

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Thais Pulgatti Trindade

**VIVÊNCIAS DE ESTAGIÁRIOS DE LICENCIATURAS E CONTEXTOS
EMERGENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Santa Maria, RS
2019**

Thais Pulgatti Trindade

**VIVÊNCIAS DE ESTAGIÁRIOS DE LICENCIATURAS E
CONTEXTOS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção de grau de **Mestre em Educação**

Orientadora: Prof. Doris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, 2019

Pulgatti Trindade, Thais
VIVÊNCIAS DE ESTAGIÁRIOS DE LICENCIATURAS E CONTEXTOS
EMERGENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA / Thais Pulgatti Trindade.
2019.
126 p.; 30 cm

Orientadora: Doris Pires Vargas Bolzan
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2019

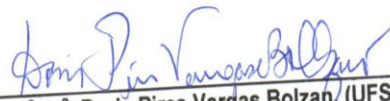
1. Formação inicial 2. Educação superior 3.
Aprendizagem docente 4. Educação básica 5. Estágio
supervisionado I. Pires Vargas Bolzan, Doris II. Título.

Thais Pulgatti Trindade

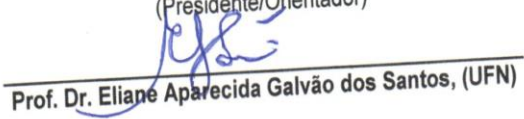
VIVÊNCIAS DE ESTAGIÁRIOS DE LICENCIATURAS E CONTEXTOS
EMERGENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção de grau de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 31 de julho de 2019



Prof.^a Dr.^a Doris Pires Vargas Bolzan, (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Prof. Dr. Eliane Aparecida Galvão dos Santos, (UFN)



Prof. Dr. Ana Carla Hollweg Powaczuk, (UFSM)



Prof. Dr. Celso Ilgo Henz, (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, Julho de 2019.

AGRADECIMENTOS

*Nada do que vivemos tem sentido,
se não tocamos o coração das pessoas.
Cora Coralina*

Ao concluir este trabalho, gostaria de agradecer a todas as pessoas que de alguma forma me acompanharam nesta jornada e contribuíram para que este estudo se tornasse possível e especial:

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela vida e por sempre iluminar os meus caminhos para que as conquistas fossem uma constante e para que os obstáculos fossem vencidos com muita força, possibilitando o meu crescimento.

A minha família, a quem tanto amo, que sempre me apoiou e incentivou incondicionalmente com todo o seu amor durante esta caminhada; por todas as horas que investiu me auxiliando e me incentivando.

A minha querida mãe, que, apesar dos momentos difíceis que passamos juntas, este ano sempre me apoiou e me incentivou a não desistir.

Ao meu Amor, que sempre compartilhou meus medos, frustrações, alegrias e conquistas, aceitando e entendendo minhas ausências e incentivando minha formação.

À professora Doris, que mais que uma orientadora, sempre compreensiva e carinhosa, me deu força e motivação para terminar este trabalho.

À Silvana Zancan, por me apoiar e incentivar ao longo do processo seletivo a não desistir e a acreditar que tudo iria dar certo.

À Tasia que me apoiou, dando-me sugestões e sabendo me ouvir nas horas de angústias e de indecisão, procurando me mostrar o melhor caminho.

À banca examinadora, agradeço a disponibilidade com que aceitaram o meu convite para avaliar e enriquecer o trabalho com suas contribuições.

Aos meus amigos e a todo o GPFOPE, pelos momentos em que contribuíram para a minha formação, apoiando-me e dando-me forças em todos os momentos.

À UFSM e ao PPGE por me proporcionarem realizar este curso.

Aos estudantes participantes desta pesquisa, que gentilmente se dispuseram a refletir conosco.

RESUMO

VIVÊNCIAS DE ESTAGIÁRIOS DE LICENCIATURAS E CONTEXTOS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

AUTORA: Thais Pulgatti Trindade

ORIENTADORA: PROF^a, DR^a. Doris Pires Vargas Bolzan

Este estudo insere-se na linha de pesquisa Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Tem como objetivo compreender como os estagiários de três cursos de licenciaturas se constituem professores a partir das experiências com estudantes da escola básica e seus contextos. Os principais teóricos que contribuem com as reflexões desta pesquisa no âmbito da formação de professores são: Bolzan (2001, 2006, 2008), Bolzan e Isaia (2006), Isaia e Bolzan (2006, 2007a, 2007b, 2008, 2009, 2010, 2018), Isaia, Bolzan e Maciel (2011), Isaia (2003a, 2003b), Marcelo Garcia (1999), Morosini (2006), Diniz Pereira (2007), Fiorentini (2008), Mizukami (2002), Sarmento (1994), Zabalza (2004), entre outros. No que tange aos contextos emergentes, utilizamos: Bolzan (2016), Morosini (2006, 2014), Libâneo (2002), RIES (2009,2013), Dalla Corte (2017), Kenski (2013). Para discutir os estágios, utilizamos Pimenta e Lima (2004, 2011). O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa desenvolvida a partir de uma abordagem narrativa sociocultural construída por Bolzan (2001, 2006), a partir dos estudos de Vygotski (1993,1994, 1995), Bauer e Gaskell (2002), Clandinin e Conelly (2011), Flick (2004, 2009), Minayo (2009) e Denzin (2005). Para a coleta de dados, utilizamos entrevistas narrativas, a partir de tópicos-guia direcionados à aprendizagem dos estudantes na educação básica. Para o processo descritivo interpretativo dos achados, partimos das narrativas dos estudantes, o que permitiu a construção de uma grande categoria: *percurso formativo*, a qual é constituída por três dimensões, a *aprendizagem da docência: o construir-se professor*, os *estágios supervisionados como espaço de formação inicial e educação básica e contextos emergentes*. Estas dimensões foram organizadas por meio de diversos elementos categoriais. Nesse sentido, evidenciamos, ao longo do estudo, que os estagiários compreendem os contextos emergentes como sendo os desafios do cotidiano escolar. Expressam em suas narrativas as dificuldades encontradas ao longo do estágio supervisionando, destacando a precariedade da infraestrutura das escolas estaduais e a falta de materiais. A inclusão também é manifestada pelos sujeitos, quando relatam o despreparo dos professores e da gestão escolar para lidar com a inclusão no contexto, indicando que existe uma “falsa inclusão” nas instituições de ensino. Os estagiários reconhecem, ainda, a importância dos espaços formativos ofertados pela universidade para a aprendizagem da docência. Expressam a necessidade de haver uma reorganização curricular nos cursos de formação de professores que possibilite uma maior participação dos estudantes nos espaços formativos com experiências extracurriculares. Os estagiários também manifestam a necessidade de haver um maior envolvimento dos professores/orientadores no contexto escolar. O estudo realizado e as discussões dos achados permitem-nos compreender um pouco mais quais são as concepções dos estagiários sobre os contextos emergentes e como esse tema é problematizado nos cursos de formação inicial e como acontece a formação destes sujeitos a partir do que é ofertado na universidade.

Palavras-chave: Formação inicial. Educação superior. Aprendizagem docente. Educação básica. Estágio supervisionado.

ABSTRACT

DEGREE'S INTERNS EXPERIENCES AND EMERGING CONTEXTS

AUTHOR: Thais Pulgatti Trindade

ADVISOR: PROF^a, DR^a. Doris Pires Vargas Bolzan

This study inserts itself in the research line of Formation, Knowledges and Professional Development, of the postgraduate program in Education from the Federal University of Santa Maia (UFSM). This study aims to comprehend how three graduation courses interns constitute themselves as teachers from the experiences with basic school students and their contexts. The main theorists that contributes with the reflections within this research into scope of teacher formation are: Bolzan (2001, 2006, 2008), Bolzan and Isaia (2006), Isaia and Bolzan (2006, 2007a, 2007b, 2008, 2009, 2010, 2018), Isaia, Bolzan and Maciel (2011), Isaia (2003a, 2003b), Marcelo Garcia (1999), Morosini (2006), Diniz Pereira (2007), Fiorentini (2008), Mizukami (2002), Sarmiento (1994), Zabalza (2004), and others. With regards to emerging contexts we utilized: Bolzan (2016), Morosini (2006, 2014), Libâneo (2002), RIES (2009,2013), Dalla Corte (2017), Kenski (2013). To discuss the internship Pimenta e Lima (2004, 2011) was used. The study is characterized as a qualitative research developed from a sociocultural narrative approach built by Bolzan (2001, 2006), starting from the studies of Vygotski (1993, 1994, 1995), Bauer and Gaskell (2002), Clandinin and Conelly (2011), Flick (2004, 2009), Minayo (2009) and Denzin (2005). For data collection, narrative interviews had been utilized, starting with guided topics directed to basic school students learning. The descriptive interpretative process of the findings were based on the students narratives, to what permitted the construction of a big category: *Formative course*, which is constituted by three dimensions, the *learning of teaching: the teacher's self build up*, *supervised internships as a initial formation space* and *basic education and emerging contexts*. Those dimensions where organized from many categorical elements. In that sense, it became evident during the study that the internships comprehend these emerging contexts being everyday school's challenges. Into their narratives they express the difficulties encountered through the supervised internship, highlighting the state schools infrastructure precariousness and lack of materials. Inclusion also is manifested by the subjects, when they report the teacher's and management unpreparedness to handle the inclusion in the context, indicating that a "false inclusion" exists within the educational institutions. Also, the interns recognize the importance of the formative spaces offered by the University for the learning of teaching. They express the need to have a curricular reorganization in the teacher formation courses that make it possible a greater participation of students in the formative spaces with extra-curricular experiences. The interns also manifest the necessity of a higher involvement from the teachers/advisors in the school context. The accomplished study and the findings discussions allow understanding a little more what the intern's conceptions about the emerging contexts are and how this theme is problematized within the initial formation courses and how does the formation of those subjects happen from what is offered by the university.

Keywords: Initial formation. Higher Education. Teacher learning. Basic education. Supervised internship.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Trabalhos Publicados.....	28
Tabela 2 – Tópicos Guias.....	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das informações dos estudantes participantes da pesquisa.....	62
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Sigla 1 – Rio Grande do Sul.....	RS
Sigla 2 - Universidade Federal de Santa Maria.....	UFSM
Sigla 3 - Grupo de Formação de Professores e Práticas Educativas na Educação Básica e Superior.....	GPFOPE
Sigla 4 – Iniciação Científica.....	IC
Sigla 5 – Universidade Aberta do Brasil.....	UAB
Sigla 6 - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment.....	MOODLE
Sigla 7 – Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo.....	UEIIA
Sigla 8 – Língua Portuguesa 1.....	LP1
Sigla 9 – Programa de Pós-Graduação em Educação.....	PPGE
Sigla 10 – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	BDTD
Sigla 11 – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.....	IBICT
Sigla 12 – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.....	UFRGS
Sigla 13 – Instituto Federal do Rio Grande do Sul.....	IFRS
Sigla 14 – Análise Textual Discursiva.....	ATD
Sigla 15 - Institutos Federais.....	IFs
Sigla 16 - Instituto Federal do Tocantins.....	IFTO
Sigla 17 – Tocantins.....	TO
Sigla 18 – Universidade Estadual Paulista.....	UNESP
Sigla 19 – Língua Inglesa.....	LI
Sigla 20 – Universidade Estadual de Campinas.....	UNICAMP
Sigla 21 - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.....	ANPED
Sigla 22 – Scientific Electronic Library Online.....	SCIELO
Sigla 23 - Grupos de Trabalhos.....	GT
Sigla 25 – Instituição de Ensino Superior.....	IES
Sigla 26 – Tecnologias da Informação e Comunicação.....	TICs
Sigla 27 – Plano Nacional de Educação.....	PNE
Sigla 28 - Conselho Nacional de Educação.....	CNE
Sigla 29 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.....	LDB
Sigla 30 – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior....	CAPES
Sigla 31 – Ministério da Educação.....	MEC
Sigla 32 – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.....	PARFOR
Sigla 33 – Plano de Ações Articuladas.....	PAR

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento.....	119
--	-----

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – APROVAÇÃO NO COMITE DE ÉTICA.....	123
---	-----

SUMÁRIO

RESUMO.....	05
ABSTRCT.....	06
LISTA DE TABELAS.....	07
LISTA DE QUADROS.....	08
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	09
LISTA DE APENDICES.....	10
LISTA DE ANEXOS.....	11
1 APRESENTAÇÃO.....	13
1.1 INSERÇÃO TEMÁTICA.....	20
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	29
2.1 CONTEXTOS EMERGENTES: desafios de um novo mundo.....	29
2.2 ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS: uma breve contextualização.....	40
3.POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	47
3.1 APRENDIZAGEM DOCENTE E FORMAÇÃO INICIAL.....	58
4 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO.....	58
4.1 TEMÁTICA DA PESQUISA.....	58
4.2 PROBLEMA DE PESQUISA.....	58
4.3 OBJETIVOS.....	58
4.3.1 Objetivo Geral.....	58
4.3.2 Objetivos Específicos.....	58
4.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	59
4.5 CONTEXTO DE PESQUISA.....	62
4.6 SUJEITOS DE PESQUISA.....	62
4.7 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS.....	63
4.8 CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO.....	65
5. A CONSTITUIÇÃO DAS CATEGORIAS.....	66
5.1 INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS.....	68
5.1.1 Aprendizagem da Docência: o constituir-se professor.....	68
5.1.2 Estágios Supervisionados como espaço de formação inicial: os desafios e as dificuldades da aprendizagem docente.....	84
5.1.3 Educação Básica e Contextos Emergentes.....	97
6. (IN)CONCLUSÕES.....	108
REFERENCIAS.....	113
APÊNDICES.....	120
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	121
ANEXOS.....	124
ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITE DE ÉTICA.....	125

*Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces.
Recomeça.
Cora Coralina*

1. APRESENTAÇÃO

Início este estudo contando um pouco de minha história de vida¹, apresentando elementos e acontecimentos que foram significativos ao longo de minha trajetória de vida, pessoal e profissional, os quais constituem minha formação.

Durante a minha infância até os seis anos de idade morava com meus pais e minha irmã na cidade de Itaqui/RS, localizada na fronteira do rio Uruguai.

Quando criança, adorava brincar com minhas amigas e, além de brincar com bonecas, adorávamos brincar de professora. No natal ganhei um pequeno quadro e uma caixa de giz de meus pais. Fiquei muito feliz, pois pensava que com aquele presente me tornaria uma professora de verdade. Então convidava minhas amigas e fazia da garagem de minha casa uma pequena sala de aula, na qual eu era a professora e minhas amigas as alunas.

Mas logo acabei me mudando para Santa Maria com minha família. No início eu não gostava nenhum pouco desta cidade, visto que minhas amigas não estavam aqui e sentia muita falta delas e de meus avôs que tinham ficado em Itaqui. Não demorou muito tempo e meus avôs vieram morar em Santa Maria também, o ano letivo começou e eu fiz novas amigas.

Na nova cidade ingressei no Primeiro Ano do Ensino Fundamental, na Escola de Educação Básica Augusto Ruschi, localizada no bairro Santa Marta. Nos primeiros dias estava muito ansiosa para conhecer quem seriam meus colegas, mas ao mesmo tempo com um pouco de medo sobre como seria esse novo ano com novos amigos e novas professoras.

O tempo foi passando, fui crescendo e a cada ano estava mais próximo do término do Ensino Médio. Antes de chegar à minha escolha profissional eu queria ser muitas coisas, já quis fazer medicina, psicologia, medicina veterinária, direito e muitas outras coisas. E quanto mais se aproximava do ano de fazer o vestibular

¹ A apresentação será na 1ª pessoa do singular porque irá abordar o meu interesse pela temática de pesquisa que surgiu a partir da minha trajetória.

mais dúvidas eu tinha e mais angustiada ficava por não saber qual opção profissional fazer.

Apesar de todas as dúvidas que tive, minha família nunca influenciou na minha escolha profissional, sempre me apoiou em qualquer decisão.

Assim, na adolescência, tinha muitos questionamentos em relação ao que queria ser e para que iria prestar vestibular. Mas comecei a ter certeza do que queria quando descobri que uma amiga muito querida estava fazendo Pedagogia. No início não sabia direito do que se tratava este curso, mas ela começou a explicar e a mostrar as atividades que realizava com seus estudantes. Com isso comecei a me interessar pelo curso e, se me tornei pedagoga, foi por influência dela, que fez com que eu me encantasse com a profissão de professor. Assim, finalmente tomei minha decisão e, no fim do ano, prestei vestibular para Pedagogia.

Ao ingressar no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em 2009, não sabia ao certo como este curso iria me ensinar a ser professora. No início existiam muitas dúvidas e inquietações, em especial, sobre como eu aprenderia e me tornaria uma professora.

Assim, busquei novos espaços de formação e me inseri no Grupo de Pesquisa de Formação de Professores e Práticas Educativas na Educação Básica e Superior - GPFOPE. No início do curso parecia que nada fazia sentido, mas em 2011 ao começar a fazer parte como bolsista de Iniciação Científica (IC) do Grupo de Pesquisa de Formação de Professores Práticas Educativas: Educação Básica e Superior (GPFOPE), que aborda questões sobre a formação de professores e as práticas de leitura e de escrita dentro da sala de aula, foi possível fazer relações entre o que o curso de Pedagogia abordava e as práticas em sala de aula.

A inserção no GPFOPE foi tão importante que participo até hoje e motivou a continuidade dos estudos. Aprendi e ainda estou aprendendo muitas coisas relacionadas às práticas educativas em sala de aula, e sobre como ser um professor, através das leituras proporcionadas pelo grupo e pelas trocas de experiências com as demais integrantes. A partir das pesquisas desenvolvidas no grupo e das experiências compartilhadas com e pelos demais participantes me motivei a fazer a seleção do mestrado e pesquisar sobre a formação dos futuros professores.

E por estar sempre neste processo de aprender e de me qualificar profissionalmente que optei por continuar meus estudos e, neste contexto, após o

término do curso de Pedagogia, em 2012, prestei vestibular novamente no ano seguinte e ingressei no curso de Educação Especial. Mas minha trajetória acadêmica não termina por aqui, o meu interesse em buscar novos conhecimentos e aprender ainda mais sobre o campo da Educação me levaram a ingressar em 2014 na Pós-Graduação, no curso de Especialização (Lato-Senso) em Gestão Educacional da UFSM. Neste curso tive a oportunidade de ampliar meus conhecimentos sobre a área de Gestão Educacional e Políticas Públicas. A pesquisa realizada, nesse curso, resultou em uma monografia com o foco nas concepções dos professores sobre Políticas Públicas e Gestão Educacional.

O objetivo do estudo foi compreender as concepções dos professores sobre políticas públicas e gestão educacional e sua importância para a formação do pedagogo. Ao entrevistar seis professores formadores do curso de Pedagogia da UFSM, pude compreender suas concepções sobre as Políticas Públicas e a Gestão Educacional, bem como os desafios do exercício da docência.

Em 2015 iniciei o trabalho na graduação como tutora do curso de Pedagogia à distância da UFSM, vinculado à Universidade Aberta do Brasil (UAB), onde fui selecionada para atuar na disciplina de Pesquisa em Educação III: Bases Metodológicas do 5º semestre do curso. Atuar nessa modalidade da educação foi bastante desafiador para mim, pois além do domínio dos conteúdos da disciplina, a dinâmica utilizada neste curso exigiu que me adaptasse e utilizasse diferentes estratégias de ensino, já que as tecnologias estavam muito presentes e o contato com os estudantes era exclusivamente pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA-MOODLE).

Meu trabalho como tutora encerrou-se em dezembro de 2015, pois neste ano a UFSM estava passando por dificuldades financeiras e reduziu algumas bolsas com o intuito de cortar gastos, assim o quadro de tutores foi reduzido. Com isso, os tutores desligados foram aqueles com menos tempo de atuação no curso de Pedagogia – UAB e/ou que estavam perdendo o vínculo com os cursos de Pós-Graduação, o que foi meu caso, já que além de ter apenas um ano de atuação no curso, no final de 2015, conclui o curso de Especialização em Gestão Educacional, não tendo mais nenhum vínculo com a Pós-Graduação.

Continuando minha trajetória em 2016, comecei a atuar como educadora infantil na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo/UFSM – UEIIA. A atuação nesse novo espaço foi um grande desafio, uma vez que, além de ser a minha

primeira experiência profissional, a Unidade tem um diferencial, pois possuem turmas multi-idades, ou seja, turmas com crianças de diferentes idades de 1 ano e 7 meses a 6 anos. Nesse viés, entendo a UEIIA da UFSM como um contexto emergente, pois além de ser um espaço de Educação Infantil que pertence e está localizado em um espaço de Ensino Superior, a Unidade está se constituindo com uma nova organização no contexto geral da Educação Infantil, já que as novas reformulações trabalham com turmas multi-idades, diferenciando-se da maioria das escolas que ainda trabalham com turmas separadas por faixa etária. Essa experiência me possibilitou muitas aprendizagens e, principalmente, o meu amadurecimento profissional, por trabalhar com crianças de diferentes faixas etárias em uma mesma turma. Minha atuação e minha permanência neste espaço tiveram a durabilidade de dois anos, encerrando-se no início de maio de 2018.

A partir dos estudos proporcionados pelo GPFOPE e pelos espaços de formação que aconteciam na UEEIA, senti a necessidade de buscar novos conhecimentos que pudessem qualificar ainda mais a minha prática docente, pois ainda sentia que precisava continuar meus estudos e aprender mais sobre a formação de professores, dessa forma, aprofundando os conhecimentos nessa área.

Durante minha atuação como educadora infantil na UEEIA, tive a oportunidade de conhecer muitos estudantes dos cursos de Pedagogia, Educação Especial, Música, Teatro, Psicologia, entre outros, que chegavam na unidade para algumas vezes fazer observações, mas em sua maioria iam para realizar seus estágios curriculares. À medida que ia conhecendo estes estudantes e conversando com eles com a intenção de ajudá-los da melhor forma possível, eles iam se sentindo confiantes para me relatar suas inquietações e angústias sobre o processo de aprender a ser professor.

Na maioria das vezes, as dificuldades encontradas por eles se davam no âmbito da organização das turmas da unidade, bem como na elaboração dos planejamentos que aconteciam de forma diferenciada justamente pela forma diferente com que as turmas eram dispostas. Outro ponto levantado pelos estudantes como uma dificuldade nesse espaço de aprendizagem docente era a atuação com profissionais de diferentes áreas, pois para eles era um grande desafio organizar propostas em conjunto com estes profissionais que contribuíssem para o desenvolvimento das crianças.

O contato com estes estudantes e as angústias relatadas por eles me causaram algumas inquietações como, por exemplo, o interesse em compreender como os estagiários dos cursos de licenciatura estão aprendendo a ser professores nestes contextos que se organizam de forma diferenciada, o que podemos chamar de contextos emergentes. Assim, os estudos realizados pelo grupo sobre os contextos emergentes e as minhas vivências com os estagiários durante minha atuação profissional instigaram um estudo específico sobre como os estagiários de licenciaturas constituem-se professores, bem como sobre suas experiências e vivências com os estudantes da escola básica em contextos emergentes auxiliam nesse processo de ser professor.

A partir disso, surgiu o interesse em fazer a seleção para o curso Mestrado em Educação da UFSM com a intenção de pesquisar a formação de professores e aprofundar meus estudos na área para compreender um pouco mais as relações e os processos que fazem parte da aprendizagem docente. E, em 2017, ingressei no curso de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa (LP1), Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM).

Continuando minha trajetória no ensino superior, no primeiro semestre de 2018 ingressei novamente como tutora do curso de Pedagogia a distância da UFSM, vinculado à Universidade Aberta do Brasil (UAB), onde fui selecionada para atuar na disciplina de Comunicação em Língua Portuguesa, do 2º semestre do curso, na qual permaneço até hoje.

Ainda em 2018, comecei a atuar na escola Coração de Maria e tem início um novo desafio, pois foi a primeira vez que comecei a atuar em turmas dos anos iniciais de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, as quais têm outra organização e propostas totalmente diferentes da Educação Infantil. Em setembro de 2018, fui presenteadada com uma turma de 2º ano, que desafiou muito a minha carreira docente, pois além de viver essa experiência pela primeira vez, a turma estava recebendo sua terceira professora ao longo daquele ano.

Esta pesquisa vincula-se às temáticas Aprendizagem da Docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior e Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes², à

² Este estudo é o guarda-chuva do grupo de pesquisa e vem sendo desenvolvido desde 2016, com recurso do Edital Universal 01/2016 CNPQ.

Linha de Pesquisa LP1: Formação, saberes e desenvolvimento profissional do Programa de Pós-graduação em Educação, em nível de Mestrado, da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM.

Justificamos a relevância deste estudo pela necessidade de refletirmos sobre o modo como a aprendizagem de ser professor consolida-se a partir dos processos vivenciados com diferentes áreas do conhecimento em contextos emergentes, entendido por BOLZAN (2016, p.06) como “espaços escolares e/ou acadêmicos nos quais a expansão do ensino superior, a inclusão, as cotas e as inovações tecnológicas estão presentes”.

Nessa perspectiva, de acordo com Trindade (2016)³, é na formação inicial que os alunos começam “(...) a aprender a ser professor e a refletir sobre a prática. Neste momento, os estudantes constroem sua identidade profissional, tendo consciência do seu inacabamento e compreendendo que estão em permanente desenvolvimento” (p. 40). Desse modo, a formação inicial constitui-se como um momento em que o estudante começa a trilhar os seus primeiros passos para a aprendizagem da docência.

Nesta direção, os trabalhos intitulados, *Aprendizagem Docente: o conhecimento compartilhado sobre inclusão e a formação continuada no ensino fundamental* (Wisch, 2013), *A construção da leitura e da escrita infantil e a prática do estágio supervisionado* (Santos, 2015), *Atividade docente de estudo de professoras do ciclo de alfabetização: vivências formativas em contextos de cultura escrita* (Milani, 2017), *Aprendizagem docente das egressas dos cursos de Pedagogia: docência para a infância* (Fleig, 2017) e *Aprendizagem docente no Ensino Superior: processos formativos de professores e estudantes* (Sandri, 2017) colaboraram com nossos estudos. Isso porque todos tratam da aprendizagem docente e dos processos formativos, constituindo-se como desdobramentos do projeto guarda-chuva “Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da professoralidade na educação básica e superior”, registro no GAP nº 032835.

A partir disso, o estudo aqui proposto será dividido em capítulos. O primeiro capítulo traz brevemente como surgiu o interesse em pesquisar sobre o tema e a

³ TRINDADE, Thais P. *Políticas Públicas e Gestão Educacional: aprendizagens na formação inicial*. 2016. (Monografia de Especialização), Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Santa Maria, 2016.

relevância do estudo para a área da educação, bem como apresenta um levantamento dos trabalhos publicados sobre a temática de pesquisa nos últimos anos. O segundo capítulo, chamado de “Contextos Emergentes: desafios da educação básica e superior”, refere-se ao processo de globalização e aos desafios e demandas que surgem a partir desse processo na sociedade. Ainda neste capítulo, destacamos elementos relacionados à organização dos estágios supervisionados no Brasil.

O terceiro capítulo, “Políticas de Formação Inicial de Professores e a Formação Profissional”, trata das políticas que regulamentam os cursos de formação inicial, bem como traz elementos que caracterizam a aprendizagem docente e a formação inicial. Já o quarto capítulo deste estudo, “Desenho da Investigação”, mostra a temática, o problema de pesquisa, os objetivos específicos e geral, assim como traz informações sobre as fontes utilizadas para a elaboração do trabalho e instrumentos utilizados para a coleta de dados. Ainda podemos ver neste capítulo o contexto da investigação, a identificação dos estudantes colaboradores da pesquisa e as considerações de caráter ético do estudo.

No quinto capítulo, intitulado “A Constituição das Categorias”, mostramos a análise das entrevistas realizadas para a pesquisa, com o objetivo de identificar como os estagiários de três cursos de licenciatura aprendem a ser professores em contextos emergentes.

Por fim, apresentamos as (IN)conclusões identificadas e obtidas a partir das análises do estudo sobre a temática de estudo. Em seguida, apresentaremos as referências utilizadas na escrita do trabalho.

Assim, a divisão dos capítulos tem como objetivo situar e esclarecer o leitor sobre o tema do estudo.

Nesse sentido, no capítulo a seguir, trazemos uma breve contextualização e reflexão sobre os conhecimentos construídos no processo de formação inicial.

1. 1 INSERÇÃO TEMÁTICA

A Dissertação de Mestrado intitulada “Vivências de Estagiários de Licenciaturas em Contextos Emergentes” insere-se na Linha de Pesquisa (LP1): Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Atualmente, os estudos relacionados aos contextos emergentes vêm sendo ampliados na área da educação. Assim, neste estudo, compreendemos como contextos emergentes todas as influências e as adversidades que o estudante enfrenta ao longo de seu percurso formativo, sejam nos espaços escolares, sejam nos espaços acadêmicos, nos quais a expansão do ensino superior, a inclusão, as cotas e as inovações tecnológicas estão presentes. (MOROSINI, 2014, 2016)

O estudante inicia sua trajetória profissional ao ingressar no curso de formação de professores, tendo na maioria das vezes seu primeiro contato com o espaço de atuação no período de estágio. É neste momento que os estudantes se deparam com os desafios iniciais do seu percurso profissional, onde precisam aprender a lidar com as adversidades dos contextos escolares em que estão inseridos, qualificando sua prática docente e aprendendo a ser professor.

Sendo assim, realizamos um mapeamento no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, o portal da BDTD⁴, a fim de identificar o que vem sendo produzido acerca da temática desta investigação. A BDTD é desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Educação de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT, sendo assim, abrange todos os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, bem como possibilita a publicação e o registro de teses e das dissertações em meios eletrônicos.

A seleção dos trabalhos orientou-se pelos seguintes critérios: 1º) disponibilizados eletronicamente entre 2013 a 2017; 2º) descritores relacionados com a temática de pesquisa: “*contextos emergentes*”, “*Estagiários em contextos*

⁴ A BDTD possui parcerias com diversas instituições brasileiras de ensino e pesquisa, o que torna possível publicações de teses e dissertações produzidas tanto no país quanto no exterior pela comunidade brasileira de C&T, dando, assim, maior visibilidade à produção científica nacional.

emergentes”, “*licenciaturas em contextos emergentes*”, “*estagiários em licenciaturas*”, “*formação inicial*” e “*Estagiários em Licenciaturas*”.

Referente ao descritor “*contextos emergentes*”, foram encontrados apenas 4 trabalhos, porém somente 2 estão diretamente relacionados à temática deste estudo.

Erig (2016), em seu trabalho intitulado “Estudantes universitários em contextos emergentes: experiências de participantes da política de ação afirmativa na UFRGS”, busca investigar como os estudantes cotistas se adaptam às exigências da universidade e qual o tempo de permanência destes estudantes que ingressam pela reserva de vagas na universidade. Para este estudo, o autor utilizou-se da abordagem do ciclo de políticas: contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática, formulada por Stephen Ball e Richard Bowe. A investigação se deu por meio de entrevistas semiestruturadas e teve como modelo de análise os princípios da análise textual discursiva, dos quais foram levantadas categorias emergentes.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que o contexto sociocultural dos estudantes revelou o perfil dos alunos, como estudantes de primeira geração, e o posicionamento da família e do aluno em relação ao ingresso na educação superior. Em relação à trajetória de formação dos alunos, desde a preparação para o ingresso no Ensino Superior, percebe-se a persistência em permanecer na universidade, a influência do professor no processo ensino-aprendizagem e no desempenho acadêmico do aluno, os desafios enfrentados pelos estudantes para manterem-se na universidade.

Por fim, destaca-se a percepção dos alunos cotistas em relação ao Programa de Ações Afirmativas da universidade, o que mostra que os estudantes veem as cotas como via de acesso à educação superior e como possibilidade de mobilidade social. Na avaliação da política de cotas, os estudantes apontam a necessidade de ajustes, levando em consideração o perfil do aluno cotista.

Fontoura (2017), em seu trabalho intitulado “A gestão da educação superior em contextos emergentes: a perspectiva dos coordenadores dos cursos superiores de tecnologia do IFRS - Campus Porto Alegre”, busca compreender como o modelo de Gestão da Educação Superior desenvolvido, implementado e articulado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul –

Campus Porto Alegre, consolida-se frente aos Cursos Superiores de Tecnologia da instituição, na perspectiva de seus coordenadores.

A abordagem utilizada na investigação foi qualitativa, na perspectiva descritiva-exploratória, com relação aos instrumentos de produção de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada junto aos sujeitos da pesquisa (Coordenadores dos Cursos Superiores de Tecnologia do IFRS – Porto Alegre). Junto ao processo metodológico, encontra-se a Abordagem do Ciclo de Políticas na perspectiva teórico-metodológica (focando no Contexto da Prática) na produção dos dados, e a análise foi desenvolvida a partir da Análise Textual Discursiva (ATD) a luz dos pressupostos do Paradigma Multidimensional da Administração da Educação.

Os resultados do estudo apontam para a complexidade na qual se insere a Gestão da Educação Superior na perspectiva dos IF's, o modelo de gestão da instituição se apresenta de maneira bastante diversa, incorporando em si conceitos de eficiência econômica, eficácia pedagógica, relevância cultural e efetividade política. Na instituição tem um modelo de gestão construído como uma alternativa possível a modelos ditos “tradicionais” dentro do contexto emergente no qual a Educação Superior se efetiva em nosso país, tendo na justiça e na inclusão social a forma de consolidar os processos gestionários desta nova institucionalidade.

No descritor “*Estagiário Supervisionado*”, foram encontrados 5 trabalhos relacionados à temática de estudo.

