



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

CYNTIA MARIA SILVA VASCONCELOS

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE
LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS-INGLÊS DO IFCE *CAMPUS*
CAMOCIM: ENTRE O ESCRITO E O VIVIDO**

REDENÇÃO-CEARÁ

2023

CYNTIA MARIA SILVA VASCONCELOS

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE
LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS-INGLÊS DO IFCE *CAMPUS*
CAMOCIM: ENTRE O ESCRITO E O VIVIDO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino e Formação Docente.

Linha de Pesquisa: Ensino e Formação Docente

Orientadora: Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite

REDENÇÃO-CEARÁ

2023

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Vasconcelos, Cyntia Maria Silva.

V331e

O estágio supervisionado e a formação docente no curso de licenciatura em letras português-inglês do IFCE campus Camocim: Entre o escrito e o vivido / Cyntia Maria Silva Vasconcelos. - Redenção, 2023.

159fl: il.

Dissertação - Curso de Ensino e Formação Docente, Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2023.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Socorro Lucena Lima.

Coorientadora: Prof.^a Dra. Maria Cleide da Silva Ribeiro.

1. Estágio Supervisionado. 2. Formação docente. 3. Prática pedagógica. I. Maria Socorro Lucena Lima. II. Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite. III. Título.

CE/UF/BSCA

CDD 370.19

CYNTIA MARIA SILVA VASCONCELOS

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE
LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS-INGLÊS DO IFCE CAMPUS
CAMOCIM: ENTRE O ESCRITO E O VIVIDO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Ensino e Formação Docente, do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino e Formação Docente.

Aprovada em: 31/01/2023

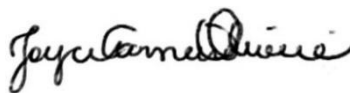
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite (Coorientadora)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE



Profa. Dra. Joyce Carneiro de Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE



Prof. Dr. Elcimar Simão Martins
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Aos discentes que me acompanharam nesse trilhar e me fizeram vivenciar a boniteza da docência.

Aos professores de Estágio Supervisionado que, assim como eu, se sentiram perdidos nesse navegar. Que esse trabalho seja farol!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, que como sinônimo de força, amor e fé me conduziu na elaboração desse trabalho.

Aos meus pais, Maria e Aloizo, pelo amor incondicional, por incentivarem os meus estudos e por compreenderem minha ausência enquanto eu me dedicava à realização desse trabalho.

À minha vó Zulmira, que em suas mais de nove décadas, continua sendo a professora que me ensina sobre a beleza e a simplicidade da vida.

À minha irmã Helen, pela parceria, principalmente nos momentos em que era preciso desafogar a exaustão.

À minha afilhada Isadora, que em sua inocência me ensina a ver o mundo pelos olhos e pelo coração de uma criança.

À minha orientadora professora Socorro Lucena, a quem tenho grande admiração desde os tempos da graduação e por ser minha principal referência no Estágio Supervisionado.

À minha coorientadora professora Cleide, pelas orientações, companheirismo, desafios lançados (trabalhos apresentados e publicados) e pela sensibilidade.

À professora Joyce, da graduação e membro da banca, exemplo de ser humano e inspiração no “docenciar” do Estágio Supervisionado.

Ao professor Elcimar, do mestrado e membro da banca, por ensinar, além do conteúdo, a ser resistência e a esperar.

Aos professores do mestrado, pelos ensinamentos compartilhados, por contribuírem com a minha formação docente numa perspectiva humanizada, me fazendo compreender que educação é sinônimo de transformação.

Aos colegas do mestrado, em especial Cintielena, Eliza e Emanolyna, pela troca de experiências que me permitiram crescer não só como pessoa, mas também como profissional.

Aos colegas pedagogos do IFCE *campus* Camocim, Douglas, Fernando, Ina e Rosana, que, diariamente, compartilham os amores e desafios da docência e não fogem da luta, mostrando que educar é ato de resistência. De forma afetuosa, agradeço à Aline por ser equilíbrio e por me apresentar a poesia do cotidiano, e à Izi, por dividir morada, alegrias e tristezas, pela torcida e pelo cuidado.

Ao amigo Ivan, que trilha comigo na disciplina de Estágio Supervisionado e que segura a minha mão desde a inscrição no mestrado, sendo “colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta”. Esse trabalho também é dele.

Aos participantes da pesquisa, que navegaram comigo nesse mar chamado estágio, enfrentaram fortes ondas, mas no fim pescaram conhecimento, criatividade, resiliência e maturidade, mostrando que estão prontos para o professorar.

Aos discentes que passaram por minha sala de aula e me ensinaram mais do que eu a eles. Como representante desse grupo, escolhi Verônica, a carioca mais camocinense que conheci; mãe, mulher, militante, sinônimo de dedicação, cuidado e resistência, e que não mediu esforços em compartilhar suas práticas na escola-campo, para além dos muros do IFCE, me movendo como educadora.

Por fim, a todas, todos e todes com quem convivi ao longo dessa jornada, que me incentivaram e que certamente influenciaram na minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

Mar da vida

Jailson Araújo¹

Como a vela, de um barco a deriva, na imensidão do mar

Estamos, todos, no mar da vida a vagar...

Seja no trabalho ou nos estudos, seja nas tarefas do lar

Neste, imprevisível, mar que é a vida estamos sempre a vagar.

Somos esta vela a receber ventos contra e a favor de nossa, longa,
viagem marítima

Veza por outra, colidimos em icebergs espalhados nesse grande mar
que é a vida ...

E os, sábios, marujos ajustam suas velas para continuarem sua lida.

Desistir? Jamais! O desejo de chegar ao destino é maior

Tão imenso quanto o mar! E é este desejo que não nos deixa
naufragar...

E a cada vento forte nossa vela ajustar para, então, o esperado destino
alcançar.

Somos mares individuais, com ondas desenfreadas e grandes
enxurradas!

E como a vela do barco que há em nós, recebemos ventos que
necessitamos a ele nos ajustar, para que possamos ao cais regressar.

Nesse, turbulento, mar que é a vida não podemos nos perder de quem
somos e menos ainda de quem queremos ser!

Pois só se pode terra firme enxergar, se em meio ao mar nós
reconhecemos e não nos ludibriar

No imenso, imprevisível, turbulento e valioso mar que é a vida.

¹ Discente do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim.

RESUMO

As mudanças históricas na política de formação educacional trouxeram consequências aos processos formativos, impactando no contexto escolar e na vida profissional docente. A disciplina de Estágio Supervisionado surgiu, nesses movimentos históricos, como suporte pedagógico aos cursos de licenciatura e, tem oportunizado aos licenciandos experiências docentes em sala de aula. É neste espaço que se vivenciam as práticas didático-pedagógicas, a relação teórico-prática e os saberes docentes necessários à profissão. Partindo dessas percepções, objetivou-se, com esta pesquisa, investigar como a disciplina de Estágio Supervisionado contribui para a formação docente no curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim. As escolhas metodológicas foram permeadas por abordagem qualitativa materializadas através de estudo de caso, de leituras de textos clássicos, de técnicas de análise documental, de roda de conversa, de observações compartilhadas entre outros. Os resultados mostraram que o contexto histórico da formação docente no Brasil, mesmo com seus avanços, ainda impacta na ausência da pedagogia universitária; o estágio supervisionado contribui significativamente com a formação docente e, mediante os percalços que porventura possam surgir durante o processo formativo, o estágio com pesquisa pode colaborar positivamente com a continuidade da aprendizagem. Nesse sentido, as atividades do estágio, objeto maior desta pesquisa, favorecem aos discentes uma formação docente significativa, uma vez que o vivido avançou em relação ao que está escrito no PPC (Projeto Pedagógico de Curso) e está conforme os documentos legais, no que diz respeito à formação integral do discente, na perspectiva de formar para a futura profissão e para a cidadania, englobando os aspectos reflexivos e críticos. Ademais, considerando a proposta deste programa de pós-graduação, este trabalho também apresenta como resultado dos estudos desenvolvidos ao longo do curso e, como produto educacional, um *podcast*, que juntamente com a pesquisa desenvolvida, apresenta-se como uma contribuição para a prática pedagógica do Estágio Supervisionado, estreitando o percurso entre o escrito e o vivido.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação docente. Prática pedagógica.

ABSTRACT

The historical shifts in educational training policy had an effect on the training procedures, having an effect on both the academic environment and the profession of teaching. Since its inception as a pedagogical aid for university courses during these historical movements, the Supervised Curricular Internship has given undergraduate students the opportunity to teach in a classroom setting. The interaction between didactic-pedagogical practices, the theoretical-practical relationship, and teaching knowledge occurs in an academic setting. Based on the aforementioned perceptions, the goal of this study was to find out how the Supervised Curricular Internship at IFCE Campus Camocim affects the Undergraduate Course in Portuguese-English Language. A qualitative approach permeated the methodological decisions and was manifested in case studies, readings of classic works, document analysis tools, conversation circles, shared observations, etc. The results indicated that, despite advancements, the historical context of teacher preparation in Brazil continues to have an impact on the lack of university pedagogy. The Supervised Curricular Internship significantly contributes to teacher preparation, and despite potential setbacks, the internship with research can positively contribute to the continuation of learning. In this sense, the activities of the internship, the main subject of this study, support a significant teaching education for students because what is experienced has advanced in relation to what is written in the *PPC* (Pedagogical Course Project) and follows the legal documents, with regard to the integral formation of the student, from the perspective of attempting to form for the future profession and for citizenship, embracing the reflective and critical aspects. In addition, considering the proposal of this postgraduate program, this work presents as a consequence of the studies developed throughout the course and, as an educational product, a podcast. Together with the research developed, this podcast presents itself as a contribution to the pedagogical practice of the Supervised Internship, narrowing the road between the written experiences and the appropriate experiences.

Keywords: Supervised Curricular Internship. Teacher training. Pedagogical practice.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCI	Centro Cearense de Idiomas
CEFAM	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CREDE	Coordenadoria regional de Desenvolvimento de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIC	Formação Inicial e Continuada
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LI	Língua Inglesa
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério de Educação
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRP	Programa Residência Pedagógica
PUD	Programa da Unidade Didática
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	24
2.1	Caracterização do Campo Investigado	30
2.2	Perfil dos Participantes	32
2.3	O Produto Educacional: <i>podcast</i>	33
3	FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UM DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	36
3.1	Breve Histórico da Formação Docente no Brasil	37
3.2	Formação Docente: uma crítica à pedagogia universitária	46
3.2.1	Do Individual ao Coletivo: o percurso a ser aprimorado na formação docente nas licenciaturas	60
4	A LICENCIATURA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O ESPAÇO E O TEMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE	64
4.1	O Curso de Licenciatura e o Estágio Supervisionado como Prática Formativa	66
4.2	O Estágio com Pesquisa e o Estagiário como Pesquisador: desafios ou possibilidades	74
5	O ESTÁGIO SUPERVISIONADO À LUZ DA INVESTIGAÇÃO: ANÁLISE DOCUMENTAL E OS DADOS DO CAMPO	84
5.1	Os Documentos Oficiais do Estágio Supervisionado: o que diz a legislação sobre a concepção de educação formativa	84
5.2	O Estágio Supervisionado entre Convergências e Divergências: a experiência do Estágio Supervisionado – Língua Inglesa Curso de Letras do IFCE Camocim	95
5.3	A Formação Docente na Perspectiva dos Participantes de Camocim: entre o escrito e o vivido	105
5.4	O <i>Podcast</i> como Ferramenta Midiática e Pedagógica e a Disciplina de Estágio Supervisionado: desafios ou possibilidades	111
6	CONCLUSÃO	117
	REFERÊNCIAS	127
	APÊNDICE 01 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	136
	APÊNDICE 02 – MANUAL DE ORIENTAÇÕES PARA OBSERVAÇÃO E	

REGÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS.....	137
ANEXO 01 – PUD ESTÁGIO SUPERVISIONADO II – LÍNGUA INGLESA ...	151
ANEXO 02 – PUD ESTÁGIO SUPERVISIONADO III – LÍNGUA INGLESA..	153
ANEXO 03 – PUD ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV – LÍNGUA INGLESA..	155
ANEXO 04 – REGISTROS FOTOGRÁFICOS	157
ANEXO 05 – OUTROS REGISTROS	159

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta como objeto de pesquisa a disciplina de Estágio Supervisionado e a sua contribuição para a formação docente, tendo por base a realidade encontrada no curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim, a compreensão do contexto histórico da formação docente no Brasil, a fundamentação teórica sobre os pontos em destaque no referido objeto, a análise de documentos nacionais e institucionais que regem o referido componente curricular e a elaboração de um *podcast*.

O *podcast* foi o produto educacional escolhido para a concretização da pesquisa, bem como a atividade de conclusão de curso do mestrado profissional, no qual, para finalizá-lo, além da dissertação, os mestrandos devem desenvolver um produto que possa ser utilizado e que contribua para sua prática profissional, já que essa modalidade de pós-graduação *stricto sensu* é voltada para a capacitação de profissionais que já atuam em determinada área do conhecimento. Desse modo, o mestrado profissional em Ensino e Formação Docente, ofertado pelo programa associado entre IFCE e UNILAB, foi implantado partindo do contexto histórico e da baixa estatística de profissionais com pós-graduação no Brasil, principalmente no estado do Ceará, com a intenção de qualificar os profissionais para a melhoria da educação básica e do desenvolvimento social.

No decorrer da história, a formação docente no Brasil foi formalizada no século XIX quando se cogitava a organização da instrução popular. Anteriormente, após a Revolução Francesa, já se sinalizava preocupação com os problemas que envolvia a formação. Com isso, e tendo a Europa como exemplo, se viu a necessidade de criar as escolas normais para preparar os professores. Mas antes, no ano de 1827, existiu a Lei das Escolas de Primeiras Letras, que determinava a formação voltada para o método mútuo (lancasteriano) e que o treinamento deveria ser custeado pelas próprias expensas do professor.

O processo para implantação das Escolas Normais no país aconteceu no ano de 1834, sendo fundada a primeira escola em 1835 na província do Rio de Janeiro. Nesse mesmo ano, foi criada a Lei Providencial que determinava, através do seu Ato nº 10, a necessidade de formação didático-pedagógica, que foi substituída em 1849 pelo preparo prático com o método de auxiliar o professor em exercício para aprender a profissão. Em uma proporção maior, a Escola Normal de São Paulo passou a ser referência no ano de 1920 e recebeu a visita de educadores do país inteiro para observar e estagiar as práticas docentes em suas dependências. Apesar de ainda não regulamentado, é perceptível que os cenários de 1849 e 1920 já caracterizavam os vestígios da atividade de estágio.

Apesar de toda essa movimentação na formação docente do país, Anísio Teixeira percebeu que as Escolas Normais deveriam possuir caráter específico voltado para a profissão do magistério, sendo evidente a preocupação com os currículos para a formação docente, bem como o crescimento dos campos para capacitar profissionais para o ensino. Com isso, Anísio Teixeira implantou, em 1932, o Instituto de Educação de Brasília, e, em 1933, o Instituto de Educação de São Paulo, que posteriormente foram elevados ao nível universitário.

Esse seria apenas o primeiro passo para a expansão do ensino universitário no país, já que, posteriormente, foram criados os cursos de Pedagogia e Licenciatura, tendo por base o decreto-lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. Em 1971, foi instituída a Habilitação Específica para o Magistério (HEM), embora com a presença de algumas falhas. Com o intuito de dirimir alguns problemas, foram implantados os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), e, após um longo histórico e tantas discussões no que diz respeito à formação docente, em 1996, a Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu Art. 62, tratou especificamente sobre os Institutos Superiores de Educação, bem como, ainda no mesmo documento, enfatizou que a formação docente para a educação básica passaria a ser realizada por cursos de nível superior.

Ditado esse contexto legal, é possível verificar que a formação docente passou e, ainda passa, por debates e reformulações. Nos dias atuais, essas ações são geradas principalmente pelas transformações sociais, fazendo com que a qualificação profissional não aconteça somente de forma técnica e conteudista, mas que também contemple a plenitude do sujeito no sentido crítico e reflexivo para atuar no campo educacional, tendo em vista os aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e tecnológicos. Esta proposta formativa e de caráter intelectual é alinhada ao pensamento transformador, no entanto, o grande desafio é superar o cenário contraditório mercadológico que gera a competitividade no crescimento econômico, transformando o currículo das licenciaturas em um acordo de negócio lucrativo. Com isto, o currículo fica demarcado pela ausência de uma prática formativa crítica e reflexiva.

Partindo da implantação dos cursos superiores voltados para a formação docente e da necessidade de um currículo que aborde um diálogo entre teoria e prática com uma visão transformadora, o Estágio Supervisionado se apresenta como componente curricular de destaque para esse fim, sem, com essa assertiva, descaracterizar a importância das demais disciplinas. É no Estágio Supervisionado que os discentes, em sua maioria, têm o primeiro contato com o futuro local de trabalho e a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar como espaço formativo, integrado ao grupo da profissão.

Dada sua relevância, o Estágio Supervisionado está amparado legalmente pelo Decreto nº 87.497 de 18 de agosto de 1982, que o considera como atividade de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionando aos estudantes situações reais de vida e trabalho, em face da participação em sala de aula. Desta feita, o estágio deve ser realizado na escola, em comunidade sob responsabilidade do orientador da instituição de ensino. Posteriormente, o Estágio Supervisionado é tratado no Art. 82 da LDB 9394/96 que sofreu alterações, e atualmente, ainda no mesmo artigo, orienta a realização das atividades, a partir da Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008.

Nessa perspectiva, o Estágio Supervisionado passa a integrar o conjunto de conhecimentos da formação docente e deve se relacionar com as demais disciplinas dos cursos de licenciaturas, possibilitando aprendizagem, análise e a reflexão sobre o trabalho docente. A partir dessa concepção, é possível, também, pensar o Estágio Supervisionado como método de formação através do desenvolvimento de posturas e habilidades de pesquisador, tendo em vista as diversas situações que podem ocorrer no principal campo de atuação, a escola.

Dito isso e partindo para a realidade da pesquisa do referido trabalho, os cursos de ensino superior e, especificamente nas licenciaturas dos cursos de Letras com dupla habilitação, o Estágio Supervisionado ocupa uma carga horária considerável, posto que os discentes devem cumprir créditos que atendam às duas línguas. Portanto, o discente/estagiário irá transitar por diferentes contextos, no que diz respeito ao espaço que cada língua ocupa dentro dos níveis escolares, o que requer ainda mais atenção, dedicação e orientação para as principais atividades de estágio: a observação, a regência e a elaboração do trabalho final. Nesse ensejo, surgem pensamentos em torno do papel da disciplina de Estágio Supervisionado na vida dos discentes/estagiários e futuros professores que buscam, através da formação, aprender a profissão.

A motivação em pesquisar sobre o Estágio Supervisionado e a formação docente surgiu a partir de duas experiências, sendo a primeira enquanto discente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e, anos depois, em Letras-Espanhol. Já a segunda, ocorreu na atuação como docente em cursos de nível superior, ministrando a disciplina de Estágio Supervisionado em cursos a distância e presencialmente no IFCE *campus* Camocim. As experiências citadas incentivaram um processo crítico e reflexivo de perceber a necessidade de mudança. Por isso, a decisão de pesquisar o Estágio Supervisionado a partir da realidade local, na busca de ressignificação e com sentido à formação docente.

Esta relação com o estágio iniciada na graduação, quando, primeiramente, ingressei na Pedagogia, me oportunizou conhecer a educação infantil e o ensino fundamental I² e, após concluir a primeira licenciatura, e já em fase de conclusão do curso de especialização em Gestão Escolar, tive o engajamento com o ensino fundamental II³, o ensino médio e os cursos livres de idiomas através da Licenciatura em Letras-Espanhol. A experiência com os diferentes níveis de ensino me possibilitou conhecer a rotina da sala de aula, bem como métodos pedagógicos.

Estas experiências me reverberaram retornar ao Estágio Supervisionado na função de pesquisadora, estimulada pelo olhar reflexivo sobre a escola como espaço social relevante, mediante a oportunidade do mestrado. Despertei sobre a relevância do estágio numa mediação, realizada na educação infantil, no decorrer do meu processo formativo na graduação. Nessa experiência, a integração faculdade-escola aconteceu de forma concreta, a professora da disciplina acompanhava os discentes/estagiários no campo e juntos realizavam um trabalho coletivo que beneficiava a escola e os que participavam dela, apreendiam. O ponto de partida era a aprendizagem, mas tinha como critério a criatividade, o que foi prazeroso de realizar e, conseqüentemente, facilitou o sucesso dos aprendentes sobre os assuntos abordados.

A partir dessa experiência exitosa, percebi que as demais mediações realizadas nos outros níveis de ensino, já citados anteriormente, não ocorreram de forma significativa, pois foi perceptível a ausência da formação. Naquele momento, vivenciei um processo formativo em que os discentes/estagiários realizavam a captação de dados no campo sozinhos, assim como não tinham acompanhamento do docente da referida disciplina e, quando aconteciam os momentos de socialização em sala, não tinham retorno sobre os relatos. A burocratização naquelas experiências também foi outro fator observado, os documentos exigiam diversas informações a serem preenchidas em formulários, sempre de forma mecânica, a minuciosidade de detalhes a serem observados e respondidos gerava a ausência de uma prática crítica e reflexiva sobre a realidade escolar.

Caminhando para a etapa profissional, atuando como tutora nos cursos de licenciaturas pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), ministrei a disciplina de Estágio Supervisionado nas cidades de Quixeramobim, Limoeiro do Norte e Jaguaribe, todas localizadas no Estado do Ceará. Para a realização deste trabalho, recebi o ambiente virtual pronto com as orientações e os documentos postados para que os discentes pudessem atuar no campo de estágio. Os encontros presenciais aconteciam em dois momentos, sendo um no início

² Correspondente aos anos iniciais, do 1º ao 5º ano, do ensino fundamental.

³ Correspondente aos anos finais, do 6º ao 9º ano, do ensino fundamental.

da disciplina e o outro no final para apresentação do relatório. Depois de vivenciar a mesma história, rememorei os tempos de graduação e me deparei reproduzindo o mesmo modelo com que fui formada no ensino superior.

Atualmente, trabalhando como docente efetiva do IFCE *campus* Camocim e ministrando novamente as disciplinas de Estágio Supervisionado II, III e IV - Língua Inglesa do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, presenciei, frente aos relatos dos discentes e na rotina do componente curricular, os mesmos fatos ocorridos nos estágios que realizei na segunda graduação e na tutoria, e percebi que a diferença não estava na modalidade de ensino da educação a distância (EaD), e sim nos aspectos legais e nas amarras administrativas; sendo levantadas as seguintes hipóteses:

- A relação IFCE e escola-campo quase inexistente por questões de desinteresse da equipe em criar vínculos com os campos de estágio e da logística/custos que impedem a realização das visitas;
- O ponto acima citado que acarreta na liberdade de escolha da escola-campo por parte dos discentes/estagiários, o que dificulta logisticamente a visita do professor/formador, já que em alguns casos a prática do estágio acontece em localidades e/ou cidades vizinhas onde residem os discentes;
- Ausência de campo para a atividade prática, principalmente para o Estágio Supervisionado IV - Língua Inglesa que atua em cursos livres de idiomas, pois na cidade de Camocim só existe uma escola de idiomas de esfera privada e que burocratiza a entrada dos discentes/estagiários, e um Centro Cearense de Idiomas (CCI) que permite o estágio de observação, mas não permite a regência, devido à carga-horária curta para a intensa rotina de atividades;
- A carga-horária de lotação do professor/formador em outros cursos e/ou em outras disciplinas coincidindo com o mesmo horário da prática de estágio do discente/estagiário e impedindo a visita ao campo de estágio, repercutindo em uma integração faculdade-escola falha;
- Burocratização do processo, tendo em vista o relatório como trabalho final, apresentando uma estrutura que remete a uma escrita mecânica, seguido ainda de instrumentais, uns a serem preenchidos e outros de cunho orientativo, com pontos relevantes, mas em quantidade demasiada, o que faz com que o discente/estagiário desfoque do processo de reflexividade por ficarem presos em relatar o que solicita os documentos;

- Por fim, o desinteresse e a desmotivação da maioria dos discentes em aprender a língua estrangeira, ocasionados pelo medo de falar inglês adquirido na educação básica por falta de profissionais formados na área ou por métodos constrangedores, dando credibilidade maior à língua materna, o que os afasta das atividades práticas vivenciadas no campo de estágio. Sendo esse, outro empecilho para a prática de regência no CCI.

Cabe reforçar que a atenção aos pontos elencados está no campo empírico, formulados dos relatos apresentados pelos discentes/estagiários da disciplina de Estágio Supervisionado IV - Língua Inglesa, escolhidos como participantes da pesquisa, na qual as dificuldades relatadas vinham ao encontro do que eu já percebia e do que já tinha vivenciado enquanto discente e, também, docente em experiências anteriores com a disciplina em destaque.

A escolha dos participantes se deu pelo tempo de vivência deles, considerando que o Estágio Supervisionado IV – Língua Inglesa é o nono e último de que eles participam, pelos desafios enfrentados por falta de campo de estágio, especificamente nesse período, já que em Camocim só existe um curso de idiomas para recebê-los, além das experiências insatisfatórias que carregam por ausência de receptividade das escolas e dos professores nos estágios anteriores⁴ que os veem como ameaça, e pelo nível de inglês que esses docentes apresentam, devido a ausência de formação na área, e que os deixam inseguros.

Mediante o cenário exposto através da problemática pontuada, fez-me despertar a curiosidade investigativa, com o seguinte problema de pesquisa: **De que forma as disciplinas de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês do IFCE campus Camocim contribuem para a formação docente?** Quanto às questões mais específicas: **Qual concepção de formação docente se faz presente nos cursos de licenciatura, considerando o contexto histórico e a pedagogia universitária? Como o Estágio Supervisionado pode contribuir para a formação docente, tendo em vista os possíveis percalços na rotina das instituições formadoras? De que forma as propostas dos documentos que versam sobre o Estágio Supervisionado no curso de Letras Português-Inglês do IFCE campus Camocim contribuem com a formação docente? Como a funcionalidade de uma ferramenta de comunicação midiática, especificamente um *podcast*, pode auxiliar no contexto do Estágio Supervisionado do curso de Letras Português-Inglês do IFCE campus Camocim?**

⁴ Estágio II: observação e regência no ensino fundamental II, e Estágio III: observação e regência no ensino médio.

A partir da problemática e questionamentos delineados, e para o alcance de respostas que iluminem as questões levantadas nesse trabalho, aponto como objetivo geral: **Investigar como as disciplinas de Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim contribuem para a formação docente.** Partindo do objetivo principal na busca por respostas surgiram dos demais questionamentos, os objetivos específicos são:

- Compreender a concepção de formação docente nos cursos de licenciatura, considerando o contexto histórico e a pedagogia universitária;
- Identificar de que forma o Estágio Supervisionado pode contribuir com a formação docente, tendo em vista os possíveis percalços na rotina das instituições formadoras;
- Analisar a contribuição formativa do Estágio Supervisionado no curso de Letras do IFCE *campus* Camocim, a partir do que é determinado nos documentos, legais e vigentes, nacionais e institucionais;
- Elaborar um produto educacional, especificamente um *podcast*, com episódios relacionados ao Estágio Supervisionado e a formação docente, que possa contribuir com a prática pedagógica dos professores/formadores, partindo das necessidades relatadas pelos discentes/estagiários e da análise do que está escrito e o que é vivido.

Para a realização da investigação, a pesquisa teve como referência metodológica a abordagem qualitativa, utilizada para estudar fenômenos complexos que contribuem com os sujeitos sociais. O trabalho investigativo incidiu sobre as mediações para a formação docente, realizadas na disciplina de Estágio Supervisionado, base principal do objeto. Nessa perspectiva, o percurso metodológico contemplou o método estudo de caso e as técnicas de análise documental, roda de conversa e, também, observação. Esse conjunto de estratégias subsidiou a coleta de informações para a análise da realidade estudada. Por fim, a articulação das conclusões foi convertida no produto educacional.

Conhecida a natureza qualitativa deste trabalho, foram aportadas estratégias investigativas e seleção de materiais teóricos para aprofundamento das categorias. A análise documental deu-se na Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes e está mencionada na LDB 9394/96 que trata sobre a realização das atividades de estágio, e na Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a formação inicial em nível superior. Cabe ressaltar que ambos os documentos são de nível nacional disponibilizados pelo Ministério de Educação (MEC).

Importante justificar que a primeira escolha⁵ se deu por ser o documento que norteia de forma geral sobre o estágio em nível nacional, e a segunda escolha⁶ por ser o documento base utilizado para tratar sobre o Estágio Supervisionado no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso de Letras do IFCE *campus* Camocim. A nível institucional foram analisados o PPC e os Programas de Unidade Didática (PUDs) das disciplinas de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, a fim de concretizar a investigação sobre o escrito e o vivido.

O propósito destas análises se evidencia na necessidade de realizar uma comparação, teoricamente embasada, entre o que os documentos determinam e o que de fato acontece na realidade prática. As categorias estágio supervisionado e formação docente foram fundamentadas com o aporte teórico-metodológico baseado em: Lima (2001, 2002, 2004, 2009, 2012), Pimenta (2002, 2006, 2012, 2017), Lima e Pimenta (2017, 2019) e Almeida, Ghedin e Oliveira (2015). A análise dos documentos, os relatos dos participantes e o estudo da literatura referenciada acerca do estágio e da formação docente embasaram o trabalho com sustentação para a sua elaboração e a aplicação do produto educacional *podcast*.

O *podcast* é uma ferramenta de comunicação midiática de fácil acesso, pois pode ser ouvido no modo *offline* através de várias plataformas digitais e quando o usuário desejar. Para a realização dessa ação, o produto educacional tem como proposta a postagem de episódios com temáticas relacionadas ao Estágio Supervisionado e à formação docente, conforme necessidades apontadas pelos participantes da pesquisa, buscando ressignificar o conhecimento sobre o componente curricular e a formação do discente/estagiário, contribuindo, também, para a prática pedagógica dos professores formadores, tendo em vista desnudar os fatores que impedem uma prática reflexiva e crítica.

O produto educacional foi realizado com a participação do público-alvo, a partir do tempo de experiência e dos desafios enfrentados durante os nove estágios cursados, caracterizado pelos discentes matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado IV - Língua Inglesa no curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim, *lócus* da pesquisa. De forma conjunta, os discentes/participantes decidiram os temas e pensaram estratégias para execução do *podcast* sob a orientação dos professores da respectiva disciplina.

Cabe destacar que, no local mencionado, as disciplinas de Estágio Supervisionado nas licenciaturas são compartilhadas entre o professor pedagogo e o professor da área

⁵ Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.

⁶ Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015.

específica, que dividem por igual a carga horária total. Nesse esforço coletivo, foi compartilhado os desdobramentos da investigação. Por isso, justifico a escolha do *locus* e do público-alvo por conta de alguns fatores, como o vínculo com a instituição de ensino enquanto docente, a parceria com o professor de Língua Inglesa, em que ministramos juntos as disciplinas de Estágio Supervisionado II, III e IV do idioma já exposto e, também, a afinidade com os discentes/participantes devido ao acompanhamento realizado nas três etapas do referido componente curricular.

Em relação à estruturação deste trabalho, além da introdução contendo as informações gerais com uma visão do todo, inclusive a problemática, para situar o problema e com ele os objetivos investigativos, apresento em seguida um capítulo com a metodologia, abordando o caminho metodológico desde a concepção de pesquisa, o método, as estratégias de coleta das informações e a descrição do produto educacional. Posteriormente, trago a fundamentação teórica do trabalho, dividida em três subseções. Na primeira subseção, enfatizo a formação docente no Brasil, que traz em seu conteúdo uma breve contextualização histórica. Depois, apresento uma abordagem sobre a relação entre teoria e prática, tendo em vista a educação como prática social e a importância de revisão do currículo nos cursos de formação docente, finalizando com uma crítica sobre a pedagogia universitária, uma vez que a universidade precisa rever o perfil do professor formador e reconhecer a função da pedagogia no mundo acadêmico.

A segunda subseção insere reflexões sobre o Estágio Supervisionado de forma geral, apresento o estágio com pesquisa diante da possibilidade investigativa. Contextualizo os acontecimentos da pandemia de Covid-19 como algo desafiador à metodologia da disciplina. Longe da escola, devido à suspensão das aulas presenciais, tivemos que realizar o estágio pelas telas dos computadores. A sistemática virtual não preservou as práticas docentes e discentes no contexto. Pensando na vertente do professor pesquisador, para o fechamento da pesquisa, diante do que já foi discutido, e enfrentado na pandemia, para o fechamento da pesquisa, trago na penúltima subseção uma reflexão sobre a profissão para além do espaço da sala de aula.

Por fim, a última subseção tem por intenção expor uma análise documental em torno do Estágio Supervisionado e da formação docente, a partir da Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008 e da Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, com os destaques relevantes para realização do estágio. Ainda nesta subseção, inseri uma análise do PPC e PUDs do curso de Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim, de forma articulada ao relato dos participantes sobre o estágio supervisionado e a formação docente, finalizando a subseção com ênfase no produto educacional, o *podcast*, aportando sinalizações entre o escrito e o vivido.

As exposições, os questionamentos e as análises neste texto evidenciam a relevância educacional e a importância social e política na área do ensino, tendo em vista que a disciplina de Estágio Supervisionado necessita de mediações que ressignifiquem a formação docente, principalmente considerando os desafios que impedem uma ação reflexiva dos processos formativos. Nesta perspectiva, fiz escolhas para compor o caminho metodológico que possibilitará a busca de respostas com os fundamentos a seguir.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A confluência metodológica para a concretização do referido trabalho foi motivada antes mesmo de me tornar professora do ensino superior, ocorreu a partir das primeiras aproximações com a experimentação, quando investigativa como discente dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Letras-Espanhol. Principiante na trajetória da investigação científica, ao ingressar nas respectivas licenciaturas, aproximei-me da abordagem metodológica de forma involuntária. Logo após, lancei-me na docência universitária com as disciplinas de Estágio Supervisionado, o que me causou indagações porque, assim como os discentes das licenciaturas, eu não via sentido nas atividades que eram desenvolvidas no componente curricular voltado à prática docente. Metodologicamente, na maioria das vezes, teoria e prática seguiam separadas, pois o campo de estágio não permitia subsídios para enxergar com alcance a reflexão profissional, isto é, a práxis. Observei que a preocupação se fazia somente com a burocratização dos processos, que eram validados por meio de documentos a serem entregues no final do semestre.

O ingresso no mestrado em Ensino e Formação Docente me oportunizou discussões voltadas para a referida temática e contribuiu, com aporte teórico-metodológico, para a realização da pesquisa. Agora em um viés coletivo, pois passei a investigar a formação de professores, partindo das experiências enquanto docente da disciplina de Estágio Supervisionado; das atividades realizadas com os discentes/estagiários, principalmente as de socialização, e, também, das discussões com a turma e professores do mestrado, partindo dos referenciais teóricos indicados. Portanto, este trabalho tem em sua metodologia não somente o estudo teórico e a aplicabilidade de um produto educacional, mas também, o envolvimento e o aprendizado dos participantes e o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores/formadores.

Considerando as motivações à pesquisa, bem como a necessidade de transformar a realidade através de uma atividade de investigação de pressupostos coletivos, a partir da atual conjuntura de realização do estágio, ancorada na abordagem qualitativa, busquei resposta que

recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análises, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a ele (CHIZZOTTI, 2003, p. 221).

Partindo desse princípio, a ênfase na abordagem qualitativa ocorre pela aposta no progresso contínuo da sociedade, através do estudo de determinado fenômeno, na tentativa de interpretá-los, tendo por base o materialismo histórico-dialético que tem como elemento a reflexão analítica, a produção do conhecimento e a transformação social; sendo esse um processo dentro de uma perspectiva crítica e reflexiva, entre estudos teóricos e o que se encontra na realidade de aplicabilidade coerente e significativa da prática, fazendo com que os sujeitos se percebam construtores do processo em sentido válido e respaldados no fenômeno pesquisado.

Com foco no Estágio Supervisionado, como fenômeno investigado, “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida” (FLICK, 2009, p. 20). A compreensão da pluralização é de suma importância para perceber as diferentes percepções dos sujeitos envolvidos no processo, considerando que cada um com sua subjetividade pode contribuir de forma valorativa. Dessa forma, o pesquisador precisa estar sensível para o estudo empírico das questões a partir do que observa dos participantes, tendo claro que “a pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados” (FLICK, 2009, p. 24-25).

Mesmo o campo e o fenômeno pesquisado sendo comum a todos os participantes, cada sujeito apresenta perspectivas diversas devido a suas particularidades frente ao seu contexto social de formação, trazendo consigo uma bagagem desde a educação básica, por exemplo, que contribui de alguma forma em sua formação docente. A abordagem qualitativa na pesquisa, portanto, releva todos esses aspectos e exigem do pesquisador reflexões acerca de suas observações, impressões, análises, sentimentos, etc. Partindo dessa premissa, a escolha pela referida abordagem ocorre pelo fato de que ela não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa. Os pontos de vista subjetivos constituem um primeiro ponto de partida (FLICK, 2009, p. 25).

Essa dinamicidade, permitida pela pesquisa qualitativa, contribui em um trabalho coletivo realizado com os participantes em um clima harmônico e respeitoso, dando importância à subjetividade, à percepção e aos sentimentos de todos que estão incluídos no processo. Esse formato de pesquisa, proporcionado pela abordagem qualitativa, é o que Goldemberg (2004) trata como uma antropologia que questiona e propõe que os resultados não sejam frutos da observação pura e simples, mas de um diálogo e de uma negociação dos pontos de vista, do pesquisador e pesquisados.

A pesquisa qualitativa preocupa-se [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos [...] (MINAYO, 1994, p. 21-22).

O entendimento ao fenômeno investigado traz em sua essência uma complexidade devido ao fato de não poder ser medido, sendo as observações e o diálogo entre pesquisador e participantes a forma de trabalho mais assertiva para a compreensão do objeto de pesquisa, que, no referido trabalho, se trata de um caso prático da vida real. Por esse motivo, foi escolhido o método de estudo de caso para estudar com mais propriedade a disciplina de Estágio Supervisionado IV - Língua Inglesa no IFCE *campus* Camocim, partindo dos elementos encontrados no campo de atuação e investigação.

Como esforço de pesquisa, o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos [...] a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos. Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - tais como ciclos de vida individuais, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de alguns setores (YIN, 2001, p. 21).

De acordo com o pensamento do autor, o método de estudo de caso contribui de forma significativa na compressão do fenômeno investigado, partindo das diversas subjetividades, diálogos com os participantes e observações, dando ênfase às problemáticas de análise da complexidade do objeto. Outro ponto relevante citado por Yin (2001) são os benefícios que o método estudo de caso proporciona, podendo contribuir, de forma individual ou coletiva, com a preservação de características de determinados acontecimentos, mudanças geográficas, relação e maturação de alguma esfera.

Pretendendo significar o Estágio Supervisionado como disciplina importante para a formação docente, o método escolhido para a pesquisa teve como objetivo proporcionar a maturação das ideias, visando melhorias para o referido componente curricular com o intuito de significar o processo formativo docente dos participantes, que são os discentes matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado IV – Língua Inglesa do IFCE *campus* Camocim, bem como contribuir na prática pedagógica dos professores/formadores. Para esse processo, foi considerado que “um estudo de caso não precisa conter uma interpretação completa ou acurada; em vez disso, seu propósito é estabelecer uma estrutura de discussão e debate entre os estudantes” (YIN, 2001, p. 20), a fim de encontrar soluções para determinados problemas em uma ação coletiva dentro das possibilidades reais.

Demarcado o método para compreender o fenômeno a ser investigado, a pesquisa

consistiu em técnicas que contribuíram na busca por evidências, mediante os pontos encontrados no estudo de caso. As técnicas utilizadas foram: análise documental, roda de conversa e observação, que foram aplicadas para coleta e, posteriormente, análise de dados, ocasionando com o feito a conclusão efetiva da pesquisa.

Para efetivar as técnicas propostas, o primeiro passo consistiu na análise documental, que às vezes se confunde com a pesquisa bibliográfica pelo fato de que ambas se utilizam de dados já existentes, sendo que a diferença se encontra na natureza das fontes. Segundo Gil (2019), a pesquisa documental "vale-se de toda sorte de documentos, elaborados com finalidades diversas" (GIL, 2019, p. 29). Com base na finalidade da pesquisa, foram escolhidos quatro documentos para análise, tendo em vista o objeto de estudo e a percepção comparativa entre o ideal (posto nos documentos) e o real (realidade observada e vivenciada).

Para análise dos documentos legais, teve-se como fonte a Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes matriculados regularmente em alguma instituição de ensino, podendo ser ela de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. O outro documento analisado foi a Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Ambos os documentos são de nível nacional disponibilizados pelo Ministério de Educação (MEC), sendo a Lei nº 11.788/2008, mencionada no Art. 82 da LDB nº 9.394/96, que trata sobre a realização das atividades de estágio, e a Resolução nº 2/2015, que é o documento norteador do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim.

