFAM para ouvir suas narrativas referentes ao estágio supervisionado, o percurso da pesquisa não foi linear, encontrou entraves que nessa fase parecia uma barreira intransponível, mas encontrar o caminho que levasse a eles nos critérios estabelecidos era ponto de honra para esse momento.

Nessa caminhada o tempo parecia em ritmo acelerado. Contudo, com a lista nominal apresentada pela SEDUC de Humaitá-AM em mãos contendo nomes dos profissionais atuantes nas modalidades de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, mesmo com os desafios acompanhando essa trajetória, já se visualizavam condições mais favoráveis desta pesquisa. A persistência foi o guia norteador para não retroceder diante das idas e vindas nesse percurso.

A situação apresentou professores exonerados, ativos no quadro, mas que foram removidos para outros municípios e professores que não possuíam formação pelo IEAA/UFAM. Também professores que, como efetivos tinham pouco tempo de serviço, porém, já possuíam uma longa trajetória no caminho da docência mesmo que na condição de celetista, ou seja, como professores não efetivos.

Diante da indagação se haveria professores efetivos suficientes na condição de iniciantes, para a continuidade da pesquisa, que a *priori*, seriam apenas com professores que estivessem atuando com a Língua Portuguesa, foi necessário ampliar o raio de busca abrindo espaço para a inclusão de professores de Língua Inglesa, uma vez que o Curso de Letras habilita para atuação nesses dois componentes curriculares. Desta forma, houve o acréscimo de um professor de Língua Inglesa que pelo novo critério foi inserido como participante desta pesquisa.

Por esses obstáculos mencionados, a pesquisa se deparou com a dificuldade em encontrar professores na condição de iniciantes. Contudo, os estudos de Marcelo García (2009) Tardif e Raymond (2000), Lima et al (2007) e Tardif (2014), contribuíram para o amparo teórico que validaram a inserção desses professores na pesquisa, que no período da coleta dos dados se adequavam a um dos critérios exigidos.

A trajetória desses professores está caminhando para a fase de estabilização e consolidação, que segundo Tardif (2014) é uma fase que acontece dos 3 (três) aos 7 (sete) anos, ou seja, esse período é caracterizado pelo ganho de uma confiança maior do professor em si mesmo.

Dessa forma é apresentado o perfil pessoal e profissional dos participantes que atuam na SEDUC, baseado no período dos primeiros contatos para o processo de inclusão e estão identificados, como mencionado no quadro:

Quadro 4: Participantes da pesquisa

Participante	Idade	Período de atuação na docência	Área de atuação
Clarice Lispector	25	3	Língua Portuguesa
Graciliano Ramos	30	3	Língua Portuguesa
Machado de Assis	29	5	Língua Inglesa

Fonte: Extraído do perfil coletado (2022).

Para a preservação da identidade dos professores foram atribuídos nomes fictícios. Para tanto, foram usados nomes de autores renomados da Literatura Brasileira e os dados referentes ao perfil dos mesmos são de acordo com o período da fase da coleta de dados.

De acordo com o perfil identificado dos 03 (três) professores participantes, os dois primeiros professores, Clarice Lispector e Graciliano Ramos, possuem o mesmo tempo de atuação na carreira docente. Portanto, ainda estão no processo de Estágio Probatório, ou seja, período este que versa sobre um intervalo de tempo necessário no qual o servidor público do Estado do Amazonas é analisado por seus superiores.

De acordo com a Lei Nº 1778/1987 dispões sobre o Estatuto do Magistério do estado do Amazonas, sobre o Estágio Probatório no Art. 46 fica estabelecido que o membro do magistério nomeado para cargo de provimento efetivo ficará sujeito a estágio probatório por período de dois anos. Considerando os dispositivos legais da Lei Nº 1778/1987, a Instrução Normativa Nº 004/2012 – SEDUC que disciplina e define os critérios para a implementação do

processo de Avaliação de Desempenho dos Servidores da Carreira do Magistério em Estágio Probatório da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino estabelece as finalidades e obrigatoriedades do estágio probatório. O Art. 1º - O servidor, aprovado em concurso público [...] que entra em efetivo exercício do cargo, fica sujeito a um período de três anos de estágio probatório, com o objetivo de apurar, ano a ano, durante este período, se o servidor preenche os requisitos de competência técnica e comportamental, necessários à sua manutenção e confirmação no cargo para o qual foi nomeado.

O professor Machado de Assis, atua somente com a Língua Inglesa e possui uma experiência de tempo maior na docência. Portanto, já cumpriu o período de Estágio Probatório e, certamente, já tem um nível de confiança em si mais estruturado do que os outros participantes.

Clarice Lispector, é uma jovem professora de apenas 25 anos de idade, com 3 (três) anos de carreira na docência, atua como professora de Língua Portuguesa e outras disciplinas eletivas que a ela são atribuídas para atender demandas de sua escola que é de tempo integral. Essa professora trabalha em duas escolas, sendo uma de tempo integral e, por isso, cumpre sua carga horária em dois turnos, e em outra escola trabalha na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Portanto, essa professora tem uma carga de trabalho que podemos considerar exaustiva, uma vez que a docência não é uma função das mais fáceis de exercitar, principalmente para professores que estão na fase de iniciantes.

Graciliano Ramos é um professor com a idade de 30 anos apenas e com 3 (três) anos de experiência na carreira docente. Atua como professor de Língua Inglesa e de Língua Portuguesa. E por trabalhar com essas duas disciplinas sua carga horária se completa atendendo demandas de três escolas em três escolas, mesmo assim ministra outras disciplinas. Podemos inferir que a sobrecarga desse professor também não é a das mais fáceis, pois requer esforço próprio redobrado para dar conta do que a ele foi atribuído.

Machado de Assis é um professor, também considerado jovem, com seus 29 anos de idade, e com cinco anos na docência, mas prestes a completar seis anos de atuação. Atua como professor de Língua Inglesa no Ensino Fundamental II, ou seja, do 5º ao 9º ano. Portanto sua carga horária completa apenas em uma escola, diferentemente dos outros dois participantes.

Com base nas informações repassadas, todos os participantes seguem o perfil de professores iniciantes (TARDIF e RAYMOND, 2000; TARDIF, 2014; LIMA *et al*, 2007; MARCELO GARCIA, 2009). São professores jovens que mesmo com pouca idade já tem

vivenciado um período de tempo que consideramos importante para a construção da identidade profissional e de experiências que podem ser contributos para esse início na docência

5 TECENDO AS NARRATIVAS

A docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência. Todos os futuros professores têm em seu currículo discente uma aprendizagem de que emergem teorias e representações acerca do que é ser professor. (FORMOSINHO, 2009, p. 94).

Pela ótica de Formosinho (2009) a docência pode ser construída no decorrer da vida escolar quando, ainda, discentes. Ao longo da trajetória escolar passam por nossos caminhos professores, corroboram para a construção do estilo de profissional que queremos ser ou não no futuro.

A profissão professor é desafiadora, pois lidar com uma diversidade de alunos que formam turmas heterogêneas nos aspectos sociais, culturais, econômicos e outros, por certo, requererá da parte de quem a escolhe compromisso com a formação não somente profissional, mas na construção contínua da cidadania, no respeito mútuo e na valorização do outro como ser humano. Escolher esta profissão não é romantizar uma teoria ou uma prática, mas estar comprometido com mudanças da sociedade por meio da educação de crianças, jovens e adultos. Como no dizer de Freire (2000, p. 67) “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Por certo, na docência exercida pelos professores iniciantes, muito de seus ex-professores está impregnado em suas práticas, em seu fazer pedagógicos e no cotidiano do trabalho docente. Também, o tempo vivenciado nas observações e na prática do Estágio Supervisionado nas escolas, os estagiários tiveram aprendizagens que, de alguma forma, deixaram a marca na formação inicial dos futuros professores.

Então, por meio das narrativas de professores iniciantes, sujeitos desta pesquisa, o espaço foi aberto para que fosse possível desvendar as suas percepções sobre o estágio na formação inicial. Para Souza (2011) as narrativas oportunizam aos sujeitos o compartilhamento de experiências formadoras, sobre tempo e espaços.

As narrativas possibilitaram coletar uma série de informações sobre o cerne que envolve esta pesquisa. A contribuições trazidas por meio das falas, dos pensamentos altos, dos olhares distantes e pensativos, do dito entrelinhas, dos gestos que, por vezes, passam despercebidos, foram relevantes para a análise dos dados.

A análise dos dados traz as vozes dos professores egressos do IEAA/UFAM sobre o objeto da pesquisa, o Estágio Supervisionado. Para melhor visualização dos eixos temáticos, segue o quadro abaixo:

Quadro 5 - Eixos temáticos

EIXOS TEMÁTICOS	Dimensões
Percepções sobre o Estágio Supervisionado	Percepções sobre o estágio supervisionado Expectativas antes do estágio supervisionado
Experiência no Estágio Supervisionado	Experiências em relação a observação e regência Experiência e o desejo pela profissão docente
Teoria e Prática vivenciada no Estágio Supervisionado	Articulação entre teoria e prática nas atividades do estágio Teoria e prática na/para a construção das práticas pedagógicas
Contribuição do Estágio Supervisionado	Contribuição do estágio para o professor iniciante Contribuição do estágio na formação inicial de professores

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Os eixos temáticos trabalhados na dissertação tiveram como base os objetivos propostos. Dessa forma, para cada eixo temático, há duas dimensões que estão interligadas.

5.1 EIXO 1 – Percepções sobre o Estágio Supervisionado

O início da carreira docente é marcado por sentimentos e características próprias que se cruzam com acontecimentos do cotidiano escolar e que podem ser decisivos para uma tomada de decisão em prol de um trabalho promissor ou não, uma vez que como no dizer de Tardif (2014) nesta fase os professores são surpreendidos pelo choque de realidade, de transição e pelo choque cultural.

Neste sentido, os professores precisam estar preparados para lidar com esses momentos iniciais. E esse preparo envolve os saberes necessários à docência que consideramos como suporte no enfrentamento de situações adversas que perpassam pelo caminho da profissão. Para Pimenta e Lima (2017, p. 14) “Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente as situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas[...].

Diante das exigências que recaem sobre o ser professor, a universidade como instituição formadora tem a incumbência de preparar o profissional para tal função. E o processo do Estágio Supervisionado, como componente curricular obrigatório, apresenta-se como

oportunidade de proporcionar confrontos com o futuro *lócus* de trabalho, com vivências e experiências diversas, com o modo de ser e fazer a docência.

As narrativas analisadas no primeiro eixo apresentam a percepções dos professores enquanto ainda discentes, versando sobre o objeto do estudo, ou seja, a temática central da pesquisa, o Estágio Supervisionado.

5.1.1 Percepções sobre o Estágio Supervisionado do curso de Letras.

As narrativas trazem consigo aspectos e singularidades particulares de cada participante e, por meio delas, cada um expressou de forma espontânea algo que representou ou lhes veio à memória aquele momento vivenciado no período formativo proporcionado pelo estágio.

De acordo com Souza (2004, p. 105):

A narrativa expressa os saberes dos sujeitos, suas experiências, sua subjetividade e singularidade como princípio fundamental para um conhecimento de si, através das lembranças e memórias que o processo identitário e a vivência da escolarização comportam.

E ato de rememorar por meio de narrativas possibilitou que fossem evidenciadas histórias reais lembradas das trajetórias dos egressos no estágio. Mesmo sendo, as práticas de ensino comuns a todos, as percepções são diferentes, uma vez que o estágio depende da forma como cada um observa os fatos e se envolve no contexto escolar em que está inserido para as aprendizagens formativas sobre a docência.

Os trechos iniciais das narrativas coletadas revelam **as percepções sobre o estágio supervisionado** de egressos do Curso de Letras do IEAA/UFAM:

***Clarice Lispector.** Eu já imaginava que a gente ia pro lado mais prático. Eu acho que até falta mais a prática dentro do estágio. Porque é muito pouco a noção que a gente tem. A gente tem muita teoria e pouca prática e o que faz o professor ou qualquer outra profissão vai ser a prática, né? E aí quando a gente vai pra sala de aula encontra uma realidade totalmente diferente do que a gente viu lá na teoria. Então, o estágio me levou a isso, a entender mais sobre a minha prática pedagógica, conhecer mais o contexto da sala de aula. Eu imaginava o estágio justamente nessa visão de buscar conhecer como que é o contexto escolar, porque a gente tem teoria, teoria, mas muito! Principalmente, quando se fala de documento, né? Questão de plano, de diário [...] a gente não sabe de nada e esse é o erro do estágio. O estágio te prepara pra ser professor na sala de aula, mas ele não te prepara para o sistema. Ele não te prepara pra ter um domínio de plano, pra ter um domínio de diário. A gente vem muito cru, vai aprender ali, vai ser jogado ali! Vai ter que fazer e tem que fazer e tem que entregar! Então, o erro do estágio, acho que tá muito ligado a isso. A gente aprende muito como lidar com aluno, mas não com o sistema escolar.*

Graciliano Ramos: [...] A percepção que a gente tira do estágio supervisionado é: como se preparar para a arguição da aula. Assim é muito fácil, porque você tem toda uma preparação, né? Você tem alguns eixos a trabalhar, o professor orientador te orienta a determinadas situações, então praticamente tá tudo mastigado e você só vai lá e faz o seu papel. Quando você vem para a realidade, para a docência, você vê que é totalmente diferente. Alguns colegas meus até desistiram quando foram para o estágio supervisionado, porque diziam: isso aqui não é pra mim, certo? E [...] se no estágio que é algo mastigado, algo tão simples, a pessoa não consegue se dar bem, imagina quando entra na própria realidade!