Silva (2017), em sua pesquisa intitulada “A profissionalização emergente de estagiários de um curso de licenciatura em música: um estudo de caso”, busca investigar indícios da emergência da profissionalidade de estagiários de um curso de licenciatura em música, bem como identificar, nas concepções e nas ações desses estagiários, indícios de reconhecimento da função de ensinar; de reconhecimento de um saber específico da profissão; de tomada de decisões e de autonomia no exercício da função de ensinar; e indícios de um sentido de pertencimento a um corpo coletivo que exerce a profissão. A pesquisa teve abordagem qualitativa, caracterizou-se como um estudo de caso, onde os dados foram coletados por meio de observações, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos.

Os resultados do trabalho indicaram que o estágio pode envolver, para além dos saberes docentes, outros aspectos que caracterizam a profissão de professor de música. Ao buscar aprofundar a compreensão do processo de emergência da profissionalidade que acontece no estágio, a pesquisa caracteriza, parcialmente, a

aproximação do licenciando em música com a profissão para a qual está se formando. A pesquisa ainda indica algumas condições que podem ser propiciadas aos licenciandos em período de estágio que podem contribuir para fazer emergir a profissionalidade.

Castro (2015), em seu trabalho intitulado “Formação Profissional em Serviço Social: estágio supervisionado e a realidade do trabalhador estudante”, realizou uma investigação sobre a realidade de estágio supervisionado vivenciada por trabalhadores estudantes dentro dos grupos de extensão universitária no curso de Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Campus de Franca, tendo como universo a própria Faculdade e como lócus de pesquisa a extensão universitária.

A metodologia utilizada está pautada na abordagem qualitativa, utilizando assim, a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo, a qual tem como sujeitos quatro trabalhadores estagiários, quatro supervisores de campo de projetos de extensão, o coordenador e o representante discente da comissão de estágio, e o coordenador do curso de Serviço Social.

Os resultados do estudo evidenciaram que, de acordo com a fala dos sujeitos da pesquisa, o ingresso de trabalhadores estudantes no curso de Serviço Social da UNESP/Franca tem aumentado consideravelmente, sendo assim, atribuem esse aumento às novas possibilidades de inserção no ensino superior, que fazem parte da política de redemocratização do ensino, mas que, se analisarmos em sua totalidade, observaremos que são políticas compensatórias que promovem a massificação do ensino superior e não a sua democratização. Outra problemática evidenciada pelos docentes supervisores de campo foi a política de estágio interna da faculdade, que enfrenta limitações em decorrência da estrutura organizacional da universidade pública.

A autora constata que o maior problema foi em relação à supervisão de campo, que, em alguns projetos de extensão, não aconteceu, porque não foi viabilizada a supervisão direta, isto é, a falta de acompanhamento direto de um profissional no campo de estágio, tendo em vista a função de coordenação dos docentes nos referidos projetos. A contratação de um(a) assistente social para supervisionar os trabalhadores estagiários é fundamental, para proporcionar um acompanhamento sistemático.

Os sujeitos que participaram da pesquisa indicaram a necessidade de contratação de um profissional exclusivo para a organização e a efetivação da política de estágio no curso, que ficasse à frente do Núcleo de Estágio.

A forma como foi efetivada essa possibilidade no curso de Serviço Social da UNESP/Franca não contribuiu significativamente para a formação profissional, tendo em vista as limitações e os obstáculos apresentados ao longo da pesquisa, evidenciando, ainda, a falta de integração entre os setores que compõem a política de estágio no curso.

Por fim, o estudo considera que, através da pesquisa, foi possível investigar a realidade de estágio supervisionado vivenciado por trabalhadores estudantes, pesquisar sobre o estágio em Serviço Social, conhecer a realidade dos trabalhadores estudantes estagiários dos grupos de extensão, identificar a organização da política de estágio no curso, além de investigar como aconteceu o processo de estágio supervisionado realizado por trabalhadores estudantes nos grupos de extensão, possibilitando a reflexão acerca do tema.

Schmidt (2014), em seu trabalho intitulado “Narrativas de Estagiários e Memórias: a formação de professores a partir do dito/escrito/lembrado”, busca analisar as narrativas de estagiários do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Maria -UFSM no intuito de refletir, através delas e de memórias autobiográficas, como está se dando a formação inicial de professores no âmbito do Ensino Superior. A abordagem metodológica utilizada na pesquisa é qualitativa, do tipo estudo de caso, que se propôs a analisar, através das narrativas derivadas de cinco estagiários matriculados na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental do Curso de Ciências Biológicas da UFSM, no ano de 2012, aspectos formativos que permeiam as narrativas e as memórias autobiográficas.

A pesquisa aponta como resultado que os estudantes trazem muitas questões polêmicas, como a falta de traquejo do Curso de Licenciatura de Ciências Biológicas da UFSM, quando os assuntos são a formação de professores e as características diferenciadas para esses profissionais. Falta que não é percebida somente na narrativa dos alunos, mas também na análise dos documentos do curso.

Costa (2014), em seu trabalho intitulado “A formação de professores de língua inglesa e o Estágio Supervisionado: o movimento das experiências, crenças e identidades”, buscou compreender como o licenciando em Língua Inglesa (LI)

constrói-se e é construído como professor, durante o curso de Letras, a partir da discussão de como as experiências de professores em formação inicial contribuem para a (re)significação de crenças e as possíveis (re)construções da identidade profissional, tendo como referenciais as vivências com as práticas durante do Estágio Curricular Supervisionado. Adotando uma abordagem qualitativa de coleta e análise de dados, este estudo de caso foi conduzido por intermédio da aplicação dos seguintes instrumentos de pesquisa: narrativa oral, narrativa visual e explicação gravada, questionários, entrevista semiestruturada, gravação de aulas em áudio e vídeo e observação com registro de notas de campo.

Como resultado, o estudo mostrou a contingência das experiências, das crenças e das identidades como um processo complexo a partir das práticas do Estágio Supervisionado. Sugeriu que as experiências de ensino e aprendizagem formais e informais se relacionam ao processo de (re/des)construção de crenças ao longo da trajetória das alunas-mestre e estão imbricados também aos movimentos de (não)construção identitária profissional, tendo o Estágio Supervisionado como um espaço permeado de movimentações, causador de marés e/ou um (suposto) divisor de águas.

Com o descritor “*estágios em licenciaturas*” foram encontrados 3 trabalhos que se relacionam com a temática de pesquisa.

Fadini (2013), em seu estudo “Narrativas de formação: (re)trilhando experiências do estágio supervisionado em Letras-Inglês.”, tem como objetivo compreender como os alunos estagiários de um curso de Licenciatura em Letras-Inglês apropriaram-se das experiências de Estágio Supervisionado em sua constituição profissional docente. O autor baseia-se em estudos de Pimenta e Lima (2004) e Nóvoa (2010, 2000); Josso (2010; 2008; 2004) e Souza (2008; 2006) para discutir sobre o Estágio Supervisionado e o uso de narrativas de formação sob orientação do método (auto)biográfico.

Os resultados indicam que o trabalho colaborativo foi essencial para o bom desempenho dos alunos estagiários durante a regência e que as experiências construídas, durante o período do Estágio Supervisionado, possibilitaram a apropriação de conhecimentos e de saberes constitutivos da identidade profissional docente.

Cristóvão (2014), em seu trabalho “Estágio supervisionado em educação física: tempo de aprender ou simples cumprimento da lei?”, teve como objetivo

analisar e compreender o papel do estágio no processo de formação de professores, tomando como referência as relações cotidianas vivenciadas pelo estagiário no contexto escolar. Para isso, realizou pesquisas teóricas acerca da temática do estágio e pesquisas de campo com estagiários do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Campinas/Unicamp. Foram realizadas entrevistas com os sujeitos, as quais foram gravadas e transcritas. Os estagiários ainda foram incentivados a produzir narrativas escritas sobre episódios vividos durante o trabalho desenvolvido junto aos professores supervisores de estágio.

Como resultados, o estudo considera que houve críticas dos participantes em relação à realização do estágio somente no final do curso, indicando que as práticas de estágio desenvolvidas pelos estagiários e as práticas pedagógicas de supervisores e orientadores são elementos que influenciam na qualidade da formação e, portanto, necessitam ser tratadas conjuntamente na relação entre a universidade e a escola.

Isse (2016), no trabalho “O Estágio Supervisionado na formação de professores de educação física: saberes e práticas dos estudantes-estagiários”, teve a intenção de compreender como os saberes são mobilizados por estudantes de um curso de Licenciatura em Educação Física em suas práticas docentes durante o estágio supervisionado no Ensino Médio.

A autora utilizou-se da pesquisa qualitativa, que foi realizada com nove estudantes-estagiários do curso de licenciatura em Educação Física de uma instituição comunitária de ensino superior do interior do Rio Grande do Sul.

Como resultados, identificou que os participantes reconhecem a relevância do estágio em sua formação profissional e o consideram como um espaço de muitas aprendizagens, que poderia ser ampliado no currículo do curso. Os participantes sinalizaram que o estágio contribui para que o início da carreira seja menos impactante. Em relação à formação, os participantes destacaram que as atividades realizadas nas escolas, tanto no estágio como em outras situações acadêmicas, foram fundamentais para compreender melhor o trabalho e a escola.

Com o descritor “*estagiários em licenciaturas*”, foram encontrados trabalhos que se repetiam e que eram encontrados nos descritores anteriores.

Já com os descritores “*licenciaturas em contextos emergentes*” e “*formação inicial*”, não foi encontrado nenhum trabalho referente à temática do estudo.

Na busca de pesquisas no repositório durante o segundo semestre de 2017 e o primeiro semestre de 2018, evidenciamos um conjunto de estudos que, mesmo apresentando alguns descritores pesquisados, não tinham nenhuma relação com a temática de estudo. Assim, o conjunto de estudos encontrado demonstra a necessidade de novas pesquisas no campo que possam ampliar e aprofundar estes conhecimentos.

Além desse mapeamento, ainda realizamos uma pesquisa no site da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED⁵ e na Scientific Electronic Library Online - SCIELO entre 2013 a 2017, utilizando os mesmos descritores: “*contextos emergentes*”, “*Estagiários em contextos emergentes*”, “*licenciaturas em contextos emergentes*”, “*estagiários em licenciaturas*” e “*formação inicial*”.

Na ANPED, a pesquisa foi realizada no GT 04 Didática, no GT 08 Formação de Professores e no GT 12 Currículo. Em nenhum dos grupos de trabalhos pesquisados encontramos trabalhos relacionados à temática de pesquisa.

Na SCIELO, garimpamos apenas um artigo relacionado à temática de pesquisa pelo descritor “*Contextos Emergentes*”.

Morosini (2014), em seu trabalho intitulado “Qualidade da educação superior e contextos emergentes”, destaca que as produções científicas têm tratado frequentemente da qualidade da educação superior. Identifica instituições e cursos de educação superior defendendo um modelo universal de avaliação da qualidade, assim como posições que defendem a não comparabilidade entre tais elementos pela crença em diferentes identidades universitárias. Apresenta como objetivo uma reflexão sobre o conceito de qualidade da educação superior neste século, considerando como base para essa compreensão a noção de contextos emergentes.

A partir do levantamento de dados, sinalizamos a importância de haver mais estudos relacionados à temática de pesquisa, visto que foram encontrados poucos trabalhos que tratam deste campo de pesquisa. Como podemos evidenciar na tabela que segue:

⁵ A ANPED é uma entidade sem fins lucrativos, mas que engloba programas de pós-graduação stricto-sensu em educação, professores e estudantes que estão vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Sendo assim, a ANPED tem por objetivo o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, partindo do princípio da democracia, da liberdade e da justiça social.

Ano		2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
FONTE	BDTD	1	3	1	3	2	10
	ANPED						
	SCIELO						
TOTAL		1	3	1	3	2	10

Tabela nº 1 – Trabalhos por ano de publicação e fontes pesquisadas

Fonte: Elaborada pela autora.

Dessa forma, esta pesquisa nos mostra a importância de compreendermos e discutirmos os desafios que os estagiários de licenciaturas encontram nos contextos emergentes em que atuam e como estes vêm se constituindo professores a partir das experiências com estudantes da escola básica nestes contextos.

Entendemos, ainda, que o estudo que será desenvolvido também contribui para que possamos pensar como está acontecendo a formação e a preparação destes estagiários para o campo de atuação, a partir dos espaços que são ofertados na Universidade.

*Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção.*

Paulo Freire

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CONTEXTOS EMERGENTES: desafios da educação básica e superior

O mundo está mudando rapidamente e, com isso, o processo de globalização avança nos países do mundo inteiro, surgindo assim uma nova sociedade que exige novas configurações no âmbito, político, econômico, social e cultural. Nesta direção, os avanços científicos e tecnológicos apresentam resultados inovadores e o campo educacional começa a alcançar índices históricos em todo o mundo, tornando a educação e o conhecimento cada vez mais acessíveis.

Junto com esse mundo globalizado também surge um novo termo denominado “Contextos Emergentes”, que visa dar conta das novas exigências e demandas pela sociedade, principalmente no âmbito da educação, seja no Ensino Superior ou na Educação Básica.

Segundo Bolzan (2016), os contextos emergentes se definem como desafios e possibilidades que emergem do processo de globalização nos contextos escolares e/ou acadêmicos, dos quais podem ser destacadas: as inovações tecnológicas, a expansão do ensino superior, as cotas, a inclusão, entre outros. Isso exige novas configurações destes espaços que possam dar conta e atender as necessidades desse novo mundo que vem surgindo.

Segundo Morosini (2014), os Contextos Emergentes da Educação Superior constituem-se como configurações em construção que são observadas nas sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pré-existentes, que refletem tendências históricas (EDIPUCRS, 2009). Assim, para a autora “os contextos emergentes ocupariam um espaço de transição entre um modelo tipo ideal weberiano de educação tradicional e outro de educação superior neo-liberal” (2014, p. 386).

Nesse viés, o termo “globalização” vem sendo utilizado para expressar fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que caracterizam a etapa de desenvolvimento do capitalismo, em que o mundo se encontra atualmente. Essa globalização, segundo Libâneo (2002), “sugere uma ideia de movimentação intensa, onde as pessoas vivem um processo acelerado de integração e reestruturação capitalista.” (p.51)

Nesse viés, apesar do processo de globalização proporcionar novas oportunidades, tem revelado inúmeras desigualdades, principalmente em relação às estruturas culturais, sociais e econômicas que, na maioria das vezes, não dão conta e são inadequadas às demandas dos dias atuais. Segundo Libâneo (2002),

a globalização tem provocado um quadro dramático de desemprego e de exclusão social que tende a se intensificar, principalmente nos países pobres, caso não ocorra ações que coloquem a economia a serviço da sociedade, com a finalidade de gerar maior justiça social. (p.54)

Desse modo, apesar das grandes mudanças positivas que acompanham o processo de globalização, em especial na educação, como, por exemplo, a expansão das universidades com o aumento do número de vagas e o processo de internacionalização das IES, alguns aspectos negativos também ficam visíveis, como a precariedade dos espaços físicos das instituições de educação básica, o número excessivo de alunos nas salas de aula, a inclusão nos espaços educativos, o uso das tecnologias, entre outros. Diante desses contextos, que cada dia estão mais evidentes nos cenários educativos, o desafio é encontrar caminhos que possam superar ou ao menos diminuir as desigualdades sejam elas sociais, sejam elas culturais, econômicas ou políticas.

Com o passar dos anos, o campo da educação sofreu inúmeras mudanças, e junto com elas a sociedade que hoje vivemos também se modificou acompanhando as tendências e as mudanças que foram acontecendo ao longo dos anos. Os contextos educativos também foram acompanhando as novas demandas e os desafios que emergiram da sociedade, exigindo que houvesse uma modificação de seus espaços, adequando-se a nova realidade.

Ao olhar para os contextos educativos, seja na educação superior, seja na educação básica, observamos os desafios e as possibilidades que emergem no panorama contemporâneo. No âmbito da educação básica, a globalização teve vários impactos, dentre eles está à exigência de um novo perfil de trabalhador mais

flexível e polivalente; a escola passa a ter um perfil mais voltado ao mercado de trabalho, seus objetivos e prioridades são modificados e reorganizados; há mudanças de interesses, necessidades e valores; o avanço das tecnologias faz com que as práticas escolares sejam modificadas; exige-se uma mudança de atitude no trabalho do professor em função das tecnologias. (EDIPUCRS, 2009)

Assim, em virtude dos avanços tecnológicos, as escolas e as universidades não são mais a única fonte de informação e de conhecimento, pois, hoje, a aprendizagem acontece em diferentes lugares. “Na atualidade, as pessoas aprendem na fábrica, na televisão, na rua, nos centros de informação, nos vídeos e nos computadores, e cada vez mais, ampliam-se os espaços de aprendizagem” (LIBÂNEO 2002, p. 52).

Nesta direção, é necessário que a escola passe a articular e a integrar os novos meios de acesso ao conhecimento aos seus conteúdos pedagógicos, bem como que os professores sejam inovadores e reinventar suas práticas docentes, a fim de proporcionar uma aprendizagem atrativa e significativa aos estudantes.

Nesse viés, as instituições de ensino superior (IES) possuem um papel primordial, visto que devem tornar os conhecimentos já existentes acessíveis e possibilitar a construção de conhecimentos que possam ser utilizados na criação de novos modelos de civilização. Com o avanço da globalização, o ensino superior sofreu muitos impactos, os quais influenciaram suas características e afetaram seus sistemas. Dentre eles estão o aumento na demanda do número de matrículas, causado pelo crescimento demográfico, tendo como consequência a falta de financiamento do governo; o surgimento do mercado; o aumento das instituições privadas, visando o lucro; as variadas fontes de renda, bem como a participação nas despesas; a internacionalização e a busca por certificação para garantir sua qualidade e classificação. (EDIPUCRS, 2009)

Com a redução do papel do governo e o aparecimento do mercado, houve a redução dos recursos públicos, levando a competição entre as instituições; comercialização das universidades, buscando por fontes alternativas de renda; a criação de novos cursos de acordo com a demanda do mercado e os recursos abundantes para algumas áreas e escassos para outras.

Em relação à emergência da educação privada e a diversificação de provedores, houve um crescimento das instituições privadas com ou sem fins lucrativos, a partir da superlotação das instituições públicas; o surgimento de

instituições privadas com apoio governamental e de instituições públicas com apoio privado; além do apoio aos conhecimentos que podem gerar renda e falta de estímulos às áreas que geram renda baixa.

Na diversificação de recursos financeiros, o governo não teve como arcar com os custos, e houve a criação e o aumento de taxas de matrículas e mensalidades. Além disso aconteceram cortes de bolsas e subsídios, criação de um sistema de empréstimos, assim como surgiu um modelo de financiamento público-privado nas universidades.

No que diz respeito à internacionalização, há um avanço em relação ao uso das tecnologias da informação e da comunicação (TICs), além de carência de financiamentos públicos, a educação passa a ser tratada como uma mercadoria/serviço que precisa ser regulamentado internacionalmente pelos acordos comerciais. Mas, para garantir a qualidade na educação e na classificação, passa a existir maior responsabilidade, transparência e eficiência que contribui para um sistema de qualidade e de reconhecimento regional, nacional e internacional. Assim, estabelece-se um sistema de *rankings* para as universidades, que vêm crescendo rapidamente em todo o país.

Desse modo, “a inter-relação entre o contexto global, e o contexto da IES produz tensões com relação à função social da IES em um futuro próximo – tensões estas que, acima de tudo, representam as tensões gerais presentes na sociedade” (EDIPUCRS, 2009, p.07).

Assim, apesar das universidades possuírem grande capacidade de disseminação e de criação do conhecimento, ainda não estão preparadas para trabalhar com questões sociais, humanas, locais e globais que possam superar os desafios desta época de mudanças em que estamos vivendo. Nesse sentido, “o papel que se espera das instituições de ES hoje é o resultado da inércia das recentes transformações sociais e do modelo contemporâneo de desenvolvimento (...)” (EDIPUCRS, 2009, p.07)

Ainda há outro grande desafio para as universidades em meio a todo esse processo de globalização, o de dar conta do crescente aumento de estudantes e atender às demandas do mercado de trabalho, preparando estes profissionais para os desafios e as exigências dos novos contextos educativos que surgem. Nesta direção,

As universidades, cuja existência é justificada no que se refere a sua contribuição ao aprendizado, podem ser depreciadas por causa da inércia e incapacidade de elas próprias aprenderem ou apoiarem o aprendizado de outros. A emergência de uma economia global de conhecimento agrava a preocupação de que algumas instituições acadêmicas estejam contribuindo para a falência da democratização da sociedade ao desencorajar o questionamento de significados e suposições que limitam ou bloqueiam um diálogo reflexivo entre as pessoas (EDIPUCRS, 2009, p.08, apud Taylor, 2008).

Para atender aos desafios que vêm associados ao processo de globalização, as universidades precisam tomar posições e, ao mesmo tempo, pensar seu papel social, pois em alguns momentos podem deixar de exercer um papel reflexivo, crítico capaz de contribuir para a o avanço e a democratização da sociedade, e passam a exercer um papel desencorajador, fazendo com que contribua para a falência da democratização. Nesse sentido, destacamos que atender as necessidades do ambiente de forma adequada e efetiva, bem como ter um forte senso de ética são ações que caracterizam a responsabilidade social das universidades.

A responsabilidade social das universidades está diretamente relacionada à sua relevância social e aos conhecimentos que são gerados a partir das necessidades locais, nacionais e globais. Seu objetivo é contribuir para a qualidade de vida, mostrando a utilidade social do conhecimento. (EDIPUCRS, 2009)

Outra questão que emerge desse contexto de globalização no ensino superior é a crise financeira das universidades. Com isso novas fontes de investimentos são feitas e a educação passa a ser financiada por instituições privadas. Nesta direção,

A ideia de universidades como grandes projetos sociais ou instituições culturais para a produção de bens públicos tornou-se algo marginal ou meramente discursivo, sendo substituída por renovada ênfase em ligações entre ES e os mercados. (EDIPUCRS, 2009, p. 09)

Com maior participação das instituições privadas no ensino superior, as universidades acabam por perder um pouco de sua autonomia nos processos de tomada de decisões. Além disso, a competitividade entre os espaços acadêmicos cresce à medida que abrem espaços para projetos que possam ser lucrativos e gerar prestígio.

Para que as universidades recebam o apoio financeiro necessário sem perder sua liberdade e autonomia, é importante que seu papel social seja compreendido,

mas, para isso, as instituições de ensino superior precisam elaborar projetos para a sociedade, incorporando seus objetivos a eles. Para Bolzan (2016),

No que tange, atualmente, ao Ensino Superior brasileiro as novas demandas que tem chegado a este espaço formativo estão imbricadas ao próprio contexto de sua expansão e das atualizações que esta implica. Globalização, internacionalização da educação superior, as formas de ingresso a este nível de ensino, a implementação das cotas, as tecnologias, entre as tantas exigências e desafios que emergem da própria sociedade. Assim, ao olharmos para estes contextos emergentes e as demandas que vem à tona com eles, buscamos compreender o que são estes novos contextos, como se dinamizam e são dinamizados; somos impelidos a construir novas respostas e perguntas aos desafios e as possibilidades que se destacam diariamente nos ambientes educativos a partir da própria articulação e interlocução com este novo cenário. (p.19-20)

A globalização já está acontecendo e ela vem acompanhada de desafios, e esse novo cenário está nos mostrando novas possibilidades, como novos modos de ser e de estar tanto pessoal como profissional. Sendo assim,

Há uma forte necessidade emergente para que se estabeleçam novas bases para uma sociedade sustentável global que leve em consideração limites ambientais, e se reexaminem dinâmicas de modelos globais econômicos, políticos, sociais e culturais, bem como suas manifestações locais. (EDIPUCRS, 2009, p.04)

Apesar de todas as mudanças vivenciadas pelo ensino superior, destacamos que esse processo de transformação global acontece em todos os contextos, porém com características específicas em cada lugar do mundo de acordo com suas demandas e necessidades. No Brasil, surge uma expansão acelerada do ensino superior que,

além das políticas de diversificação e privatização, marcadas por tendências democratizantes, comandadas pela centralização estatal. Ainda, dispomos de uma Educação Superior de elite, mas com novos formatos de Instituições de Ensino Superior, que vem sendo, aos poucos constituídas por novos docentes, discentes, currículos, pois as exigências da sociedade, do mercado e da globalização também são novas com relação à educação superior. (DALLA CORTE, 2017, p. 359).

Alguns destes elementos que surgem no âmbito do ensino superior, principalmente os que se referem aos cursos de licenciaturas, já são bem conhecidos neste contextos e produzem mudanças significativas nesse novo panorama educacional. As demandas que constituem esses contextos emergentes são muitas, das quais destacam-se “a globalização, a cibercultura, a expansão e

diversificação das IES, a inclusão e a diversidade, a educação a distância pela Universidade Aberta do Brasil, os programas de governo, a internacionalização, entre outros” (DALLA CORTE, 2017). Ainda, para a autora, estes elementos

[...] cotidianamente, produzem novos sentidos, precisam de novas [re] articulações e dinamizações que estão imbricadas às [re]formulações das políticas públicas globais e locais, bem como estão relacionados à concepção híbrida de gestão educacional do governo brasileiro que, ao mesmo tempo que autoriza as instituições a assumirem sua governança e se constituírem partícipes nos processos de gestão, é um governo gerencialista que centraliza decisões tais como quais projetos e programas poderão ser implementados, qual a fonte de recursos e quando e como serão repassados tais recursos, entre outros aspectos que são elementares para os processos de democratização educacional. (DALLA CORTE, 2017, p. 360)

Essas novas mudanças que vêm surgindo trazem consigo novas exigências e desafios não apenas para os docentes, mas para os estudantes também. Esses novos desafios exigem que “os sistemas educacionais adotem novas funções e reformulem suas missões tradicionais” (EDIPUCRS, 2009). Os novos rumos que vêm se delineando nos contextos educativos têm nos levado a pensar na complexidade do tempo. Quando usa-se as tecnologias digitais e o tempo para a ação do docente e para a aquisição de conhecimentos, acaba-se por provocar “uma verdadeira revolução na compreensão tradicional dos conhecimentos como sequências lineares, estruturadas e previsíveis”, pois “o tempo do conhecimento tecnológico é múltiplo e atual” (KENSKI, 2013, p.13). Ainda para o autora,

[...] as tecnologias digitais introduzem uma nova dinâmica na compreensão das relações com o tempo e o espaço. A velocidade das alterações, que ocorrem em todas as instâncias do conhecimento e que se apresentam com o permanente oferecimento de inovações, desequilibra a previsibilidade do tempo do relógio e da produção em série. O mundo se acelera, o avanço frenético das descobertas científicas impulsiona a produção e o consumo de novas formas de vida, permeadas pelas tecnologias. Novos avanços em pesquisas relativizam os conhecimentos anteriores. Tudo se torna descartável, possível de ser superado rapidamente. Prevalece a lógica do efêmero, do pontual. “Aqui e agora” é a forma de percepção da vida e do mundo. É a forma expressa da compreensão da realidade como fusão espaçotemporal. Estar ao mesmo tempo em muitos espaços e em muitos tempos – esta é a possibilidade que a tecnologia apresenta na realidade. A capacidade divina da ubiquidade se banaliza e passa a ser atributo das redes de transmissão de dados e das tecnologias digitais de informação e comunicação. O acesso e o uso da internet, da televisão e de todos os tipos de dispositivos móveis de comunicação estão distribuídos por toda a parte e disponíveis a todo o momento. (KENSKI, 2013, p.27-28)

As mudanças ocorridas na sociedade foram muitas e, dentre elas, destaca-se o surgimento das tecnologias digitais. Apesar de inúmeras outras questões emergirem do processo de globalização, “os grandes avanços das tecnologias de informação e comunicação é que possibilitaram a globalização que conhecemos hoje”. (EDIPUCRS, 2009, p.03)

Com isso, as diferentes formas de acessá-la e o modo como estão disponíveis têm contribuído para a organização dos conteúdos, acadêmicos ou escolares, permitindo que os docentes flexibilizem e rearticulem diferentes conhecimentos para que possam ser compreendidos e apropriados pelos estudantes. “A era digital, e o movimento de conteúdo aberto revolucionaram o acesso ao conhecimento e sua disseminação(...)” (EDIPUCRS, 2009, p.07). O uso das tecnologias ainda tem contribuído na construção e na criação de disciplinas e de cursos com objetivos específicos,

“[...] favorecendo novos e diferentes conhecimentos para suprir necessidades sociais e culturais emergentes ligadas às novas e breves “profissões” e ações. As especificidades dessa nova cultura digital colocam-se como desafios para a formação de professores e para a sua atuação profissional (KENSKI, 2013, p.13)”.

Mas isso só seria possível se tais aspectos fossem apropriados pedagogicamente, bem como pudessem fazer parte da prática docente e dos espaços escolares; com isso, seria possível criar atividades diferenciadas e diversificadas. Nesse viés, para Bolzan (2016),

[...] os contextos educativos que compõe o cenário contemporâneo da Educação no Brasil são permeados por diversas demandas contínuas que acompanham a própria dinamicidade da sociedade, entre as quais emergem as tecnologias. Ao olharmos para os contextos emergentes que se salientam no panorama educacional brasileiro constata-se que estes precisam ser considerados ao problematizarmos a aprendizagem docente e os processos formativos [...]. (p.18)

Desse modo, cabe salientarmos a importância do professor compreender as mudanças que vêm ocorrendo no contexto educacional para que possam se adaptar e adequá-las a sua realidade escolar, afinal são inúmeras as novas demandas e os desafios que ocorrem e que precisam ser atendidos, exigindo uma nova reconfiguração dos espaços formativos. Diante disso,

O objetivo educacional central das IES deveria ser a explícita facilitação do aprendizado transformador, progressivo, reflexivo e crítico que leva ao

entendimento superior da necessidade e da construção de paradigmas responsáveis para viver, para “ser” e para tornar-se tanto indivíduos isoladamente quanto coletivamente na forma de comunidades. (p.11-12)

Assim, a educação precisa ser inovadora. Para isso, é necessário que o professor reinvente suas práticas docentes, proporcionando a construção do conhecimento de forma crítica e reflexiva. Taylor (2008 apud EDIPUCRS, 2009) indica que “o objetivo da educação é antes de tudo transformar ao invés de transmitir; dar a oportunidade de “acender a chama” ao invés de “encher o balde”, inspirar, provocar e motivar.

Nessa perspectiva, entendemos que, no contexto atual de mudanças significativas para o mundo contemporâneo, os desafios para a formação docente são muitos. Isso exige das instituições de ensino superior uma reorganização, que possam dar conta de preparar os estudantes em formação inicial para as exigências da docência, que está permeada de mudanças. Para Dalla Corte (2017),

Estamos acompanhando cotidianamente novas formas de pensar e agir em sociedade, o que requer aos sujeitos sociais, históricos e culturais a busca por [re] configurações e atualizações nas maneiras de [con]viver e produzir em sociedade. Tais buscas incidem em aprender a [con]viver como um emaranhado de informações e tecnologias que exigem uma cultura organizacional diferenciada no que diz respeito a compreensão e ao uso de ferramentas digitais e softwares avançados, os quais contém novas formas e exigências de manuseio, além de múltiplas possibilidades de interlocução e produção técnica e científica. Tais desafios a partir de novos formatos em inter-relações com políticas sociais constituem-se contextos emergentes. (p.359)

Nesse viés, para formar profissionais qualificados e capazes de dar conta dos desafios e das exigências do novo cenário contemporâneo que se configura a partir do processo de globalização, as instituições de ensino superior precisam proporcionar espaços de discussão que favoreçam o entendimento dos estudantes sobre os processos de transformação político, econômico, cultural e social em contextos emergentes. (BOLZAN, 2016)

Além disso, seria importante se novos conteúdos interdisciplinares pudessem ser incorporados nos currículos, os quais pudessem desafiar os estudantes a utilizar novas ferramentas e se assemelhassem ao seu campo profissional. Desse modo,

Mudanças de currículos devem ser realizadas de forma que as áreas tradicionais de estudo se transformem em currículos transdisciplinares mais centralizados em problemas e ligados mais de perto aos desafios e preocupações do mundo real. (EDIPUCRS, 2009, p.12)

Com a incorporação de novas questões humanas, sociais, científicas e éticas aos currículos seria possível adaptá-los ao novo modelo educacional que emerge das questões globais que estão sendo vivenciadas atualmente pela sociedade.

Assim, entendemos a necessidade dos cursos de formação inicial aproximarem seus currículos à realidade da profissão, pois, se o futuro professor conhecer a realidade do campo que irá atuar, poderá compreender melhor os desafios da profissão e conseguirá relacionar os conhecimentos teóricos com a prática, de modo que possam encontrar estratégias para sua qualificação profissional e para a aprendizagem de seus alunos.

Nesse sentido, entendemos ainda que adentrar o campo de trabalho não é nada fácil para os estudantes em formação inicial. Os desafios da profissão de professor são muitos e exigem que os sujeitos desempenhem seu papel com qualidade e com compromisso, de modo que reúnam um conjunto de saberes e de competências que possam lhes proporcionar a construção de um ensino de qualidade. Para Coutinho e Villalba (2013), apud Pimenta (2002),

[...] /o saber docente, se nutre da prática e das teorias da educação, sendo estas, de fundamental importância na formação docente, pois permite aos sujeitos envolvidos, uma variedade de pontos de vista, gerando uma ação contextualizada, oferecendo novos panoramas de análise que possibilitam a compreensão dos diversos contextos vivenciados por eles. Em meio a tais considerações, percebe-se que o papel da formação abrange os processos de criação, envolvimento, reflexão e aprendizagem, à medida que capacita os sujeitos envolvidos para que estes busquem uma postura de pesquisadores e transformadores. (p.02-03)

Portanto, compreendemos que a aprendizagem docente acontece por toda a vida profissional do professor e durante a prática docente. Segundo Tardif (2008), o saber docente “relaciona-se com a pessoa, com a sua identidade, com a sua experiência de vida, com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos na sala de aula e com os outros” (p. 21).