Além destes, foi realizada a análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) referente ao curso de Letras do IFCE *campus* Camocim que aborda especificidades relativas ao ensino, ao estágio, ao currículo e a outras particularidades da Licenciatura em Letras Português-Inglês, bem como, também foram analisados os Programas das Unidades Didáticas (PUDs) das disciplinas de Estágio Supervisionado II, III e IV – Língua Inglesa.

Partindo da dimensão ética da pesquisa, o estudo e a análise do PPC, e respectivos PUDs, do curso de Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim, tiveram por base o pensamento de Severino (2014), que aconselha ao pesquisador buscar “criar referências legais, normativas, assinalando caminhos e procedimentos a serem seguidos pelos pesquisadores, até mesmo independentemente de suas convicções pessoais” (SEVERINO, 2014, p. 206). Mediante a orientação do autor, a análise documental utilizou estratégias de forma coerente ao que dizem os documentos, evitando julgamentos individuais antiéticos.

Como segundo passo, avançamos na situação real, partindo das vivências experimentadas nas disciplinas de Estágio Supervisionado - Língua Inglesa no curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês do IFCE *Campus* Camocim. Coletivamente, analisamos as problemáticas e os desafios encontrados na disciplina de Estágio Supervisionado, a fim de estabelecer articulação entre o real e o ideal, a ser trazido no último capítulo deste trabalho. As descobertas relacionadas ao dito e ao feito constituíram um texto argumentativo reflexivo, na exposição de informações refletidas entre convergências, divergências e possibilidades.

Nesse ensejo do que converge e diverge, Corsetti (2006) comenta que, diante das mudanças empreendidas pelos documentos, alguns pesquisadores ainda insistem em recorrer apenas a arquivos, mas, por outro lado, outros pesquisadores se esforçam para problematizar as fontes. Com isso, o referido trabalho persiste numa análise crítica e reflexiva sobre a realidade encontrada na disciplina de Estágio Supervisionado mediante o que dizem os documentos reguladores e os relatos dos participantes.

Para isso, e considerando o cenário litorâneo da cidade de Camocim, a pesquisa foi feita a partir de uma analogia que relaciona o Estágio Supervisionado ao mar, partindo da imensidão que é a disciplina, dos desafios e das possibilidades que se pode encontrar nela, assim como se pode vivenciar no mar. Ainda nessa perspectiva, os participantes foram identificados com os nomes das praias camocinense para preservar o anonimato mediante os relatos expostos no último capítulo deste trabalho. A contar dessa ideia, a outra técnica utilizada na pesquisa foi a realização de uma roda de conversa, que, para Moura e Lima (2014),

é uma forma de coleta de dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, mediante diálogos internos, e, ainda, no silêncio observador e reflexivo (MOURA; LIMA, 2014, p. 25).

Conforme mencionado no parágrafo anterior, a roda de conversa foi aplicada pensando no cenário camocinense, partindo da perspectiva de perceber o estágio como o mar. Os participantes foram convidados a se sentirem pescadores de suas experiências e a trazer em suas redes seus sentimentos subjetivos, a partir da compreensão que tinham sobre a disciplina de Estágio Supervisionado como base para a formação docente. Essa atividade teve como intenção coletar, de uma forma lúdica, as impressões dos participantes, seus conhecimentos e suas perspectivas partindo do que eles traziam acerca das disciplinas de Estágio Supervisionado

vivenciadas anteriormente, a fim de captar repostas livres e amplas que serviram na complementação do desenvolvimento da pesquisa.

Atuando como e enquanto docente na disciplina de Estágio Supervisionado, possibilitou-me a integração com os sujeitos dentro do processo formativo, agregando aspectos possíveis de uma observação participante. Por isso, a necessidade da observação como terceira técnica, pois ela permite ao pesquisador “assumir uma variedade de funções dentro de um estudo de caso e pode, de fato, participar dos eventos que estão sendo estudados” (YIN, 2001, p. 116). Assim, a observação contribuiu na coleta de evidências efetivas através da análise integrada à pesquisa documental, aos dados coletados na roda de conversa e à elaboração e realização do produto educacional (Tópico 2.3). Todos esses elementos compuseram o conjunto de informações que foram analisadas e refletidas à luz da literatura do referencial teórico em comento.

Para a realização das técnicas mencionadas, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 01). Visando a segurança dos mesmos e as questões éticas, a pesquisa tomou como aporte de orientação ética a Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que assegura proteção aos sujeitos nas pesquisas científicas; as determinações na Norma Operacional CNS nº 001/2013, que trata sobre os procedimentos para submissão, avaliação e acompanhamento da pesquisa e de desenvolvimento envolvendo seres humanos no Brasil; as considerações éticas da Resolução nº 466/2012 e da Resolução nº 510/2016, além do Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS, com orientações para procedimentos de pesquisas em ambientes virtuais, estas publicadas em 24 de fevereiro de 2021.

Para Yin (2001, p. 131), “a análise de dados consiste em examinar, categorizar, classificar em tabelas ou, do contrário, recombinar as evidências tendo em vista proposições iniciais de um estudo”. Nesse sentido, os dados adquiridos relativos ao que dizem os documentos anteriormente mencionados, e acerca da realidade encontrada no *lócus* disciplina de Estágio Supervisionado, foram retomados à análise para a extração dos achados conclusivos. Para Goldenberg (2004), este momento exige tempo de reflexão e dedicação para se tirar o máximo de proveito do estudo realizado e, por esse motivo, a análise tem atenção redobrada, considerando estar dentro do processo enquanto professora e pesquisadora da disciplina de Estágio Supervisionado.

A investigação da prática profissional não é algo fácil. É um desafio que exige a ampliação tanto do conceito de reflexão quanto de pesquisa, deixando-os mais amplos e flexíveis. Pesquisar torna-se a atividade principal corresponde à vontade de produzir

conhecimentos, isto é, conhecer, descrever, nomear, relatar e explicar a realidade educativa de forma compartilhada, para poder transformá-la, também, coletivamente (FERREIRA; IBIAPINA, 2005, p. 27).

A partir da ideia das autoras, o referido trabalho não beneficia somente ao responsável pela pesquisa, mas também os sujeitos envolvidos e a comunidade acadêmica interessada no assunto. Portanto, esse trabalho se desenvolveu dentro de uma perspectiva de autores alinhados ao materialismo histórico-dialético, tendo em vista o movimento do pensamento dos sujeitos, considerando, ainda, seus históricos de vida que repercutem, mesmo que indiretamente, em seu processo formativo. Cabe destacar que esse processo contribuiu para o desenvolvimento e emancipação profissional de todos os participantes dentro de uma ação crítico-reflexiva.

2.1 Caracterização do Campo Investigado

Camocim é uma cidade litorânea e com potencial turístico que realiza frequentemente competições de *kitesurf*, atraindo pessoas de vários países. Esse panorama turístico justificou a criação do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês. Por isso, a relevância metodológica desta pesquisa na busca de respostas para a melhoria formativa numa área profissional criada para o desenvolvimento local e regional.

O *campus* Camocim está localizado na microrregião do litoral de Camocim e Acaraú, na região intermediária de Sobral, pertencente à 4ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento de Educação (CREDE-04), que inclui dados educacionais dos municípios Chaval, Barroquinha, Granja, Martinópolis e Uruoca.

Inaugurado em 2010, o *campus* Camocim atende estudantes da CREDE-04 com a oferta de Cursos de Formação Inicial e Continuada (FICs) em Capacitação de Merendeiras Escolares; Capacitação Comunitária em Ostricultura; Recepcionista de Eventos; Tópicos de Matemática para Concursos; Inglês Básico: Conversação e Escrita; Programador WEB, destinados à comunidade local para fomentar o desenvolvimento dos municípios circunvizinhos, bem como garantir visibilidade do *campus*/IFCE para o crescimento institucional, educacional e social da população camocinense.

Além destes cursos mencionados anteriormente, o *campus* Camocim também oferta os cursos Técnico em Restaurante e Bar (TRB) e Manutenção e Suporte em Informática (MSI). No âmbito do ensino superior, disponibiliza à comunidade o curso de Tecnologia em Processos

Ambientais (TGA), as Licenciaturas em Letras Português-Inglês e em Química, e na pós-graduação oferece Especialização em Análise Ambiental.

O *campus* Camocim, em sua estrutura física, conta com dois blocos, sendo um administrativo e um didático, suas dependências são constituídas por setores administrativos; auditório; sala de videoconferência; sala de professores; áreas de convivência; salas de aula; biblioteca; quadra poliesportiva; e sete laboratórios, divididos em: Laboratório Temático de Informação e Comunicação (LATIC); Laboratório de Informática (LABIN); Laboratório Temático de Eletrônica (LATEL); Laboratório Temático de Ciências Ambientais; Laboratório de Cozinha Experimental; Laboratório de Química Laboratório de Química; e Laboratório de Letras (*Language LAB*).

É necessário informar que o *campus* Camocim se constitui em um equipamento físico adaptado para atender a todos de forma inclusiva, dispondo de rampas de acesso, banheiros adaptados em todos os blocos e elevador. Também tem uma ampla área verde que possibilita a construção de mais espaços de convivência e a ampliação de mais salas de aula. É sem dúvida um campo fértil a muitas descobertas.

Para Gil (2019) e Gonsalves (2001), a entrada no campo é crucial para captação de tudo que o *locus* possibilita ao pesquisador, um encontro direto com o local, a fim de reunir informações que façam sentido às respostas buscadas. Em face disso, a escolha metodológica de ir a campo e analisar o curso superior de Licenciatura em Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim poderá propiciar descobertas que conduzam às novas práticas.

O curso de Letras Português-Inglês tem como área de estudo as Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, com duração de dez semestres, equivale a cinco anos, e semestralmente oferta vagas no turno diurno. Visa a formação docente na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, priorizando o desenvolvimento de competência comunicativa crítica, tendo em vista aspectos sociais e culturais e o domínio das línguas como objeto. A ênfase da formação é o estudo das Línguas Portuguesa e Inglesa e suas respectivas literaturas, e a competência na utilização de tecnologias para o ensino das línguas e suas respectivas literaturas, conhecimento didático para aplicabilidade e desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem, integrando a participação dos estudantes em atividades de pesquisa, ensino e extensão, tendo em vista o fortalecimento das referidas áreas de estudo.

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português-Inglês (2022) apresenta um estudo realizado na região e aponta um quadro de distribuição de trinta e um docentes de Língua Inglesa, entre efetivos e temporários, que atendem o ensino médio da CREDE-04. O cenário ainda mostra que quase a totalidade dos docentes de Língua Portuguesa possui licenciatura

específica, porém, com relação à Língua Inglesa, apenas 25% dos professores têm a habilitação exigida (PPC, 2022). Esse fato fortalece a importância da oferta do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês na região para a formação docente nas respectivas áreas.

A formação docente no curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim oferece nove disciplinas de Estágio Supervisionado, sendo cinco para a Língua Portuguesa e quatro para a Língua Inglesa. O Estágio Supervisionado I, de ambas as línguas, é ministrado pelo docente da área específica; é só a partir do Estágio Supervisionado II que atuam dois professores, o da área específica e o pedagogo. Este é o ponto de partida deste objeto, em que atuo como professora pedagoga.

Na organização didática, os estágios supervisionados de Língua Inglesa se dividem da seguinte forma: I - visão geral sobre o estágio, II - observação e regência no ensino fundamental II, III - observação e regência no ensino médio e IV - observação e regência em cursos livres. Por ser uma oportunidade de vivência de diferentes práticas ligadas ao contexto escolar, o referido componente curricular é obrigatório e obedece a pré-requisitos para o avanço de suas etapas. Ainda em caráter formal, os estágios supervisionados do IFCE *campus* Camocim têm a intenção de estabelecer diálogo entre instituto e escolas que funcionam como *locus* de estágio.

É sabido que a experiência do estágio é de suma importância aos licenciandos, devido à oportunidade que proporciona a eles em vivenciar situações práticas de docência nos vários níveis de ensino, por outro lado, há ausência de alguns aspectos necessários para uma disciplina de Estágio Supervisionado coerente e significativa. Esta é a principal motivação da presente pesquisa na busca da articulação teórico-prática que faça sentido para a compreensão do componente curricular em questão. O estágio não deve ser visto apenas como cumprimento de carga-horária, e que não se limite aos documentos a serem entregues como mera efetivação burocrática para aquisição de notas, mas que desperte e potencialize a formação docente e o esperar do projeto transformador de educação.

2.2 Perfil dos Participantes

Os participantes se caracterizaram por discentes matriculados no semestre 2022.2 na disciplina de Estágio Supervisionado IV - Língua Inglesa do IFCE *campus* Camocim. Estes discentes foram escolhidos por já terem experiência com o referido componente curricular e por demonstrarem em seus relatos, mediante vivências, suas reflexões-críticas sobre problemas

cotidianos que precisam de soluções no percurso do processo formativo em relação à atividade docente.

Os participantes ingressaram no curso através do Sistema de Seleção Unificada (SISU) através do ENEM; a maioria deles reside na cidade de Camocim, mas alguns são advindos de outras cidades circunvizinhas, sendo elas: Granja, Barroquinha e Martinópolis; apresentam gênero misto entre homens e mulheres, sendo a maioria mulheres; a faixa etária também é diferenciada (entre vinte a quarenta anos), mas, de forma geral, transparece um público jovem que ainda desconhece a escola como campo profissional, sendo o estágio a oferecer esse primeiro contato, já que todos estão na primeira licenciatura, ou seja, no primeiro curso de formação docente.

Para a análise dos dados, foram considerados fidedignamente os relatos dos participantes, que terão seus anonimatos assegurados, sendo identificados por nome de praias da cidade de Camocim. Os relatos oralizados durante a roda de conversa e nas observações foram selecionados para evitar repetições na transcrição; a mesma estratégia foi utilizada com a avaliação do produto educacional, *podcast*, que foi enviada pelos participantes como tópico solicitado no *paper*, que é o trabalho final entregue na disciplina de Estágio Supervisionado em substituição ao relatório. Essas ações integradas aos demais dados visaram a realização da análise crítica sobre o assunto em questão.

2.3 O Produto Educacional: *podcast*

O produto educacional é um recurso elaborado para implementar melhorias no campo didático, principalmente nas salas de aula, tendo em vista a aprendizagem significativa como principal objetivo. O interessante dessa ação é que ela inicia a partir de problemáticas, inquietações e questionamentos recorrentes na rotina da prática docente, portanto, surge com o intuito de transformar determinada realidade contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem. Em acordo, Kawasaki, Reis e Zaidan (2020) afirmam que

o produto educacional funciona como parte de um processo de formação docente, proporcionando que sujeito tenha consciência de sua experiência profissional, das possibilidades e dificuldades de sua prática, um caminho profícuo de fortalecimento de seu desenvolvimento profissional (KAWASAKI; REIS; ZAIDAN, 2020, p. 12).

Frente à confirmação de que o produto educacional proporciona melhorias no campo didático, o presente trabalho traz como proposta o *podcast* para materialização de um recurso que seja viável de elaborar, executar, bem como benéfico no processo de ensino e

aprendizagem no contexto da formação profissional aos discentes matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado IV - Língua Inglesa do IFCE *campus* Camocim. O *podcast* foi criado por Adam Curry⁷, através da fusão de mídia portátil com transmissão, funcionando como uma tecnologia utilizada para descarregar conteúdos de áudios em plataformas digitais.

O *podcast* é uma ferramenta midiática que transmite uma diversidade de conteúdos por meio de áudios em plataformas virtuais. Tem como vantagem ser escutado pelo usuário conforme sua disponibilidade de tempo. Atualmente, a referida ferramenta apresenta um quantitativo significativo de conteúdos que atende grande parte da população mundial e funciona de forma *offline*, facilitando o acesso dos usuários. Segundo Carvalho e Moura (2006, p. 89), “isto faz com que se torne uma tecnologia apetecível em diferentes domínios da sociedade, inclusive na Educação. Sendo a escola um local privilegiado para experiências e criação de ambientes educativos inovadores”.

Além de oferecer conteúdo que gera conhecimento sobre determinado assunto, conforme o tempo do usuário, considerando o ritmo acelerado de vida na sociedade atual e do acesso facilitado, o *podcast* é uma ferramenta fácil de ser produzida, sendo esse mais um motivo pela escolha do referido produto educacional. Para criar um *podcast* não são necessários equipamentos de última geração, porém, para começar, é preciso ter um equipamento eletrônico (computador, *notebook* ou celular), acesso à *internet*, *headset* com microfone de qualidade e um lugar adequado para gravar. Após a realização da gravação, é necessário escolher um aplicativo para publicar o referido material, desse modo, foi escolhido o *spotify* por se tratar de uma ferramenta menos burocrática, gratuita⁸, e por alcançar um quantitativo elevado de ouvintes em plataformas como *site*, sem necessidade de fazer o *download* do aplicativo.

Em vista dos conceitos e potencialidades apresentadas, a elaboração e a realização do produto educacional se constituíram da seguinte forma:

- 1º passo:** apresentação dos objetivos da pesquisa e da proposta de elaboração e execução do produto educacional, *podcast*, para os participantes;
- 2º passo:** roda de conversa para definição das temáticas. As temáticas, a pesquisa e a criação do roteiro foram propostas pelos participantes, além das sugestões para dirimir as problemáticas encontradas no Estágio Supervisionado e que repercute na formação docente. Esse processo incentiva o protagonismo, o estudo, o aprendizado e o desenvolvimento

⁷ Empresário estadunidense que desenvolveu trabalhos no rádio e na televisão e, através dessa experiência, percebeu a possibilidade de criar o *podcast*. (CARVALHO E MOURA, 2006).

⁸ Com exceção apenas da versão *premium*.

dos discentes frente ao conteúdo investigado. Cabe ressaltar que esse processo foi mediado pelos professores da disciplina de Estágio Supervisionado IV - Língua Inglesa do IFCE *campus* Camocim, sob a coordenação da pesquisadora, com o apoio do professor da área específica que atua em parceria no referido componente curricular.

3º passo: divisão de funções entre os sujeitos participantes, considerando suas habilidades relacionadas à criatividade, a fim de identificar os participantes mais familiarizados com a utilização das tecnologias, produção midiática/*design*, pesquisa, criação de roteiro, gravação/apresentação do *podcast*;

4º passo: definição do tema e *layout* do *podcast*, relacionados ao Estágio Supervisionado e à formação docente.

5º passo: gravação, edição e postagem na plataforma *spotify*;

6º passo: divulgação nas redes sociais⁹ do IFCE *campus* Camocim.

Após a conclusão de todas as etapas, houve a avaliação do trabalho realizado, principalmente do *podcast*, e do aprendizado adquirido sobre as temáticas trabalhadas e investigadas, com destaque aos conhecimentos sobre o Estágio Supervisionado e a formação docente, entregue como tópico do trabalho final, *paper*, enviado por meio de recurso virtual, *e-mail*.

O *podcast* apresenta enormes potencialidades em educação, no entanto, elas só serão efetivamente rentabilizadas se forem de encontro às necessidades e expectativas dos alunos. Os *podcasts* são uma tecnologia emergente, com um potencial ligado à possibilidade de pensar uma rede mais ampla e territorial que pede trabalho em conjunto e ideias inovadoras para gerar outras formas de informação (CARVALHO; MOURA, 2006, p. 108).

Alicerçada no pensamento das autoras, o *podcast* se apresenta como produto educacional em potencial por se tratar de uma ideia advinda da percepção frente às problemáticas percebidas nas rotinas vivenciadas, tanto enquanto discente, como enquanto docente, nas disciplinas de Estágio Supervisionado. Tende a funcionar também como um elemento pedagógico, desde que seja utilizado atendendo às necessidades dos sujeitos. A realização de forma coletiva proporciona a junção de subjetividades, debates e produções a partir das conclusões concretas efetivadas oriundas da integração dos sujeitos participantes, caracterizando um processo de aprendizagem significativo.

⁹ *E-mail* institucional enviado para todos os discentes do curso de Letras Português-Inglês e *Instagram* @ifcecamocim acessível à comunidade interna e externa.

3 FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: UM DIÁLOGO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Da Escola Normal à criação dos cursos de nível superior em Universidades, Faculdades e Institutos de Educação, a formação docente viveu vários momentos históricos, a sociedade foi mudando e a necessidade de renovar a educação para atender às novas demandas sociais, culturais, políticas, econômicas e tecnológicas foram acontecendo ao mesmo tempo. Em um processo dinâmico, leis foram criadas e implantadas para orientar as instituições, e os currículos foram organizados conforme a realidade de cada região. Sobre isso, Pimenta (2012) aponta três considerações que mostram distinções nos cursos de formação docente entre os estados brasileiros, sendo a primeira referente à organização e duração dos cursos, a segunda sobre a necessidade de algum tipo de prática no campo profissional e a terceira que se refere ao uso impreciso de terminologias para designar disciplinas de proximidade com a prática profissional. É válido salientar que mesmo com a criação da Lei Orgânica nos anos 1940, que estabelecia um currículo único para toda a Federação, ainda era possível que cada estado acrescentasse disciplinas ou desdobrasse as já definidas.

A partir disso, seria necessária uma análise mais minuciosa para determinar qual estado tem um currículo que atenda melhor ao processo formativo docente, porém, não é difícil perceber que a história da formação docente no Brasil tem fomentado intensos debates, inclusive dando destaque à atividade prática e ao diálogo entre teoria e prática. O Estágio Supervisionado se caracteriza como a prática dos cursos de formação docente e, mesmo sendo regulamentado por lei, somente em 1982, desde 1920, a atividade já acontecia de forma implícita, quando profissionais de educação de todo Brasil visitavam a Escola Nova de São Paulo, na época referência em educação, com o objetivo de observar, estagiar e garantir na prática mais conhecimento profissional.

Sobre o diálogo entre teoria e prática, não se pode pensar em formação docente sem a relação entre essas duas dimensões; dissociar uma da outra consiste em uma aprendizagem sem significado para a prática pedagógica, o que resulta em um distanciamento da práxis que não se limita somente ao estudo e à observação. Para além disso, a percepção e a fundamentação sobre a realidade devem se fazer presentes com o intuito de estabelecer transformações. A teoria reforça o conhecimento sobre os acontecimentos reais, e para que a mudança ocorra, é preciso atuar de forma prática. Nesse sentido, as universidades, enquanto espaço de formação, precisam pensar currículos que doseem de forma equilibrada a teoria e a prática.

Além dos currículos definidos para os cursos, a universidade também precisa pensar a pedagogia como ciência da educação e agir conforme as orientações pedagógicas relativas a esse nível de ensino. Atualmente, a formação de professores acontece nos cursos de licenciaturas que estão atrelados a uma Instituição de Ensino Superior (IES), portanto, há uma necessidade de se pensar uma educação que ultrapasse o conteudismo e forme sujeitos críticos e reflexivos capazes de intervir na realidade política na qual estão inseridos, a fim de propor mudanças na qualidade educacional de alcance humanitária.

3.1 Breve Histórico da Formação Docente no Brasil

No percurso da história, a formação docente foi preconizada no século XVII por Comenius¹⁰, e a primeira instituição de ensino com esse fim foi o Seminário dos Mestres, instituído por São João Batista de La Salle¹¹, no ano de 1684, em Reims na França. Quase dois séculos depois, a formação docente foi institucionalizada, quando, após a Revolução Francesa, surgiu o problema da instrução popular, que é compreendida como a educação primária destinada a toda população livre, incluindo principalmente as crianças pobres, preparando-as de acordo com as instruções profissionais. Para atender essa demanda, se viu a necessidade de criar escolas para preparar professores, conhecidas como Escolas Normais, que, na definição de Saviani (2009), são instituições que visavam o preparo de professores para as escolas primárias e preconizavam uma formação específica que deveria guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas.

Mediante o problema da instrução popular, e antes da implantação das Escolas Normais, foi implantada no Brasil, no dia 15 de outubro de 1827, a Lei das Escolas de Primeiras Letras, que determinava que o ensino deveria ser desenvolvido pelo método Lancaster, também conhecido como método mútuo ou lancasteriano¹², ou seja, quem se destacava na

¹⁰ Nome em latim. Nasceu em 28 de março de 1592 e faleceu em 15 de setembro de 1670. João Amós Comênio, em português, foi um bispo protestante, pedagogo, cientista e escritor. Em seu livro *Didactica Magna* defende a Universidade de Educação. Ficou conhecido como pai da educação moderna, devido a pensamentos e métodos inovadores para a época, sendo um destes o aconselhamento de aprendizado contínuo para toda a vida. Como plano pedagógico, tinha a perspectiva de uma educação que integrava os conteúdos informacionais com o raciocínio crítico. O ensino superior era separado da educação pré-universitária, conforme seu currículo (BATISTA, 2017).

¹¹ Sacerdote e pedagogo, trabalhou em prol da formação de professores para educar crianças pobres (SANTOS, 2022).

¹² Referente ao pedagogo Joseph Lancaster que inventou o método mútuo. Em sua proposta, o aluno treinado ou mais adiantado, conhecido por decurião, ensinava um grupo de dez alunos, que seria a decúria, tudo sob a supervisão de um inspetor. Essa ideia se assemelha ao que atualmente utilizamos como monitoria e resolveu, em parte, o problema da falta de professores no século XIX (MENEZES, 2001).

aprendizagem, considerava-se treinado e/ou mais adiantado e deveria ensinar um grupo de dez alunos sob supervisão de um orientador. Além do referido método, a Lei de 15 de outubro de 1827 também estipulava que os professores deveriam ser treinados às próprias expensas, marcando um processo excludente com sua formação voltada somente para a elite.

Em 1834, com a promulgação do Ato Adicional, as províncias se tornaram responsáveis pelas escolas primárias e isso fortaleceu a implantação das Escolas Normais no país como instituição de formação docente, tendo a Europa como referência. Mesmo após a sua publicação em 1834, a primeira Escola Normal do país só foi instituída um ano depois, em Niterói - Rio de Janeiro. Também em 1835, foi criada a Lei Provincial que, em seu Ato nº 10, determina a necessidade de formação didático-pedagógica, já que, contrariamente a essa expectativa, “o currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras” (SAVIANI, 2009, p. 144).

Enquanto estados no Sul do país avançavam para a melhoria da formação docente, no Ceará, especificamente no ano de 1848, constatava-se a escassez na formação de professores, sendo muitos deles semianalfabetos (BARROSO, 2003). Esse cenário se reflete na decadência da instrução docente e, conseqüentemente, na qualidade do ensino, fazendo nascer fortes disputas pelo domínio da Escola Normal, que visava a implementação de ideias políticas educacionais para o estado cearense.

Com fortes críticas à Escola Normal, Couto Ferraz, na época presidente da Província do Rio de Janeiro, fechou a Escola Normal de Niterói em 1849, alegando que elas eram onerosas, ineficientes em qualidade e que eram insignificantes em quantidade. Enquanto Escolas Normais eram fechadas no Brasil, no Ceará garantiu sua continuidade, “muito embora o afã reformista de seus instituidores tenha lhe proporcionado inúmeras mudanças. Estas vão desde a estrutura curricular, passando por alterações na duração do curso” (SILVA, 2002, p. 60-61).

Com o fechamento das Escolas Normais no Rio de Janeiro, a questão da formação didático-pedagógica, determinada na Lei Provincial, foi substituída pelo preparo prático através do método de auxiliar o professor em exercício. Nesse formato, os professores em formação “atuariam nas escolas como ajudantes do regente de classe, aperfeiçoando-se nas matérias e práticas de ensino. Por esse meio seriam preparados os novos professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais” (SAVIANI, 2009, p. 145). Cabe ressaltar que esse formato de aprendizagem da profissão não foi efetivo, as Escolas Normais continuaram a ser instaladas, e dez anos depois, a Escola de Niterói foi reaberta.

Com essa expansão, surge também o estabelecimento de um padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais, que, segundo Saviani (2009), foi fixado com a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, perante o Decreto de 27 de março de 1980. Tendo em vista que a reforma foi marcada por pensamentos voltados para o preparo docente, conforme os avanços sociais e científicos, objetivou-se o enriquecimento de conteúdos curriculares e os exercícios práticos.

A Escola Normal foi efetivada no Ceará em 1884, mas ao longo de quatro décadas o Padre Ibiapina já distribuía suas casas de educação por onde passava, marcando um ensino disciplinar e cristão (CAVALCANTE, 2002). Buscou-se nos Estados Unidos e na França métodos de ensino inovadores para o avanço da educação no estado.

Todos estavam em busca do tesouro vislumbrado do ideal de um certo mundo moderno – quer dizer, sempre atual, próximo de nós, distanciado dos tempos idos, em estado de eterna juventude – plantado pelo capitalismo, em sua ânsia de domínio tecnológico da natureza, riqueza material e do próprio homem. Nada dissonante, no vizinho Piauí, a elite ilustrada também aliava educação e progresso, depositando nas moças, professoras normalistas e nas aberturas de estradas, toda a confiança de que, vencido o isolamento físico e cultural, ali se enterraria o passado e o atraso para sempre (CAVALCANTE, 2002, p. 27).

Em 1920, a Escola Normal implantada no Ceará, especificamente na cidade de Fortaleza, foi alvo de críticas, pois, mesmo com a ânsia reformista, não conseguia atingir o caráter de um ensino moderno, prevalecendo a educação em moldes tradicionais, a memorização de conteúdos, a autoridade do professor e a disciplina. A partir disso começaram a investir no embelezamento dos prédios escolares, e a Escola Normal cearense¹³, que mais parecia um templo, ganhou uma sede com localização limítrofe ao Colégio Imaculada Conceição, com quem disputava a educação de meninas e moças (CAVALCANTE, 2003).

A constituição da Escola Normal cearense, após a abertura de muitos arquivos, mostrou-se um processo tortuoso, pontuado por inúmeras reformas e dificuldades de concretização do ideário modernizador inscrito no projeto de criação, manutenção, expansão daquela Escola de formação de professores (SILVA 2002, p. 64).

Diferente do estado do Ceará, a Escola Normal de São Paulo se tornou referência no Brasil e passou a receber visita de educadores do país inteiro para observação. Embora ainda não regulamentado, pode-se perceber uma atividade de estágio marcada em dois momentos, sendo o primeiro em 1849, com o método de preparo prático, e o segundo, fortalecido pela reforma da Escola Normal de São Paulo.

¹³ Colégio Justiano de Serpa.

Mesmo o estado do Ceará não sendo referência como o estado da região sudeste, merece destaque a cearense Zilda Martins Rodrigues, uma personalidade feminina formada na Escola Normal Justiniano de Serpa e que, após conclusão do curso normal, desenvolveu, paralelamente à profissão docente, atividades no campo social com o intuito de ajudar seus alunos que viviam à margem. Tendo em vista a época, Zilda mostrava uma visão além do ensino conteudista, pois “ela pensava as mudanças, implantava-as na escola e socializava a experiência com professoras e alunas” (AMARAL, 2003, p. 92). Trabalhou com Lourenço Filho e Joaquim Moreira de Souza na reforma do sistema educacional cearense, tendo em vista as críticas que foram feitas envolvendo mestre e método, e adotou as ideias da Escola Nova, considerado como um processo revolucionário para o período.

Com a reforma da Escola Nova de São Paulo, fixou-se um padrão e não se viu mais transformações, acarretando a ausência de ações significativas e atividades centradas apenas no domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. Ao observar essa realidade, Anísio Teixeira expôs que os cursos da Escola Normal deveriam possuir caráter específico para determinar a profissão do magistério e traçou um programa com três modalidades de curso, sendo elas: cursos de fundamentos, cursos específicos de conteúdo profissional e cursos de integração profissional. Com esse pensamento, Anísio Teixeira implantou, em 1932, o Instituto de Educação de Brasília, que foi dirigido por Lourenço Filho com o pensamento voltado para o real *versus* o ideal no que diz respeito à relação teoria e prática; para ele não se podia separar o método do conteúdo e, quanto aos objetivos de ensino, estes deveriam estar voltados para o meio social do sujeito. Seguindo com a mesma ideologia, em 1933, Fernando de Azevedo implantou o Instituto de Educação de São Paulo. Idealizados, os institutos se constituíram não apenas como espaços de ensino, mas, também, de pesquisa. Na percepção de Saviani (2009),

os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais (SAVIANI, 2009, p. 146).

Com resultado positivo e em pouco tempo, os Institutos de Educação se elevaram para o nível universitário, o Instituto Paulista foi integrado à Universidade de São Paulo, criada em 1934, e o instituto carioca começou a fazer parte da Universidade do Distrito Federal, implantada em 1935, no Rio de Janeiro, salientando que esta tinha por premissa a realização de aulas que partissem de problemas reais, com demonstrações práticas. Com esse avanço, organizaram-se os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, difundidos em todo o país, conforme o decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que formou

definitivamente a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, tornando-se referência, bem como potencializou o crescimento de outros cursos, como Pedagogia e Licenciaturas, sendo o primeiro destinado à formação docente nas Escolas Normais, e o segundo para a formação das disciplinas que compunham o currículo das escolas secundárias.

Ao mesmo tempo que se implantavam cursos de licenciatura, o estado do Ceará pensava nas áreas agrícolas e no ensino profissionalizante, sendo uma das preocupações nos discursos oficiais a formação dos professores para o exercício da função em questões mais regionais. Inclusive,

por ocasião do 6º Congresso Nacional de Educação, realizado em Fortaleza, os educadores cearenses chamavam atenção dos congressistas para que a discussão em torno das peculiaridades da região não fossem negligenciadas e, novamente, o foco não seja a urbanização tão presente às preocupações dos escolanovistas do sul (SILVA, 2003, p. 233).

Com o passar do tempo, foi aprovado o decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, denominado Lei Orgânica do Ensino Normal, que orientava sobre a nova estrutura do curso normal e o dividia em dois ciclos: o ginasial e o colegial. Segundo Saviani (2009), o primeiro, com duração de quatro anos, tinha por objetivo formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais, já o segundo ciclo, com a duração de três anos, tinha como objetivo formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Além disso, ainda contariam com jardim de infância e escola primária e, também, cursos de especialização para professores primários nas áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, bem como cursos de administradores escolares voltados para formar diretores, orientadores e inspetores. Dentro dessa caracterização informada por Saviani (2009), é possível perceber uma perspectiva de formar em um contexto mais amplo, um exemplo disso é a capacitação voltada para a educação especial e administração escolar.

Ainda dentro da perspectiva do ensino primário, Pimenta (2012) explica que o campo da atividade não apresentava mudanças significativas que diferenciavam a escola urbana e a escola rural. Outra observação feita pela referida autora é que o professor primário se tratava mais de uma ocupação do que uma profissão, exercida principalmente por mulheres, que atendiam a classe economicamente favorecida, caracterizando-se como uma ampliação do cuidado com o lar, em apoio ao papel de mãe e coerente com o de esposa. Mediante as pontuações de Pimenta (2012), é possível perceber que inicialmente a profissão docente foi

mérito da elite e sofreu marcas da sociedade patriarcal. Tanto é que o curso de Pedagogia¹⁴, até os dias atuais, vivencia esse contexto, notado pelo quantitativo abundante de matrículas de mulheres, pois a atividade do magistério para as séries iniciais ainda se configura como uma ocupação feminina, bem como desprestigiada por fatores sociais e econômicos.

As diferenças apontadas por Pimenta (2012) refletem também no histórico da educação cearense, pois a desigualdade na distribuição dos serviços educativos foi verificada em dois setores que repercutem na profissionalização docente, sendo o primeiro, a distinção entre o ensino da rede pública primária e a secundária, e o segundo fator a localização das escolas, sendo nítido a divergência das escolas urbanas para as rurais, e ambos interferem no salário e na formação docente (SOUSA, 2003). Sobre as questões de gênero, no Ceará, a formação docente também foi privilégio das mulheres com maior poder aquisitivo, e, por isso, as normalistas, concentradas na capital, abusavam de licenças e indicações clientelistas, ao serem lotadas nas escolas, negavam-se a ir trabalhar em localidades distantes, ficando o interior desassistido (CAVALCANTE, 2002).

Anos mais tarde, especificamente em 1964, o golpe militar impôs mudanças na legislação do ensino, o que acionou a implantação da Lei nº 5.692/71. Nessa nova roupagem, as Escolas Normais foram substituídas pela Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do Magistério de 1º grau (HEM), já que o ensino primário e médio tinha sido trocado para a nomenclatura de primeiro e segundo grau, respectivamente. Nessa conjuntura, "a formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante". (SAVIANI, 2009, p. 147). Nessa regressão, o governo lançou, em 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) para tentar dirimir os problemas ocasionados com a criação da HEM, de modo que revitalizasse a Escola Normal. Porém, devido ao quantitativo restrito, o projeto foi descontinuado, já que não houve aproveitamento dos professores formados pelos centros das redes escolares públicas.

A partir dessa proposta de substituição, as Escolas Normais começam a decair com forte expressão da organização do ensino. No Ceará, o declínio de autonomia e o desprestígio da Escola Normal, como centro irradiador da política de educação do estado, acontece de forma polêmica em torno da nova reforma do ensino (SILVA, 2003), mantendo-se a distância entre a capital e as áreas interioranas. Dessa forma "a escola pública nunca se universaliza,

¹⁴ Relacionada ao ensino primário por tratar do ensino voltado para o desenvolvimento das crianças.

permanecendo pouca para uma demanda sempre crescente, porque a população rural, não obstante tantas dificuldades cresce e se movimenta sem cessar” (CAVALCANTE, 2002, p. 31).

Em 1965, após início do Golpe de 1964, foi realizado o 1º Congresso de Ensino Normal, onde foi recomendado que toda Escola Normal dispusesse de uma escola primária para a prática dos sujeitos que se encontravam em processo formativo, pois se percebia uma escassez quanto às atividades pedagógicas, principalmente de regência. Nesta época, as preocupações com a formação docente começaram a validar as atividades práticas como essenciais para o aprendizado da profissão.

Reforçando ainda mais essa ideia, no ano de 1966, houve a 2ª Conferência Nacional de Educação que tratou sobre o desenvolvimento da rede de escolas de formação, tendo em vista a qualidade do ensino, o currículo do curso e o distanciamento entre o conteúdo e a realidade. No contexto em que se encontrava o país, esses encontros foram necessários para discutir educação, pois, como retrata Pimenta (2012), a política implantada com a Lei nº 5.692/71, fruto do golpe militar de 64, contribuiu para acabar de arruinar um sistema de ensino que já estava precário.

Retomando a Lei nº 5.692/71, esta previu, para as últimas séries do ensino de 1º e 2º grau, a formação de professores em nível superior, podendo ser em cursos de licenciatura curta, com 3 anos de duração, para lecionar de 1ª a 4ª série ou licenciatura plena, com duração de 4 anos, para lecionar até a 6ª série. Segundo Borges (2013),

o modelo de licenciatura curta foi criticado, gerando polêmicas e contraposições de acadêmicos e entidades corporativas, o que levou o Conselho Federal de Educação (CFE), alguns anos depois, a emitir orientações de ir progressivamente tornando plenas tais licenciaturas curtas (BORGES, 2013, p. 40).

Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores em conformidade com a HEM, também houve a formação de especialistas em Educação, enquadrando-se nesse contexto os diretores escolares, os orientadores educacionais, os supervisores de escola e os inspetores de ensino. Considerando a escassez de professores, a referida Lei diz que se não houver professores habilitados em quantidade suficiente, os formados na licenciatura plena poderão lecionar até a 8ª série. Sobre isso, Pimenta (2012) traz o seguinte questionamento: “Será que o legislador desconhecia que o problema não era a falta de professores habilitados, mas a falta de salário adequado?” (PIMENTA, 2012, p. 54). O questionamento apontado pela autora leva à reflexão de que a desvalorização profissional acarreta a desmotivação e a desistência em procurar um curso de formação docente.

De acordo com Pimenta (2012), a Lei nº 5.692/71 foi um documento implantado pela ditadura militar para reordenar a sociedade e manter a ordem, sem captar as necessidades do sistema escolar, visando uma melhoria qualitativa. Desta forma, ignorou a importância da formação docente, autorizando qualquer pessoa minimamente alfabetizada exercer o magistério; além deste problema, a autora assevera a expansão desordenada das faculdades isoladas e particulares, na qual se privilegiava a formação docente sem a menor relação com a realidade do ensino. Este outro desafio funcionou de forma precária como fábricas de diplomas, situação esta refletida até hoje como herança de um passado descompromissado com a democratização da escolaridade e da sociedade.

Do outro lado, na luta por melhorias dos problemas ocasionados pela Lei nº 5.692/71, acontecia, em 1980, um movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, que adotou a docência como base da identidade profissional para todos os profissionais da educação. A partir desse princípio foi que as instituições passaram a atribuir a Pedagogia como curso de formação para atuação na educação infantil e no ensino fundamental.

Nessa mesma década, a valorização docente passou a ser discutida mais fortemente, pois se percebeu que “a profissão de professor sofreu um processo de deterioração salarial dos trabalhadores em geral na sociedade capitalista brasileira” (PIMENTA, 2012, p. 59). Com isso, existe uma mudança no que diz respeito ao público dos cursos de formação para o magistério, não deixando de ser as mulheres em sua maioria, bem como, as provenientes da elite.