Machado de Assis: (Olha para o alto...)

A gente vai com uma percepção muito idealizada pela teoria e aí vai pra sala de aula com os professores e lá quer colocar tudo aquilo em prática, o que viu nas teorias que tem que ser feitos da forma X. E aí quando a gente observa os professores que estão lá atuando [na escola] a gente vai com o olhar meio que julgador: “olha tá fazendo tudo errado!” Porque a teoria diz que tem que agir dessa forma e aí a gente ver os professore... [pensando] Ah! mas ele não segue os PCN’s, a BNCC. Não segue o que o autor lá diz, e aí você vai vendo isso e pensando. Mas, quando eu for lá pro mercado de trabalho eu não vou agir da mesma forma que esse professor, né? Pelo menos a minha percepção quando eu fiz o estágio era essa. Quando eu vivenciava lá o modo como os professores estavam atuando e agiam, pra mim a prática deles estava uns sessenta por cento errado. Da forma como eles abordavam os conteúdos, como eles organizavam as turmas era uma percepção um pouco julgadora que eu fazia, sabe?

As narrativas trazidas acerca da percepção do estágio supervisionado trazem consigo as lembranças do que foi aprendido nas disciplinas anteriores a essa, ou seja, a priorização da teoria em detrimento da prática. A expressão: “[...] A gente tem *teria*, teoria, mas muito!” revela fragmentação no processo de ensinar os conteúdos, haja vista que é um curso de formação de professores, ou seja, de licenciatura, em que a teoria e prática precisam caminhar juntas.

O estágio não deixa de ser desafiador quando chega o momento de preparar documentos relacionados ao cotidiano das aulas, como o plano e os diários. Mesmo sendo particularidades que requerem certo domínio, neste sentido, considera-se que o exercício prático é promissor para saber lidar e elaborar esses documentos. Isso não significa que a teoria ficará de lado, mesmo porquê, um plano de aula requer conhecimentos e outros saberes que ajudarão na consolidação de um ensino fundamentado e não fragmentado. Caso essas questões não sejam levantadas em consideração nesses momentos em que o estágio proporciona o exercício da prática, diante do que foi narrado “[...] Alguns colegas meus até desistiram quando foram para o estágio supervisionado, porque diziam: Isso aqui não é para mim! [...]”, podemos inferir que o estágio é ponto demarcador para o “sim” ou para o “não” em continuar preiteando.

A percepção em relação ao estágio evidencia a importância da observação que fazem os

estagiários dos professores regentes da sala de aula, pois é o momento em que a prática pedagógica desses profissionais é revelada. Na narrativa “[...] *olha tá fazendo tudo errado!*” *Porque a teoria diz que tem que agir dessa forma[...]*”, podemos inferir que esse pensamento tem a teoria como uma receita pronta, ou seja, caso esqueça algum ingrediente o produto final não será satisfatório. No caso da docência teoria e prática não são desassociadas, por isso o professor tem a autonomia de usar sua criatividade e ter outras formas de ensinar determinados conteúdos, levando em consideração a realidade de seus alunos e os conduzindo para uma aprendizagem significativa.

Podemos perceber pelas narrativas que o estágio é uma oportunidade ímpar para reflexões sobre a formação inicial e o exercício de ser professor, pois é uma demonstração da realidade do cotidiano da sala de aula e das práticas pedagógicas dos professores em que são observados e julgados conforme a visão avaliadora de cada estagiário.

Para Corrêa (2021, p.21)

É no campo da construção dos saberes experienciais que os professores precisam colocar em jogo os saberes formais e refletir sobre as seguintes situações: aprender a ensinar, pensar como professor e lidar com a complexidade da profissão. Aprender a ensinar no sentido de compreender e pensar o ensino de maneira que alie à teoria aprendida como estudante, a prática agora vivenciada como docente pertencente a uma equipe e que deverá desenvolver o seu trabalho em sala de aula.”

As percepções narradas nos levam de encontro ao que diz Pimenta e Lima (2017) quando se fala da fragmentação do estágio em relação a visão da vida escolar e do ensino como um todo, do sistema de ensino e educação, tornando a prática quase sempre insuficiente. Diante desse pensamento, podemos inferir que o estágio supervisionado proporciona ao estagiário vivenciar situações que nem sempre o estagiário consegue dimensionar a realidade do cotidiano escolar pela fragmentação de aspectos mencionados pelas autoras. A realidade emergida no contexto do estágio pode estar nas entrelinhas desta narrativa: “*A gente vem muito cru, vai aprender ali, vai ser jogado ali!*” Podemos inferir que em algumas situações o estagiário se sente despreparado e em estado de solidão, ou seja, se sente desamparado, por isso o acompanhamento do professor orientador possibilita minimizar situações como essa.

Considerando que o estágio tem suas deficiências, contudo, podemos olhar pela perspectiva de aspectos positivos. Lima (2019) considera que o estágio é o lugar, por excelência, em que o aluno passa a compreender os processos de ensinar e aprender na direção da atuação em sala de aula e no magistério como profissão.

Sendo assim, o estágio supervisionado não poderia se limitar as salas de aula, mas também, é importante que o estagiário perpassasse por outros espaços do ambiente escolar, para serem observados e analisados, uma vez que a escola como um todo será o lócus onde o futuro professor exercerá a sua profissão.

Pimenta e Lima (2017) reportam-se ao ensino como um fenômeno complexo, e por isso, é necessário o conhecimento das condições em que ocorre a aula, a cultura predominante na instituição, os vínculos existentes com a comunidade, como se organiza e funciona o sistema de ensino, bem como as políticas vigentes neste meio educacional.

[...] o estágio tem o sentido de complementação, trazendo elementos de compreensão da totalidade social que respinga na atividade docente e no cotidiano da sala de aula. Nesse caso, além do desempenho na sala de aula, o futuro profissional da educação vivencia a construção de uma visão mais ampla de atuação na escola, na organização do ensino, comunidade e na sociedade. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 141).

O futuro professor além de aprender a profissão, precisará estar a par de questões relacionada ao aspecto social que envolve a escola, a comunidade e a sociedade em que está inserida, pois a docência não se limita aos espaços da sala de aula, mas lida com as famílias que formam a comunidade escolar.

Diante do exposto pelas narrativas sobre a percepção do estágio, podemos inferir que na formação inicial é posto um arcabouço teórico daquilo que dizem os autores e as formas que “possivelmente, deve-se agir” para quando chegar o momento da atuação no campo de trabalho os estagiários lançarem mão desses referenciais. Contudo, ressaltamos que é importante que se reflita sobre as teorias a serem trabalhadas nas práticas. Rocha e Garske (2008) afirmam que o estágio pode mobilizar os conhecimentos apreendidos no decorrer do curso e promover a reflexão constante sobre as teorias e a prática profissional em uma relação cotidiana do saber com o fazer docente.

As percepções dos professores sobre estágio revelam a carência em lincar a prática do e são sempre positivas. Uma das representações mais marcantes é a de que o estágio proporciona ao aluno de licenciatura o conhecimento sobre a profissionalidade docente. Por meio da prática de estágio, eles podem conhecer as práticas pedagógicas, observá-las, refletir sobre elas, colocar-se no lugar dos professores, conhecer e entender o ambiente de trabalho, a estrutura e funcionamento da escola, as relações interpessoais, enfim, conhecer e vivenciar a profissão.

5.1.2 Expectativas antes do Estágio Supervisionado

O estágio pode ser marcado, antecipadamente, por expectativas diversas, pois é um momento em que a ansiedade pode bater de frente com algo desconhecido, principalmente quando se trata da primeira inserção na escola na condição de estagiário, momento esse que pode marcante na trajetória inicial ou pelos pontos positivos ou pelos negativos.

As narrativas revelam as **expectativas dos participantes da pesquisa antes de iniciarem sua inserção no lócus do estágio** para onde encaminhados pela instituição formadora em cumprimento a essa etapa obrigatória do curso.

Clarice Lispector: *Minha expectativa??? Que eu tirasse dez [Risadas]*

A minha expectativa era aprender. Porque eu sempre tive na minha cabeça que se eu não praticasse eu não ia aprender. Esses dias mesmo eu conversei com um professor que a gente aprende com o aluno. Porque, às vezes, a gente não sabe até o próprio conteúdo! Às vezes, o conteúdo fica vago e o aluno vai e te faz uma pergunta. Então, nós vamos pesquisar sobre aquilo. O estágio é justamente isso, nos leva a procurar, inovar as práticas, os novos métodos pra ensinar os alunos, nos faz estudar mais aquele conteúdo que, talvez, foi visto lá na faculdade, mas um fragmento, por isso temos que buscar fora. Então, o estágio fazia isso, que eu pesquisasse, que eu pesquisasse didáticas...

Graciliano Ramos: *Na verdade não tive nenhum impacto, porque antes de ser professor profissional, eu já fazia minhas aulas particulares em casa e antes de entrar no curso de Letras eu já me interessava pelo curso em si. Então, procurei estudar e sempre fiquei me atualizando quanto a grade curricular. O estágio não teve nenhum impacto direto.*

Machado de Assis: *Eu ia com muita vontade de vivenciar o que eu lia lá nas teorias, nas críticas, nos textos que a gente lia na universidade. Porque, quando a gente sai da escola, não lembra muito bem como era vivenciado e quando vamos como estagiário temos uma outra visão, já não somos mais aluno, já vamos como futuro professor e a nossa visão muda. Eu ia com muita vontade de perceber como que era a dinâmica escolar, como que funcionava além da prática.*

A expectativa revelada pelas falas dos participantes, era de aprender e vivenciar na prática as teorias assimiladas dos conteúdos estudados, como mencionados por **Clarice Lispector** e **Machado de Assis**. Já para outro participante o estágio não trouxe novidades, uma vez que já exercitava na prática atendendo alunos de forma particular em sua casa. A vivência do processo de ensinar e aprender no exercício da profissão mesmo de maneira informal ou não institucionalizada trouxe um aspecto contribuidor para o momento do estágio desse participante que, por certo, não lhe causou algo impactante ou nele não despertou expectativas. Neste caso, podemos inferir que mesmo na formação inicial, o estudante já traz consigo alguma bagagem. E como diz Marcelo García (2010), os candidatos a futuro professor não são “vasos vazios”.

De acordo com Marcelo García (2010, p. 26) “Tornar-se professor é um longo processo”. Neste sentido, podemos dizer que a formação é um contínuo, ou seja, a formação inicial é o começo de uma longa jornada de aprendizado, principalmente, ao se tratar da docência. Isso fica claro no excerto desta fala: “*Porque, às vezes, a gente não sabe até o próprio conteúdo! Às vezes, o conteúdo fica vago e o aluno vai e te faz uma pergunta[...]*”. Sendo assim, podemos inferir a necessidade de o professor ter a sensibilidade de buscar por novos conhecimentos e aprofundamento dos conteúdos de sua área formativa, uma vez que a formação inicial não é um fim em si mesma.

Esse movimento relatado pela professora, revela a importância da formação inicial na constituição do professor.

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela tem. (FREIRE, 1987, p.73)

A fala de Freire (1987) mostra o movimento de busca pela constituição da docência, revela-se nos detalhes que, por vezes, podem passar despercebidos. A busca por conhecer a profissão, a autonomia profissional, a constituição do sujeito crítico, reflexivo e emancipado, como bem diz Freire (1987, p. 73) “a educação se re-faz constantemente na práxis. Para *ser* tem que estar *sendo*.”

A sociedade atual carece de uma educação e professores comprometidos, capazes de abarcar a diversidade do mundo atual. Mas, para que isso ocorra é necessário refletir também do viés da formação dos profissionais irão atuar na sala de aula, pois é onde tudo começa. A raiz da transformação pode estar na formação dos profissionais, uma vez que nos debruçamos sobre aprender os caminhos das práticas ainda dentro dos institutos de formação.

Podemos inferir também que o estágio é uma possibilidade de fazer com que o estagiário amplie sua visão, pois o olhar do antes e do depois pode fazer a diferença para quem adentra nesse espaço não mais com a percepção de aluno, mas de futuro professor como dito nessa narrativa: “[...] *quando vamos como estagiário temos uma outra visão, já não somos mais aluno, já vamos como futuro professor e a nossa visão muda [...]*”.

Diante das narrativas, podemos inferir que a docência perpassa pelo estágio, trazendo expectativas ou não, dependendo das vivências e experiências de cada estagiário. Contudo, aprender a ser professor não é tarefa simples e para ser construída um dos requisitos perpassa pelas práticas de ensino, como é o caso da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. O

estágio é também espaço de atuação do futuro professor e é um campo que permite reflexões sobre a prática pedagógica de outros professores, o cotidiano e as funções que fazem parte do universo da docência.

Ao narrarem sobre as expectativas, os professores demonstraram por gestos diversos sentimentos percebidos por expressões e olhares distantes, pausas e risos. Isso revela nas entrelinhas que, por vezes, o estágio gera expectativas para os que chegam ansiosos por não saberem o que encontrarão nessa fase, em que se espera que seja formativa.

Neste sentido, para Ghedin; Leite e Almeida (2008, p. 36)

O estágio deve oferecer ao aluno de licenciatura condições para que perceba que o professor é um profissional, inserido em determinado espaço e tempo histórico, capaz de questionar e refletir sobre a sua prática, assim como sobre o contexto político e social no qual se desenvolve.

Sendo assim, o estágio é proporcionador de reflexões sobre a prática pedagógica e questionamentos sobre o contexto escolar em que professores, alunos, administrativos e demais funcionários estão inseridos.