É a partir do contato com o campo de trabalho e das relações estabelecidas com os alunos, que o sujeito vai se reconhecendo como docente e aprendendo a ser professor. Assim, nos espaços escolares onde o futuro professor irá atuar, é que a aprendizagem da docência consolida-se e também onde ele se depara com os desafios da profissão. Nesse sentido, destacamos que,

Ao professor têm sido colocadas demandas de naturezas bastante distintas. Em se tratando do ponto de vista social ele tem tido que aprender a conviver mais intensamente com os interesses e pensamento dos alunos e pais no cotidiano escolar e a ter uma maior interação com a comunidade onde a escola está inserida. (COUTINHO E VILLALBA, p.08 2013)

Os desafios que emergem no contexto escolar são muitos, os quais podemos destacar: a inclusão, a falta de materiais e a precária estrutura física das escolas devido à falta de investimento financeiro, as turmas cada vez maiores, o alto índice de evasão escolar, o avanço das tecnologias, o novo Plano Nacional de Educação – PNE que está surgindo com novas diretrizes, metas e estratégias para as políticas educacionais, fazendo com que as escolas se adequem a essas novas mudanças, entre outros.

Desse modo, o professor precisa estar preparado para lidar com estes contextos, encontrando estratégias e caminhos para dar conta dessa nova sociedade que surge com tantas mudanças. Conhecer as leis e as políticas da inclusão, de maneira que possa encontrar possibilidades para trabalhar com esses alunos em sala de aula, proporcionando aprendizagens significativas para estes sujeitos. Usar as tecnologias a seu favor, à medida que entende que seus alunos estão imersos nesse mundo digital e utilizam o computador, o celular, a internet a todo o tempo, trazendo, assim, propostas pedagógicas que utilizem as tecnologias em sala de aula, tornando as aulas mais interessantes e despertando a curiosidade e o interesse dos estudantes em aprender.

Ainda se faz necessário que os professores encontrem caminhos que possam diminuir o número de evasão escolar, trazendo elementos para suas aulas que se aproximem da realidade dos estudantes, fazendo com que eles percebam o significado e a importância do que está aprendendo para a sua vida e não abandonem a escola.

Portanto, os desafios e as exigências que emergem desse contexto de globalização são muitos, principalmente na área da educação, e cabe aos espaços educativos e aos professores encontrarem caminhos para dar conta das demandas da sociedade atual, de maneira que possam qualificar a formação de professores nos contextos emergentes das universidades e da educação básica.

2.2 ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS: uma breve contextualização

Ao longo dos anos as leis que orientam os estágios passaram por muitas mudanças, aqui no Brasil, estas foram acompanhadas pelas novas legislações educacionais que foram surgindo nas últimas décadas. A partir da primeira década do século XXI, no Congresso Nacional Brasileiro, as discussões centraram-se na nova legislação sobre os estágios, demonstrando a existência de grupos a favor do estágio com foco no interesse das escolas e outros que defendiam o estágio com foco no interesse das empresas (COLOMBO e BALLÃO, 2014).

A partir da década de 1940, houve uma busca por diferentes normativas que pudessem regulamentar o estágio no Brasil. Dentre elas podem ser destacados o Decreto-Lei nº 4.073/42, a Portaria nº 1.002/67 do Ministério do Trabalho, o Decreto nº 66.546/70, o Decreto nº 75.778/75, a Lei nº 6.494/77 e o Decreto nº 87.497/82. Também foram considerados os pareceres do Conselho Nacional de Educação, (CNE) interpretando a aplicação das normas já citadas.

O Decreto-Lei nº 4.073 em 1942, definiu o estágio como um período de trabalho que era realizado pelo estudante em uma indústria com a orientação de um docente. Porém, apesar de haver a supervisão de um professor nas atividades que eram realizadas pelos estudantes, o estágio não tinha um papel no processo educativo, pois não havia um acordo firmado entre a escola e a empresa. Com isso, o estágio era apenas uma forma das empresas obterem mão de obra barata.

No final da década de 60, o estágio curricular foi estabelecido nas faculdades e nas escolas técnicas, com a aprovação da Portaria nº 1.002 pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social. Nesta portaria definiu-se a importância do estágio para o aprimoramento do ensino, criando condições favoráveis para a relação entre a escola e a empresa. Ainda foi determinado que o estágio deveria ter um tempo de duração, carga horária, valor da bolsa e um seguro contra acidentes pessoais. Também foi estabelecido que o estágio não teria vínculo empregatício, encargos sociais, pagamento de férias ou de 13^o salário.

Em 1970, com o desenvolvimento da economia no país, foram criados os “estágios práticos” de nível superior nas áreas de engenharia, tecnologia, economia e administração, por meio do Decreto nº 66.546, de 11 de maio de 1970. Para esses estágios foram previstas bolsas de estudo, tanto no setor público, como no privado, mas isso não se caracterizava como vínculo empregatício.

A Lei nº 5.692/71 (LDB) estabeleceu as diretrizes e bases para a educação, destacando a importância do estágio como um elemento que complementa a formação do educando. A publicação do Decreto nº 75.778, de 26 de maio de 1975, na mesma década, regulamentou o estágio de estudantes do ensino superior e profissionalizante de 2º Grau no serviço público federal.

A LDB, Lei 9.394/96, destacou que o estágio é apenas para alunos matriculados no ensino médio e superior e que não haveria estabelecimento de vínculos empregatícios. Em 2000, outra importante alteração ocorreu com a Medida Provisória nº 1.952-24, que permitiu o estágio para estudantes matriculados no Ensino Médio não profissionalizante.

Recentemente, em 25 de setembro de 2008, promulgou-se a Lei 11.788/08, que revoga a lei anterior. Tendo como objetivo delinear a diferença de estágio e emprego, trazer inovações ao estágio, com a intenção de modernizar essa relação tão importante no processo educacional.

Com a Lei 11.788/08, ocorre uma nova redação para o artigo 82 da Lei 9394/96, sendo o seu parágrafo único revogado. Com isso, a mudança prevê que o estagiário deve ter um tratamento diferenciado dentro da empresa, e a escola deve ser responsável por acompanhar e vincular o estágio ao processo didático-pedagógico de maneira formal. A Lei define, em seu art. 1º, o estágio como um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, visando a preparação para o trabalho produtivo do estudante.

Ao olhar para a história da construção das políticas que regulamentam os estágios, entendemos que não é de hoje que os estágios são considerados como a parte prática dos cursos de formação de professores, geralmente encontram-se ao final dos currículos, sendo uma das últimas disciplinas a serem cursadas pelos estudantes. Assim, o estágio curricular passa a ser entendido como a atividade que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho, dessa forma é denominado como a “parte mais prática” dos cursos de formação de professores, o que se contrapõe às disciplinas que são consideradas como a “parte mais teórica”. Portanto, ambos compõem o currículo dos cursos e são obrigatórios para a obtenção do certificado de conclusão.

Porém, as discussões sobre a forma como os estágios estão organizados dentro da matriz curricular dos cursos de formação de professores ainda são muitas, a principal delas é o distanciamento entre a teoria e a prática.

As discussões centram-se no fato de a maioria dos alunos que já concluíram seus cursos relatarem que nem sempre a teoria que aprenderam durante curso condiz com a prática realizada nos estágios, evidenciando que a teoria e a prática não caminham juntas e que por tais motivos a teoria é uma coisa e a prática é outra, não havendo uma harmonia entre as duas. A respeito disso, Pimenta e Lima (2004) afirmam que:

[...] há a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e prática. (p.33)

Mas ao falar na relação teoria e prática, entendemos que, tanto a instituição formadora, quanto a escola que recebe os futuros professores transformam-se em espaços de formação colaborativa, que juntos são capazes de proporcionar aos futuros profissionais da educação ferramentas/instrumentos teórico-prático que lhes permita não só analisar, mas compreender o contexto histórico, político, social e cultural de que faz parte a atividade docente.

Nesta direção, é necessário buscar nos cursos de formação de professores, o aprofundamento teórico das questões pedagógicas a partir de uma prática que permita a compreensão da realidade escolar. Para Melo (2008),

será a partir desse movimento, de romper com o processo mecânico de ensino, em que a teoria se encontra dissociada da prática, que se propõe um processo de compreensão de teoria e prática como dois lados de um mesmo objeto. Quando separamos estas duas realidades (teoria e prática), estamos querendo separar o que é inseparável, pois não existe teoria sem prática e nem prática sem alguma teoria. (p.87-88)

Na formação de professores, é importante considerarmos os processos formativos que permitem a indissociabilidade entre a teoria e a prática, proporcionando uma maior aproximação entre a formação acadêmica e a prática escolar. Porém, entendemos que articular as atividades práticas de ensino com a pesquisa não é uma tarefa fácil, porém, possível e necessária. Assim, o estágio como uma atividade de pesquisa busca aproximar mais o aluno da escola, tornando-o capaz de desenvolver posturas e habilidades de pesquisador, compreendendo os fatores determinantes da realidade escolar propondo projetos de ação e, assim,

permitindo que o aluno desenvolva um olhar sensível e interpretativo das questões da realidade. Para Miranda(2008),

Considerar o estágio como espaço de investigação implica estabelecer relações de reciprocidade entre o ensino e a pesquisa, sendo essa uma atividade substantiva ao desenvolvimento da capacidade criativa e inovadora, que confere um sentido mais amplo ao ato de ensinar. (p.17)

O estágio constitui-se como um campo do conhecimento, assim ele se faz presente na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesta direção, compreende-se o estágio como um momento em que o futuro profissional tem a possibilidade de conhecer a realidade de seu campo profissional ao inserir-se nas unidades escolares dos sistemas de ensino. Segundo Miranda(2008), “[...] o estagiário ao interagir com a dinâmica sala de aula e enfrentar os desafios do cotidiano escolar, reconsidera a teoria, não para confirmá-la, mas para confrontar seus fundamentos com a realidade histórica, cultural e social” (p.16-17)

Para Pimenta e Gonçalves (1990), a finalidade do estágio é possibilitar aos estudantes uma aproximação à realidade a qual atuarão. Além disso, os estagiários poderão exercer o papel de professores, à medida que constroem seu próprio planejamento das atividades a serem propostas, interagem com os alunos e com a equipe de professores, realizando troca de experiências e desenvolvendo as competências exigidas na sua futura prática profissional.

É durante o período de estágio que os estudantes colocam em prática os conhecimentos construídos ao longo do curso de graduação, assim, é neste momento que entram em contato com seu campo de atuação para que possam melhor conhecê-lo. No estágio, os estudantes observam os modelos de docência existentes, além de toda a informação que lhes é dada, seja pela equipe diretiva da escola, seja pelo professor que atua com ele em sala de aula, com o intuito de construir sua identidade docente. Para Pimenta e Lima (2004),

Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. (p.35)

Nesta direção, são as experiências vividas pelos estudantes no cotidiano escolar que contribuem para a construção da identidade profissional do estagiário, fazendo com que futuramente ele assuma determinadas posturas e consolide suas opções e intenções. (MIRANDA, 2008). Desse modo, entendemos que o estudante constrói sua identidade docente ao longo de sua trajetória formativa, sendo fortalecida essa identidade no período do estágio, a partir das reflexões de sua prática. Para Pimenta e Lima (2004, apud Buriolla, 1999, p.10), “o estágio é o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica [...]” (p.62).

Assim, os estudantes constituem-se professores a partir de suas experiências e vivências, à medida que observam modelos de docência já consolidados acrescentando seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação inicial.

Para Pimenta e Lima (2004), durante o estágio dos cursos de formação de professores, é preciso possibilitar aos futuros docentes que compreendam os desafios das práticas institucionais e das ações exercidas pelos profissionais, como alternativa no preparo para a sua inserção profissional, mas isso só será possível se o estágio for entendido como um eixo de todas as disciplinas do curso, contribuindo para formar professores críticos, que valorizam a prática profissional como um momento de construção de conhecimento, a partir do pensamento, da análise e da problematização de sua própria prática, tornando-se um professor reflexivo. As autoras ainda afirmam que se pode “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” (p. 127).

Para Melo (2008),

(...) a formação precisa propiciar ao futuro docente o fortalecimento do vínculo entre os diferentes saberes (disciplinas curriculares, pedagógicas, experienciais, da cultura e do mundo vivido na prática social) e a realidade social mais ampla, com a qual deve manter estreitas relações. Nessa perspectiva, a prática pedagógica e o estágio curricular deverão permear experiências de sala de aula, da escola na sua complexidade, no próprio sistema educacional e em outros espaços educativos, constituindo-se como espaço social de construção de conhecimentos. (p.98)

Nesse viés, entendemos o estágio curricular como um momento em que teoria e prática se integram, passando a ser consideradas como um eixo articulador

do currículo de formação de professores. Assim, se faz necessária a construção de uma proposta de trabalho que seja capaz de romper com a histórica fragmentação dos currículos e a dicotomia entre teoria e prática (MELO, 2008)

A lei n. 11.788/2008 destaca, em seu artigo 1º, que o “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 [...]”, acrescentando em seus incisos que o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso e visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (Brasil, 2008b).

O parecer n. 28/2001 (Brasil, 2002) especifica que o estágio é um componente curricular obrigatório e define que o estágio supervisionado curricular constitui-se como um tempo de aprendizagem, onde o estudante permanece por um período para aprender a prática e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Desse modo, o período de estágio prevê uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário.

Já o parecer CNE/CP, 27/01, apresenta o estágio como um momento indispensável que precisa ser vivenciado durante o curso de formação, o qual é desenvolvido a partir de um projeto pedagógico próprio. É necessário que o estágio seja planejado e avaliado conjuntamente pelos professores que atuam nas Instituições de Ensino Superior (IES) e pelos professores que atuam nas escolas que serão campos de estágio para que ambas assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente. “Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores”. (CNE/CP, 27/01)

Assim, os estágios configuram-se como um momento importante na formação inicial dos futuros professores, pois é quando os estudantes vivenciam na prática tudo o que aprenderam ao longo de sua formação inicial e começam a construir sua identidade profissional, ou seja, começam a se apropriar dos conhecimentos e aprender a ser professor. Nesta direção, para Moraes (2012):

Com o objetivo de ajustar expectativas as possibilidades postas pelo estágio, a chegada a escola-campo e precedida de muitas discussões com os alunos sobre as características do nível de ensino, a legislação que lhe

diz respeito, suas implicações na prática de ensino, no planejamento e na avaliação. (p.41)

O momento do estágio é precedido de muitas discussões nas instituições de ensino, as quais englobam professores, alunos e coordenação pedagógica. As discussões centram-se nos projetos pedagógicos desenvolvidos pelas Instituições de Ensino, na melhor forma de chegar nas escolas, nas possibilidades e nas limitações que podem ser encontradas pelos estudantes, baseadas no relato das experiências anteriores de cada um. Assim, os estudantes refletem sobre os contextos educativos, tiram suas dúvidas, contam sobre suas expectativas, desafios e angústias que são vivenciadas por eles no estágio, que, na maioria das vezes, é seu primeiro contato com o campo profissional. Para Moraes (2012), é

[...] importante destacar o processo de reflexão coletiva que o estágio exige. A troca de experiências, não apenas entre os graduandos e o supervisor, mas sobre tudo, entre os docentes das licenciaturas que experimentaram as diferentes realidades do processo de estágio. (p.44)

Nesse sentido, as parcerias estabelecidas entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as Instituições de Educação Básica são muito importantes para o desenvolvimento profissional destes estudantes, já que, durante o estágio, a parceria entre os espaços educacionais possibilita trocas de experiências, além de promover um laço de confiança para que as instituições de ensino básico abram as portas para os estudantes fazerem suas pesquisas no âmbito acadêmico, fortalecendo a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão.

*A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz parte do processo da busca.
E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura,
fora da boniteza e da alegria.*

Paulo Freire

3. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A formação inicial de professores no Brasil é um dos principais elementos que intervém na qualidade do ensino. Para Leite (2008), algumas pesquisas apontam que os professores em formação inicial não têm recebido preparo nas instituições de ensino para lidar e enfrentar os desafios do cotidiano escolar. Com isso, se faz necessário que os cursos de formação de professores se reorganizem de forma que possibilitem aos futuros professores não somente conhecimentos teóricos, mas elementos que assegurem uma base reflexiva, tanto em sua formação, quanto em sua atuação profissional.

Assim, ao longo dos anos, aprofundam-se cada vez mais os estudos relacionados à área da educação, bem como se modificam as formas de ensinar e as estratégias pedagógicas. Com isso, são criadas políticas educacionais que possam contribuir para a melhoria do ensino e para a qualificação profissional dos professores no país.

Com o avanço da sociedade e a globalização mudanças se tornaram necessárias para que a educação acompanhe as demandas e as necessidades dessa nova sociedade que vem surgindo. Diante disso, as discussões que englobam a educação tornam-se um tema central nos debates políticos tanto no âmbito nacional quanto internacional. A criação de novas políticas passa a ser vista como uma alternativa para solucionar os problemas da sociedade. Para Teodoro (2003),

as políticas de educação são entendidas como uma construção, e não como uma simples dedução, em resultado de um trabalho de ajustamento ou de adequação das estruturas e dos meios da educação às evoluções econômicas. (p. 30)

Desse modo, com a criação de novas políticas, pretende-se reorganizar e adequar a educação aos avanços sociais, educacionais, políticos e econômicos,

visando uma nova estrutura que possa atender às novas demandas dos países globalizados.

A criação das políticas educativas, principalmente em países da periferia, começou a depender, quase que exclusivamente, da legitimação e da assistência das organizações internacionais. O que se associa ao processo de globalização, efetivando ajustes no modelo capitalista de produção, distribuição e consumo. De acordo com Souza (2002),

Para garantir a implementação, no âmbito internacional, de políticas macroeconômicas e de desenvolvimento social coerentes com esses novos parâmetros, com uma orientação padronizada e global a todos os países, organismos internacionais de desenvolvimento elaboraram e divulgaram as diretrizes gerais e orientadoras das Reformas de Estado, em especial, no setor educacional. (p. 89-90)

Com isso, na educação, a reforma do estado e a redução dos gastos públicos proporcionaram impactos na gestão do sistema na maioria dos países latino-americanos, destacando-se a municipalização da educação obrigatória, as mudanças no modelo de gestão e a instituição de sistemas nacionais de avaliação.

Assim, as reformas que vêm acontecendo na área da educação, caracterizam-se como uma tendência internacional que é fruto das necessidades e das exigências que surgiram a partir da reorganização das instituições. Com isso, entende-se que, para atender as demandas de uma nova sociedade que surge do processo de globalização, é necessário uma nova qualidade educativa, o que implica em mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores. Nesta direção, Libâneo (2002) indica que

A reforma dos sistemas educativos torna-se prioridade, desde então, vem sendo formuladas as estratégias de reforma que, na maioria dos países, giram em torno de quatro pontos: o currículo nacional, a profissionalização dos professores, a gestão educacional e a avaliação institucional. Esses pontos estão inter-relacionados: a política educacional orienta-se pela política curricular, que necessita de professores para ser viabilizada, em uma estrutura organizacional adequadamente regulada e gerida, com o suporte da avaliação institucional. (p.35)

Então, as políticas educacionais surgem com novos objetivos e estratégias, dando mais autonomia às escolas, possibilitando a reorganização dos currículos e novas formas de gestão, além de dar mais responsabilidade e autonomia aos

professores. Nesse viés, “os professores passam a ser agentes inovadores nos processos pedagógicos, curriculares e educacionais, tornando-se melhor preparados para lidar com as novas exigências curriculares desse contexto atual” (LIBÂNEO, 2002).

Os professores, atualmente, são o terceiro subgrupo ocupacional mais numeroso no Brasil. Assim, existem aproximadamente dois milhões de docentes no país, dos quais 80% atuam nas escolas públicas, atendendo os 51 milhões de alunos da escola básica. (BARRETO, 2015)

Na intenção de qualificar estes profissionais, os programas de formação docente vêm ganhando destaque e exercendo um papel importante no desenvolvimento profissional destes sujeitos. A expansão dos cursos de formação docente no país acompanha, em linhas gerais, a expansão das oportunidades educacionais à população.

Nessa perspectiva, a formação inicial ganha espaço no contexto educacional, caracterizando como um momento em que o estudante começa a trilhar os seus primeiros passos para a aprendizagem da docência. Assim, entendemos que é na formação inicial que os estudantes começam a ter maior contato com os referenciais teóricos que embasarão sua prática, bem como começam a aprender a ser professor e a refletir sobre a prática.

Logo, as políticas educacionais brasileiras para a formação docente voltam a ser pauta de um intenso debate sobre a legislação que regulamentará a formação dos profissionais da educação no país. Apesar de existir uma grande carência de leis para a preparação dos educadores, a formação de professores tornou-se tema recorrente nas discussões acadêmicas dos últimos 30 anos.

Com isso, os estudos relacionados à profissão docente cresceram nas universidades e nas instituições brasileiras a partir da década de 1990, assim, surgiram debates que se fundamentaram em questões empíricas e teóricas, possibilitando discussões mais aprofundadas sobre a formação de professores. Apesar das discussões que vêm ocorrendo, desde sua origem, na década de 1930, quando surgiram os cursos de licenciaturas, poucas foram as alterações realizadas em seu modelo curricular de formação de professores.

O MEC assumiu um papel proativo na formação de docentes que atuarão na educação básica, na metade da década dos anos 2000. Concebeu a formação docente como um processo contínuo, que começa ao ingressar na formação inicial e

continua ao longo da vida profissional. Então, em pouco mais de meia década, organiza-se um grande aparato institucional de programas e projetos de formação docente, orientado pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação.

Em 2009, no âmbito da CAPES/MEC, foi formulada a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Nesse mesmo ano foi instituído o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)⁶, o qual abrange um conjunto de ações do governo federal, em colaboração com as IES públicas e secretarias de educação de estados e municípios, com o objetivo de ministrar cursos superiores e de formação continuada aos docentes em serviço.

No ano de 2015, criou-se a Resolução CNE/CP 2/2015, que trata da formação inicial de professores, a qual destaca que as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica visam à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

Nesse viés, considerando todo o contexto de criação e de implementação das políticas educacionais para a formação docente, entendemos que ser tornar professor nos dias atuais é uma tarefa árdua e desafiadora, principalmente pela (des)valorização dos profissionais que atuam nesta área e pela falta de investimento

⁶ O PARFOR integra o Plano de Ações Articuladas (PAR) do governo federal, que, por sua vez, faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação ao qual aderiram todas as unidades da federação (Brasil, 2009; portaria normativa n. 9).

financeiro por parte dos governantes. Dessa forma, compreender como os professores se constituem professores, como constroem seus saberes e como compreendem sua formação são desafios para os pesquisadores que se interessam por este tema.

A formação profissional dos professores inicia-se muito antes deles ingressarem em um curso de formação de professores, pois mesmo antes de iniciarem o curso, os estudantes de licenciatura já possuem vivências no campo de atuação, advindas das experiências que tiveram ao longo de sua trajetória como estudante da escola básica. E toda essa experiência anterior influencia na construção de modelos e concepções do que seja “o professor”, “a aula”, ou do que seja “ensinar”. Assim, aprender a tornar-se professor é um processo que inicia anteriormente a formação formal, prossegue no decorrer desta e permeia toda a prática profissional vivenciada (MIZUKAMI, 2002). Assim,

[...] o professor necessita reconhecer-se como um sujeito em constante desenvolvimento profissional, ou seja, sempre na busca de novas reflexões, de novas perspectivas educacionais e novas possibilidades de atuação docente. Este conceito de desenvolvimento profissional pode ser encontrado nos estudos de Marcello Garcia (1999) e Zabalza (2004), quando o definem como um processo contínuo, no qual os professores organizam e sistematizam seus conhecimentos a partir da prática reflexiva, englobando desde a formação inicial até o exercício continuado da docência. Para esses autores a formação inicial é apenas o primeiro passo de uma constante caminhada na profissão de professor. (WISCH, 2013, p.50).

Para Marcelo García (1999), existem alguns elementos que são essenciais para a formação profissional como: ter clareza sobre as metas instrucionais, ter conhecimento dos conteúdos e estratégias para ensinar; dizer aos estudantes o que espera deles e por que; adaptando o ensino às suas necessidades; delinear os objetivos cognitivos a serem trabalhados; explorar estratégias metacognitivas; comprovar a compreensão dos estudantes acerca dos conteúdos trabalhados, oferecendo retroalimentação apropriada; aceitar a responsabilidade dos resultados por eles apresentados e pensar sobre a própria prática.

O desenvolvimento profissional docente constitui-se como um “processo contínuo, sistemático, organizado e auto-reflexivo que envolve os percursos trilhados pelos professores, abarcando desde a formação inicial até o exercício continuado da docência” (MOROSINI, 2006, p. 375)”.

Assim, entendemos que o professor vive em constante desenvolvimento profissional, o qual perpassa toda a sua vida, portanto, durante toda a sua vida profissional ele se desenvolve a partir das relações que são estabelecidas, das experiências em diferentes contextos e da busca por novos conhecimentos que possam qualificar sua prática docente. Nesse sentido, o professor precisa reconhecer-se como um sujeito ativo, que pode contribuir e provocar transformações em seus educandos, assim como é capaz de buscar novas aprendizagens a partir da reflexão de sua própria prática.

3.1. APRENDIZAGEM DOCENTE E FORMAÇÃO INICIAL

A aprendizagem docente relaciona-se ao processo inter e intrapessoal de apropriação de conhecimentos e saberes pertinentes à atividade docente e decorrente da articulação entre os modos de ensinar e de aprender (ISAIA, 2006). Este processo implica a problematização das ações formativas, nas quais os professores se envolvem ao longo de suas trajetórias docentes e as quais passam a construir os modos de produção da docência. Nesse viés, entendemos que a aprendizagem docente acontece a partir das relações e das experiências que são vividas pelos futuros professores ao longo de sua trajetória profissional, fazendo com que eles possam refletir e reconstruir suas concepções de modo que possam colaborar para a sua aprendizagem da docência. Nesta direção, Bolzan (2007) contribui ao afirmar que

O processo de aprendizagem docente caracteriza-se pela atividade compartilhada, sendo dirigida conjuntamente pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Os professores organizam, desorganizam, definem e redefinem a interação a cada passo e a base de toda a atividade cooperativa é a ação conjunta. (p.17)

Pensar sobre os processos formativos envolvidos na constituição da atividade docente nos remete a compreensão de que a aprendizagem da docência não se dá de forma solitária, envolve o trabalho colaborativo com outros sujeitos que se encontram nesse processo. Para Isaia (2006),

[...] a aprendizagem docente ocorre no espaço de articulação entre modos de ensinar e aprender, em que os atores do espaço educativo superior intercambiam essas funções, tendo por entorno o conhecimento profissional compartilhado e a aprendizagem colaborativa. (p.377)

A formação também é um processo de desenvolvimento pessoal, no qual o professor se coloca como sujeito ativo na busca por conhecimentos que contribuam para o enfrentamento dos desafios e das necessidades, que se impõem à atividade docente e que possibilitam a aquisição de capacidades necessárias para desenvolver a profissão. Assim, a aprendizagem de ser professor envolve processos que perpassam não somente a vida profissional do sujeito, mas também a vida pessoal. Nessa perspectiva, para Vaillant (2005), “a formação de professores deve contribuir para que eles se formem como pessoas, compreendam sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva sobre seu ensino”. (p.284)

Desse modo, a formação inicial tem por objetivo ensinar a "competência de classe ou conhecimento do ofício", tornando os futuros professores aptos a ensinar (VAILLANT, 2005). Assim, o professor se constitui docente à medida que se relaciona com seus pares, e vai se apropriando dos conhecimentos e dos saberes ao mesmo tempo que vai tendo contato com a profissão. Bolzan (2012) indica que a formação inicial caracteriza-se como um período de

[...] tensões e aprendizagens em contextos desconhecidos nos quais estes sujeitos buscam manter certo equilíbrio, necessitando tomar consciência de seu inacabamento, ou seja, conscientizando-se de que estão em permanente evolução e desenvolvimento, pois só assim construirão sua identidade profissional (p.12)

É nesse momento que os futuros professores entram em contato com sua profissão, enfrentam os desafios e expõem suas dúvidas. Começam a construir sua identidade profissional a partir das experiências vivenciadas no cotidiano e se conscientizam do seu inacabamento. Destarte, a aprendizagem da docência se dá de forma coletiva e acontece durante o exercício da profissão.

Dessa forma, entendemos que são as experiências pessoais e profissionais que definem a atuação do professor e revelam suas concepções sobre o fazer pedagógico (BOLZAN, 2002).

Nesta direção, a formação de professores é um processo que tem de manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independente do nível de formação em questão, criando-se uma rede de relações capaz de proporcionar a

aprendizagem para a docência, através do compartilhar de conhecimento e de sua consequente reconstrução (BOLZAN, 2008).

Durante a formação inicial, os estudantes têm a possibilidade de conhecer e de atuar em diferentes contextos educacionais, o que possibilita o desenvolvimento do seu senso crítico e reflexivo, bem como preparam-se para lidar com as incertezas e as mudanças do contexto educacional, além de aprender a questionar o que se faz, como e por que se faz. Para Imbernón (2012),

A formação pretende obter um profissional que deve ser, ao mesmo tempo, agente de mudança, individual e coletivamente, e embora seja importante saber o que deve fazer e como, também é importante saber porque deve fazê-lo. É difícil generalizar situações de docência já que a profissão não enfrenta problemas e sim situações problemáticas descontextualizadas (p.40)

A formação de professores precisa contribuir para que os sujeitos, antes de tudo, formem-se como pessoas, compreendam suas responsabilidades como docentes e desenvolvam uma atitude reflexiva sobre a docência, tornando-se capazes de refletir sobre sua própria atuação. Nesse viés, a formação inicial tem duas funções: a de formar futuros professores, preparando-os para a atuação profissional para desenvolver as funções que devem desempenhar, e certificar o exercício docente (VAILLANT, 2005). Assim, de acordo com Bolzan (2016),

a aprendizagem docente é entendida como um processo de formação profissional, no qual o domínio de conhecimentos, de saberes e fazeres de determinado campo estão implicados, assim como, a sensibilidade do docente como pessoa e profissional em termos de atitude e valores, estando à reflexão intrinsecamente ligada ao processo de ensinar, de aprender, de se formar e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente. Não é possível definir uma maneira generalizada de aprender a docência, mas sim, de compreender essa aprendizagem no contexto concreto de cada sujeito, considerando suas trajetórias de formação e a atividade de estudo direcionadas para a docência. (Projeto de Pesquisa Universal – MCTI/CNPq N ° 01/2016 – p.15)

Ao pensar sobre o processo de ensinar e de aprender destacamos a importância do papel do professor. Bolzan (2001) afirma que os professores exercem grande influência sobre seus aprendizes, nesse sentido, enfatiza a preocupação com que os professores pensam sobre o ensino, além de sua ação de ensinar e sua relação com as concepções do ensinar. Ainda para a autora, a formação profissional e as experiências ao longo da carreira docente estão diretamente relacionadas ao entendimento dos docentes sobre o ensinar e o

aprender, exigindo uma reflexão sobre o processo de formação, especialmente, sobre quem ensina e quem aprende. Nesse sentido, os conhecimentos e as concepções dos professores sobre o seu fazer pedagógico indicam “como percebem as formas de intervenção didática, como marco de referência para sua prática, construindo seu conhecimento pedagógico de forma compartilhada” (BOLZAN, 2001, p. 29). Para Bolzan e Isaia (2006)

Diante disso, é necessário que os professores, além de considerarem seus domínios específicos, invistam na dimensão pedagógica da docência, considerando que esta envolve atividades e valores traduzidos em: a) sensibilidade frente ao aluno; b) valorização dos saberes da experiência; c) ênfase nas relações interpessoais; d) aprendizagem compartilhada; e) integração teoria/prática; f) o ensinar focado a partir do processo de aprender do aluno, tudo isso voltado para o desenvolvimento do aluno como pessoa e profissional (p.07).

Nesta direção, para o desenvolvimento da dimensão pedagógica, é necessário que os futuros professores tenham o domínio dos conhecimentos específicos do campo de atuação. Desse modo, é imprescindível que o professor seja sensível para perceber as angústias e as dificuldades de seus alunos, sendo capaz de encontrar estratégias para resolvê-las, além de valorizar os conhecimentos dos alunos, tornando as aulas interessantes e aproximando-as da realidade dos estudantes, fazendo associações e relações entre os conhecimentos teóricos e o dia-a-dia dos estudantes, ou seja, relacionando teoria e prática. Assim, o professor deve centrar sua prática na aprendizagem dos estudantes, encontrando as melhores formas de auxiliá-los na construção do conhecimento. Segundo Isaia e Bolzan (2004),

compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico compartilhado é tão fundamental, quanto compreender o aprender a aprender, o que equivale a ser capaz de realizar aprendizagens, em diferentes situações e contextos que favoreçam a aquisição de estratégias cognitivas, considerando-se as condições individuais de cada sujeito na sua interação com pares. Esse processo implica em trocas cognitivas e socioculturais entre ensinantes/aprendentes, sendo possível destacar-se condições a serem levadas em conta pelos professores, ao longo de suas trajetórias de formação. (p.06)

A valorização da formação, como meio de propiciar um caminho de qualificação do trabalho docente, implica a possibilidade de aproximar as teorias apropriadas da prática exercida, produzindo um novo nível de compreensão que

corresponde a uma transformação da prática. A possibilidade de continuar aprendendo e aperfeiçoando a abordagem didático-pedagógica utilizada favorece a visão otimista que os docentes podem ter de sua profissão e, conseqüentemente, de si mesmos. Esse processo de transformação implica a busca de uma postura reflexiva.