Considerando o contexto histórico, e mediante a realidade exposta, é perceptível que a preocupação com a formação docente passou a ser considerada somente nos anos 1980, pois foi nesse período que se iniciaram movimentos de pesquisa, estudos e propostas, visando superações na formação do professor. Pimenta (2012) enfatiza que esse movimento passou a ocorrer nas faculdades de educação, institutos de pesquisa, associações de educadores e secretarias estaduais sob argumentos da produção de conhecimentos, ideias e propostas, algumas relevantes, e outras mais divergentes, porém, segundo a referida autora, o que importava mesmo era o movimento de mudança para superação da precariedade da formação docente.

Em meio a tantas mobilizações realizadas pelos educadores, surgiu, no fim do regime militar, a esperança de minimizar os problemas persistentes na formação docente. Após tantas sucessões de mudanças, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, que introduziu os Institutos Superiores de Educação como espaços para os cursos de Pedagogia e Licenciaturas, sem rejeitar as Escolas Normais, nesse momento elevadas a nível superior. A LDB atual efetuiu uma política voltada ao nivelamento raso da formação, no qual os institutos

superiores de educação surgiram como instituições de segunda categoria, visando uma formação mais rápida e de menor custo.

Na LDB nº 9.394/96, a formação docente é tratada com muita brevidade ao ser negociada e homologada para atender a interesses econômicos, em alguns de seus capítulos, porém apontada como fundamental para a universalização da educação básica, tendo por atividades, além do ensino, pesquisas e projetos de extensão (SAVIANI, 1990). É nesse contexto que surge o esperar de uma educação democrática no Ceará, com o investimento “na qualificação e formação superior de professores, levando-a aos municípios interioranos, através das universidades estadual e regionais cearenses – UECE, UVA e URCA”. (CAVALCANTE, 2002, p. 37).

A LDB nº 9.394/96 tratou de forma sucinta a formação docente, no entanto, suas alterações, a partir do ano 2004, possibilitaram a inserção de novas propostas de formação para os professores. Dentre esses avanços, encontra-se a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores, onde foram feitas alterações visando melhorias nos currículos de formação docente, com preocupações voltadas para o desenvolvimento. Embora silenciada diante das mudanças, a pedagogia das competências permaneceu entre os valores pessoais, sociais e profissionais. Implicitamente,

indicavam que a formação para o exercício profissional específico deveria considerar, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, com foco na formação oferecida e na prática esperada do futuro professor, e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento (BORGES, 2013, p. 48).

Em meio aos resquícios das competências, foram criadas DCNs aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo elas individuais para cada curso de licenciatura, mostrando que cada área tem sua subjetividade e a necessidade de ser trabalhada individualmente quando se trata de aspectos técnicos e conhecimento profissional comum à formação específica. Sete anos mais tarde da promulgação das DCNs, o Decreto presidencial nº 6.755/2009 institui a Política para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que dispôs sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o objetivo de apoiar a expansão de cursos de formação, tanto inicial como continuada, aos profissionais do magistério pelas instituições públicas de ensino superior.

Além disso, o Decreto nº 6.755/2009 também orientou sobre a criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, com representantes de várias instituições com a intenção de elaborar planos estratégicos para diagnósticos, acompanhamento e avaliação. O referido decreto propôs também ações formativas para integração entre as

instituições do ensino superior e as redes de ensino da educação básica, envolvendo os discentes em formação em atividades de ensino na educação básica em escolas públicas, tendo como exemplos o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP), ambos subsidiados pela CAPES que, por sua parte, pretende melhorar a qualidade dos cursos de licenciatura propiciando aos discentes a experiência da relação entre teoria e prática.

Partindo desse breve histórico, é possível constatar que a formação docente no Brasil aconteceu de forma lenta, revelando-se como questão necessária de atenção apenas na década de 1930, porém, ainda como um ensaio. Nesse sentido, ao longo dos últimos dois séculos, evidenciam-se discussões e mudanças, inclusive implantações de leis, reformadoras da formação docente no país situado num cenário de descontinuidades e rupturas.

3.2 Formação Docente: uma crítica à pedagogia universitária

Aprender a ensinar é uma atividade complexa que exige o conhecimento de técnicas. Esta ação demanda envolvimento com os fatores sociais, culturais, políticos, econômicos e tecnológicos, e todos esses elementos precisam ser parte da formação docente para que ela se concretize de forma significativa. Compreender a educação nesse contexto é entender que a docência não é um ato isolado, que o trabalho deve ser realizado pensando na coletividade, buscando a transformação através das práticas, considerando a realidade da comunidade escolar, as vivências, os costumes e os avanços decorrentes da globalização, este último causado, principalmente, pela era da informação.

Nesta era da informação e da comunicação, que se quer também a era do conhecimento, a escola não detém o monopólio do saber. O professor não é o único transmissor do saber e tem de aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias que, por sinal, são bem mais exigentes. O aluno também já não é mais o receptáculo a deixar-se recheiar de conteúdos (ALARCÃO, 2011, p. 16).

Na formação docente, todos os saberes devem ser considerados, compreender que a informação é de acesso a todos e que, por isso, o conhecimento está mais alcançável. Pensar que o sujeito não pode fazer nada, por causa de sua origem social, deve ser uma ideia excluída, pois caso isso aconteça, ela não conseguirá entrar em atividade intelectual (CHARLOT, 2002).

Para desenvolver uma prática voltada ao desenvolvimento intelectual do sujeito, o processo formativo precisa ser humanizado, pois o mundo está marcado por muita riqueza informativa e precisa urgentemente do poder clarificador do pensamento (ALARCÃO, 2011). Neste caso, a seletividade de conteúdos teóricos relacionados à prática pedagógica requer

assertividade, para que o profissional não seja esvaziado pela formação e se contente com a visão superficial em seu processo formativo, fazendo-o esquecer de que a formação humanitária é essencial na emancipação. Nesta perspectiva, Medeiros (2019) enfatiza que, ao estar inserido na sociedade e na cultura dela, o sujeito se humaniza; sendo ele privado disso, não tem como desenvolver a humanização.

Com base no pensamento de Medeiros (2019), é possível compreender que a formação docente tem como papel relevante servir como alicerce para a construção de uma escola justa, coerente e humana a fim de formar profissionais comprometidos, éticos e competentes. Para isso, "os cursos de formação de professores devem proporcionar aos futuros profissionais uma base densa de conhecimento para toda a atividade educativa, dando ênfase, no entanto, à de educador escolar" (KULCSAR, 2012, p. 64), sem desconsiderar as experiências de vida e a diversidade de cada comunidade.

O pensamento e a compreensão sobre ser educador, e não apenas um mero profissional desinteressado sobre os aspectos sociais, precisam ser estimulados para desenvolver os sujeitos de forma crítica-reflexiva em vários campos da vida, indo do pessoal ao intelectual, atentando que é a aprendizagem e seu processo que possibilitam compreender melhor o mundo. Conforme Alarcão (2011), para intervir, é preciso compreender. A educação, como muitos setores da vida em sociedade, está em crise. Importa analisar os contornos da crise, perceber os fatores que estão na sua gênese, congregar esforços e intervir sistemática e coerentemente (ALARCÃO, 2011, p. 16).

Considerando essa crise educacional exposta pela autora, os cursos de formação docente precisam refletir suas ações para que possam realizar uma intervenção inteligível, o problema é que muitas dessas experiências acontecem de forma individual e não se oferece uma aprendizagem voltada à coletividade. Na compreensão de Nóvoa (2019), a coletividade consiste em reforçar valores indispensáveis às dimensões profissionais, seja na formação inicial seja na continuada, elas só se completam através de um trabalho coletivo.

Desta maneira, os problemas da formação docente persistem em se fazerem presentes, pela ausência do trabalho coletivo, e o formato do currículo tem gerado obstáculos nesse propósito. Sobre o primeiro, apesar de ser um trabalho que se desenvolve no coletivo, por vezes, a formação docente parece acontecer de forma isolada, devido à preocupação com o repasse de conteúdos e à pouca ênfase na formação pedagógica crítico-reflexiva que vise a realidade e interesse dos estudantes.

Nem sempre a literatura pedagógica considera esse coletivo dinâmico, que parte da riqueza do indivíduo e das diferenças culturais existentes entre os indivíduos e, num

diálogo coletivo, vão produzindo conhecimento, e assim a sua própria existência. Nessa perspectiva, todos se enriquecem com novas discussões, reflexões e aprofundamentos, como se fora numa orquestra em que o maestro dá o tom; aponta os momentos em que o colorido da música deve se realizar, mas o resultado é a harmonia, fruto do trabalho de todos (PONTUSCHKA, 2012, p. 101).

A troca de experiência é uma prática que enriquece os momentos de formação, pois revela ao sujeito a percepção, a análise, a reflexão e a criticidade. Limitar esta ação faz com que a formação docente continue a ser um processo isolado e fragmentado (PONTUSCHKA, 2012). Mesmo nas instituições de formação docente em que se utiliza de pedagogia crítica, muitos de seus discentes, ao ingressarem no mercado de trabalho, não reagem ao seu lugar de fala, seguem a cultura dominante da escola sem manifestações, aceitando as imposições, consequência da problemática advinda dos cursos de licenciatura, que precisam não formar discente não apenas para reproduzir, mas desempenhar um papel político para avançar na crítica à sociedade. Portanto, formar para a cidadania consiste num processo de qualificação intelectual e política dos sujeitos em perspectiva histórica (ALMEIDA; GHEDIN; OLIVEIRA, 2015).

A pedagogia histórico-crítica “[...] vai tomando forma à medida que se diferencia no bojo das concepções críticas; ela diferencia-se da visão crítico-reprodutivista, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista”. (SAVIANI, 2011, p. 57). Logo, os currículos – segundo ponto que citamos anteriormente, além do trabalho coletivo – voltados para formação docente precisam ser repensados, visando a produção crítica de conhecimentos, percebendo o discente como um sujeito que tem sua bagagem e que a partilha pode ser importante para enriquecer o aprendizado.

O currículo é uma ferramenta que adquire forma e significado a partir das transformações sofridas nas atividades do cotidiano e deve ser estabelecido considerando comportamentos didáticos, políticos, culturais e econômicos (SACRISTÁN, 2017). Nos cursos de formação docente, os currículos, além de atender o mesmo pensamento do autor mencionado, também precisam configurar a pesquisa como princípio intelectual para que os discentes investiguem a realidade escolar e se encontrem em suas futuras atividades profissionais (LIMA; PIMENTA, 2017). Conforme as autoras, em um curso de formação de professores, todas as disciplinas, de fundamentos e didáticas, devem contribuir para sua finalidade, que é formar docentes a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação (LIMA; PIMENTA, 2017, p. 35).

O currículo para a formação docente deve priorizar a investigação e o conhecimento sobre a realidade e fazer com que os discentes reflitam sobre suas práticas, bem como fazer com que as disciplinas do curso de formação docente dialoguem, mesmo que caracterizem áreas

distintas, tais como fundamentos e didática. No que se refere ao ensino da Didática, Alarcão (2006) apresenta que a finalidade aparece associada à preparação do futuro professor para sua atuação pedagógica, e aponta como objetivos a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes, tendo em vista o desempenho profissional.

Mas a realidade que se encontra nos cursos de formação docente está pautada em currículos constituídos de um montante de disciplinas, sem diálogo umas com as outras, sem nexos com a realidade, o que se caracteriza apenas como saberes disciplinares, não podendo ser denominada teoria (LIMA; PIMENTA, 2017). Deste modo, o currículo voltado para os cursos de formação de professores passa então a se tornar um desafio, partindo da ideia de formular um currículo, implantando uma didática tecnicista que precisa avançar à concepção reflexiva. Uma didática contextualizada no real concreto embasa uma postura teórico-reflexiva, pensa e produz novas práticas, tendo em vista não somente os conteúdos, mas, também, o contexto social.

A educação é prática social, e o currículo formativo precisa partir da premissa com enfoque na atividade educacional, com o objetivo de educar e humanizar as pessoas, fazendo com que os educandos se sintam parte do processo (PIMENTA, 2012). Portanto, não se educa sem envolvimento, sem conhecer e sem transformar.

Com as mudanças ocasionadas pela globalização, não se pode mais pensar na educação como repasse de conteúdos ou como educação bancária¹⁵, que, para Freire (2019), é o tipo de educação em que o professor se comporta de forma autoritária e detentora de todo conhecimento, e deposita suas ideias nos educandos, que recebem, memorizam e repetem. O ambiente em que se ensina é uma comunidade social, organizada para exercer a função de educar e instruir (ALARCÃO, 2011). É lugar de partilha de conhecimento, considerando a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Nesta continuidade, cabe então reforçar o pensamento de que fazer educar não significa transferir o que se sabe, mas também de humanizar.

Na tarefa de transformação social, os homens não podem se dividir em ativos e passivos; por isso não se pode aceitar o dualismo de educadores e educandos. A negação desse dualismo – assim como da concepção de um sujeito transformador que permanece ele próprio subtraído à mudança – implica a ideia de uma práxis incessante, contínua, na qual se transformam tanto o objeto como o sujeito (VÁSQUEZ, 2011, p. 151).

¹⁵ Termo criado por Paulo Freire que faz analogia ao olhar do professor que vê o aluno como um banco e serve apenas como depósito de conhecimento, sem autonomia para refletir e expor ideias (CANDIDO, 2020).

A ideia de Vásquez acerca da formação docente exige conhecimento da realidade e respeito mútuo entre formador e formandos, e, principalmente, por parte de quem se educa; não tem como alcançar a mudança social, sem considerar a educação prática social, uma vez que ela tem como objetivo a humanização do homem no processo de construção da civilização (VÁSQUEZ, 2011).

Por isso que Pimenta (2012) enfatiza a importância de adquirir, no processo formativo, a consciência da realidade, assim como de ter uma sólida fundamentação teórica, pois, assim, torna-se possível a interpretação e o direcionamento da intervenção como instrumentalização técnica. O exercício que acontece por meio da consciência social oportuniza o engajamento em projetos sociais e o protagonismo docente, pela participação efetiva entre os sujeitos através de atividades que desafiam os profissionais, no sentido da aquisição de novas práticas (DEBALD; GOLFETO, 2016).

Na concepção de Colvero, Silva e Vasconcelos (2020), a formação de professores tem colocado em evidência o desafio de materializar a compreensão da educação como uma prática social situada, que expressa marcas de cada contexto a partir de elementos culturais, econômicos e sociais que se conectam entre si. Evidenciar a compreensão da educação como prática social, principalmente nos cursos de licenciatura, fortalece a pedagogia como uma ciência, partindo de uma perspectiva investigativo-formativa sobre a sociedade e que, também, favorece a aprendizagem da profissão docente a partir das trajetórias dos sujeitos.

A educação pensa o mundo real e sua dinamicidade, ocupando-se sobre o comportamento humano e sua contribuição para a humanidade; isso significa que além de científica, ela também contribui com os campos político, ético, cultural e social. O caminho trilhado pelos sujeitos remete a observar a prática social histórica, que, nas ideias de Melo (2018),

a educação tem compromissos inalienáveis com as demandas em contextos e realidades concretas. [...] tais realidades, cada vez mais têm sido esfaceladas, marcadas pelas consequências perversas de um modelo econômico e político que acirra a miséria, o desemprego e a violência (MELO, 2018, p. 44).

Nesse sentido, a crítica realizada pela autora demonstra ainda um cenário social evidente de opressão. A sociedade ainda vive com heranças coloniais que interferem no desenvolvimento das comunidades, além da ausência de políticas públicas que trabalhem em prol de uma vida digna para todos. A exclusão social tem deixado a educação com o desafio de romper os obstáculos desiguais, isto é, realizável através da pedagogia decolonial, que traz em sua proposta a interculturalidade crítica “[...] a superação tanto de padrões epistemológicos

hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais” (CANDAUI; OLIVEIRA, 2010, p. 36).

Partindo da proposta da pedagogia decolonial, a formação docente apresenta seu lugar de fala no que diz respeito ao interesse em combater os padrões opressores que amordaçam o desenvolvimento da sociedade humanizada, pois tem condições de apresentar aos sujeitos que através da educação se pode criar condições concretas, partindo do material historicamente produzido e, com isso, contribuir para a formação de sujeitos sociais, politizados e capazes de intervir criticamente (MELO, 2018).

Por isso, subjaz sobre a formação docente a necessidade de ofertar uma proposta construtivista e sociocultural, na qual os sujeitos se vejam como parte do processo, tomando por base sua história de vida, as observações realizadas e os estudos dos conteúdos, com o intuito de transformar a realidade e, assim, praticar a práxis.

Ao se considerar a atividade docente como resultado do saber pedagógico, o qual é produto do contexto escolar, se está legitimando este trabalho docente como prática social e se levamos em consideração a intencionalidade das práticas do professor na busca por soluções a situações-problema do seu cotidiano escolar, podemos entender que o saber pedagógico constitui-se na sua própria práxis (ALMEIDA; GHEDIN; OLIVEIRA, 2015, p. 122-123).

No entanto, o diálogo entre a teoria e a prática como duas premissas articuladas já não é um fator tão simples de ser executado, pois a teoria sem a prática, ou vice-versa, torna-se uma ação incompleta. A amplitude da práxis decorre de não ser apenas estudo (teoria) e observação (prática), mas de perceber a sua complexidade, a fim de fundamentar para poder propor sustentação às mudanças, pois “a atividade teórica é que possibilita de modo inseparável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para a sua transformação. Mas para transformar não é suficiente somente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente” (PIMENTA, 2012, p. 105).

A autora reforça que teoria e prática se complementam, mas, por vezes, a teoria parece tão completa que acaba se confundindo com a prática e esta, por sua vez, vira uma mera aplicabilidade. Neste sentido, a teoria surge como autônoma e não vê na prática uma parceria positiva de mudança.

A contraposição entre teoria e prática tem se apresentado de várias formas. A teoria se vê como tão onipotente em suas relações com a realidade que se concebe como práxis, onde a prática é considerada mera aplicação ou degradação da teoria. A teoria se coloca como autônoma e não conhece na práxis possibilidade de enriquecimento de si mesma (PIMENTA, 2012, p. 106).

A formação docente se caracteriza por intermediar a relação entre teoria e prática e é nesta pauta “que se constrói também o saber docente, que é resultado de um longo processo histórico de organização e elaboração, pela sociedade, de uma série de saberes e, o educador é responsável pelo compartilhamento deste saber produzido” (GHEDIN, 2002, p. 134).

O saber docente nasce da relação teoria e prática e vai além do que se observa num determinado ambiente escolar, por isso que Pimenta (2012) diz que o professor é um ser da práxis. Ao executar sua função, ele interpreta e/ou confronta a teoria e a prática, partindo dos valores adquiridos no decorrer da carreira profissional e da vida acadêmica. Dessa forma, existe um processo histórico e social em que o docente atua como partícipe através da ação-reflexão-ação, rompendo modelos engessados, fazendo-se mais autônomo e possibilitando conhecimento aos seus educandos.

A autonomia docente faz com que o sujeito reflita criticamente sobre sua prática e compreenda os atributos que utiliza no processo de ensino e aprendizagem, respeitando o contexto em que sua ação profissional ocorre. Infelizmente, segundo Contreras (2012), os professores não dispõem de autonomia absoluta no fazer pedagógico, operando a docência na autonomia relativa. Isto impacta diretamente no pensamento intelectual e nas ações coletivas.

A ação-reflexão-ação fundamenta o saber docente sobre a práxis com o intuito de romper com os modelos tecnicistas de trabalho e impõe um olhar epistemológico voltado para a autonomia dos discentes em formação (GHEDIN, 2002). A teoria e a prática devem ser aliadas no processo de formação, uma não deve ser dissociada da outra, pois é nesta relação que acontecem as reflexões sobre o fazer pedagógico. Pimenta (2012, p. 112) assevera esse pensamento ao dizer que “na pedagogia dialética, a unidade entre teoria e prática é fundamental, onde a Pedagogia é a atividade teórica (conhecer e estabelecer finalidades) e a Educação é a atividade prática (práxis)”.

O que a referida autora quer dizer é que a prática é todo o movimento que a educação realiza e que a teoria é a ciência da educação. De forma simples, a teoria investiga a prática em uma reciprocidade de ações, que, juntas, favorecem a compreensão sobre a docência. A troca sem reflexão pode causar danos para a formação docente, já que “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (LIMA; PIMENTA, 2017, p. 30).

Sobre a ação teórica, cabe enfatizar que “[...] toda ação didática traz em si uma teoria sobre o conteúdo a ser ensinado, uma teoria sobre o processo através do qual ele é aprendido e uma teoria sobre a natureza dos procedimentos por meio dos quais ele deve ser ensinado”. (WHEIZ, 2018, p. 126).

A teoria contribui na compreensão da realidade a ser vivenciada na prática, mas, ao mesmo tempo em que é importante ter domínio desses estudos, também devemos estar atentos às inovações e passar a indagar a partir das observações. Assim se inicia o processo de reflexividade, que, para Libâneo (2002), “é uma característica dos seres racionais conscientes; todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos. A reflexividade é uma autoanálise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros”. (LIBÂNEO, 2002, p. 55).

Porém, os cursos de formação de professores, no caso as licenciaturas, apresentam como outra problemática a expectativa gerada ao ingressar no curso e a escassez de uma educação reflexiva. Ghedin (2002) aponta que o modelo de formação orientado pelo positivismo pragmático acaba limitando o rompimento dos desafios contemporâneos. Além disso, Ghedin (2002), juntamente com Almeida e Oliveira (2015), manifesta que a busca por algo que não encontram limita o olhar para o que de fato o momento de estudo propõe, rompendo com a capacidade de reflexão.

Como relevante, cabe destacar, ainda, o pensamento de Pimenta (2012) sobre o curso de formação docente. Para a autora, este espaço não é a práxis em si, mas o momento de formação (teórico-prática) do professor para a práxis transformadora. É isso que precisa se ter claro ao ingressar nos cursos de licenciatura, para então compreender que não haverá fórmula pronta, conforme apontam as expectativas.

Alguns sujeitos procuram na formação algo que ela não oferece e nem percebem o que ela propõe, em especial, uma formação reflexiva, isso porque desenvolveram durante a vida uma relação com o saber que não os incita à reflexão, visto que o contrato e os objetivos de uma formação ligada ao paradigma reflexivo não foram explicitados para lhes permitir optar por outra orientação, ou por abandonar suas imagens estereotipadas da profissão e da formação dos professores. Neste contexto, Ghedin (2002) enfatiza ainda que na

questão da formação profissional do professor, fundada num paradigma reflexivo, um problema se coloca evidente: o modelo de formação que se orienta no positivismo pragmático não responde as necessidades concretas de um profissional que responda, mais amplamente aos desafios contemporâneos (GHEDIN, 2002, p. 131).

É nessa perspectiva que mesmo os sujeitos que não adotam uma atitude defensiva, em relação à postura reflexiva, estão em busca de certezas e domínio das situações educativas básicas. A busca por respostas das situações-problemas no contexto educacional caracteriza a educação como uma ciência, sendo essencial que o cientificismo seja considerado, juntamente

com os desafios advindos da educação como prática social, atento aos fatores culturais, políticos, econômicos e tecnológicos.

A educação é incubida, portanto, de assegurar condições concretas para que os estudantes, de todos os níveis e modalidades, se apropriem do arcabouço científico, tecnológico, cultural, como condição para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, capaz de protagonizar transformações (MELO, 2018, p. 43).

Esta deve ser a mesma preocupação dos cursos de formação docente, formar através de situações concretas sujeitos histórico-críticos, tendo em vista o cenário social, cultural, político, econômico e tecnológico, incentivando a investigação e a reflexão como atividades diárias, respeitando e valorizando as peculiaridades dos discentes em formação, além de manter uma relação entre ciência e cultura para que percebam a educação em seu conceito científico. Dentro desse viés, a Universidade, enquanto *lócus* de formação docente, surge como espaço para uma educação transformadora através do diálogo entre teoria e prática.

A universidade é o alicerce epistemológico das políticas públicas no que se refere à formação docente. Em seu ambiente se produz um espaço de existência, que propõe (re)leituras e (re)significados do mundo social em seus aspectos políticos, culturais, econômicos e educacionais, dentro de um contexto democrático. A universidade funciona como campo social da crítica e da reflexão no que concerne à ampliação do conhecimento.

Sobre a ampliação do conhecimento, Cavalcante (2014) compreende que se na universidade o ensino continua centrado no conteúdo, o que implica no fechamento da cultura científica e na distância entre os princípios para o efetivo funcionamento da instituição. Para a referida autora, a universidade precisa encontrar novas possibilidades que reivindique o seu papel enquanto *lócus* do ensino superior. Portanto, a universidade, enquanto lugar de excelência do saber e da evolução do conhecimento, constitui ainda em seu plano pedagógico práticas retrógradas (AMANTE; NÓVOA, 2015), que ignoram a pedagogia universitária, tratando-a como desnecessária, o que acaba comprometendo o ensino superior.

A LDB nº 9.394/96, em seu Art. 43, trata sobre as finalidades da educação superior e faz menção a vários campos para o desenvolvimento intelectual e pessoal do sujeito, pois traz, de forma geral, como exigências, o estímulo à cultura, ao desenvolvimento científico e investigativo, ao pensamento reflexivo e à formação profissional para contribuir com a sociedade. O ensino superior, neste sentido, funciona como motor do desenvolvimento, enquanto o professor passa a ser um agente de mudanças, a fim de garantir a sobrevivência de valores e a promoção de transformações na sociedade globalizada (LIMA; PIMENTA, 2019). A aplicação dos itens do referido parágrafo da LDB, sem ficar somente no campo das intenções,

consiste na existência de uma pedagogia universitária efetiva, que, para Amante e Nóvoa (2015),

distingue-se pela partilha, pela cooperação, por um trabalho que se faz em comum numa permanente “interrogação sobre a interrogação”. É um trabalho duro, difícil, exigente, que implica uma dimensão de risco e de descoberta, uma produção de sentidos que vai muito para além da transmissão de conhecimentos. Aprender é um ato de criação cultural e científica, em liberdade (AMANTE; NÓVOA, 2015, p. 24).

Dentro dessa perspectiva, a pedagogia universitária se caracteriza como um conjunto de métodos que proporciona ao sujeito em formação não somente a busca e reprodução de conteúdos, mas também a natureza da própria criação. Para os referidos autores, a universidade é campo de partilha, indagação, reflexão e crítica, dentro das condições sociais, culturais e científicas. Na dimensão real, o trabalho docente no ensino superior enfrenta um obstáculo que dificulta o processo de aprender com autonomia, e a profissão acadêmica precisa se libertar desses empecilhos e construir uma liberdade de ação e de criação que, hoje, encontra-se seriamente ameaçada (AMANTE; NÓVOA, 2015). A base da universidade acontece através do diálogo, ou seja, na coletividade; sem esse pilar, ocorre a ausência de pedagogia.

“Falta pedagogia na Universidade”. Melo (2018, p. 24) externou essa frase como uma provocação a respeito da pedagogia universitária, ou a ausência dela, no *lócus* de formação docente. Segundo a autora,

para construir compreensões sobre a pedagogia universitária faz-se necessário ressignificar a docência, como expressão de uma profissão dotada de complexidade, articulada ao sentido que tem a universidade, como instituição social, considerada como manancial de produção de conhecimentos e de formação humana (MELO, 2018, p. 24).

Para mais, ela destaca a crítica por perceber que, por vezes, o trabalho dentro da universidade não prioriza a forma social, política e cultural, principalmente na relação discente-docente, onde não são consideradas as questões sociais, culturais, econômicas e políticas. Esse contexto reforça a necessidade de uma Pedagogia como ciência da educação ante à alienação, pois ela precisa atuar como um campo de estudo enquanto fenômeno epistemológico que estuda a natureza ampla e complexa da sociedade.

A universidade precisa fortalecer a comunidade do diálogo e ressignificar verdades absolutas com o propósito de assegurar autonomia para todos. Os sujeitos precisam ser capazes de refletir para que surjam novos modelos de aprendizagem voltados à organização coletiva e social, mas, para que isso aconteça, o primeiro passo é assegurarmos investimentos e valorização da formação docente.

Amante e Nóvoa (2015) ratificam a importância do professor reflexivo mediante sua própria prática pedagógica dentro da universidade, pois é assim que ele consegue renovar o ensino. Ainda e de acordo com os referidos autores, mais importante do que instruções técnicas e burocráticas que atrapalham o trabalho docente é oferecer lugares de discussão, de partilha, de formação, de análise e de trabalho conjunto, que juntos consolidem uma cultura acadêmica que valorize, também, as dimensões da docência e da pedagogia na perspectiva de prática social e educativa.

Historicamente, a prática educativa se desenvolveu de forma espontânea na prática social, com isso, as ações foram adquirindo características dadas pelo senso comum através dos pensamentos de seus agentes (SAVIANI, 2010). Com o passar do tempo, o campo de estudo da Pedagogia foi se intensificando até ser considerada como ciência dialogicamente elaborada, capaz de compreender sujeitos e ações, com um rigor marcado pela cientificidade, considerando a linguagem, a subjetividade e a historicidade (FERREIRA, 2010).

Mesmo com os estudos realizados que intensificam as atitudes a serem praticadas no ensino superior, Amante e Nóvoa (2015) trazem como preocupação a escassez dessas ações que comprometem a pedagogia dentro da universidade. Para os autores, se não houver mudanças no cenário, a tecnologia e a privatização responderão à insatisfação que existe em relação às universidades, principalmente as públicas, e estas acabarão sendo substituídas pelo fortalecimento da mercantilização do ensino superior.

Partindo desses pressupostos, os avanços causados pela globalização e o advento da tecnologia proporcionam a busca por uma aprendizagem flexível, que otimize o tempo sem rigidez de estudos que remetem à reflexão, à pesquisa e à crítica. Para Kuenzer (2016), essas razões reforçam o ensino conteudista, a disciplinarização, a centralidade no professor e nenhum protagonismo do aluno e, para atender essas necessidades, surge a ampliação do ensino superior, em particular pela iniciativa privada, oferecendo aprendizagem flexibilizada, com redução dos custos e dos valores cobrados aos alunos, configurando-se como eficiente estratégia de mercantilização desse nível de ensino. Frigotto (1996) considera a mercantilização da educação um processo lesivo. Para o autor, os dilemas decorrem do fato de que a forma parcial (de classes) faz com que a burguesia analise a realidade para a concretização de seus próprios interesses (FRIGOTTO, 1996), demarcando, assim, uma sociedade excludente e competitiva.

O censo de educação superior, realizado pelo INEP, aponta que existem no país 2.608 instituições de nível superior, sendo que “dessas, 2.306 são privadas e 302 são públicas. E, do total de matrículas na educação superior (8.604.526), a maior parte, 6.524.108, está na

rede privada” (BRASIL, 2020). Os referidos dados expõem a desvalorização da universidade pública e, conseqüentemente, o descaso do tripé da educação formado pelo ensino, pesquisa e extensão, abrindo caminhos para a busca de processos facilitados, sem aprendizagem histórico-crítica com base na transformação social.

Kulcsar (2012) nos lembra que a escola mudou, e que sua realidade exige um quadro teórico de reflexão mais dinâmico, que ela pode ser vista tanto como reprodutora das desigualdades sociais, quanto como capaz de modificar essas relações. Partindo do pensamento da autora, a universidade precisa repensar o saber que gera para os discentes em formação, bem como formar para uma atuação crítica da profissão. Neste sentido, ao refletirem a imposição do sistema escolar que, por vezes, reduz a liberdade do profissional, perceberiam a fronteira dos desafios.

Almeida, Ghedin e Oiveira (2015, p. 169) reforçam o pensamento de Kulcsar, afirmando que “é preciso pensar um conjunto de articulações no interior do curso de graduação, aliando-se um conjunto de disciplinas que permitam pensar sistematicamente um dado objeto a ser investigado ao longo do processo formativo”. Só que o pensamento hegemônico e a desconsideração científica da ciência fazem com que o trabalho dentro da universidade seja realizado fora da dimensão didático-pedagógica. Contraposto a isso, Amante e Nóvoa (2015) alertam que a universidade, ao invés de uma artificial separação entre ensino e investigação, deve construir a docência como espaço de reflexão, de investigação e de trabalho científico.

A universidade é o espaço do pensamento científico, crítico e criativo, ambiente de ideias e posicionamentos. Sua responsabilidade é a formação de uma sociedade justa, igualitária e democrática que luta pelos seus direitos frente aos pensamentos e comportamentos opressores. Neste sentido, a pedagogia universitária é a relação entre universidade e sociedade partindo da concretização de transformação.

A capacidade de compreender esta questão permite falar de pedagogia universitária enquanto lugar de colaboração, de convergência entre áreas e perspectivas distintas. Sem isso, estaríamos perante meros procedimentos técnicos, que se limitariam, com uma ou outra inovação, a reproduzir o conservadorismo pedagógico que domina as universidades (AMANTE; NÓVOA, 2015, p. 30).

A pedagogia universitária tem seu lugar dentro da universidade e, por isso, deve ser espaço de formação, colaboração e diálogo entre todos os sujeitos em suas diferentes áreas. Se não houver essa dinamicidade, não haverá liberdade para aprender, criar, refletir e inovar. Numa perspectiva de mudança, condizente à pedagogia universitária, é que Melo (2018) recomenda que o *locus* de formação docente possa oportunizar processos formativos permanentes, elaborados conforme a necessidade dos sujeitos envolvidos no processo, criando contextos de

ensino e aprendizagem que expandam o pensamento crítico através da pesquisa e do ensino. Só que dentro da universidade, de acordo com o pensamento de Pontuschka (2012), apenas uma minoria tem a preocupação com esses dois aspectos, e o perfil do professor formador se torna uma inquietação da pedagogia universitária, considerando que para o ensino superior

pensa-se num profissional que seja capaz de atuar competentemente como docente e produzir conhecimento sistemático a partir dessa prática. Compreende-se que o professor é competente à medida que pesquisa. Ele alia a docência à pesquisa como forma de articular teoria-prática como forma de expressar sua competência técnica e seu compromisso político com a práxis de professorar (ALMEIDA; GHEDIN; OLIVEIRA, 2015, p. 169).

A descrição dos autores acarreta a expectativa de encontrar, dentro das universidades, profissionais competentes que despertem em seus discentes a capacidade científica, a criatividade, a dúvida metódica e a curiosidade epistemológica. A universidade precisa também de professores pesquisadores que vão além da ação à sua prática, com compromisso e comportamento político e ético. A universidade demanda professores formadores e pesquisadores, que despertem essa prática nos sujeitos em processo de formação, através de uma educação crítica-reflexiva, compreendendo a comunidade que está inserida e suas necessidades. Esta ação engaja todos no entendimento e na realização da práxis, seja enquanto professor formador ou sujeito em formação.

É nesta perspectiva que o campo da Pedagogia Universitária possibilita reflexões considerando que a abrangência e a complexidade do preparo para a nova formação não se reduz às questões pedagógicas-didáticas; e que o seu destaque, longe de a considerar como redentora, prende-se à intenção de compreender o sentido da sua convocação e de seu possível papel no referido processo (CAVALCANTE, 2014, p. 51).

A pedagogia universitária se identifica com a educação como prática social concreta. A sociedade emergente, na sua passagem para o próximo milênio, exige paradigmas de formação e investigação em todos os segmentos do ensino, principalmente no superior, que sejam diferenciados, inovadores e mobilizem ativamente seus autores (ALARCÃO; TAVARES, 2001). Na visão epistemológica, as universidades apresentam lacunas nos processos de ensino, já que não cumprem com seu papel de forma efetiva frente às iniciativas isoladas, que são denominadas como pedagogia universitária limitada, acarretando um risco para os objetivos do ensino superior. Neste sentido é que Cavalcante (2014) considera a pedagogia universitária crítica como alternativa mediadora que produz e é produzida em processos marcados por conflitos e tensões.

Isso posto, Melo (2018) relata que, em algumas realidades, a universidade acaba sendo palco de vaidades, marcada por profissionais que se destacam pelo número de patentes,

pesquisas e publicações nacionais ou internacionais, que se afastam dos discentes e se escondem dentro de seus laboratórios, caracterizando, assim, a distorção da prática social. Tal postura complica o processo quando voltado para a formação docente, principalmente na disciplina de Estágio Supervisionado, já que

nos estágios, os futuros professores e formadores das universidades têm oportunidade de se depararem com a complexidade que caracteriza os cotidianos das escolas, e isso faz surgir oportunidades de refletir criticamente sobre esta realidade, de entender os seus determinantes, de compreender a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas e de construir alternativas para os problemas que aí se apresentam (LIMA; PIMENTA, 2012, p. 237).

Ser professor formador requer disponibilidade para caminhar junto com o discente/estagiário e se envolver na realidade das instituições de ensino, não cabe a postura de utilizar determinado espaço da universidade como esconderijo, já que a escola passa a ser o seu laboratório. Para Alarcão (2011), os docentes que formam professores têm a grande responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento da capacidade autônoma. Para a autora, o que se quer é a formação de seres pensantes intelectuais, além da constante atitude de reflexão que mantenha presente a importante função que os professores e a escola desempenham na sociedade, e que ajudará a equacionar e a resolver dilemas e problemas.

Outro fator, dessa vez apontado por Dias, Leitinho e Therrien (2016), é a falta de formação pedagógica dos professores universitários, que os referidos autores identificam como

detentores de um corpo de conhecimentos específicos, quando alçados à docência nem sempre apresentam os atributos pedagógicos específicos, necessários e desejados para esta outra profissão – a de ser docente. Dessa forma, o exercício da docência tem por base muito mais a imitação da docência que tiveram quando da sua formação do que propriamente a incorporação do que de fato significa ser docente na educação superior hoje (DIAS; LEITINHO; THERRIEN, 2016, p. 24).

O conhecimento pedagógico é primordial, principalmente quando se trata de curso de nível superior voltado para a formação de professores. A imitação do que vivenciaram em suas formações pode acarretar o desconhecimento de métodos que contribuam para uma didática significativa no processo formativo. A docência no ensino superior exige domínio do conhecimento a ser elaborado com profissionalismo, portanto, o perfil do professor universitário pede formação pedagógica a ser praticada em sala com seus discentes e humildade em sua prática, esse comportamento caracteriza a prática de uma parte da pedagogia.

Os processos de desenvolvimento e fundamentação dessas intervenções pedagógicas também expressam concepções diversas que se tornam reais na ação situada que articula e integra teoria e prática, ou seja, na epistemologia da prática referida como práxis contextualizada de transformação de referenciais teóricos em

sentidos e significados para sujeitos aprendizes, em processos de mediação com sujeitos docentes (DIAS; LEITINHO; THERRIEN, 2016, p. 24-25).

A pedagogia universitária, nesse contexto de significado, remete ao espelho que o professor formador deve ser para seus discentes, refletindo neles a epistemologia da prática, tendo em vista a preocupação com os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos de quem se encontra em processo formativo e está ali para aprender também através da observação. Essa formulação permite a compreensão de que o trabalho do professor é uma práxis centrada na aprendizagem de sentidos e significados, realizada pelo diálogo entre docente e discente.

Mas como a universidade é um ambiente complexo, fica difícil concretizar uma didática que abranja todos os problemas, pois estes ultrapassam as fronteiras da sala de aula. Com isso, a pedagogia universitária é que pode indicar caminhos para minimizar os dilemas. Melo (2018), preocupada com o referido cenário, diz que o valor das universidades não é evidenciado por meio da competitividade, da pesquisa utilitarista, dos ranqueamentos excludentes, de vaidades que ardem na academia, da meritocracia, dentre outros aspectos que impõe, ainda mais abismos entre as classes sociais (MELO, 2018, p. 67).

Pelo contrário, a universidade tem grande representatividade social e que tem por função contribuir culturalmente, cientificamente, politicamente, economicamente e democraticamente com a sociedade.

Mesmo no aspecto coletivo, característico da vida em sociedade, cada sujeito traz consigo a subjetividade e a capacidade do diálogo como gerador da aprendizagem dentro da pedagogia universitária, na qual os saberes, os sentidos e os significados se constroem através da racionalidade e na partilha entre os sujeitos. O compartilhamento desses momentos aciona a reflexividade crítica e a transformação, partindo de sua individualidade a coletividade, o que oportunizando avanços à identidade e à representatividade docente, conforme segue na próxima subseção.

3.2.1 Do Individual ao Coletivo: o percurso a ser aprimorado na formação docente nas licenciaturas

Quando do início da formação nos cursos de graduação, especificamente as licenciaturas, cada sujeito chega na sua individualidade, também, com uma identidade formada a partir de suas experiências adquiridas no decorrer da vida. Para Pollak (1992, p. 5), “a construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência

aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros”. Partindo da ideia do referido autor, e considerando a formação docente, pode-se afirmar que, em seu processo, o sujeito inicia com uma identidade estruturada conforme suas vivências, e que esta pode ser transformada de acordo com as experiências a serem adquiridas no decorrer do curso de licenciatura, tendo em vista reflexões sobre as ações e a construção do perfil docente. Para refletir e construir o perfil docente, os cursos de licenciatura trabalham, ou pelo menos devem trabalhar, pensando na aprendizagem através do coletivo. Dessa forma, o sujeito tem a oportunidade de incorporar os conhecimentos adquiridos a partir de atividades voltadas ao pedagógico, bem como descobrir e refazer a sua identidade, no referido caso: a docente.