Por meio deste excerto “*Eu ia com muita vontade de vivenciar o que eu lia lá nas teorias, nas críticas, nos textos que a gente lia na universidade [...]*”, mencionado por **Machado de Assis**, podemos inferir que o professor ia com a perspectiva de aprender e colocar em prática o que foi visto durante sua formação. É possível perceber a dimensão que tem o estágio quanto se trata do “aprender a ser professor”. O espaço proporcionado por meio deste componente, pode ter capacidade de dar lume ao processo dinâmico em que ocorre a docência. Neste viés, concordamos com Silva (2019, p. 55-56) ao dizer que “a docência, enquanto processo de ensinar e aprender, é também espaço de experiências. Mas, pensar em docência como espaço de experiências é deixar-se envolver, é dar sentido ao que passa na caminhada de ser professor.”

Portanto, faz-se necessário olhar para a construção do ser professor, do processo de sua formação profissional e de suas experiências a fim de melhor compreensão da constituição que se faz necessária para o exercício da docência.

5.2 EIXO 2 – Experiências no estágio supervisionado

Para tratar sobre este eixo, primeiramente, recorreu-se ao dicionário³ para apresentar um dos significados da palavra experiência que denota forma de conhecimento específico, pode ser adquirida por meio de aprendizado sistemático, se aprimora com o correr do tempo.

Desta forma, a experiência é um conhecimento aprendido, não se faz no vazio, requer tempo e prática. Em outra perspectiva, segundo Reschke (2017, p. 88) “A experiência é vivida, cristalizada pelo sujeito, não é temporária, transitória – ela deixa marcas. O sujeito que vive a experiência pode ser transformado por ela”. Esse entendimento nos remete a percepção de que a experiência de alguma forma não deixa o sujeito sem que algo lhe lembre o que por ele foi vivenciado. Concordamos com o pensamento de que:

O Estágio no período de formação é uma situação nova para a maioria dos estudantes, que em sua trajetória conservam o olhar sobre a escola a partir de suas vivências nessa condição, ou seja, tendo como base os anos em que foram estudantes e frequentaram esse espaço. O trabalho a ser realizado enquanto estagiário lhe proporciona observar a escola de outro ponto de referência. O que entendemos por Estágio como experiência formativa está ligado às formas de enfrentamento dessa aproximação da escola. (FAGUNDES, 2015, p. 66).

Sendo o estágio supervisionado um espaço formativo em que se experiencia situações novas e possibilita outros olhares sobre o contexto escolar, por certo, é no chão da escola onde essa prática acontece que se aprende o ser e o fazer docente.

5.2.1 Experiências no Estágio Supervisionado em relação a observação e regência.

As experiências advindas do estágio supervisionado perpassam por dois momentos importantes, a observação e a regência, cada fase com sua particularidade. Essas particularidades proporcionam vivência, experiência e conhecimento da realidade da escolar no contexto do processo formativo no chão escola a partir da perspectiva de cada estagiário.

Assim, as narrativas abaixo revelam as **experiências no estágio supervisionado em relação a observação e regência**. A experiência contada por cada participante, permite refletir acerca da realidade nos ambientes escolares sob o olhar de cada participante.

Clarice Lispector: [Fica pensativa]

³ Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 3.0.

Observar... eu não gostei muito não! Porque é observar a didática de outro professor. Eu ficava só olhando, eu estava na sala de aula para cumprir uma hora, somente. Eu acho que não tem aquela ligação entre o professor e o estagiário. O professor não fala “eu vou usar essa metodologia devido a isso, isso e isso”. O professor está ensinando e você está vendo, mas você não sabe o que tem por trás daquela metodologia. Então, pra mim, o estágio de observação é necessário, mas se fosse metade observação e metade prática. Porque a gente faz umas horinhas de observação antes do de regência, mas é pra conhecer a turma, os alunos e ver a metodologia do professor. Eu posso até pegar algo para depois utilizar, mas, muitas vezes, eu não sei nem o porquê ele tá utilizando aquilo. Não tem uma conexão entre o professor e o estagiário. Então, eu acho que falta isso.

E sobre a regência, eu lembro que no meu estágio de observação eu regi. Porque o professor não era formado na área. O meu era o de Inglês. Então, ele preferia que eu desse a aula em todas as minhas aulas de observação. Ele pediu e eu aceitei. Eu aprendi muito com isso e hoje eu tenho alunos aqui são daquela época. Eles falam: “Professora, a senhora lembra aquela época?” Até esses dias comentaram: “Professora, a senhora lembra aquela vez que a senhora fez gente fazer uma prova oral?” Aí eu falei: “Lembro! vocês ficaram com raiva de mim.” [risadas] “É professora, porque a senhora foi a primeira professora que fez aquilo com a gente”. Então, foi interessante pra mim, porque querendo ou não, eu me senti muito mais confiante. Até mesmo, para ir para a sala de aula, pois assumir uma sala de aula é bem complicado, não é fácil. Nos meus primeiros meses em sala de aula eu pensei em desistir, não foi fácil! Como eu disse, você não é preparada para lidar com sistema. Então, eu falo que a parte mais fácil de lidar é com a sala de aula. Mas no contexto escolar é muita cobrança, se fosse só planejar as aulas e executar, mas não é, tem o fora disso.

Graciliano Ramos: [pensativo]

Como experiência eu fazia algumas aulas particulares. Então, eu já tinha esse domínio de conteúdo. O outro ponto importante, por incrível que pareça, que ajudou nessa situação foi a catequese. Eu era catequista na época, então, eu já tinha aquele contato com o público. Quando eu fui para a observação e conseqüentemente a regência, eu não tive aquele impacto de ter pela primeira vez o público ali na frente, então, não houve isso. Mas lógico que dá aquele frio na barriga sempre, né? (Risos)

Machado de Assis: [Silêncio]

São dois parâmetros. Na observação a gente tá só observando, não tem ainda o desafio de planejar uma aula e executar nos mínimos detalhes. Quando a gente observa vai com esse olhar julgador... o professor estava fazendo errado e que na teoria não se fazia dessa forma! Alguns, na minha época, como a gente era de Letras, não dominavam muito o idioma de Língua Inglesa. Quando eu fui estagiar tinha professor que não era formado na área e tudo isso ia alimentando meu olhar julgador.

Quando eu fui para a prática aí o negócio pegou! A gente já tinha uma “parcelinha” que nem tudo como a gente planeja e lê é o ideal e funciona ali. A prática é muito desafiadora, porque, às vezes, não acontece como planejamos. Você planeja uma aula bem bonitinha, como a teoria diz. Mas a gente está lidando com alunos e os alunos tem uma dinâmica muito diferente no dia a dia. Às vezes, eles agem como você planeja e, às vezes, não. Isso que é mais frustrante, porque você planeja a aula de uma forma X e ela sai completamente do eixo.

A indisciplina dos alunos também era muito desafiadora. Porque a gente era estagiário e ficava com medo, porque a gente não era nem professor e nem aluno, então ficava ali naquele entrelugar. Ficava com medo de dar carão em menino, porque não era professor, mas estava no lugar do outro. Então, não sabia muito bem como agir, eu pelo menos ficava assim: Meu Deus! Será que eu chamo a atenção desse aluno ou eu deixo ele sem fazer a tarefa dele aí mesmo!?

As falas evidenciam a realidade vivenciada pelos participantes nos momentos de observância e regência das aulas que de alguma maneira conduzem a percepção que estas suscitam aprendizado quer seja na forma de agir do professor ou do aluno. Podemos inferir que as experiências não condizem apenas com algo bom ou positivo, mas, certamente, em algum aspecto deixam algum aprendizado, deixam marcas.

Antes de narrarem sobre a experiência ocorrida nos estágios de observação e regência foi percebido certo momento de pausa, ou seja, um silêncio evocando um ato pensativo. Podemos inferir que ao serem solicitados para que narrassem sobre a questão pode ser que tenham reativado à memória as sensações de positividade ou negatividade que o estágio proporcionou a cada um deles.

Clarice Lispector e Machado de Assis revelam as dificuldades desses momentos. Para a professora Clarice Lispector o estágio de observação não ocorreu como gostaria, ao dizer que: “[...] *Não tem uma conexão entre o professor e o estagiário* [...]”. Diante desta fala é importante que se reflita sobre o que e como acontece o estágio nos cursos de licenciatura. Certamente, não cabe generalizar, mas é um ponto a ser levado em consideração que precisa ser posto em discussão entre os envolvidos, precisando ser avaliado conjuntamente com quem forma e com quem está sendo formado. Há necessidade, portanto, de diálogo entre as partes para que o estágio seja, de fato, um espaço de aprendizagem da profissão e ampliação do conhecimento na prática sobre a área de formação.

De acordo com Silva e Gaspar (2018, p. 206):

O estágio supervisionado é um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional. Assim, ele é compreendido como campo de conhecimento e a ele deve ser atribuído um estatuto epistemológico indissociável da prática, concebendo-o como práxis, o que o define como uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção em questões educacionais.

Diante dessas considerações, o estágio não pode ocorrer de forma superficial. A experiência adquirida neste momento não pode se tornar uma mera observação, como exposto por Clarice Lispector. Esse é um momento necessário para a constituição do ser professor em que é preciso aprender a profissão e para aprender é necessário que haja a interconexão entre a teoria e prática, sendo essa última exercitada no lócus da futura profissão.

Para Trindade (2019, p. 86-87) “as vivências e as experiências dos sujeitos em formação inicial tornam-se significativas, à medida que complementam sua formação e possibilitam uma aproximação com o campo de atuação”. Ou seja, é necessário que a aproximação entre o

professor regente e o estagiário seja a mais real possível, afinal a observação e a regência da aula precisa da interação entre ambos para que a aprendizagem no estágio seja significativa.

Na narrativa de Machado de Assis, o estágio de observação não há tanta cobrança, uma vez que consiste em apenas observar as ações do professor regente. Essa comunga com o que foi narrado por Clarice Lispector. Ambos relembram as dificuldades dos professores regentes quando se trata do estágio em Língua Inglesa, seja pela falta de domínio da língua estrangeira ou pelo fato deste professor ser formado na área. A exemplo disso Clarice Lispector conta que ministrou aulas referente a Língua Inglesa. Para esse fato, podemos inferir que essa experiência foi positiva, uma vez que trouxe mais segurança para o exercício da profissão ao enfrentar a sala de aula no início da docência.

O cumprimento da carga horária da regência, requer melhor preparo e domínio por parte do estagiário, pois consiste em assumir a sala de aula e tornar-se o professor titular da sala mesmo que por poucas horas. Como na fala do professor Machado de Assis “[...] *Quando eu fui para a prática aí o negócio pegou!* [...]”. O estágio supervisionado por si só, leva o estagiário aos desafios da realidade da docência. A fase de observação não causou grandes impactos nos estagiários, mas a regência os fez sentir o peso da responsabilidade da realidade de ser o professor condutor das aulas e realizar as tarefas que o momento requeria para exercer os “ossos do ofício” ou seja, exercer a obrigatoriedade das horas de regência, como explicitado no Regulamento do Estágio.

Na fala do professor Graciliano Ramos, é possível perceber como outras experiências o ajudaram a lidar com mais segurança no estágio. As aulas particulares e a catequese foram o seu suporte, pois mesmo sendo atividades diferenciadas e não formais, envolvem a dinâmica de organização, a necessidade de didáticas necessárias para se realizar tais tarefas. Então, as experiências da educação informal vivenciadas por esse participante foram contributos que somaram com o seu aprendizado para a docência. De acordo com Menezes (2001) a educação informal é aquela desenvolvida fora dos estabelecimentos de ensino, isto é, ocorre em espaços de atividade culturais, com a família ou grupos de interesse em comum.

Toda experiência vivida no processo formativo ou fora dele é importante. A experiência é a prática e a prática precisa ser exercida para que seja possível também adquirir saberes que consolidam a formação.

5.2.2 Experiências no Estágio Supervisionado e o estímulo para a profissão docente

Seguir o caminho da docência estimulado por experiências vividas a partir do estágio podem desencadear ou não o interesse pela profissão. O desejo dos estagiários em decidir pela docência depende de vários aspectos e um deles está relacionado com o que foi experienciado no lócus do estágio, pois é um espaço em que emergem situações diversas onde se deparam com realidades que podem ser decisivas na tomada de decisão por seguir ou não a profissão.

Nesse sentido, nas narrativas sobre as experiências e o estímulo para a docência foram assim explicitadas:

Clarice Lispector: *Eu gostava de ir para a sala de aula. Acho que o estágio me estimulou a seguir na docência. Eu gostava quando os alunos iam tirar dúvidas, me perguntavam algo. Falavam que a minha aula era boa. Na minha turma, quando a gente entrou, tinha muito a visão de que o professor era errado. Todos que entram na faculdade, falam, falam mal do professor: “Ah! Aquele professor é isso e aquilo”. Só que quando estamos ali dentro da escola é diferente. A gente observou no estágio e muitos perceberam e falaram: “Olha, no futuro vai ser nós! Os alunos vão lá e vão detonar a gente”. Porque é como eu falei, o estágio te prepara muito para a sala de aula, mas você não sabe o que está acontecendo por trás. Porque que aquele professor não prepara uma aula com slides e com música? Será que escola tem estrutura? Será que tem um Datashow? Será que esse Datashow é acessível? Tem uma caixa de som? Será que ela é acessível? São perguntas que a gente faz. Quando a gente entra em sala de aula não tem noção desse contexto. Então, eu acho que no estágio teria que ter essa vivência de escola em si, de conhecer a escola, de como ela funciona.*

Graciliano Ramos: *O estágio não mudou o meu desejo em seguir na profissão. Mas muitos erros eu acho tem no estágio supervisionado, por exemplo: nós aprendemos a fazer um plano de aula, a como ministrar essa aula. Só que outros pontos não tem, por exemplo: uma avaliação ou o manuseio com o próprio diário e o seu preenchimento. Então, há alguns pontos que precisam ser melhorados e esses são uns deles.*

Machado de Assis: *Apesar de ter as dificuldades, ainda assim eu ainda tinha vontade de seguir na docência. Os desafios enfrentados não frustraram os meus planos de seguir na carreira docente. Apesar de ser uma carga horária grande! Eu tive dificuldades com alguns alunos indisciplinados, mas isso não frustrou as minhas expectativas.*

O estágio pode ser considerado como uma prática de ensino com possibilidades de construção da identidade profissional e caminho para a inserção na docência. Nas narrativas dos participantes é possível perceber que estes passaram por algum momento que é passível de reflexão, na condição de aprendente de ser professor. Para Loss (2018, p. 62) “Aprender o ofício de ser professor é tarefa árdua, pois requer o permanente aprender desaprender no processo de construção da identidade profissional”.