Assim, o professor constrói seu conhecimento à medida que reflete sobre sua prática docente e relaciona suas vivências e experiências com situações passadas e futuras de ensino (Bolzan, 2002). Nessa perspectiva, a mesma autora afirma que o professor,

ao refletir sobre sua ação pedagógica, ele estará atuando como um pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas pela administração escolar (coordenação pedagógica e direção) ou pelos esquemas preestabelecidos nos livros didáticos, não dependendo de regras, técnicas, guia de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta de fora, tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico. (BOLZAN, 2002, p.17)

Dessa forma, entendemos que, ao refletir sobre sua prática docente, o professor constrói e reconstrói seus conhecimentos, assumindo-se como pesquisador em sala de aula (BOLZAN, 2009). Ainda de acordo com a autora,

no processo de reflexão do professor emergem esquemas implícitos e construções teóricas, as quais são elaboradas desde a formação acadêmica, com o objetivo de aproximá-las de sua problemática atual. Quando reflete, o professor começa a pensar sobre situações vivenciadas, e começa a estabelecer relações com futuras situações de ensino. (Bolzan, 2009, p. 24)

Quando reflete e aproxima situações vividas anteriormente com sua realidade atual, o professor revive conhecimentos adquiridos ao longo de sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional, construindo e assumindo sua identidade profissional.

Assim, destaca-se que, segundo Schon (1998), para formar um profissional, é preciso melhorar sua capacidade reflexiva. Esse profissional tem que poder ter acesso ao conhecimento das complexas relações entre o pensamento e a ação. Através das práticas reflexivas podemos ter acesso a certos tipos de conhecimentos, como o conhecimento tácito, produto da experiência acumulada nas atividades profissionais e da qual o docente não é de todo consciente.

Segundo Vaillant e Garcia (2012):

A reflexão sobre a prática profissional pode desempenhar diversas funções: é útil tanto para tomar consciência desses saberes tácitos, espontâneos e automáticos que ocorrem na vida profissional e que além do mais não se derivam dedutivamente dos princípios formais das disciplinas científicas profissionais (no sentido técnico), como também é possível por meio dele aprender, fazê-lo plenamente consciente e constituí-lo em um novo saber incorporado ao saber profissional. (p.58)

Portanto, quando reflete sobre suas experiências, o professor tem a possibilidade de aprender novos conhecimentos e práticas. Nesse sentido, refletir sobre as formas de intervenção pedagógica pode contribuir na formação inicial do professor, quando ele responde a determinadas condições, ou seja, quando essa reflexão colabora para desenvolver suas capacidades como o que veem, o que acreditam e o que fazem.

*Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas,
que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos,
que nos levam sempre aos mesmos lugares.
É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la,
teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.*

Fernando Pessoa

4. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

O desenho da investigação constitui-se como um tópico que orienta a pesquisa, onde demonstraremos o detalhamento dos modos de organização do estudo. Desse modo, apresentamos, a seguir, a temática, o problema de pesquisa, os objetivos, a abordagem metodológica para a coleta de dados e os instrumentos e procedimentos que foram utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa.

4.1 TEMÁTICA

A aprendizagem de ser professor em contextos emergentes a partir das experiências no estágio curricular.

4.2. PROBLEMA DE PESQUISA

- Como os estagiários de três cursos de licenciaturas se constituem professores a partir das experiências na educação básica em contextos emergentes?

4.3 OBJETIVOS

4.3.1 Objetivo Geral:

- Compreender como os estagiários de três cursos de licenciaturas se constituem professores a partir das experiências com estudantes da educação básica em contextos emergentes.

4.3.2 Objetivos Específicos:

- identificar as concepções sobre os contextos emergentes que esses estagiários manifestam.
- reconhecer como acontece a formação desses estagiários a partir do que é ofertado nos cursos de licenciatura da Universidade.
- reconhecer os desafios que os estudantes se deparam no estágio supervisionado.

4.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Para entender como os estudantes dos cursos de licenciatura aprendem a docência durante o período de estágio na educação básica em contextos emergentes, escolhemos para esta pesquisa a abordagem qualitativa-narrativa, de cunho sociocultural. Bolzan (2006) afirma que, por meio da abordagem narrativa sociocultural, é possível compreender os significados dados pelos sujeitos, em relação ao que vivenciam de acordo com o seu contexto, com sua realidade.

A partir da abordagem sociocultural, podemos compreender a trajetória pessoal e profissional dos sujeitos, bem como suas experiências e vivências, na medida em que conhecemos a realidade e o contexto do qual esse sujeito faz parte. Para Bolzan (2001, p. 104),

Na pesquisa sociocultural, é fundamental levar em conta o ambiente no qual se desenvolve a investigação. Contudo, o ambiente não tem maior importância que os indivíduos. Ambos precisam ser considerados, com suas múltiplas vozes, como unidades básicas de análise.

Nesta direção, por meio da pesquisa qualitativa, temos como intenção aprofundar o significado das ações e das relações humanas, assim “usa o texto como material empírico (ao invés de números) parte da noção da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano em relação ao estudo” (FLICK, 2009. p.16).

Para o mesmo autor, esse tipo de pesquisa situa o observador no mundo, por meio de um conjunto de práticas interpretativas acerca das informações obtidas, quais sejam: notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e anotações pessoais. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa implica estudar as coisas em seus contextos naturais, buscando compreender os fenômenos a partir dos sentidos que as pessoas lhes atribuem.

A pesquisa qualitativa nos permite trabalhar os significados, os motivos, as aspirações, as emoções, os valores e as atitudes, pois o ser humano caracteriza-se não só pelas suas ações, mas por pensar sobre elas e interpretá-las dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada (MINAYO, 2009)

Utilizamos como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas por gravador de áudio. Segundo Manzini (2012),

A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores, grupo de alunos, grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta. (p. 156)

As perguntas abertas também são conhecidas como tópicos guias que são organizados para dar conta dos objetivos da pesquisa e servem também como um “lembrete” para o entrevistador. (BAUER e GASKELL, 2002). Assim, entendemos que, a partir da entrevista, podemos trazer situações que possam encorajar e estimular os sujeitos a contarem acontecimentos importantes de sua vida ou do contexto social no qual estão inseridos. Segundo Bauer e Gaskell (2002, p.65):

A entrevista fornece dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sócias específicos.

Os procedimentos utilizados para a interpretação dos dados serão as narrativas dos estagiários, ou seja, as falas dos sujeitos sobre o contexto do qual fazem parte. As narrações são de grande importância para a pesquisa e interpretação dos dados, pois se referem às experiências pessoais e são ricas, uma vez que nos permitem conhecer os detalhes dos acontecimentos e das ações. De acordo com Bauer e Gaskell (2002, p. 91),

Através das narrativas, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos, tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal.

Diante disso, por meio das narrativas, os sujeitos relembam e revivem suas experiências, suas histórias, seus pensamentos e ideias, fazendo com que eles repensem em tudo que já viveram rapidamente, construindo, assim, novas concepções e opiniões. Para Clandinin e Connely (2011, p. 27), “as pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias”. Assim, ao narrar fatos passados de sua vida, os sujeitos refletem sobre sua trajetória pessoal e profissional.

(...) o sentido não está no “fim” da narrativa; ele permeia toda a história. Deste modo, compreender uma narrativa não é apenas seguir a sequência cronológica dos acontecimentos que são apresentados pelo contador de histórias: e também reconhecer sua dimensão não cronológica, expressa pelas funções e sentido do enredo. (BAUER E GASKELL, 2002, p.93)

Com isso, o pesquisador tem um papel fundamental, o de interpretar as narrativas dos sujeitos entrevistados na sua totalidade. Assim, o pesquisador precisa analisar e compreender as narrativas dos entrevistados não só a partir de sua ordem e sequência de fatos, mas por meio da compreensão e do sentido do enredo. Nesse sentido, para Flick (2004, p.109), as narrativas permitem ao pesquisador abordar o mundo experimental do entrevistado, de modo mais abrangente, com a própria estruturação desse mundo. Ainda de acordo com o autor, a meta da interpretação de dados narrativos consiste mais em revelar os processos construtivos subjetivos e sociais do que em reconstruir processos factuais (FLICK, 2009). Então, para a análise de dados realizamos um mapeamento dos elementos recorrentes nas narrativas, os quais contribuíram para a organização das categorias de análise desta pesquisa. Segundo Sarmiento (1994),

narrar fatos ou situações pressupõe a consideração de três aspectos essenciais tais como: a interpretação dos sentidos, a socialização da significação e a práxis que dão origem à redescoberta do conhecimento como construção, isto é, o acesso ao conhecimento com autoria, a partir de processos interativos e mediacionais. Assim, a função interpretativa dos sentidos de uma narrativa, no que diz respeito à formação, decorre dos conhecimentos e saberes, inseparável de sua experiência de vida e dos processos formativos experimentados. (Projeto de Pesquisa Universal - MCTI/CNPq Nº 01/2016, p. 22)

Logo, a pesquisa narrativa precisa ser entendida como uma forma de compreender a experiência humana. Trata-se de um estudo de histórias vividas e contadas, pois “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.18).

Através das falas dos sujeitos foi possível compreender quais são as contribuições para a aprendizagem da docência. As narrativas permitem que os sujeitos relembrem fatos referentes às suas experiências, contem suas histórias e, a partir disso, atribuam novos sentidos e novas interpretações sobre o que estão narrando.

4.5 CONTEXTO DE PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida com estudantes dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Educação Especial e Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), que estão no período de estágio supervisionado. Esta instituição está localizada no município de Santa Maria, região central do Estado do Rio Grande do Sul. A escolha por esta instituição justifica-se pelo fato da pesquisadora estudar nela e ser egressa de um dos cursos de licenciatura.

4.6 SUJEITOS DE PESQUISA

Os sujeitos colaboradores do estudo foram nove estudantes dos cursos de licenciatura da UFSM. Delimitamos como critério de seleção, estudantes que se encontravam no período de estágio supervisionado em seu curso. Sendo assim, entramos em contato com os sujeitos de pesquisa para convidá-los a participar da investigação. Deste conjunto, observamos que os convidados dos curso de educação física não compareceram, ficando ao final apenas dois colaboradores/sujeitos da pesquisa. Nos demais cursos, a adesão foi superior à esperada, o que implicou na manutenção de todos que se dispuseram a dar entrevista

Apresentamos o quadro nº 2, que traz a síntese das informações dos estudantes que colaboraram com este estudo. Ressaltamos que os nomes utilizados para identificar os sujeitos participantes da pesquisa são fictícios.

Quadro 1: Síntese das informações dos estudantes participantes da pesquisa.

Estudante	Faixa Etária	Ano de ingresso na universidade	Curso de licenciatura
Estudante PED 1	20 - 30	2013	Pedagogia Noturno
Estudante PED 2	20 - 30	2014	Pedagogia Noturno
Estudante PED 3	30 - 40	2014	Pedagogia Diurno
Estudante PED 4	20 - 30	2015	Pedagogia Diurno
Estudante EF 5	20 - 30	2015	Educação Física
Estudante EF 6	20 - 30	2015	Educação Física
Estudante EE 7	30 - 40	2016	Educação Especial
Estudante EE 8	40 - 50	2016	Educação Especial
Estudante EE 9	30 - 40	2016	Educação Especial

Fonte: Elaborado pela autora a partir das entrevistas narrativas realizadas.

4.7 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

No caminho investigativo, a abordagem sociocultural foi desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas e individuais, ou seja, um momento narrativo em que os estudantes contaram suas vivências ao longo da formação inicial e suas experiências no momento do estágio supervisionado na educação básica. Sendo assim, a entrevista foi elaborada a partir de um roteiro de perguntas prévias, composto por um conjunto de tópicos guia que foram direcionados à trajetória

peçoal e profissional, aos contextos emergentes e aos desafios e dificuldades dos estágios supervisionados.

Entendemos que a entrevista  um instrumento de coleta de dados para a obtenção das narrativas dos sujeitos, pois apresenta a possibilidade da interação entre o pesquisador e o sujeito, possibilitando, assim, um processo dialógico entre o entrevistador e o entrevistando.

Tabela 2: Tpicos Guia

Tpicos Guia	Desdobramento dos Tpicos Orientadores
Trajetória Pessoal e Profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Escolha pelo curso; • Experiências que influências na escolha do curso.
Aprendizagem da Docência	<ul style="list-style-type: none"> • Concepoes de aprender e de ensinar em contextos emergentes. • Espaços de formação ofertados na universidade.
Estágios Supervisionados	<ul style="list-style-type: none"> • Desafios e dificuldades dos estágios.
Contextos Emergentes	<ul style="list-style-type: none"> • Desafios e dificuldades da Educação Básica.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos tpicos guias da pesquisa guarda-chuva.

Após a aprovação do projeto, submetido ao Comitê de tica da instituição para iniciarmos esta investigação, fizemos o contato com os sujeitos, com a intenção de verificar a disponibilidade e o interesse para um possível agendamento das entrevistas. A realização destas ocorreu a partir dos tpicos guia mencionados, incluindo questionamentos que foram necessários durante a conversa entre o entrevistador e o entrevistado. As entrevistas foram realizadas na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em dias e horários que foram escolhidos pelos participantes da pesquisa, de acordo com a disponibilidade de cada um, as quais foram gravadas em celulares e aparelho de MP4.

Após concluir as entrevistas, realizamos a transcrição das narrativas dos estudantes, as quais foram devolvidas por e-mail aos entrevistados, para que pudessem acrescentar ou retirar elementos que considerassem pertinentes ou necessários. Depois do retorno dos entrevistados, iniciamos o processo de interpretação dos dados de caráter sigiloso e confidencial, preservando a identidade e as narrativas dos estudantes entrevistados.

4.8 CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO DA PESQUISA

Este estudo busca basear-se nas considerações éticas apresentadas pelo Comitê de Ética em pesquisa na UFSM. Dentre as orientações estabelecidas pelo comitê, destacamos a autorização institucional; o termo de confidencialidade (TC) e o termo de consentimento livre esclarecido (TCLE), que foi apresentado aos participantes no ato de realização da entrevista; adequação do projeto aos moldes estabelecido pelo comitê; emissão da folha de rosto pelo SISNEP e registro da pesquisa no Gabinete de Projetos do Centro de Educação (GAP/CE).

Encaminhamos a pesquisa elaborada para a apreciação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM e, após sua aprovação, iniciamos a coleta de dados.

Destacamos que os sujeitos participantes deste estudo foram contatados individualmente e informados acerca das condições para participação, explicitadas no Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). A opção pela participação foi livre de maneira que cada sujeito se posicionasse de acordo com suas disponibilidades. Após os sujeitos aceitarem participar, agendamos datas e horários para a realização das entrevistas.

As narrativas decorrentes das entrevistas foram utilizadas exclusivamente para esta pesquisa e para publicação de trabalhos referentes a ela. Os dados coletados foram registrados em áudio e estão sob a responsabilidade da pesquisadora. A confidencialidade dos dados e o anonimato dos colaboradores da pesquisa foram respeitados, conforme a combinação feita mediante a assinatura do TCLE.

Esta pesquisa não apresentou riscos para os sujeitos, e caso desejassem não participar mais, isso poderia ser feito a qualquer momento. Não houve danos morais e nem acarretou custos ou despesas para os participantes. Os benefícios aos sujeitos da pesquisa decorreram do fato de que eles tiveram acesso a todo o material gravado e transcrito, podendo refletir acerca de sua aprendizagem docente, diante dos desafios no estágio curricular.

Os dados coletados serão guardados durante cinco anos, a contar da publicação dos resultados e, após esse período, serão inutilizados.

5. A CONSTITUIÇÃO DAS CATEGORIAS

Após a realização das entrevistas, iniciamos outra longa caminhada, as análises. Ou seja, a leitura, a compreensão e a discussão das narrativas dos sujeitos de pesquisa. Tarefa esta um pouco difícil, pois, de posse das falas, ao ler e buscar compreender, precisamos, como pesquisadores, analisar as falas dentro do seu contexto, afastando nossas inferências e julgamentos.

Dessa maneira, diante do material produzido e da temática em questão, optamos por categorizar as falas dos estudantes com o intuito de compreendermos a aprendizagem da docência destes sujeitos, a partir das experiências dos estágios supervisionados na educação básica em contextos emergentes. Assim, construímos as categorias por meio da seleção e da análise das falas recorrentes durante as entrevistas. Apresentamos a categoria *percurso formativo* e as dimensões categoriais *aprendizagem da docência: o construir-se professor, estágios supervisionados como espaço de formação inicial e educação básica em contextos emergentes*, que nos permitiram elucidar as distintas concepções dos sujeitos em relação à temática deste estudo.

A categoria *percursos formativos* diz respeito às vivências e às experiências dos estudantes em formação inicial ao longo de sua trajetória formativa. Assim, entendemos que os espaços de formação ofertados, a inserção no contexto de atuação, as dinâmicas das disciplinas implicam no processo formativo dos sujeitos que está diretamente relacionado à aprendizagem da docência.

A primeira dimensão categorial denominada *Aprendizagem da Docência: o construir-se professor*, corresponde, nas palavras de Bolzan (2009), a uma aprendizagem compartilhada entre os sujeitos envolvidos nesse processo. Desse modo, “a atividade cooperativa é uma ação conjunta onde os professores organizam, desorganizam, definem e redefinem a interação, estabelecendo uma teia de relações que compõem o processo interativo”. (p.17)

Esta dimensão categorial diz respeito aos caminhos trilhados pelos sujeitos da pesquisa, tanto no âmbito pessoal quanto profissional, que os levaram até a escolha pela docência. Assim, traz aspectos relacionados ao constituir-se professor a partir das experiências e das relações que são estabelecidas e compartilhadas ao longo do processo formativo.

A segunda dimensão categorial, denominada *estágios supervisionados como espaço de formação inicial: os desafios e as dificuldades da aprendizagem docente*, caracteriza-se pelos desafios e pelas dificuldades que os estagiários vivem no momento do estágio supervisionado, bem como suas estratégias para superá-los. Segundo Pimenta (2006, p.75), “o estágio deve ser um momento de síntese dos conteúdos, das matérias de ensino, das teorias de aprendizagem e das experiências pessoais, bem como deve constituir-se em um processo de reflexão-ação-reflexão”.

A terceira dimensão categorial, denominada *educação básica e contextos emergentes*, refere-se aos elementos que configuram os contextos emergentes na Educação Básica. Esta dimensão categorial está relacionada aos elementos elencados a partir da interpretação, como: a infraestrutura, a precariedade de materiais, as Políticas Públicas, a inclusão, o uso de tecnologias. Segundo Dalla Corte (2017),

[...] tais elementos entre outros estão no bojo do cenário das instituições em nível global e possuem inter-relações com as demandas e desafios conectados às dinâmicas sócio educacionais de formação e atuação para/no mundo do trabalho. Neste sentido, compreender a abrangência e a dinâmica de contextos emergentes torna-se desafiador aos profissionais da educação. (p. 359)

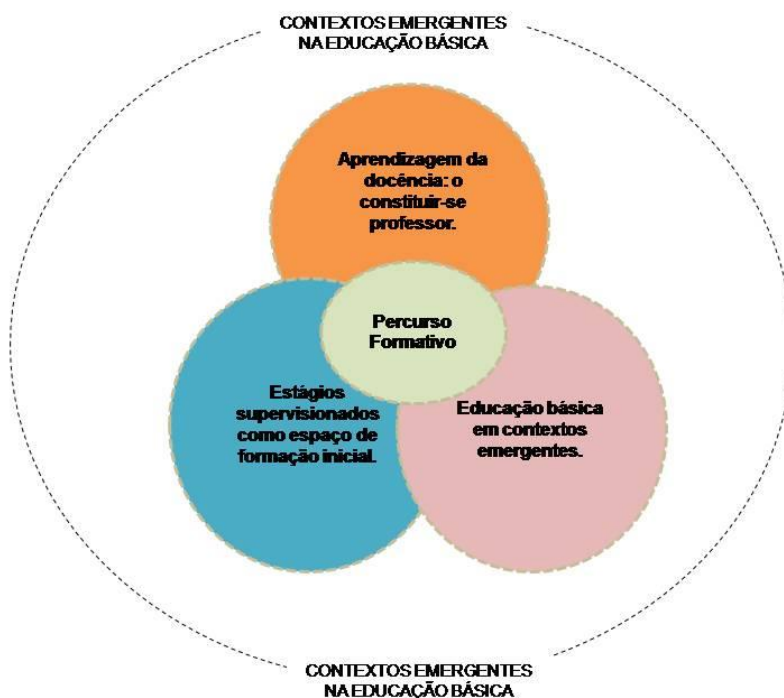
Para melhor explicitar este estudo, segue o quadro síntese da categoria Percurso Formativo, suas dimensões categoriais e os elementos que as compõem:

	Dimensões Categoriais	Elementos Categoriais
PERCURSO FORMATIVO	Aprendizagem da docência: o constituir-se professor	<ul style="list-style-type: none"> • Trajetória Formativa • Tornar-se Professor • Espaços Formativos fora/na universidade • Aprender e Ensinar
	Estágios supervisionados como espaço de formação inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Entendimentos/Concepções sobre estágio supervisionado • Desafios e Dificuldades nos estágios supervisionados

	Educação básica e contextos emergentes	<ul style="list-style-type: none"> Desafios e Dificuldades da Educação Básica
--	--	--

5.1 INTERPRETAÇÃO DOS ACHADOS

Para melhor ilustrar o caminho percorrido neste estudo, construímos a figura a seguir:



Fonte: Elaborado pela autora.

5.1.1 Aprendizagem da Docência: o construir-se professor

Entender os caminhos e os descaminhos trilhados pelos sujeitos da pesquisa até chegar a opção pela docência é essencial para compreendermos as expectativas, as motivações e as vivências que despertaram seu interesse por esse campo. Assim, elencamos a *Trajétoria Formativa* que evidencia as experiências pessoais e profissionais dos sujeitos de pesquisa que os fizeram optar pelo exercício

da docência. Segundo Isaia (2006, 2007, 2009), Bolzan e Isaia (2005, 2007, 2010) as *trajetórias formativas* vivenciadas pelos sujeitos perfazem a *trajetória pessoal e profissional*. Assim, estas trajetórias formativas delineiam a constituição do ser professor a partir do momento em que são estruturadas pelas trajetórias pessoais, que envolvem os ciclos de vida (infância, juventude, vida adulta e velhice) e pelas trajetórias profissionais, que envolvem a formação inicial e continuada do docente, articulando suas dimensões individual e grupal. (ISAIA, 2009)

Desse modo, entendemos que a escolha profissional dos sujeitos está relacionada aos aspectos de sua trajetória pessoal e profissional, os quais influenciam nesse processo.

Podemos observar que, quando questionados sobre os motivos que os fizeram fazer a opção pelo curso de licenciatura, alguns sujeitos relataram que essa não era a sua primeira opção e que a escolha se deu pelo fato de terem contato com o espaço de trabalho, como evidenciamos nas seguintes narrativas:

No início, antes de pensar em fazer alguma graduação, não era a minha primeira escolha a licenciatura, eu gosto muito das áreas rurais, pois fazem parte de meu trabalho. Mas depois que o meu menino ingressou em uma escola eu tive contato com uma menina que tem Síndrome Down, ela foi se apegando a mim e com o passar dos dias, ao levar meu filho na escola, esta afinidade foi mudando um pouco a minha concepção a respeito da licenciatura. E até que uma professora chegou e perguntou se eu não tinha interesse em fazer alguma área da licenciatura, foi quando eu decidi escolher no ENEM um curso ligado à licenciatura, sendo a minha opção a Educação Especial e acabei entrando e pretendo terminar o curso, me formar ainda este ano. (Estudante EE 9)

A minha escolha pelo curso de Pedagogia é uma sequência de fatos que aconteceram ao longo da minha história de vida. Eu queria ser professor de Matemática como eu tinha muita facilidade com a Matemática, e quando eu fui para o Ensino Médio, devido a problemas pessoais, eu tive que sair do Maria Rocha que a minha escolha tinha sido o Maria Rocha, e não fui para muito longe fui para o Olavo Bilac e chegando lá eu fiquei sabendo que eu poderia fazer uma escolha de ir para o Ensino Médio regular ou para o curso Normal, e eu não sabia o que era o curso Normal ai me explicaram no dia lá que eu fui fazer a minha matrícula no Ensino Médio regular e eu optei por fazer o Magistério. Mas não era a minha vontade atuar com crianças, eu queria ser professor de Matemática ou Veterinário. E daí lá no meio, no primeiro mês já, porque o Magistério é muita prática, agente tem muito contato, bem diferente da faculdade, a gente tem muito contato com a prática, com o cotidiano das escolas, eu vi que eu queria trabalhar com crianças, me realizei no meio das crianças. Então eu terminei o Magistério e já quis dar uma continuidade, no mesmo ano que eu me formei no Magistério eu já entrei na Pedagogia. (Estudante PED 2)

A minha opção pelo curso começou quando eu estava no Ensino Médio, o meu primeiro emprego foi de estagiária em uma escola pública daqui da rede municipal de Santa Maria e ai lá eu descobri que eu gostava de trabalhar com crianças. (Estudante PED 1)

Após, a leitura das narrativas do Estudante EE 9, Estudante PED 2 e Estudante PED 1, podemos evidenciar que, apesar da escolha pelo curso de licenciatura não ter sido a primeira opção, o fato de adentrarem ao campo de trabalho motivou-os a definir suas escolhas. Assim, a trajetória de vida dos sujeitos, bem como a maneira como estes se desenvolvem afetivamente, cognitivamente e biologicamente, sofrem influências externas do contexto em que vivem. Desse modo, os fatores externos influenciam a formação e a constituição da personalidade dos sujeitos, bem como as escolhas e os caminhos a percorrer na vida de uma pessoa têm ligação direta com as escolhas profissionais também. Em algumas falas ainda foi possível identificarmos que a opção pelo curso de licenciatura é decorrente das influências dos professores que tiveram ao longo de seu percurso formativo, como observamos nas narrativas a seguir:

Eu escolhi Educação Física, primeiro por ter tido uma professora na 5ª série, que ela incentivava nós a ir aos jogos e eu morava para fora lá no interior de Piratini (...) as professoras que foram da Educação Física lá iam muito obrigadas, e ela foi diferente, ela gostava daquilo que estava fazendo e nos levava para a casa dela, para ir nos jogos lá na cidade e participar. Eu sempre gostei muito de ensinar, eu tenho uma irmã mais nova e sempre ensinava a ela o que eu aprendia na escola. Só não sabia a área, primeiro foi Matemática, depois eu voltei para a Educação Física por causa desses jogos que eu participava, que eu corria no GERGS, aí só fui aperfeiçoando isso desde a 5ª série até o ensino médio; eu fiquei “bah, eu quero fazer Educação Física e eu vou fazer Educação Física”. Mas os motivos foram porque eu sempre gostei muito da atividade física e a professora também incentivou, foi mais por causa da professora. (Estudante EF 5)

Eu sempre gostei da área da Educação Física, dos professores que eu tive aula de Educação Física. E aí eu parti também disso, por ter professores bons e por ter professores nem tão bons assim, e aí eu pensei “podia ser diferente se fosse eu poderia fazer diferente”. Aí, por fim, depois quando eu acabei o curso de Massoterapia, antes de terminar até o curso eu pensei “eu vou fazer o vestibular de novo” [...] e daí eu passei e uma das minhas opções era a Educação Física em função disso, de ter bons professores, de ter gostado, sempre gostei de esportes como vôlei, futsal, eu sempre joguei. Então isso foi uma coisa que mais me chamou atenção em função da Educação Física. Mas a escolha do curso foi pensando nisso assim de eu sempre gostar, eu fui para outras áreas, mas também dentro da área da saúde, mas realmente pensei e voltei “é a Educação Física que eu quero”. (Estudante EF 6)

As falas do Estudante EF 5 e do Estudante EF 6 demonstram que os sujeitos tiveram suas escolhas pelo curso de licenciatura motivadas pelos seus professores da educação básica, os quais se tornaram referência em suas trajetórias formativas. Segunda Vaillant e Garcia (2012), os estudantes

trazem consigo uma série de crenças e imagens, baseadas em suas experiências prévias, que influem na forma como enfrentam a complexa tarefa da sala de aula. [...] Os docentes desenvolvem padrões mentais e crenças sobre o ensino a partir desse tão prolongado período de

observação que experimentam como estudantes ao longo de sua vida escolar. (p.53)

Assim, as experiências prévias que os estudantes vivenciaram durante o período em que observaram a docência como estudantes, ou seja, durante a etapa da educação básica, são levadas para a graduação, e tais crenças e concepções precisam ser problematizadas e refletidas (VAILLANT E MARCELO GARCIA, 2012).

Ainda visualizamos, nas narrativas, que alguns sujeitos optaram pelo curso de licenciatura por conviverem com pessoas que, de alguma forma, se relacionam com o curso.

Eu já sou formada, me formei em 1996 no curso de História Licenciatura Plena. E desde lá sou professora, e tenho um filho com síndrome de Down que já tem 16 anos. Em 2010, quando retornei à Santa Maria, fui na coordenadoria e eles me ofereceram uma das vagas que tinha, que era para a escola de surdos, no Reinaldo Coser, e eu, por tudo que estava vivendo, resolvi aceitar mesmo não sabendo nada de Libras. [...] eu sempre digo que não foi eu quem escolheu a Educação Especial, foi ela quem me escolheu, porque a vida foi me incluindo nesse caminho da Educação Especial, da inclusão e depois na educação de surdos, então era muita coisa e eu sempre senti que me faltava não a prática, mas alguma coisa para melhorar a minha prática e também para ajudar o meu filho. Por que ele já estava na escola, já vivia isso, eu sempre fiz parte da associação em Novo Hamburgo, então eu sempre vivi esse mundo da Educação Especial. (Estudante EE 8)

Eu tenho uma prima com formação em Educação Especial aqui pela UFSM e daí ela me comentou que era legal, e como eu tenho uma prima surda que também se formou aqui agora no final do ano [me interessei]. Na verdade eu não sabia muito da Educação Especial, mas eu sabia algo ligado à surdez e eu disse “ai então acho que eu vou fazer um negócio assim diferente um pouco da Pedagogia”, e aí vim para o curso de Educação Especial e foi assim que eu entrei. (Estudante EE 7)

A minha opção pelo curso veio muito da minha tia, ela teve influencia familiar porque a minha tia nas férias ia lá para casa me visitar, visitar meus pais e o resto da família, e eu via muito ela comentando sobre o curso, ela estava bem na época dos estágios, ela contava sobre como eram os estágios, como estava sendo o curso, sobre o TCC dela. E aí tinha um momento das férias que eu vinha para Santa Maria para passar as férias na casa dela e aí ela me trazia algumas vezes aqui para a UFSM, mas eu nem sabia que era a UFSM, não tinha noção na época e aí era uma coisa assim que eu pensava “ai eu quero isso para mim”. Aí eu vendo ela falando sobre como ser professora já foi algo que me despertou a escolha pelo curso, mas na minha família não é só ela que tem de professora, tem mais duas tias minhas que também já são professoras. (Estudante PED 4)

O convívio com pessoas que, de alguma forma, se relacionam com a área de atuação também motivou a escolha dos sujeitos pelo curso de licenciatura, despertando o interesse pelo curso, bem como a procura por novos conhecimentos. Nesta direção, Isaia e Bolzan (2007, p. 110) enfatizam que “as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o fazer pedagógico”.

Ao falar sobre o processo de *tornar-se professor*, os sujeitos participantes da pesquisa relatam exemplos de *espaços formativos* que são ofertados ao longo da formação inicial. Em algumas narrativas, podemos evidenciar que os sujeitos relatam a falta de oferta de espaços formativos na universidade, relacionados à sua área de atuação:

Poucos, eu não posso falar muito, porque eu já trabalho, então eu não sei, mas as minhas colegas, algumas são bolsistas. O que eu sei é que elas trabalham muito como monitoras, mas isso é individual, elas procuram por conta própria, não é que a universidade ofereça isso, a universidade não oferece. (...) Bom, na nossa área eu sei que têm umas que são bolsistas no núcleo de acessibilidade, que faz parte na formação da Educação Especial. Mas eu não conheço muitos sinceramente. (...) eu não saberia dizer, fora a sala de aula, os projetos de grupos de estudos eu não sei, são poucas vagas, são poucas que conseguem, uma em uma turma inteira que consegue, mas fora isso. (Estudante EE 8)

Grupos de pesquisa o nosso curso ele não te dá uma abertura para que consiga participar de bolsa, de grupos de pesquisa, de qualquer outra opção que apareça para a gente participar, porque tu tens aula de manhã e de tarde e aí tu tens que cumprir disciplina DCG e ACG. Então tem que começar a tentar se encaixar, para participar de um projeto, de grupos de pesquisas, só que muitas vezes é no horário em que estamos em aula e não tem como tu abrir mão de uma disciplina porque é pré-requisito. Então isso é um ponto que gera bastante discussão na turma, o curso de Educação Especial não ter ainda um currículo que possibilite ao aluno vir na aula de tarde e poder trabalhar de manhã, ou vice versa. Então isso é um fator que prejudica muito a nossa formação aqui dentro sim, porque as vezes não é por falta de vontade do aluno não estar participando de um grupo de pesquisa, não é por falta de interesse, mas quando tu se depara com os horários, tu tens que fazer escolhas. No momento estou participando de um grupo de pesquisa na UFSM, que consegui ajustar os horários para ter esta oportunidade. No nosso curso quase não são ofertadas oportunidades de conhecer espaços reconhecidos da nossa área, espaços estes que poderiam trazer um crescimento na nossa formação. Durante estes anos de formação nunca fizemos uma viagem com a nossa turma para visitar algum espaço relacionado à nossa área, sendo que as vezes ouvimos comentários das acadêmicas da pedagogia que foram conhecer espaços que trabalham com uma metodologia diferente, e ficamos nos perguntando por que o nosso curso não possibilita estas experiências? (Estudante EE 9)

Podemos perceber, nas narrativas, que há poucos espaços formativos, para além da matriz curricular, ofertados na universidade ao longo da formação inicial para algumas áreas, como por exemplo, a Educação Especial. Os sujeitos ainda atribuem essa falta de oferta à organização curricular do curso, que tem suas aulas distribuídas nos turnos da manhã e da tarde, o que impossibilita a participação, por exemplo, em grupos de pesquisa. Sendo assim, destacamos que os espaços existem, mas o que falta é proporcionar uma dinâmica que favoreça a participação dos estudantes nas ofertas. Ainda evidenciamos nas narrativas que alguns estudantes participam dos espaços formativos extracurriculares ofertados, mas há

poucas vagas e apenas conseguem essa oportunidade se correm atrás e procuram saber como funciona.