Valorizar a identidade, e perceber que o conhecimento também é adquirido a partir das próprias vivências, fortalece a prática e possibilita o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio lógico, de modo que se aprenda valores e sensibilidades, sem se distanciar da criticidade. Neste sentido, ensinar e formar através das experiências de vida do sujeito é “oportunizar possibilidades de mudança no sentido de valorizar o ser humano como um ser capaz de fazer de sua história uma sequência de situações de aprendizagens” (ALMEIDA; GHEDIN; OLIVEIRA, 2015, p. 160).

Já para Lima e Pimenta (2017, p. 51), além da experiência de vida do sujeito, a construção da identidade docente “é construída ao longo de sua trajetória como profissional do Magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e as intenções da profissão que o curso se propõe legitimar”. Nesse caso, os componentes curriculares dos cursos de licenciatura e as experiências individuais compartilhadas no espaço de formação são elementos que, juntos, contribuem na construção da identidade docente.

De acordo com Lima e Pimenta (2017, p. 128), “antes de ser profissional do Magistério e lecionar uma determinada disciplina, o professor é uma pessoa que tem as marcas de sua história de vida e de experiência individual e coletiva. Essa compreensão deve estar presente em sua ação docente, tendo em vista a aplicabilidade de didática humanizadora. A partir dessa premissa, é perceptível que a formação docente se torne uma atividade de excelência, que permita a reflexão sobre a identidade docente, partindo do seu trabalho em sala de aula, na escola e na sociedade, a fim de

compreender o mundo, compreender os outros, compreender-se a si e compreender as interações que entre estes vários componentes se estabelecem e sobre tudo isto ser capaz de “linguajar” é o alicerce da vivência da cidadania. É através da compreensão que nos preparamos para a mudança, para o incerto, para o difícil, para a vivência

noutras circunstâncias e noutros países. Mas também para a permanente interação, contextualização e colaboração (ALARCÃO, 2011, p. 25).

A partir do momento em que o sujeito se percebe no mundo, ele passa a enxergar sua identidade. No trabalho docente, essa atitude se intensifica, porque, para desenvolver sua identidade e sua representação docente, o sujeito precisa compreender o outro, o que demonstra que o processo formativo da prática docente é coletivo. Quando se compreende o outro, o docente cria mudanças, na sua identidade, para interagir e colaborar com os aspectos de convívio social.

Ter em vista a coletividade como essencial na formação significa compreender que, para interagir, “é fundamental que os alunos abandonem os papéis de meros receptores e os professores sejam muito mais do que simples transmissores de um saber acumulado”. (ALARCÃO, 2011, p. 27). O pensamento da autora lembra a *didiscência* como metodologia significativa para os cursos de licenciatura. A *didiscência* é um conceito criado por Paulo Freire para unir *docência* com a *discência*, tendo em vista que todos somos eternos aprendizes e, para Freire (1996), ensinar, aprender e pesquisar lida-se com dois momentos do ciclo gnosiológico: primeiro, o que se ensina e se aprende, o conhecimento que já existe e, por último, o que trabalha o conhecimento ainda a ser aprendido.

De forma intrínseca, a prática da *didiscência*, em cursos de formação, desperta a reflexão no sujeito. Essa experiência contribui para o esclarecimento e aprofundamento da relação dialética sobre se perceber docente, num movimento de conscientização, evolução e transformação, pois “o processo de conscientização inicia-se com o desvelamento da realidade. E só se torna completo quando existe uma unidade dinâmica e dialética entre a prática do desvelamento da realidade e a prática da transformação da realidade” (PICONEZ, 2012, p. 23).

Nessa mesma lógica, o sujeito deve se considerar num constante processo de autoformação e identificação profissional. A prática da *didiscência* tem como desafio formar profissionais reflexivos através de um trabalho autônomo e ao mesmo tempo colaborativo. Esse formato só é possível num ambiente humano e de aceitação, de que, mesmo no lugar de professor, este ainda tem sua autoridade (ALARCÃO, 2011) e que está disposto a contribuir para a formação docente, principalmente, o reflexivo, que se baseia na capacidade de pensar do ser humano e na sua prática criativa. Do contrário,

o profissional que não consegue investigar questões específicas de sua área de conhecimento ou que não tenha tido oportunidade de pesquisar-se a si mesmo, necessariamente não terá condições de projetar seu próprio trabalho, de avaliar seu desempenho e de contribuir para a construção do conhecimento dos seus alunos (FAZENDA, 1991, p. 49).

Na prática da didática, a busca de como ser mais reflexivo, autônomo, responsável e crítico deve ser constante, mas, para isso, faz-se necessário um contexto que possibilite essas atitudes. A reflexividade se constitui, assim, como uma característica emergente no que se refere ao professor, a par de uma especificidade de produção de um saber próprio da profissão (ROLDÃO, 2021), opondo-se à ideia de que o saber docente é apenas de técnicas e conteúdos de ensino.

Nesse sentido, a pedagogia universitária não extingue o conteudismo, pois é muito claro que ele é fundamental para agregar conhecimento, porém, permanecer somente nessa ação pode ser um risco para quem se encontra em processo formativo. Esse cenário, por vezes, é característico de professores universitários sem formação pedagógica. Sobre isso, Saviani (2009) faz uma crítica dizendo que “em verdade, quando se afirma que a universidade não tem interesse pelo problema da formação de professores, o que se está querendo dizer é que ela nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores”. (SAVIANI, 2009, p. 149).

Essa preocupação fica mais evidente nos cursos de licenciatura, pois são eles, unicamente, que formam professores em diversas áreas do conhecimento, mas continuam sendo ministrados por bacharéis sem aptidão e/ou interesse na ação pedagógica. Nesse viés, os profissionais que formam futuros docentes precisam ter conhecimento de que o percurso formativo, mediador das licenciaturas, deve considerar, além do conteúdo teórico, as vivências cotidianas que podem ser realizadas através do diálogo, da interação e da socialização. Essa dinâmica proporciona, de forma autônoma, crítica e reflexiva, aprender e desenvolver-se pessoalmente e profissionalmente, no caso de graduação, através das aprendizagens do Estágio Supervisionado.

4 A LICENCIATURA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: O ESPAÇO E O TEMPO DA FORMAÇÃO DOCENTE

A licenciatura é uma modalidade do ensino superior que forma profissionais para atuarem na educação básica, compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental e ensino médio, com ênfase no curso institucionalizado. Conforme histórico da formação docente no Brasil, é notável o movimento ocorrido até a criação das licenciaturas, chegando aos dias atuais, com uma inflação de cursos superiores ofertados pelas instituições privadas, principalmente na modalidade a distância.

Este pressuposto nos conduz a um fio [...] na análise sobre as alternativas educacionais em disputa hegemônica hoje e pode ser formulado da seguinte forma: o embate que se efetiva em torno dos processos educativos e de qualificação humana para responder aos interesses ou às necessidades de redefinição de um novo padrão de reprodução do capital ou do atendimento das necessidades e interesses da classe ou classes trabalhadoras firma-se sobre uma mesma materialidade (FRIGOTTO, 1996, p. 139).

As licenciaturas ofertadas pelas instituições privadas, estão alinhadas aos interesses mercadológicos da elite que visa manter sob domínio a classe trabalhadora, que não consegue acesso aos cursos superiores em instituições públicas na modalidade presencial, seja por motivos pessoais (familiares) e/ou profissionais, acarretando na busca por formação em que não se tem a obrigatoriedade de um processo seletivo e que o tempo seja favorável à rotina de suas responsabilidades, caracterizando uma aprendizagem flexibilizada, que, para Kuenzer (2016),

a aprendizagem flexível é justificada pelas mesmas razões que justificam a flexibilização curricular: as críticas ao modelo único para alunos com diferentes trajetórias e interesses, ao conteudismo, à disciplinarização, a centralidade no professor e ao pouco ou nenhum protagonismo do aluno (KUENZER, 2016, p. 14).

As palavras da autora geram uma crítica em relação às atividades práticas em cursos de licenciaturas ofertados por meio da aprendizagem flexibilizada, já que o acompanhamento, principalmente nos cursos à distância, é impossibilitado pelo fato de docentes e discentes encontrarem-se em diferentes espaço e tempo. Diante disso, “ainda que a atividade teórica mude concepções, transforme representações, produza teorias, em nenhum destes casos transforma, sozinha, a realidade. É preciso que as ideias se transformem em ações” (KUENZER, 2016, p. 20). Dentro dessa perspectiva, de atividades práticas transformadoras, encontra-se o Estágio Supervisionado como ação que mais aproxima o sujeito em formação ao cotidiano escolar.

O Estágio Supervisionado, portanto, é uma disciplina obrigatória nos cursos superiores, na graduação e/ou na licenciatura, que proporciona ao discente vivenciar a rotina do seu futuro campo de atuação e descobrir as potencialidades e fragilidades da profissão docente. Nos cursos de licenciatura, essa atividade acontece dentro das instituições de ensino e são realizadas em diferentes níveis da educação básica conforme a formação específica escolhida por cada sujeito.

Por isso costuma-se denominá-lo a “parte mais prática” do curso, em contraposição às demais disciplinas consideradas como a “parte mais teórica”. Estágio e disciplinas compõem o currículo do curso, sendo obrigatório o cumprimento de ambos para obter-se o certificado de conclusão (PIMENTA, 2012, p. 27).

A disciplina de Estágio Supervisionado, nesse sentido, consolida-se como um desafio nas licenciaturas, porque, além de ser uma atividade prática, precisa também interagir com as demais disciplinas do currículo. Ademais, outros fatores também podem servir como obstáculos para impedimento da atividade prática, sendo alguns deles: a precarização das condições de trabalho docente, a falta de estrutura dos equipamentos físicos, a desvalorização profissional, as greves nas instituições de ensino, dentre outros aspectos, agravados pelo contexto da pandemia do coronavírus. Este último impacto trazido pela pandemia, iniciado no ano de 2020, acarretou o isolamento social e, conseqüentemente, a suspensão das aulas presenciais nos estabelecimentos de ensino públicos e privados, sendo necessária a inserção do ensino remoto emergencial, que, para Galvão e Saviani (2021),

mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc. [...], determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais (GALVÃO; SAVIANI, 2021, p. 38).

Os obstáculos citados pelos autores, ocasionados pelo ensino remoto, principalmente, à disciplina de Estágio Supervisionado, apontam desafios que foram asseverados no ensino remoto, isto é, no ensino presencial existiam problemas históricos de natureza estrutural que se agravaram como desafios permanentes na sistemática emergencial. O fato é que, no contexto pandêmico, estes desafios se multiplicaram frente à precarização de tecnologia para muitos, à carência de inovação, à doença, aos transtornos psicológicos, à miséria, ao medo e ao luto, dentre outros problemas (GALVÃO; SAVIANI, 2021).

Mesmo nesse panorama caótico da pandemia, em muitas Instituições de Ensino Superior (IES) não se impediu a prática da disciplina de Estágio Supervisionado prevista no

currículo das licenciaturas, pois, mediante os desafios postos, o estágio com pesquisa surgiu como possibilidade de ressignificar a situação desafiadora, fazendo com que o discente se perceba como futuro profissional, capaz de analisar os próprios desafios de fazer do ensino remoto uma oportunidade de aprendizagem além de seus muros escolares. Com este intuito, e por meio da tecnologia e de estratégias digitais, foram realizadas atividades de pesquisa que o fizeram refletir sobre seu processo formativo. A seguir, contextualizo o curso de licenciatura com o objetivo de situar o Estágio Supervisionado uma prática formativa.

4.1 O Curso de Licenciatura e o Estágio Supervisionado como Prática Formativa

A licenciatura é um curso de nível superior oferecido nas graduações, destinado à formação inicial do sujeito, e tem por objetivo formar professores para atuar na educação básica, tendo em vista aspectos didático-pedagógicos para a capacitação profissional, pensada também no desenvolvimento do domínio cultural, social, político e econômico. Só que a nível de Brasil, apesar do contexto histórico e seus avanços, “não tivemos até aqui iniciativa nacional forte o suficiente para adequar o currículo às demandas do ensino, iniciativa que levasse a rever a estrutura dessa formação nas licenciaturas e a sua dinâmica” (GATTI, 2013-2014, p. 36).

Para Gatti (2013-2014), essa problemática em relação à estruturação das licenciaturas acarreta uma mera formação de especialistas disciplinares e não de professores, pois os impasses construídos e acumulados historicamente na formação docente do país precisam ser revistos e combatidos. Segundo a autora, “no foco das licenciaturas, esse enfrentamento não poderá ser feito apenas em nível de decretos e normas, o que também é importante, mas é processo que deve ser feito também no cotidiano da vida universitária” (GATTI, 2013-2014, p. 36). Porém, o desafio se torna relevante devido à cultura acadêmica que vem gerada por micropoderes, algo que resulta na mercantilização do ensino superior, um exemplo disso é a grande quantidade de matrículas realizadas em licenciaturas nas instituições privadas, bem como, alta migração do curso presencial para o curso a distância.

Também os estudantes a distância não são favorecidos com um convívio em cultura acadêmica, como o diálogo direto com colegas de sua área e de outras, com professores no dia a dia, com a participação em movimentos estudantis, debates, e com vivências diversas que a vida universitária oferece de modo mais intenso. Ou seja, ficam os futuros professores carentes de uma socialização cultural não desprezível (GATTI, 2013 -2014, p. 37).

Apesar do pensamento da autora estar voltado para os cursos em EaD, a preocupação das licenciaturas, sejam elas presenciais ou a distância, deve ser, além dos aspectos

didático-pedagógicos, com o convívio cultural acadêmico e, também, com a proximidade da prática para que o sujeito em formação possa vivenciar o futuro local de trabalho. Desse modo, é importante que este sujeito possa estar se percebendo e se socializando em seu contexto social, cultural, político e econômico de determinada comunidade, partindo dos estudos teóricos, pensando em propostas de transformação e, com isso, experienciando a práxis. Essa prática formativa, nos cursos de licenciatura, é possibilitada principalmente pela disciplina de Estágio Supervisionado, que pelo fato de unir teoria e prática, torna-se um dos componentes curriculares mais importantes no processo de formação docente.

O exercício de qualquer profissão é prático nesse sentido, na medida em que se trata de fazer “algo” ou “ação”. A profissão de professor é também prática. E se o curso tem por função preparar o futuro profissional para praticar, é adequado que tenha a preocupação com a prática. Como não é possível que o curso assuma o lugar da prática profissional (que o aluno exercerá quando for profissional), o seu alcance será tão somente possibilitar uma noção da prática, tomando-a como preocupação sistemática no currículo do curso (PIMENTA, 2012, p. 35).

Com isso, é a partir da disciplina de Estágio Supervisionado que o discente, pelo menos a maioria deles, tem contato com seu futuro ambiente de trabalho. Por ter essa representatividade, o referido componente curricular deve ser significativo no processo de ensino e aprendizagem da profissão docente em um diálogo entre teoria e prática. Além disso, para efetivar o significado positivo, o campo de estágio deve contribuir com a instituição de ensino superior em um trabalho de parceria. Mas, às vezes, a realidade acontece de forma diferente.

O estagiário vai se deparar com muitos professores insatisfeitos, desgastados pela vida que levam, pelo trabalho que desenvolvem e pela perda dos direitos historicamente conquistados, além dos problemas do contexto social que os afeta. Assim, é comum os estagiários serem recebidos na escola com apelações do tipo: “Desista enquanto é tempo!” e “O que você, tão jovem, está fazendo aqui?” (LIMA; PIMENTA, 2017, p. 98-99).

Essa insatisfação, gerada através das apelações e comentários desagradáveis, que são feitos quando há a receptividade do estagiário, algo frequente na fala dos professores que atuarão também como formadores, pode prejudicar a motivação dos discentes em aprender a profissão e quiçá seguir a carreira docente.

Com o intuito de reverter essa situação negativa, os professores/formadores lotados na disciplina de Estágio Supervisionado, devem ser firmes ao tratar sobre a educação como prática social e suas transformações na vida do sujeito, levantando questões reflexivas sobre o perfil docente e propiciando atividades significativas em que os sujeitos envolvidos consigam relacionar teoria e prática em atividades de ensino e pesquisa.

Almeida, Ghedin e Oliveira (2015) apontam como risco a falta de preocupação que alguns profissionais apresentam ao fechar os olhos para a realidade e habitam-se com determinadas situações, sem exercer seu papel de orientador da prática pedagógica, fazendo surgir lacunas que prejudica a motivação docente em formação rumo à transformação social. Para isso, "é importante considerar que durante a formação de professores sejam verificados os limites e possibilidades do conceito de professor reflexivo a fim de que sejam trabalhadas metodologias que possibilitem a reflexão, não no sentido de torná-la uma técnica" (ALMEIDA; GHEDIN; OLIVEIRA, 2015, p. 138). A atividade de ensinar é prática e a mais ampla que acontece na sociedade, portanto, cabe explicitar que o Estágio Supervisionado tem grande valia nessa formação crítico-reflexiva enquanto teoria-prática no processo de ensino e aprendizagem.

Aprender na cotidianidade a atividade docente dos alunos supõe não perder de vista a totalidade social, pois sendo a escola parte constitutiva da práxis social, representam no seu dia a dia as contradições da sociedade na qual se localiza. Assim, o estágio como estudo, pesquisa e prática pedagógica da atividade docente cotidiana, envolve o exame das determinações sociais mais amplas, bem como da organização do trabalho nas escolas (ALMEIDA; GHEDIN; OLIVEIRA, 2015, p. 170).

O sujeito em formação se prepara para executar atividades práticas da profissão docente. Tendo em vista o pensamento dos autores, não cabe aos cursos de licenciatura e, principalmente, ao Estágio Supervisionado, formar reprodutores de modelos já existentes, mas estes devem estar aptos a desenvolver ações capazes de transformar a sociedade.

Neste sentido, a disciplina de Estágio Supervisionado traz como desafio o vínculo colaborativo entre discente/estagiário, universidade e escola campo, e uma forma de superar esse obstáculo é trabalhar as inquietações voltadas ao desenvolvimento da prática pedagógica. Conforme Lima e Pimenta (2019), o diálogo entre escola e universidade facilita a práxis formativa. Esta ação caracteriza o Estágio Supervisionado como uma atividade integradora, que, para Kulcsar (2012),

a proposta está vinculada à ideia de um estágio voltado para o atendimento à comunidade, o qual deverá proporcionar o engajamento do estagiário na realidade, para que possa perceber os desafios que a carreira do magistério lhe oferecerá e possa, assim, refletir maduramente sobre a profissão que vai assumir. Esse envolvimento, em situações reais vividas, visará primordialmente à integração do saber com o fazer (KULCSAR, 2012, p. 58).

O exercício da profissão docente é prático, portanto, o Estágio Supervisionado é um componente curricular que se configura melhor como atividade do que como disciplina, pois ele se caracteriza como "um componente teórico-prático, isto é, possui uma dimensão ideal,

teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais, e uma dimensão real, material, social e prática, própria do contexto da escola brasileira” (PICONEZ, 2012, p. 22-23).

O grande problema é quando os cursos de formação docente, no caso as licenciaturas, burocratizam o Estágio Supervisionado e este passa a funcionar apenas como um requisito formal a ser cumprido para que o discente receba o certificado ao final do curso. Pimenta (2012) relata, de forma mais minuciosa, o que é estágio em sua percepção intelectual e social,

o estágio é um dos componentes do currículo do curso de formação de professores. Currículo que é profissionalizante – isto é, prepara para o exercício de uma profissão. Essa preparação é uma atividade teórica, ou seja, atividade cognoscitiva e teleológica. Para chegar a antecipação ideal de uma realidade, requer que se parta do conhecimento (teórico-prático) da realidade que já existe. Essa realidade que já existe (objetiva, prática), no entanto, não se explica nela mesma, porque enquanto realidade histórico-social, situada, tem sua explicação no movimento da história, da sociedade (PIMENTA, 2012, p. 205).

Dessa maneira, refletindo o pensamento da referida autora, o Estágio Supervisionado pode ser considerado até mais do que um componente curricular, ele é uma atividade profissionalizante não remunerada que apresenta ao discente seu futuro *locus* de trabalho e o prepara numa dimensão teórica e de metas estabelecidas, voltadas para a realidade em que se vive, considerando os fatos históricos, culturais, sociais, econômicos e políticos. Nessa perspectiva histórico-dialética, Pimenta (2002) chama atenção para informar que é

importante lembrar que a Ação Docente/Estágio Supervisionado é apenas um pedaço do curso de formação de professores. Nele encontramos as marcas do tempo que estamos vivendo, das políticas de educação, da legislação vigente, das atuais tendências pedagógicas e da ideologia (PIMENTA, 2002, p. 15).

Por ter o Estágio Supervisionado uma particularidade na formação de professor, as suas ações necessitam ser bem elaboradas para garantir ao discente/estagiário um aprendizado significativo sobre a profissão docente. Dentro desse contexto, Lima e Pimenta (2012) apresentam como preocupação a rotina da disciplina de Estágio Supervisionado, quando as atividades se reduzem a somente técnicas do “como fazer”, limitadas ao preenchimento de fichas de observação e outros tipos de documentos burocráticos.

Além disso, as autoras também retratam as oficinas de material didático, que, por um lado, auxiliam na criatividade, ajudando no desenvolvimento do futuro professor em sua sala de aula, mas, por outro, “as oficinas têm sido utilizadas como cursos de prestação de serviços e redes de ensino, obras sociais e eventos, o que acaba submetendo os estagiários como mão de obra gratuita e substitutos de profissionais formados” (LIMA; PIMENTA, 2012, p. 30).

Ainda com relação à concepção sobre mão de obra gratuita, outro problema que aflige o discente/estagiário, descrito por Pontuschka (2012), é quando ele está participando das aulas e o professor se ausenta e o deixa como responsável pela sala de aula, sem a devida qualificação. Para a referida autora, o discente/estagiário também é visto pela escola como uma presença incômoda e questionadora.

Ações como essa acabam despertando nos estagiários dificuldades em analisar o campo de estágio, criando uma visão apenas de defeitos e desestímulos. Porém, nem toda experiência é negativa, tudo que se faz pode ser aproveitado em algum momento, mas as atividades na disciplina de Estágio Supervisionado precisam agir como ferramentas que desenvolvam a reflexão e contribua para a ação docente.

Um curso de formação docente é benéfico para a prática pedagógica quando possibilita a qualificação do discente/estagiário em situações reais e os faça se perceberem como sujeitos do processo.

A aproximação da realidade possibilitada pelo Estágio Supervisionado e a prática da reflexão sobre essa realidade têm se dado numa solidariedade que se propaga para os demais componentes curriculares do curso, apesar de continuar sendo um mecanismo de ajuste legal usado para solucionar ou acobertar a defasagem existente entre conhecimentos teóricos e práticos (PICONEZ, 2012, p. 23).

O pensamento da autora demonstra uma perspectiva de solidariedade entre os componentes curriculares, mas que, por outro lado, funciona como uma atividade técnica voltada para a relação entre teoria e prática, gerada a partir da longitude entre a vida e o trabalho rotineiro nas escolas, estabelecidas pelo distanciamento entre o Estágio Supervisionado e as demais disciplinas dos cursos de formação docente. Este é um tipo de situação que pode acarretar a dissociação entre teoria e prática e, conseqüentemente, o empobrecimento do trabalho a ser executado pelo discente/estagiário.

Como proposta, Lima e Pimenta (2012) reforçam a importância da necessidade de que os professores/formadores de estágios supervisionados procedam, no coletivo, com seus pares, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias. Com esta atitude, é possível visualizar o Estágio Supervisionado como atividade integradora que, através de um trabalho coletivo, contribua para uma futura práxis docente.

Importante também destacar que os cursos de formação devem perceber o Estágio Supervisionado como espaço de questionamentos e investigações. Para Lima e Pimenta (2019, p. 16), “o estágio não é a práxis dos estudantes nos cursos de licenciatura, mas que nesse processo formativo ele se constitui em uma atividade teórica de conhecimento da práxis de ensinar realizada pelos docentes nas escolas”.

Além de uma atividade integradora, “o Estágio Supervisionado deve ser considerado um instrumento fundamental no processo de formação do professor. Poderá auxiliar o aluno a compreender e enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política e social, unindo a teoria à prática”. (KULCSAR, 2012, p. 58).

A partir dessa dimensão, a referida disciplina não deve limitar-se somente aos conteúdos teóricos, mas entender a realidade prática como objeto da ação docente, por isso é considerada um componente curricular integrador e articulador da teoria-prática, formado pela dimensão científica, política, social, cultural, ética e estética. A disciplina de Estágio Supervisionado, portanto, caracteriza-se numa natureza ontológica, isto é, forma o sujeito a partir da sua identidade.

Conhecer e reconhecer sua identidade no processo formativo pode ser uma estratégia satisfatória no desenvolvimento do discente, pois quando o sujeito investiga a realidade na qual está inserido, quando se inicia o trabalho no campo de estágio, ele passa a ser proprietário do seu conhecimento e verifica formas de contribuir para a prática pedagógica, reavivando sua identidade individual e construindo a sua identidade profissional.

Quando passa por um processo de Educação Científica mediado pela pesquisa o professor passa a ser sujeito do seu próprio conhecimento, ao problematizar e registrar as suas experiências pedagógicas, principalmente no período do estágio, o professor em formação estará iniciando a construção de sua identidade docente (ALMEIDA; GHEDIN; OLIVEIRA, 2015, p. 99).

Conforme as palavras dos autores, o *lôcus* de atuação do professor oportuniza o fortalecimento da identidade docente e das atividades desenvolvidas enquanto sujeito social. Sobre esta afirmação, Almeida, Ghedin e Oliveira (2015) asseveram que a construção da identidade do professor é desenvolvida, pensada, elaborada e definida não somente em relação à prática, mas envolvida num conjunto de ações que lhe permitem ampliar o horizonte de sua compreensão e de sua atuação no campo de trabalho.

A partir desse pensamento, e retomando a discussão sobre a identidade docente, é possível verificar o Estágio Supervisionado como um marco referencial das primeiras impressões na construção dessa identidade, e que ela não é algo que se forma e permanece, mas que pode ser transformada conforme as reformas que acontecem na educação, ter clareza desse processo envolve o consentimento do professor como sujeito social e passível de flexibilidades, conforme ocorram as mudanças na sua prática pedagógica.

É no processo da atividade humana prática que os sujeitos vão criando, produzindo e transformando os instrumentos de trabalho (LIBÂNEO, 2006), e isso deve estar perceptível no percurso da formação docente. A disciplina de Estágio Supervisionado é o princípio da

apresentação dos acontecimentos cotidianos da escola, dos modos de ação, das técnicas utilizadas, dos valores e dos sentimentos. É na licenciatura, e fortalecido pelo referido componente curricular, que se aprende que a atividade docente consiste não apenas em ensinar, mas também participar do contexto social, político, econômico e cultural. Para isso, o professor/formador precisa “proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos na sociedade” (LIMA; PIMENTA, 2017, p. 14).

As licenciaturas devem visar também a formação humana, por meio não somente de conteúdos determinados pelo currículo, mas pelo ensino voltado para valores e compromissos éticos, o que implica em uma atividade de saber científico, tecnológico, e, sobretudo, de humanização. Isso se enquadra como uma grande conquista visto de uma dimensão histórica e sociopolítica dos cursos de formação docente no país. O docente, ser mediador, juntamente com o discente, ser construtor do seu próprio conhecimento, determinam “o *empowerment* pessoal, ou seja, a construção do poder pelo cidadão, não se resume meramente à obtenção de mais poder e mais direitos, mas traduz-se na capacidade real para exercer esse poder na construção de uma cidadania participativa” (ALARCÃO, 2011, p. 20). Fica evidente que a sociedade não pode desprezar as consequências da ignorância e sua força para desestabilidade social.

Os poderes públicos e a sociedade em geral defendem a educação como um mecanismo de desenvolvimento e universalização de certos valores e ideais democráticos, todavia, na prática, a educação se mostra seletiva e pouco atraente para as camadas populares, os excluídos e oprimidos, as minorias em geral (XAVIER, 2010, p. 209).

É notório que a escola historicamente é privilégio das classes dominantes e tem sua caracterização marcada pela luta e resistência por parte das classes oprimidas para o seu acesso (PIMENTA, 2012). Esse cenário repercute no trabalho docente, pois remete sobre

a realidade da pós-modernidade, dentre outras coisas, enfraquece o trabalho do professor pelo fato de ele não exercitar uma criticidade mais atuante, pois as circunstâncias vivenciadas nessa realidade obrigam-no ao trabalho isolado e por isso não consegue lutar nem sequer pelas mínimas condições de trabalho (ALMEIDA; GHEDIN; OLIVEIRA, 2015, p. 149).

Diante dessas afirmativas sobre a escola e os desafios impostos ao trabalho docente, o ambiente escolar ainda representa o local mais propício para o fortalecimento da luta por melhores condições, no sentido de aprender a ser professor, por oferecer aprendizagem social-crítica. Para Lima e Pimenta (2017), a prática docente contribui para a aprendizagem de qualquer profissão. Segundo as autoras,

o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou “ação”. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons (LIMA; PIMENTA, 2017, p. 28).

No processo formativo, os discentes aprendem observando e, também, refletindo sobre o perfil de determinados docentes, e, a partir de uma análise crítica, elaboram que tipo de profissional irão se enquadrar. Assim, escolhem métodos, acrescentam modelos criativos e se adequam às novas realidades. Além da reflexão sobre a formação do perfil docente, quando no campo de estágio, o discente/estagiário precisa se ater às particularidades advindas do contexto escolar no qual está inserido. Por isso a importância da realização do diagnóstico, geralmente solicitado na disciplina de Estágio Supervisionado. Para este documento, Lima e Pimenta (2017) sugerem alguns questionamentos a serem pontos de partida para a reflexão e formação crítica:

Onde a escola está situada? Como são seus alunos? Onde moram? Como é a comunidade, as ruas, as casas que perfazem as adjacências dessa instituição? Que fatores explicam a constituição dessa escola e dessa comunidade? Quais são seus problemas e suas características e como interpenetram na vida escolar? Quais são os determinantes históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais dessa realidade? (LIMA; PIMENTA, 2017, p. 104).

Indagações desse tipo devem ser estimuladas pelo pensamento crítico-reflexivo em todo o percurso formativo, e posteriormente a ele também, já que a profissão docente se aprende cotidianamente e não somente na formação inicial adquirida nos cursos de licenciatura. É como diz Paulo Freire (1995, p. 71), “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Pensar e compreender são os grandes fatores de desenvolvimento pessoal, social, institucional, nacional e internacional (ALARCÃO, 2011). É na rotina que se aprende a profissão, através de reflexões, indagações, compreensões, com o intuito de transformar. Talvez, por isso, a formação docente seja uma atividade tão complexa que exige conhecimento técnico, teórico e prático. Para Pimenta (2012), esse processo

envolve, portanto, o conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade (não aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social. Ou seja, a aprendizagem (ou não aprendizagem) precisa ser compreendida enquanto determinada em uma realidade histórico-social (PIMENTA, 2012, p. 95).

Nesta sociedade emergente, a aprendizagem da profissão docente se torna um desafio, que fica cada vez mais urgente ao preparar sujeitos para o incerto, para a mutação, para

situações inéditas que exigem capacidade de resiliência. Além disso, implica novas formas de trabalhar em equipe, assumir riscos, ser proativo, utilizar novas ferramentas tecnológicas, identificar necessidades próprias de formação (ALARCÃO; TAVARES, 2001). Este último remete à aprendizagem autônoma, ou seja, o sujeito em formação perceber-se em sua futura profissão, e mais do que isso, reconhecer que diariamente o trabalho docente permite novas aprendizagens sobre sua função e, a partir daí, buscar conhecimento baseado nas suas necessidades sem depender de terceiros.

As aprendizagens na sociedade emergente terão de desenvolver-se de uma forma mais ativa, responsável e experienciada ou experiencial, as quais façam apelo a atitude mais autônomas, dialogantes e colaborativas em uma dinâmica de investigação, de descoberta e de construção de saberes alicerçada em projetos de reflexão e pesquisa (ALARCÃO; TAVARES, 2001, p. 104).

A aprendizagem autônoma requer responsabilidade mediante a sociedade emergente, por isso a necessidade de se pensar uma formação crítico-reflexiva em que o discente se perceba protagonista da construção do seu conhecimento e veja a licenciatura, e, principalmente, a disciplina de Estágio Supervisionado, como *lócus* de investigação e colaboração entre os pares, que possibilita a descoberta inovadora e estratégias, tais como ensino e pesquisa, que possibilitem transformações através da práxis.

4.2 O Estágio com Pesquisa e o Estagiário como Pesquisador: desafios ou possibilidades

Compreender o estágio com pesquisa significa definir a escola como ponto de partida para a investigação acerca da rotina institucional de ensino, sua dinâmica, sua realidade, seu contexto, seu calendário, entre outros fatores. Em algumas situações, a disciplina de Estágio Supervisionado enfrenta dificuldades para ser efetivada por ser impossibilitada de acontecer no ambiente escolar, por incompatibilidades entre a universidade e a escola/campo. Recentemente o mundo foi acometido pela pandemia de COVID-19, causada pelo novo coronavírus, que ocasionou no isolamento social e, conseqüentemente, no fechamento dos portões das universidades e das escolas, trazendo a inserção do ensino remoto como estratégia de ação emergencial pedagógica.

A expressão ensino remoto passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EAD). Isso, porque a EAD já tem existência estabelecida, coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta, oferecida regularmente. Diferentemente, o “ensino” remoto é posto como um substituto excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita (GALVÃO; SAVIANI, 2021, p. 38).

Docentes e discentes vivenciaram o ápice da exclusão tecnológica num processo de ensino e aprendizagem virtual, sem recursos tecnológicos para considerável parte da população escolarizável. A falta de acesso à internet, o desemprego, a fome, o medo, a doença, o luto e, também, a violência desestabilizaram as práticas educacionais. Esse agravamento situacional despertou receio e, ao mesmo tempo, curiosidade sobre a prática do Estágio Supervisionado nas instituições de ensino de educação básica, pois, com a pandemia, a problemática não é apenas pelo fato de as escolas estarem com suas portas fechadas, mas também surge o lidar com problemas de acesso tecnológico e com fatores psicológicos.

Para esta nova realidade, a possibilidade mais adequada foi a realização do estágio com pesquisa, sem desconsiderar a realidade do discente/estagiário, garantindo aprendizagem significativa através de um novo processo que o faça continuar refletindo de forma crítica sobre a educação, bem como proporcionando, também, a formação de sujeito pesquisador.

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, traduz-se, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos nos quais os estágios se realizam; por outro, e em especial, exprime-se na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (LIMA; PIMENTA, 2017, p. 39-40).

Neste sentido, o estágio com pesquisa possibilita a investigação como premissa para ampliar a compreensão das situações que acometem o cotidiano, portanto, o ensino remoto e suas nuances já poderiam surgir como proposta de pesquisa na disciplina de Estágio Supervisionado. Esse método, referente à pesquisa, auxilia na análise, na interpretação dos fenômenos, na compreensão da realidade e na aprendizagem para a futura profissão, pois o papel da pesquisa não é dizer o que se deve fazer, mas delinear ferramentas inteligíveis para entender o que acontece (CHARLOT, 2002).

Almeida, Ghedin e Oliveira (2015) reforçam que o estágio com pesquisa se constitui um dos instrumentos de formação que possibilitará uma nova identidade para a docência. A pesquisa, no sentido mencionado pelos autores, contribui também para a construção de outros saberes docentes, pois possibilita ao discente/estagiário buscar e compreender as ações cotidianas, e não somente observá-las. Esse processo faz com que a pesquisa se torne um ato interdisciplinar que contribui na estruturação do currículo, e transdisciplinar, no que diz respeito ao processo investigativo.

Já abordado anteriormente e embasado nas ideias de Alarcão (2011), outro fator que desperta o interesse e facilita a pesquisa é o mundo globalizado e, conseqüentemente, o crescimento da sociedade da informação, pois provoca e possibilita a busca de conhecimento

sobre determinado conteúdo ou realidade. Corroborando com a ideia de Almeida, Ghedin e Oliveira (2015) sobre a sociedade da informação, cabe destacar que, neste viés, a pesquisa funciona como um instrumento que possibilita transformarmos informações em conhecimento e essa ferramenta é fundamental para a condensação da prática da pesquisa.

Porém, “só há transformação de informação em conhecimento quando o sujeito que recebe a informação já está preocupado e ocupado com um problema investigativo” (ALMEIDA; GHEDIN; OLIVEIRA, 2015, p. 55). A necessidade de investigar para conhecer, e então transformar a realidade, parte de um problema que já se tem em mente. Cabe considerar também as peculiaridades e subjetividades dos sujeitos envolvidos. Por um lado, isso é benéfico, já que o sujeito vai investigar, conhecer e transformar algo que o chamou atenção, por outro lado, não enxergar nenhum cenário para pesquisa leva ao comodismo e o trabalho não passará de uma ação técnica.

A concepção de professor como técnico, baseada na racionalidade do trabalho docente, desprofissionaliza-o e o torna joguete nas mãos da hierarquia escolar, mirando as possibilidades de um maior envolvimento com o trabalho escolar e com a educação dos estudantes, uma vez que estes não são formados em um movimento que os direcionem para a classe hegemônica e que insiste em transformar o professor em um técnico a serviço das leis do mercado (ALMEIDA; GHEDIN; OLIVEIRA, 2015, p. 85-86).

Sobre atender às leis do mercado, Sacristán (2002, p. 83) enfatiza que “quem manda não é a ciência e sim, o gosto do consumidor. E o professor se converte num produtor que faz o que manda o mercado, não o que manda a ciência”. Por isso se torna preocupante ver profissionais acomodados com a realidade, sem manifestar seus interesses e, muito menos, transformar as necessidades da comunidade na qual está inserido. Os cursos de licenciatura e, principalmente, a disciplina de Estágio Supervisionado, devem ter como preocupação o despertar desse sujeito histórico-crítico. E nisso transformar o que antes era só reprodução em produção de forma reflexiva.

Não é possível fazer pesquisa sem reflexão, é por isso que o discente/estagiário-pesquisador se relaciona, mesmo que involuntariamente, ao discente/estagiário reflexivo. Para o fortalecimento dessa ação, o processo formativo precisa desenvolver um trabalho que ultrapasse a desvinculação do contexto sócio-histórico, político e cultural. Pensar o currículo voltado para essas tarefas é de suma importância.

O sujeito solitário não tem condições de fazer uma transformação enquanto indivíduo, por isso, a educação sozinha não muda uma sociedade, mas é capaz de construir a mudança por meio dos processos de reorganização do conhecimento do trabalho coletivo e da renovação do currículo centrado nos processos, e não exclusivamente nos produtos de ensino

(ALMEIDA; GHEDIN; OLIVEIRA, 2015). A coletividade é uma ação importante para a transformação das políticas sociais, nas quais o fim não é o resultado, mas o que este grupo desenvolve no decorrer do processo.

Outro ponto relevante tratado na fala dos autores é a renovação do currículo. Para eles, o modelo de currículo dos cursos de nível superior, principalmente as licenciaturas, está configurado no individualismo e na competitividade, baseados na ideologia neoliberal, que, para Lima e Pimenta (2019), incide negativamente na formação de professores ao evidenciar o ensino voltado para teorias e implantação de sistemas de avaliação e premiações meritocráticas que precarizam o trabalho docente.

Tal fato ignora os processos divergentes de reflexão e deliberação individual e coletiva. Isso indica que o espaço educativo precisa seguir caminhos de mudanças, embora de forma lenta, mas que sejam efetivos e duradouros (ALMEIDA; GHEDIN; OLIVEIRA, 2015). Portanto, o processo formativo reflexivo precisa estabelecer caminhos através de um currículo que pense na prática da investigação, gerando e formando profissionais competentes na atividade de professorar, tendo em vista que ensinar é prática social. Sobre a investigação, Freire (2019) a determina como um esforço de consciência da realidade e de autoconsciência, que se inscreve como ponto de partida do processo educativo, ou da ação cultural de caráter libertador.

Uma crítica importante levantada por Sacristán (2002) é que a investigação educativa não tem se preocupado com os problemas educacionais, mas apenas com o discurso oficial elaborado, repleto de intencionalidades dominantes, o que revela o negacionismo mediante a realidade que precisa de atenção para ser transformada. Um desses problemas é a condição de trabalho do professor, na qual, “muitas vezes, se vê obrigado a trabalhar de forma aligeirada, visando apenas o produto ou o resultado de seu trabalho com os estudantes, sendo que a formação do estudante, nos processos que poderia garantir seu caráter educativo, fica em segundo plano”. (ALMEIDA; GHEDIN; OLIVEIRA, 2015, p. 86).

O trabalho do professor não pode ser somente conteudista, precisa ter espaço para a pesquisa, sendo que em alguns momentos não se dá abertura nem para o planejamento, tendo este que extrapolar sua carga horária. Os referidos autores denunciam esta situação quando afirmam que

é tão defendido esse perfil de professor como técnico que a estrutura do sistema escolar, na trama da divisão da carga-horária do professor, o sobrecarrega de tal modo que não lhe sobra tempo para o planejamento, quanto mais para a pesquisa, cujo desenho metodológico impede qualquer articulação entre os profissionais, não criando espaços para encontros, elaboração de projetos, e quando estes acontecem são

desarticulados das necessidades dos professores, estudantes, ou da realidade da comunidade escolar e local, impedindo, com isso, discussões coletivas que favoreciam o processo de produção de conhecimento e formação dos sujeitos professor e estudante, representando um investimento de caráter político e social (ALMEIDA; GHEDIN; OLIVEIRA, 2015, p. 84).