O estágio como espaço de aprendizagem da docência pode proporcionar experiências que são decisivas para um estagiário, pois ao assumir uma sala de aula tem que lidar com uma diversidade de estudantes e com outras situações que, às vezes, não está nem mesmo ao alcance do professor regente para resolvê-las. Contudo, para os que tomaram a decisão de serem professores, não foram as dificuldades, os desafios e nem a realidade visualizada no contexto escolar ou na sala de aula que fizeram desistir ou segurem a profissão, como dito por Machado de Assis: “[...] *os desafios enfrentados não frustraram os meus planos de seguir na carreira docente [...]*”.

Percebemos, por meio das falas dos professores: Clarice Lispector, Graciliano Ramos e Machado de Assis que o estágio supervisionado é uma fase que põe à prova a escolha pela profissão. Nas entrelinhas da narrativa de Clarice Lispector é perceptível a importância da interação entre professor e aluno. Mesmo que haja a evidência de outros aspectos mencionados nas narrativas, estes não podem ficar isentos de reflexão. Para Pimenta e Lima (2017, p.116) “[...] esse espaço de reflexão propiciado pelo estágio possibilita a superação das dificuldades”, ou seja, é possível que o observado e o vivenciado sejam levados em consideração para a melhoria do processo formativo e a superação de dificuldades que surgiram no estágio o estágio.

Diante das evidências mostradas pelas narrativas, podemos inferir que o estágio é um espaço propício para refletir a futura profissão, como diz Clarice Lispector: “[...] *no futuro vai ser nós! [...]*. Ou seja, o estágio possibilita o olhar para dentro de si, por parte de alguém que antes via com olhares de desconhecimento de uma certa realidade. Portanto, consideramos que o estágio é um fragmento da profissão docente, por isso a sua essência está no que foi aprendido, vivido e experienciado com reflexão sobre o antes, o durante e o depois.

5.3 EIXO 3 – Teoria e Prática vivenciada no estágio

A teoria e a prática no contexto da formação de professores é uma temática que não tem se calado no decorrer dos anos. Ao nos debruçarmos sobre este eixo, é possível notar de que forma a teoria e a prática são vivenciadas no contexto do estágio supervisionado.

Para Pimenta (2012, p. 105) “A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas, para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente”. Dessa forma, é necessário que teoria e prática caminhem juntas, pois uma completa outra, ambas são indissociáveis. A teoria, como explanado por Pimenta (2012)

possibilita o conhecimento de uma realidade, é um aporte de conhecimento, mas, é necessária sua prática. Não se pode separá-las.

Para Orland-Barak (2008, p. 157) “La fragmentación entre teoría e práctica se hace más profunda cuando los profesores en formación viven el cambio dramático desde aprender sobre la enseñanza en la universidad e enseñar en clases reales”. Essa transição pela qual perpassam aqueles que pretendem atuar na docência pode ser dramática e, por vezes, decisiva para os que almejam ser futuros professores.

Dessa forma, é necessário reduzir as fronteiras existentes entre a teoria e prática. Cabe às instituições formadoras realizar e desenvolver atividades que envolvam os futuros professores de situações mais próximas da realidade com seu futuro campo de trabalho.

5.3.1 Articulação entre teoria e prática nas atividades do estágio supervisionado

Teoria e prática são aspectos importantes da formação e aprendizagem da profissão. A prevalência de uma em detrimento de outra abre espaço para a fragmentação, pois para o exercício da docência é necessário a inter-relação teórico-prático na construção do futuro professor.

Dessa forma, as narrativas trazidas versam sobre a **articulação entre teoria e prática**. Fez-se necessário entender de que forma essa articulação foi constituída no decorrer desta fase.

***Clarice Lispector:** Em relação aos conteúdos, como por exemplo, a literatura, tudo que vamos estudar e que o professor vai ensinar na faculdade, a gente vai usar na aula. O que eu acho que falta é didática. Porque eu ouvia muito assim: “Ah! Fulano de tal falou que tu tens que fazer uma aula diferenciada, com isso e com aquilo”, mas, acho que deveria ter uma didática em que, a gente produzisse essa aula diferenciada. Como é essa aula diferenciada? Que métodos eu posso utilizar? “Ah! Essa eu vou trabalhar com jogos”, pois, tanto na Matemática quanto na Língua Portuguesa, a gente tem como produzir jogos. Então o professor, também deveria dizer: “Olha! Hoje a gente vai aprender a produzir um jogo”. Porque não temos isso. Quando eu falei dos planos, dos diários, a gente não sabe preencher diário e deveríamos aprender lá na didática. Tudo bem que todo ano muda. Desde que iniciei, todo ano mudou os diários que eu peguei, mas tem coisas que não mudam. Então, a gente deveria aprender dentro da Didática, e tem uma disciplina, eu lembro que tinha, lembro que eu fiz até plano nela, era plano de aula, só que é diferente. Eu penso que em Didática o professor deveria fazer uma pesquisa de como que tá sendo feito esse diário, como que tá sendo feito esse plano nas escolas, para ensinar o aluno [estagiário]. Porque, por exemplo, lá a gente aprende um plano de aula que é unitário, somente para uma aula, só que aqui a gente faz plano complexo, que geralmente fazemos por bimestre. A noite [EJA] a gente faz por mês; é diferente o sistema do dia para a noite. É diferente do que a gente aprende lá na faculdade e o que eu senti mais falta entre aliar a teoria e a prática na minha vivência após a faculdade foi justamente isso. Se fala muito que o professor tem que oferecer uma aula diferente para o aluno. Eu sei como que é a*

universidade, pois não faz muito tempo que saí de lá. Falam de aula diferenciada, mas, a Didática e o Estágio não auxiliam como tem que ser essa aula diferente, poderia ser inserido métodos com utilização de jogos, de músicas na sala de aula.

Graciliano Ramos: *Bom...Faz tanto tempo que eu nem me lembro muito [risadas], mas por exemplo, no Ensino Fundamental eu trabalhei literatura de cordel. Então, eu preparava aquela aula, sempre preparando a questão conceitual. Eu preparava o que era uma literatura de cordel, chamamos isso aqui na escola de práticas exitosas. Então, eu buscava explicar sobre o gênero, falar sobre personagens, falar sobre a poesia em si. Então, além do livro, além do micro, a gente ia para o macro, além do livro, eu ia para Youtube, ia para vídeo aulas para poder entender e agregar mais ao conhecimento.*

Machado de Assis: *Essa parte é muito problemática. Porque a gente passa metade da faculdade fazendo a parte teórica e tem as práticas curriculares que são justamente para pôr essa teoria em prática. Mas, a gente faz com alunos modelos que são os nossos próprios colegas. Pelo menos na minha formação foi assim, a gente tem um nível ideal ali porque colocamos as coisas que a gente viu na teoria, os métodos de aprendizagem e os alunos respondem adequadamente, não temos problema nenhum de indisciplina de defasagem. Eu acho que esse é o grande problema, indisciplina, de defasagem. Quando a gente chega na sala de aula percebe que tem alunos desnivelados, é muito heterogêneo o contexto da sala de aula. E no estágio a gente não vivencia muito isso, a gente percebe, mas superficialmente. As dificuldades que a prática mesmo coloca é de alunos que não sabem ler na etapa certa, de alunos que não tem a leitura desenvolvida, que não sabem escrever muito bem, alunos que tem problemas intelectuais. No estágio, a gente não tem muito essa vivência, pelo menos, na minha época a gente não tinha muito dessas coisas, tinha de sala superlotada, alunos que eram bem bagunceiros. E a gente ficava assim meio louco. Meu Deus! O que que eu vim fazer aqui?*

Lá na escola, a heterogeneidade dos alunos é o que mais pega a gente. Porque, na teoria, os alunos, acho que são muito padrão e quando a gente vai pôr em prática nas aulas simuladas também é muito padrão. Mas, a realidade do professor mesmo é muito complicada, porque vai ter muita, muita coisa junta, muito mesmo e no estágio a gente só pega uma fraçãozinha disso. Porque vamos para turmas X e como somos diferentes, às vezes, os alunos se inibem. A gente ali é um professor novo e não o professor regente. Então, eles se inibem, mas na realidade é mais complexo.

Durante a formação inicial, a articulação entre a teoria e a prática é muito enfatizada no decorrer de uma licenciatura. Os participantes relembram como foi vivenciada essa articulação e os desafios encontrados pelos mesmos.

Para Clarice Lispector a passagem pelo curso de formação foi marcada por alguns obstáculos, ao atribuir a fragmentação no ensino da disciplina Didática. Podemos inferir que não correspondeu às expectativas relacionadas ao aprendizado e, principalmente, não conduziu ao saber necessário para a ligação entre teoria e prática, o saber fazer. De acordo com Libâneo (S/D), uma boa didática é aquela que promove e amplia o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos por meio dos conteúdos.

As dificuldades expressadas revelam a complexidade em ligar teoria e prática na hora da ação, do praticar. A participante Clarice Lispector também relembra a ênfase dada para se

realizar aulas diferenciadas, mas na prática dos professores as ações não se viam manifestas. “*Falam de aula diferenciada, mas, a Didática e o Estágio não auxiliam como tem que ser essa aula diferente[...]*. Podemos inferir, então, que determinadas disciplinas que poderiam respaldar não apenas teoricamente, mas exercita e pôr em prática os conteúdos acabam por deixar lacunas nessa formação, limitando e fragmentando o ensino.

No dizer de Novoa (2007, p.14) “A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer.” O que condiz com as falas dos professores, por vezes, há complexidade e dificuldade de exercer a prática em outras disciplinas que colaboram com essa articulação, como é perceptível em um trecho da fala de Machado de Assis “[...] *Porque a gente passa metade da faculdade fazendo a parte teórica e tem as práticas curriculares que são justamente para pôr essa teoria em prática. Mas, a gente faz com alunos modelos que são os nossos próprios colegas [...]*”. Por meio da fala, podemos inferir que as disciplinas parecem não ser suficientes para tal articulação. Para esse participante, a dificuldade aumenta quando se depara com aulas simuladas para os próprios colegas de turma. Sair de uma aula simulada no âmbito da universidade para encarar a sala de aula de uma escola pública com realidades diferentes, não é tarefa simples. Portanto, essas complexidades do cotidiano escolar não são vistas em aulas simuladas.

Para Silva e Gaspar (2018, p. 206) para a realização do estágio supervisionado “todas as disciplinas que envolvem o currículo são fundamentais, uma vez que trabalham conhecimentos e métodos (subsídios) a serem desenvolvidos durante a prática e ao longo da carreira profissional.” Sem a colaboração dessas disciplinas para a articulação da teoria e prática, ao chegar no estágio, pode ser desesperador. Há uma bagagem teórica, mas não há articulação com a prática. Então, o que fazer quando acontece o encontro com a realidade? Como Fazer? Porque Fazer? São dilemas vividos durante a formação e que não se pode deixar de refletir em como tem ocorrido essa articulação

Além disso, o estágio não deve ser encarado como uma simples aplicação de uma teoria daquilo que foi visto nas disciplinas. Para Pimenta e Lima (2017, p. 95):

Como componente curricular, o estágio pode não ser uma completa preparação para o Magistério, mas é possível, nesse espaço, professores, alunos e comunidade escolar e universidade trabalharem questões básicas de alicerce, a saber: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos na escola de Ensino Fundamental e Médio, a realidade dos professores nessas escolas, entre outras.

O estágio não é capaz sozinho de preparar um estudante plena e exclusivamente para ser professor, mas colabora para que o estagiário reflita sobre sua atuação e construção de sua identidade profissional. Sendo assim, a teoria e a prática têm suas implicações na formação inicial e na construção de saberes necessários para a docência. Por isso, o processo do ensinar e do aprender não pode ser de forma fragmentada, evitando que o futuro professor chegue à sala de aula com sentimentos como os expressados por Machado de Assis “[...]. *E a gente ficava assim meio louco. Meu Deus! O que que eu vim fazer aqui? [...]*”. Marcelo Garcia (2010, p. 32) nos remete ao pensamento de que: “[...] Tradicionalmente, se tem considerado o período de inserção profissional na docência segundo um modelo ‘nade ou afunde’ [...]”. Ou seja, é um período que revela o interesse ou não de ingresso no caminho da docência.

Para o participante Graciliano Ramos, a articulação entre teoria e prática contribuiu para que o mesmo buscasse uma prática exitosa, uma prática inovadora a fim de melhorar a qualidade do ensino, como percebemos no trecho da narrativa “[...] *Então, além do livro, além do micro, a gente ia para o macro, além do livro, eu ia para Youtube, ia para vídeo aulas para poder entender e agregar mais ao conhecimento [...]*”. Podemos inferir que este participante ia além dos limites da rotina de uma simples aula. Para Ghedin e Almeida (2008, p. 133) “A atuação do professor em sala de aula deve ir além da aplicação dos conteúdos, pois ele se depara cotidianamente com situações que requer atitudes que contemplem o dinamismo do contexto em que atua”.

