

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EDIANA MARIA NOATTO BELADELLI

O SUJEITO DA EXPERIÊNCIA EM EXPERIÊNCIA FORMATIVA: OS AGENTES
FORMATIVOS E SEUS SABERES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE
INICIAL A PARTIR DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

CURITIBA

2022

EDIANA MARIA NOATTO BELADELLI

O SUJEITO DA EXPERIÊNCIA EM EXPERIÊNCIA FORMATIVA: OS AGENTES
FORMATIVOS E SEUS SABERES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE
INICIAL A PARTIR DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, no Setor de Educação, da
Universidade Federal do Paraná.

Linha de Pesquisa: Cultura, Escola e Processos
Formativos em Educação.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Marília Andrade Torales
Campos

CURITIBA - PR

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Beladelli, Ediana Maria Noatto.

O sujeito da experiência em experiência formativa : o papel dos agentes formativos e seus saberes no processo de formação docente inicial a partir do estágio curricular supervisionado / Ediana Maria Noatto Beladelli – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marília Andrade Torales Campos

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Estágios supervisionados. 4. Pedagogos. I. Campos, Marília Andrade Torales Campos. II. Universidade Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Educação. V. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **EDIANA MARIA NOATTO BELADELLI** intitulada: **O SUJEITO DA EXPERIÊNCIA EM EXPERIÊNCIA FORMATIVA: OS AGENTES FORMATIVOS E SEUS SABERES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL A PARTIR DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**, sob orientação da Profa. Dra. MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 30 de Agosto de 2023.

Assinatura Eletrônica
20/09/2023 14:37:07.0

MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
20/09/2023 14:34:33.0

DANIELE SAHEB PEDROSO
Avaliador Externo (PONTIFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO
PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
23/09/2023 13:13:21.0

VERONICA BRANCO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
22/09/2023 18:35:19.0

MÁRCIA BAIERSDORF
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
20/09/2023 12:25:23.0

REBECA SZCZAWLINSKA MUCENIECKS FERREIRA
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DOUTORADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTORA EM EDUCAÇÃO

No dia trinta de agosto de dois mil e vinte e três às 14:00 horas, na sala virtual, por videoconferência, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de tese da doutoranda **EDIANA MARIA NOATTO BELADELLI**, intitulada: **O SUJEITO DA EXPERIÊNCIA EM EXPERIÊNCIA FORMATIVA: OS AGENTES FORMATIVOS E SEUS SABERES NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL A PARTIR DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO**, sob orientação da Profa. Dra. MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), DANIELE SAHEB PEDROSO (PONTIFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ), VERONICA BRANCO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), MÁRCIA BAIERSDORF (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), REBECA SZCZAWLINSKA MUCENIECKS FERREIRA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de doutora está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 30 de Agosto de 2023.

Assinatura Eletrônica

20/09/2023 14:37:07.0

MARILIA ANDRADE TORALES CAMPOS

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

20/09/2023 14:34:33.0

DANIELE SAHEB PEDROSO

Avaliador Externo (PONTIFICA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

23/09/2023 13:13:21.0

VERONICA BRANCO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

22/09/2023 18:35:19.0

MÁRCIA BAIERSDORF

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

20/09/2023 12:25:23.0

REBECA SZCZAWLINSKA MUCENIECKS FERREIRA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

DEDICATÓRIA

Dedico essa tese a todas as pessoas que fizeram e fazem parte do meu processo de formação docente que perpassam os três agentes formativos que considerei como campos de aprendizagem docente. Em cada lugar encontrei e encontro pessoas que me ajudaram e ajudam a construir-me como pessoa e profissional. Cada uma em sua singularidade traz experiências que fortalecem a minha humanidade, na relação que estabeleço com os pressupostos e fundamentos da profissão docente e a prática pedagógica. São as pessoas que me formam na relação constante que vivo entre os encontros, desencontros e reencontros formativos.

AGRADECIMENTOS

Gosto de pensar a palavra gratidão no contexto reflexivo feito pelo professor António Nóvoa, que distingue três níveis de agradecimento (palavra com a mesma origem etimológica de gratidão e graça), a partir do ensino de São Tomás de Aquino (1225-1274). O primeiro é que o homem reconheça o benefício do recebido; o segundo consiste no louvor e na ação de graças; o terceiro consiste em prestar a retribuição no lugar apropriado e no momento oportuno, de acordo com as posses de cada um. O nível mais superficial de agradecimento é o nível do reconhecimento meramente intelectual: meu intelecto reconhece que alguém me foi útil. Esse é o nível da língua inglesa, em que a expressão para o agradecimento é *Thank you* (de *to think*, pensar), ou da alemã, em que a palavra é *danke* (de *denken*). Aliás, é interessante notar que em alemão, pelo menos no dicionário, agradecer (*danken*) vem antes de pensar (*denken*). O nível intermediário é o nível do favor que se presta, nível da língua francesa, em que a expressão para agradecimento é *merci* (pois recebe um mercê, um favor, uma graça), mesma ideia do castelhano *gracias* e do italiano *grazie*. O nível superior é o nível do vínculo, o nível em que sentimos ligados a alguém pelo que nos fez, nível da língua portuguesa, em que a expressão de agradecimento é obrigado: eu me sinto obrigado diante de você pelo que você me fez. E é nesse último nível que quero agradecer.