A citação acima remete ao pensamento sobre o tripé da educação, que se baseia em ensino, pesquisa e extensão, e na impossibilidade de executá-lo mediante cobrança de cumprir metas que se limitam apenas ao ensino. A continuidade desse tripé surge como outro desafio no processo formativo, já que a licenciatura estimula a pesquisa para compreensão de mundo referente ao *locus* do futuro trabalho docente, sendo possível conhecer melhor esse ambiente na disciplina de Estágio Supervisionado. No entanto, posteriormente, enquanto sujeito licenciado e professor, a sua rotina o impede de dar continuidade de realizar pesquisa e, conseqüentemente, impossibilita-o de transformar a realidade.

Essa situação acrítica torna autêntica a necessidade de superação desta barreira porque, na hierarquia das instituições de ensino, os professores encontram-se oprimidos e, “dificilmente lutam, nem sequer confiam em si mesmos” (FREIRE, 2019, p. 100), sendo necessário rever esse papel, adquirir autonomia, uma vez que o trabalho docente é autônomo e, às vezes, essa autonomia não se encontra nem em sala de aula.

Como resposta a este contexto educativo cada vez mais consolidado apontamos a pesquisa como um elemento norteador que possibilitará ao professor promover a sua autonomia intelectual. Dessa forma, ele passará de reprodutor do conhecimento alheio para construtor do seu próprio conhecimento e este como instrumento de autonomia intelectual e profissional (ALMEIDA; GHEDIN; OLIVEIRA, 2015, p. 106).

A citação acima expõe o quão importante é a pesquisa para o futuro docente, pois essa ação constrói a autonomia intelectual do sujeito. A formação do professor-pesquisador acontece de forma lenta e tem seu início na licenciatura, sendo importante sua execução além da faculdade, beneficiando o campo de atuação, que no caso será a escola, sendo esse processo de investigação uma atividade contínua na profissão docente, em que ele passa a pesquisar através das situações problemas existentes, das identidades e das diversidades encontradas em sua sala de aula.

Este contexto que fragmenta e padroniza as identidades também se faz presente na sala de aula tendo o professor que estar preparado para resistir a ele, principalmente por ser o responsável pela educação formal, ou seja, o docente mais do que qualquer profissional precisa passar por um processo de formação que o prepare para o exercício de sua profissão (ALMEIDA; GHEDIN; OLIVEIRA, 2015, p. 118).

Limitando a reflexão voltada somente para o espaço da sala de aula, sem considerar o contexto das experiências cotidianas, o espaço de formação deixaria de ser complexo, tendo

em vista a sua diversidade, tanto é que, para se ter uma formação efetiva, o discente/estagiário precisa estar atento a diversidade e ter sensibilidade para perceber as aulas

na(s) realidade(s) em que ocorrem, nos contextos institucionais nos quais se situam, nos aspectos individuais e pessoais que são manifestados pelos alunos e professores, nos saberes de que são portadores, em suas experiências e expectativas e em suas finalidades que dizem da construção do conhecimento compartilhado (LIMA; PIMENTA, 2017, p. 139).

Nos momentos de formação, é necessário que se pense também a socialização das experiências exitosas como ponto importante, pois elas funcionam como respostas das investigações: no momento de investigação o indivíduo reflete, debate, forma opiniões sobre seu trabalho, contribuindo com o retorno à ciência investigativa. É importante também a ênfase na história e na identidade do ser, considerando que estas são fortes aliadas ao processo de formação. A pesquisa funciona como elemento que possibilita ao professor elaborar os próprios conhecimentos de modo sistemático, quer dizer que lhe possibilita construir metódica e radicalmente um modo de compreender, de explicar e de interpretar o mundo (ALMEIDA; GHEDIN; OLIVEIRA, 2015, p. 53).

A pesquisa dá como possibilidades ao discente/estagiário conhecer a realidade, refletir e construir a partir da sua interpretação de mundo, por isso, dependendo de como aconteça, a pesquisa se torna um campo fértil para o docente, pois além de fazer com que ele pesquise, produza e construa sobre seu próprio conhecimento, facilita a compreensão sobre sua futura profissão. Entende-se que esse processo é uma articulação entre teoria e prática e tem como fator interessante a prática como questionadora da teoria.

O estágio com pesquisa, na concepção de Almeida, Ghedin e Oliveira (2015), é um princípio educativo e cognitivo que conduz a compreensão do que é ser professor. Dessa forma, o discente se torna um sujeito capaz de produzir seu próprio conhecimento, reinterpretar a realidade e propor novas formas de agir e de ser no mundo. Almeida, Ghedin e Oliveira (2015) chamam esse processo de pesquisa-ação e reforçam que esse exercício tem potencial de contribuir fundamentalmente para o refazer da escola como instituição, melhorando suas relações com a comunidade e promovendo uma educação de alta qualidade.

É interessante que a pesquisa-ação seja controlada pelos agentes envolvidos na prática docente ao invés de políticos e/ou profissionais externos que não compreendem o processo. Pimenta (2006) chama atenção ao afirmar que nas práticas docentes estão contidos elementos importantes, tais como a problematização, a intencionalidade, a experimentação, o enfrentamento de situações de ensino complexas e as tentativas de uma didática mais inovadora, só que essas vastas produções tendem a ficar perdidas por conta da utilização do senso comum.

Sobre os elementos citados pela autora e, especificamente, a problematização, cabe enfatizar a educação problematizadora como importante no processo de pesquisa, pois ela remete ao esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham (FREIRE, 2019).

O envolvimento com a pesquisa desperta no discente a capacidade de se perceber enquanto sujeito, considerando a sua importância social e transformadora, sem desconsiderar as intuições que tendem a reproduzir histórias e investigações de forma negativa. Neste sentido, e visando a formação inicial, a disciplina de Estágio Supervisionado possibilita para os discentes/estagiários o primeiro contato com a escola, a percepção da realidade e a motivação em buscar melhorias para a qualidade de ensino enquanto futuros professores através da pesquisa embasada em estudos e na verdade.

Outro ponto importante que o estágio com pesquisa proporciona é o reconhecimento de que a todo instante o ser humano é passível de aprendizagem, aprende-se com o cotidiano, com os comportamentos, com as observações em todo e qualquer lugar. Neste sentido, a escola não é o único local para que se possa aprender a profissão docente, o aprendizado acontece antes mesmo de passar pelo portão da escola, desse modo, a comunidade e seu cotidiano têm muito para contribuir com a aprendizagem da profissão. Cabe destacar que não se pode generalizar ações vividas no campo educacional porque as situações vindouras podem ser parecidas, mas nunca são as mesmas. Apoiar-se nas experiências é possível e acertado, porém sempre de forma renovada (ALMEIDA; GHEDIN; OLIVEIRA, 2015).

A escola é um espaço social que tem o objetivo de desenvolver potencialidades cognitivas, físicas e afetivas em todos os sujeitos que fazem parte do seu cotidiano, através dos conteúdos contextualizados que os façam sentir partícipes da comunidade em que se encontram. É na escola que se possibilitam as experiências e aprendizagem coletivas, é nela que o sujeito

sabe onde está e para onde quer ir. Pensa-se, tem um projeto orientador de ação e trabalha em equipe. É uma comunidade pensante. Ao pensar a escola, os seus membros enriquecem-se e qualificam-se a si próprios. Nessa medida, a escola é uma organização simultaneamente aprendente e qualificante (ALARCÃO, 2011, p. 92).

Para esse trabalho conjunto, de se pensar na coletividade, é necessário sensibilidade de seus autores para seguirem no mesmo propósito de agir de forma democrática, cidadã com efetiva participação no contexto social que encontram, porém “[...] as escolas ainda não compreenderam que, também elas, têm de se repensar. Permanecem na atitude negativa de se sentirem defasadas, mal compreendidas e mal-amadas, ultrapassadas, talvez inúteis” (ALARCÃO, 2011, p. 38-39). Com esse pensamento, o que se encontra são escolas de braços

cruzados, aguardando a transformação muitas vezes dos discentes/estagiários e/ou das instituições de ensino superior das quais eles fazem parte, sendo que não percebem que esse trabalho se constitui de forma coletiva com quem faz parte da comunidade escolar.

Uma escola reflexiva é uma comunidade de aprendizagem e é um local onde se produz conhecimento sobre educação. Nesta reflexão e no poder que dela retira toma consciência de que tem o dever de alertar a sociedade e as autoridades para que algumas mudanças a operar são absolutamente vitais para a formação do cidadão do século XXI (ALARCÃO, 2011, p. 41).

A produção de conhecimento não acontece de forma isolada, as instituições de ensino funcionam como laboratórios de conhecimento e devem beneficiar a todos que a compõem numa formação plena para o exercício da cidadania. Corroborando com a ideia de Alarcão (2011), “a escola tem de ser campo de estágio, mas também de pesquisa que proporcione condições de reflexividade individuais e coletivas. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva”. (ALARCÃO, 2011, p. 47).

Uma escola reflexiva tem a capacidade de pensar, de se organizar e de projetar mecanismos para se desenvolver. Para tanto, o projeto político pedagógico (PPP) da escola se caracteriza como um documento, é nele que estão contidos as ações e estratégias que se almejam para a melhoria da instituição, mas se estas propostas não saem do papel, o PPP não passará de um instrumento burocrático.

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 1998, p. 11).

Segundo Tavares (2001), a escola reflexiva contribui para essa quebra burocrática e pode ajudar a todos a melhorarem suas relações pessoais, sociais e profissionais, o autor ainda acrescenta a flexibilidade, flexibilidade e a resiliência como potências para a execução do trabalho coletivo no referido tipo de escola.

Diante ao exposto, cabe à escola enfatizar dois campos como espaço de aprendizagem para o sujeito em processo formativo: o primeiro é a sala de aula, e o segundo é o espaço externo que ultrapassa os muros escolares constituídos pelo mundo de oportunidades e de saberes, tendo a comunidade escolar como principal agente formador. Nesse sentido, o ambiente escolar, apesar dos desafios e das limitações impostos, apresenta uma diversidade social e cultural de aprendizagens.

A sala de aula se caracteriza como um espaço interno e pequeno dentro da escola, marcado, muitas vezes, por mobiliário: cadeiras, birô ou a mesa do professor, lousa, e as vezes armário. Há salas com janelas e outras sem. Nem todas as escolas contam com abertura para a circulação do ar. Existem ainda, infelizmente, salas que são totalmente fechadas, constituindo-se verdadeiros depósitos quando comparados a outros espaços adequados. Os espaços inadequados contrastam-se, por exemplo, com unidades climatizadas de janelas e portas de vidros. Ressalto que no interior das salas podem ser encontrados materiais didáticos e/ou pedagógicos, como também produções decorridas das práticas docentes de ensino e aprendizagem.

É neste espaço que docentes e discentes têm a oportunidade de vivenciar mediações, trocar conhecimentos, experimentar, criar, inventar e ressignificar as aprendizagens. Embora algumas situações sejam precárias em termos de estruturas, essa condição dificulta, mas nem sempre inviabiliza os processos pedagógicos. Mesmo diante das dificuldades, Almeida, Ghedin e Oliveira (2015) relatam que

há vários exemplos de situações em que grupos de professores desenvolvem projetos de pesquisa-ação em suas salas de aula cujos resultados ajudam a promover mudanças no nível institucional. [...] Esses exemplos são pequenas vitórias que acontecem frequentemente em comunidades de pesquisa-ação. (ALMEIDA; GHEDIN; OLIVEIRA, 2015, p. 95).

As escolhas realizadas no ambiente de trabalho, mesmo sendo este uma sala de aula precária, revela o compromisso do profissional com a transformação social. Essa mudança revela uma pesquisa-ação conectada com um comportamento de luta e resistência que tem por objetivo a igualdade, a justiça social e, também, educacional.

Os processos e a vivência dos espaços da escola ensinam. Não apenas a aprendizagem formal em sala de aula, mas a própria gestão escolar vivenciada pelos jovens é um importante processo de constituição da personalidade e da sociabilidade [...]. O conhecimento que se adquire nos processos escolares deve ser um instrumento de luta voltado para esses objetivos e não simplesmente algo a ser apresentado por ocasião de testes e provas (FREITAS, 2018, p. 128).

O trabalho em sala de aula deve ir além do conteudismo disponibilizado no currículo, já que são atravessados por situações cotidianas que surgem de forma dinâmica no ambiente escolar e, mais restritamente, na sala de aula. Este espaço tende a funcionar como uma comunidade, tendo em vista sua rotina, interações sociais e de comportamentos diversos. Essa realidade proporciona possibilidades de investigação, partindo das situações-problemas encontradas no contexto educacional.

Além da sala de aula, o ambiente externo da escola também oferece um mundo de possibilidades para o discente/estagiário realizar suas investigações. Cabe reforçar que esse espaço não se limita somente ao que se encontra dentro de seus muros, as relações cotidianas também contribuem para que o sujeito em formação perceba que escola é espaço coletivo, histórico, cultural, político e de diversidade. Alarcão (2001) reforça esse comportamento ao sinalizar que o ambiente escolar tende a integrar-se e assumir-se no contexto específico em que se insere, isto é, tende a ter uma dimensão local, a aproximar-se da comunidade. Isso define a expansão da educação, evidenciando que ela não acontece somente dentro da instituição de ensino, mas em toda comunidade, a partir do seu desenvolvimento atrelado aos aspectos internos e externos dentro de uma singularidade sem perder de vista a totalidade global. Considerar a comunidade escolar como espaço de pesquisa e formação, significa ver além dos muros!

5 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO À LUZ DA INVESTIGAÇÃO: ANÁLISE DOCUMENTAL E OS DADOS DO CAMPO

Na perspectiva de ver além dos muros, este capítulo busca enxergar a realidade do Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim a partir da análise documental e da concepção relatada pelos discentes/participantes, tendo em vista a realização de um diagnóstico que buscou coletar sugestões como estratégias necessárias à ressignificação do processo de ensino e aprendizagem sobre a formação docente, na perspectiva de auxiliar os professores/formadores diante dos desafios para a realização do estágio entre a legislação e o vivido.

Inicialmente, estudei a Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes em diversos níveis de ensino, em razão de sua relevância com o Art. 82 da LDB nº 9394/96 e, conseqüentemente, devido a sua importância norteadora sobre o estágio em todas as instituições de ensino do país. Na sequência, estudei a Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, por ser o documento base que orienta a rotina da disciplina de Estágio Supervisionado no curso de Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim.

A Resolução nº 2/2015 foi um dos documentos que serviu de base para a elaboração do PPC, este que também foi priorizado como documento de análise, já que nele estão contidas as orientações de funcionamento do curso em sua totalidade, assim como apresenta em seu conteúdo os PUDs, que serão investigados posteriormente neste capítulo, com ênfase nas disciplinas de Estágio Supervisionado II, III e IV – Língua Inglesa.

Conforme o desenrolar da pesquisa, foram apontadas convergências e divergências a partir da análise documental e dos fatos que acontecem na realidade, pela concepção dos participantes, fazendo um comparativo entre o escrito e o vivido, na busca por estratégias de melhorias, sendo uma delas a elaboração de um *podcast* como produto educacional, que contribuam com a disciplina de Estágio Supervisionado e o processo de formação docente no curso de Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim.

5.1 Os Documentos Oficiais do Estágio Supervisionado: o que diz a legislação sobre a concepção de educação formativa

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 82, trata sobre as normas de realização do estágio e menciona a Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes. A referida Lei define que

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Conforme a Lei, o estágio é uma atividade desenvolvida em determinado ambiente de acordo com a formação do educando. Portanto, para melhor aproveitamento do curso de licenciatura, o campo de estágio mais significativo para sujeitos em formação docente é a escola, já que, como citado ainda no referido artigo, “§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando” (BRASIL, 2008).

É nessa vertente que os currículos dos cursos de licenciatura devem ser preparados, num diálogo entre teoria e prática. Porém, Gatti (2010, p. 1371) informa que “o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso”. Essa afirmação vai de encontro ao que diz o parágrafo segundo, do Art. 1º da Lei nº 11.788/2008: “§ 2º O estágio 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, 2008).

Educar para a vida cidadã e para o trabalho é uma tarefa que pode ser desenvolvida de outras formas nos cursos de licenciatura. O artigo seguinte (Art. 2º) declara que: “§ 3º as atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica na educação superior, desenvolvidas pelo estudante, somente poderão ser equiparadas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso” (BRASIL, 2008). É perceptível a importância das referidas atividades na formação inicial docente, desde que o desenvolvimento também agregue aprendizado sobre a práxis. Para Lima (2004b), “[...] as experiências (re)elaboradas são os elementos que constituem o pensamento crítico-reflexivo [...]. A sua visão de mundo para a compreensão de sua realidade social não se faz linearmente, mas do próprio movimento de articulação e contradição”. (LIMA, 2004b, p. 93). Nesse sentido, as atividades de extensão, monitoria e iniciação científica fazem com que o discente em formação enxergue além somente da sala de aula.

Lima (2004a), em seu texto “O portão da escola”, faz uma analogia sobre esse olhar além da sala de aula e a importância desse ato para o sujeito em processo de formação.

O portão da escola representa, para o estagiário, uma referência de reflexão. Por ela passam ou deixam de passar o conhecimento, as formas de participação das famílias, dos professores, da comunidade, as reformas educacionais. É preciso observar o movimento, as falas os dilemas reais do cotidiano escolar e o impacto das políticas

governamentais que interferem no planejamento, na gestão e avaliação da escola (LIMA, 2004, p. 30).

Mas essa atividade de observação e reflexão não deve acontecer de forma solitária, conforme descrito no Art. 3º da Lei nº 11.788/2008, “§ 1º o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente” (BRASIL, 2008). Essa ação fortalece o vínculo entre as instituições e beneficia tanto a comunidade como os estagiários em seu processo de aprendizagem docente, partindo das necessidades que a escola-campo apresenta e da contribuição dada pela instituição de ensino de nível superior.

Essa relação entre as referidas instituições concretiza o aprendizado do discente/estagiário, bem como beneficia a mudança de determinada realidade. Conforme alguns autores “[...] o Estágio precisa se constituir como movimento de aproximação com a realidade concreta de exercício da profissão, permeado pela curiosidade, pelo desejo de aprender e pela postura problematizadora e crítico-reflexiva” (COSTA; FREITAS; LIMA, 2017, p.37).

Para o êxito da parceria, faz-se necessário firmar um compromisso entre ambas com o estabelecimento de cláusulas concernente a cooperação. É nesse contexto que a Lei nº 11.788/2008, em seus capítulos II e III, determina a necessidade de um termo para que ambas as instituições saibam de suas obrigações frente ao estágio. O capítulo II diz respeito às obrigações das instituições de ensino:

Art. 7º São obrigações das instituições de ensino, em relação aos estágios de seus educandos:

- I – celebrar termo de compromisso com o educando ou com seu representante ou assistente legal, quando ele for absoluta ou relativamente incapaz, e com a parte concedente, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar;
- II – avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando;
- III – indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário;
- IV – exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses, de relatório das atividades;
- V – zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, reorientando o estagiário para outro local em caso de descumprimento de suas normas;
- VI – elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos;
- VII – comunicar à parte concedente do estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas (BRASIL, 2008).

As ações descritas no capítulo II apresentam as orientações que as instituições de ensino devem ter com seus discentes/estagiários na dimensão formação profissional. Faz-se necessário, que seja determinado o ambiente favorável à contribuição de forma significativa

para o aprendizado, considerando a proposta pedagógica, tendo em vista os calendários acadêmico e escolar, e a estrutura da parte concedente. Outro aspecto, a ser observado diz respeito à sistemática avaliativa no decorrer do estágio, sendo viabilizado por relatório de atividades, como um documento de verificação segundo o que preconiza a Lei. Em contrapartida, a parte concedente, no caso a escola, deve ofertar o que está descrito no capítulo III, do Art. 9º da Lei nº 11.788/2008:

- I – celebrar termo de compromisso com a instituição de ensino e o educando, zelando por seu cumprimento;
- II – ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural;
- III – indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente;
- IV – contratar em favor do estagiário seguro contra acidentes pessoais, cuja apólice seja compatível com valores de mercado, conforme fique estabelecido no termo de compromisso;
- V – por ocasião do desligamento do estagiário, entregar termo de realização do estágio com indicação resumida das atividades desenvolvidas, dos períodos e da avaliação de desempenho;
- VI – manter à disposição da fiscalização documentos que comprovem a relação de estágio;
- VII – enviar à instituição de ensino, com periodicidade mínima de 6 (seis) meses, relatório de atividades, com vista obrigatória ao estagiário (BRASIL, 2008).

As exigências descritas acima se enquadram como requisitos básicos a serem cumpridos pela instituição que será campo de estágio, ficando evidente a necessidade de parceria para que o trabalho seja desenvolvido de forma significativa, não só beneficiando a escola-campo, mas também a formação para o futuro trabalho docente. O estágio, como campo de conhecimento, propicia a construção da identidade docente por meio da integração entre universidade e escola, e é nesse sentido que Costa, Freitas e Lima (2017) defendem o Estágio Supervisionado como

espaço/tempo de aprendizagem da profissão, que articula diferentes sujeitos (professores da universidade, professores da escola-campo e estagiários) em torno de atividades investigativo-formativas que promovem a aproximação consciente dos licenciandos com o contexto de exercício da profissão (COSTA; FREITAS; LIMA, 2017, p. 38).

Além da realização das atividades investigativo-formativas, o capítulo IV da Lei nº 11.788/2008 apresenta as atribuições dos discentes/estagiários a serem supervisionadas pelas instituições formadoras, principalmente a universidade. Dentre as exigências estão a atenção com a formação voltada para a relação entre teoria e prática, bem como a preocupação com a carga-horária a ser cumprida. Ainda sobre o processo formativo, Lima (2002) acredita que

a melhor técnica de ensino é aquela criada e recriada profundamente por professores dentro da sua realidade. Cabe aos docentes, dentro das suas possibilidades e limitações, ir tecendo elementos de resistência à estrutura de alienação e apatia em que estamos inseridos, para criar formas alternativas de atividades pedagógicas, que certamente vão surgindo no cotidiano da nossa caminhada (LIMA, 2002, p. 58).

Formar o ser docente está além de carga-horária e burocracias, a formação de professor, para ser significativa na futura prática pedagógica, precisa considerar a realidade, não desanimar mediante as limitações e resistir mediante as problemáticas sociais, culturais, políticas e econômicas que circundam a profissão. Nesse sentido, os documentos legislativos devem enfatizar as reais necessidades a serem consideradas na formação docente, já que surgiram (e surgem) como recurso orientativo para as instituições que formam o discente.

Nesse contexto, a Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015 é outro dispositivo legal que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (e formação continuada), e, por esta finalidade, também foi um documento escolhido para ser analisado nesta subseção. Primeiramente, cabe destacar que a referida resolução foi homologada, considerando:

- as normas para formação de profissionais do magistério, tendo em vista seus níveis e função social;
- o conhecimento, a educação e o ensino como importante para superar as fragmentações das políticas públicas;
- a) a igualdade de acesso, b) a liberdade de aprender, ensinar e pesquisar, c) a diversidade étnico-cultural, d) o respeito e a tolerância, e) a valorização do profissional de educação;
- a integração entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- a) sólida formação teórica e interdisciplinar, b) relação teoria e prática, c) trabalho coletivo e interdisciplinar, d) gestão democrática, f) avaliação e regulação dos cursos de formação;
- a docência como ação educativa, que envolve, através de processo pedagógico intencional e metódico, conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, para desenvolver conhecimentos científicos e culturais, tendo em vista os valores éticos, políticos e estéticos;
- a realidade dos sujeitos que embasam a formação do currículo da educação básica (BRASIL, 2015).

O processo de formação docente engloba uma visão ampla que não pensa somente no contexto da sala de aula, mas na sociedade em sua totalidade. No pensamento de Lima (2002, p. 41), “vamos construindo um jeito de ensinar, de conviver na escola e de ser professor. Observamos ainda, que as mudanças estão sempre acontecendo em nossa vida e estamos sempre despreparados para situações novas”. Existem duas percepções na fala da autora, a primeira diz respeito à dinamicidade da escola e a segunda do despreparo frente à novas situações.

Essas conjunturas reforçam que os cursos de licenciatura devem comprometer-se com as realidades de seus discentes e, a partir daí, repensar a pedagogia universitária. Segundo Leite, Moraes e Silva (2020, p. 182), “a formação inicial dos professores deve assegurar uma base sólida de conhecimento científico e cultural, que garanta a qualidade do ensino público”. Para os autores, a formação inicial vai além do conteúdo, mas também é espaço para o ensino científico e cultural. E conforme as considerações da Resolução nº 2/2015, os cursos de formação devem acatar também os valores, as questões éticas, o respeito entre os pares, a diversidade étnico-cultural, entre outros.

A necessidade de concretização desse modelo de formação fica evidenciado no Art. 1º, da referida resolução, quando afirma que os cursos de profissionalização docente devem acontecer

[...] definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (BRASIL, 2015).

Partindo da importância desses elementos no processo formativo do magistério, o parágrafo segundo do mesmo artigo trata sobre a importância da organização, segundo critérios norteadores.

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (BRASIL, 2015).

A elaboração e a execução dos cursos de formação precisam ser primeiramente estudadas pelas instituições de ensino superior para verificar potencialidades refletidas mediante as políticas públicas. É importante considerar a complexidade das mudanças ocorridas na vida e na educação dos seres humanos, acarretada pelas transformações científicas, sociais,

econômicas e culturais, e conseqüentemente a mesma modificação deverá acontecer na profissionalização docente. Para Pimenta (2012),

a análise crítica rigorosa e lúcida produzida pelos intelectuais educadores no interior do próprio órgão responsável pela elaboração e/ou execução da política dos cursos de formação de professores [...], coloca em evidência os problemas no interior dos próprios cursos, e nas suas determinações pelo sistema escolar/político mais amplo (PIMENTA, 2012, p. 52).

A ausência do conhecimento sobre a realidade de determinada comunidade para a implantação de um curso de formação impacta na qualidade do ensino. Presumindo que a formação de profissionais do magistério é direcionada para a educação básica¹⁶ e para as modalidades de educação¹⁷, é necessária uma renovação da instituição educativa e esta nova forma de educar requer “uma redefinição importante da profissão docente e que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação diferente” (IMBERNÓN, 2011, p. 12). É possível detectar essa necessidade exposta no parágrafo segundo, do Art. 2º da Resolução nº 2/2015, quando cita que

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015).

Além somente do conteúdo, a instituição de ensino deve deixar de ensinar só o básico e se deter também à manifestação da vida em sua totalidade. Os cursos de formação, por sua vez, são responsáveis em formar futuros docentes dentro de uma perspectiva complexa e diversificada, tendo em vista os aspectos de luta contra a exclusão social, as relações desiguais entre escola e comunidade, a diversidade, entre outros fatores importantes que requerem a reconfiguração da formação profissional docente. Para esses quesitos, o Art. 3º trata sobre a importância do projeto político pedagógico como norteador da dinâmica educacional.

Art. 3º [...] a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015).

¹⁶ Atende a educação infantil, o ensino fundamental I e II e o ensino médio.

¹⁷ Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola.

Essa compreensão de educação ampla e contextualizada está direcionada para a educação básica, em suas etapas e modalidades. O processo de formação docente tem a função de apresentar aos seus formandos a escola como função social e política, para que entendam o contexto em sua totalidade. A disciplina de Estágio Supervisionado, relacionada aos demais componentes curriculares, é uma ótima oportunidade para observar e entender esse cenário de construção coletiva nas instituições de ensino. É o que Imbernón (2011) considera como conhecimento pedagógico especializado, que, para o autor, “se legitima na prática e, mais do que no conhecimento das disciplinas, reside nos procedimentos de transmissão, reunindo características específicas como a complexidade, a acessibilidade, a observabilidade e a utilidade social.” (IMBERNÓN, 2011, p. 36).

Partindo da interpretação que se faz da ideia do autor, pode-se entender que o processo formativo docente não se desenvolve somente nos cursos de licenciatura, mas no percurso de história e de vida, nas convivências, nas experiências e nos movimentos sociais, e no nível superior: a formação se complementa na relação entre ensino, pesquisa e extensão. As premissas aqui em destaque são ressaltadas no parágrafo primeiro, ainda do Art. 3º. Mais adiante, na Resolução em análise, o parágrafo terceiro reforça a necessidade de “melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional” (BRASIL, 2015), frente à formação inicial e continuada para a educação básica.

Dentre os princípios, contemplados no parágrafo quinto, ainda no Art. 3º da formação de profissionais do magistério da educação básica e atentando novamente aos três pilares da educação, encontra-se “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015). Caso contrário, conforme Lima (2001, p. 67), “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou uma desvinculada da prática”. Essa falta de compreensão da relação entre teoria e prática e do estágio separado dos demais componentes curriculares, bem como dos três pilares (ensino, pesquisa e extensão), podem comprometer o andamento da referida disciplina, sendo necessário que os profissionais responsáveis tenham um entendimento válido sobre a importância do Estágio Supervisionado para a formação docente.

Outro ponto de destaque, ainda no parágrafo quinto, é “a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais” (BRASIL, 2015). A formação cultural também é indispensável no profissionalismo docente, porém as políticas públicas no

país não contribuem para esse preparo, sem incentivo é difícil conhecer a vastidão de culturas existentes. Segundo Júnior (2010, p. 159), “muitas vezes não é que uma sociedade não admira determinado tipo de cultura, mas sim que não a conhece. Dessa forma a democratização garante o acesso à variedade sem excluir esse ou aquele tipo de manifestação cultural”.

O Art. 6º diz que “o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração.” (BRASIL, 2015).

Além do vínculo com a educação básica e, considerando o parágrafo anterior, fica evidente que também é necessária uma parceria entre instituição de educação superior e órgãos que desenvolvam atividades culturais para acesso dos sujeitos em formação. Numa visão de expansão formativa, o mesmo artigo aponta seis ações relevantes a serem contempladas, dentre elas, destacam-se duas:

- V – a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- VI – as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade (BRASIL, 2015).

Formar para incluir ou incluir para formar? Ambas as propostas são necessárias quando se trata de formação docente. Ensinar para uma educação básica mais justa, igualitária e de qualidade e proporcionar nos cursos de nível superior, principalmente nas licenciaturas, um acervo que ofereça a aquisição de conhecimentos teórico, prático, cultural e inclusivo. Para isso, os cursos de formação docente precisam ofertar currículos com propostas educativas úteis, que visem o vínculo com instituições de educação básica, bem como as demais que ofertem atividades relevantes para a prática pedagógica. A validação dessas ações deve estar inserida no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

O PPC é tratado na Resolução nº 2/2015, no Art. 7º, em seu parágrafo, enfatizando sobre a necessidade de articulação com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), tencionando para o envolvimento de ações pedagógicas nos diferentes espaços escolares; o trabalho coletivo e interdisciplinar, espaços formativos que visem a autonomia dos estudantes em formação; leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos articulados com a prática; para compreensão didático-pedagógica; utilização de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas (BRASIL,

2015). Essas premissas são relevantes para o processo formativo, principalmente o docente, pois

o ensino superior insere-se no contexto social e global que determina e é determinado também pela ação dos sujeitos que aí atuam. Em se tratando de discussão de finalidades da universidade, é preciso situá-la, analisá-la e criticá-la como instituição social que tem compromissos historicamente definidos. As alterações que a instituição universitária vem enfrentando nas últimas décadas põem em discussão esses compromissos e a sua relação com a sociedade em que está inserida (ANASTASIOU; PIMENTA, 2010, p. 161).

Frente às finalidades do ensino superior e os desafios atuais apontados pelas autoras, ao sair dos cursos de licenciatura, os egressos, conforme o Art. 8º, do capítulo três, devem atuar com ética, tendo em vista uma sociedade justa e igualitária; entender seu papel enquanto docente da educação básica a partir da compreensão do contexto social, principalmente dos que não tiveram a oportunidade de escolarização na idade própria; trabalhar para promover a aprendizagem, considerando as fases do desenvolvimento humano e etapas da educação básica; dominar não somente os conteúdos específicos, mas também os pedagógicos; promover a relação de cooperação com a família e a comunidade; identificar problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, a fim de contribuir com a resolução, evitando exclusões étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, entre outras, mostrando respeito às diversidades e respeitando as diferenças, participar do coletivo, contribuindo para a elaboração e a implementação do projeto pedagógico; estimular o pensamento científico, através da realização de pesquisas (BRASIL, 2015).

O parágrafo terceiro do capítulo quatro remete o pensamento à mercantilização da educação, quando diz que “§ 3º a formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural” (BRASIL, 2015). No capítulo anterior, é constatado que, para alguns autores¹⁸, o surgimento massivo de cursos de licenciatura a distância, ofertados por instituições privadas, oferecendo baixo custo e carga-horária reduzida tem acarretado a deficiência profissional, comprometendo o trabalho a ser desenvolvido na educação básica (IMBERNÓN, 2011), em posição contrária ao que é citado no Art. 8º, do capítulo três da referida resolução. A escassez formativa densa no ensino superior, preocupante para alguns autores, põe em risco o que trata o Art. 11, quando aponta sobre a importância de projetos identitários que fortaleçam os vínculos dentro da comunidade acadêmica e o desenvolvimento de uma prática educacional significativa para o discente.

¹⁸ Gatti 2013-2014; Frigotto 1996; Kuenzer 2016.

Art. 11. A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes, garantindo:

I - articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas;

II - efetiva articulação entre faculdades e centros de educação, institutos, departamentos e cursos de áreas específicas, além de fóruns de licenciatura;

III - coordenação e colegiado próprios que formulem projeto pedagógico e se articulem com as unidades acadêmicas envolvidas e, no escopo do PDI e PPI, tomem decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV - interação sistemática entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, desenvolvendo projetos compartilhados;

V - projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias;

VI - organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação;

VII - recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação;

VIII - atividades de criação e apropriação culturais junto aos formadores e futuros professores (BRASIL, 2015).

O artigo acima repercute no trabalho coletivo e no respeito às realidades encontradas no universo acadêmico, principalmente as que são trazidas pelos discentes. Todos os profissionais da educação, principalmente os docentes, devem ter “as mesmas preocupações pedagógicas, podem se constituir de um espaço de construção coletiva, onde cada um aprende com o outro e procura compreender a experiência do seu companheiro, dentro do seu contexto e da sua realidade”. (LIMA, 2001, p. 49).

Mediante essa realidade, tendo em vista as preocupações pedagógicas e essa forma de organização, o Art. 12 propõe três núcleos para os cursos de formação inicial.

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais.

[...]

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais.

[...]

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (BRASIL, 2015).

Essa organização auxilia no fortalecimento da relação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura e, a Resolução nº 2/2015, em seu capítulo cinco, aponta-se que: “§3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática,

ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (BRASIL, 2015).

O referido parágrafo discute a mesma importância dada por Piconez (2012), quando declara que “o contexto relacional entre prática-teoria-prática apresenta importante significado na formação do professor, pois orienta a transformação do sentido da formação do conceito da unidade, ou seja, da teoria e prática relacionadas e não apenas justapostas ou dissociadas”. (PICONEZ, 2012, p. 14).

A transformação apontada pela autora não é uma tarefa tão fácil a ser desenvolvida, pois, para que isso ocorra de forma concreta, é preciso um trabalho coletivo e concreto do colegiado dos cursos de formação docente. Os professores formadores, em trabalho conjunto, devem possibilitar ao discente enxergar essa junção de forma reflexiva e crítica. A disciplina de estágio, por sua vez, é a que mais atende essa expectativa, visto que a Resolução nº 2/2015 possibilita tal junção quando orienta, “§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico”. (BRASIL, 2015).

O Estágio Supervisionado é o componente que garante o contato com o campo de futura atuação profissional, mas não é o único responsável por essa aprendizagem. O curso de licenciatura deve oportunizar um currículo voltado para os conteúdos específicos e pedagógico e apresentar ao sujeito em formação uma vivência para além dos conteúdos específicos de cada área. O futuro professor deve atender como requisito formativo também a dimensão cidadã e humanizadora. Para tanto, o contexto de luta e resistência, no enfrentamento das diversidades, reconhecendo sua função social docente, para e a transformação cultural e social.

5.2 O Estágio Supervisionado entre Convergências e Divergências: a experiência do Estágio Supervisionado – Língua Inglesa Curso de Letras do IFCE Camocim

A Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015, que trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, bem como para a formação continuada, foi norte para a elaboração do primeiro Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim, no ano de 2015; e mesmo com a

atualização do referido documento, realizada no ano de 2022¹⁹, é possível perceber que as alterações foram mínimas, considerando o que é vivenciado atualmente na prática.

Portanto, este subcapítulo se detém na análise sobre o que o PPC aborda, principalmente sobre o Estágio Supervisionado, bem como os Programas de Unidades Didáticas (PUDs) do componente curricular de Estágio Supervisionado II, III e IV – Língua Inglesa, fazendo um paralelo com os documentos analisados no capítulo anterior, com mais ênfase na Resolução nº/2015 e brevidade com a Lei nº 11.788/2008, tendo em vista verificar as convergências e as divergências entre os documentos e a realidade.

“O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um instrumento legal de fundamental importância para a definição e organização das práticas pedagógicas propostas” (PPC, 2022, p. 9). A partir desse conceito, o PPC do curso de Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim foi atualizado recentemente, no ano de 2022. O documento apresenta em sua estrutura a contextualização do *campus*, a justificativa para criação e implantação do curso, os objetivos, a infraestrutura física e os recursos materiais para atender os discentes, as questões éticas para pesquisa, as políticas institucionais constantes no PDI e a estrutura curricular.

O referido curso tem como titulação conferida a Licenciatura Plena em Letras, Habilitação Português - Inglês e suas Respectivas Literaturas; em nível superior; na modalidade presencial, de modo integral, ofertada nos turnos manhã e tarde; com duração de cinco semestres e carga-horária total de 4.000 horas, sendo 720 horas destinadas às disciplinas de Estágio Supervisionado, que são divididos em nove componentes curriculares, sendo cinco voltados para a língua portuguesa e quatro voltados para a Língua Inglesa, cada um deles totalizando 80 horas.

Assim como previsto na Resolução nº 2/2015, o PPC do curso de Letras enfatiza uma formação ampla e crítica, integrando os conhecimentos científicos, filosóficos, sociológicos, linguísticos, literários e tecnológicos, dialogando com os saberes didáticos-pedagógicos, de forma coesa e transdisciplinar, respeitando o contexto social e cultural, e a diversidade, levando em consideração a existência do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Nesse ínterim, a missão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará é disseminar o ensino, a pesquisa e a extensão, contribuindo para a formação de cidadãos aptos a aplicarem os conhecimentos acadêmicos, profissionais e culturais adquiridos de forma crítica e ativa em suas relações com o mundo do trabalho e com

¹⁹ Atualmente o IFCE dispõe de um Manual para Elaboração de Projetos Pedagógicos de Cursos do IFCE, aprovado pela Resolução nº 099, de 27 de setembro de 2017. A última atualização do PPC do curso de Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim tomou por base o respectivo manual, bem como, ainda, a referência à Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015.

a sociedade, contribuindo para o desenvolvimento sustentável e o progresso socioeconômico local, regional e nacional (PPC, 2022, p. 20).

Nesse cenário é criado o curso de Letras Português-Inglês no IFCE *campus* Camocim, para atender às necessidades e às demandas da população da região do litoral norte do Ceará, visando a formação de professores para atuarem na educação básica e em cursos de idiomas, tendo em vista a potencialidade turística do município. Além das formações citadas, o curso também tem como objetivo desenvolver o conhecimento dos licenciandos para atuarem nas áreas editorial, cultural, crítico-literária, cinematográfica, de revisão e tradução, de produção e avaliação de material instrucional, de consultoria, entre outras (PPC, 2022). Cabe destacar, ainda, que o número de docentes licenciados em Língua Inglesa totaliza apenas 25% dos professores que ministram a referida disciplina, lotados na educação básica dos municípios que compõem a 4ª CREDE²⁰ (PPC, 2022). Essa referência é mais uma justificativa para a implantação do curso de Letras com dupla habilitação, incluso a Língua Inglesa, no IFCE *campus* Camocim.

O percentual informado demonstra a realidade crítica enfrentada pelas escolas situadas nos interiores do Estado, nas quais as aulas de Língua Inglesa são ministradas por profissionais licenciados em outras áreas e assumem esse papel para cumprimento de carga-horária, comprometendo a formação dos estudantes matriculados na educação básica, bem como dos discentes/estagiários que observam esses docentes com a intenção de adquirir conhecimentos para a futura prática pedagógica.

O PPC, em conformidade com as considerações ressaltadas na Resolução nº2/2015, aponta a pretensão em formar profissionais capazes de atuar profissionalmente na educação básica²¹ e em cursos livres de idiomas; articular conhecimentos teóricos na resolução de problemas relacionados à linguagem, atuar de forma social, tendo em vista a construção de uma sociedade crítica, justa e humana, frente à variedade linguística e ao preconceito linguístico; estimular à inclusão, através do respeito aos estudantes da educação básica com deficiência; compreender e discutir questões ambientais e culturais, incluso a indígena e a afro-brasileira; estimular à pesquisa.