Nesse sentido, o estágio supervisionado colabora não somente para que o futuro professor reflita sobre o papel da docência, mas também sobre a aprendizagem dos que ficarão sob sua responsabilidade formativa. Para Formosinho (2009, p. 112) “O estágio não é apenas um processo de formação, mas também um processo de avaliação das aprendizagens actuais e de avaliação das potencialidades dos futuros profissionais.”.

5.3.2 A teoria e a prática para a construção de práticas pedagógicas

O Estágio Curricular Supervisionado como campo de conhecimento pode contribuir para a orientação e construção de práticas pedagógicas à medida os conteúdos sejam trabalhados de forma que o estagiário seja partícipe e tenha autonomia para ensinar e aprender tanto com os professores quanto com os alunos, envolvendo-se mais diversas atividades de sala de aula.

Ao narrarem sobre a contribuição do estágio para a construção das práticas pedagógicas e saberes da docência, cada participante expôs suas percepções:

Clarice Lispector: *[Silêncio]*

Teoria e prática? Eu acho que o estágio me preparou para lidar com o aluno, como no caso dele não querer fazer a atividade. Então, a prática que a gente teve lá no estágio supervisionado fez com que eu tivesse ao menos uma noção de como lidar com aquele aluno e de como preparar uma aula. Digo por exemplo “Ah! Hoje eu vou preparar uma aula em que vou utilizar música”. Então, tem todo um contexto por trás.

Graciliano Ramos: *Contribuiu bastante... não que eu queira ser um robzinho, mas eu sempre sigo o que eu coloco. Por exemplo, eu irei iniciar a aula de tal maneira, conversando sobre tal coisa. Então, se eu coloquei daquela forma eu vou seguir aquilo, eu sempre faço isso. Mas lógico, sempre há um contratempo. Então, pra isso a gente tem que ter um plano A, B e C. Até porque o próprio plano é maleável, ele não é algo fixo, sempre está em constante mudança.*

Machado de Assis: *A teoria e a prática? Os dois juntos? [Ficou pensativo]. Para minha futura atuação? [Olhar para o alto]. Eu acho que me ajudou parcialmente, mas não me preparou cem por cento para os baques e impactos da profissão. Apesar de ter sido pouco tempo, hoje eu presencio muita coisa que eu não vivenciei no estágio, muitas dificuldades. Mas na época do estágio não tinha isso não, esse negócio de planejar aula, de preparar aula pra alunos específicos. Na prática tem alunos que não sabem ler, que tem deficiência. Como a gente vai articular isso? A gente tem um plano X e a realidade é diferente.*

As narrativas evidenciam que o estágio de alguma forma contribuiu para lidarem com situações de sala de aula. Podemos inferir que na docência não há receitas prontas em que se possa seguir literalmente. Contudo, o estágio pode ser um propulsor capaz de levar o futuro professor a busca pelo aperfeiçoamento de sua prática pedagógica. Por meio desse processo de inserção na docência é possível notar a realidade em sua magnitude e complexidade.

Para que o desenvolvimento de um estágio contribua na formação dos profissionais da educação, deve-se levar em consideração alguns aspectos: a reflexão das ações observadas e planejadas; a observação da realidade e do espaço educativo; a importância do planejamento e a realização de aula(s); o conhecimento e amadurecimento da profissionalização, a partir da realidade vivenciada. (OLIVEIRA, 2018, p. 127).

As observações e vivências que são possíveis no locus do estágio podem promover diálogo entre a teoria e a prática. Quando o estagiário está atento para esse aspecto, certamente, a aprendizagem da docência flui. Nesse contexto, o estagiário adquire conhecimento a visão mais ampliada de como lidar com questões relacionadas ao fazer docente, como é o caso de Clarice Lispector que mencionou sua estratégia, com exemplo de prática pedagógica que tenta

sair da rotina e fazer uma aula diferente. Então, podemos inferir que o estágio pode ser um ponto de partida para construção de práticas pedagógicas do futuro professor.

Analisando a narrativa de Graciliano Ramos, este demonstra ser um professor consciente de que sua prática pedagógica precisa atender as necessidades dos alunos: “[...] *Então, pra isso a gente tem que ter um plano A, B e C [...]*”. Dessa forma, a autonomia em relação à prática pedagógica faz com que se busque alternativas para questões que emergem na realidade da sala de aula, pois “na heterogeneidade do seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas” (AZZI, 1994, p. 46).

Para Pimenta (2012) é possível que alunos e professores entendam o estágio como uma atividade que pode trazer os elementos da prática para serem objeto de reflexão e discussão, proporcionando o conhecimento da realidade no qual irão atuar. O pensamento da autora soma-se ao de Rodrigues (2013, p. 1031) ao dizer que: “o estágio é um momento de reflexão, de observar-se enquanto professor e por esse momento pode-se repensar as práticas de modo que se melhore a cada dia enquanto profissional”.

Na percepção de Machado de Assis, o estágio apresentou-se com certa limitação. Nesse espaço de tempo não foi possível ter noção da realidade ou das dificuldades pelas quais apresentam alguns alunos, principalmente ao se referir sobre deficiências cognitivas ou até mesmo alunos com necessidade educacionais especiais, pois já a condição de professor se depara com essas situações “[...] *Na prática tem alunos que não sabem ler, que tem deficiência. Como a gente vai articular isso? A gente tem um plano X e a realidade é diferente*”. Então, o que fazer para que a teoria e a prática vivenciada nos estágios possam contribuir efetivamente para a construção das práticas pedagógicas? Podemos inferir por meio das falas de Clarice Lispector e Machado de Assis que há uma lacuna existente nesse espaço formativo.

Diante das narrativas, podemos dizer que o estágio como espaço formativo, de alguma forma, contribui para a construção de práticas pedagógicas. Portanto, consideramos como um ponto de partida em que o futuro professor dará rumo ao exercício da profissão, usufruindo de alguma experiência advinda dessa fase.

5.4 EIXO 4 – Contribuição do estágio para a formação da docência

O estágio é um espaço de aprendizado e um contributo para a formação de professores, por isso precisa ser levado em consideração ao se tratar de cursos de licenciatura já que estes preparam futuros profissionais que pretendem ou almejam trilhar o caminho da docência.

Nas etapas do estágio, começando pela observação já se pode perceber, mesmo que seja de uma forma simples o que é ou do que se trata a docência propriamente dita. Mas é na etapa da regência que o estagiário vai se deparar e ser confrontado na prática ao assumir por um determinado tempo de horas a sala de aula. Mesmo sendo um espaço curto de tempo, acontece a passagem de estagiário à professor e é nesse momento que é desafiado a atuar e lidar com a realidade de uma turma que está sob sua responsabilidade.

A depender de como lidou com as situações emergidas na aula pode-se tomar a decisão de seguir adiante ou não. Para alguns, as experiências os tornam mais maduros e conscientes daquilo que almejam. Dessa forma, é necessário refletir sobre os caminhos que o estágio percorre em preparação à inserção para a docência. Para Lima (2004, p. 86):

Caracteriza-se como a fase de inserção na docência, basicamente, pela passagem de estudante a professor, iniciada já durante o processo de formação inicial, por meio da realização de atividades de estágio e prática de ensino. Entretanto, neste caso, o contato dos estudantes com o campo profissional é, exógeno, ou seja, eles ainda não são efetivamente profissionais.

A transição para a docência não ocorre de forma linear, pois apresenta-se com desafios, mas há possibilidade de o futuro professor aproveitar para o processo de construção de sua identidade profissional. Mesmo que a presença do estagiário no futuro campo de trabalho seja, ainda, passageira, é importante considerar as experiências e as aprendizagens para a constituição do ser professor.

5.4.1 Percepção da contribuição do estágio supervisionado na condição de professor iniciante.

Clarice Lispector: Não sei [baixinho/risada]

Eu acho que basicamente o estágio me ajudou, porque eu não saí crua. Imagina se eu só tivesse teoria, não tivesse nenhuma prática? A gente tem que pensar no médico, ele não tem várias práticas? Porque o professor também não tem? Eu penso que o que me ajudou muito na universidade foi eu não esperar somente a prática do estágio nos dois últimos anos. Desde o começo eu fiz muita extensão, fiz Residência Pedagógica, eu participava de projetos que eram na sala de aula também. Tinha projetos de leitura e isso fez com que eu tivesse uma convivência maior com os alunos. Essa convivência me deu um conhecimento maior de como lidar com uma sala de aula, de como ter um domínio. Porque ter domínio não é fácil não, ainda mais de adolescente, eu acho que criança é mais fácil. No início eu trabalhei com 6º e 7º anos, eu tinha um domínio de sala muito diferente do domínio que eu tenho que ter agora [Ensino Médio e EJA]. Então, cada fase tu tens que mudar também. Muitas vezes, a gente tem que se adaptar ao aluno e o estágio me levou a isso, a entender que cada fase tem uma característica e que eu vou ter que me transformar conforme a música, conforme o lugar que eu escolhi trabalhar.

Graciliano Ramos: *Então, com o estágio eu consegui trabalhar em três vertentes e três perspectivas: trabalhar com o Ensino Fundamental II, o Ensino Médio e com o EJA. Eu tive essa oportunidade. Quando eu cheguei para atuar como professor concursado, logo de cara já peguei Ensino Fundamental, depois Ensino Médio e um EJA. Se eu não tivesse passado pelo estágio, antes de eu ser professor, eu tenho certeza que eu tinha tido um impacto. Então o estágio, de certo modo, ajudou bastante.*

Machado de Assis: *Deixa eu pensar aqui... [silêncio por alguns segundos]
Eu acho que o estágio não ajudou cem por cento, acho que ele ajudou metade só, por conta das vivências que no estágio eu vejo que é muito superficial. Dá uma amostra, mas é muito superficial. Eu não sei se a carga horária é pouca ou se as turmas que a gente pega são muito poucas, mas no estágio a gente tem uma leve pincelada da realidade escolar. Acho que os desafios são mais na prática real.*

Os participantes Clarice Lispector e Graciliano Ramos ao recorrerem à memória contam como esse processo os ajudou no início de suas carreiras. Clarice Lispector vê que o estágio deu sua parcela de contribuição para encarar uma sala de aula. Ao iniciar a narrativa, a participante se reporta ao alinhamento que deve haver entre a teoria e prática: “[...] Imagina se eu só tivesse teoria, não tivesse nenhuma prática? A gente tem que pensar no médico, ele não tem várias práticas? Porque o professor também não tem [...]?”. Esse pensamento remete ao que foi mencionado por Marcelo Garcia (2010, p. 32):

Não é comum que um médico recém-formado deva realizar uma operação de transplante de coração. Nem muito menos que um arquiteto com pouca experiência assine a construção de um edifício de moradias. Sem falarmos que se deixe um piloto com poucas horas de voo comandar um Airbus 340. Podíamos citar mais exemplos que nos mostrariam que as profissões tentam proteger seu próprio prestígio e a confiança da sociedade e de seus clientes assegurando-se de que os novos membros da profissão tenham as competências apropriadas para exercer o ofício.

A aproximação e inter-relação entre a teoria e a prática se faz necessária. O professor assim como o médico precisa praticar, exercitar para ter segurança naquilo que faz, ou seja, o exercício da profissão. O movimento de iniciação à docência pode começar no estágio como foi o caso de Clarice Lispector ao lembrar de sua participação em projetos de extensão e no Programa Residência Pedagógica, como expressa: “*Essa convivência me deu um conhecimento maior de como lidar com uma sala de aula, de como ter um domínio*”. Para Trindade (2019, p. 86) “o fato de participar de espaços formativos para além da matriz ofertada pelo curso, desde o início do curso de graduação e ao longo do processo formativo, contribui para a aprendizagem da docência”.

Tanto Clarice Lispector quanto Graciliano Ramos ressaltam a importância do estágio ao se depararem posteriormente com o público alvo do seu campo de trabalho. O estágio, segundo Loss (2018, p. 62) “é o mundo real da profissão capaz de gerar diferentes sentimentos”.

Para Machado de Assis, sua percepção não é a das melhores, já que não conseguiu ver com mais nitidez a docência na sua realidade “[...] *Eu acho que o estágio não ajudou cem por cento, acho que ele ajudou metade só, por conta das vivências que no estágio eu vejo que é muito superficial. [...]*”. Por meio dessa afirmativa podemos inferir o deixa lacunas na formação quer seja pela carga horária, pela por questões das turmas ou por outros motivos.

São reflexões que precisam ser levadas em consideração para que o estagiário ao chegar no lócus de trabalho não seja ofuscado em perceber a importância que o estágio tem para a sua formação.

Quando se trata da inserção na docência Vaillant e Marcelo García (2012, p.124) consideram “um período intensivo de tensões e aprendizagens, em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo equilíbrio”.

Ademais, podemos inferir a relevância do estágio por meio da fala de Graciliano Ramos: “[...] *Se eu não tivesse passado pelo estágio, antes de eu ser professor, eu tenho certeza que eu tinha tido um impacto[...]*”. As diferentes perspectivas dos participantes não só apontam lacunas, mas também constataam a importância do “experimentar a profissão” e como este auxilia na iniciação e inserção na docência.