Considero difícil nomear todas as pessoas que fizeram parte de minha trajetória formativa, a partir dos agentes formativos nos quais perpasssei. Mas alguns nomes, apresento como significativos para representar cada um desses agentes, pois foram pessoas que acreditaram e apostaram no meu potencial. Iniciando pelo **campo da minha vida** quero agradecer a Deus pela graça de ter vivido cada experiência formativa e ter tido a oportunidade de superar os desafios que pareciam impossíveis. A minha família, especialmente aos meus *pais Antônio Noatto (em memória) e Iracema Noatto*, pelo melhor que puderam fazer por mim nas condições que tinham para que eu pudesse estudar e chegar onde cheguei. *Aos meus filhos, Júlia Maria Beladelli e João Augusto Beladelli*, por serem a razão e a esperança de minhas lutas e por alimentarem meus sonhos. As minhas irmãs *Tania Terezinha Turra e Rosemari Fatima Noatto* por serem inspiração para minhas batalhas. Ao meu ex marido *Moacir Beladelli* pelos filhos que temos. Aos meus amigos e amigas, *Melania Beladelli, Geraldo Beck, Adrielle Souza Keller Moreira, Leila Elert, Adriana Bottcher Gris* por compartilharem o seu tempo e carinho comigo nos momentos felizes e desafiadores da vida. A *Sindineia Motta de Melo, uma amiga irmã*, que me ajudou a não desistir da vida, um ser de luz que me iluminou muitas vezes na escuridão que me cegou pelo sofrimento. A *Rogério Ten Caten Domanski*, pela generosidade em compartilhar seu tempo comigo, ouvindo e me acolhendo sem julgamentos. A *Ester Basso*, por me inspirar pela grandeza de sua fé e amor ao próximo.

Agradeço as pessoas que fazem parte da minha trajetória formativa **no campo das instituições de ensino superior**, em especial e com muita admiração, a minha orientadora *Maria Andrade Torales Campos*, por aceitar o desafio de me orientar e por acreditar no meu potencial, ciente de todas as dificuldades que vivenciei nesses últimos anos, a *Eliane Cabral Beck* pela parceria enquanto coordenadora de curso e de estudo, que acompanhou e acreditou no meu trabalho. A *Maria Consoladora Oro*, que me acompanhou meu processo de profissionalização docente e foi se constituindo como uma amiga para além do profissional. Ao professor *Fabrcio Begosso e Mércio Paludo* pela oportunidade de trabalho no contexto da educação superior. Agradeço,

com muito apreço, as participantes da banca, Rebeca Szczawliska Muceniecks Ferreira, Jocilaine Pereira (presente na qualificação), Marcia Baiersdorf e Veronica Branco, Daniele Saheb Pedroso pela disponibilidade em fazer parte desse processo e contribuir com a pesquisa.

Agradeço às pessoas que fazem e fizeram parte do **campo prático e profissional** da minha trajetória formativa, os meus professores *Edite Bruner, Edelar Bulegon, Mirian Nardi, Juarez Mariani, Marcelo Lisboa, Diomara Rosseto*, que deixaram marcas significativas. Agradecer também a todos os professores e funcionários da escola básica pública, carinhosamente a *Fernando Furlan, Sara Basso, Carina Henning da Silva, Ivete Meith, Ademir De Carli, Dina Delai Pivetta, Maria Julia Benitez, Antônio Marcos Diniz, Lauri Miguel Dilkin, Franciele Oliveira, Maria Izabel Clemente da Costa Brito, Márcia Rocha Peres*, que me inspiraram e me inspiram diariamente a continuar lutando por uma escola pública mais justa, igualitária e humanizadora. Agradeço também aos meus alunos e alunas da escola pública, especialmente aos que fazem parte do Curso Formação de Docentes, *Amanda Gomes Brandalise, Crystian Gabriel Bloot, Danille Eduarda Moura Chaves, Fernanda Naiara Silva, Gabriele Cristina kuhn Zenelati, Giovanna Caroline Rossato Borin, Julia Siewert Piovesam, Natiele de Souza Garcia e Sara Hundt* pela alegria da convivência diária e pela maneira como respeitam meu trabalho e acreditam nas minhas lutas. Cada um deles é um pouco de mim mesma, pois os represento com muito orgulho nesse nível de formação acadêmica. Agradeço em especial às alunas do curso de Pedagogia, *Fernanda da Silva Arcanjo, Vitória da Silva Padilha Volkmann, Glenda Viana Gomes, Tainá Sanchez Parra, Daniela Klauck Mota, Giovanna Linares Pereira e Rafaella Zanetti Duarte* que fizeram parte dessa pesquisa, pois sem elas meu objeto de estudo não teria sentido.