Para atender a essas demandas, o PPC apresenta como metodologia a ser aplicada no curso de Letras Português-Inglês:

- a) Estimular uma visão crítica da realidade do exercício do magistério, oportunizando ao discente ultrapassar os limites da sala de aula;

²⁰ Barroquinha, Camocim, Chaval, Granja, Martinópole, Uruoca.

²¹ Nos níveis fundamental e médio.

- b) Promover debates, produção escrita e oral, participação em cursos de extensão e pesquisa permanente, voltados à produção do conhecimento e que estimulem o estudante à liberdade de expressão, criação e descoberta;
- c) Trabalhar situações-problema que envolvam os conteúdos das disciplinas do curso;
- d) Utilizar procedimentos metodológicos e avaliativos diversificados: avaliações escritas, avaliações orais, apresentação de trabalhos, pesquisas acadêmicas, elaboração de aulas, produção de eventos culturais e acadêmicos, estudos de campo, participação em congressos, atividades individuais e/ou coletivas, dentre outras;
- e) Estabelecer uma abordagem dos saberes acadêmicos articulados à complexidade do mundo atual, favorecendo aos discentes uma ação pautada na sustentabilidade, desenvolvendo um espírito empreendedor guiado pela inovação, discutindo temáticas relacionadas às questões étnico-raciais, através de uma compreensão do currículo em diálogo com a transversalidade, ou seja, pensando a formação do indivíduo como um todo;
- f) Adotar práticas, em sala de aula, em que o foco não seja somente a própria disciplina, mas também as experiências sociais dos indivíduos e a interrelação com outras disciplinas;
- g) Incentivar atividades de ensino, pesquisa e extensão contextualizadas com a realidade local e em consonância com a matriz curricular;
- h) Realizar práticas de ensino e atividades de estágio planejadas e executadas conforme as reflexões desenvolvidas no decorrer do curso (PPC, 2022, p. 35-36).

Esses pontos revelam a intenção de romper com o modelo pedagógico tradicional. Para isso, o curso de Letras Português-Inglês se apoia em Paulo Freire e ressalta em seu PPC (2022) a promoção de uma educação enquanto especificidade humana, sabendo que, para Freire, esse tipo de proposta é gnosiológica, diretiva, política, artística e moral. A estrutura curricular do referido curso foi baseada tanto nesse pensamento, bem como nos núcleos citados no Art. 12 da Resolução nº 2/2015, tomando por base essas referências, o PPC se organiza²² da seguinte forma:

I - Núcleo de Estudos de Formação Geral

Carga-horária: 2.080 horas

Composto por unidades curriculares de conhecimento específico, nas áreas de linguística e de literatura, das culturas de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa.

II - Núcleo de Aprofundamento

Carga-horária: 800 horas

Composto pelos componentes que possibilitam a formação pedagógica. Ênfase na didática, nas práticas de ensino, nas teorias educacionais, na legislação e suas reverberações na prática cotidiana, no tocante aos aspectos curriculares e avaliativos.

III – Núcleo de Estudos Integradores

Carga-horária: 1.000 horas

²² No que diz respeito à carga-horária, para fechamento das 4.000 horas, soma-se 120 horas de disciplinas optativas.

Corresponde aos conteúdos relevantes para o enriquecimento curricular, mediante o desenvolvimento de seminários, projeto de iniciação científica, docência e monitorias, enriquecidas por atividades de estágio, congressos e intercâmbios.

Mediante essa organização por núcleos, a matriz curricular do curso de Letras Português-Inglês do *campus* Camocim apresenta uma amplitude de dez semestres, com disciplinas que têm a intenção de atender significativamente ao conhecimento teórico e prático do discente para a futura prática docente. Ponderando de forma geral, já que o foco são as disciplinas de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, a matriz curricular da licenciatura em análise, derivando dos núcleos acima citados, apresenta em sua estrutura uma divisão que contempla os referidos eixos, sendo que nos semestres iniciais é perceptível um foco maior nos componentes curriculares de língua portuguesa e dos pedagógicos.

As disciplinas voltadas para a Língua Inglesa, apesar de contempladas nos semestres iniciais com carga-horária de 80 horas²³, são ofertadas desde o início do curso, mas somente a partir do semestre V é que se inicia o aumento da carga-horária voltada para o referido idioma. Essa organização se justifica através das problemáticas encontradas no perfil dos ingressantes, que não tiveram acesso a uma aprendizagem significativa da Língua Inglesa na educação básica, por falta de material didático, escassez de profissionais qualificados no idioma, considerando que muitos estão cumprindo carga-horária ministrando aulas fora de sua área de formação, carga-horária semanal de aula mínima, e oferta da disciplina a partir do ensino fundamental II. Esse descaso é explicado por Leffa (2011) da seguinte forma:

Como todos somos parte de uma rede ninguém é culpado sozinho e acabamos todos inocentados. Com isso, introduz-se na escola pública brasileira a bem-aventurança de viver num mundo sem culpa, professores e alunos circulando livremente entre a ordem e a desordem, sem sofrer qualquer tipo de sanção por seus atos ou omissões: ensinar ou não ensinar, estudar ou não estudar, deixa de produzir qualquer consequência, positiva ou negativa. A educação vira carnavalização (LEFFA, 2011, p. 31).

As palavras do autor, e a realidade do ensino de inglês na educação básica na cidade de Camocim e demais localidades próximas, justificam a inserção da Língua Inglesa de forma gradativa, para que os discentes se apropriem aos poucos de outro idioma, que não é a língua materna, e vá se desenvolvendo progressivamente, principalmente aos que chegam no ensino superior com uma base de conhecimento exígua em Língua Inglesa. Neste sentido, o processo de ensino deve ser pensado partindo da realidade dos discentes, bem como o processo avaliativo, para isso

²³ Frente ao total de 400 horas em cada semestre, do I ao VIII, e 200 horas em cada semestre do IX ao X.

a proposta pedagógica do curso prevê uma avaliação contínua e cumulativa, que de forma integrada aos processos de ensino e aprendizagem, assuma as funções diagnóstica, formativa e somativa. Tais ações são utilizadas como princípios para a tomada de consciência das dificuldades, conquistas e possibilidades dos futuros docentes, funcionando como instrumento colaborador para verificação da aprendizagem, de forma que os aspectos qualitativos predominem sobre os quantitativos (PPC, 2022, p. 57).

Nessa expectativa de avaliação com função diagnóstica, formativa e somativa, o discente tem a oportunidade de verificar o conhecimento adquirido e rever suas dificuldades no processo de aprendizagem. Da mesma forma, o docente tem a chance de repensar seu trabalho, visando estratégias que auxiliem no processo formativo significativo e efetivo para o discente em formação. Dentro desse contexto de ensino e avaliação, também é visada a prática como componente curricular, que traz em sua proposta atividades tais como: seminários, criação e aplicação de técnicas de ensino e de portfólio, esquete, apresentação de estudo de caso, elaboração de material didático, planos de aulas e vídeos, minicursos, criação de blogs, organização de produção cultural, oficinas pedagógicas, confecção de banners, plano de aula, e roteiro de práticas (PPC, 2022, p. 60).

Além destes, o Estágio Supervisionado é ofertado no curso de Letras Português-Inglês também como componente curricular prático. Dessa forma, de acordo com o PPC (2022, p. 60), “o Estágio Curricular Supervisionado é uma oportunidade de vivência de diferentes práticas ligadas ao contexto escolar, como as de planejamento, de gestão e de avaliação de práticas pedagógicas”. Por isso que a oferta em cursos que preparam para a profissionalização de alguma área é de suma importância e, portanto, obrigatória.

O IFCE *campus* Camocim, em seu PPC (2022), mostra o quão o Estágio Supervisionado é significativo para o curso de licenciatura, quando apresenta um tópico destinado apenas para tratar sobre o referido componente curricular, com texto baseado na Resolução nº 2/2015, expondo seriedade e compromisso na formação dos futuros docentes.

A experiência do estágio é relevante aos estudantes da licenciatura em Letras Português-Inglês, pois oportuniza vivenciar situações específicas da prática docente. Espera-se, com isso, articular a teoria à prática e ultrapassar o mero cumprimento de carga horária, compreendendo o estágio como fundamental à formação do licenciando (PPC, 2022, p. 61).

Não há dúvidas de que o Estágio Supervisionado proporciona ao discente/estagiário o contato com seu futuro campo de atuação, as vivências do trabalho docente, o contato com a rotina escolar e a chance de articulação entre teoria e prática, esta última, por sua vez, “dá origem a novas finalidades para o ser humano, pois engendra novas ideias, que farão o homem ver, conhecer o mundo de maneira mais extensa, aprofundada e exata” (PIMENTA, 2012, p.

110). Com base no pensamento da autora, algumas atividades do Estágio Supervisionado do curso de Letras do IFCE *campus* Camocim foram inovadas para desburocratizar o processo e formar o sujeito considerando a reflexão-crítica. Porém, o tópico 7.3.1 do PPC (2022), que trata sobre o roteiro de estágio, traz em seus últimos pontos as seguintes ações:

7)Elaborar um Diário de Campo no qual constarão anotações precisas acerca de tudo que observou e as suas impressões durante a realização do Estágio em Licenciatura na escola-campo;

8)Elaborar um relatório individual, no qual deverão constar todas as atividades desenvolvidas durante a realização do Estágio Supervisionado (PPC, 2022, p. 62).

Durante o ensino remoto, a disciplina de Estágio Supervisionado precisou ser reinventada para atender à realidade devastada por um vírus que causou medo, ansiedade, depressão, fome, violência e luto. Dentro da perspectiva da pedagogia humanizada, algumas ações foram tomadas para atender à necessidade e à fragilidade dos discentes/estagiários. Para isso, foi pensando o estágio com pesquisa e a desburocratização da disciplina, tendo em vista a dificuldade de contato dos discentes/estagiários com algumas instituições de ensino que ainda estavam procurando formas de dar continuidade às suas atividades pedagógicas.

O primeiro passo foi rever os documentos, o que resultou na retirada do preenchimento de fichas diagnósticas e diário de campo, atualmente ambos documentos são entregues como base de apoio para os discentes/estagiários observarem o contexto educacional, sem necessidade de preenchimento. Em contrapartida, em sala de aula são estudados os textos “O portão da escola” e “Uma grande caminhada começa com o primeiro passo – o diagnóstico da escola”, de Maria Socorro Lucena Lima (2004), os dois presentes no livro “Dialogando com a escola”, também de organização da autora. A aplicabilidade desse estudo acontece no início da disciplina de Estágio Supervisionado e a discussão gerada contribui para uma visão ampla de observação e pensamento crítico-reflexivo.

Ainda sobre o pensamento crítico-reflexivo, a segunda ação de desburocratização foi a substituição do relatório pela exposição de experiência²⁴, que é uma apresentação sucinta da vivência experienciada, e o *paper*, que é um “texto de opinião ou expositivo, em prosa livre, que discorre sobre tema/assunto específico (científico, histórico, filosófico, ou de teoria literária etc.), sem esgotá-lo e caracteriza-se pela visão de síntese e tratamento crítico, predominando o discurso expositivo-argumentativo”. (COSTA, 2008, p. 147).

²⁴ Solicitado apenas nos estágios iniciais, ou seja, nas disciplinas de estágio supervisionado II e II – Língua Portuguesa, com o intuito de preparar o discente, numa forma menos complexa, para a escrita do *paper* que será solicitado nos estágios supervisionados IV e V – LP e estágios supervisionados II, III e IV – LI.

Essa atividade desperta no discente/estagiário, a partir do processo de observação, encontrar temáticas que avivem o interesse pela pesquisa, a aproximação com a escrita acadêmica, a reflexão e a criticidade mediante potenciais e fragilidades encontradas no ambiente de estágio.

Retomando para os pontos 7 e 8 do roteiro de estágio, o PPC do curso de Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim não está condizente com o que se aplica na prática, já que nos referidos tópicos ainda consta o diário de campo e o relatório. Isso demonstra que o documento (PPC) foi atualizado sem trabalho coletivo e, evidentemente, sem conhecimento, dos responsáveis pela atualização do PPC, das atividades realizadas pelos discentes e docentes nas disciplinas de Estágio Supervisionado do referido curso.

A ausência de diálogo entre o que diz o documento e o que é praticado também repercute nos Programas de Unidades Didáticas (PUDs)²⁵, sendo perceptível que durante a atualização do PPC (2022) não houve cuidado em rever as mudanças ocorridas nas disciplinas de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa. Nos três documentos analisados, a distribuição da carga-horária é o primeiro fator chamativo, pois, das 80 horas destinadas para cada disciplina, apenas 20 horas são destinadas à teoria. Essa divisão ocasiona o distanciamento entre o discente e o professor formador do IFCE, já que os encontros teóricos e as socializações ficam limitadas mediante carga-horária reduzida.

É importante que a carga-horária prática seja ampla para que o discente/estagiário tenha mais tempo para observar, praticar a regência, refletir e analisar seu futuro campo de trabalho. Porém, considerando a realidade da educação básica e dos cursos de idiomas na cidade de Camocim e adjacências, fica difícil destinar 60 horas para a prática, partindo das problemáticas de carga-horária de aula reduzida, professores sem formação na Língua Inglesa, resistências dos professores formadores da escola-campo em receber os discentes/estagiários e escassez de cursos de idiomas.

O PUD do Estágio Supervisionado II – Língua Inglesa (ANEXO 01), que consiste na observação e regência do ensino fundamental anos finais, em sua ementa aponta conteúdos coerentes a serem trabalhados em sala de aula, relacionados à prática vivenciada na escola-campo, voltados para o ensino de inglês, bem como para a análise e a elaboração do material didático, além da preocupação com os aspectos socioculturais e interculturais, o papel do professor e a reflexão sobre a práxis.

²⁵ A análise foi realizada apenas com os PUDs dos estágios supervisionados II, III e IV de Língua Inglesa, considerando a ênfase da pesquisa.

Já os objetivos, ainda do mesmo PUD, trazem um ponto de atenção que se trata da ênfase na produção escrita de diferentes gêneros textuais em Língua Inglesa. É compreensível que a referida atividade seja importante para o discente em formação no Curso de Letras, mas não deve ser o foco da disciplina de Estágio Supervisionado. Ao contrário, os demais objetivos tratam sobre o desenvolvimento das habilidades necessárias para a capacitação do fazer docente, a observação e a análise sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês no ensino fundamental e a adaptação de conhecimentos teóricos e práticos nas diferentes realidades experienciadas no campo de estágio.

O programa do PUD conversa de forma parcial com a ementa e com os objetivos, pois traz pontos significativos a serem trabalhados na disciplina de Estágio Supervisionado, sendo necessário rever o tópico que trata sobre o diagnóstico, que enfatiza o que deve ser observado, pois diagnosticar vai além de formas de acesso, número de alunos, rotina escolar e aproveitamento do tempo, como está escrito no programa. Outro ponto de atenção é a necessidade de organização das temáticas, considerando que os recursos pedagógicos se encontram no mesmo grupo que trata sobre a práxis e a interação entre os pares.

O PUD do Estágio Supervisionado III – Língua Inglesa (ANEXO 02), que consiste na observação e regência do ensino médio, apresenta conteúdos mais coerentes do que o PUD de Estágio Supervisionado II – LI. A sua proposta está mais voltada ao aprendizado da profissão docente, considerando a escola do ensino médio, a utilização de tecnologias, o papel do professor de Língua Inglesa no referido nível de ensino, o currículo formal, as formas de avaliação e a importância do diagnóstico, este também com as mesmas limitações encontradas no Programa do PUD analisado anteriormente. A análise do diagnóstico repercute também na percepção da ausência de continuidade de um estágio para o outro: os conteúdos não se relacionam e um ponto que está no programa de um encontra-se na ementa do outro.

O objetivo do PUD analisado tem em sua proposta assuntos relevantes para a disciplina de Estágio Supervisionado e para a compreensão da prática pedagógica no ensino médio. Os mesmos objetivos não se encontram, mas caberiam de forma positiva também no PUD do Estágio Supervisionado II – LI, pois abordam sobre a observação da rotina da escola-campo e do trabalho docente, tendo em vista a gestão da sala de aula, compreender sobre currículo e a relação dele com o planejamento e com a prática pedagógica.

O programa do PUD de Estágio Supervisionado III – LI se relaciona com a ementa e com o objetivo, quando trata sobre aspectos voltados para a prática docente, o currículo, o planejamento e a rotina da escola-campo como um todo. No programa, ainda, são citados a avaliação da aprendizagem e o ensino de inglês para o mundo do trabalho, pontos esses que não

são mencionados na ementa e no objetivo, demonstrando mais uma vez falta de organização dos conteúdos propostos na disciplina em destaque.

A ementa do PUD do Estágio Supervisionado IV – Língua Inglesa (ANEXO 03), referente à observação e à regência em cursos livres de idiomas, assemelha-se em todos os pontos da ementa do PUD do Estágio Supervisionado III – LI. A única diferença é que a ementa do PUD para cursos de idiomas engloba em sua proposta o conhecimento prévio dos alunos, o respeito às diferenças e à interação entre os pares, o que são assuntos importantes para trabalhar na educação básica e que não estão mencionados nos respectivos PUDs.

O objetivo também segue semelhante ao encontrado no PUD para o ensino médio, com acréscimo apenas sobre os processos de ensino e aprendizagem do ensino de língua estrangeira para fins específicos. Este realmente não cabe na rotina do ensino médio, mas a observação que cabe aqui é que o inglês para fins específicos não está citado na ementa e nem no programa do PUD analisado, referente aos cursos de idiomas. Já o programa desse mesmo PUD se relaciona, em partes, com a ementa e, em outra parte, com o objetivo, trazendo como exceção a relação gestão escolar-comunidade. É de extrema importância que o inglês esteja como proposta nos PUDs voltados para a educação básica, algo que não se encontra no documento para o ensino fundamental anos iniciais, confirmando-se outra exclusão de conteúdo. Em relação a da avaliação da aprendizagem, é encontrada no documento o que não corresponde ao que é visto na ementa e no objetivo, mas conversa com o programa do PUD de Estágio Supervisionado III – LI.

A metodologia e a avaliação nos PUDs do Estágio Supervisionado III (ensino médio) e Estágio Supervisionado IV (curso de idiomas) são semelhantes em todos os aspectos e totalmente distintas do PUD de Estágio Supervisionado II (ensino fundamental). Porém, nos três PUDs, é possível ver uma amplitude de estratégias que auxiliam o docente a executar diversas possibilidades de atividades em sala de aula, a partir da realidade dos discentes e das situações encontradas nas escolas-campo, durante as práticas das disciplinas de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa do IFCE *campus* Camocim.

Dentre os encontros e os desencontros dos conteúdos, entre os PUDs analisados e até mesmo neles próprios, tendo em vista a investigação realizada de forma geral e individual dos documentos, percebe-se a inserção de assuntos voltados para o contexto social, político, cultural e econômico, obedecendo ao que trata a Resolução nº 2/2015 sobre a relevância de se trabalhar temáticas que não sejam somente conteudistas, mas que façam o discente refletir sobre a sociedade em sua totalidade.

Mesmo não sendo documento base da elaboração do PPC em análise, cabe destacar que o Curso de Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim tem propostas que vão ao encontro do que é mencionado na Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, partindo do princípio de desenvolver no discente/estagiário não somente as competências profissionais necessárias para sua futura atuação, mas também contribuir para a sua formação cidadã. Dentre o estabelecido na Lei nº 11.788/2008, e que precisa ser revisto no referido curso, são as atividades de extensão, de monitoria de iniciação científica como válidas para suprir as práticas de estágio e, também, o acompanhamento do professor/formador do IFCE que é quase inexistente nos campos de estágio. Ambas as ações diminuiriam as problemáticas relacionadas à escassez do campo de estágio e à falta de parceria entre IFCE e escola-campo.

Ainda sobre os pontos de melhoria, existe a necessidade de revisão dos PUDs, conforme o que é vivenciado atualmente na prática, na qual a disciplina de Estágio Supervisionado é ministrada visando uma conversa entre os percursos do estágio, seguindo uma sequência didática, de acordo com os níveis de ensino, que auxilie na compreensão da relação entre teoria e prática.

O PPC também não traz em seu conteúdo os documentos necessários para o componente curricular nesta análise, dificultando o caminho a ser seguido pelo docente da disciplina e impactando na orientação de seus discentes/estagiários. Foi esse cenário preocupante que motivou a pesquisa com o propósito de buscar formas de mudança, sendo o primeiro passo o diálogo com quem sentia e sofria diretamente esse abaloamento: os discentes – participantes da investigação.

5.3 A Formação Docente na Perspectiva dos Participantes de Camocim: entre o escrito e o vivido

As orientações do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) refletem diretamente na rotina do curso. Na licenciatura em Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim, a desatualização e a ausência de informações fazem com que cada docente responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado trabalhe do seu jeito. Essa postura, ao mesmo tempo que caracteriza autonomia, indica falta de diálogo entre coletivo e, conseqüentemente, informações desencontradas e repassadas aos discentes.

Nesse ensejo e mediante os relatos dos discentes/estagiários demonstrando angústia ao realizar o Estágio Supervisionado, foi vista a necessidade de mudança para amenizar as problemáticas encontradas. Dentro da perspectiva de uma pesquisa com abordagem qualitativa, foram coletados dados para a compreensão do referido componente curricular em sua

totalidade. Esse levantamento foi realizado com os discentes matriculados no Estágio Supervisionado IV - Língua Inglesa. A escolha desses participantes se justifica pelo fato de estarem cursando o décimo semestre do curso e o último Estágio Supervisionado de Letras Português-Inglês e, por esse motivo, já terem vivências maturadas para contribuir com a pesquisa.

Camocim é uma cidade litorânea e o seu mar oferece um espetáculo diariamente, seja pela cor da água que muda todos os dias, pela calmaria ou pelas fortes ondas que avançam sobre as ruas e avenidas mostrando força e empoderamento a todos que por ali passam. Assim como o mar camocinense, o Estágio Supervisionado tem suas mudanças diárias, já que se trata de um componente curricular dinâmico e criativo em relação as demais disciplinas pela via da prática, como vivências da escola-campo.

A metáfora da maresia sobre a cidade se relaciona ao Estágio Supervisionado, por se fazer presente no decorrer da coleta de dados. O procedimento se deu através de uma roda de conversa, que teve por base o texto “Redes e Peixes”, de Rubem Alves (2007), em seu livro “O que é científico?”, e que aponta semelhanças entre cientistas e pescadores.

Assim foi, por gerações sem conta. Até que um dos aldeões pensou um objeto jamais pensado. (O pensamento é uma coisa existindo na imaginação antes dela se tornar real. A mente é útero. A imaginação a fecunda. Forma-se um feto: pensamento. Aí ele nasce...). Ele imaginou um objeto para pegar as criaturas do rio. Pensou e fez. Objeto estranho: uma porção de buracos amarrados por barbantes. Os buracos eram para deixar passar o que não se desejava pegar: a água. Os barbantes eram necessários para se pegar o que se deseja pegar: os peixes. Ele teceu uma rede (ALVES, 2007, p. 15).

Com a rede tecida, cada participante foi convidado a se perceber como um pescador e a lançar sua rede no mar do Estágio. Após a rede lançada, conforme a dinâmica de trabalho cada participante apresentou o que conseguiu pescar durante os nove períodos semestrais com especial atenção as aprendizagens como discentes/estagiários da disciplina de Estágio Supervisionado no curso de Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim.

Assim, participaram quatorze pescadores/discentes, e devido à similitude em alguns pensamentos, as falas foram descritas abaixo, utilizando a convergência de duas ou mais respostas. Para manter o anonimato, os nomes verdadeiros foram substituídos pelos nomes das praias da cidade de Camocim, tendo em vista o *lócus* da pesquisa e o intuito da dinâmica utilizada de analogia ao mar camocinense como elo do Estágio.

Para Lima e Pimenta (2017, p. 35), “[...] no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros docentes compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no

preparo para sua inserção profissional”. Pelos relatos, os participantes demonstraram conhecimento sobre a amplitude do que é o Estágio, bem como seus desafios e possibilidades.

Pesquei um polvo, porque tenho como referência os seus tentáculos, pois como as vezes não temos orientação devida dos professores de estágio, precisamos utilizar vários tentáculos/alternativas para desdobrar algumas situações encontradas na escola (Barreiras).

A crítica à pedagogia universitária repercute nessa realidade quando se percebe o esforço do discente mediante a ausência de orientação que deve ser dada pelo professor formador. Nesse caso, em algumas realidades, o Estágio Supervisionado é ministrado por docentes sem preparo e/ou afinidade com a disciplina.

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (ANASTASIOU; PIMENTA, 2010, p. 37).

No curso de Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim, com exceção dos Estágios Supervisionados I – Português e Inglês, a referida disciplina é ministrada por dois professores, um pedagogo e o outro da área específica. Esse cenário representa o que é exposto por Anastasiou e Pimenta (2010) sobre despreparo, considerando que, principalmente o professor da área específica, não teve em seu processo formativo um aprendizado científico sobre o Estágio Supervisionado, assim como existem pedagogos que não se sentem preparados para se responsabilizar pela referida disciplina. Essa peculiaridade reflete no processo de formação docente, como o relatado a seguir:

Eu assimilei o estagiário a uma estrela do mar, pela sua capacidade de regeneração, e eu acredito que o estágio promove essa regeneração para as práticas educativas, para que elas não fiquem paralisadas. Eu sei que as vezes corre o risco da reprodução, até mesmo do que seja negativo, mas nessa turma eu vejo pessoas preocupadas em mudar a realidade. Então a regeneração é isso, observarmos o que não é bom no processo de ensino e aprendizagem e substituímos por outras. Quando a estrela do mar se sente ameaçada, ela amputa os seus braços para fugir do predador, e no estágio III de português²⁶ eu precisei fazer isso, eu tive que trancar a disciplina, ou seja amputei um braço, porque me senti ameaçada por meus problemas psicológicos e não me senti acolhida (Maceió).

Maceió, assim como Barreiras, demonstra o esforço realizado e a vontade de aprender durante os períodos de estágio, mesmo diante das dificuldades. Nessa fala, foi possível verificar a ausência de um olhar mais humano do professor formador do IFCE *campus*

²⁶ Realizado no ensino remoto devido à pandemia de COVID-19.

Camocim para a discente, considerando as problemáticas por ela apresentada, bem como o momento devastador que o mundo estava passando por conta da pandemia de COVID-19 e ainda a experiência com o ensino remoto, que surgiu em

suprimento às aulas presenciais, que foram suspensas por observância às prescrições sanitárias de isolamento e distanciamento social para a redução da curva de contágio pelo novo coronavírus, subitamente, professores, alunos e familiares tiveram de se amoldar, ou pelo menos empenhar-se, frente a essa nova exigência (ASSIS; NEVES; SABINO, 2021, p. 02).

Amoldar-se em vários aspectos, já que não se tratava somente do fechamento de escolas, mas do trancamento das portas de inúmeras instituições, do isolamento social, da interrupção das atividades em preservação à vida. As práticas de ensino nesse cenário assustador passaram por reformulações incluindo, desde acomodações domésticas; nesse caso, utilizar a pedagogia humanizada foi muito necessária para compreender a realidade dos pares e pensar em propostas educativas que acolhessem e não excluíssem.

Pensando no contexto do ensino superior, a disciplina de Estágio Supervisionado foi o grande desafio. No IFCE *campus* Camocim, por exemplo, o componente curricular em questão ficou o período de um semestre sem ser ofertado durante a pandemia de COVID-19, pois as escolas de educação básica também estavam se adaptando às mudanças pedagógicas e às situações dos seus estudantes. Sendo o estágio com pesquisa uma alternativa para tentar dirimir o problema, “o ensino como pesquisa pode provocar a superação da reprodução para a produção do conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo” (ALMEIDA; GHEDIN; OLIVEIRA, 2015, p. 65-66).

Apoiados nas ideias dos autores, os Estágios Supervisionados II, III e IV – Língua Inglesa foram ofertados como pesquisa, repensados e transformados em momentos de reflexão. Foi nesse período que se pensou na desburocratização do processo, principalmente dos documentos exigidos, e na substituição do relatório, fazendo com que os discentes/estagiários observassem a rotina escolar no contexto pandêmico, analisassem, refletissem e escrevessem uma espécie de mini artigo (*paper*) sobre o que estavam vivenciando.

Cabe destacar que, assim como os documentos atualmente utilizados não foram considerados na atualização do PPC, o ensino remoto também não foi, ou seja, não existem propostas pedagógicas para emergências como foi com o isolamento social. Dentre o que se é discutido nesse processo reflexivo, as críticas ao professor formador são as que mais persistem, conforme o relato a seguir:

Tem um livro do Rubem Alves que é O Ostra Feliz não faz Pérola, pensando nesse texto e relacionando ao estágio, como a gente sabe, a ostra tem uma casca dura que

é utilizada para se defender, e é assim que a gente chega no estágio, com essa casca dura. E como não é toda ostra que produz pérola, dependendo da nossa formação no estágio, também não vamos conseguir construir pérola. Alguns professores acham que nós vamos para a escola para julgá-los, e não nos dão oportunidade de conversar, alguns não nos aceitam em suas salas, isso também causa bloqueio na gente. Diferente de uma ex-aluna daqui e que hoje é professora de português, como ela passou por esse processo, me recebeu muito bem no estágio. Eu não quero ser como os outros, que falei antes, quando for professora e receber um estagiário, quero ajudá-lo a construir pérolas (Farol).

A angústia é visível nos participantes, pois a experiência que a maioria tem com o ambiente escolar é apenas como estudante da educação básica. Isso faz com que a maioria busque vivenciar a prática com os mesmos professores que tiveram no ensino fundamental e médio, pois se sentem mais acolhidos. Ao contrário disso, muitas frustrações surgem iniciando pela receptividade dos professores formadores lotados nas escolas-campo, que se veem ameaçados pelos estagiários por não terem a formação específica para a disciplina que ministram, principalmente no inglês.

A atenta observação pode abrir um leque de outras questões sobre o cotidiano escolar, no qual os estagiários aprendem a profissão docente e encontram elementos de sua identidade na interação e intervenção que lhes confirmam reconhecimento de sua presença naquele espaço; realizando as articulações pedagógicas possíveis que os tornam sempre estagiários de novas experiências e que os façam refletir sobre a escola enquanto espaço do fenômeno educativo (LIMA, 2009, p. 45).

Considerando o relato da discente Farol, e comparando ao que diz Lima (2009), fica difícil abrir o leque quando não se tem uma boa experiência no campo de Estágio. Interagir e intervir são ações bloqueadas pelo medo e que acarretam um aprendizado pouco significativo sobre a profissão docente. Por outro lado, quando a discente fala da professora e ex-aluna do IFCE *campus* Camocim, é possível identificar as palavras da autora refletidas na ação, fazendo nascer o esperar de um modelo de formação de professores assertivo.

Durante os estágios, principalmente no início, eu me senti uma concha bem fechada, pois não me senti amparada pelos professores formadores, principalmente das escolas. Também não gostei da experiência de fazer relatório, pois eu não conseguia me expressar da forma como eu queria, já o paper me ajudou muito, eu consegui escrever de uma forma mais leve os meus sentimentos (Ilha do Amor).

O relato da discente Ilha do Amor traz dois pontos de atenção mencionados no decorrer deste subcapítulo, o primeiro sobre o perfil do professor formador e o segundo sobre a burocracia exigida, frente aos documentos solicitados, principalmente a escrita do relatório. Sobre a burocratização, Lima (2012) aponta que os registros só têm validade “[...] se servirem para a implementação de um debate e para oferecer novos olhares sobre o estágio como espaço

de construção do conhecimento. A socialização dos registros é fundamental para a aprendizagem da profissão”. (LIMA, 2012, p. 81).

Inclusive, a mesma autora sugere outras formas de produção, tais como portfólios, relatos de experiências, memoriais, que contribuem para uma formação reflexiva, sem necessariamente se limitar ao relatório.

Sobre o papel do professor/formador, mediante análise realizada, percebeu-se que a ausência de orientação no PPC repercute na rotina da disciplina de Estágio Supervisionado, pois, sem norteamento, cada docente responsável trabalha de uma forma, inclusive na solicitação de documentos, anulando a coletividade do trabalho, que reflete na desorganização da prática pedagógica e na aflição dos discentes que se encontram em processo formativo docente.

Historicamente tem prevalecido a concepção do estágio como uma atividade de preenchimento de documentos meramente burocráticos como carta de apresentação, instrumental de observação, ficha de avaliação, dentre outros, com o fechamento do ciclo por meio de relatórios de pesquisa. Essa perspectiva reduz as possibilidades de problematização, reflexão e compreensão crítica dos contextos de trabalho docente. Desse modo, é necessário articular a teoria e a prática, observando a aproximação e o distanciamento entre o que está escrito e o que é vivido na escola, lócus do estágio. Esse movimento crítico-reflexivo é mediado pelo registro, pela reflexão e pela fundamentação teórica das leituras da realidade, que conduzem professores e estudantes à construção de novas aprendizagens e vivências (COSTA; FREITAS; LIMA, 2017, p. 38).

Pensando nas palavras dos autores e na resolução das problemáticas expostas, foi elaborado, por mim²⁷, um manual de orientações para observação e regência do Estágio Supervisionado na licenciatura em Letras Português-Inglês (APÊNDICE 02), ainda em processo de validação, com o intuito de disponibilizar diretrizes aos docentes e aos discentes acerca do percurso formativo das disciplinas de Estágio Supervisionado no curso de Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim. Ao mesmo tempo em que foi articulado o manual, junto aos participantes da pesquisa, produzimos de forma concomitante o produto educacional que pudesse repercutir na reflexão sobre as situações apontadas por eles e que pudesse contribuir com o Estágio Supervisionado, nasceu assim, o *podcast*²⁸.

²⁷ A proposta inicial foi construir o documento coletivamente, mas, mediante problemática exposta no decorrer deste trabalho sobre a dificuldade de realizar um trabalho em conjunto ou devido ao atendimento de outras demandas prioritárias por parte dos docentes que também ministram a disciplina de Estágio Supervisionado, o arquivo ficou de produção própria, compartilhado via *e-mail* e aguardando validação do colegiado do curso de Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim.

²⁸ *Link* de acesso: [No mar da docência: diálogo entre estagiários | Podcast no Spotify](#)

5.4 O *Podcast* como Ferramenta Midiática e Pedagógica e a Disciplina de Estágio Supervisionado: desafios ou possibilidades

O *podcast* é uma ferramenta midiática de fácil acesso, que oferece conteúdo variado através de áudio por meio dos recursos digitais, e, dependendo da plataforma, pode ser ouvido sem necessitar de conexão com a *internet*. A partir dessas características e dos relatos dos participantes da pesquisa, o *podcast* foi escolhido como produto educacional com o objetivo de analisar o Estágio Supervisionado, identificar pontos de melhorias frente às problemáticas encontradas e criar conteúdo, através da pesquisa, reflexão, criticidade, protagonismo e trabalho coletivo.

Para Almeida, Ghedin e Oliveira (2015, p.53), “[...] o conceito de pesquisa é fértil no processo formativo de qualquer profissional, quanto mais no processo de formação daquele profissional que irá formar outros profissionais”. Tomando por base o pensamento dos autores, o *podcast* teve como intenção proporcionar aos participantes o universo da pesquisa, no qual eles puderam investigar e refletir sobre a formação docente vivenciada durante os estágios supervisionados e sua futura prática profissional.

Para desenvolver o produto educacional, os participantes foram divididos em grupos e o trabalho foi demarcado em etapas. Primeiramente, foram pensadas as temáticas, partindo dos pontos de maior fragilidade, perceptíveis nos relatos dos participantes. A maior problemática exposta por eles foi sobre o papel do professor formador, tanto do IFCE *campus* Camocim, como da escola-campo, este último sendo a relação mais desafiadora. Em segundo, foi apontada a questão dos documentos, principalmente a escrita do relatório como atividade que mais atrapalha do que ajuda no processo de reflexão sobre o que foi realizado durante o Estágio.

Se tudo é movimento [...] precisaremos nos apoiar dele. Tomar para nós as suas rédeas. Assumir a direção deste percurso, impedindo desta forma, que fique à mercê do improviso, do acaso, da incerteza... ou pior, do rumo que outros lhe queiram dar. Para tanto precisaremos nos assumir como sujeitos criativos e reflexivos, mas sobretudo, críticos e capazes de exercer nossa autonomia didática, pedagógica e, porque não dizer, política (SALES, 2002, p. 64).

O movimento realizado pelos participantes se caracterizou, conforme a fala da autora, como protagonismo de seres críticos, criativos e reflexivos, pois, posterior aos relatos e à escolha das temáticas para o *podcast*, eles perceberam que ainda seria necessário acrescentar o tema sobre relação IFCE e escola-campo, já que, para eles, algumas vivências não são positivas devido a essa distância que existe entre as instituições, principalmente no que diz

respeito à receptividade e ao preenchimento/assinatura de alguns documentos, sendo a ficha de avaliação a mais desafiadora.

Esse comportamento dos participantes confirmou o que Sales (2002) fala sobre se assumir sujeito criativo e reflexivo para assumir autonomia didática e pedagógica. Ainda no quesito criatividade, os participantes foram além do esperado. Um exemplo disso foi o poema, utilizado na epígrafe dessa dissertação, obra voluntária de um dos discentes envolvidos na pesquisa, que produziu num momento inspirador ocasionado pelos debates que relacionavam o mar ao estágio.

A divisão das três temáticas escolhidas se deu da seguinte forma: Episódio 01 – Instrumentais do Estágio Supervisionado: desafios e possibilidades, Episódio 02 – O professor formador e Episódio 03²⁹ – A relação entre IFCE *campus* Camocim e a Escola-campo. Cabe destacar a pretensão de continuidade do projeto, considerando os benefícios gerados que contribuem para o trabalho do professor/formador e para o conhecimento dos discentes que se encontram em processo formativo da profissão.

Ainda sobre escolhas, a imagem da capa foi o registro fotográfico de uma das participantes, e a justificativa se deu pelo fato de ter relação com a proposta de associar o Estágio Supervisionado ao mar, bem como a questão dos direitos autorais. Cabe informar que o som do mar que está como uma das trilhas sonoras do *podcast* também foi gravado pela mesma participante, e que tanto a imagem como o som foram capturados na praia das Barreiras, em Camocim-CE. A definição do nome, assim como todo o processo, deu-se através de uma conversa via *whatApp*, na qual todos foram dando suas contribuições e finalizaram com a decisão de nomear o *podcast* com o título: “No mar da docência: diálogo entre estagiários”.

Após o trabalho coletivo para as escolhas das temáticas, imagem da capa e nome do *podcast*, os participantes foram divididos em três grupos: 1 – pesquisa e elaboração do roteiro, 2 – gravação, 3 – edição e postagem. A gravação contou com o apoio do professor da área específica (Língua Inglesa) que compartilha a disciplina de Estágio Supervisionado comigo (professora pedagoga e autora da pesquisa). Os participantes, tiveram autonomia junto aos orientadores durante o processo de pesquisa, desde a elaboração do roteiro, a gravação, a edição e a postagem. Sobre esse último processo, a plataforma midiática escolhida a publicar o *podcast* foi o serviço digital *spotify*, por não ter burocracias, ser gratuito e de fácil acesso.

Em andamento, o *podcast*, conta dois capítulos, divulgados nos grupos de *whatsApp* das disciplinas de Estágio Supervisionado e na rede social do IFCE *campus* Camocim. Após a

²⁹ Previsto para ser postado no período letivo de 2023.1.

divulgação do primeiro capítulo, o *podcast* recebeu *feedbacks* positivos dos ouvintes. Além disso, também foi possível realizar uma avaliação com os participantes³⁰ para verificar se a experiência foi significativa no processo de formação docente.

Esse projeto, embora desafiador, foi muito importante para nós, visto que no seu desenvolvimento foi possível compartilhar diferentes vivências e reflexões, e nos fez perceber que o Estágio, mesmo significativo para formação do licenciando, ainda não se apresenta de forma totalmente efetiva na prática, e que o processo demanda muita dedicação e cautela (Caraúbas).

O relato mostra que os discentes em formação percebem que o Estágio Supervisionado ainda não está estruturado de uma forma que contribua significativamente para a formação docente, e que a experiência com o *podcast* proporcionou enxergar de forma clara o que já sentiam, só que agora de forma reflexiva. Essa afirmação vem ao encontro do pensamento de Lima e Pimenta (2017), quando falam do projeto de estágio e como ele acontece.

O projeto de estágio, por sua vez, fica abreviado a um agregado de atividades técnicas e burocráticas, viagens, visitas, entre outros exemplos, sem fundamentação e sem nexos com as atividades e as finalidades do ato de ensinar. Em que pese a importância dessas atividades para o conhecimento geral dos alunos futuros professores, que em sua ação docente até poderão mobilizar as aprendizagens aí adquiridas, a falta de intencionalidade e de reflexão sobre o caráter formativo, que constitui a essência do estágio, se dissipa. Fica algo fluido, etéreo, diletante, em que toda e qualquer atividade é válida (LIMA; PIMENTA, 2017, p. 96).