5.4.2 Contribuições do estágio para a formação inicial de professores

Consideramos que o estágio supervisionado, de alguma forma, tem sua parcela de contribuição na formação de professores. Não fosse isso, por certo não teria a obrigatoriedade para fazê-lo. Sobre essa questão, os participantes assim se reportaram:

Clarice Lispector: *Eu acho que foi importante. Porque como eu disse, a gente só vai aprender e entender como acontece e como é uma sala de aula, como é a escola se a gente praticar. Um médico, ele não vai praticar? Então, a gente também tem que praticar, tem que ir para a sala de aula. Seria bom se a gente pudesse ter mais essa prática, para aprender a dominar a sala, a oratória, aprender a explicar. Porque como eu disse, a gente tem que se transformar conforme o meio em que está inserido. Então, quando eu estava lá no 6º ano eu tinha uma didática totalmente diferente da que eu tenho aqui, tinha um outro jeito de chamar a atenção dos alunos. No Ensino Médio é diferente do que eu tenho aqui de noite, porque geralmente são pais de família, são pessoas de mais idade. Então, eu acho que o estágio traz pra gente como professor é justamente isso, aliar a teoria com a prática e essa prática é fundamental para que a gente não saia sem percepção e noção, de como é a sala. Porque imagina se a gente saísse só com a teoria! A teoria é muito boa, a educação é muito linda no papel, mas não é assim. Não vamos encontrar a educação que a gente vê lá na BNCC, na sala, na escola, porque falta muita coisa. É muito diferente o que a gente tem no papel para a realidade que a gente encontra. O estágio nos prepara para o que vamos encontrar fora da universidade. Por isso eu falo que quando a gente foi*

para o estágio, a minha turma percebeu justamente isso, o que pensávamos que era, não era. Muitas vezes, o professor não é o vilão, tem muita coisa por trás. Então, o estágio preparou para aquilo que a gente ia encontrar como professor. As barreiras que a gente ia encontrar como educador.

Graciliano Ramos: Ajuda a saber preparar uma aula, a questão do domínio de conteúdo. Porque você só pode ir pra uma regência se você tiver o domínio do conteúdo que você vai aplicar. Eu não vou chegar lá e fazer alguma “lorota” ou algo do tipo. Algo também interessante é o que eu estou passando no exato momento, é o probatório. Para mim, o estágio probatório, apesar de ser algo ruim, não é um monstro de sete cabeças. Porque a gente teve regência, teve estágio e foi avaliado por isso. Então, essa parte da regência é como próprio probatório que eu estou tendo. Lógico que eu também não posso chegar e cair de paraquedas numa sala de aula. E o estágio mostrou também que há vários momentos a gente tem que tá se atualizando, tem que tá buscando novos meios, não é dar aula simplesmente, mas é conquistar o aluno e ajudar a obter conhecimento. Lógico que temos alunos e alunos, né? Existe aqueles que vão realmente engajar e querer algo mais e tem aqueles que deixam pra lá, mas tenho certeza que todos eles um dia irão lembrar de você.

Machado de Assis: Apesar de ser superficial, se a gente não tivesse o estágio o baque seria maior ainda quando fossemos pra sala de aula. Então acho que é necessário pra ir se moldando, pra ver como que é realmente a sala de aula, os alunos, com seus perfis diferentes, como que eles se comportam quando você tá ali na sua regência. É muito fácil a gente fazer uma aula para o aluno ideal das aulas simuladas, mas na realidade é muito complexo. Na teoria, às vezes, tem um aluno ideal que vai se comportar da maneira que você espera, mas na realidade nem sempre vai fazer aquilo que se espera que ele faça. No estágio, as dificuldades são superficiais, porque a gente não lida também muito com a função administrativa, por exemplo, preencher diários, problemas de notas de alunos, a gente não vivencia muito isso. É estresse fechar nota de aluno que falta muito. Porque a gente vai ali no estágio só algumas vezes, não vivencia ali uma semana inteira. Então, a gente não lida muito bem com essa área burocrática e eu acho que isso, às vezes, é o que mais estressa o professor. A falta de recurso também, porque querendo ou não, quando a gente é estagiário fazemos uma aula bem bonitinha. A gente imprime na nossa casa, temos poucas turmas também, tem uma ou duas e dá tudo certo. Às vezes, na escola real não tem isso, tem um monte de turma e aquela coisa que você fez lá no estágio não tem como ser realizada. Eu estava até conversando com uma amiga sobre quando eu era do PIBID e ela falou: “A gente quando vai pro estágio faz aquelas dinâmicas, leva bombom para os alunos, chocolate, quando vai pra realidade você vê e pensa: “Não vai dar esse dinheiro porque tem muito aluno!”. Na época do estágio eu levava as coisas, levava bombom para os alunos porque eram poucos e quando chega na realidade você tem um monte de turmas. Tem muitas turmas para fazer o planejamento e essas coisas diversificadas já não dá muito de fazer, porque demanda muito material e, às vezes, você não tem. A escola também não te fornece, porque quando a gente tá no estágio, embora estejamos ali inseridos naquele contexto da escola, você não vivencia muito as coisas que faltam, pois você leva da universidade, você leva o seu. No estágio, a gente quer fazer tudo perfeito, pois estamos sendo avaliados também e tem medo de fazer qualquer deslize. Você tira, às vezes, do seu bolso, mas aí na prática percebemos que nem sempre dá de executar as mesmas coisas fazíamos no estágio, por questões estruturais, do tamanho e quantidade de turmas. No estágio, acho que a gente fica um pouco “Alice”. Embora tenha esses colegas que no primeiro impacto já ficam assustados, ainda tem muito mais coisas pra vivenciar que só o estágio não permite. Quando você se depara com vários alunos defasados, não sabe o que fazer. No estágio você nunca vivenciou essa questão de fechar notas e ter muitos alunos com média baixa. Mas, o estágio é importante, embora seja só uma pincelada da realidade,

ele é muito importante. Porque se não o baque ia ser maior ainda. Essa parte de planejar é muito importante, a gente planeja tudo antecipadamente. Quando a gente tá fazendo estágio parece que é muito. Meu Deus! Eu tenho que planejar esse tanto de aula, mas quando chega na realidade tem muito mais aulas.

Para os participantes o estágio proporcionou vivências consideradas importantes para a formação de cada um. A realidade vivenciada foi fundamental para que a chegada a profissão de ser professor se propusesse de forma menos complexa.

As falas expressadas pelos participantes retomam pontos já discutidos, mas que fazem parte de suas percepções acerca da contribuição do estágio na formação e contribuição para a formação inicial. Para Clarice Lispector, o estágio foi importante para que a mesma ressignificasse o seu pensamento sobre o professor: “[...] Muitas vezes, o professor não é o vilão, tem muita coisa por trás. Então, o estágio preparou para aquilo que a gente ia encontrar como professor[...]”. Na fala de Huberman (1989) a entrada na carreira docente pode ser definida como uma fase de “sobrevivência” e de “descoberta”. O professorado se compõe pela complexidade que se encontra nesta profissão. E nesse caminho de descobertas estagiário encontra diversas limitações e também novos significados que podem colaborar para a construção de identidade.

Graciliano Ramos também considerou sua passagem pelo estágio importante, pois para o participante o estágio: “Ajuda a saber preparar uma aula, a questão do domínio de conteúdo. Porque você só pode ir pra uma regência se você tiver o domínio do conteúdo que você vai aplicar [...]”. Podemos inferir que o estágio em seu processo formativo colaborou de forma positiva, uma vez que o mesmo conseguiu pôr em prática ações que se fazem importantes no cotidiano do professor. Outro ponto colocado por Graciliano Ramos é a comparação feita entre o Estágio Supervisionado e o Estágio Probatório, quando diz: “[...] Para mim, o estágio probatório, apesar de ser algo ruim, não é um monstro de sete cabeças. Porque a gente teve regência, teve estágio e foi avaliado por isso[...]”. É importante considerar que essas são fases necessárias para a o processo de formação inicial ou como professor iniciante.

Para Marcelo García (2010, p. 27):

Os professores iniciantes necessitam possuir um conjunto de ideias e habilidades críticas, assim como capacidade de refletir, avaliar e aprender sobre seu ensino de tal forma que melhorem continuamente como docentes. Isso é mais possível se o conhecimento essencial para os professores iniciantes puder se organizar, representar e comunicar de forma que permita aos alunos uma compreensão mais profunda do conteúdo que aprendem.

O estágio se faz necessário para que o futuro professor possa se moldar como tal. Para tanto é preciso que possam refletir e alcançar as habilidades que um professor precisa ter. Machado de Assis “*Apesar de ser superficial, se a gente não tivesse o estágio o baque seria maior ainda quando fossemos pra sala de aula*”. Para o participante: “[...] *No estágio, acho que a gente fica um pouco ‘Alice’[...]*”, a analogia é referente ao conto Alice no País das Maravilhas, em que a protagonista se perde e não encontra o caminho de casa. Para o participante, os estagiários perpassam por momentos em que não sabem como agir, ficam “desorientados”, sem direcionamento que os leve ao porquê de estarem ali. Mas, como expressa Mariano (2006, p. 58.) “A fase inicial é difícil, marcada por novidades, conflitos, expectativas, momentos inusitados e, também, pelo choque da realidade.”

A construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente. (MARCELO GARCIA, 2010, p. 18)

Para os participantes o estágio trouxe contribuições significativas que os ajudaram a chegar mais longe. Apesar das lacunas, da superficialidade que, por vezes, se fez presente nessa fase que carrega a responsabilidade de levar os estagiários de encontro aos espaços escolares, os auxiliou também a não chegarem na escola como uma folha em branco.

A realização deste trabalho foi busca de dados que pudessem evidenciar as percepções dos professores iniciantes em relação a fase vivenciada no Estágio Supervisionado no contexto da formação inicial. A partir das respostas dos participantes da pesquisa foi possível analisar de que forma o estágio pode ou não colaborar com esse processo formativo.

As memórias trazidas por Clarice Lispector, Graciliano Ramos e Machado de Assis apontam para questões que versam suas percepções acerca do estágio e as implicações para o processo formativo que cada um vivenciou. O confronto com a realidade escolar apresentou experiências positivas e negativas, mas que foram significativas para a construção do ser professor.

Um dos pontos possíveis de perceber foi a necessidade de olhar não somente para como ensinar, mas o que aprender sobre outros pormenores da profissão, como o preenchimento de diários, avaliações, notas bimestrais, além de uma vivência mais ativa em outros contextos no locus do estágio, haja vista, que não é um período em que o estagiário vai passar o tempo apenas

para cumprir determinada carga horária, por isso precisa ser cumprido na sua íntegra, envolvendo-se em outras atividades que possam somar para a carreira docente.

O trabalho suscitou momentos em que os participantes lembraram e refletiram sobre o contexto em que foram estagiários e, por meio de suas narrativas rememoraram recordações sobre o período do estágio e o que conseguiram extrair para seus aprendizados.

A contribuição dos participantes foi de suma importância para percebermos de que forma o estágio tem sido trabalhado na instituição formadora, por meio das orientações ou na escola onde a observação e regência, como fases obrigatórias são realizadas. Nesse sentido, entendemos que as percepções dos professores iniciantes sobre o Estágio Curricular Supervisionado evidenciaram algumas lacunas que não podem passar despercebidas na formação inicial no curso de Letras. Por ser uma disciplina que encaminha para o aprendizado da docência.

Sendo assim, não é nem mais ou nem menos que outras disciplinas, mas sem fica impossível se concretizar a docência. Foi reconhecido pelos participantes que foi nesse momento puderam perceber e os desafios na prática o que foi aprendido no decorrer do curso.

Ao vivenciarem as fases do estágio, quer seja na observação ou nas regências das aulas, as dificuldades foram sentidas e a decisão de seguir ou não na carreira docente estava colocada à prova.

As narrativas também destacam a importância de outras experiências formativas que se somaram ao estágio para fortalecer o aprendizado da docência. Programas como o PIBID e o PRP foram contributos importantes no percurso formativo que oportunizou outros momentos de praticar a docência.

Para os professores, apesar do estágio apresentar alguma fragmentação é um componente que promove o encontro com a realidade escolar. É um aliado para o aprendizado da profissão, mas sua limitação ainda se restringe à sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o estágio na formação inicial é considerar a importância desta fase no percurso formativo. É pensar também na constituição e consolidação do ser professor e tudo que faz referência à melhoria de um ensino de qualidade nas escolas.

Ao retomarmos ao questionamento central deste trabalho: Que percepção os professores, egressos do curso de Letras do IEAA, têm sobre o Estágio Supervisionado na formação inicial? Reconhecemos que a investigação do tema apresentou possibilitou estar próximo de quem também experienciou momento ímpar no estágio, que foram os sujeitos participantes. Por meio de narrativas do que foi observado, realizado e vivenciado enquanto estagiários foi possível também evidenciar aspectos relacionados a transição de estudante para professor e como se deu este momento.

As narrativas deram espaços para lembrar vivências e expor sentimentos de um período que parecia distante, mas ao mesmo tempo próximo dos egressos e agora professores iniciantes. Foi como que abrir a “caixa das memórias” e aos poucos relembando e relatando as vivências e experiências que deram lume ao objeto da pesquisa.

Os três professores, embora jovens, apresentaram maturidade profissional e com expressiva capacidade narraram de si e por si suas percepções sobre o estágio o que muito contribuíram para o desenvolvimento e conclusão desta pesquisa.

O compromisso e responsabilidade de cada professor iniciante ficou evidente a cada narrativa. Suas percepções expostas sobre o Estágio Supervisionado permitiram reflexão sobre esse processo no contexto da formação inicial que serve para quem forma e para quem está sendo formado. A caminhada para ser um professor compromissado com um ensino de qualidade tem seu começo na formação inicial e o estágio tem sua parcela de contribuição a partir do momento em que o estagiário toma a decisão de ser professor.