Em contraponto, identificamos em outras narrativas que os sujeitos sabem da existência de muitas ofertas de espaços formativos na universidade, porém não conseguem participar por motivos pessoais que os impedem. Assim, identificamos que isso se deve aos aspectos pessoais, os quais estão relacionados e interferem diretamente no percurso formativo, como, por exemplo, a família, o trabalho, entre outros, como nas falas de Estudante EE 7, Estudante PED 1 e Estudante PED 2:

Então grupos de pesquisas eu sei que têm bastante aqui, mas eu não consegui me inserir em nenhum, eu tenho uma filha pequena, então para eu estar aqui dentro é complicado, tem toda uma logística que eu tenho que ter de com quem eu vou deixar essa criança no horário que eu estou aqui sabe, das coisas que eu tenho que fazer lá em casa para depois estar aqui. O que eu faço é participar de um grupo de estudos do NPEP sobre autismo. Mas assim a gente se encontra quinzenalmente, eu comecei fazendo uma DCG, na verdade, sobre autismo e aí nos perguntaram se gostaríamos de fazer parte do grupo de estudos. E eu faço isso, mas uma bolsa ou algo assim também eu nunca consegui fazer devido à minha falta de tempo. (Estudante EE 7)

Sinceramente, eu usei muito pouco do que a universidade oferece, como espaços, realizei poucas viagens, porque quando eu comecei a faculdade eu trabalhava no comércio, depois eu fui para a escola e eu trabalhava o dia todo e sentia que não podia me ausentar naquele momento, por fim acabei usufruindo muito pouco do que a universidade tem para oferecer. Porém, acredito que é importantíssimo para a formação profissional, lamento não ter aproveitado mais. Acredito que o que consegui aproveitar contribuiu bastante para a minha formação e vem contribuindo a todo o momento, mas eu poderia ter aproveitado mais. (Estudante PED 1)

[...] eu acredito que o que foi oferecido eu agarrei, não tanto como eu queria agarrar, por que se eu pudesse eu teria feito muito mais coisas, mas em relação ao fato de eu ter que trabalhar eu não poder aproveitar tanto como eu queria, mas palestras, seminários sim, a universidade me possibilitou sair. A universidade me colocou no Paraná, no Pará, em São Paulo, Argentina, em Buenos Aires, sabe, gente eu conheci o mundo “aí tu vais fazer educação” a educação transforma e esses espaços ofertados aqui, quando tu queres, tu agarras, é o que basta, tu fazes o teu currículo, tu fazes o teu profissional, é igual Paulo Freire diz que ninguém nasce educador em uma certa terça-feira, às 16 horas da tarde ou nasceu marcado para se constituir educador através da sua prática, através da sua formação; não existe ensino sem pesquisa, não existe pesquisa sem ensino e eu parto dessas coisas assim. Então, quando surgiu o PIBID, eu peguei o PIBID, surgiram os contextos emergentes, eu peguei. Então, tudo até quando não gostei eu aprendi, porque eu não sabia o que era o Conselho Municipal de Educação. (Estudante PED 2)

Apesar de considerarem os espaços ofertados, ao longo da formação inicial na universidade, importantes para o processo de tornar-se professor, percebemos que os sujeitos não puderam aproveitar da maneira que gostariam esses espaços. Nesta direção, destacam que, por trabalharem ou até mesmo por não terem com

quem deixar seus filhos pequenos, optaram por abrir mão de participar das atividades ofertadas em função de suas demandas pessoais.

Em outras falas, evidenciamos que os sujeitos participaram desde o início de seu processo formativo nestes espaços:

[...] eu entrei na universidade já buscando me inserir em grupos de pesquisa, porque a minha tia, como ela já estava aqui na universidade, me disse: “olha tu vais ter que ir por esses e esses caminhos, então já vai procurando”. Além dos grupos de pesquisas, tem os próprios estágios que tu podes fazer não só lá no final do curso, [...] os remunerados que falamos, tem disciplinas que tu podes fazer em outro curso, tem os próprios eventos que também são espaços muito legais de formação e até outros para o exterior que são muito legais também, tu conheces novos estudos, novas culturas, conheces pessoas novas, é uma aprendizagem bem legal. (Estudante PED 4)

Eu participei do PIBID e da Residência. O que eu participei (de congressos) foi de um aqui que teve na FATEC, só que foi em 2017. Mas era algo de políticas públicas, e claro que da semana acadêmica aqui do CEFD. Mas nada como ir para outro Estado ou alguma coisa assim. E apresentei trabalhos na JAI, mas muito mais que isso não. (Estudante EF 6)

O PIBID foi o meu primeiro contato com a escola e foi muito bom, [...] eu trabalhei em um bairro de classe média baixa, então eu aprendi muito. Vi que era diferente a teoria da prática, foram turmas que me tocaram bastante que até hoje, na Residência, eu encontrei alunos meus que eu tive lá no PIBID. E sem falar que esses programas eles te dão voz dentro da escola, porque daí tu planejas participar das festinhas. É diferente do estágio, porque tu só passa lá para dar aula e tu não sabe o que tem por trás daquilo, tu não sabes como é a equipe diretiva, como funciona, e nesses programas tu tens a opção de ir a fundo sabe, de pesquisar como que é a direção, a coordenação pedagógica, o que eles fazem... Eles te dão liberdade, porque eles te conhecem ali dentro e te dão oportunidades. (Estudante EF 5)

Eu acho que aprendi muito através do PIBID, porque contribui muito mesmo por isso que eu já estava até familiarizada com o planejamento e o estágio, porque o PIBID que eu participei, o da Educação Infantil no caso, ele era voltado para tu ficares com uma turma. No PIBID de Educação Infantil, nós pegávamos uma turma fixa e realizávamos observações, eu me senti fazendo o que eu já fazia no PIBID, no estágio. Então, nós observávamos a turma e fazíamos o registro. Eu já li no PIBID coisas que eu não li no curso, que era sobre registro, sobre observação, até sobre Educação Infantil, as diretrizes, as legislações da Educação Infantil, aprofundi muito no PIBID. (Estudante PED 3)

Fica claro que 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. Assim, a partir do que o curso vai proporcionando, as diferentes situações que os estudantes têm contato também em outros espaços que não sejam de formação inicial podem proporcionar impulsos mobilizadores à autoformação. Nesse viés, entendemos que a autoformação se dá a partir da responsabilidade que o sujeito tem com a sua aprendizagem, assim é o compromisso pessoal e profissional que proporciona a motivação em estudar e aprender. Nesse sentido, 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, como podemos ver nas falas a seguir:

Contribuiu muito, porque eles trabalham também com turmas multi-idades, então tu vê reações de diferentes modos ali, é preciso planejar atividades que deem tanto para os bem menorzinhos, quanto que sejam interessantes para os grandes, planejando vários espaços, então foi desafiante, porque eu nunca tinha entrado em uma sala de aula mesmo para atuar assim como estagiária. Mas foi bem gratificante, porque contribui muito com a formação acadêmica e, assim, as relações vão sendo realizadas no curso, também aquilo que tu vê lá dentro tu começa a relacionar com as coisas teóricas que tu estás vendo aqui no curso. (Estudante EE 9)

Contribuíram, porque, no momento em que eu ingressei no grupo de pesquisa, comecei a ter leituras diferentes, discussões com roda de conversa com diferentes pessoas, com outras formações, outras já estavam no Mestrado, no Doutorado; então tinham outras experiências, conhecimentos para além daqueles que eu estava buscando construir. Eu acho que tudo assim ajudou muito na minha formação, porque se eu não tivesse passado por tudo isso talvez hoje eu não estivesse ingressando na pós-graduação. E vai muito de tu queres construir o teu conhecimento, e é o que eu estou buscando ao longo da minha carreira docente. (Estudante PED 4)

Então eu considerei muito importante ter participado do PIBID, e lá no PIBID também tu vais atuar como professora, tu não vais só ser uma auxiliar da professora, tem um dia que ela sai de cena já para te testar, tu planejas, tu participas de toda uma rotina de uma escola também e aí, se as professoras estão no planejamento, tu vais para o planejamento também, se elas estão em uma reunião, tu vais para a reunião, tu fazes o que a professora faz, então eu achei muito importante o PIBID. [...] o PIBID contribuiu bastante, e também eu trabalhei na Ipê Amarelo, eu pude participar, acompanhar, eu aprendi muito com as duas professoras que eu tive ali que foi muito, muito importante, porque foi o meu primeiro contato, a Ipê foi o meu primeiro contato com a escola, o meu primeiro contato com crianças, então eu já entrei em um lugar que eu aprendi o que é certo. Então, quando eu cheguei nos outros lugares, tive esse parâmetro, pude comparar, refletir, relacionar, questionar porque não é daquele jeito? Por que tem tanto grito? Por que não respeitam as crianças? Por que que aqui colocam de castigo? Mas foi muito bom vivenciar esses espaços diferentes. (Estudante PED 3)

Tu aproveitas tudo, quem faz a tua formação é tu, tu te formas muito mais. A universidade ofertou. É que nem eu digo quando te fecham uma porta tu abres outras. Estou nesse grupo, estou nesse, estou falando de gênero agora que está me abrindo outras portas sabe, então eu digo assim, eu pego do meu TCC essa questão, o PIBID por três anos foi a minha prática, a minha docência, os meus seminários sabe, os congressos, tudo. (Estudante PED 2)

O entendimento de que os espaços formativos ofertados na universidade complementam a formação inicial e amadurecem, tanto pessoalmente, quanto profissionalmente os sujeitos envolvidos nesse processo, provocam a compreensão de que a universidade abre portas para novos conhecimentos, possibilitando a participação em diferentes espaços, sejam eles em outros Estados, sejam eles em outros Países.

Ao falar das disciplinas ofertadas nos cursos de graduação, com o enfoque nas contribuições delas para a aprendizagem da docência, os sujeitos expressam

em suas falas o entrelaçamento e a relação delas com o processo de aprender a ser professor. Destacou-se, a forma como o professor aborda os conteúdos em sala de aula, que influencia diretamente na apropriação destes conhecimentos e reflete no processo de aprender a ser professor.

Teve disciplinas que eu não enxerguei que teve alguns professores que, não são tradicionais, mas a forma como eles davam a aula assim não era muito aberta e já outros assim eram bem abertos, levavam a gente para palestras, para eventos, liberavam a gente para participar, por exemplo, hoje eu tenho um evento em tal cidade, eles liberavam. Também incentivavam, por exemplo, sempre no final da disciplina publicar um artigo, coisas assim e também a aula um pouco mais dinâmica de utilizar slides, de fazer uma palestra, um seminário. Então não são coisas assim que tu só fica lá sentado na tua classe escutando o professor falar aqueles cinquenta slides, assim que dá vontade de tu dormir no meio da aula sabe. Eu acho que teve disciplinas que isso aconteceu que eu não achei legal e teve outras que foram muito legais e que dessas eu sei que sempre vou me lembrar, mas das outras eu já não sei. (Estudante PED 4)

Tu poderias fazer uma aula que saísse do prédio, que tu é acostumado a vir, tem o Jardim Botânico, a gente teve algumas aulas lá que possibilitaram explorar, ter outras vivências para poder também usar com os alunos, mas não são todas as disciplinas que fazem isso. (Estudante EE 9)

A partir das narrativas, reconhecemos o processo de dinâmica pedagógica, quando os sujeitos trazem em suas falas que o fato de o professor explorar uma metodologia mais dinâmica em sala de aula, utilizar espaços e materiais diferenciados para a realização de suas aulas e ter uma abertura para ouvir as ideias e contribuições de seus alunos possibilita que a aprendizagem de ser professor se torne mais significativa. Assim, segundo Bolzan (2016, p. 150), “a dinâmica pedagógica configura-se a partir dos saberes e fazeres que constituem a organização do trabalho pedagógico e a dinâmica curricular”, constituindo-se como o modo que o professor se organiza nas instituições de ensino. Desse modo, a dinâmica pedagógica envolve desde o planejamento até a escolha dos materiais para a aula, além dos materiais impressos e audiovisuais, os recursos tecnológicos que serão utilizados, o tempo previsto e as estratégias de ensino, para que seja possível favorecer a construção dos conhecimentos dos estudantes. Ao pensarmos sobre esses elementos, reconhecemos que esse processo é também um aprendizado para o professor.

Apesar dos sujeitos reconhecerem que as disciplinas que compõem o currículo de seu curso são de suma importância e relevância para aprender a ser professor, destacam a necessidade de ter outros professores trabalhando com estas

disciplinas, com novas metodologias que possam contribuir nesse processo de forma mais significativa, como evidenciamos nas falas a seguir:

Nas disciplinas, voltando desde o início do curso, a Filosofia que eu acho muito importante. Depois chegou a professora de Políticas Públicas que era bem exigente. As PEDS, por serem práticas, tinham uma fama na época ali que as PEDS não serviam para nada, até nem sei se ainda tem PED, parece que mudou o nome. Mas as minhas PEDS foram todas ótimas, muito boas. A PED I do primeiro semestre foi muito boa, a gente fez um trabalho muito bom até fizemos um filme na PED I. Na PED II, escrevemos um livro. Então eu considerei todas as PEDS muito boas. Depois as disciplinas de Contextos, que achei muito importantes. Processos, nos dois processos tive ótimas professoras também. (Estudante PED 3)

Eu acho que as disciplinas, as específicas do curso são ótimas. O que eu não gosto e não achei proveitoso é que tem muitas disciplinas que não são proveitosas, por exemplo, as metodologias eu acho que não têm muita relevância para o curso no meu entendimento. Talvez não seja a disciplina o problema, mas o professor que ministra a disciplina, talvez seja isso. Mas das metodologias Música e Artes são proveitosas, Artes Visuais e Educação Musical, o resto das metodologias não. (Estudante EE 8)

Acredito que as disciplinas contribuíram muito, penso que todas as disciplinas que estão dentro do nosso currículo são muito coerentes, elas trouxeram algo importante que foi proveitoso. O que eu acredito é que talvez alguns professores, deixo claro que é uma opinião pessoal minha, alguns professores poderiam ser revistos para tais disciplinas. Acredito que a disciplina em si pode ser muito boa, mas poderia ser trabalhada de uma outra forma ou melhor trabalhada devido à importância dela. (Estudante PED 1)

[...] tem disciplinas que contribuíram outras eu nem sei para que teve. Não porque a disciplina não é boa, mas por causa do profissional. Todos os nomes das disciplinas que têm no nosso curso e as suas ementas são perfeitas, mas os docentes que ministram essas disciplinas alguns poderiam ser modificados. (Estudante PED 2)

Para alguns participantes da pesquisa, a forma como o professor trabalha os conteúdos em sala de aula está diretamente relacionada ao processo de aprender a ser professor. Isso porque entendem que elas contribuiriam muito mais nesse processo se os professores fossem revistos ou apresentassem outras formas de trabalhar os conteúdos das disciplinas em que atuam. Nesta direção, destacamos a importância do trabalho pedagógico do professor em sala de aula que está diretamente relacionado à aprendizagem de ser professor. De acordo com Bolzan (2011, p. 21),

o trabalho pedagógico, diz respeito aos processos envolvidos na prática docente em ação, envolvendo os modos de organização e reorganização das estratégias didáticas. [...] O trabalho pedagógico revela a reflexão e o constante redimensionar das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores como condição da assunção da autonomia e do protagonismo docente.

Nesse viés, entendemos o trabalho pedagógico como a forma de organização e de reorganização das estratégias e das ações didáticas do professor, bem como

da sua prática docente. Assim, o professor tem autonomia para planejar suas aulas de acordo com os componentes curriculares que precisa desenvolver. Além disso, evidenciamos, nas narrativas, que os sujeitos atribuem à organização curricular o fato das disciplinas não serem mais proveitosas no processo de aprendizagem da docência, como podemos ver nas falas abaixo:

Eu acho que, quando a gente tem tanta teoria, tanta teoria eu acho que as práticas poderiam vir antes sabe, no meio desse curso assim para ti conseguir compreender realmente como é na prática toda aquela teoria, eu acho que demora muito até tu chegar no estágio. Eu não sei como, mas eu acho que deveria ter uma forma de tu começares a trabalhar já até para te facilitar lá adiante em fazer um TCC, para ver o que realmente tu queres, por exemplo, déficit cognitivo eu fui ver semestre passado, agora eu tenho mais um pouco que são Alternativas para o Aluno com Déficit Cognitivo. E só semestre que vem é que a gente vai ir para a prática mesmo estagiar, e se eu fosse escolher fazer um TCC de déficit cognitivo, eu vou fazer junto o TCC com o estágio? Eu acho muito pesado, eu acho que eu já tinha que conhecer, para eu separar, designar mesmo realmente o que eu quero fazer, eu acho que, às vezes, é muita teoria e falta prática eu acho. (Estudante EE 7)

É tem muita disciplina que é teórica, e tu sais sem aprender praticamente nada. Porque teve umas duas ou três disciplinas que o professor chegava, e de tanto que ele sabia, de tão inteligente que o professor era, ele não conseguia passar para nós. Então isso é difícil, e daí no final do semestre tu lias um texto, fazias um resumo e entregava ou fazia uma síntese de tal texto e entregava e era isso. E um pouco assim da organização das disciplinas no currículo, por exemplo, os estágios começar pelos Anos Iniciais, Anos Finais e depois o Ensino Médio, aí também tem as disciplinas de Práticas Educativas I e II onde a Prática Educativa I é em relação ao planejamento para o Ensino Fundamental e Práticas Educativas II é em relação ao planejamento para o Ensino Médio, mas também isso poderia vir antes. Essa distribuição na grade curricular, a organização na grade poderia ser um pouco diferente. (Estudante EF 6)

Olha, eu acho que muito pouco, porque o nosso currículo lá é de 2005, assim é bem complicado, muito complicado, porque eu costumo dizer que as disciplinas depois que passa anatomia, fisiologia, fisiologia do exercício e biomecânica só falta o TCC, mas o que eu vejo é que as práticas que a gente tem lá, as disciplinas práticas elas ensinam a gente como fazer e não como ensinar, muito da gente como ensinar a gente aprende por saberes da experiência. (...) As teóricas são ler aquele texto e deu. Mas as disciplinas em si elas ajudam, mas tu fazes muito mais pela tua formação do que elas, é tu ires ali na internet acessar e ler praticamente. (Estudante EF 5)

A forma como as disciplinas estão organizadas no currículo dos cursos de formação inicial e o fato de serem muito teóricas interferem no processo de aprender a ser professor. Nesta direção, Marcelo Garcia (1999) evidencia a necessidade de uma revisão do currículo de formação inicial, para que este responda aos diferentes tipos de conhecimento, considerando a relação teoria e prática e explorando o conhecimento pedagógico juntamente com o conhecimento didático do conteúdo necessário à implementação de qualquer proposta pedagógica. Assim, os currículos dos cursos de formação de professores precisam proporcionar aos estudantes os

conhecimentos básicos e necessários à sua atuação profissional no contexto escolar, tornando-se, assim, o mais adequados possível para a formação.

Ainda, evidenciamos que, para os sujeitos da pesquisa, as disciplinas são muito teóricas e, em sua maioria, as práticas encontram-se ao final do curso, necessitando, assim, de uma reorganização curricular no que se refere à distribuição das disciplinas nos cursos de formação de professores. Os participantes destacam também a importância de se ter um entrelaçamento entre a teoria e a prática. Marcelo Garcia (1999) afirma que é necessária a relação entre teoria e prática, salientando que “os professores como profissionais do ensino desenvolvam um conhecimento próprio, produto de suas experiências, vivências pessoais” (p. 28). Neste viés, enxergar na prática os conhecimentos adquiridos nos espaços formativos ao longo da formação inicial é essencial para a consolidação da aprendizagem da docência, pois, nesse momento, os sujeitos percebem a relação entre teoria e prática. Nessa perspectiva,, Pimenta e Lima (2004) afirmam que,

[...] as teorias exercem um papel fundamental na prática docente, pois iluminam e oferecem instrumentos e esquemas para a análise e investigação, por meio das quais é possível questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo as próprias teorias. (p.36)

Assim, ao conseguir fazer a relação teoria e prática, os sujeitos percebem a sua importância na atuação docente, podendo (re)pensar suas ações no contexto escolar. Como percebemos nas narrativas a seguir:

Consegui, inclusive uma das disciplinas que eu achei que não fosse utilizar e fiquei por um bom tempo com ela dentro de uma caixinha parada, que era a disciplina de Educação de Jovens e Adultos, eu pensei “nossa eu já estou no final do curso e não usei aquela disciplina, ela ficou naquela caixinha ali, eu lembro dela, eu penso nos textos”, e ai hoje eu vejo que daqui a uma semana eu estarei entrando no estágio com um grupo de jovens e adultos no EJA, e eu disse “nossa agora é o momento que eu pensei que eu não fosse usar daquela disciplina, daqueles autores, de toda aquela discussão passou batido assim e ficou ali guardado assim, esse aqui eu deixo para depois” e agora eu vejo que eu vou utilizar. (Estudante PED 1)

Eu vi todas presentes lá, tudo foi trabalhado de uma forma interdisciplinar, tudo eu consegui ver, por exemplo, nas Artes Visuais que eu aprendi muito com a professora e depois também com a outra professora eu consegui ver muito e eu também levei Arte além das Artes Visuais, muitos universos, eu levava fantasias para a aula, procurava ver além, de Ciências também da experiência, de tu trabalhares o que é, sempre o que é isso, mas para ti o que é isso? As práticas do Português também, trabalhei tudo o que eu aprendi, por isso é bom se tu vens para a aula para aprender o teu estágio será como foi os meus dois estágios que foram maravilhosos, porque eu lembrava de tudo e eu utilizei tudo. Foi muito bom, porque realmente aprendi no curso, acho que o curso é bom para quem vem aprender. (Estudante PED 3)

Quando visualizam na prática as teorias aprendidas ao longo de sua formação docente, os sujeitos relatam que se sentem mais seguros em sua atuação, pois conseguiram compreender o entrelaçamento entre teoria e prática a partir do que vivenciaram ao longo do estágio supervisionado.

Mas, apesar do apontamento de algumas questões que precisam ser revistas e reorganizadas nos cursos de formação inicial, também observamos que os sujeitos expressam em suas falas que as atividades extracurriculares são uma grande oportunidade de produção de sentido na docência.

Contribuíram, algumas mais e outras menos, porque é que nem eu te falei teve disciplinas que eram extremamente “tradicionais” e outras que eram extremamente dinâmicas, assim que tu podias te colocares, expor a tua opinião, o professor trazia propostas dinâmicas em que tu te envolvias, ele exigia de ti, não era aquela coisa vamos fazer uma prova, vamos fazer esse trabalho avaliativo, não, teve disciplinas assim que a gente fez bastante planejamento e não é só aquela coisa de mostrar o planejamento e falar, tu tinhas que trazer elementos para a aula como se tu fosses dar uma aula sabe. Eu acho que essas aulas, que nem a gente chama de expositivas foram as que mais assim me ajudaram para a formação também e outras também que nem as disciplinas que são um pouco mais fechadas que nem as de currículo, gestão, políticas públicas, aquelas disciplinas que são mais fechadinhas também me ajudaram, mas não tanto, porque eram aulas assim mais maçantes e exigiam bastante leitura, não tinham algo muito dinâmico, mas que também contribuíram, tudo contribuiu. (Estudante PED 4)

Com certeza contribui. E acho que participar desse grupo de pesquisa é muito interessante, porque a dinâmica das professoras eu acho um pouco diferente da sala mesmo, da gente aqui durante as disciplinas, elas trazem muita coisa assim relacionada, não sei se é porque o autismo me fascina, eu acho interessante, acho tão legal, mas elas trazem muita coisa assim da experiência delas, para a gente debater e tal; eu acho muito interessante, acho que contribuiu bastante para a minha formação. (Estudante EE 7)

Com certeza contribuiu, mas assim eu não sei se é o que falta, eu acredito que a gente vai viver na prática, que muita gente fala isso, que vivendo na prática é que tu vai...às vezes coisas que aqui na universidade nunca falaram e tu vais chegar lá na escola e tu vais te deparar com aquilo, e daí tu vais procurar quem? Tu vais conversar com outros professores de Educação Física que estão ali ou que já viveram isso, que já passaram por isso. [...] poderia ter mais coisas práticas em relação à escola, porque o que é falado aqui, o que os professores falam aqui é muito abstrato, porque tem professores daqui que nem passaram pelo chão da escola. Então, as coisas que acontecem aqui são faladas, mas lá na escola a prática como é que é? [...] mas eu acredito que é mais a prática mesmo sabe que falta um pouco do professor saber como que é lá na escola. (Estudante EF 6)

Contribuiu, só que eu também penso que vai muito da pessoa, porque tu tens que saber para que tu estás ali. Tu estás ali para ficar no teu celular, tu estás ali para cuidar lá fora, tu estás ali para ir toda hora para o banheiro e para o bar louca que acabe, tu só pensas lá no diploma como se tudo aquilo ali fosse um empecilho para tu chegares até o final. Eu vinha para a aula, para me alimentar, eu tirava muitas coisas dos professores, afinal eles não estão aqui à toa, eles estudaram muito para estarem aqui, para passarem para a gente, então eu quero aproveitar o máximo e sempre questionando, tirando as minhas dúvidas. Eu acho que todas as aulas que eu fui eu aproveitei, foram muito importantes esses espaços para mim, muito importantes mesmo e antes do estágio aquelas inserções da ORG., de Inserção e Monitoria, foi muito bom, olha a gente tirou muitas

dúvidas, foi muito bom as três professoras que eu tive ali no sétimo semestre foram ótimas. Eu não vou citar aquelas que são assim Matemática, Ciências, Música, Teatro porque todas são boas, mas cada uma na sua especificidade, todas contribuíram, todas eu consegui enxergar lá no meu estágio, todas elas. (Estudante PED 3)

Entendemos que o processo de aprendizagem da docência se dá a partir de um conjunto de elementos que são vivenciados e experienciados pelos sujeitos ao longo de sua formação inicial, os quais possibilitam o seu desenvolvimento e amadurecimento profissional. Para Isaia (2008),

[...] a aprendizagem docente ocorre no espaço de articulação entre modos de ensinar e aprender, em que os atores do espaço educativo superior intercambiam essas funções, tendo por entorno o conhecimento profissional compartilhado e a aprendizagem colaborativa. Não é possível falar-se em um aprender generalizado de ser professor, mas entendê-lo a partir do contexto de cada docente no qual são consideradas suas trajetórias de formação e a atividade formativa para a qual se direcionam. (p. 377)

Assim, os espaços formativos ofertados pela universidade, sejam eles de participação em congressos e palestras, sejam eles aulas dinâmicas relacionadas ao campo de atuação, em que os sujeitos expressam suas opiniões, bem como compartilham saberes e conhecimentos com outros professores, são essenciais para aprender a ser professor. Mas, para os participantes da pesquisa, esse processo só acontece se os sujeitos envolvidos se colocarem como “protagonistas”, à medida que fazem sua própria formação.

Ao serem questionados sobre *o processo de aprender e ensinar*, os sujeitos participantes da pesquisa expressam em suas falas que veem esse processo como uma troca e compartilhamento entre os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, como podemos evidenciar nas falas que seguem:

Eu acho que ensinar e aprender é compartilhar, é uma troca e a gente vê isso assim quando a gente vai para a sala de aula; claro que tu achas que tu sabes mais que aquele aluno que está ali, mas no final eles trazem tantas coisas para a gente que tu aprendes, que faz tu pensares “aí então, já que eles sabem isso e isso faz parte do dia-a-dia, da rotina deles, vamos tentar na próxima aula trazer”; eu acho que isso é aprender também, eu olho, vejo, dou essa atenção e trago para o meu planejamento alguma coisa que faça parte desse contexto, algo que faça sentido para eles, mas acho que aprender e ensinar é isso, é compartilhar os saberes. (Estudante EE 7)

Ensinar e aprender o que eu entendo, entendo que seja uma troca entre as pessoas que estão participando desse processo. Porque a figura do professor traz essa visão do ensinar e a do aluno de aprender, só que, quando isso é visto como algo muito superior, uma distância entre ambas as partes eu acho que não tem como dar muito certo, acho que essa relação tem que ser a mais próxima possível, porque a gente também aprende com nossos alunos, e muito. Então, para que esse processo de ensino e de aprendizagem seja benéfico, seja prazeroso para a criança, acho que tem que partir da

ideia da troca e não da ideia da superioridade; então onde a gente consegue ter uma troca, a gente consegue ter uma aprendizagem significativa. (Estudante EE 9)

Eu acho que é uma troca. O professor ele não está lá simplesmente para ensinar e nem o aluno está lá simplesmente para aprender, eu acho que o ser humano em si não só ali na escola, mas em tudo, está em constante aprendizagem. E temos que ser humildes para ver que não sabemos tudo, não somos detentores do conhecimento, o professor tem que parar com essa ideia de que ele sabe tudo, porque o aluno, se ele quiser ele coloca lá no Google e ele descobre, tu tens que mediar esse conhecimento. O professor ele tem mais o papel de mediação do conhecimento e ter humildade de dizer “bah eu não sei uma regra do handebol”, porque tu não és obrigado a saber tudo. [...] se tu não sabes, tu dizes “na próxima aula eu pesquiso e te respondo”, mas dizer, ter humildade que tu não sabes, que tu aprendes com eles e eles aprendem contigo, ter essa troca. (Estudante EF 5)

As narrativas nos mostram a importância do professor compreender que o processo de ensinar e de aprender é uma via de mão dupla, que não acontece de forma solitária, constituindo-se como uma troca, um compartilhamento de saberes e aprendizagens entre quem ensina e quem aprende. De acordo com Bolzan (2009),

O processo de aprendizagem da docente caracteriza-se pela atividade compartilhada, sendo dirigida conjuntamente pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Os professores organizam, desorganizam, definem e redefinem a interação a cada passo e a base de toda a atividade cooperativa é a ação conjunta; há negociação de conflitos, estabelecendo-se uma teia de relações que compõe o processo interativo de funcionamento assimétrico. (p. 17)

Assim, compartilhar significa discutir ideias e juntos encontrar estratégias para resolver seus conflitos cotidianos. Nesse viés, destacamos a importância do professor escutar os alunos, bem como estar aberto para aprender com eles, ouvindo-os e aceitando seus interesses, suas ideias e suas curiosidades. Para Bolzan (2002),

[...] quando intercambiamos pontos de vista, colocamos nossa ideia a cerca de fatos e situações, tematizamos a cerca de um determinado saber, transformando o já sabido em algo novo, estamos compartilhando conhecimentos. (p. 24)

Desse modo, entendemos que a construção do conhecimento ocorre por meio de trocas entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, sejam experiências, sejam dúvidas, sejam concepções presentes na formação, como evidenciamos nas narrativas dos Estudante PED 1, Estudante PED 4 e Estudante PED 2:

Eu penso que os dois andam juntos, eu não vou ensinar e não aprender nada, como também não vou lá só para aprender e sem levar o conhecimento para eles. Eu entendo que, como pedagoga, estou lá para ensinar algo que realmente seja significativo para eles, independente de ser conteúdo ou não, mas também aprendi muito durante o meu

estágio e como profissional vou aprender sempre com cada criança que está inserida dentro da sala de aula, e eu entendo que são duas coisas que andam juntas. Apesar de que se a gente olhar no dicionário tem significados diferentes, mas não consigo relacionar essas palavras dentro da sala de aula como coisas separadas. (Estudante PED 1)

Ouvimos muito falar no curso aprendemos e ensinamos, que isso é um movimento, uma via de mão dupla. Mas o processo de aprender exige um estudo, um estudo diário, uma dedicação diária, tu sempre tens que estar procurando ler, estudar e não só se acomodar só com o que o professor te dá; eu acho que é sempre legal tu ires para além, pesquisando em outras fontes e se descobrindo durante o curso. O aprender para mim ele está mais ligado à prática, porque, quando tu estás na prática, tu vais lá, tu fazes um feedback das teorias que aprendeste, das discussões que tu tiveste no curso e como isso é importante porque, por exemplo, Filosofia ninguém dava nada para a Filosofia, mas o quanto que a Filosofia é importante no curso, porque é a questão que permite a reflexão do professor como sujeito. É um processo mútuo, tu sempre vais estar aprendendo e, ao mesmo tempo que vais estar aprendendo, vais estar ensinando e vão estar te ensinando, porque as crianças também te ensinam assim como eu ensino a elas, e no estágio eu vi muitas vezes elas me ensinando, elas me corrigindo e elas dando ideias, e eu pensei: “puxa eu não pensei nisso, que legal”. Então é um processo muito legal, assim, se você conseguir ter um olhar sensível para poder enxergar esse processo, muitos não têm esse olhar para conseguir enxergar esses dois assim entrelaçados. (Estudante PED 4)

Ensinar e aprender são uma coisa constante, é muito amplo. Eu acho que esse processo de aprender ele é entre o professor e o aluno, é uma coisa que está presente todos os dias, porque o professor aprende comigo como aluno e eu aprendo com o professor certo, ou trocando os papéis e vice-versa. Eu acredito que primeiramente o professor e o aluno têm que ter um vínculo, eles têm que construir um vínculo, eles têm que criar um laço de confiança, primeiro confiança. Não importa se o aluno é nota dez ou se o aluno é nota zero, tem que ter um laço de confiança, porque a partir daquilo ali o aluno vai pegar o professor como uma referência e o professor, ganhando o aluno, cativando esse aluno, é que começa essa relação. (Estudante PED 2)

Evidenciamos nas narrativas, ainda, que apesar do processo de aprender e ensinar estarem relacionados, é essencial que o professor estabeleça um vínculo de confiança com os estudantes, bem como inclua as ideias e as curiosidades de seus alunos no planejamento, pois acreditam que a aprendizagem só é significativa para os alunos se tiver relação com o contexto em que ele está inserido. Os sujeitos também enfatizam que o professor está em constante aprendizagem, ou seja, é um ser inacabado que precisa estar sempre buscando novos conhecimentos, como observamos nas falas a seguir:

Aprender e ensinar, o que eu entendo é que eu estou sempre aprendendo, a gente nunca deixa de aprender eu aprendo muito com as crianças, eu aprendo com eles e eles estão sempre me ensinando. E ensinar, eu acho que ensinar é algo que fica para eles, tem que ter sentido, significado, algo que toque, não é algo imposto, algo decorado ou algo sem sentido. Então eu acho que ensinar e aprender têm a ver com a criança se apropriar de conhecimento. (Estudante PED 3)

É bem complicado, porque a gente, como professora, sabe que tem falhas, existem falhas. A questão da formação do professor que nunca acaba, tu tens que estar sempre

retornando para a academia, buscando. Porque chega na sala de aula com uma realidade, a carga horária do professor é pesada, nessa área que eu estou fazendo o estágio, que o professor tem duas escolas para trabalhar com os cinco dias da semana completos, tu vê coisas que tu sabes que não estão corretas; a forma de tu ensinares não está favorecendo a aprendizagem, a forma como o professor está ensinando não está favorecendo a aprendizagem daquele aluno, principalmente aquele que tem dificuldade de aprendizagem. Então esse processo de ensino e de aprendizagem ele é muitas vezes falho e, principalmente, para o nosso público. Então assim é falho. (Estudante EE 8)

Apesar do entendimento do professor estar sempre aprendendo com os alunos e estar em uma busca constante por conhecimento, a realidade do contexto escolar é bem distante do que se aprende nos cursos de formação inicial. Além disso, existem falhas na atuação do professor em sala de aula que não favorecem a aprendizagem dos estudantes que, muitas vezes, são causadas pela desmotivação, pela acomodação e pelo cansaço dos professores que atuam por anos nestes espaços.