Cada pesquisa para a elaboração dos roteiros do *podcast* era como se as autoras acima citadas estivessem presentes, pois, a cada discussão, os discentes participavam colocando suas reflexões, sendo possível ver a compreensão sobre o que é o Estágio Supervisionado e a importância dele para a formação docente. Ademais, foi possível identificar que o curso de Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim precisa de uma organização coletiva entre os professores da referida disciplina, para que todos orientem de forma articulada, pois atualmente não existe alinhamento na documentação exigida e nos conteúdos ministrados, o que repercute no pensamento de Lima e Pimenta (2017), quando falam sobre atividades burocráticas, sem fundamentação e sem nexo.

Essa desorganização inicia-se pelo PPC que, mesmo atualizado, segue com um roteiro de Estágio que não reflete mais nas ações realizadas atualmente no decorrer da disciplina, PUDs descontextualizados e que não segue uma sequência de conteúdos e ausência dos documentos norteadores.

³⁰ Continua com a substituição dos nomes verdadeiros pelos nomes das praias da cidade de Camocim para manter o anonimato.

Durante as aulas/preparação da disciplina de Estágio Supervisionado IV, de Língua Inglesa, foram discutidas e trabalhadas diversas temáticas que permeiam o ensino, assim como foi disponibilizado um espaço para o desenvolvimento do podcast “No mar da docência: diálogo entre estagiários”, no qual foi um compilado de reflexões surgidas no decorrer das etapas já vivenciadas, sendo discutidas pelos próprios estagiários e professores formadores. A criação dessa atividade nos proporcionou analisarmos os pontos positivos e negativos das disciplinas de estágios, em uma visão geral, com a finalidade de termos melhorias significativas em nossa formação (Ilha do amor).

O relato acima, além de reforçar a reflexão sobre a formação docente, também coaduna com o pensamento de Piconez (2012) sobre o estágio. Para a autora, a disciplina “deve, sim, assumir a sua função prática, revisada numa dimensão mais dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviços e de possibilidades de abertura para mudanças” (PICONEZ, 2012, p. 59). O *podcast*, além de algo inovador para os discentes/participantes, foi também um espaço transformador, no qual eles puderam ser protagonistas de seu conhecimento, como uma atividade diferente das demais. Dessa vez eles não ficaram esperando as orientações dos professores formadores, e sim, produziram aprendizagens rumo a mudança na melhoria da disciplina de Estágio Supervisionado, a partir do trabalho em equipe.

Com base em tudo que foi exposto, acredito que o Podcast: Mar da docência foi de extrema relevância para a nossa formação, principalmente sobre aprender a trabalhar em equipe. Nós, enquanto futuros professores e ainda graduandos, estávamos habituados à autonomia só depois do momento em que éramos orientados pelos professores, e só a partir daí desenvolvíamos nossos trabalhos acadêmicos de forma individual. Entretanto, quando confrontados com a situação em que é necessário atuar colaborativamente, situação a qual ocorre à partilha de conhecimento, dúvidas e estratégias de ensino, nos deparamos com o cenário de colaboração e percebemos o quanto este modelo de trabalho é positivo e produtivo (Caraúbas).

O trabalho coletivo é importante para o desempenho de ações, principalmente as educativas. Os participantes da pesquisa perceberam isso durante o processo de elaboração do *podcast*, porém o exemplo que deve partir dos seus docentes ainda não acontece de forma significativa. No IFCE *campus* Camocim existe a intenção de mudança para a melhoria da disciplina de Estágio Supervisionado, tanto é que reuniões são realizadas e encaminhamentos são repassados, mas não existe um acompanhamento por parte dos responsáveis, uma coordenação local e isso acarreta a estagnação da realidade que precisa ser mudada, pois “[...] o ato de ensinar não é tão simples. Ele requer um trabalho específico e reflexões mais amplas sobre o fazer pedagógico (LIMA, 2001, p. 13).

O comportamento dos discentes/participantes valida que eles também podem ensinar seus professores, já que conseguiram realizar o que seus docentes ainda não lograram,

ou seja, ter uma visão da realidade através do trabalho coletivo, crítico e reflexivo, para poder transformá-la.

Se tratando da elaboração do Podcast “No mar da docência”, para mim foi algo novo, que até então não tinha ainda participado. Foi uma experiência incrível. Pois todos os temas abordados foram vivenciados no decorrer da realização do estágio. Tratar sobre questões como: a dos instrumentais nos fez perceber que a utilização dos mesmos muitas vezes acabava atrapalhando o nosso momento de reflexão, pois acabávamos que nos preocupando em preencher corretamente os documentos. Outra questão discutida foi sobre o papel do professor formador. Algumas vezes nos deparamos com situações nas quais nos causam incomodo, pois quando vamos realizar o estágio alguns professores se sentem insatisfeitos em receber um estagiário em sala de aula, pois o mesmo tem um certo receio de ser observado e de ser julgado [...].

E por fim a relação entre a escola e o IFCE, percebe-se em alguns momentos que essa relação entre ambos os estabelecimentos de ensino é um pouco distante (Guriú).

Esse relato demonstra que os participantes, enquanto discentes, já percebiam, ao mesmo tempo em que sofriam, as carências da disciplina de Estágio Supervisionado, e que o *podcast* foi a ferramenta em que eles puderam expor suas angústias e dar sugestões de melhorias ao mesmo tempo. Inquietações essas que já tinham sido relatadas em semestres anteriores e que, inclusive, motivaram a pesquisa. Mas somente agora, com a produção do recurso midiático, sentiram-se parte do processo, conforme o relato a seguir:

Esse material produzido no decorrer da disciplina mostra que os estagiários tiveram espaço para refletir sobre o processo de realização do estágio e para falar sobre os aspectos que contribuem ou dificultam esse período. Além disso, é um conteúdo que serve para abrir outras discussões acerca da importância do estágio na formação docente e os aspectos que podem ser melhorados para que essa etapa não se resume a preenchimentos de instrumentais e fichas de frequência (Maceió).

Para Lima e Pimenta (2017, p. 255), “o estágio pode apresentar formas de estudo, análise e problematização dos saberes nelas praticados, contribuindo para a resignificação dos cursos de Licenciatura em sua questão central: articulação entre teoria e prática”. O Estágio Supervisionado não precisa ser somente o preenchimento de instrumentais, observação da prática docente e regência, ele deve observar a totalidade de tudo o que envolve a formação docente, seja na instituição de ensino superior ou na escola-campo.

[...] a disciplina de Estágio Supervisionado IV de Língua Inglesa buscou ir além de considerar o estágio como um simples componente curricular obrigatório, e colocou em prática a produção de um podcast: No mar da docência, no qual, os discentes da disciplina relatam, em uma série de episódios, as vivências, as reflexões, as críticas e os apontamentos sobre o processo de estágio (Farol).

Essa busca de caminhar além proporcionou não somente aos discentes/participantes reflexões e críticas, mas auxiliou também aos professores da disciplina a rever os processos

atuais na tentativa de melhorá-los, bem como ajudar outros professores formadores em suas práticas pedagógicas.

[...] vejo que este projeto foi muito assertivo, muito importante para nós futuros docentes que estamos cursando este Estágio Supervisionado do inglês IV, também para os demais alunos e professores do Campus que fazem parte deste universo e para todos aqueles desse âmbito que de certa forma tiverem acesso a este Podcast (Tatajuba).

Para Alarcão (2011, p. 55), “[...] não bastam boas intenções. É preciso saber como se pode ser mais reflexivo, para ser autônomo responsável e crítico”. Nesse sentido, o *podcast* foi apenas o primeiro passo de um trabalho a ser desenvolvido nas disciplinas de Estágio Supervisionado no curso de Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim, pois foi através dessa ferramenta midiática que as problemáticas foram registradas, ganhando uma dimensão maior do que apenas deixar os relatos contidos nas salas de aula.

A divulgação do *podcast* teve como finalidade contribuir com a prática pedagógica dos professores que atuam no curso de Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim, porém mediante *feedbacks* positivos recebidos, inclusive de professores de outras instituições de ensino, não há impeditivo para divulgar, já que foi postado em uma plataforma de alcance internacional, e ajudar outros profissionais que sentem dificuldades em ministrar a disciplina de Estágio Supervisionado, consolidando uma formação docente significativa.

As necessidades existentes e emergentes de serem discutidas e transformadas no Estágio Supervisionado do curso de Letras advêm de um processo construído sem coletividade, que refletiu na atualização do PPC (2022) e, conseqüentemente, em orientações que não condizem com a realidade exposta pelos discentes, bem como não auxiliam o professor formador, principalmente quando se trata de instrumentais e divisão de carga-horária teórica e prática, fazendo cada uma da maneira que o convém. O aspecto desorganizado constatado no referido componente curricular mostrou que o escrito precisa ser revisto, atualizado e ressignificado em atendimento a qualidade da formação docente.

6 CONCLUSÃO

A história da formação docente no Brasil teve seu início no século XIX, oriunda do modelo europeu, desde então mudanças foram acontecendo para atender as demandas sociais, culturais, políticas, econômicas e tecnológicas. Iniciando com a Escola Normal, estudiosos preocupados com o processo formativo foram criando leis, conforme necessidades de melhoria. Esse percurso resultou também no avanço e na implantação de outros recursos, tais como a criação de cursos de nível superior em Institutos de Educação, Faculdades e Universidades.

Essa ação demonstrou a preocupação em validar as atividades práticas como importantes para a formação docente, já que antes se tratava de propostas relevantes, mas sem uma reflexão sobre o resultado da prática para a futura profissão. Mesmo a realização de congressos sendo um grande passo, a formação docente só teve sua devida importância nos anos 1980, ou seja, no século XX, quando já se tinha no país faculdades e institutos de educação. Nesse período já se tinha em vista o início da formação do tripé, marcado com as atividades de ensino e pesquisa. Somente com a criação da LDB nº 9.394/96, o tripé ficou completo, com a inclusão das atividades de extensão.

Posterior à LDB, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), elaboradas para melhorias nos currículos dos cursos de formação docente, tendo em vista os valores pessoais, sociais e profissionais. As diretrizes têm como intuito padronizar e orientar os cursos de formação docente no país, pois se percebia uma grande descaracterização de um estado para o outro. Esse alinhamento buscou não engessar os currículos dos cursos de licenciatura, considerando que cada estado tem suas particularidades, porém apresentou propostas de trabalho comuns a todos, principalmente no quesito relação teoria e prática.

Pensar a relação teoria e prática é refletir de imediato o Estágio Supervisionado, já que ele é a parte prática dos cursos de capacitação profissional. Nos cursos de Licenciatura, os currículos devem ser pensados a partir da garantia de concretizar esse vínculo entre estágio com as demais disciplinas pedagógicas, bem como as disciplinas da área específica para que o processo formativo seja significativo para o discente. Além disso, a educação deve ultrapassar o conteudismo e formar sujeitos críticos e reflexivos, partindo de suas realidades, e esses critérios fazem parte do que determina a pedagogia universitária.

A pedagogia universitária se preocupa com a formação do professor universitário, com o seu comportamento e com seus métodos de ensino. Reforça o perfil do professor mediador e incentiva que as atividades de ensino, pesquisa e extensão se concretizem de acordo com os fatores sociais, culturais, políticos, econômicos e tecnológicos encontrados nas

realidades de seus discentes, ou seja, entendendo que a docência não é um ato isolado, que o saber não pertence somente ao docente e que sua prática deve ser humanizada.

Dadas essas características, ainda se vivencia dentro das universidades um processo de formação individual, no qual o discente caminha sozinho na busca de seu conhecimento, sem incentivo e sem orientação. Isso acontece porque o ensino ainda é muito conteudista, muitos docentes universitários não têm formação pedagógica e acabam reproduzindo o perfil de seus professores formadores, pautados no ensino tradicional, a educação era bancária e o professor opressor. Os currículos também não apresentam estrutura voltada para a formação crítica, em termos de disciplina podem até estar organizados, mas falta diálogo entre as áreas, principalmente nos cursos de licenciatura, não incentivam a mediação pedagógica, muito menos a o tripé ensino, pesquisa e extensão na relação teoria e prática ou vice-versa.

Esse prognóstico educacional intensificou a fragilidade da pedagogia na universidade, principalmente nas instituições de esfera pública, que foram perdendo sua credibilidade e, diante do cenário tecnológico, favoreceram a mercantilização do ensino superior com o crescimento de cursos à distância em instituições privadas. Contrariando esta perspectiva, a pedagogia universitária deve ter seu lugar e valor dentro da universidade, que deve ser marcada pela representatividade social, nas esferas culturais, políticas, econômicas, tecnológicas e, principalmente, democráticas. Esses aspectos contribuem no trabalho coletivo entre os sujeitos e ajudam a reflexividades crítica para a transformação estrutural, portanto, urge o repensar da formação como ponto de partida individual para o coletivo.

É sabido que todo sujeito ao ingressar no curso superior traz consigo sua individualidade, mas é necessário que o curso desenvolva estratégias que trabalhe o coletivo, principalmente nos cursos de formação docente, nos quais é quase impossível aprender sem socializar e, assim, amadurecer ideias que contribuam no processo formativo e futura prática docente. Essa ação dialoga com a valorização profissional para a construção da identidade de quem ingressa na vida acadêmica.

É essencial que essa valorização faça com que o sujeito se perceba no mundo e, quando da sua atividade docente, passe a enxergar a subjetividade de seus discentes, na ação de compreender o outro para então criar mudanças em sua prática que beneficiem o processo de ensino e aprendizagem. Faz-se necessário focar numa proposta pedagógica eficaz para fortalecer a docência, no sentido de proporcionar a mediação pedagógica, a partilha de saberes, dentre outros conhecimentos entre docente e discente. Essa dinâmica favorece a autonomia, a reflexão, a criticidade e proporciona ao discente se perceber em sua futura prática pedagógica na licenciatura.

Compreende-se, através do contexto histórico, que a formação docente no Brasil aconteceu de forma lenta e essa vagarosidade repercute até a presente data. Mesmo com alguns avanços, ainda é perceptível a necessidade de conhecer melhor a pedagogia universitária, tendo em vista formar sujeitos críticos, reflexivos e transformadores. Para isso, é necessário repensar alguns perfis docentes, o processo formativo e os currículos dos cursos, principalmente das licenciaturas, para que exista um diálogo entre os componentes curriculares, bem como uma relação entre teoria e prática.

A indissociação entre a teoria e a prática define um processo complexo de trabalho coletivo e diálogo entre docentes e demais membros da comunidade escolar e acadêmica, sobretudo, entre as disciplinas dos cursos de licenciatura. Essa responsabilidade é sempre maior no Estágio Supervisionado, pois seu programa de ensino tem por objetivo proporcionar ao discente vivenciar a rotina do seu futuro campo profissional, incentivando a reflexão e a criticidade, através da ação-reflexão-ação, conseguindo compreender a dinâmica e a integração da teoria relacionada à prática.

Geralmente as atividades práticas do Estágio Supervisionado nas licenciaturas são realizadas em escolas da educação básica e em cursos de idiomas, quando se trata de formação voltada para esse fim, esses espaços, juntamente com as Instituições de Ensino Superior (IES), devem proporcionar atividades de questionamentos e investigações, através das observações realizadas e trabalho integrado que façam com que os discentes/estagiários reflitam e realizem análise crítica sobre suas vivências. É nesse processo que eles vão pensar sobre seu perfil docente, escolher métodos, ser criativos para se adequar às novas realidades.

O diagnóstico é a atividade que ajuda o discente/estagiário a realizar essas observações, bem como refletir sobre ela e, assim, iniciar sua atuação e o seu perfil profissional, tendo em vista que esse processo é flexível e cumulativo, podendo ser alterado conforme as realidades encontradas no percurso da profissão docente. Nesse sentido, um diagnóstico em formato de ficha engessa a visão dos discentes e impede a aprendizagem autônoma e reflexiva, já que a sua preocupação vai ser a de responder perguntas para concluir a atividade sem questionamentos e/ou críticas.

Outros motivos impedem a efetivação do Estágio Supervisionado, tais como: a falta de parceria entre escola-campo e IES, a insatisfação dos professores desgastados com seu trabalho, a receptividade com apelações e comentários desagradáveis do tipo “desista enquanto é tempo”, atividades que se limitam a técnicas voltadas para o preenchimento de fichas e outros tipos de documentos burocráticos, as prestações de serviço que tratam o estagiário como mão

de obra gratuita e substitutos dos professores/formadores lotados na escola-campo, quando não, os estagiários são vistos como presença incomoda e questionadora.

Existem diversos problemas que podem confundir a rotina do estagiário na escola-campo e, conseqüentemente, da prática de estágio, mas não impedem que as atividades sejam realizadas de outra forma. Inclusas nesse contexto estão as más condições de trabalho que as vezes impulsiona o direito as greves, nas quais os profissionais paralisam as atividades escolares em busca de melhorias, e, mais recentemente, a pandemia de COVID-19, que acarretou o fechamento das instituições de ensino por conta do isolamento social, necessário para prevenir a contaminação da sociedade.

Diante desse contexto, para que as atividades do Estágio Supervisionado não sejam impedidas em sua totalidade, compete aos professores formadores desenvolver o estágio com pesquisa para investigar, analisar, a fim de compreender a rotina institucional com outras perspectivas, conforme a dinâmica, o calendário e a realidade vivenciados em determinadas situações que não estavam previstas, por exemplo, o ensino remoto que foi utilizado como uma ação pedagógica emergencial, durante a pandemia de COVID-19.

O estágio com pesquisa, portanto, possibilita a compreensão das situações que acometem o cotidiano, a interpretação dos fenômenos, o envolvimento com a realidade e a aprendizagem da profissão docente frente a vários contextos. Oportuniza ainda o protagonismo discente, que, no processo investigativo, pode analisar e delinear estratégias inovadoras para a sua futura prática pedagógica, pois a pesquisa contribui para a criação de outros saberes docentes, indo além da observação. Para isso, é necessário repensar o currículo para que este proporcione atividades de pesquisa, socialização, reflexão e criticidade.

Essas ações são princípios que conduzem a compreensão do que é ser professor. A proposta de pesquisa também deve estar voltada para o entorno da escola, ou seja, para além de seus muros, para que se conheça a rotina da comunidade e, assim, estudantes e profissionais possam agir na perspectiva de promover uma educação de qualidade. Esse cenário mostra que, mediante percalços existentes no cotidiano escolar, e as possibilidades de aprendizagem. Através destas oportunidades, o Estágio Supervisionado como potencialidade à formação docente e, também, com o protagonismo do discente, mediante atividades de investigação e sugestões de melhorias visando uma educação de qualidade para a superação dos desafios.

Desta feita, esta pesquisa acerca do Estágio no curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim, buscou através da análise documental, de vivências e de observações realizadas com os discentes do Estágio Supervisionado IV – Língua Inglesa, acrescer contribuições aos processos, incluindo os documentos institucionais (PPC e

PUDs) em conformidade com os documentos nacionais, principalmente com a Resolução nº 2/2015, sem deixar desconsiderar o que diz a Lei nº 11.788/2008 sobre atividades que podem ser equiparadas ao estágio, bem como o acompanhamento do professor-formador do IFCE no campo. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) se apresenta como um documento referência que também contém desconformidade parcial com a prática, estes aspectos desconformes devem ser repensados para melhor funcionalidade do Estágio Supervisionado no sentido de transformar a burocracia em atividades prazerosas com ênfase ao processo reflexivo.

A Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008 também pode ser destacada como documento de nível nacional que orienta sobre as atividades do Estágio Supervisionado e o apresenta como disciplina que, além de conteúdo, visa o desenvolvimento da cidadania e do profissionalismo correspondente à área de atuação, bem como enfatiza a importância das parcerias entre as IES e os campos de estágio e o acompanhamento do discente/estagiário. Apesar de a referida Lei apontar questões burocráticas necessárias para a efetivação das atividades práticas, evidencia uma preocupação com a formação integral do discente, dentro das dimensões intelectual, social, emocional, cultural, política e econômica.

A Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015 foi o segundo documento de nível nacional analisado como documento base para a elaboração do PPC do curso de Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim, principalmente no que diz respeito ao Estágio Supervisionado, já que a resolução trata sobre os cursos de formação docente. Assim como a Lei nº 11.788/2008, o referido documento também propõe uma formação integral com ênfase nas questões sobre igualdade de acesso, ensino, aprendizagem e pesquisa, diversidade étnico-cultural, respeito, relação teoria e prática e valorização docente.

Ultrapassando os aspectos mencionados, a Resolução nº 2/2015 também trata sobre a estrutura que as IES devem oferecer para o discente em formação, tendo em vista possibilidades variadas de atividades que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem. Tanto a Resolução nº 2/2015 como a Lei 11.788/2008 sinalizam uma concepção de educação formativa com orientações que respeitam a diversidade das instituições de ensino, podendo estes documentos ser aperfeiçoados, sobretudo, no princípio autônomo, de cumprir o objetivo de formar o discente crítico, tendo em vista os aspectos que desenvolvam a sua cidadania e profissionalização.

A pesquisa evidenciou que o PPC é um documento institucional que apresenta o curso em sua totalidade, bem como define a organização das práticas pedagógicas. Ainda nesse sentido, dentro dele se encontram os Programas de Unidades Didáticas (PUDs) que determinam a estrutura de cada disciplina. No caso em comento, o PPC do curso de Letras Português-Inglês

do IFCE *campus* Camocim foi elaborado conforme as orientações da Resolução nº 2/2015 e teve sua última atualização em 2022, com alterações mínimas ao último PPC, atualizado em 2017.

Conforme previsto na Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, o PPC do curso de Letras enfatiza uma formação voltada para os contextos sociais, culturais, políticos, econômicos e tecnológicos, o mesmo que é ressaltado na Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008, quando trata sobre a formação do discente acontecer integralmente, considerando os aspectos cidadãos e profissionais, voltados para a atuação na educação básica e em cursos livres de idiomas.

O Estágio Supervisionado situado neste espaço formativo tem um lugar de destaque no PPC, devido à sua importância para a formação, pois é no Estágio que o discente se aproxima da realidade escolar e vivencia suas primeiras experiências campo profissional. Em análise, foi observado que o referido componente curricular segue o que está disposto na Resolução nº 2/2015 e não poderia ser diferente, já que o PPC foi elaborado de acordo com o que diz as Diretrizes. No entanto, este fato não superou as lacunas insuficientes, principalmente no que diz respeito à parceria IFCE e escola-campo, agravado por ausência de trabalho coletivo entre os pares que ministram a disciplina de Estágio Supervisionado e questões administrativas que impactam na logística/custo, impossibilitando o deslocamento do professor/formador até o campo de estágio.

Embora a Lei nº 11.788/2008 mencione a possibilidade de equiparar o Estágio Supervisionado às atividades de extensão, monitoria e iniciação científica, ainda não conseguiu assegurar no mencionado do PPC, que tais problemas fossem superados na escola campo em relação às atividades práticas, principalmente nos cursos livres de idiomas. Além disso, o conjunto de leis, bem como documentos institucionais norteadores, deveriam assegurar estratégias que contribuíssem, dentro do próprio IFCE, para o desenvolvimento do discente, como exemplo: a oferta de laboratório da Língua Estrangeira (inglês), como uma proposta de solução à defasagem de aprendizagem do idioma dentro do *campus*.

De acordo com a análise documental realizada, foi visto que os documentos nacionais e institucionais contribuem para a prática formativa do discente matriculado no curso de Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim, ponderando que o PPC converge com os critérios dispostos na Lei nº 11.788/2008 e na Resolução nº 2/2015 mediante o que trata sobre a formação integral do sujeito. Porém, em relação ao Estágio Supervisionado, são encontradas divergências que não impedem, mas atrapalham o processo formativo, requerendo, portanto, atenção. Estas demandas dizem respeito à realidade do curso ao passar por mudanças

na prática, principalmente nos Estágios Supervisionados - LI, a fim de atender os discentes no processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto de atenção são os PUDs das disciplinas de Estágio II, III e IV – Língua Inglesa, que em análise foram identificados assuntos relevantes para a formação do discente dentro dos aspectos sociais, culturais e profissionais, porém a ausência de uma sequência didática acarreta inexistência do diálogo entre os níveis de ensino, favorece a desorganização do percurso do Estágio Supervisionado, além das dificuldades em compreender a relação teórico-prática.

Os PUDs do Estágio Supervisionado apresentam conteúdos válidos, mas não significa dizer que são correspondentes às necessidades dos alunos, pois o que é ministrado atualmente na disciplina de Estágio Supervisionado visa uma sequência organizada de conteúdos, conforme os níveis de ensino, que nem sempre é priorizada nas orientações dos PUDs. Os resultados evidenciaram, também, que a burocracia do Diário de Campo e do Relatório, mencionados no PPC, não proporciona de forma efetiva ao licenciando a formação do sujeito crítico e reflexivo.

Os percalços e os movimentos ocorridos nas disciplinas de Estágio Supervisionado II, III e IV - LI foram sentidos pelos discentes e identificados em seus relatos a cada aula, por isso a justificativa da participação deles na pesquisa, prioritariamente com os que estavam matriculados no último estágio, por já terem passado por todas as etapas da disciplina e, conseqüentemente, adquirido parcialmente maturidade. Pelo fato de a pesquisa ter abordagem qualitativa e Camocim ser uma cidade litorânea, os participantes viraram pescadores e, após tecerem suas redes, lançaram-nas no mar do estágio e trouxeram o que conseguiram pescar, experiências e sentimentos, durante os nove períodos de estágio, entre as vivências de Português e Inglês, embora o objeto tenha enfatizado a Língua Inglesa.

Pescou-se inúmeras experiências, inclusive relatos de crítica à pedagogia universitária, quando os participantes falam que sentem a ausência do professor/formador, tanto do IFCE como da escola-campo. Em suas visões, alguns docentes, principalmente do IFCE não têm preparo e/ou afinidade com a disciplina. Essa realidade é confirmada pela falta de formação na área pedagógica, principalmente dos professores formados na área específica, que impacta na falta de diálogo com o grupo de docentes que ministram a disciplina, para busca de melhorias em atividades que não relacionam a teoria com a prática e, portanto, não contribuem para a formação docente crítica e reflexiva.

No ambiente da escola-campo também é visível a angústia expressa nos relatos, pois, segundo a maioria dos participantes, a receptividade dos professores que os recebem as

vezes não é atenciosa e cordial, e esse comportamento os assusta e os desmotiva a continuar com as atividades práticas do Estágio. Para os discentes, uma sugestão de melhoria seria fortalecer a parceria entre o IFCE e a escola campo, no sentido de que estas instituições estreitassem o distanciamento e compartilhassem as potencialidades e desafios conjuntamente.

O perfil do professor/formador também foi mencionado por ocasião dos relatos quando os participantes identificaram a falta de sensibilidade, de compreensão, especialmente no período da pandemia de COVID-19. Alguns professores não baixaram o nível de exigência das atividades e cobraram como se estivessem na presencialidade. Por outro lado, alguns docentes agiram diferente e aplicaram o estágio com pesquisa, o que oportunizou repensarem as atividades. Nesse viés alguns processos foram desburocratizados, como a diminuição de fichas a serem preenchidas e a substituição do relatório pelo *paper*, que proporciona uma escrita livre e reflexiva sobre o contexto educacional.

Na perspectiva dos participantes, a disciplina de Estágio Supervisionado tem uma importância fundamental para a formação docente, no entanto, ela precisa rever algumas estratégias, a fim de que seja melhorada a organização da disciplina e a prática pedagógica de alguns professores/formadores. Nesse panorama de melhorias, foi elaborado um manual de orientações contemplando a observação e a regência do Estágio Supervisionado na Licenciatura em Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim. O documento está sob apreciação e aguardando a validação do colegiado. Brevemente teremos algumas diretrizes de alinhamento das atividades por parte dos docentes do IFCE que ministram a referida disciplina. Além do manual, foi criado o produto educacional: o *podcast* No Mar da Docência, como atividade do curso de Mestrado que também ficará disponível aos pares, a comunidade científica e demais pessoas interessadas.

A produção do *podcast* trouxe criatividade e leveza ao aprendizado durante o processo de elaboração por parte de todos envolvidos. A escolha pelo *podcast* se deu por ser uma ferramenta midiática de fácil acesso e gratuita, e por possibilitar um trabalho coletivo entre a pesquisadora e os participantes, tendo em vista identificar pontos de melhorias voltados aos problemas da disciplina de Estágio Supervisionado, no sentido de estimular a pesquisa, a reflexão, a criticidade e o protagonismo docente.

Inicialmente, considerando os relatos dos participantes, foram escolhidas as seguintes temáticas: Episódio 01 – Instrumentais do Estágio Supervisionado: desafios e possibilidades, Episódio 02 – O professor formador e Episódio 03 – A relação entre IFCE *campus* Camocim e a Escola-campo. Posteriormente, a criatividade dos participantes alçou voos, e eles foram além do esperado com a escolha do título, e criação da foto da capa, a trilha

sonora e todo o projeto artístico do *podcast*, tudo conectado a analogia do estágio como o mar camocinense. Cabe ressaltar que houve também produção de poema, composição musical, dentre outras atividades que ultrapassaram às solicitações.

Após o lançamento do primeiro episódio, foi realizada uma avaliação com os participantes e, mediante, os pontos positivos mencionados, foi definida a continuidade do projeto, dando oportunidade aos demais discentes que se encontram em processo de formação. As avaliações mostraram que os discentes perceberam que o Estágio Supervisionado no curso de Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim ainda não oferece uma estrutura e organização que contribua significativamente para a formação docente, e que o *podcast* despertou essa reflexão e os fizeram enxergar de forma mais clara o que já sentiam. Nesse sentido, a elaboração da ferramenta midiática foi o primeiro passo para o desenvolvimento de um trabalho que despertasse a busca por resolução dos problemas.

A cada etapa, por ocasião das pesquisas e discussões, percebia a visão dos participantes sobre a importância do Estágio Supervisionado para a formação docente, identificando a necessidade de alinhamento entre os docentes que ministram as disciplinas de estágio, a partir das lacunas identificadas.

A experiência com o *podcast* proporcionou o protagonismo dos discentes, através da criatividade como atividade diferente de tudo que eles que já tinham experienciado no curso; dessa vez eles não ficaram esperando orientações, expuseram suas inquietações e sugeriram mudanças de melhoria à realização da disciplina de Estágio Supervisionado. Este feito pode ser destacado uma vez que são eles os interessados e os que também vivenciam diretamente a problemática existente. Neste sentido, a contribuição desta investigação dialogará com a prática pedagógica dos professores/formadores na expectativa de uma formação docente crítica, reflexiva e significativa.

A pesquisa confirmou o que já se percebia no caminho percorrido enquanto docente da disciplina de Estágio Supervisionado tendo em vista a necessidade de mudança. Mostrou também que a formação docente, mesmo sendo discutida no Brasil desde o século XIX, ainda não avançou em alguns aspectos, principalmente no método de ensino do professor/formador, que ainda apresenta comportamentos tradicionais e visões engessadas, reforçando a crise da pedagogia universitária.

O Estágio Supervisionado precisa ser dinâmico e flexível. Necessita atender as situações fora do planejamento, incluir as limitações das ações, conforme o que as práticas contemporâneas exigem. O estágio com pesquisa traz essas possibilidades para o fazer diferente, para o mundo profissional da incerteza. Articula uma disciplina com a outra para

contribuir positivamente com a formação docente, às vezes essa articulação de integração das disciplinas favorece o surgimento de novas metodologias estimulando ainda mais a criatividade do discente em formação.

A pesquisa também elucidou que os documentos nacionais trazem essa visão moderna de formação, mas não determinam estratégias de trabalho na perspectiva coletiva, por conta das instituições de ensino e da realidade que vivenciam. Os documentos institucionais, apesar de seguirem as orientações dos documentos nacionais, ainda não alcançaram propostas robustas e modernas. Os PUDs, por exemplo, apresentam uma sequência didática desorganizada em termos de conteúdos, conforme o déficit de aprendizagem dos alunos, como é o caso da Língua Inglesa. Esses aspectos denunciam a inexistência da coletividade no curso de Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim, como impacto de fragilidade na formação dos discentes.

Na condição de protagonista docente desta realidade, vi a necessidade de impulsionar mudança nas práticas, visando o contexto histórico da formação docente, a pedagogia universitária (e humanizada), e o estágio como pesquisa. Junto ao colega da área específica que também compartilhou preocupações semelhantes nas disciplinas de Estágio Supervisionado II, III e IV – LI, observamos a urgente necessidade de transformação da prática, bem como da desburocratização dos processos, a fim de dar ênfase ao diagnóstico como base para a compreensão da relação entre teoria e prática.

Com o propósito de contribuir com as lacunas encontradas nos processos formativos, o manual elaborado por mim e o *podcast*, buscarão trazer novas atualizações ao PPC para alinhar as práticas dos docentes que ministram a disciplina de Estágio Supervisionado no curso de Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim. Assim, produziremos coletivamente, junto ao colegiado, um material relevante sobre o Estágio Supervisionado, para que todos possam compartilhar dos resultados em suas práticas pedagógicas enquanto professores/formadores.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALARCÃO, Isabel. Contribuição da didática para a formação de professores. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 159-190.
- ALARCÃO, Isabel. A Escola Reflexiva. *In*: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-30.
- ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. Paradigmas de Formação e Investigação no Ensino Superior para o Terceiro Milênio. *In*: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 97-114.
- ALMEIDA, Washigton A. de; GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.
- ALVES, Rubem. **O que é científico?** 3.ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- AMANTE, Lúcia; NÓVOA, Antônio. Em busca da Liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo. **Revista de docência universitária**, Espanha, v. 13, p. 21-34, jan.- abr. 2015. Disponível em: [Dialnet-EmBuscaDaLiberdade-5027834 \(1\).pdf](#). Acesso em: 16 de janeiro de 2022.
- AMARAL, Karla Patrícia Nepomuceno Rocha Felinto do. A trajetória de Zilda Martins Rodrigues (1994 – 2000) e o jardim da Infância na cidade da criança. *In*: BEZERRA, José Arimatea Barros; CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **Biografias, Instituições, Ideias, Experiências e Políticas Educacionais**. Fortaleza: Editora UFC, 2003.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2010.
- ASSIS, Valdegil Daniel de; NEVES, Vanusa Nascimento Sabino; SABINO, Raquel do Nascimento. Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil: estado da arte. **Práticas educativas, memórias e oralidades**. Ceará, v. 3, n. 2, p. 1-17, 2021. Disponível em: [Vista do Ensino remoto emergencial durante a pandemia de COVID-19 no Brasil \(uece.br\)](#). Acesso em: 16 de janeiro de 2022.
- BARROSO, Raimunda Eliana Cordeiro. A educação da criança no passado: lembranças da escola da zona rural dos Ceará nas primeiras décadas do século XX. *In*: BEZERRA, José Arimatea Barros; CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **Biografias, Instituições, Ideias, Experiências e Políticas Educacionais**. Fortaleza: Editora UFC, 2003.
- BORGES, Maria Célia. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos**. São Paulo: Paulus, 2013.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Pesquisa Anísio Teixeira**. Censo da educação superior mostra aumento de matrículas no ensino a distância. Brasília, 2020. Disponível em:

<https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/10/censo-da-educacao-superior-mostra-aumento-de-matriculas-no-ensino-a-distancia>. Acesso em: 08 de fev. de 2022.

BRASIL. **Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 03 de out. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em: 08 de ago. de 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 08 de fevereiro de 2022.

CAMOCIM (CE). **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português-Inglês**. Camocim, CE: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2008. Disponível em: https://ifce.edu.br/camocim/menu/arquivos_cursos/superiores/letras. Acesso em: 29 de nov. de 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 2, n. 01, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: 01 - luiz oliveira e vera candau.qxp (scielo.br). Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

CARVALHO, Ana Amélia A.; MOURA, Adelina. Podcast: potencialidades na educação. **Prisma.com.**, Portugal, n. 3, p. 88-110, 2006. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/86337>. Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. Sobre um encontro de histórias, ideias e experiências educacionais no Ceará. *In*: BEZERRA, José Arimatea Barros; CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **Biografias, Intuições, Ideias, Experiências e Políticas Educacionais**. Fortaleza: Editora UFC, 2003. p. 17-34.

CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. Escola, reforma e modernidade: por onde tem andado e o que tem achado a história educacional do Ceará. *In*: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **História e Memória da Educação no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002. p. 25-38.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Pedagogia Universitária: um campo de conhecimento em construção**. Fortaleza: Eduece, 2014.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. *In*: GHENDI, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível

em: Redalyc. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

COLVERO, Kaé Stoll; SILVA, Assis Anderson Ribeiro da; VASCONCELOS, Ana Paula Martins Farias. A educação para as relações étnico-raciais em cursos de licenciatura: estudo de caso com discentes de Estágio Supervisionado. *In*: LIMA, Maria Socorro Lucena.; MARTINS, Elcimar Simão (Orgs.). **A pesquisa como princípio formativo na pós-graduação**: da reflexão sobre as práticas à construção do conhecimento. Fortaleza: Imprece, 2020. p. 212-229.

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-graduação em educação da UNISINOS. **UNirevista**, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 1, p. 32-46, jan. 2006. Disponível em: ART_05_BCorsetti.pdf. Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

COSTA, Elisângela André da Silva; FREITAS, Bruno Miranda Freitas; LIMA, Maria Socorro Lucena. O estágio curricular supervisionado e a construção da profissionalidade docente. **Revista Expressão Católica**, Quixadá, v. 6, n. 1, p. 36-42, jan.-jun. 2017. Disponível em: Vista do FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM QUÍMICA: PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIAS DE ALUNOS CONCLUINTEs (ufmt.br). Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DEBALD, Blasius Silvano; GOLFETO, Norma Viapiana. Protagonismo Estudantil e Metodologias Ativas de Aprendizagem em Tempos de Transformação na Educação Superior. **Pleiade**, Paraná, v. 10, p. 5–11, jul./dez. 2016. Disponível em: Vista do Protagonismo Estudantil e Metodologias Ativas de Aprendizagem em Tempos de Transformação na Educação Superior (uniamerica.br). Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

DIAS, Ana Maria; LEITINHO, Meirecele Calíope; THERRIEN, Jacques. Docência universitária. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 21-32, set./dez. 2016. Disponível em: Vista do Docência universitária (inep.gov.br). Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991.

FERREIRA, Liliana Soares. Pedagogia como ciência da educação: retomando uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, jan./abr. p. 233-251, 2010. Disponível em: RBEP 227 (fcc.org.br). Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

FERREIRA, Maria Salonilde; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, educação e sociedade**, Piauí, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005. Disponível em: Vista do A PESQUISA COLABORATIVA NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA (ufpi.br). Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

FREITAS, Luis Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GALVÃO, Ana Carolina; SAVIANI, Dermeval. Educação na pandemia: a falácia do "ensino" remoto. **Revista Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 67, p. 36-49, jan. 2021. Disponível em: [0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf](#) (andes.org.br). Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação Inicial de professores: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013-2014. Disponível em: [Vista do A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas](#) (usp.br). Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 31, v. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: [Rev113_01OLHO_novo.pmd](#) (scielo.br). Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica. *In*: GHENDI, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a Incerteza**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JÚNIOR, Sérgio André Andreucci. Acesso à cultura: a “hora e a vez” dos projetos sociais democratizadores da cidadania cultural. **Organicom**, São Paulo, n. 13, p. 158-165, 2010. Disponível em: [Vista do Acesso à cultura: a “hora e a vez” dos projetos sociais democratizadores da cidadania cultural](#) (usp.br). Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

KAWASAKI, Teresinha Fumi; REIS, Diogo Alves Farias; ZAIDAN, Samira. Produto educacional: desafio do mestrado profissional em educação. **Revista Brasileira de Pós-**

Graduação, Brasília, v. 16, n. 35, p. 1-12, jun. 2020. Disponível em: Vista do Produto educacional (capes.gov.br). Acesso em 16 de janeiro de 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho**, Brasília, v. 20, n. 2, p. 13-36, 2016. Disponível em: 2016_kuenzer_acacia_trabalho_escola.pdf (tst.jus.br). Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

KULCSAR, Rosa. O Estágio Supervisionado como atividade Integradora. *In*: PICONEZ, Stela C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o Estágio Supervisionado**. 24. ed. São Paulo: Papirus, 2012. p. 57-67.

LEFFA, Vilson J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. p.15-31.

LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro; MORAES, Ana Cristina de; SILVA, João Pereira da. O estágio curricular supervisionado: Interface escola/universidade mediada por alunos estrangeiros. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 175-195, 2020. Disponível em: Vista do O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: INTERFACE ESCOLA/UNIVERSIDADE MEDIADA POR ALUNOS ESTRANGEIROS (uesb.br). Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação: pedagogia e didática - o campo Investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 77-129.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: GHENDI, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

LIMA, Maria Socorro Lucena. O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. **Pesquiseduca**. Santos, v. 1, n. 1, p. 45-48, jan.-jun. 2009. Disponível em: unisantos_seer,+Maria+do+Socorro+Lima+004.pdf. Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

LIMA, Maria Socorro Lucena. O portão da escola. *In*: ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de; LIMA, Maria Socorro Lucena; SILVA, Silvina Pimentel. **Dialogando com a escola**. 2. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2004a, p. 28-33.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Educação, educação permanente; formação, formação contínua. *In*: ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de; LIMA, Maria Socorro Lucena; SILVA, Silvina Pimentel. **Dialogando com a escola**. 2. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2004b, p. 91-98.