As narrativas expressaram algumas das dificuldades evidenciadas por cada participante. Assim é possível refletir que o estágio carece de um olhar cuidadoso, pois esta é uma fase em que os estagiários são colocados à prova, porém esta é somente uma parcela daquilo que realmente significa a profissão professor.

Por certo, a metodologia trabalhada no estágio não é suficiente para mostrar a complexa realidade do cotidiano do professor que enfrenta salas superlotadas, muitas turmas, assume outras disciplinas, precisa ser, por vezes, médicos, psicólogos, e exercer funções além do ensinar.

Em suma, é válido destacar a relevância que os professores participantes da pesquisa apontaram. O estágio é um espaço capaz de apresentar a realidade, as dificuldades encontradas pelos professores, a infraestrutura da escola, a carência de materiais pedagógicos e a realidade que pode não ser a das mais fáceis, mas suscitam aprendizados. Essas são algumas das percepções trazidas pelos participantes.

É necessário que o Estágio Supervisionado, como uma disciplina obrigatória, apresente recursos capazes de enxergar essa fase não somente como uma etapa a ser cumprida, mas que seja capaz de fazer com que se reflita sobre a profissão, seus aspectos e o contexto que a cerca. Os diálogos com os professores orientadores e com aqueles que recebem os estagiários na escola também são necessários. É importante apresentar a escola como um todo e não somente a sala de aula.

Assim, acreditamos na importância do Estágio Supervisionado na formação inicial e como possibilidade de refletir a profissão a partir dele, pois, ser professor não é uma tarefa simples, já que forma pessoas, cidadãos. Portanto, a profissão carrega consigo a responsabilidade de formar outros para outras profissões.

Esperamos que esta pesquisa traga contribuições significativas não apenas para o curso em questão, mas para a formação de professores. Sendo assim, é necessário pensarmos de que forma o Estágio Supervisionado tem sido trabalhado nos cursos de licenciatura.

Portanto, desejamos que este trabalho motive outros pesquisadores, docentes o interesse sobre o objeto investigado e temática da pesquisa, possibilitando o compartilhamento de novas ideias e concepções teóricas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Nayara Ferreira de Moura. **O estágio na formação inicial de professores no ensino de língua inglesa**. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP. n. 2/2015, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital nº 06/2018 CAPES. Programa Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018a.

BRASIL. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2018b

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 1. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio). Parecer CNE/CP n. 2/2015.

CARVALHO FILHO, Josué José de; BATISTA, Paula; SOUZA NETO, Samuel de. O estágio supervisionado em Educação Física no Brasil: uma scoping review de teses e dissertações. **Movimento**, [S. l.], v. 27, p. e27055, 2021.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/112069>. Acesso em: 5 nov. 2022

CARVALHO FILHO, Josué José de; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. O currículo e o estágio supervisionado na formação do professor de educação física na Amazônia. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 222-253, 2017. DOI: 10.24065/20177ID192. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/192>. Acesso em: 7 maio. 2022.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**: 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COUTO, Lígia Paula. **Didática da Língua Espanhola no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2016.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DOLWITSCH, Julia Bolssoni; ANTUNES, Helenise Sangoi. Narrativas de vida e fios que atravessam a docência: compondo tramas de uma professora arquiteta. **Conjecturas**, v. 22, n. 1, p. 526-546, 2022.

EUGÊNIO, Kílvia Soares de Oliveira. **O estágio supervisionado na formação inicial: os laços formativos entre estágio e escola**. 114 f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza – Ceará. 2015.

FADINI, Valéria Septímio Alves. **Narrativas de formação: (re) trilhando experiência do estágio supervisionado em Letras – Inglês**. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

FAGUNDES, Simone Brandolt. **O estágio supervisionado e sua contribuição na formação inicial do professor**. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FORMOSINHO, João (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126, jan./abr. 2008

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** [online]. 2016, v. 97, n. 247. Acesso: 9 Dez. 2022, pp. 534-551. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>.

FRANCO, Maria Laura Publise Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FLORES, Maria Assunção. La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e Implicaciones. In: MARCELO GARCÍA, Carlos (Org.). **El profesorado principiante: Inserción de la docência**. Barcelona, Espanha: Octoedro, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de Professores No Brasil: Características e Problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 dez. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, [S. l.], n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 29 mar. 2022. Acesso em: 11 nov. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristiana Albieri. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, M.M.R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas**. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENES, Camila Itikawa. O Pibid e a licenciatura: veredas de uma mesma formação. **Proposições**. Campinas, SP. V. 32. e20180096. 2021.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional de professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto, PT: Porto Editora, 1995.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

KAUARK, Fabiana; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KULCSAR, Rosa. O Estágio Supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ 1999.

LEONE, Naiara Mendonça. **A inserção no exercício da docência: necessidades formativas de professores em seus anos iniciais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 10 ed. São Paulo, Cortez, 2007.

LIMA, Emília Freitas de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Educação**, [S. l.], v. 29, n. 2, p. 85-98, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3841>. Acesso em: 31 jan. 2022.

LIMA, Emília Freitas de et al. Sobrevivendo ao início da carreira e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e Linguagem**. nº 15, p. 138-160, jan.-jun. 2007.

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. Sujeitos e saberes, movimento de autorreforma da escola. In: Mendes Sobrinho, José Augusto de Carvalho; Carvalho, Marlene Araújo de (Orgs.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 31-39.

LIMA, Maria do Socorro Lima; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 22 abr. 2022

LIPPE, Eliza Márcia Oliveira; BASTOS, Fernando. Formação inicial de professores em biologia: fatores que influenciam o interesse pela carreira do magistério. In: Bastos, Fernando; Nardi, Roberto. **Formação de professores e práticas pedagógicas no ensino de ciências: contribuições da pesquisa na área**. São Paulo: Escritura Editora, 2008.

LOSS, Adriana Salete (Org.). **Formação de professores: pesquisas e reflexões pertinentes**. Curitiba: CRV, 2018.

MARCELO GARCÍA, Carlos (Org.). **El profesorado principiante: Inserción de la docência**. Barcelona, Espanha: Octoedro, 2009.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Editora Porto: Portugal, 1999.

MARCELO GARCÍA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17>. Acesso em: 8 nov. 2022.

MARQUES, Ariana Ferreira. **A formação inicial e o estágio supervisionado de um curso de letras a distância**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MELLINI, Carolina Kiyoko; OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta. Identidade docente: percepções de professores de biologia iniciantes. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte) [online]. 2020, v. 22, e16364. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172020210117>. Acesso em: 24 jul. 2022.

MENDES, Bárbara Maria Macêdo. Novo olhar sobre a prática de ensino e o estágio curricular supervisionado de ensino. In: Mendes Sobrinho, José Augusto de Carvalho; Carvalho, Marlene Araújo de (Orgs.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MENEZES, Cristiane Cruz de.; SILVA, Vera Lúcia Reis da Silva. Formação continuada de professores da Educação Básica à luz do Estado do Conhecimento. **Revista Humanidades e Inovação**. v 8, n.55. Agosto 2021.

Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/127>. Acesso em: 17 jan. 2022.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete educação informal. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/educacao-informal/>. Acesso em: 1 jan. 2023.

MUYLAERT, Camila Junqueira et al. Narrative interviews: an important resource in qualitative research. **Revista da Escola de Enfermagem da USP** [online]. 2014, v. 48, n. 2, p. 184-189. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-623420140000800027>. Acesso em: 8 jan. 2022.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: EDUCA, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online]. 2008, v. 8, n. 2, pp. 261-266. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>. Acesso em: 21 jul. 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade entre teoria e prática? Caderno de Pesquisa, São Paulo, n.94, p. 58-73, ago. 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa de Bolsas de Iniciação à Docências: Duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**. v. 24, 2019.

REIS, Gabriela Alves de Souza Vasconcelos dos; Ostetto, Luciana Esmeralda. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre a formação continuada. **Educação e Pesquisa**, v. 44, São Paulo, 2018.

RESCHKE, Maria Janine Dalpiaz. **Coerência e contradição**: o conteúdo e a forma no exercício da docência de didática nos cursos de licenciatura. Curitiba: CRV, 2017.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, Simone Albuquerque; Garske, Lindalva Maria Novais. O estágio curricular supervisionado na formação de professores. In: ROCHA, Simone Albuquerque da Rocha (Org.) **Formação de professores e práticas em discussão**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

RODRIGUES, P. **A escola como co-formadora de futuros professores por meio do estágio: um caminho de possibilidades e desafios.** Disponível em: pr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/511_748.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Unar**, Araras, v. 7, n. 1, jan./jun. 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores.** 344 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Territórios da escrita do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p.113-220, maio/ago. 2011.

SILVA, Santuza Amorim da.; PÁDUA, Karla Cunha. Explorando narrativas: algumas reflexões sobre suas possibilidades na pesquisa. In: CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de. **Pesquisa, Educação e Formação Humana: nos trilhos da história.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SILVA, Vera Lúcia Reis da. **Docentes universitários em início da profissão.** Movimentos e experiências no cotidiano da docência universitária. 1. ed. Curitiba [PR]: CRV, 2019.

Silva, Ivanilda Haila; GASPAR, Mônica. Estágio Supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de licenciatura em pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Daniele. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade.** v. 21, n. 73. Campinas, dez., 2000.

TRINDADE, Thais Pulgatti. **Vivências de Estagiários de licenciaturas e contextos e contextos emergentes na educação básica.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2019.

VANZUITA, Alexandre; GUÉRIOS, Juliana. Potencialidades e limites dos programas federais Pibid e Residência Pedagógica: um estado do conhecimento. In *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4282>. Acesso em: 10 dez. 2022.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCIA, Carlos. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** Curitiba: ed. UTFPR, 2012.

WELLER, Wivian; OTTE, Janete. Análise de narrativas segundo o método documentário: exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Civitas**, v. 14, n. 2, p. 325-340, 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/17150>. Acesso em: 22 set., 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Colegiado de Letras: língua e literatura portuguesas e língua e literatura inglesa. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras: Língua E Literatura Portuguesas e Língua e Literatura Inglesa**. Humaitá: Colegiado de Letras/IEAA-UFAM, 2019.

APÊNDICE 1

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

Quadro- Perfil Pessoal e Profissional dos participantes da pesquisa

Nome do Participante	Idade	Gênero	Período de atuação na docência.	Turmas em que ministra aulas	Escola onde trabalha
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

EIXOS TEMÁTICOS:

1) Percepção sobre o Estágio Supervisionado

- a) Narre suas percepções sobre o estágio supervisionado do curso de Letras.
- b) Narre suas expectativas antes do estágio supervisionado

2) Experiências no Estágio Supervisionado

- a) Fale sobre as experiências no Estágio Supervisionado em relação a observação e regência.
- b) Fale de que maneira as experiências no estágio supervisionado o estimularam o desejo pela profissão docente

3) A teoria e prática vivenciada no Estágio Supervisionado

- a) Fale como foi realizada a articulação entre teoria e prática nas atividades do estágio supervisionado
- b) Narre em que a teoria e a prática no estágio supervisionado contribuíram para a construção de suas práticas pedagógicas

4) Contribuição do Estágio Supervisionado

- a) Fale sobre a sua percepção da contribuição do estágio supervisionado para o professor iniciante
- b) Fale sobre as contribuições do estágio na formação inicial de professores

APENDICE 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezado (a),

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa de Mestrado intitulada “CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A APRENDIZAGEM DA PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE: Narrativas de egressos do curso de Letras do IEAA/UFAM” de responsabilidade do pesquisadora Viviane Pereira Laranjeira (e-mail: vivanelrnjr01@gmail.com; telefone: 97 98404-7342), estudante do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA da Universidade Federal do Amazonas-UFAM, sob a orientação da professora Dra. Vera Lúcia Reis da Silva (e-mail: verareis@ufam.edu.br; telefone: ...) tendo por endereço institucional: Rua Vinte e Nove de Agosto, 786 – Centro, Avenida Circular Municipal, 1805 – São Pedro, Humaitá – Amazonas – CEP: 69800-000.

Este estudo tem como **objetivo geral**: Analisar a percepção de professores iniciantes egressos do curso de Letras sobre o Estágio Supervisionado na formação de professores. E como **objetivos específicos**: Identificar percepção dada ao Estágio Supervisionado pelos egressos para formação inicial dos professores; Descrever as experiências significativas adquiridas no Estágio Supervisionado; Analisar a percepção dos professores egressos sobre a relação entre teoria e prática vivenciada no estágio supervisionado; Enfatizar a contribuição do Estágio Supervisionado para a prática pedagógica dos professores.

Esta pesquisa consistirá em realizar uma entrevista narrativa, respondendo às perguntas formuladas, no qual será gravada para ser utilizada para a análise de dados em que somente o pesquisador terá acesso e, posteriormente, descartada. Fica assegurado que as respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, em nenhum momento deste estudo, seu nome será divulgado, serão usados apenas nomes fictícios.

Quanto aos riscos decorrentes desta pesquisa, está relacionado apenas o desconforto em compartilhar informações particulares, e que podem gerar incômodos no momento da entrevista narrativa. Dessa maneira, se o participante sentir qualquer desconforto ou constrangimento em responder quaisquer questões, não há

obrigatoriedade em responder. O participante que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, tem direito a assistência e a indenização conforme o que recomenda a Resolução 510/16, artigo 9º que preza os direitos dos participantes da pesquisa.

Sua participação é voluntária, não há nenhuma remuneração a ser paga pela sua contribuição nesta pesquisa. O seu apoio beneficiará em ampliar o conhecimento científico da área da Educação e o processo de ensino-aprendizagem, bem como contribuir para o conhecimento sobre o tema abordado que se faz importante não apenas para o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, mas para o Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA, além de contribuir para com toda a comunidade.