Apesar dos desafios de ser professor serem muitos, entendemos que a escolha pela docência é diretamente influenciada pela trajetória formativa dos sujeitos. Desse modo, a escolha da profissão se dá por elementos que antecedem ao ingresso no curso de licenciatura. Nesta direção, a constituição do ser professor se dá a partir dos espaços formativos ofertados ao longo da formação inicial.

Assim, constituir-se professor exige uma gama de saberes e de conhecimentos que são necessários para a prática docente, fazendo com que os professores estejam sempre na busca de novos conhecimentos.

5.1.2 Estágios supervisionados como espaço de formação inicial: os desafios e as dificuldades da aprendizagem docente.

O estágio supervisionado dos cursos de graduação constitui-se como um espaço em que os sujeitos em formação inicial aprendem a ser professores. Além disso, muitas vezes é o momento em que os estudantes entram em contato com o campo de atuação pela primeira vez. Segundo Araújo (2008),

[...] o estágio supervisionado dever ser considerado um espaço que propicia aos futuros docentes a compreensão das práticas institucionais e ações profissionais. Ao estimular a investigação, a análise, a reflexão e a crítica de novas formas de educar, possibilitando o ingresso na profissão, bem como contribuindo para o desenvolvimento profissional docente. (p.03)

Assim, entendemos que, quando o estagiário se aproxima da realidade escolar, ele tem maior compreensão da dinâmica do trabalho do professor e da realidade de sua profissão. Pimenta (2004) corrobora, ao afirmar que,

[...] ao estágio do curso de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa de preparo para sua inserção profissional. (p. 43)

Dessa forma, o estágio supervisionado caracteriza-se como um elemento fundamental nos cursos de formação de professores, pois possibilita aos estagiários o conhecimento da realidade profissional.

Quando questionados sobre seus *entendimentos/concepções sobre o estágio supervisionado*, podemos evidenciar nas falas dos sujeitos suas expectativas, angústias, inseguranças e decepções em relação a este momento, que é caracterizado como uma etapa de suma importância nos cursos de licenciatura.

O estágio eu entendia assim, a gente tem muita teoria, então eu imaginava que toda essa teoria chegando lá na frente tu vais aplicar ela dentro do estágio, seria tipo para fechar com chave de ouro toda essa teoria tu vai lá e coloca em prática tudo aquilo que tu estudaste. É isso que acho, que entendo por estágio supervisionado. [...] eu agora vindo dali da nossa orientação, eu falei para a professora que eu me sinto um pouco frustrada, porque tu idealizas uma coisa, tu elaboras um plano assim que tu achas que é muito bacana, tem toda aquela ideia de que vai ser o máximo e aí chega lá e nem sempre funciona de acordo com o que tu estás imaginando e agora no caso da surdez é difícil, tudo que a gente elaborou anteriormente em pré-estágio, que tu tinhas que fazer plano de aula, tu vêes que hoje não daria para colocar em prática jamais com um aluno daquele nível de alfabetização, então é muito complicado, é frustrante assim, então nem sempre tu consegues. (Estudante EE 7)

Bom, o estágio supervisionado no início ele te gera um medo, uma insegurança, porque a gente faz todo um processo teórico na graduação e que, em alguns momentos, a teoria não fica tão clara para te dar um suporte, um preparo para o estágio. E quando dizem estágio supervisionado, tu pensas sou eu atuando e alguém me supervisionando, então te gera aquela insegurança do que tu vais fazer com o aluno, de como tu vais ser vista pela tua orientadora, pelo o teu superior na escola, porque tem toda uma equipe que por trás fica te monitorando e que resposta aquele aluno vai dar diante das atividades planejadas, será que as tuas práticas vão ser bem aplicadas, vão ter algum significado positivo para aquele aluno? Então me gerou assim uma aflição tanto no estágio anterior, que foi de dificuldades de aprendizagem, quanto nesse da surdez, esse da surdez me desacomoda mais do que o anterior, pois o fato de não ter o domínio da Libras interfere nesta prática. (Estudante EE 9)

Para mim o estágio, se não for a principal etapa assim do curso, o principal momento é um dos mais importantes, porque é onde tu colocas na prática tudo que tu vens aprendendo na teoria, e aí tu fazes esse link dos dois. Quando eu fui para o estágio, o primeiro estágio de Educação Infantil ali no semestre passado, eu me senti muito aflita e disse “e agora o que eu vou fazer?”, por que daí é tudo o que tu aprendeste e aí tu tens que entrar com todo aquele olhar do que tu aprendeste, do que vens lendo para conseguires identificar o que realmente encaixa, qual é a demanda daquele público que

tu estás inserida. Mas eu entendo que o estágio é um momento de colocar na prática aquilo que você vem discutindo e dialogando durante o curso. (Estudante PED 1)

No estágio, a relação entre aluno da universidade e professor da escola é bem difícil, porque aqui, às vezes, alguns professores têm o costume de falar mal de quem está lá no campo, mas às vezes a maioria nunca pisou lá no campo, então não sabe das adversidades que passam. Então eu acho injusto, muitas vezes, a gente ser supervisionado ou ser aluno de pessoas que nunca passaram por aquilo, sendo que tu estás em um curso de licenciatura, eu acho que para tu falares da licenciatura tens que ter uma ideia de como é na prática sabe. E falta, porque na teoria é muito lindo como se resolvem os problemas, só que na prática surge outra adversidade que é o aluno. (Estudante EF 5)

E quando eu cheguei no estágio supervisionado vi que era completamente diferente. Acredito que não, eu não posso levar um estágio de qualquer jeito porque é ali onde eu vou aprender a minha prática e ter uma orientadora que me apoie, que me incentive, que me ajude é de suma importância. Então quando eu comecei o estágio eu surtei, porque tudo o que eu aprendi no cotidiano da escola não era o certo, e com a professora me orientando, eu fiquei apavorado. (Estudante PED 2)

Nas narrativas dos Estudante EE 7, Estudante EE 9, Estudante PED 1, Estudante EF 5 e Estudante PED 2, destacamos que os sujeitos manifestam o medo, a insegurança e a decepção no momento do estágio supervisionado, pois entendem que este é o momento em que eles colocam em prática toda a teoria que aprenderam ao longo do curso de formação inicial.

Nesta direção, para Pimenta e Lima (2004), “a principal finalidade do estágio é a integração do processo de formação do futuro profissional, de forma que considere o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas”. (p.24)

Mas, para os sujeitos, muitas vezes, o que aprenderam na teoria não se aplica na prática, o que mostra um distanciamento entre teoria e prática, principalmente com relação à organização do planejamento, que não acontece como esperado e planejado pelos estudantes ao longo do estágio, causando decepções e frustrações. Diante disso, para Pimenta e Lima (2004), um dos primeiros impactos dos estagiários é “o susto diante da real condição da escola e as contradições entre o escrito e o vivido, o dito pelos discursos oficiais e o que realmente acontece”. (p. 103)

Porém, entendemos que teoria e prática precisam estar relacionadas e caminhar juntas, para que os sujeitos superem suas decepções e frustrações com relação ao campo de atuação. Segundo Silva e Miranda (2008), “a visão dicotômica da teoria e da prática resulta em lacunas no processo de formação que dificulta a

compreensão de que a prática é intencionada pela teoria, que por sua vez é modificada e legitimada pela prática” (p.16).

Além disso, destacam a insegurança gerada nas relações entre professor-aluno, professor-coordenação, professor-professor, professor-orientador, que estão sendo estabelecidas nos espaços escolares. Neste viés, Moraes (2012) afirma que:

O estágio faz parte de um processo em que o estudante das licenciaturas pode se reconhecer como partícipe do processo pedagógico, ao reconhecer o outro como aquele que, na interação do processo pedagógico, contribui para que ele ocupe tal lugar. Esse outro pode ser o professor regente, o aluno, o coordenador, o auxiliar, a merendeira, a mãe, o pai, etc. (p. 26)

Assim, entendemos que o estagiário se insere no contexto escolar não apenas para contribuir, mas para aprender principalmente. Desse modo, aprender com os professores de profissão, como é o ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio (PIMENTA E LIMA, 2004, p. 111-112). Dessa forma, é importante criar vínculos com os sujeitos que fazem parte do espaço escolar, pois é a partir das relações estabelecidas que as aprendizagens se constituem e consolidam-se. Segundo Pimenta e Lima (2004),

ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la. (p.111)

Alguns dos sujeitos entrevistados expressam que entendem o estágio supervisionado como uma continuação do curso de licenciatura, constituindo-se como um espaço que representa a prática docente, quando os estagiários se aproximam do campo de atuação, como evidenciamos nas falas a seguir:

Para mim o estágio é um aprendizado, uma continuação, e tu tentares colocar não quer dizer que vais conseguir, por mais que eu tenha experiência, já tenho 20 anos de experiência, vinte e poucos anos de experiência em sala de aula, é um outro público agora; esse primeiro estágio que eu estou fazendo, que é de dificuldades de aprendizagem, é um outro público, é uma outra realidade; eu nunca tinha trabalhado com crianças e eu acredito que é isso que as minhas colegas que nunca trabalharam tem essa dificuldade de tu te colocares frente às crianças, ao inusitado, porque tu fazes um planejamento e chega lá e não quer dizer que aquele planejamento vai funcionar, não funciona as vezes. Então, para mim, o estágio é essencial. Então para mim o estágio com supervisão, que eu acho que tem que ter aquela pessoa que vai te orientar, porque tu chegas crua ali, é uma coisa totalmente nova, diferente. (Estudante EE 8)

O campo de estágio é o momento em que estamos mais próximos da nossa futura profissão, é quando conhecemos a realidade das escolas em que participamos, onde conhecemos o(s) nosso(s) aluno(s) nos diferentes meios sociais que ele participa.

Também é o momento para colocar em ação as teorias vistas em sala de aula, percebendo o que pode ser inserido na sua prática de estágio, fazendo as adaptações necessárias, unindo teoria, prática, fator social e cultural. O estágio possibilita um crescimento como acadêmica, possibilitando ver o que foi satisfatório e o que poderia ser melhorado. (Estudante EE 9)

[...] o estágio seria um local que representasse a nossa prática docente, eu digo lá já estando na escola. [...] O estágio seria, na minha visão, para ti conseguires vivenciar essa coisa de professor, porque tu indo lá, tu dando uma aula, tu planejando uma aula, para uma turma não é nem metade do que um professor faz no ano inteiro dele, que ele tem que planejar oitenta aulas. Então eu entendo o estágio como algo que fosse representar como é na prática mesmo. (Estudante EF 6)

O estágio supervisionado, eu considero como mais um aprendizado, então, por isso, eu não tive aquele medo; a gente tem a nossa responsabilidade, mas eu encarei como mais um momento, mais uma oportunidade de eu estar ali, de eu conhecer, de eu experimentar, porque a gente ainda conta com a ajuda das orientadoras, faz parte ainda do curso. Então, para mim, o estágio além de ser uma experiência importante é mais aprendizado ainda, é um momento de eu testar, de me testar, de ver como que é, o que eu penso, se é assim, se não é assim, porque cada turma é diferente, cada criança é diferente, que nem nos dizem no curso não tem uma receita pronta, quando tu chegares no estágio faz isso que vai dar certo; cada escola, cada contexto, cada realidade é única numa escola tudo é diferente. Então, tu tens que ir sem medo, para conhecer a escola, as crianças, a turma, e sempre contar tudo; os registros eu considero muito importantes, principalmente as observações que têm antes de tu atuares mesmo entrar definitivo como estagiária, tem as observações ali e tu anotando tudo e passando para a tua orientadora com certeza elas vão te ajudar. Eu pelo menos tive bastante ajuda das orientadoras. (Estudante PED 3)

É um período em que tu colocas em prática os teus conhecimentos que tu adquiriste ao longo da academia. Supervisionado, porque tem um superior, ou seja, alguém que não está na graduação que está no doutorado, que vai estar lá te supervisionando, te ajudando nas tuas dificuldades, ajudando a potencializar o trabalho. O estágio também é um período que tu podes te colocar como professor, tu assumes uma turma, tu tens que planejar para essa turma, atender as demandas, as necessidades e tem que te adequares também à proposta da escola; então é tu te vendo como professor, é ali no estágio que geralmente tu descobres se estás preparado para ser um professor. (Estudante PED 4)

Evidenciamos nas narrativas de Estudante EE 8, Estudante EE 9, Estudante EF 6, Estudante PED 3 e Estudante PED 4, a importância que o estágio supervisionado representa no processo formativo de cada um dos sujeitos participantes da pesquisa. Desse modo, os sujeitos demonstram ter consciência de que só os conhecimentos teóricos do campo de atuação não bastam para ser um bom profissional, o contato com a prática nas instituições complementam a formação do estagiário ao trabalhar as várias faces do contexto educacional (PRADO, 2012). Pois, apesar de ser um momento que exige uma orientação, é um espaço de aprendizagem, quando os estagiários se colocam como professores frente aos alunos, experimentam novas experiências; conhecem e vivenciam a realidade dos contextos escolares, colocando em prática tudo o que aprenderam ao

longo de seu processo formativo, possibilitando o crescimento e o amadurecimento profissional destes sujeitos em formação inicial. Apesar da importância do estágio supervisionado na formação inicial, destacada pelos sujeitos em suas narrativas, alguns relatam a necessidade de haver maior contato e diálogo com os outros professores que atuam no contexto escolar.

Mas a gente vê que (o estágio) não funciona bem assim, porque no estágio tu vais lá um dia da semana, um período ou, às vezes, pegas uma escola que tem dois períodos e tu das aquelas duas horas de aula e deu, tu não ficas dentro da escola, eu digo dentro da sala dos professores, por exemplo, tu não tens contato as vezes com outros professores de Matemática, Português sabe tu não tens contato com outros professores, até mesmo com os de Educação Física. (Estudante EF 6)

É um semestre de estágio para cada um e isso é uma coisa que me incomoda muito que é a gente ir lá só dar a nossa aula e voltar, a gente não se integra na escola. Então muitas vezes, a gente vai e vem da escola como alunas, mas na verdade a gente vem, a gente vai sendo professor e acaba só participando da mesma coisa da aula e vai embora, pelo menos foi assim em todos esses estágios, os meus e os dos meus colegas. (Estudante EF 5)

Observamos nas falas dos sujeitos que atuam em áreas do conhecimento específicas, no caso da Educação Física, a importância que atribuem à participação mais ativamente da rotina escolar, inserindo-se de fato neste contexto e estabelecendo relações com os outros professores da escola. Ainda fica evidente a importância para estes sujeitos de serem recebidos como professores no espaço escolar e não confundidos como alunos.

Foi possível identificarmos ainda, nas falas, a necessidade de o estágio iniciar mais cedo no curso de Educação Física.

O estágio eu vejo ele como uma das principais cadeiras da graduação, porém acho que ele vem tarde demais para cursos de licenciatura. O nosso primeiro estágio é no sexto semestre com o Ensino Médio, então o Ensino Médio é o primeiro estágio que a gente passa e eu, com dezenove anos, fiz o estágio com o Ensino Médio com uma turma de primeiro ano onde a minha aluna mais velha tinha dezoito anos. Então essa organização nossa eu não concordo muito, porque é Ensino Médio, depois Anos Finais do Ensino Fundamental e, por último, os Anos Iniciais. Então a gente tem conversado e debatido, agora eu estou fazendo uma das últimas cadeiras da Educação Física, da grade, que é a de Seminários em Estágio Supervisionado, e a gente discute sobre isso. (Estudante EF 5)

O estágio ele inicia no quinto semestre, aí no quinto semestre é o Estágio I que é o Ensino Médio, aí depois o Estágio II que é o Ensino Fundamental Anos Finais, depois o Estágio III que é os Anos Iniciais, ou seja, eu penso que teria que ser ao contrário começar pelos menores, os Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio. Até porque agora eu tenho vinte e cinco anos, mas eu tinha vinte e dois por aí, então eu tenho outros colegas que saíram do Ensino Médio e vieram para a Educação Física, então eles tinham dezessete, dezoito anos e aí tu pensas que já entrar para o estágio do Ensino Médio a idade bate muito sabe. Então isso também a gente já questionou no curso, mesmo com a professora que é coordenadora, agora também a gente já falou que isso poderia ser mudado. Na disciplina de Seminário em Estágio nós falamos de todos os estágios, e estávamos discutindo isso em aula também de porque não ser ao contrário.

[...] para eu trabalhar com criança é muito mais fácil do que trabalhar com o Ensino Médio, porque no Ensino Médio as idades são muito próximas das nossas. (Estudante EF 6)

Fica evidente, nas narrativas, a organização do estágio curricular no curso de Educação Física, pois os sujeitos entrevistados destacam a necessidade de se pensar a organização curricular do curso no que se refere aos estágios, os quais deveriam ser pensados de forma diferente, onde os alunos possam fazer primeiro o estágio nos Anos Iniciais, depois nos Anos Finais e, por último, no Ensino Médio. Nesta direção, Marcelo Garcia (1999) evidencia a necessidade de uma revisão curricular nos cursos de formação inicial, para que este responda aos diferentes tipos de conhecimento, considerando a relação teoria e prática e explorando o conhecimento pedagógico juntamente com o conhecimento didático dos conteúdos. Os entrevistados ainda destacam que a organização atual do currículo dificulta o processo de aprendizagem, pois os estudantes ingressam no curso muito novos e, quando chegam no primeiro estágio, que é no Ensino Médio, suas idades são muito próximas de seus alunos, o que dificulta sua atuação em sala de aula.

Quando perguntamos aos participantes da pesquisa sobre quais foram suas *experiências no estágio supervisionado*, eles trouxeram dois elementos que marcaram este momento, sendo eles *os desafios* e *as dificuldades* desta etapa final do curso de licenciatura.

Nos *desafios do estágio supervisionado*, as questões mais recorrentes levantadas pelos sujeitos participantes da pesquisa foram a elaboração e a construção de um planejamento, a adequação das propostas de trabalho à turma e os enfrentamentos dos alunos. Nas falas, foi possível evidenciarmos que os sujeitos destacam o planejamento como um dos desafios no estágio supervisionado.

Os desafios começam pelo plano de aula. Acredito que, na Pedagogia, pelos relatos, que a gente tem as acadêmicas, são mais acostumadas em fazer planos de aula do que a Educação Especial. Parece que o plano de aula é um material que só a Pedagogia usa, porque na Educação Especial ouvimos falar pouco, quase não se ouve falar de plano de aula. Quando tu te deparas, na orientação, que a professora te pede um plano de aula, aí tu ficas assim: como fazer um plano de aula, o que deve conter, como deve ser organizado? Então, o plano de aula, no início é bem desafiador, pois exige um conhecimento do aluno planejando atividades que estejam de acordo com ele. Então isso assusta um pouco, assusta também a forma como a professora da sala vai te receber, porque é uma caixa de surpresas, tu não sabes se eles vão te aceitar, se eles vão gostar do teu trabalho. (Estudante EE 9)

O desafio é tu colocares toda aquela teoria que tu aprendeste, tudo aquilo que tu viste na sala de aula, tudo aquilo que tu estudaste na prática. É muito difícil isso, tu transportares a teoria para a prática, porque, até mesmo a construção de um material para aquele

aluno, tu tens que conhecer o aluno; leva tempo para conhecer um aluno, é um desafio tu pensares e não é em uma ou duas, três observações que tu vais conhecer e entender aquele aluno. Então, às vezes, tu pensas um material, tu crias um material com uma proposta e tu vais ver que ela não vai funcionar, aí tu tens que rever aquela tua proposta. O meu estágio está sendo assim, eu comecei com um objetivo e já se transformou, ao longo do caminho ele foi se transformando, porque tu vais conhecendo melhor o aluno, vais descobrindo novas dificuldades que ele tem, então é uma adequação, tu vais te adequando. E quando tu estás conseguindo entender, acabou o estágio. (Estudante EE 8)

Com relação ao estágio da Educação Infantil, o desafio está em se adequar à proposta da escola, também em se desafiar a trazer coisas para além daquela proposta, está também em se relacionar com os profissionais daquela instituição, estabelecer vínculos, estar não só com os professores, mas com a família, com as crianças principalmente, os desafios também estão com a questão do atendimento da turma porque tem crianças que têm necessidades especiais, inclusos, tem crianças que vêm de outros países, de outras realidades. Então, tudo isso são desafios que, quando tu entras para o estágio, tu já tens que ter em mente, que tu vais ter que saber lidar com estes contextos, que estão dentro da escola. Com relação aos Anos Iniciais, para mim, foi um pouquinho mais desafiador, porque eu não tenho muita experiência com relação aos Anos Iniciais; então eu tive que conhecer melhor a instituição, conhecer a proposta, fazer uma leitura do plano de ensino, de que conteúdos que eu tinha que atender e isso foi um grande desafio, porque não é só o que eu quero trabalhar, eu tenho que trabalhar com aquilo [...] mas também tu não podes esquecer que tu tens uma carga de conteúdos que tens que dar conta, e isso é muito exigido dos professores regentes da turma, que atendas os conteúdos durante o estágio. Também tu estabelecer vínculo com as crianças, porque, por exemplo, a escola que eu fiz o estágio vem de uma realidade de periferia, bem marginalizada. Então, é tu tentares se aproximar desses alunos, da realidade deles, conhecê-los, também estabelecer um vínculo entre regente e estagiária. (Estudante PED 4)

Acho que o desafio é tu fazeres com que aquilo que tu tens em mente, que tu queres colocar em prática lá dentro do ambiente da sala de aula, se concretize, dê certo, ver até que ponto que e pelo menos um pouco deu certo daquilo; então, eu acho que esse é o grande desafio. [...] assim em alguns momentos o que eu super elaborei e eu achei que fosse o máximo, às vezes não deu muito certo, uma coisa mais simples talvez quem sabe com ela deu melhor. E agora assim essa dificuldade nessa questão da falta de compreensão que eles têm do todo, coisas assim que são simples que tu achas que é simples fazer uma data, um dia da semana para eles é mais difícil, então eu encontrei dificuldade nos dois, tanto para fazer o plano, quanto para colocar em prática, de fazer com que ele dê certo. (Estudante EE 7)

O planejamento é considerado um dos grandes desafios do estágio supervisionado pelos sujeitos da pesquisa. Pois, em suas falas, alguns participantes expressam que, ao longo do curso de formação inicial, o modo de como fazer e organizar um planejamento é muito pouco trabalhado, gerando insegurança na hora de elaborar seus planejamentos para o estágio supervisionado.

Outra questão que aparece como uma dificuldade do estágio supervisionado para alguns sujeitos é o planejamento. Eles relatam que não aprenderam a elaborar os planejamentos ao longo do curso de formação inicial e isso causou medo e insegurança, quando os professores começam a exigir a construção dos planos de aula para o início do estágio.

Nós tivemos uma disciplina de Didática, que era onde eu imaginava que eu iria aprender como que eu ia elaborar um plano de aula, e eu não sei se para a Pedagogia é assim, mas comigo não foi assim a gente não aprendeu. [...] mas aquilo que eu queria ver assim como que eu vou elaborar, como eu vou organizar o meu plano a gente não viu. Quando começou a ser cobrado da turma a elaboração de planos de aula assim em outras disciplinas como as metodologias, por exemplo, a gente começou a ter uma certa dificuldade e era essa uma dificuldade que eu tinha no início, o medo, na verdade, que eu tinha era elaborar um plano para DA, mas durante ali eu estava bem apreensiva. Eu falei para a professora que eu estava muito frustrada, porque no semestre passado nós fizemos quatro trabalhos, quatro jogos, mas tinha que imaginar um aluno, mas todos os meus planos que eu imaginei um aluno até agora, quando eu chego na prática eu vejo que jamais eles dariam certo por causa do nível de compreensão daquele aluno. Na surdez então eu elaborei no semestre passado, eu fiz um caça-palavras coisa mais linda, todo em Libras e propus aquilo para um quinto ano, e não deu certo. (Estudante EE 7)

As dificuldades são de planejar mais do que de executar, por que os alunos colaboram bastante, participam, gostam das atividades e questionam quando vai ter novamente, eles ficam esperando por novidades. Os estágios nas escolas eu vejo como algo diferente para eles, porque, querendo ou não, tu sais um pouco do padrão da aula que eles estão acostumados, porque a gente quando está no estágio a gente tem mil ideias e a gente pensa em colocar em prática, então se torna algo diferente para eles. Mas esse planejar para mim, dentro de uma teoria que é o difícil, é a dificuldade maior de imaginar o aluno, a turma, a escola e as condições oferecidas e planejar um plano que seja positivo para eles, que faça sentido na vida. (Estudante EE 9)

Uma dificuldade é a questão do planejamento que te suga, te exige e, às vezes, não atingi as expectativas que tu esperas atingir no planejamento, às vezes tu esperas que as crianças reajam de um jeito e elas vão reagir lá de outro, ou às vezes até mesmo elas te superam, porque tu achas que vai ser aquilo ali, mas vai sair para além, então, são momentos de autos e baixos nos estágios. Na Educação Infantil, a questão do planejamento é a mesma coisa, às vezes tu esperas que as crianças vão fazer uma coisa com a pintura, com o desenho e elas vão lá e “estragam”, porque não é estragar para eles, é uma construção, mas para nós reflete outra coisa, mas é como te falei, às vezes eles vão para além também. (Estudante PED 4)

Evidenciamos ainda, nas narrativas, que além das dificuldades em planejar a partir de uma teoria, este planejamento deve fazer sentido para os estudantes relacionando-se com seu contexto sociocultural. Assim, a dificuldade está em pensar e organizar um planejamento para um aluno, uma turma e uma escola que ainda não se conhece. Os participantes também destacam que as expectativas que muitas vezes criam em relação ao planejamento não são correspondidas, pois nem sempre os estudantes reagem da forma esperada em relação às atividades propostas, superando ou não suas expectativas, fazendo com que os estágios supervisionados tenham pontos altos e baixos.

Segundo Pimenta e Lima (2004), o estágio como reflexão da prática possibilita aos alunos que ainda não exercem a carreira docente aprenderem com aqueles que já possuem experiência no campo profissional. Com isso, a discussão

dessas experiências e possibilidades, do porquê de darem certo ou não, configura o passo adiante a simples experiência.

Outra questão que podemos evidenciar nas falas, como um desafio, é a organização de um planejamento na qual seja possível colocar todo o conhecimento adquirido ao longo da formação inicial em prática, trazendo propostas novas que sejam adequadas ao contexto e à realidade escolar. Ainda, destacamos a necessidade e o desafio da elaboração de um planejamento que englobe todos os estudantes, como evidenciamos nas falas a seguir:

No meu estágio anterior, o desafio era englobar o meu aluno dentro do ensino colaborativo, com o olhar mais direcionado a ele, mas também visando todos os demais colegas em uma sala multisseriada. [...] Mas agora também com o estágio da surdez a relação da língua de sinais, como tu explica um plano de aula, uma atividade se tu não tens o domínio; então são essas inquietações assim que desacomodam bastante. (Estudante EE 9)

É eu acho que são esses os desafios. A gente tem que elaborar um plano de forma que contemple todos, o menino usuário de cadeira de rodas tem uma dificuldade motora, então tu tens que estar pegando na mão dele e tudo que tu fores fazer tu tens que pensar em incluí-lo também, porque se não daí o nosso curso não faz sentido, se a gente não for incluir esse aluno, assim é bem complicado. (Estudante EF 7)

Para alguns participantes da pesquisa, o desafio está na construção de um planejamento que seja possível desenvolver com todos os estudantes, independente deles terem alguma deficiência ou não. Entendemos que atualmente um dos maiores desafios do professor é elaborar propostas que possam ser desenvolvidas com toda a turma sem que nenhum estudante seja excluído e prejudicado no processo de aprendizagem.

Outras falas nos mostram que os próprios estudantes são um grande desafio. Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa evidenciam os enfrentamentos dos estudantes durante o estágio supervisionado, que caracterizam um dos desafios nesse processo.

Eu acho que são as crianças. Assim eu não sei se é um desafio, mas é que em várias situações eles te enfrentam, então tu tens que enfrentar esses desafios porque lá na escola é isso que tu vais ter. [...] eu acho que o desafio tem que ser passado, a gente tem que passar por isso para a gente aprender. Eu tive um menino que tinha Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) nos Anos Iniciais, então ele era um desafio, mas assim é uma coisa que eu enfrentei. E esse foi um desafio que eu tive que passar para aprender, porque lá quando eu estiver na prática mesmo às vezes tu vais ter que passar por isso, e vais ter que enfrentar não vais ter sempre uma outra professora ou uma outra pessoa para te ajudar. Então, os desafios que chegam, acredito que sejam bons para a gente evoluir, para a gente conseguir lidar com eles e seguir em frente, para aprender com isso. (Estudante EF 6)

Assim, o Ensino Médio para mim foi um “baque”, porque eu dei aula para uma turma de gurias e a Educação Física o que eu notei é que elas não gostavam muito de fazer, e em nenhuma das turmas que eu lecionei as gurias eram muito participativas, e aí eu peguei uma turma de guria, onde a faixa etária delas era parecida com a minha e foi bem complicado de começo para eu conquistar elas, falar de avaliação, de impor algumas coisas, pela proximidade as vezes não tinha respeito, eu sentia por causa da idade. (Estudante EF 5)

O fato de, muitas vezes, os sujeitos terem sua primeira experiência e contato com o campo profissional no momento do estágio supervisionado, provoca desafios nas relações entre estagiários e estudantes. Além disso, quando os estagiários não sabem lidar com estas situações, enfrentamentos e conflitos são gerados entre os mesmos, os quais evidenciamos quando trazem em suas falas o ingresso precoce Ensino Superior, fazendo com que, no momento do estágio supervisionado, as idades entre estagiários e estudantes sejam muito próximas.

Com relação às *dificuldades do estágio supervisionado*, os sujeitos entrevistados apontam o fato de aceitar que as crianças não têm suas necessidades básicas contempladas na escola, como lanche e materiais escolares.