LIMA, Maria Socorro Lucena. A questão do “como fazer” no Interior das tendências pedagógicas. *In*: LIMA, Maria Socorro Lucena; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco. **Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002, p. 57-62.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e pesquisa: contribuições para o debate. *In*: LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o Estágio Supervisionado e a ação docente**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001. p. 66-72.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-20, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kZwPLnkwb7yJS9hJwdFfLDf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

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

MEDEIROS, Alexandre. Metodologia Humanista e Humanitária: uma proposta de Ensino. **Cemoroc-Feusp**, Porto, p. 137–146, jan./abr. 2019. Disponível em: Convenit Internacional 19 set-dez 2015 Cemoroc-Feusp / IJI - Univ (hottopos.com). Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

MELO, Geovana Ferreira. **Pedagogia universitária: aprender a profissão, profissionalizar a docência**. Curitiba: CRV, 2018.

MINAYO, Maria. Cecília de Sousa. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da educação**, Parnaíba, v. 5, n. 15, p. 24-35, 2014. Disponível em: TRABALHO_EV127_MD1_SA4_ID8334_26092019001420.pdf (editorarealize.com.br). Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

NÓVOA, Antônio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: 84910. Os Professores e a sua Formacao - PORT.indd (scielo.br). Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

PICONEZ, Stela C. B. A prática de ensino e o Estágio Supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. *In*: PICONEZ, Stela. C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o Estágio Supervisionado**. 24. ed. São Paulo: Papyrus, 2012. p. 13-33.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Para uma re-significação da didática - ciência da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). *In*: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 19-76.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In:* GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: [memoria e identidadesocial A capraro 2.pdf \(ufpr.br\)](#). Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A formação Inicial do professor de geografia. *In:* PICONEZ, Stela. C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o Estágio Supervisionado**. 24. ed. São Paulo: Papirus, 2012. p. 91-113.

ROLDÃO, Maria do Céu. A Mudança Anunciada da Escola ou um Paradigma de Escola em Ruptura? *In:* ALARCÃO, Isabel (Org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 115-134.

SACRISTÁN, José Gimeno. Técnicas Investigativas na formação de professores. *In:* GHENDI, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 81-87.

SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Rio Grande do Sul: Penso, 2017.

SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco. O saber fazer do professor. *In:* LIMA, Maria Socorro Lucena; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco. **Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002, p. 57-62.

SAVIANI, Dermeval. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Faz Ciência**, Paraná, v. 12, n. 16, p. 13-36, jul./dez. 2010. Disponível em: [Vista do CIÊNCIA E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS A PARTIR DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA \(unioeste.br\)](#). Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval *et al.* **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto**. São Paulo: Cortez. ANDE, 1990.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Dimensão ética da Investigação científica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 199-208, jan./jun. 2014. Disponível em: [Vista do Dimensão ética da investigação científica \(uepg.br\)](#). Acesso em: 16 de janeiro de 2023.

SILVA, Maria Goretti Lopes Pereira e. A escola normal do Ceará: núcleo de mediação da política educacional cearense (1930-1950). *In*: BEZERRA, José Arimatea Barros; CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **Biografias, Instituições, Ideias, Experiências e Políticas Educacionais**. Fortaleza: Editora UFC, 2003. p. 227-240.

SILVA, Maria Goretti Lopes Pereira e. Escola Normal do Ceará: Impasses de criação e a tônica reformista (1884-1922). *In*: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **História e Memória da Educação no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002. p. 57-66.

SOUSA, Francisco das Chagas de Loiola. As políticas públicas educacionais e a profissionalização do magistério no estado do Ceará em meados do século XX. *In*: BEZERRA, José Arimatea Barros; CAVALCANTE, Maria Juraci Maia. **Biografias, Instituições, Ideias, Experiências e Políticas Educacionais**. Fortaleza: Editora UFC, 2003. p. 392-401.

TAVARES, José. Relações Interpessoais em uma Escola Reflexiva. *In*: ALARCÃO, Isabel (Org.) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 31-64.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35.

XAVIER, Maria do Carmo. Educação e sociedade no Brasil. *In*: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). **Clássicos da Educação Brasileira**. Belo Horizonte: Mazza, 2010. p. 195-218.

WEIZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2018.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos a participar da pesquisa intitulada O Estágio Supervisionado e a Formação Docente no Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim: entre o escrito e o vivido, do Curso de mestrado da UNILAB-IFCE/PPGEF, de responsabilidade de Cyntia Maria Silva Vasconcelos, sob a orientação da Prof^a Dra. Maria Socorro Lucena Lima e da Prof^a. Dra. Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite. Na oportunidade, disponibilizamos os contatos (85) 98632-1865, e-mail: cyntiavasconcelos@gmail.com.

Informações sobre a pesquisa

A pesquisa tem como finalidade investigar como as disciplinas de Estágio Supervisionado no curso de Letras Português-Inglês do IFCE *campus* Camocim contribuem para a formação docente, bem como elaborar um *podcast* como produto educacional. Para a investigação, realizaremos com os discentes, matriculados na disciplina de estágio supervisionado IV – Língua Inglesa, observações, e rodas de conversas, que serão gravadas por comando de voz e fotografadas. Para a realização do *podcast* os discentes participarão de forma efetiva junto às pesquisadoras, tendo em vista as seguintes tarefas: *design*, pesquisa, elaboração de roteiro, edição e postagem.

Consentimento da participação

Eu, _____,
concordo em participar do estudo acima descrito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a realização da pesquisa, bem como os procedimentos envolvidos.

Assinatura do participante

Assinatura da Pesquisadora

Camocim/CE, ____ de _____ de _____

APÊNDICE 02 – MANUAL DE ORIENTAÇÕES PARA OBSERVAÇÃO E REGÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ -
CAMPUS CAMOCIM
CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS
MANUAL DE ORIENTAÇÕES PARA OBSERVAÇÃO E REGÊNCIA DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS**

1 DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS

O Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês do IFCE, *campus* Camocim, possui carga horária total de 720 horas, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Sua estrutura é dividida da seguinte forma:

PARA O PORTUGUÊS:

Disciplina	Estágio	C.H. total	Distribuição da carga horária
Estágio supervisionado I	-	80 h/a	80 (oitenta) horas/aula de orientação/supervisão no IFCE.
Estágio supervisionado II	Observação no Ensino Fundamental (6 ^a ao 9 ^a ano)	80 h/a	40 (quarenta) horas/aula de atividades desenvolvidas na Unidade Cedente. 40 (quarenta) horas/aula de orientação/supervisão no IFCE.
Estágio supervisionado III	Regência no Ensino Fundamental (6 ^a ao 9 ^a ano)	80 h/a	40 (quarenta) horas/aula de atividades desenvolvidas na Unidade Cedente. 40 (quarenta) horas/aula de orientação/supervisão no IFCE.

Estágio supervisionado IV	Observação no Ensino Médio (1º ao 3º ano)	80 h/a	40 (quarenta) horas/aula de atividades desenvolvidas na Unidade Cedente. 40 (quarenta) horas/aula de orientação/supervisão no IFCE.
Estágio supervisionado V	Regência no Ensino Médio (1º ao 3º ano)	80 h/a	40 (quarenta) horas/aula de atividades desenvolvidas na Unidade Cedente. 40 (quarenta) horas/aula de orientação/supervisão no IFCE.

PARA O INGLÊS:

Disciplina	Estágio	C.H. total	Distribuição da carga horária
Estágio supervisionado I	-	80 h/a	80 (oitenta) horas/aula de orientação/supervisão no IFCE.
Estágio supervisionado II	Observação e regência no Ensino Fundamental (6ª ao 9ª ano)	80 h/a	40 (quarenta) horas/aula de atividades desenvolvidas na Unidade Cedente. 40 (quarenta) horas/aula de orientação/supervisão no IFCE.
Estágio supervisionado III	Observação e regência no Ensino Médio (1ª ao 3ª ano)	80 h/a	40 (quarenta) horas/aula de atividades desenvolvidas na Unidade Cedente. 40 (quarenta) horas/aula de orientação/supervisão no IFCE.
Estágio supervisionado IV	Observação e regência em cursos de idiomas	80 h/a	40 (quarenta) horas/aula de atividades desenvolvidas na Unidade Cedente. 40 (quarenta) horas/aula de orientação/supervisão no IFCE.

1.1 Da distribuição da carga-horária prática:

PARA O PORTUGUÊS:

Carga-horária	Observação
2h	Visita à escola campo
20h	Observação
6h	Elaboração do projeto de intervenção
12h	Elaboração do trabalho final

Carga-horária	Regência
2h	Visita à escola campo
10h	Observação
10h	Regência
6h	Execução do projeto de intervenção
12h	Elaboração do trabalho final

PARA O INGLÊS:

Carga-horária	Observação e Regência
2h	Visita à escola campo
14h	Observação
6h	Regência
6h	Elaboração do projeto de intervenção
12h	Elaboração do trabalho final

2 DA DOCUMENTAÇÃO

CARTA DE APRESENTAÇÃO (ANEXO I): A ser entregue na primeira visita à Unidade Cedente. Deve ser devolvida assinada e carimbada pela gestão da escola declarando ciência.

Prazo de devolução: 30 dias após o início da disciplina de estágio supervisionado.

Observação: Entregar digitalizado via e-mail ao professor pedagogo.

TERMO DE COMPROMISSO (ANEXO II): A ser entregue, se possível, junto à CARTA DE APRESENTAÇÃO. O estágio só pode iniciar após a devolução do termo, pois este é o documento que assegura o discente em suas atividades práticas.

Prazo de devolução: 30 dias após o início da disciplina de estágio supervisionado.

Observação: Entregar digitalizado via e-mail ao professor pedagogo.

FICHA DE LOTAÇÃO (ANEXO IV): Para acompanhamento dos professores orientadores do IFCE no campo de estágio.

Prazo de devolução: 30 dias após o início da disciplina de estágio supervisionado.

Observação: Entregar digitalizado via e-mail ao professor pedagogo.

PROJETO DE INTERVENÇÃO (ANEXO IV)

Prazo de devolução: No final da etapa N1.

Observação: Entregar digitalizado via e-mail ao professor pedagogo.

FICHA DE FREQUÊNCIA (ANEXO V)

Prazo de devolução: No final das atividades práticas.

Observação: Entregar anexado ao trabalho final.

FICHA DE AVALIAÇÃO (ANEXO VI): A ser respondida pelos professores orientadores da Unidade Cedente.

Prazo de devolução: No final das atividades práticas.

Observação: Entregar anexado ao trabalho final.

PLANO DE AULA: O professor pode apresentar o modelo disponibilizado pelo IFCE, mas o discente também tem a opção de utilizar outros modelos caso a escola-campo solicite e/ou disponibilize.

Prazo de devolução: No final das atividades práticas.

2.1 Dos trabalhos finais

RELATO DE EXPERIÊNCIA: Para os estágios supervisionados II e III - Língua Portuguesa.

PAPER: Para os estágios supervisionados IV e V - Língua Portuguesa e para os estágios supervisionados II, III e IV - Língua Inglesa.

2.2 Da formatação

- a) digital;
- b) fonte *Times New Roman*, tamanho 12 para todo o trabalho, inclusive a capa, com exceção das citações com mais de três linhas, notas de rodapé e paginação que devem ser tamanho 10.

Margens

Devem obedecer às seguintes orientações:

- a) margens esquerda e superior de 3 cm; Margens direita e inferior de 2 cm;
- b) a citação direta com mais de três linhas é destacada com recuo de 4cm da margem esquerda;
- c) na folha de rosto, na natureza do trabalho, na área de concentração e no orientador, devem estar alinhados a partir do meio da área do texto para a margem direita (recuo de 8 cm à esquerda).

Espaçamento

O trabalho acadêmico deve obedecer às seguintes orientações sobre espaçamento:

- a) todo o trabalho deve ser digitado com espaço de 1,5 cm de entrelinhas, com exceção das citações diretas com mais de três linhas, notas de rodapé e referências que deverão ter espaçamento simples;
- b) os títulos das seções e subseções devem ser separados do texto que os precede e os sucede por um espaço de 1,5 cm em branco;
- c) as citações diretas com mais de três linhas devem ser separadas do texto que as precede e as sucede por um espaço de entrelinhas simples em branco;
- d) as notas de rodapé devem ser separadas do texto por um espaço simples de entrelinhas e por um filete de 5 cm, a partir da margem esquerda; e
- e) as referências ao final do trabalho devem ser digitadas em espaçamento simples e separadas entre si por um espaço simples em branco.

3 DO PROCESSO AVALIATIVO

Estágio de observação:

1ª Nota = Participação nas aulas + Projeto de intervenção

2ª Nota = Participação nas aulas + Trabalho Final de Estágio

Estágio de regência:

1ª Nota = Participação nas aulas + Projeto de intervenção

2ª Nota = Participação nas aulas + Trabalho Final de Estágio

4 DO CONTEÚDO

A carga horária teórica deverá ser dividida de forma igualitária para o professor pedagogo e para o professor da área específica. Cabe destacar que os conteúdos devem se complementar, tendo em vista o amplo aprendizado do discente no componente curricular de formação, considerando a futura prática pedagógica.

O professor pedagogo ficará responsável em orientar sobre os documentos obrigatórios.

A correção do projeto de intervenção e do trabalho final solicitado ficará sob a responsabilidade do professor pedagogo e do professor da área específica, visando a necessidade de avaliar o desenvolvimento do discente na disciplina de estágio supervisionado e futura prática docente.

5 DO ESTÁGIO PARA OS DISCENTES QUE JÁ ATUAM COMO PROFESSORES

Conforme Resolução CNE/CP Nº2 de 19 de fevereiro de 2002, no Art. 1º, Parágrafo Único: “Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas”. A redução de carga horária deverá respeitar o percentual de cada momento do estágio curricular supervisionado, devendo ser comprovada mediante declaração autenticada que confirme a atividade docente no início do estágio.

O discente/estagiário que atua como docente que trabalha em instituição pública deverá apresentar documento expedido por secretaria de educação municipal, estadual ou federal. Em caso de instituição privada, o aluno estagiário que atua como docente deverá apresentar declaração expedida pelo diretor da escola, em papel timbrado, com carimbo e CNPJ da escola. Em qualquer documento comprobatório apresentado, deve conter, no mínimo, identificação, função docente, nível em que atua, disciplinas que ministra e tempo de serviço. A escola deve ser reconhecida pelo órgão competente. Todas as declarações ou documentos comprobatórios deverão ser anexados no trabalho final de estágio.

Observação: O(a) licenciando(a) deverá estagiar no nível de ensino que não tenha lecionado.

6 DO ESTÁGIO PARA OS DISCENTES QUE PARTICIPAM DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O discente/estagiário que atua no Programa Residência Pedagógica (PRP) está dispensado do estágio supervisionado de regência, tanto na área específica, como na série em que realiza o PRP.

7 DO ESTÁGIO PARA OS DISCENTES QUE PARTICIPAM DE PROJETOS NO IFCE CAMPUS CAMOCIM

O discente/estagiário que atua em projetos de língua inglesa do IFCE *campus* Camocim está dispensado do estágio supervisionado IV - LI.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Resolução CNE/CP 2, DE fevereiro de 2022. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Brasília, 2022. Disponível em: [CP022002.doc \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 20 de nov. de 2022.

CAMOCIM (CE). **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português/Inglês**. Camocim, CE: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2008. Disponível em: https://ifce.edu.br/camocim/menu/arquivos_cursos/superiores/letras. Acesso em: 06 de nov. de 2022.

ANEXO I

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Camocim, ____ de _____ de 20____.

Sr.(a) Diretor(a) da escola: _____

Apresentamos o(a) aluno(a): _____
matriculado no Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês sob Matrícula nº
_____ do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE
campus Camocim, objetivando estagiar neste estabelecimento de ensino no seguinte nível:

- Observação no Ens. Fundamental (6ª a 9ª ano) Observação no Ensino Médio (1º a 3º ano)
 Regência no Ensino Fundamental (6ª a 9ª ano) Regência no Ensino Médio (1º a 3º ano)

O Estágio Supervisionado Curricular se caracteriza pela oportunidade que o futuro licenciado conta para participar de atividades práticas pré-profissionais, exercidas em situações reais de trabalho, sendo um processo interdisciplinar avaliativo e criativo, destinado a articular teoria e prática.

Vale esclarecer que o mencionado estágio compreende momentos de visitas à escola, com vistas à efetivação de um diagnóstico e observação em sala de aula e/ou realizar práticas de regência de aulas, sob supervisão de um professor da escola, possibilitando vivenciar a dinâmica administrativo-pedagógica da instituição e situações do cotidiano escolar.

Esperando contar com a aquiescência de Vossa Senhoria, firmamo-nos.

Atenciosamente,

Professor(a) da disciplina de
Estágio Supervisionado

ANEXO II

TERMO DE COMPROMISSO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Declaramos que o(a) aluno(a) _____, do _____ período do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês do *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE campus Camocim*, foi aceito(a) como estagiário(a) da disciplina de estágio supervisionado, no período de ____/____/____ a ____/____/____.

Estamos cientes de que, ao final do referido estágio, efetuaremos uma avaliação de desempenho do(a) estagiário(a), que será enviada ao professor(a) docente responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado.

Para este termo de compromisso cabe à Unidade Concedente:

- I. Receber em sua rede de instituições escolares, alunos estagiários dos cursos de Licenciatura ofertados pelo IFCE/CAMOCIM;
- II. Proporcionar ao aluno estagiário suporte adequado à execução do estágio;
- III. Supervisionar as tarefas e avaliar o desempenho dos alunos estagiários;
- IV. Garantir ao aluno estagiário o cumprimento das exigências escolares, inclusive no que se refere ao horário de supervisão realizada pelo IFCE/CAMOCIM;
- V. Proporcionar ao aluno estagiário experiências válidas para a complementação do ensino e da aprendizagem, bem como o material para a sua execução, ressalvada a autonomia científica no trabalho desenvolvido;
- VI. Prestar, oficialmente, informações sobre o desenvolvimento do estágio e da atividade do aluno estagiário sempre que solicitado pelo IFCE/CAMOCIM;

Para este termo de compromisso cabe ao Estagiário:

- I. Cumprir a programação de estágio estabelecida;
- II. Obedecer às normas internas da Unidade Concedente;
- III. Comunicar à Unidade Concedente e ou ao IFCE/CAMOCIM, conclusão, interrupção ou modificação deste Termo de Compromisso, bem como fatos de interesses ao andamento do estágio.
- IV. Informar de imediato e por escrito à Unidade Concedente qualquer fato que interrompa, suspenda ou cancele sua matrícula no IFCE/CAMOCIM, arcando com quaisquer ônus pela ausência dessa informação;
- V. Responder pelo ressarcimento de danos causados por seu ato doloso ou culposos a qualquer equipamento instalado nas dependências da Unidade Concedente durante o cumprimento do estágio, bem como por danos morais e materiais causados a terceiros;
- VI. Apresentar relatórios sobre seu estágio, na forma, prazo e padrões estabelecidos pelo INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – IFCE CAMPUS CAMOCIM;
- VII. Atualizar, impreterivelmente, seu endereço eletrônico e demais dados cadastrais junto a Secretaria Acadêmica de seu curso, para efeito de acompanhamento de seu estágio.

Parágrafo Único - O não cumprimento do disposto nas cláusulas, enquanto obrigação acadêmica e no prazo estabelecido, implicará no cancelamento deste Termo de Compromisso de Estágio.

Local e data _____, _____ de _____ de 2022.

ASSINATURA DO ESTAGIÁRIO

ASSINATURA DO REPRESENTANTE

ANEXO III

FICHA DE LOTAÇÃO DO ESTAGIÁRIO

Nome do aluno(a):			
E-mail:		Fone:	
Nome da Escola:			
Endereço da Escola:			
Bairro:		Cidade:	
Fone da Escola:			
Diretor (a) da Escola:			
Coord.(a) para contato:			
Professor supervisor:			
Ano em que vai lecionar:			
() 6º fund. () 7º fund. () 8º fund. () 9º fund. () 1º med. () 2º med. () 3º med.			

HORÁRIO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
MANHÃ					
TARDE					
NOITE					

Local e data _____, _____ de _____ de _____

ASSINATURA DO ESTAGIÁRIO

ASSINATURA DO REPRESENTANTE

ANEXO IV**PROJETO DE INTERVENÇÃO - Roteiro**

1. Título:
2. Tema:
3. Objetivos:
4. Público-alvo:
5. Metodologia - Etapas previstas
6. Recursos Materiais
7. Cronograma
8. Resultados Esperados
10. Avaliação
11. Referências

ANEXO V

FICHA DE FREQUÊNCIA

Estagiário (a): _____

Instituição de ensino: _____

Endereço: _____

Turno(s): _____ Turma (s): _____ Disciplina: _____

Professor(es) Supervisor da Disciplina: _____

Data	Horário de Entrada	Atividade Desenvolvida	Horário de saída	Carga Horária	Ass. Profº Supervisor ou Gestão Escolar

Total de dias letivos: _____

Total de carga horária: _____

OBSERVAÇÃO: Devolver esta ficha ao orientador de Estágio devidamente preenchida, assinada e carimbada pelo responsável da Unidade Cedente.

ANEXO VI

FICHA DE AVALIAÇÃO

1. Discente estagiário:				
2. Escola/instituição campo de estágio:				
3. Professor(a) Supervisor(a)/Orientador(a):				
4. Período:		5. Horário da disciplina:		
ASPECTOS A CONSIDERAR	NÍVEL OBSERVADO			
	Excelente (1,0)	Ótimo (0,8)	Bom (0,6)	Regular (0,4)
Demonstra conhecimento das bases teóricas do conteúdo das aulas.				
Utiliza e desenvolve métodos e técnicas de ensino de acordo com os objetivos e o conteúdo do programa.				
Estimula a participação ativa dos estudantes e o desenvolvimento do pensamento e atitudes.				
Comunica-se com precisão, clareza, naturalidade e confiança.				
Esclarece prontamente as dúvidas apresentadas pelo estudante.				
Utiliza recursos didáticos adequadamente.				
Desenvolve o conteúdo de maneira equilibrada e no tempo previsto.				
Avalia o rendimento da aprendizagem de acordo com os objetivos propostos no plano de aula.				
Demonstra controle da classe durante as aulas.				
Pontualidade e Assiduidade.				
AVALIAÇÃO DA AULA (NOTA 0 A 10)				

Local e data: _____, ____ de _____ de 20__.

Prof. Supervisor do Estágio da Escola-campo (Assinatura legível)

ANEXOS

ANEXO 01 – PUD ESTÁGIO SUPERVISIONADO II – LÍNGUA INGLESA

DISCIPLINA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO II – LÍNGUA INGLESA		
Código:		
Carga Horária Total: 80h	CH Teórica: 20h	CH Prática: 60h
CH - Prática como Componente Curricular do ensino: -		
Número de créditos: 4		
Pré-requisitos: Estágio Supervisionado I – Língua Inglesa		
Semestre: VIII		
Nível: Superior		
EMENTA		
<p>Metodologia de ensino de inglês como língua estrangeira. Fundamentos teóricos e metodológicos para a análise e elaboração de material didático em língua inglesa Aspectos socioculturais e interculturais das comunidades falantes da língua inglesa aplicados ao ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental. Observação e intervenção da docência no Ensino Fundamental. A escola do Ensino Fundamental e o papel do professor de Língua Inglesa. Observação e reflexão da práxis pedagógica.</p>		
OBJETIVO		
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a produção escrita de diferentes gêneros textuais em Língua Inglesa para o ensino. • Desenvolver as habilidades de fala e escuta através de atividades contextualizadas para a capacitação e aprimoramento do fazer docente de língua inglesa. • Observar e analisar o processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira no Ensino Fundamental. • Adaptar conhecimentos teóricos e práticos em diferentes realidades de ensino. 		
PROGRAMA		
<ul style="list-style-type: none"> • Teorias de aprendizagem de língua estrangeira; abordagens metodológicas para o ensino de inglês; • Análise e elaboração de material didático para o ensino de inglês. • A escola do Ensino Fundamental e o papel do professor de Língua Estrangeira. Diagnóstico da escola quanto condições de acesso, número de alunos atendidos, rotina escolar e aproveitamento de tempo. • Análise de recursos pedagógicos utilizados. Observação da práxis pedagógica: Planejamento de aulas, aproveitamento de conhecimento prévio dos alunos, respeito às diferenças, interação entre pares. 		
METODOLOGIA DO ENSINO		
<p>Aulas Expositivas e dialogadas; Utilização de recursos áudio visuais (retroprojeter, data-show, filmes em DVD); Práticas de leitura de textos e debate; Produção textual individual e coletiva; Técnicas de ensino da língua inglesa; Orientação para observação de aulas.</p>		
AValiação		
<p>Inserir-se em um processo diagnóstico-progressivo, segundo os critérios de: participação ativa dos discentes no decorrer das aulas, nas propostas das atividades individuais e coletivas, nos debates em sala, no planejamento e realização dos trabalhos da disciplina.</p>		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA		

Brasil. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF. (Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>)

BROWN, D. H. **Teaching by Principles** - An Interactive Approach to Language Pedagogy. 3rd edition. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994. ISBN-10: 0136127118

MARQUES, Florinda Scremin. **Ensinar e Aprender Inglês: o Processo Comunicativo Em Sala de Aula**. Curitiba: Intersaberes, 2012. (Disponível na BVU)

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e outras línguas**. São Paulo: Pontes, 2011. ISBN 9788571133617

LIMA, D. C. de (ed.). (2011). **Inglês em escola pública não funciona?** Uma questão de múltipla escolha: São Paulo: Parábola Editorial. ISBN: 978-85-7934-027-7

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2001

SCRIVENER, Jim. **Learning teaching**. Oxford: Macmillan/Heinemann, 1994.

SALDANHA, Luís Cláudio Dallier. **Fala, oralidade e práticas sociais**. Editora Intersaberes. 2012. (Disponível na BVU)

ANEXO 02 – PUD ESTÁGIO SUPERVISIONADO III – LÍNGUA INGLESA

DISCIPLINA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO III – LÍNGUA INGLESA		
Código:		
Carga Horária Total: 80h	CH Teórica: 20h	CH Prática: 60h
CH - Prática como Componente Curricular do ensino: -		
Número de créditos: 4		
Pré-requisitos: Estágio Supervisionado II – Língua Inglesa		
Semestre: IX		
Nível: Superior		
EMENTA		
Observação e intervenção da docência no Ensino Médio. A escola do Ensino Médio e do ensino tecnológico e o papel do professor de Língua Inglesa. Diagnóstico da escola quanto às condições de acesso, número de alunos atendidos, rotina escolar e aproveitamento de tempo. Análise de recursos pedagógicos utilizados. Observação e reflexão da práxis pedagógica: planejamento de aulas. Currículo formal adotado, instrumentos de avaliação utilizados.		
OBJETIVO		
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as principais questões que dizem respeito ao Ensino Médio; • Observar rotina e realidade da instituição educativa; • Perceber a relação entre planejamento, currículo e prática pedagógica; • Analisar a prática dos docentes de Língua Inglesa do Ensino Médio; • Estabelecer interação com os alunos do Ensino Médio. • Verificar a gestão da sala de aula; • Realizar intervenções em sala de aula; • Planejar situações didáticas. 		
PROGRAMA		
<ul style="list-style-type: none"> • O ensino de inglês para o mundo do trabalho. • Os aspectos metodológicos do ensino de Inglês no Ensino Médio. • Conteúdos e currículos de Língua Inglesa para o Ensino Médio. • Relação Gestão Escolar-Comunidade. • A conexão entre Currículo, Projeto Político-Pedagógico e Planejamento. • Sequência Didática, Pedagogia de Projetos e Plano de Aula. • Avaliação de aprendizagem e instrumentos avaliativos. • Reflexão sobre a prática docente. 		
METODOLOGIA DO ENSINO		
Observação participante e intervenção na escola de estágio, seminários, debates, aulas expositivas e dialogadas, estudos de caso, discussões temáticas, estudo dirigido, visitas técnicas.		
AValiação		
<p>A avaliação terá caráter formativo, visando ao acompanhamento permanente do aluno como futuro docente. Desta forma, serão usados instrumentos e técnicas diversificadas de avaliação, deixando sempre claro os seus objetivos e critérios. Alguns critérios a serem avaliados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grau de participação do aluno em atividades que exijam produção individual e em equipe; - Planejamento, organização, coerência de ideias e clareza na elaboração de trabalhos escritos ou destinados à demonstração do domínio dos conhecimentos técnico-pedagógicos e científicos adquiridos; - Desempenho cognitivo; 		

- Criatividade e o uso de recursos diversificados;
 - Domínio de atuação discente (postura e desempenho);
 Alguns instrumentos que serão utilizados: Seminários, trabalhos, estudos de caso, diário de campo e relatório.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e outras línguas**. São Paulo: Pontes, 2011. ISBN 9788571133617

FREITAS, Vilma Aparecida Botelho. **Professor de língua estrangeira: Construindo um lugar**. Curitiba/PR: Appris, 2014. ISBN 9788581925165(*)

MARQUES, Florinda Scremin. **Ensinar e Aprender Inglês: o Processo Comunicativo Em Sala de Aula**. Curitiba: Intersaberes, 2012. (Disponível na BVU)

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. (Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)

BROWN, D. H. **Teaching by Principles - An Interactive Approach to Language Pedagogy**. 3rd edition. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994. ISBN-10: 0136127118

CAMPOS, Artur Andre Martinez. **A aquisição da língua inglesa usando as novas tecnologias da informação e comunicação: a apropriação do conhecimento**. 2008 (Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=114378)

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2001

SCRIVENER, Jim. **Learning teaching**. Oxford: Macmillan/Heinemann, 1994.

ANEXO 03 – PUD ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV – LÍNGUA INGLESA

DISCIPLINA: ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV – LÍNGUA INGLESA		
Código:		
Carga Horária Total: 80h	CH Teórica: 20h	CH Prática: 60h
CH - Prática como Componente Curricular do ensino: -		
Número de créditos: 4		
Pré-requisitos: Estágio Supervisionado III – Língua Inglesa		
Semestre: X		
Nível: Superior		
EMENTA		
<p>Observação participativa e intervenção na sala de aula de cursos de idiomas. Os cursos de idiomas e o papel do professor de Língua Inglesa. Diagnóstico da instituição/empresa quanto às condições de acesso, número de alunos atendidos, rotina escolar e aproveitamento de tempo. Análise de recursos pedagógicos utilizados. Observação da práxis pedagógica: planejamento de aulas, aproveitamento de conhecimento prévio dos alunos, respeito às diferenças, interação entre pares. Currículo formal adotado, instrumentos de avaliação utilizados.</p>		
OBJETIVO		
<p>Compreender as principais questões que dizem respeito aos cursos de idiomas; Compreender os processos de ensino e aprendizagem do ensino língua estrangeira para fins específicos; Perceber a relação entre planejamento, currículo e prática pedagógica; Observar a prática dos docentes de Língua Inglesa de cursos de idiomas; Estabelecer interação com os alunos desses cursos; Verificar a gestão da sala de aula; Realizar intervenções em sala de aula; Planejar situações didáticas.</p>		
PROGRAMA		
<ul style="list-style-type: none"> • Cursos de idiomas e o papel do professor de Língua Estrangeira. Diagnóstico da instituição/empresa quanto condições de acesso, número de alunos atendidos, rotina escolar e aproveitamento de tempo. • Análise de recursos pedagógicos utilizados. Observação da práxis pedagógica: Planejamento de aulas, aproveitamento de conhecimento prévio dos alunos, respeito às diferenças, interação entre pares. • Relação Gestão Escolar-Comunidade. • A conexão entre Currículo, Projeto Político-Pedagógico e Planejamento. • Sequência Didática, Pedagogia de Projetos e Plano de Aula. • Avaliação de aprendizagem e instrumentos avaliativos. • Reflexão sobre a prática docente. 		
METODOLOGIA DO ENSINO		
<p>Observação participante e intervenção na escola de estágio, seminários, debates, aulas expositivas e dialogadas, estudos de caso, discussões temáticas, estudo dirigido, visitas técnicas.</p>		
AValiação		
<p>A avaliação terá caráter formativo, visando ao acompanhamento permanente do aluno como futuro docente. Desta forma, serão usados instrumentos e técnicas diversificadas de avaliação, deixando sempre claro os seus objetivos e critérios. Alguns critérios a serem avaliados:</p> <p>- Grau de participação do aluno em atividades que exijam produção individual e em equipe;</p>		

- Planejamento, organização, coerência de ideias e clareza na elaboração de trabalhos escritos ou destinados à demonstração do domínio dos conhecimentos técnico-pedagógicos e científicos adquiridos;
 - Desempenho cognitivo;
 - Criatividade e o uso de recursos diversificados;
 - Domínio de atuação discente (postura e desempenho);
 Alguns instrumentos que serão utilizados: Seminários, trabalhos, estudos de caso, diário de campo e relatório.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e outras línguas**. São Paulo: Pontes, 2011. ISBN 9788571133617

MARQUES, Florinda Scremin. **Ensinar e Aprender Inglês: o Processo Comunicativo Em Sala de Aula**. Curitiba: Intersaberes, 2012. (Disponível na BVU)

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 2001

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CAMPOS, Artur Andre Martinez. **A aquisição da língua inglesa usando as novas tecnologias da informação e comunicação: a apropriação do conhecimento**. 2008 (Disponível em http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=114378)

FERNANDES, Alessandra Coutinho. **Compreensão e Produção De Textos Em Língua Materna e Língua Estrangeira - Vol.5**. São Paulo: Intersaberes, 2012. (Disponível na BVU)

FORTES, Laura. **Sentidos de ‘erro’ no dizer de professores de inglês/língua estrangeira: uma reflexão sobre representações e práticas pedagógicas**. 2008. (Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-21012009-102157/pt-br.php>)

FREITAS, Vilma Aparecida Botelho. **Professor de língua estrangeira: Construindo um lugar**. Curitiba/PR: Appris, 2014. ISBN 9788581925165

WALESKO, Angela Maria Hoffman. **Compreensão oral em língua inglesa** [livro eletrônico] / Angela Maria Hoffman Walesko. – Curitiba: Intersaberes, 2012.- (Série Língua Inglesa em Foco) (Disponível na BVU)

ANEXO 04 – REGISTROS FOTOGRÁFICOS



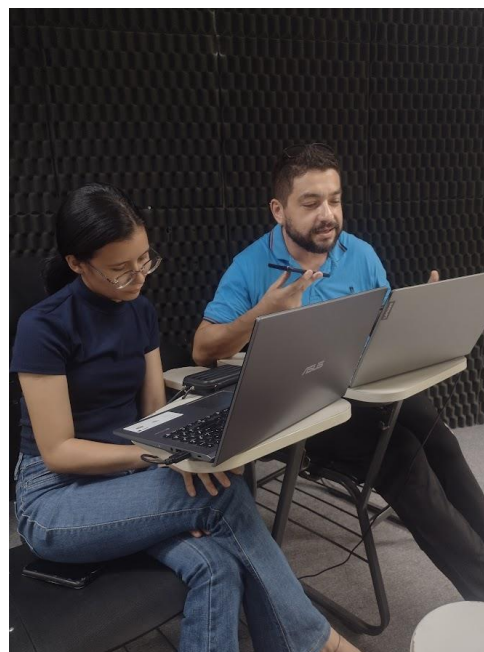
Estudo do texto “Redes e Peixes”, de Rubem Alves (Arquivo da pesquisadora).



Apresentação dos sentimentos pescados durante as disciplinas de Estágio Supervisionado (Arquivo da pesquisadora).



Gravação do episódio 01 do *podcast* No Mar da Docência (Arquivo da pesquisadora).

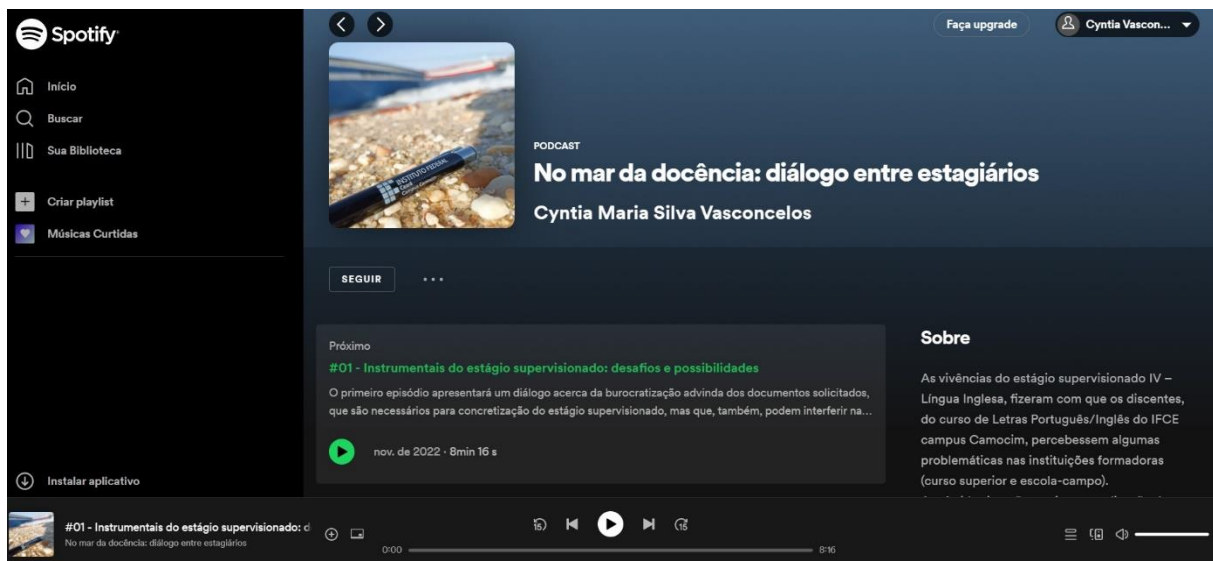


Gravação do episódio 02 do *podcast* No Mar da Docência (Arquivo da pesquisadora).

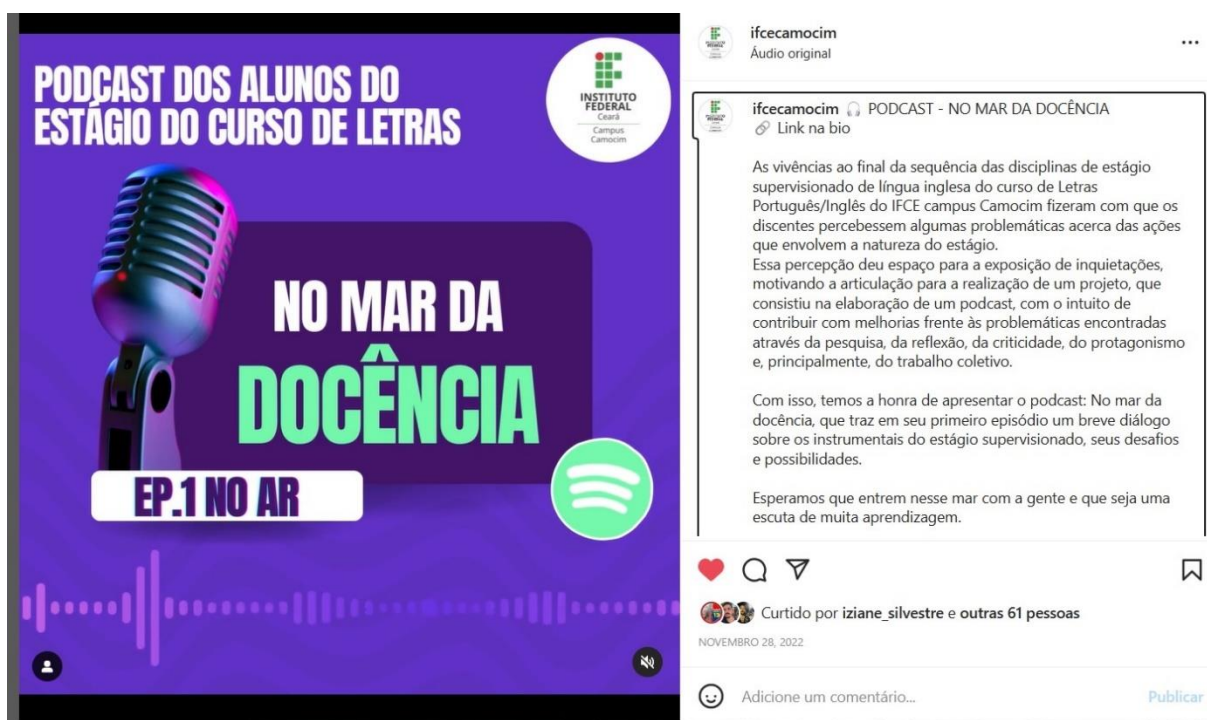


Reunião de edição do *podcast* No Mar da Docência (Arquivo da pesquisadora).

ANEXO 05 – OUTROS REGISTROS



Postagem do podcast No Mar da Docência na *spotify*
(Fonte: No mar da docência: diálogo entre estagiários | Podcast no Spotify).



Divulgação do *podcast* No Mar da Docência na rede social do IFCE *campus* Camocim
(Fonte: IFCE CAMOCIM (@ifcecamocim) • Fotos e vídeos no Instagram)