No, entretanto, mesmo tomando os cuidados necessários é possível que ocorra algum tipo de dano. Nesse caso, algumas medidas serão tomadas para evitar transtornos durante a entrevista narrativa: garantir que a entrevista seja realizada em local arejado e reservado para evitar o desconforto por parte do entrevistado; ficar atento (a) a qualquer sinal de desconforto por parte do entrevistado; garantir confidencialidade e privacidade das informações; garantir a suspensão da entrevista a qualquer sinal de risco para o entrevistado (a) ao reconhecer o respeito pelos valores culturais, morais, éticos dos entrevistados, será dada assistência imediata em danos decorrentes da pesquisa.

Ouro risco a ser considerado durante o procedimento de coleta de dados e interação presencial (entrevista), com o participante da pesquisa é a infecção pela coronavírus (COVID-19), pois como se sabe, trata-se de doença que pode ser transmitida por gotículas de saliva. Nesse sentido serão tomadas medidas de prevenção: distanciamento social; uso de máscara; uso de álcool em gel; ambiente aberto e arejado para a realização da entrevista. Em caso de impossibilidade de realizar a interação presencial com o participante da pesquisa, a entrevista acontecerá por meio do uso da tecnologia via google meet. Fica assegurada a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, ou mesmo recusar-se a responder perguntas, sem nenhum prejuízo;

Todo material coletado para o desenvolvimento desta pesquisa ficará sob os cuidados da pesquisadora Viviane Pereira Laranjeira;

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra via será fornecida ao participante da

pesquisa. Para qualquer outra informação, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Rua 29 de Agosto, 786, Centro, pelo telefone (97) 3373-1180, ou pelo telefone pessoal (97) 98404-7342.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO E AUTORIZAÇÃO PARA USO DE ÁUDIO

Eu _____ concordo em participar do projeto intitulado O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: Narrativas de docentes iniciantes egressos do Curso de Letras do IEAA, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser sem nenhum prejuízo. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora responsável pelo estudo, ficando uma via com cada um de nós. Autorizo o uso de áudio para fins da pesquisa, sendo de uso restrito à análise de dados e posteriormente o descarte do material.

Humaitá/AM, _____ de _____ de 2022.

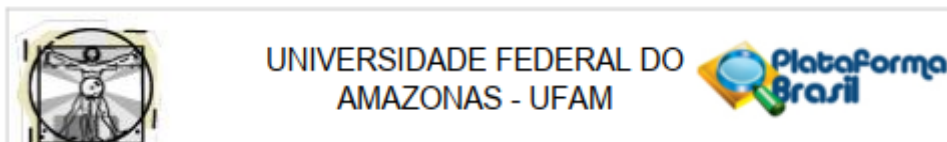
Participante da pesquisa

Viviane Pereira Laranjeira
(Pesquisadora responsável)

Prof^a Dra. Vera Lúcia Reis da Silva
(Orientadora da pesquisa)

ANEXO 1

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
Narrativas de docentes iniciantes egressos do Curso de Letras do IEAA

Pesquisador: VIVIANE PEREIRA LARANJEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58292122.1.0000.5020

Instituição Proponente: Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente-IEAA

Patrocinador Principal: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas - FAPEAM

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.575.482

Apresentação do Projeto:

Metodologia Proposta: Esta pesquisa é de natureza qualitativa, sendo esta muito utilizada no campo da educação, uma vez que esta abordagem de investigação se propõe a compreender determinados fenômenos em seu caráter subjetivo, ou seja, busca uma percepção particular dos participantes da pesquisa. "Ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo, dos processos e fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis" (MINAYO, 2002, p. 22). Nesse viés, o motivo para a escolha da abordagem qualitativa se justifica pelo fato dela apoiar-se nas informações dos participantes, considerando suas particularidades e contextos como uma fonte principal para dar significado e relevância ao estudo, pois, pode-se levar em consideração a relação entre o sujeito e o mundo real, à luz dos critérios propostos. Ademais, a pesquisa qualitativa tem como característica fundamental: a exploração, para que seja possível descobrir e compreender o objeto de estudo, prezando a compreensão do fenômeno, bem como sua descrição e interpretação. A pesquisa de cunho qualitativo também abrange outras abordagens de investigação, e considerando as particularidades desta pesquisa, esta pode ser caracterizada como pesquisa narrativa. Para Chizzotti (2013, p.19) "a pesquisa, reconhece o saber interligado na história humana e se investe do interesse em aprofundar as análises e fazer novas descobertas em favor da vida humana". Para Souza (2004, p. 152) as narrativas permitem "entrar em contato com diferentes memórias, representações, subjetividades e narrativas que o processo identitário

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adriaópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.575.482

comporta.". Considerando o contexto que a pesquisa do tipo narrativa busca compreender de forma significativa a pesquisa, pois "As narrativas adquirem um status especial, como uma forma específica de comunicação, com as marcas do artesanal, que é vida e autoria. Experiência." (REIS; OSTETTO, 2018, p. 6)

Critério de Inclusão: Para este estudo buscamos participantes que são professores da rede pública estadual das escolas de Humaitá/AM. E para inclui-los usamos os seguintes critérios:

- a) Egressos da Universidade Federal do Amazonas - UFAM;
- b) Egressos do Curso de Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA;
- c) Em exercício na docência nos últimos cinco anos;
- d) Os professores que concordarem com a participação de forma voluntária na pesquisa e devolverem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e o Termo de Autorização de uso de áudio, devidamente assinados.

Critério de Exclusão: Sendo os participantes professores das redes públicas municipal e estadual, é necessário critérios de exclusão, haja vista, que esta pesquisa não tem o objetivo de alcançar todos os professores alocados na rede da esfera pública estadual de Humaitá/AM. Portanto, os critérios de exclusão são:

- a) Os que são egressos com formação em outra instituição de ensino superior no Amazonas;
- b) Egressos de outros cursos de licenciatura do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA;
- c) Professores de outras disciplinas da rede pública estadual de Humaitá/AM;
- d) Os que não concordarem com os critérios mencionados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE; e) Os que por algum motivo deixarem de cumprir alguma das fases da pesquisa.

Metodologia de Análise de Dados: A análise será realizada a partir dos dados gerados por meio das entrevistas narrativas. O procedimento para analisar as respostas dos participantes e afim de obter um resultado mais exploratório em torno desta pesquisa será a Análise de Conteúdo. Nesse caminho se faz importante utilizar como aporte Bardin (1977) e Franco (2008), considerando que são os principais nomes deste método de análise. Para Bardin (1977, p. 31) "a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas da análise das comunicações", ou seja, é um instrumento que permite

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com

um maior rigor que busca interpretar desde as questões de análise da expressão à análise do discurso. É um caminho no qual estabelece um grande esforço para codificar as mensagens que forem colhidas durante a entrevista narrativa. De acordo com Franco (2008), o método de análise no qual este estudo se apoia, é muito mais antigo que a reflexão que se ocupa da formalização dos pressupostos epistemológicos, teóricos ou de seus procedimentos operacionais. A análise de conteúdo é um método no qual a essência está nas comunicações, sendo possível detalhar com uma riqueza, tanto nos detalhes quanto na profundidade daquilo que será coletado e assim fazer as considerações. "O ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada" (FRANCO, 2008, p. 19). Ainda de acordo com Franco (2008) é com base na mensagem que será possível responder as perguntas, o que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Quais os símbolos figurativos utilizados para expressar uma ideia? Os silêncios e as entrelinhas. "A análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferência sobre qualquer um dos elementos de comunicação" (FRANCO, 2008, p. 24). Nesse sentido, "a análise de conteúdo é um procedimento clássico para analisar materiais de texto de qualquer origem, de produtos da mídia a dados de entrevista" (FLICK, 2013, p.134).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar a percepção de professores iniciantes egressos do curso de Letras sobre o Estágio Supervisionado na formação de professores.

Objetivo Secundário:

- Identificar percepção dada ao Estágio Supervisionado pelos egressos para formação inicial dos professores;
- Descrever as experiências significativas adquiridas no Estágio Supervisionado;
- Analisar a percepção dos professores egressos sobre a relação entre teoria e prática vivenciada no estágio supervisionado;
- Enfatizar a contribuição do Estágio Supervisionado para a prática pedagógica dos professores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os riscos decorrentes desta pesquisa, estão relacionados apenas o desconforto em

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com

compartilhar informações particulares, e que podem gerar incômodos no momento da entrevista narrativa. Dessa maneira, se o participante sentir qualquer desconforto ou constrangimento em responder quaisquer questões, não há obrigatoriedade em responder. O participante que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, tem direito a assistência e a indenização conforme o que recomenda a Resolução 510/16, artigo 9º que preza os direitos dos participantes da pesquisa. No entanto, mesmo tomando os cuidados necessários é possível que ocorra algum tipo de dano. Nesse caso, algumas medidas serão tomadas para evitar transtornos durante a entrevista narrativa: garantir que a entrevista seja realizada em local arejado e reservado para evitar o desconforto por parte do entrevistado; ficar atento (a) a qualquer sinal de desconforto por parte do entrevistado; garantir confidencialidade e privacidade das informações; garantir a suspensão da entrevista a qualquer sinal de risco para o entrevistado (a) ao reconhecer o respeito pelos valores culturais, morais, éticos dos entrevistados, será dada assistência imediata em danos decorrentes da pesquisa. Outro risco a ser considerado durante o procedimento de coleta de dados e interação presencial (entrevista), com o participante da pesquisa é a infecção pela coronavírus (COVID-19), pois como se sabe, trata-se de doença que pode ser transmitida por gotículas de saliva. Nesse sentido serão tomadas medidas de prevenção: distanciamento social; uso de máscara; uso de álcool em gel; ambiente aberto e arejado para a realização da entrevista. Em caso de impossibilidade de realizar a interação presencial com o participante da pesquisa, a entrevista acontecerá por meio do uso da tecnologia via google meet.

Benefícios: O apoio voluntário beneficiará em ampliar o conhecimento científico da área da Educação e o processo de ensino-aprendizagem, bem como contribuir para o conhecimento sobre o tema abordado que se faz importante não apenas para o Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, mas para o Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA, além de contribuir para com toda a comunidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se da primeira submissão do projeto de pesquisa em nível de mestrado “O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: Narrativas de docentes iniciantes egressos do Curso de Letras do IEAA”, sob responsabilidade da pesquisadora VIVIANE PEREIRA LARANJEIRA sob orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia Reis da Silva, ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas –

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UFAM. A temática apresentada neste estudo tem o objetivo maior analisar a percepção de professores iniciantes egressos do curso de Letras sobre o Estágio Supervisionado na formação de professores. Na busca de alcançar este objetivo, outros específicos contribuirão neste processo na perspectiva de: a) identificar a percepção dada ao Estágio Supervisionado pelos egressos para formação inicial dos professores; b) descrever as experiências significativas adquiridas no Estágio Supervisionado; c) analisar a percepção dos professores egressos sobre a relação entre teoria e prática vivenciada no estágio supervisionado; d) enfatizar a contribuição do Estágio Supervisionado para a prática pedagógica dos professores. A revisão da literatura aponta para a necessidade de estudos voltados para a temática do estágio supervisionado na formação inicial de professores, especificamente para professores de Língua Portuguesa. Esta pesquisa versa sobre a necessidade de dar voz e vez aos egressos do Curso de Letras, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) que atuam como docentes nas escolas públicas estaduais de Humaitá – Amazonas. A metodologia desta pesquisa está delineada na abordagem qualitativa (MINAYO, 2002), caracteriza-se como do tipo narrativa (CRESWELL, 2014). A coleta de dados dar-se-á por meio de entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010) e como método de análise a pesquisa apoia-se em (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008). Este estudo pretende evidenciar as percepções advindas das vozes dos egressos do curso de Letras do IEAA/UFAM, sobre o objeto proposto nesta pesquisa

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Ver item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Ver item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram observados óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Todas as inadequações e pendências apontadas foram adequadas e corrigidas. Nosso PARECER é pela APROVAÇÃO do PROTOCOLO DE PESQUISA.

Em atenção ao período de PANDEMIA, orienta-se ao pesquisador em desenvolver as atividades de campo e coleta de dados a partir da regularização das atividades da Universidade Federal do Amazonas. Aconselha-se ainda a adoção de medidas para a prevenção e gerenciamento de todas as atividades de pesquisa, garantindo-se as ações primordiais à saúde, minimizando prejuízos e

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com

Continuação do Parecer: 5.575.482

potenciais riscos, além de prover cuidado e preservar a integridade e assistência dos participantes e da equipe de pesquisa, tomando os devidos cuidados em relação contato com os participantes da pesquisa. Consultar as orientações da CONEP sobre as atividades de pesquisa envolvendo seres humanos de 5/6/2020. Consultar nota técnica da PROESP/UFAM, págs 2/5 e 3/5 que trata das pesquisas presenciais (coleta de dados) no período da pandemia e consequente isolamento.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_198807_2_E1.pdf	28/07/2022 21:30:51		Aceito
Outros	Termo_de_autorizacao_de_audio.pdf	30/04/2022 15:25:36	VIVIANE PEREIRA LARANJEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	30/04/2022 15:20:59	VIVIANE PEREIRA LARANJEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	30/04/2022 15:17:08	VIVIANE PEREIRA LARANJEIRA	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia.pdf	26/04/2022 15:43:53	VIVIANE PEREIRA LARANJEIRA	Aceito
Outros	Entrevista_Narrativa.pdf	29/03/2022 15:03:45	VIVIANE PEREIRA LARANJEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	29/03/2022 14:58:02	VIVIANE PEREIRA LARANJEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 10 de Agosto de 2022

Assinado por:

Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com