A minha maior dificuldade era aceitar a situação daquelas crianças, elas não mereciam passar por determinadas situações, para eu mediar todo o meu planejamento durante o estágio eu necessitava levar o almoço para elas, porque era de tarde, então elas chegavam às 13h, comiam o almoço ou o lanche para depois seguir a rotina escolar; o lanche da escola era muito pouco, elas se queixavam muito de fome. Em dias de chuva, iam com calçado furado e, para mim, aceitar isso foi uma dificuldade. Afinal de contas, para mim, dificuldade é aquilo que eu não posso alcançar, fazer, talvez seja isso, essa foi para mim a maior dificuldade. E para mim foi uma dificuldade nisso porque eu não posso fazer nada além daquele período que eu estou ali, e me via como profissional regente, naquele momento e se eu for regente o ano todo; eu preciso dar conta do ano inteiro, mas e quando eu não estiver? Isso para mim é uma dificuldade porque quando eu não estiver eles vão passar essas necessidades, porque é a vida deles, é do cotidiano deles e para mim foi a minha maior dificuldade. Também as Políticas Públicas que não dão conta, não garantem, porque deveriam garantir, por exemplo, um lanche de qualidade, e para mim isso é uma dificuldade. Está escrito que eles têm esse direito, é um direito deles e aceitar que não há só há no papel, mas não há fisicamente esse direito garantido para mim é uma dificuldade. (Estudante PED 1)

Na escola a dificuldade que eu encontrei foi em relação às coisas que faltam, tem muita coisa que falta dentro das escolas, nas escolas públicas, de periferia, e eu fiz em uma escola municipal, mas mesmo assim eu acho que ela era menos pior. A escola estadual falta mais coisas ainda do que a municipal. Mas como eu fiz o estágio em um lugar bem da periferia essa dificuldade de ter algum material, alguma coisa, tudo eu tive que levar. Então eu gastei bastante com material para fazer, e eu senti um pouco de dificuldade disso, essa precariedade dentro da escola no que diz respeito a isso assim, tu queres colocar um vídeo não tens uma sala com um projetor legal, é só uma televisão e um monte de crianças acumuladas que não conseguem enxergar direito, não conseguem ver direito; então são várias coisas. Material escolar as crianças não têm, e daí a escola tem, mas daí não é muito bom, é um lápis que quebra toda a hora, então falta tudo em todos os sentidos assim, tanto dessa parte financeira como da emocional que são bem complicadas. (Estudante EE 7)

Evidenciamos, nas narrativas dos participantes da pesquisa, que, para eles, é muito difícil aceitar a precariedade das escolas públicas, principalmente no que se refere à alimentação e à infraestrutura destes espaços. Manifestam, ainda, que merenda e infraestrutura escolar são coisas básicas para que a criança tenha uma educação de qualidade. Demonstrando decepção e indignação com essa situação que é direito das crianças, e a qual é responsabilidade do Estado e das Políticas Públicas que norteiam a educação no Brasil.

O estágio supervisionado caracteriza-se como um momento em que surgem muitas dúvidas e inquietações, que possibilitam a (re)construção de saberes e dos conhecimentos pelos sujeitos que participam desse processo. Assim, elementos como relação família - estagiário, o pouco tempo para conhecer e trabalhar com os estudantes, o reconhecimento do estagiário pelos estudantes como professor regente da turma e um maior envolvimento dos professores da universidade com a escola são mencionados pelos sujeitos da pesquisa como dificuldades encontradas no estágio supervisionado.

Eu senti bastante dificuldade quanto às famílias, porque eu fiz com duas crianças e assim uma família, uma mãe super interessada, me auxiliando que me perguntava a todo o tempo e em compensação outra família que não dava tanta importância assim para o aprender desse filho. O trabalho com ele, portanto, foi bem mais difícil e ao final assim faltando duas semanas para acabar o meu estágio ele saiu e daí eu fiquei sem esse aluno. (Estudante EE 7)

A maior dificuldade é o conhecimento do aluno, é a falta de um diagnóstico que vai nortear o teu caminho, mesmo que não tenha um diagnóstico que tu vais tentar trabalhar com ele, como eu falei é o tempo, o pouco tempo que tu tens com aquele aluno. Mas porque tu tens pouco tempo? Tu tens pouco tempo porque tu tens mais seis disciplinas para dar conta, eu acho que a maior dificuldade é ter muita disciplina junto com o estágio que te exige muito este estágio. O estágio de dificuldades de aprendizagem é o estágio que mais vai exigir para nós porque para a questão da surdez tu já estas mais preparada, o do déficit cognitivo também. Mas esse é longo, é cansativo, exige que tu fiques mais tempo pensando no aluno, planejando para ele e tu não tens esse tempo. Então, são muitas disciplinas, mais a carga bem pesada do estágio, não a carga horária ali, mas a carga horária que tu demandas em casa construindo, procurando material, lendo sobre, tu vais ter que reler tudo que já viste, tentar fazer um plano, uma proposta de atuação para aquele aluno e tu não tem tempo. Eu acho que para mim a maior dificuldade é o tempo. (Estudante EE 8)

A dificuldade foi a questão de me ver na turma perante as crianças como uma pessoa que elas devem respeitar, que elas devem ter o reconhecimento como professora, porque muitas vezes, a gente passa a ser reconhecida como uma amiga. E os meninos, tinham uma dificuldade para me ver como professora regente da turma, eu acho que isso foi a maior dificuldade. Na Educação Infantil é a mesma coisa. A Educação Infantil ainda é um pouquinho mais demorado para eles desgrudar o cordão umbilical da professora regente e ver que a estagiária também agora está assumindo a turma. (Estudante PED 4)

O que eu vejo como dificuldade é o subsídio do professor aqui da universidade lá na escola, porque no estágio I a professora foi me observar uma vez, no Ensino Médio a professora veio me observar uma vez, mas no estágio II e III do Ensino Fundamental nenhuma vez a professora foi me observar. Claro, como eu estava falando do tempo delas que é pouco tempo, mas isso é muito importante para nós, esse feedback também da professora ir lá nos observar. Outra dificuldade também é em relação aos professores da turma de Educação Física nos deixava sozinhos. Às vezes o ginásio, a quadra da escola é longe, aí uma criança dizia que queria ir ao banheiro, aí como que tu vais deixar a criança descer sozinha e voltar e ainda tu tens mais vinte ali contigo. Então isso também, essa ausência do professor, o professor no caso o supervisor que estaria ali para te ajudar, te auxiliar nesses casos. Então assim, isso foi uma das coisas que eu mais senti falta no estágio. (Estudante EF 6)

Entendemos que a relação família – estagiário é delicada, pois é necessário criar laços de confiança e de respeito, para que seja possível desenvolver um trabalho de parceria entre os envolvidos nesse processo. Uma das dificuldades do estágio supervisionado relatada pelos participantes da pesquisa é o fato deste acontecer ao mesmo tempo de outras disciplinas nos cursos de formação inicial, fazendo com que os estagiários tenham pouco tempo para pensar e organizar seus planejamentos devido à excessiva carga horária de disciplinas e à grande demanda da vida acadêmica.

A dificuldade em se ver e se colocar como professor regente da turma perante os estudantes também é relatada pelos sujeitos da pesquisa. E isso, muitas vezes, faz com que os estudantes não reconheçam o estagiário como professor. Outra questão que evidenciamos nas narrativas, como uma dificuldade do estágio supervisionado, foi o envolvimento dos professores da universidade com a escola, que, em sua maioria, segundo os entrevistados, não vão até o espaço escolar para conhecer e ver quais propostas estão sendo desenvolvidas pelo estagiário. Ainda, destacam que, em sua maioria, o professor da turma se ausentava da sala, deixando o estagiário sozinho, o que dificultava o seu trabalho com a turma. De acordo com Pimenta e Lima (2004), “a importância da participação dos professores da escola que recebem os estagiários nesse processo formativo, no qual esses assumem também a função de “supervisores” (ou orientadores) do estágio é fundamental”. (p.115)

Nesta direção, destacamos a importância da presença e do apoio dos professores, tanto da universidade, quanto da escola, nesse momento de inserção na escola. Ainda, segundo Pimenta e Lima (2005),

a função do professor orientador do estágio será, a luz da teoria, refletir com seus alunos sobre as experiências que já trazem e projetar um novo conhecimento que ressignifique suas práticas, considerando as condições

objetivas, a história e as relações de trabalho vividas por esses professores-alunos. (p.127)

Assim, entendemos o estágio supervisionado como um espaço de aprendizagens em que o estagiário precisa da orientação dos professores, incentivando-o e mostrando novos caminhos e possibilidades.

5.1.3 Educação Básica e Contextos Emergentes

A Educação Básica, no Brasil, vive um momento delicado. São tempos difíceis e de crise, em que o processo de globalização causou grandes impactos na Educação Básica, dentre eles, destacam-se a exigência de um profissional mais flexível que atenda ao novo perfil da escola, que volta sua proposta e seus objetivos para o mercado de trabalho, e o crescimento do uso das tecnologias que exige uma mudança no trabalho do professor e das práticas escolares. (EDIPUCRS, 2009)

Assim, entendemos como desafios e dificuldades da educação básica a infraestrutura das escolas, a precariedade de materiais, as políticas públicas, a inclusão, o uso de tecnologias, entre outros, como contextos emergentes que precisam ser superados e repensados.

Pensando nesse viés, foi possível evidenciarmos, nas falas dos sujeitos da pesquisa, os contextos emergentes que se destacam na Educação Básica. A inclusão aparece como um dos contextos emergentes mais desafiadores na Educação Básica, o qual se destaca o despreparo dos estagiários, dos professores e da escola para lidar com a inclusão. De acordo com Morosini (2014, 2016), os processos de inclusão implicam em novas formas de conceber o processo de ensino e de aprendizagem, bem como novas formas de desenvolver as práticas educativas no contexto escolar, como vemos nas falas a seguir:

A questão de como lidar com a inclusão, porque a gente durante o curso teve, se não me engano, duas disciplinas de Educação Especial, e foi muito pouco, a gente não conseguiu ter um panorama completo e não teve nada muito aprofundado, foi bem superficial. E esse também é um dos contextos emergentes, assim porque eu me pergunto na hora o quanto eu estou preparada para atender essas crianças que estão cada vez mais presentes dentro da sala de aula, o que eu acho muito bom, porque ainda tem muita resistência das famílias de deixar seus filhos na escola, porque tem medo de sofrer preconceito. (Estudante PED 4)

Eu considero como um desafio a inclusão até porque eu não estudei muito no curso não tem muito sobre isso. A parte da Educação Especial está cada vez mais presente dentro

da sala de aula, principalmente agora o autismo que está sempre sendo diagnosticado, sempre tem alguém com uma suspeita. Eu sinto que aqui no curso a gente não tem, a gente não tem o mínimo de conhecimento sobre a inclusão e eu considero isso um desafio. Então no meu estágio eu via mesmo sem eu ser da área, eu via alunos que precisavam de uma outra ajuda, mas por não ter um diagnóstico não podiam receber essa ajuda, tinham que ficar ali junto com os outros mesmo sem saber escrever e a professora da turma disse que ia passar ele de ano do mesmo jeito, mesmo não sabendo escrever. Então, essa parte ainda eu acho um desafio para mim encarar uma turma com crianças com algumas necessidades especiais e eu sei que eu não fui preparada, eu não tenho muito conhecimento. E isso não acontece só nos Anos Iniciais e na Educação Infantil, tem no Ensino Superior também é na educação básica e no completo, pode ter um aluno surdo, cego e aí o que eu vou fazer? Como eu vou trabalhar uma música com quem não ouve? Eu ainda tenho esse medo, esse desafio e a mesma coisa como vou passar um vídeo para quem não enxerga? (Estudante PED 3)

No curso, eu fui conhecer a Colibri e na Francisco Lisboa, e os relatos lá dentro eram muito impactantes para a gente que chega, eu te digo assim que eu perdi o meu chão quando eu entrei lá dentro em uma aula, porque é muito complicado; eu vejo que eu não me sinto preparada, porque por mais que eu passei por um projeto e passei pelos projetos da professora, e por mais que eu fiz a disciplina dela, eu vejo que a gente discutiu muito pouco isso na Educação Física. (P Estudante EF 5)

Fica claro, nas falas dos sujeitos, que, quando se trata da inclusão eles, sentem-se inseguros, pois relatam sentirem-se despreparados para lidar com esse tema em sala de aula. Assim, compreendemos que a educação inclusiva é algo novo nos espaços escolares, com isso os professores identificam-se como sujeitos frágeis diante dessa demanda, exigindo dos sistemas de ensino espaços formativos para as discussões sobre inclusão. Ainda atribuem essa falta de preparação aos cursos de formação inicial, os quais não proporcionam espaços e conhecimentos suficientes sobre a inclusão ao longo do processo formativo dos sujeitos. Desse modo, as mudanças que perpassam e ocorrem no ensino superior no âmbito da inclusão são refletidas na educação básica, a qual ainda possui elementos de uma educação tradicional, desconsiderando os sujeitos incluídos (MOROSINI, 2014). Nesta direção, Nóvoa (1992) afirma que a formação dos professores é primordial para a qualidade do ensino, isto é, não basta conhecer os conteúdos, é preciso compreendê-los e cultivar o compromisso com a profissão docente.

Percebemos também nas narrativas que, além do despreparo e da falta de profissionais nestes espaços escolares para lidar com a inclusão ser um desafio, uma coisa que incomoda muito é a questão das metodologias que, em sua maioria, não são adaptadas e adequadas para os alunos inclusos, que acabam sendo excluídos, o que podemos evidenciar nas narrativas abaixo:

A questão que muitas escolas levantam quando se deparam com aluno com deficiência é que ainda não estão preparados, e que a estrutura não permite receber estes alunos. Algumas escolas não têm em suas equipes profissionais especializados para trabalhar

com os alunos com deficiência, como uma educadora especial, então esta aprendizagem vai ficando deficitária e cada dia que passa é uma perda para o aluno no seu desenvolvimento. (Estudante EE 9)

Para mim, o maior desafio é a inclusão, é um desafio que se a gente for pensar é mais de vinte anos de leis, existe uma legislação muito boa, mas a escola básica ela não está preparada ainda, elas tem muitas dificuldades em trabalhar com o nosso público que é o aluno com deficiência, seja qual deficiência for. Tem alguma ou outra que se destaca, mas o desafio é pensar e não só ter uma metodologia voltada para o aluno com deficiências, mas uma metodologia que abrange todos os alunos e que todos aprendam juntos, porque isso é possível. (Estudante EE 8)

A Educação Física gera muita exclusão de pessoas inclusas, ainda mais se o professor não tem preparo e as vezes não é por querer, é por que nós não somos preparados. E a nossa disciplina é uma das principais que gera exclusão por que lida com o corpo humano. (Estudante EF 5)

Assim, entendemos que a inclusão acontece de fato no espaço escolar, quando há profissionais especializados que desenvolvam um trabalho em conjunto com a equipe escolar, elaborando uma metodologia que envolva todos os estudantes, independente de ter uma deficiência ou não, que realmente não exclua estes sujeitos no ambiente escolar. Assim, para Bolzan (2009), “a educação escolar precisa propor um currículo que considere os aspectos do desenvolvimento do indivíduo” (p.54).

Nesta direção, em suas falas, os participantes da pesquisa manifestam que, na educação básica, ainda existem muitos espaços de “falsa inclusão”, ela está no papel, mas não acontece de fato no espaço escolar.

Existe em muitos espaços uma falsa inclusão, que é mais uma interação, e às vezes nem interação é, pois os alunos com deficiência ficam excluídos dentro da sala de aula e nos demais ambientes, atividades em sala de aula e na educação física não são pensadas para eles, existe uma visão que o aluno com deficiência precisa se adaptar ao contexto escolar e não o contexto escolar se adaptar ao aluno. Claro, não generalizando, mas são exemplos que presenciamos em alguns contextos. (Estudante EE 9)

A inclusão é fachada, a inclusão está no papel, pois dentro das escolas ela não acontece porque aquele aluno que é dito especial ele não é visto na sala de aula, o professor leva uma atividade adaptada, aí eu olho e é um desenho para a criança pintar, mas se ele quer pintar ele pinta em casa. Ele quer acompanhar a turma, ele tem que acompanhar, aí vamos organizar uma apresentação e eu vou incluí-lo, mas ele vai fazer o papel do relógio ou da árvore, não existe inclusão. Para mim, a inclusão é rara, às vezes que ela acontece, porque é eu trazer essa criança, para interagir com o outro, para mim a maior inclusão é a interação. E os professores eles têm essa visão da inclusão como uma coisa negativa, mas essa criança não tem culpa, então se a criança está na minha turma eu tenho que fazer o melhor, então a inclusão está no papel, mas nas escolas não acontece. (Estudante PED 2)

Apesar da criação e da elaboração de inúmeras leis e políticas de inclusão, percebemos que os espaços escolares ainda têm uma longa caminhada, para que possam avançar no que se refere à inclusão escolar, de modo que sejam capazes de

atender a diversidade dos educandos, para que possam se sentir parte do espaço educacional. Nesta direção, Libâneo (2012) afirma que

[...] novos tempos requerem nova qualidade educativa o que implica mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e da profissionalização dos professores. A partir daí, os sistemas e as políticas educacionais de cada país precisam introduzir estratégias como descentralização, reorganização curricular, autonomia das escolas, novas formas de gestão e direção das escolas, novas tarefas e responsabilidades dos professores (p.44)

Assim, destacamos a necessidade de uma mudança nas políticas públicas que possam dar conta das novas demandas dos contextos educativos, principalmente no que se refere aos processos inclusivos. Ainda no que se refere aos desafios na Educação Básica, outro contexto emergente apontado pelos participantes da pesquisa foi à infraestrutura das escolas, com relação à falta de espaços para a realização de atividades, bem como a inexistência de espaços adaptados para alunos incluídos.

A questão da acessibilidade nos espaços escolares é um ponto que preocupa bastante, principalmente em relação à estrutura física dos espaços para pessoas usuárias de cadeira de rodas, privando-se de utilizar todos os espaços dentro da escola por falta de acessibilidade, falta rampas, calçadas em condições, portas adequadas, banheiros adaptados. (Estudante EE 9)

A questão da infraestrutura é um contexto emergente, principalmente nas escolas públicas. Na escola que eu fui era bastante gritante a infraestrutura porque eram salas pequenas, as crianças na hora do recreio não tinham pracinha, elas ficavam correndo aleatoriamente pelo pátio então isso eu acho que é a questão do investimento do governo, das políticas públicas olhar um pouquinho mais para as escolas, não ficarem tão preocupados nos conteúdos, mas também em colocar mais suportes dentro da escola que auxiliem e potencializem o professor a dar conta desses conteúdos de outras formas. (Estudante PED 4)

Nesse outro estágio que eu fiz a quadra era de cimento, se a criança caísse e ralasse o joelho era sangue e sangue, em dias de chuva é difícil trabalhar, nessa escola tinha uma parte que era coberta que tu podias fazer alguma coisa ou usar até mesmo dentro da sala de aula. (Estudante EF 6)

Na minha área os materiais, o espaço porque nos dois últimos estágios a escola era em um lugar e a quadra nós tínhamos que sair do ambiente da escola, ir pela estrada para ir para a quadra emprestada, que era uns duzentos metros, só que os alunos ficavam expostos a rua, passava carro, e eram todos menores de idade. (Estudante EF 5)

Nas falas, evidenciamos que a falta de espaço físico nas escolas prejudica o trabalho do professor, pois é comum encontrar escolas que não têm espaços adaptados, tanto para o desenvolvimento de atividades, como para uma melhor locomoção e deslocamento dos alunos inclusos. Os sujeitos destacam, ainda, que, em dias de chuva, não podiam trabalhar com seus alunos por falta de espaço e que,

muitas vezes, no caso da Educação Física, a quadra ficava fora do espaço escolar, fazendo com que tivessem que se deslocar com os estudantes.

Ainda identificamos, nas narrativas, o sucateamento e a precariedade dos espaços de educação básica, os quais aparecem nas falas dos sujeitos quando relatam a falta de materiais e de manutenção dos espaços educacionais.

É dessa dificuldade, dessa escola que parece sucateada que falta tanta coisa. Nessa escola que eu estou no dia da informática tem horas que trava o computador e aí tu não consegues, tens que trocar o mouse, tens que trocar o teclado e isso é muito complicado porque a gente vai perdendo tempo de estar fazendo alguma atividade, porque tu tens que estar vendo qual que funciona. Tem crianças que comem a comida da escola e não comem mais nada em casa o que é uma realidade bem diferente da minha. Então isso me assusta. (Estudante EE 7)

Às vezes; o nosso medo quando vamos para as escolas é a precariedade dos espaços que infelizmente não tens o olhar que deveria ter, a rede municipal ainda tu consegues ver uma manutenção parece mais seguida do espaço; já a rede estadual os espaços vão se degradando e vão ficando. (Estudante EE 9)

Eu não descarto a infraestrutura, porque tem escolas que estão em decadência. Além disso, grande parte das escolas que eu conheço públicas do ensino básico estão com falta de recursos. Mas ainda eu acho que a maior dificuldade da educação básica não se encontra mais nas periferias, eu acho que esse olhar que o profissional não tem para esses sujeitos, eu posso ir lá e fazer qualquer coisa, mas eu não posso fazer qualquer coisa, eu tenho que fazer o meu melhor para eles. (Estudante PED 2)

Além da falta de recursos na educação básica, evidenciada nas narrativas, outro elemento destacado pelos sujeitos é a questão deles próprios terem que investir em materiais para que pudessem desenvolver e realizar suas propostas pedagógicas.

Por onde passei a escola ofertava muito pouco material, sempre tive que levar o material. Penso que deveria haver a possibilidade de ofertar materiais diversos. Durante o estágio de Educação Infantil tive que criar muito material, buscar material, dar um outro sentido para o mesmo material que foi usado para uma determinada atividade, para que eu pudesse reaproveitar aquele material. (Estudante PED1)

Então, noto que no estágio, às vezes tens que tirar do teu bolso para conseguir fazer uma atividade boa com os alunos. (Estudante EE 9)

Do que eu vivi no estágio eu achei que não tinha nada, uma pobreza no município porque não tinha nada de acesso pelo menos nessas escolas. As crianças não tinham nada, nada ao alcance, nenhum brinquedo, não tinha um tapete, um tatame não tem para fazer alguma coisa. Usei muito o datashow nos Anos Iniciais para trazer coisas diferentes como vídeos, músicas e não tinha nem parede para expor era um plástico rasgado, uma lona, então esses recursos eu achei bem precário nas duas escolas. (Estudante PED 3)

Os materiais são escassos, mas ainda se eu chegar na coordenação e pedir eu consigo. Com uma turma grande e uma sala pequena tu tens que ser criativo, aí eu quero fazer tal coisa, mas não tem, pensa o que vais fazer, eu quero levar tal coisa e não tem. (Estudante PED 2)

A escola não tem muita estrutura, a escola é bem precária e não tem nem quadra para as crianças fazerem uma atividade, tem que fazer na pedrinha, tu sabes aquela pedrinha brita? É assim o pátio todo de brita, então certas coisas nem dá para fazer ali. (Estudante EE 7)

A precariedade e a falta de materiais nos espaços escolares desafia os estagiários a serem criativos, à medida que adaptam espaços e materiais pedagógicos, para que possam desenvolver seu trabalho da melhor forma possível, tornando a aprendizagem do aluno significativa. Assim, aprender a se reinventar e a lidar com os desafios e as dificuldades do cotidiano escolar faz parte do processo de aprender a ser professor, em que os sujeitos precisam encontrar estratégias para lidar com as situações emergentes do contexto escolar.

Ainda, ao falar da precariedade e da falta de investimento na Educação Básica, os sujeitos destacam as Políticas Públicas como um elemento que relaciona-se e interfere diretamente nas questões da escola.

As Políticas Públicas estão assustadoras. Eu tenho buscado algumas leituras sobre políticas ainda não aprofundi tanto assim, mas o pouco agora que eu tenho buscado eu vejo que falta uma elaboração de Políticas Públicas que dêem conta de um todo, que elas estão por enquanto apenas no papel e, ainda assim, não dão conta, faltam investimentos para que essas políticas sejam colocadas em prática. (Estudante PED 1)

Faltam políticas, falta um investimento, falta formação de professores, falta tanta coisa. Eu acho que esses desafios só vão ser superados se essas dificuldades forem sanadas principalmente essa dificuldade de o professor ter um tempo para estudar, ter um tempo para a sua formação que não fique prejudicado no seu salário que é o básico, um bom salário, o professor valorizado. Como que tu vais querer vencer desafios, querer uma escola nova se tu não valorizas o professor e eu acho que nesse período exato, nessa época nossa aqui a desvalorização do professor é total, não valem nada praticamente. (Estudante EE 8)

Eu acho um desastre, eu acho que tudo deveria ser revisto, eu tenho muito medo do futuro. Eu estou muito assustada. E eu acho que isso vai piorar muito, então eu estou bem assustada de me formar e depois extinguirem a minha profissão pela falta de valorização. É complicado, eu acho muito difícil e parece que as coisas não estão andando. Está retrocedendo, eu não vejo nada de positivo, em todos os âmbitos. (Estudante EE 7)

A partir das narrativas, percebemos que, para os sujeitos, as Políticas Públicas para a educação deveriam ser revistas, pois existem muitos aspectos em que elas precisam avançar como, por exemplo, deveria haver um maior investimento na formação de professores, uma maior valorização destes profissionais, bem como investimento na infraestrutura das escolas de educação básica. Assim, consideramos que a elaboração e a criação de Políticas Públicas que deem conta das demandas dos espaços escolares são fundamentais para que tenhamos uma

educação de qualidade. De acordo com Libâneo (2005, p.31), as políticas públicas “são portadoras de intencionalidades, ideias, valores, atitudes e práticas que influenciam as escolas e seus profissionais na configuração das práticas formativas dos alunos”.

Apesar da falta de investimentos na educação por parte do governo e a necessidade de uma reorganização das Políticas Públicas que possam qualificar a educação básica, evidenciamos, nas falas dos participantes também como um contexto emergente na Educação Básica, o olhar da gestão, que para os entrevistados é fundamental dentro da escola, pois ela pode movimentar toda a comunidade escolar.

Quando eu entrei no estágio na Educação Infantil eu tive um olhar, no primeiro momento, de que a gestão e a professora da sala nada faziam para as crianças, no primeiro momento eu fiquei tão focada na situação das crianças que eu não conseguia perceber algo que a gestão tivesse fazendo ou agindo naquele momento a favor das crianças. [...] depois eu comecei a me relacionar com a equipe da escola e a equipe gestora e eu percebi que havia um grande esforço deles, mas que o esforço deles barrava com muitas coisas externas, com verbas. E eles queriam muito levar as crianças para outros espaços, para passeios, para teatro, espaços culturais, mas se barravam com a prefeitura que não liberou o ônibus, não tinha verba e se fosse preciso levar lanche não tem, então eles eram bastante barrados com isso. Mas eu consegui perceber que havia sim um esforço. Quando eu fiz a minha inserção de monitoria eu fiz em outra escola de Educação Infantil, e eu vi que a gestão movimentava o bairro, ela movimentava a comunidade, a gestão é fundamental dentro da escola. E eu percebi que tem gestão que consegue, com muito esforço fazer esta movimentação. (Estudante PED 1)

A gestão da escola, totalmente aberta tentando me ajudar no que fosse possível, eu tinha liberdade, claro eu sempre tinha que estar mandando para a professora o que eu estava querendo fazer, mas eu tive o apoio delas. Quando eu cheguei lá em Alternativas que a gente já começa a ver antes, a conhecer a escola elas ficaram bem felizes porque elas disseram que ninguém procurava a escola elas disseram “a gente nunca teve uma educadora especial aqui para fazer um trabalho”. E elas disseram que Educação Especial não tem procura e eu digo lá é tão maravilhoso porque a diretora ela sabe o quanto é importante o papel do educador especial dentro da sala, e eu fui muito bem recebida e tudo o que eu planejei eu pude fazer lá dentro dessa escola. Foi muito bom, eu gostei muito de estar lá. (Estudante EE 7)

No estágio de dificuldades de aprendizagem a gestão da escola, me deixou livre para usar o que tinha que usar na escola, fazer a atividade que tinha que fazer e também eles sempre apoiando e interessado em saber como que eu estava me sentindo na escola, se eu estava me sentindo bem, se eu estava me sentindo a vontade. Então para mim não teve nada de ruim para falar em questão da gestão, mas é um caso a parte de uma escola onde eu fui. (Estudante EE 9)

A abertura da gestão escolar para receber os estagiários é muito importante, visto que possibilita uma maior participação destes sujeitos no contexto escolar, bem como estabelece uma relação de parceria entre estagiário, escola e universidade-escola, possibilitando a aprendizagem da docência. Pois, entendemos que a “construção da aprendizagem de ser professor é coletiva, se faz na prática de sala

de aula e no exercício de atuação cotidiana, seja na escola, seja na universidade” (BOLZAN E ISAIA, 2006, p. 293). Assim, o modo como a gestão organiza as questões escolares, bem como recebe os estagiários, no ambiente escolar e dá ou não autonomia e liberdade, reflete na aprendizagem da docência e no trabalho dos sujeitos envolvidos nesse processo, que se sentem acolhidos e fazendo parte do contexto ao qual estão inseridos, como evidenciado nas falas que seguem:

Foi bem tranquila, a direção, a secretaria tudo bem tranquila. A direção muito receptivos, sempre muito prestativos em relação aos estagiários, o que eu quisesse eu podia chegar e pedir, as vezes não resolvia na hora, mas dali um tempinho já resolviam. Então, foi uma relação muito ranqüila, muito boa em relação à Educação Física também, se a professora de Educação Física não tivesse podíamos ir na coordenadora que ela nos ajudava, ela dava um jeito e resolvia, então em relação a Educação Física foi bem tranqüilo. (Estudante EF 6)

Já no segundo e no terceiro estágio de tanto que eu amei aquela escola, que eu vou levar para o resto da minha vida no coração, eles foram demais a ponto de a gente ligar para lá e eles nos convidar para fazer o estágio. Tinham uma atenção com a gente, eles paravam tudo que eles tinham para fazer se a gente precisava de algum documento para fazer e saia o documento na hora, não era que nem aquelas escolas “ai amanhã eu faço, depois eu faço e nunca sai”. Então o segundo e o terceiro estágio foram muito bons. (Estudante EF 5)

A fala dos sujeitos nos mostra a importância de realizar o estágio em uma escola em que o estagiário seja bem acolhido, tanto pela equipe diretiva, quanto pela comunidade escolar. Os estagiários, além de se sentirem seguros para desenvolver suas atividades, inserem-se e vivem o contexto escolar, crescendo e amadurecendo, tanto no âmbito pessoal como profissional.

Assim, consideramos que o professor deverá exercer seu papel para além da sala de aula, à medida que interage e participa nas decisões e na organização dos diferentes espaços da escola. Desse modo, interagir com todos estes seguimentos da escola é uma forma de colaborar com a gestão e o desenvolvimento da escola, já que o professor, sujeito envolvido diretamente nas ações para o alcance dos objetivos das instituições educacionais, pode contribuir de forma significativa e decisiva para a evolução e o aperfeiçoamento da estrutura e da qualidade do ensino (LIBÂNEO, 2005),

O uso de tecnologias em sala de aula também aparece nas falas dos sujeitos como um contexto emergente da educação básica. Segundo Nóvoa (2014), um dos desafios da docência na contemporaneidade é a escola, que aparece como um novo espaço de conhecimento que precisa acompanhar as mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Nesse viés, destacamos que, hoje em dia, os recursos tecnológicos

estão cada vez mais presentes na vida das crianças, e cabe ao professor saber utilizá-los ao seu favor em sala de aula. Assim, para a maioria dos professores as tecnologias são um desafio no contexto escolar e que disputam com os livros e os cadernos espaço nessa rotina escolar. Nesta direção, de acordo com Kenski (2008, p. 18), “as tecnologias são um dos grandes desafios para ação da escola na atualidade, à medida que tem que se adaptar aos seus avanços e orientar o caminho de todos para o domínio e apropriação crítica desses novos meios”. O que podemos observar nas narrativas dos Estudante PED 4, Estudante EE 7 e Estudante PED 1:

Outro contexto emergente são as tecnologias, eu ainda vejo muita resistência dos professores em levar as tecnologias para dentro da sala de aula, principalmente nos Anos Iniciais em que a única forma de passar o conteúdo é o velho quadro e os livros, e olha que usam ainda mais os livros didáticos porque que nem no meu estágio a gente fez várias pesquisas lá na sala de informática e as vezes que nem nos Anos Iniciais eu via que tinha só um dia específico para a sala de informática, mas eles iam lá e faziam coisas aleatórias e finalizavam a aula jogando joguinhos do Friv. Eu não sei o quanto as crianças estão aprendendo, eu acho que isso não é uma maneira legal de você utilizar as tecnologias dentro da sala de aula. E até a questão mesmo do celular, as crianças hoje são muito tecnológicas então uma opção legal também de lidar com as tecnologias é fazer as crianças usarem seus próprios celulares, aqueles que têm condição, também como um recurso para a aula. (Estudante PED 4)

Nós estávamos comentando com a professora “aí a gente queria outra coisa diferente do que aquele joguinho de montar”, só que tu tens que ter todo um jeito para chegar e dizer que tu quer mudar aquilo que já é hábito dentro da escola, e às vezes, a gente encontra algum tipo de resistência, o que é bem complicado. É muito complicado porque a escola já está em uma batida que é aquilo ali e deu, tudo o que for diferente daquilo ali como as tecnologias parece que elas se assustam. Agora a gente quer fazer uma oficina para eles plantarem e a gente já está encontrando resistência nisso, aí o que a gente falou “vamos usar a aula de informática para eles poderem pesquisar os tipos de plantas, como que tu vais fazer com aquela plantinha”. Só que eu estou com medo que, quando chegar no dia da informática, que a gente for fazer pesquisa, se vai dar certo, se vão concordar com a gente, é uma coisa que previamente já tem que combinar e a gente não sabe se eles vão concordar. (Estudante EE 7)

Uma das dificuldades que eu considero é acompanhar o ritmo da tecnologia dentro das escolas, as crianças estão sempre à frente e quando eu entrei na universidade eu tinha muita dificuldade com a tecnologia. Então, para mim, acompanhar o ritmo das crianças, afinal de contas, elas têm esse domínio e para mim isso é uma dificuldade, um desafio da educação envolver isso dentro dos conteúdos, dentro das aulas, do método pedagógico a ser trabalhado para mim isso é um desafio. (Estudante PED 1)

Nas falas dos sujeitos, identificamos que ainda há muita resistência por parte dos professores em utilizarem as tecnologias em sala de aula. Muitos não sabem como utilizar, outros têm medo de mudar uma rotina pedagógica que já está estabelecida e definida. Nesta direção, Kenski (2008) afirma que

A formação de qualidade dos docentes deve ser vista em um amplo quadro de complementação às tradicionais disciplinas pedagógicas e que inclui, entre outros, um razoável conhecimento de uso do computador, das redes e de demais suportes midiáticos [...] em variadas e diferenciadas atividades de aprendizagem. É preciso saber utilizá-los adequadamente. Identificar quais as melhores maneiras de usar as tecnologias para abordar um determinado tema ou projeto específico ou refletir sobre eles, de maneira a aliar as especificidades do “suporte” pedagógico [...] ao objetivo maior da qualidade de aprendizagem dos alunos (p. 106).

Os sujeitos reconhecem a importância de usar as tecnologias como aliadas no processo de aprendizagem, pois trazem, em suas narrativas, que, apesar de terem medo de não conseguir acompanhar o ritmo das tecnologias, tentaram utilizá-las em suas propostas pedagógicas. Nas narrativas, percebemos que os participantes expressam como um desafio a falta de investimento em recursos tecnológicos.

Informática eu nunca vi nada de informática, eu sei te dizer que a sala de vídeo deles é uma salinha que todo mundo senta no chão, por exemplo, para ver um filme e é uma televisão comum ali para aquele monte de crianças. E tecnologias, então, eu não vi eles fazendo nada de informática. Eu não sei se no meu dia não tinha de repente, mas não vi sala com computador lá. (Estudante EE 7)

Às vezes, vais em uma escola e não tem internet ou, às vezes, não tem computador para todos os alunos. Então, o que eu utilizei das TICs foram os slides e vídeos que eu passei para eles. Mas, também, a escola era muito prestativa quanto a isso, se eu precisasse de datashow podia pegar, se precisasse da sala de informática era só marcar um, dois dias que reservavam; então, isso também bem tranquilo só que eu não utilizei muito. (Estudante EF 6)

Tecnologia com relação à escola que eu estou não tem laboratório de informática, não tem nada, nada relacionado às tecnologias só uma máquina de impressora, porque a folhinha não pode faltar. (Estudante PED 2)

Em suas falas, os participantes destacam que, em muitas escolas da educação básica, não há laboratórios de informática, internet e, quando tem sala de vídeo, esta é muito pequena e as crianças ficam aglomeradas. Porém, quando encontraram estes recursos disponíveis na escola, utilizaram em suas propostas. Nesse viés, entendemos que as tecnologias nos permitem realizar atividades de aprendizagem de formas diferentes das habituais, bem como a flexibilização do uso do espaço da escola e do tempo de aprender. Portanto, podemos aprender estando juntos ou em lugares distantes, sem precisarmos estar sempre numa sala de aula para que isso aconteça. Assim, o uso das tecnologias e suas interfaces caminham no sentido da produção compartilhada de conhecimento, favorecida pela resolução de problemas, e, na escola, tem-se a possibilidade de comunicar, de trocar experiências, de resolver problemas do contexto e de construir conhecimento, bem

como de favorecer o desenvolvimento pessoal e coletivo. Pois, a proposta com as tecnologias visa à inclusão e à promoção do direito de aprender (KENSKI, 2013 e BOLZAN, 2013). Segundo Bolzan (2009), “toda a tecnologia ou inovação na prática está implicada nas ideias e motivações do professor, levando-nos a refletir a importância do seu pensamento e suas ações” (p.21).

Portanto, há necessidade das escolas acompanharem o desenvolvimento tecnológico a que a sociedade assiste, porque a tecnologia na escola tem evidenciado processos de aprendizagem, bem como contribuído significativamente para a educação.

Desse modo, entendemos como contextos emergentes da educação básica a inclusão, as tecnologias, a gestão escolar, a infraestrutura e o colocar-se como professor diante dos alunos. Diante disso, evidenciamos que os contextos emergentes são os desafios que mobilizam os estudantes a refletirem e a discutirem sua prática docente, bem como encontrar estratégias para superá-los, ou seja, o contexto que emerge da escola básica está pautado naquilo que ele precisa realizar como sujeito que está fazendo estágio e aquilo que a própria condição do espaço lhe proporciona.

Assim, constituir-se professor da escola básica em contextos emergentes tem uma gama de desafios, os quais precisam ser superados pelos futuros professores, à medida que eles encontram estratégias para lidar com esses elementos que surgem ao longo de sua atuação docente.

6. (IN)CONCLUSÕES

A realização deste estudo nos possibilitou uma investigação sobre a temática “Aprendizagem da Docência e Contextos Emergentes na Educação Básica” e teve a intenção de buscar conhecer os processos formativos vivenciados por estudantes de três cursos de licenciatura de uma IES pública, compreendendo os processos de aprenderem a ser professores, tendo em vista os contextos emergentes presentes no cotidiano da escola.

Assim, no decorrer do trabalho, exploramos a conceitualização “Contextos Emergentes” e os impactos nos espaços educacionais, a história e a evolução dos estágios supervisionados nos cursos de formação inicial e os avanços e as contribuições das políticas públicas para a área de formação de professores.

Desse modo, buscamos responder o problema de pesquisa:

- *Como os estagiários de três cursos de licenciaturas se constituem professores a partir das experiências na educação básica em contextos emergentes?*

A partir da interpretação, da leitura e da releitura dos achados, evidenciamos alguns elementos recorrentes nas falas dos sujeitos que foram explicitados na categoria *percursos formativos* e de suas três dimensões categoriais denominadas *aprendizagem da docência: o construir-se professor, estágios supervisionados como espaço de formação inicial e educação básica e contextos emergentes*.

Assim, após a compreensão de que os *percursos formativos* envolvem a trajetória pessoal e profissional dos sujeitos, perpassando toda a aprendizagem docente, destacamos que, na primeira dimensão categorial, *aprendizagem da docência: o construir-se professor*, emergiu a escolha/opção dos sujeitos pela docência, a qual foi motivada pelo contato com o campo de atuação, bem como suas concepções sobre aprender e ensinar, que foram construídas pelos espaços formativos ofertados ao longo de sua formação inicial, possibilitando a compreensão da relação teoria e prática. Ainda, evidenciamos a importância das relações e do compartilhamento de saberes e de conhecimentos, os quais contribuem no processo de aprendizagem da docência dos sujeitos em formação inicial.

Na segunda dimensão categorial denominada *estágios supervisionados como espaço de formação inicial*, evidenciamos os entendimentos/concepções dos sujeitos sobre os estágios supervisionados. Nela destacou-se a importância nos

cursos de formação inicial, bem como o entendimento de que este é um espaço essencial para a aprendizagem da docência, salientando seus medos e angustias, que se manifestam, na maioria das vezes, em seu primeiro contato e experiência docente, pois este se caracteriza como um momento em que eles têm a possibilidade de entrar em contato com o campo de atuação, colocando em prática todos os conhecimentos adquiridos ao longo de seu processo formativo e relacionando a teoria com a prática.

Outro elemento recorrente foram os desafios e as dificuldades dos estágios supervisionados. Estes foram destacados pela insegurança na organização e na elaboração do planejamento, a dificuldade em se colocar como professor frente aos alunos, bem como o fato de terem que levar materiais escolares para a realização das propostas.

Na dimensão categorial *educação básica e contextos emergentes*, evidenciamos os contextos emergentes presentes no cotidiano da escola. Assim, elencou-se que: a inclusão, que se manifesta pela ausência de um trabalho cuidadoso nos espaços escolares; os estudantes manifestam que há uma “falsa inclusão”, essa ideia é fortemente referida quando eles se veem diante do desafio de trabalhar de forma participativa com as crianças “deficientes”, preparando atividades de modo que elas efetivamente não sejam colocadas à margem do trabalho que está sendo proposto. Da mesma forma, referem que não há espaços e nem materiais adaptados para lidar com os sujeitos que precisam de algum atendimento educacional especializado. Nessa perspectiva, evidenciamos que o trabalho com a diversidade está aquém do desejado e definido nas propostas das escolas e “previstas” nos planejamentos das atividades escolares.

Ainda evidenciamos que as políticas públicas educacionais necessitam de uma reorganização para dar conta das novas demandas que emergem do contexto escolar. A infraestrutura precária aparece fortemente na fala dos sujeitos, o sucateamento dos espaços escolares e a falta de materiais são alguns dos aspectos que precisam ser superados a partir de uma reorganização das políticas educacionais.

Vale referir que a organização da dinâmica institucional passa pela ampliação dos recursos e pelo atendimento das necessidades de cada instituição escolar, ficando mais evidente nas escolas da rede estadual de ensino e com menor intensidade nas escolas da rede municipal de ensino. Contudo, os estudantes

manifestam que, durante as atividades de estágio, quanto mais periférica a escola, menos recursos disponíveis em todos os âmbitos (materiais didáticos, infraestrutura, recursos para a alimentação e mesmo a organização da dinâmica dos espaços escolares).

As tecnologias também aparecem nos desafios e nas dificuldades da educação básica, as quais são destacadas pela imersão dos estudantes no mundo digital, ficando o trabalho pedagógico restrito aos livros e às propostas metodológicas dos professores em sala de aula. A ampliação de práticas que contemplem as tecnologias pressupõe espaços capazes de favorecer “novas” formas de organizar o ensino. Assim, salientamos a necessidade de o professor incorporar o uso das tecnologias em suas propostas pedagógicas, utilizando-as a seu favor, com o desafio de despertar o interesse dos alunos para os conteúdos escolares.

Nesta direção, a partir das categorias encontradas evidenciamos que os estagiários compreendem os contextos emergentes como sendo os desafios do cotidiano escolar. Expressam, em suas falas, as dificuldades encontradas ao longo do estágio supervisionando, destacando a precariedade da infraestrutura das escolas estaduais, as quais, muitas vezes, não têm espaços adequados para que possam realizar atividades ou não possuem uma quadra, tendo o estagiário que se deslocar com os alunos para outro espaço fora da escola. Os sujeitos ainda destacam a falta de materiais, o que dificulta o desenvolvimento das propostas, salientando que, muitas vezes, precisam comprar esses materiais com seu próprio dinheiro para que consigam realizar suas atividades.

Outro elemento que aparece fortemente como um desafio da escola básica, nas falas dos estagiários, é a inclusão. Os sujeitos relatam o despreparo dos professores e da gestão escolar para lidar com a inclusão no contexto escolar, também destacam que existe uma “falsa inclusão” nestas instituições de ensino, pois, na maioria das vezes, os professores não organizam um planejamento que inclua estes sujeitos que acabam por sair da sala de aula com monitoras e não participam das atividades pedagógicas. Neste viés, os estagiários expressam que, para eles, o planejamento é um grande desafio, já que pensar e elaborar propostas que envolvam e despertem o interesse de os todos alunos é uma tarefa muito difícil.

Assim, entendemos que os desafios que emergem no contexto escolar são muitos e os estudantes em formação inicial precisam enfrentá-los e superá-los à

medida que se inserem e participam do cotidiano escolar. O que aprenderam ao longo do curso de formação inicial pode contribuir nesse processo no momento em que conseguem relacionar os conhecimentos adquiridos na teoria com a prática. Nesse sentido, as aprendizagens construídas ao longo da formação inicial são muito importantes para a prática docente, pois o professor precisa ter clareza e conhecimento das teorias que embasam o seu trabalho docente.

Os estagiários ainda reconhecem a importância dos espaços formativos ofertados pela universidade para a aprendizagem da docência, apesar de haver pouca oferta para algumas áreas, devido ao pequeno número de vagas ou à organização curricular do curso. Os sujeitos expressam, em suas falas, que a participação em congressos, seminários e palestras, dentro ou fora do país, contribui com o processo de aprender a ser professor, uma vez que a universidade possibilita que os alunos conheçam outros lugares e culturas, impulsionando um crescimento pessoal e profissional.

Alguns estagiários relatam que, apesar de entenderem que os espaços formativos ofertados pela universidade são extremamente importantes para a aprendizagem da docência, destacam que o pouco número de vagas ofertadas e a organização curricular de seu curso impossibilita a participação, mesmo havendo um interesse. Com isso, evidenciamos a necessidade, por parte dos estagiários, de haver uma reorganização curricular nos cursos de formação de professores que possibilitem uma maior participação dos estudantes nos espaços formativos ofertados pela universidade e que possam contribuir de forma mais significativa no processo de aprendizagem da docência.

Nesta direção, entendemos que um currículo mais flexível pode contribuir no desenvolvimento profissional dos sujeitos em formação inicial, quando possibilita que estes participem de espaços extracurriculares que contribuam para a sua formação docente.

No que diz respeito às disciplinas dos cursos de formação inicial, alguns estagiários atribuem à organização curricular o fato delas não serem mais proveitosas, destacando a necessidade de uma reorganização das disciplinas no currículo do curso. Expressam ainda, em suas falas, o fato de algumas disciplinas serem muito teóricas e dos professores não relacionarem os conhecimentos teóricos com o dia-a-dia dos espaços escolares. Evidenciamos, ainda, que, para alguns estagiários, a forma como algumas disciplinas estão colocadas no currículo de seu

curso dificulta o diálogo com outras disciplinas que, na maioria das vezes, encontram-se ao final do curso, pois é importante que haja um entrelaçamento entre elas, aliando a teoria com a prática e possibilitando a aprendizagem da docência.

Os estagiários relatam também a necessidade de haver uma maior participação dos professores da universidade que orientam os estágios no contexto escolar. Isso porque entendem que, 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.

Cabe destacar que a aprendizagem de ser professor acontece a partir das trocas e do compartilhamento de saberes entre os sujeitos participantes desse processo. Assim, aprender a ser professor no contexto atual é um grande desafio e cabe ao estagiário estabelecer parcerias, bem como se reinventar para dar conta das demandas educacionais e superá-las.

O estudo realizado e as discussões dos achados nos permitiram compreender um pouco mais quais as concepções dos estagiários sobre os contextos emergentes, como acontece a formação destes sujeitos a partir do que é ofertado na universidade e como os contextos emergentes são problematizados nos cursos de formação inicial, a partir das vozes dos estagiários.

Assim, o envolvimento e o desenvolvimento desta pesquisa nos possibilitaram o amadurecimento e a ampliação de ideias, o que nos permitiu esclarecer e aprofundar conceitos, consolidando nosso conhecimento acerca do campo da formação para docência. Acreditamos que esse é o ponto fundamental do trabalho: a nossa formação como professores/pesquisadores.

Nesse viés, ao mesmo tempo em que a investigação ia acontecendo, fomos percebendo a necessidade de parar, muitas vezes, e repensar o que estávamos fazendo e quais os nossos objetivos com este estudo, como uma necessidade para que o trabalho avançasse. Ir desvelando, observando e refletindo sobre questões do estudo, desenvolver a dissertação e perceber os avanços que fizemos é parte de um processo de reflexão que foi sendo incorporado à nossa trajetória acadêmica e profissional.

Diante disso, podemos destacar que este estudo possibilitou-nos refletir em torno das inquietações suscitadas ao longo da formação inicial em Pedagogia e no curso de especialização em gestão educacional, especialmente daquelas despertadas ainda mais fortemente no curso de mestrado em educação.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin, W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BARRETO, K. C. Carlos. As cotas nos cursos de licenciatura presenciais da Universidade Federal de Goiás: a questão do reconhecimento. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília (UNB), 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2774200>.

BOLZAN, Doris P. V. *A Construção do Conhecimento Pedagógico Compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental*. 2001. (Tese Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2001.

BOLZAN, Doris P. V. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, Doris P. V. Verbetes. In: MOROSINI, Marília (Org.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*, Glossário II. Cap. X, 2006.

BOLZAN, Doris P. V. *Aprendizagem docente e processos formativos: novas perspectivas para a educação básica e superior*. Projeto de Pesquisa. UFSM/CE/PPGE, 2007.

BOLZAN, Doris P. V. Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. *Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: didática e formação de professores*. EdlaEggert et al, (org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. livro 1.

BOLZAN, Doris P. V. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Ed. Mediação. 2.ed. 2009. 174pp.

BOLZAN, Doris P. V. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009a.

BOLZAN, Doris P. V. *Formação permanente e conhecimento pedagógico compartilhado: possibilidade na docência universitária*. In: ISAIA, S. M. de A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. da R. (Org.). *Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior*. Santa Maria: UFSM, 2009b. p. 131-148.

BOLZAN, Doris P. V. *Aprendizagem da Docência: Processo Formativos de Estudantes e Formadores da Educação Superior*. *Relatório Parcial* do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, registro no GAP nº032835. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2014.

BOLZAN, Doris P. V. Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes *Projeto de Pesquisa Interinstitucional e integrado*, Registro no GAP nº 042025. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2016.

BOLZAN, Doris P. V. Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da professoralidade na educação básica e superior. *Projeto de Pesquisa- Bolsa PQ 10/2009*, processo nº 304863/2009-2, GAP/CE/UFSM, 2010-2012.

BOLZAN, Doris P. V. et al. Aprendizagem da docência: processos formativos de estudantes e formadores da educação superior. *Relatório parcial do projeto de pesquisa interinstitucional e integrado*. Registro nº 032835. Santa Maria: GAP/CE/UFSM, 2013.

BOLZAN, Doris P. V. Docência e Processos Formativos: estudantes e professores em contextos emergentes. *Projeto de Pesquisa Interinstitucional e integrado*, Registro no GAP nº 025821. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2016.

BOLZAN, Doris P.V.; ISAIA, Silvia A. *Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade*. Educação. PUC, Porto Alegre RS, ano XXIX, nº 3 (60), p. 489-501, set/dez. 2006.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jan. 1942.

BRASIL. Decreto nº 66.546, de 11 de maio de 1970. Institui a Coordenação do “Projeto Integração”, destinada à implementação de programa de estágios práticos para estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 maio 1970.

BRASIL. Decreto nº 75.778, de 26 de maio de 1975. Dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimento de ensino superior e de ensino profissionalizante de 2º grau, no Serviço Público Federal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 maio 1975.

BRASIL. Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 ago. 1982.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em 13 de jan. de 2018.

BRASIL. *Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977*. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. Publicado no D.O.U. de 9.12.1977. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6494.htm>. Acesso em: 13.03.2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394 de 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. *Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes [...] e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008. [2008b]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. *Portaria nº 1.002, do Ministério do Trabalho e Previdência Social, de 29 de setembro de 1967*. Institui nas empresas a categoria de estagiário e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 out. 1967.

BRASIL. *Parecer CNE/CP 27/2001*. Dá nova redação ao item 3.6 alínea c, do parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. 2001. < disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>> acesso em 27/01/2018.

BRASIL. *Parecer CNE/CP n. 28/2001, de 2 de outubro de 2001*. Dá nova redação ao parecer n. CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BURIOLO, Marta A. F. *Estágio Supervisionado*. 2 ed. São Paulo:Cortês, 1999.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY; Michael, F. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COLOMBO, Irineu. M; BALLÃO Carmen. M. *Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n53/11.pdf>. Acesso em: 27 de mai. de 2018.

COUTINHO, Jucilene, B.; VILALBA, Ovaldo. A. *Ser Professor na Contemporaneidade: desafios da profissão*. 2013. Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol__1373923960.pdf. Acesso em mai de 2018.

DALLA CORTE. Marilene. G. Um estudo acerca dos contextos emergentes nos cursos de licenciaturas no Brasil: *em destaque a internacionalização*. Revista Educação. Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 357-367, set.-dez. 2017.

DENZIN, Norman K. and Lincoln, Yvonna.S (2005^a). Introduction: the discipline and practice of qualitative research, in N. Denzin and Y.S Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, p. 1-32.

DINIZ, Júlio Emílio P. *Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula*. Educação & Linguagem, São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, ano 10, n. 15, p. 82-98, jan./jun. 2007.

EDITORA DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, *Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social* / trad. Vera Muller. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

FLEIG, Maria Talita. *Aprendizagem docente das egressas dos cursos de Pedagogia: docência para a infância*. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

Fleck, Camila. *Formação inicial de professores: alfabetização e prática do estágio supervisionado*. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FIORENTINI, Dario. *A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil*. Bolema, Rio Claro: UNESP, ano 21, n. 29, 2008, p. 43-70.

ISAIA, Sílvia M. de A.; BOLZAN, Doris P.V. *Formação do ensino superior: um processo que se aprende?* Revista do Centro de Educação/UFSM, Santa Maria, n.2, 2004.

ISAIA, Sílvia M. de A. *Desafios à docência superior: pressupostos a considerar*. In: RISTOFF, D. e SEVEGNANI, P. *Docência na Educação Superior*. Brasília: INEP, 2006, p. 65- 86.

ISAIA, Sílvia M. de A. *Reverendo o Glossário RIES de Pedagogia Universitária: um diálogo interdiscursivo*. In: *Anais VI ANPEd Sul*, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

ISAIA, Sílvia M. de A. *Ciclos de vida profissional docente: movimentos construtivos da docência universitária*. In: *Anais IV Congresso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa*, Universidad Nacional de Comahue, Argentina, 2007a.

ISAIA, Sílvia M. de A. *Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior*. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papyrus, 2007b, p. 161-177.

ISAIA, Silvia M. de A. *Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária*. In: Linhas Críticas. v.14, n.26, p. 43-58. Brasília, DF: UnB, 2008.

ISAIA, Silvia M. de A. (Orgs.). *Pedagogia Universitária e Desenvolvimento Profissional, Docente*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, p.121-143.

ISAIA, Silvia M. de A. *Movimentos Construtivos da Docência/Aprendizagem: tessituras formativas*. In: XV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO-ENDIPE. Belo Horizonte. ANAIS XV ENDIPE, 2010 p.0-14.

ISAIA, Silvia M. de A.; MACIEL, Adriana M.R. *Pedagogia Universitária: Desafio da Entrada na Carreira Docente Educação*. Educação, vol. 36, núm. 3, set-dez, pp. 425-440 Universidade Federal de Santa Maria Brasil, 2011.

ISAIA, Silvia M. de A.; MACIEL, Adriana M.R. Formação de professores no ensino superior: um processo que se aprende? *Educação*. V. 29, n. 2, p. 121-133, UFSM, Santa Maria, RS, 2004. Disponível em:<http://coralx.ufsm.br/revce/>. Acesso em 08 jul. de 2018.

IMBERNÓN, Francisco. *Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade*. São Paulo: Cortez, 2012.

ISAIA, Silvia M. de A. O professor de licenciatura e a docência: reflexões e posicionamentos ao longo da carreira. *Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado*. CNPq - PPGE/CE/UFSM, 1999-2003a.

ISAIA, Silvia M. de A.; BOLZAN, Doris. P. V. *Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a Educação Superior*. In: CUNHA, M. I. (org.). Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária Campinas: Papyrus, 2007, p.161-177.

ISAIA, Silvia M. de A.; BOLZAN, Doris P. V. Movimentos Construtivos da Docência/aprendizagem: tessituras formativas In: *XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino* - ENDIPE – UFMG/Belo Horizonte, 2010. p. 02 – 14.

ISAIA, Silvia M. de A.; BOLZAN, Doris P. V. Professores de Licenciatura: concepções de docência. In: MOROSINI, Marília. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre, RS: FAPERGS/ RIES, 2003b, p.263- 277.

KENSKI, Vani. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papyrus, 2008.

KENSKI, Vani. M. *Tecnologias e tempo docente*. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

LIBÂNEO. José Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2005

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos para quê?* São Paulo. Editora Cortez, 2002.

MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de Professores: Para uma mudança educativa.* Porto: Porto Editora, 1999.

MILLANI, Silvana M. F. *Atividade docente de estudo de professoras do ciclo de alfabetização: vivências formativas em contextos de cultura escrita.* Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* 28ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. et al. *Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação.* São Carlos, SP: EdUFSCar, 2002.

MORAES, Gerson L. *Estágio de Licenciatura em Pedagogia: projetos de leitura e escrita nos anos iniciais.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOROSINI, Marília C. *Enciclopédia de Pedagogia Universitária.* Glossário (v. 2). Brasília: INEP, 2006.

MOROSINI, Marília C. Qualidade da Educação Superior e contextos emergentes. *Revista de Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

MOROSINI, Marília. C. A universidade nos contextos emergentes: os modelos e papéis. In: FRANCO, M. E. D. P.; ZITKOSKI, J. J.; FRANCO, S. R. K. (Org.). *Educação Superior e contextos emergentes.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

PIMENTA, Selma G. *O Estágio na Formação de Professores – Unidade Teoria e Prática?.* São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma G.; GONÇALVES, Carlos. L. *Reverendo o ensino de 2º grau, propondo a formação do professor.* São Paulo: Cortez, 1990.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. *Estágio e Docência.* São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. *Estágio e Docência.* São Paulo: Cortez, 2011.

Sandri, Vanessa. *Aprendizagem docente no Ensino Superior: processos formativos de professores e estudantes.* Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2017.

SARMENTO, Manuel J. *A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Portugal: Porto Editora LDA, 1994.

SCHON, Donald. Formar Professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote: 77-91, 1998.

SOUZA, Celina. *Governos e sociedades locais em contextos de desigualdade e de descentralização*. *Ciência e Saúde Coletiva*, 7(3): 431-441, 2002.

TEODORO, Antonio. *Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2003b.

TRINDADE, Thais P. *Políticas Públicas e Gestão Educacional: aprendizagens na formação inicial*. 2016. (Monografia de Especialização), Universidade Federal de Santa Maria-UFSM, Santa Maria, 2016.

WISCH, Tasia. F. *Aprendizagem docente: o conhecimento compartilhado sobre inclusão e a formação continuada no ensino fundamental*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2013, 162p.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

VAILLANT, Denise. *Formación de docentes en América Latina: re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro, 2005.

VAILLANT, Denise; MARCELO GARCIA, C. *Ensinando a Ensinar: as quatro etapas da aprendizagem*. Curitiba: UTFPR, 2012.

VYGOTSKI, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins fontes, 1994.

VYGOTSKI, Lev S. *Obras escogidas - Tomo III*. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

APÊNDICES

Apêndice A:

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Mestrado em Educação**

Título de Projeto: Vivências de Estagiários de Licenciaturas em Contextos Emergentes.

Pesquisador Responsável: Prof^a Dr^a Doris Pires Vargas Bolzan.

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM)

Endereço: CE/UFSM – Sala 3336B – sala da pesquisadora responsável.

Telefone para contato com o PPGE: (55) 3220-8023.

Autora: Thais Pulgatti Trindade.

Telefones para contato: (55) 91560114 (autora) e (55) 91121327 (pesquisadora responsável) e (55) 3220-8023 (PPGE).

Local de coleta de dados: Curso de licenciaturas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa⁷. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

⁷ Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFSM). Cidade Universitária – Bairro Camobi, Av. Roraima, 1000 – Prédio da Reitoria – 7º andar. CEP: 97.105.900, Santa Maria – RS. Telefone: (55) 3220-9362. E-mail: cep.ufsm@gmail.com

Este estudo tem como objetivo central identificar como os professores narram suas ideias sobre o campo de Gestão Educacional e Políticas Públicas.

A partir do convite aos seis professores do Curso de Pedagogia realizaremos com os que aceitarem participar da pesquisa, entrevistas que serão gravadas em áudio com o intuito de facilitar a coleta dos dados, sem resultar em prejuízos no que se referem à compreensão global do contexto de suas narrativas/vozes/falas.

Após, realizadas e transcritas as entrevistas, o conteúdo destas será entregue aos professores formadores para possíveis alterações, inclusões ou exclusões de excertos das falas que este considerar pertinente.

Os colaboradores podem deixar de participar do estudo caso assim o desejarem, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. Não haverá dano moral e riscos aos colaboradores, contudo, o que poderá emergir, ao rememorem e explicitarem eventos de sua trajetória profissional são algumas situações de desconforto ou sentimentos que possam aborrecê-los. Para que esse desconforto não ocorra, as perguntas da entrevista semiestruturada serão disponibilizadas anteriormente para que o participante veja se aceita responder ao roteiro de perguntas, podendo optar por não responder qualquer pergunta que sintasse constrangido.

Os benefícios dos sujeitos da pesquisa serão o fato de que terão acesso a todo o material gravado e transcrito os quais poderão retomar e refletir acerca da sua formação e atuação, possibilitando assim uma auto-reflexão sobre seus processos formativos.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para esta pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora responsável e pela autora e estando sob responsabilidade das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos indivíduos envolvidos será preservado, em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta investigação.

Ademais, as informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na Universidade Federal de Santa Maria, Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3336B, 97105-970 – Santa Maria – RS, por um período de cinco anos sob os cuidados da pesquisadora responsável. Após, este período, os dados serão destruídos, através da queima dos arquivos.

Os resultados encontrados neste estudo serão publicados em revistas relacionadas à área da Educação, como também, divulgados em eventos afins.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento, em qualquer fase de desenvolvimento da pesquisa, ou para cessar a participação no estudo aqui proposto, a autora e a pesquisadora responsável por esta pesquisa, encontram-se disponíveis pelos seguintes telefones: (55) 91560114 (autora); (55) 91121327 (Pesquisadora responsável) e (55) 3220-8023 (PPGE).

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízos.

Assinatura do professor

Nº. de identidade

Declaramos, abaixo-assinadas, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Assinatura da Pesquisadora

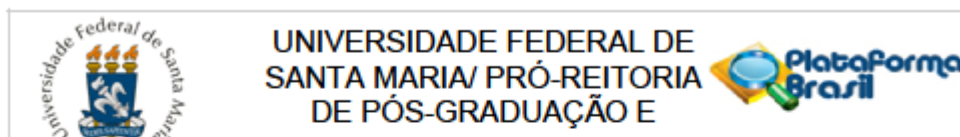
Assinatura da Autora

Dados da pesquisadora:

Thais Pulgatti Trindade – Acadêmica do curso de Educação Especial, Licenciada em Pedagogia, Especialista em Gestão Educacional/UFSM e Acadêmica do Curso de Mestrado em Educação (PPGE/UFSM). **Email:** thastrindade.ufsm@hotmail.com
thastrindade.ufsm@gmail.com

ANEXOS

ANEXO A – APROVAÇÃO DO COMITE DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Vivências de Estagiários de Licenciaturas em Contextos Emergentes

Pesquisador: Doris Pires Vargas Bolzan

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 10254019.5.0000.5348

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.260.582

Apresentação do Projeto:

O projeto (PPG Educação/Mestrado/UFSM) visa "compreender como os estagiários das licenciaturas se constituem professores a partir das experiências com estudantes da escola básica em contextos emergentes". A pesquisa possui perspectiva qualitativa desenvolvida a partir de uma abordagem narrativa sociocultural. A coleta de dados utilizará entrevistas semiestruturadas, com tópicos guias direcionados a aprendizagem dos estudantes nos contextos emergentes. O projeto prevê nove participantes.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo: compreender como os estagiários das licenciaturas se constituem professores a partir das experiências com estudantes da escola básica em contextos emergentes.

Objetivos secundários: • Identificar as concepções sobre os contextos emergentes que os estagiários manifestam. • Identificar quais as motivações e expectativas dos estagiários em atuar na educação básica. • Reconhecer como acontece a formação dos estagiários a partir do que é ofertado nos cursos de licenciaturas da Universidade

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Benefícios: adequados à normatização - Riscos: adequados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

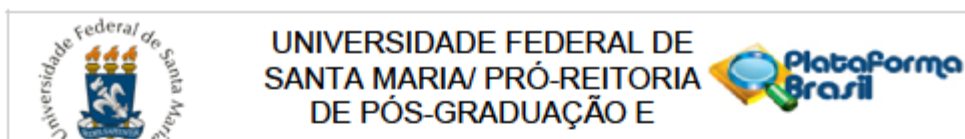
Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi CEP: 97.105-970

UF: RS Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.260.582

Riscos: descrição adequada, sem, contudo, a indicação das medidas a serem tomadas diante da incidência dos riscos previstos. No Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, as medidas indicadas são interromper, a qualquer tempo, a participação e acesso às perguntas/temas antes da entrevista.

Nas Informações Básicas PB, os riscos estão descrito "Ao falarem e relembrem acontecimentos da sua trajetória pessoal e profissional ao longo da formação inicial, é possível que aconteçam alguns desconfortos, riscos ou sentimentos que possam aborrecer os sujeitos de pesquisa". Não há indicação das medidas a serem tomadas diante da incidência dos riscos previstos.

Benefícios: os sujeitos não terão nenhum benefício direto com essa pesquisa, porém sua participação é essencial para o desenvolvimento desse estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: não informa a questão da indenização (no modelo de Termo disponível no site do CEP/UFMS, há a frase "Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa").

Termo de Autorização Institucional (assinado pela diretora do Centro da Educação/UFMS), Termo de Confidencialidade: adequados às normativas.

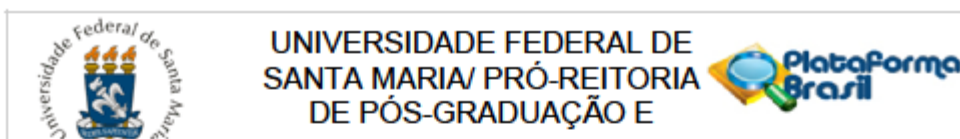
Recomendações:

.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: não informa a questão da indenização (no modelo de Termo disponível no site do CEP/UFMS, há a frase "Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa").

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.260.582

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1312462.pdf	25/03/2019 17:26:16		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_atualizado.pdf	25/03/2019 17:20:17	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_atualizado.pdf	24/03/2019 18:48:30	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Outros	termo_de_confidencialidade_atualizado.pdf	24/03/2019 18:32:33	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Outros	projeto_62359.pdf	14/03/2019 12:26:54	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Outros	Autorizacao_institucional.pdf	14/03/2019 11:39:45	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	13/03/2019 16:59:32	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 11 de Abril de 2019

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com