Agradeço a todas as pessoas que conheci na minha trajetória, na qual fui e ainda sou sujeito da experiência em experiência formativa, que deixaram marcas em no meu campo pessoal e profissional, independentemente do tempo em que permaneceram do meu lado.

Meu muito obrigada! Sem vocês, jamais seria possível fazer o que faço e ser quem sou, pois somente na presença de vocês tive e tenho a oportunidade de receber tudo o que sozinha não consigo prover, pois somos o que somos e quem somos porque nos construímos juntos.

RESUMO

A presente pesquisa, que conduziu a elaboração da tese de doutoramento em Educação, está inserida na Linha de pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação, especificamente na temática Estágio Curricular Supervisionado no contexto da formação inicial de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Justifica-se pela relevância do tema no contexto da profissionalização docente, bem como pela possibilidade de compreender o papel dos agentes formativos (as instituições formadoras, os campos de estágio e o estagiário como sujeito do processo formativo) e seus saberes no processo de formação inicial. A pesquisa demonstra potencial para ampliar as reflexões sobre a formação docente inicial para além da dicotomia entre teoria e prática anunciadas recorrentemente nos estudos referentes ao Estágio Curricular Supervisionado. A problemática de investigação parte da seguinte questão: como nos formamos professoras no contexto da formação docente inicial, considerando os agentes formativos e seus saberes a partir do estágio curricular supervisionado? A partir dessa provocação, a proposta da pesquisa consistiu em explorar outra possibilidade de pensar a formação docente inicial, por meio do par experiência /sentido (LARROSA, 2022) com o anseio de reconhecer a experiência como um campo formativo que se difere da prática e investigar os saberes docentes provindos da experiência de estágio curricular supervisionado realizadas no curso de Pedagogia, concebendo o estagiário como um sujeito da experiência. Tem por objeto de estudo os agentes formativos e seus saberes no processo de formação docente inicial a partir do estágio curricular supervisionado considerando o estagiário como sujeito da experiência. O objetivo geral dessa pesquisa consiste em descrever e analisar a percepção dos sujeitos na experiência formativa vivida durante o estágio supervisionado do curso de Pedagogia, considerando a influência dos diferentes agentes formativos no processo de construção dos saberes docentes. A pesquisa se fundamenta na abordagem qualitativa, tendo como técnica de produção de dados o grupo focal e para a análise a técnica interpretativa proposta pela Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). Os resultados demonstram que a premissa do estudo que concebe a formação como um sistema que reconhece e articula os agentes formativos é significativa e válida para o entendimento das especificidades dos campos de formação, porém aponta que esse sistema é mais complexo do que parece, pois por meio dele ocorre um processo de formação, que além de articular os agentes formativos apresenta intersecções que são construídas pelos sujeitos da experiência. Cada agente formativo é específico enquanto campo de formação, e tem suas características próprias de contribuição no desenvolvimento dos saberes docentes, porém são os sujeitos que fazem parte de cada campo que mobilizam o processo formativo. Além disso, há saberes que são construídos pela experiência que atravessam o campo teórico e prático do processo de formação, fazendo com que a aprendizagem da profissão docente seja marcada por sentidos e significados provindos da experiência vivenciada pelo sujeito em sua formação. Não são os agentes enquanto campos formativos que formam as pessoas, mas as pessoas que deles fazem parte. E cada agente formativo desempenha um papel importante que se entrelaçam no processo de formação docente.

Palavras-chaves: Formação inicial; Pedagogia; Estágio curricular supervisionado; Agentes formativos; Saberes docentes; Experiência.

ABSTRACT

The present research, which conduct the elaboration of the doctoral thesis in Education, is inserted in the research line Culture, School and Formative Processes in Education, specifically in the theme Supervised Curricular Internship in the context of the initial formation of teachers of the first Years of Elementary School. It is justified by the relevance of the theme in the context of teacher's professionalization, as well as the possibility of understanding the role of training agents (the training institutions, internship fields and the intern as a subject of the training process) and their knowledge in the initial training process. The research demonstrates the potential to expand reflections about the initial teacher training to beyond the dichotomy between theory and practice recurrently announced in studies referring to the Supervised Curricular Internship. The investigation problem starts from the following question: How do we train teachers in the context of initial teacher training, considering the training agents and their knowledge from the supervised curricular internship? Considering this provocation, the research proposal consisted of exploring another possibility of thinking about initial teacher training, considering the pair experience/meaning (LARROSA, 2022) with the desire to recognize the experience as a training field that differs from practice and to investigate the teaching knowledge arising from the supervised curricular internship experience carried out in the Pedagogy course, conceiving the intern as a subject of the experience. Its object of study is the training agents and their knowledge in the initial teacher training process from the supervised curricular internship. The general objective of the research is to analyze the role of training agents (institutions that train Higher Education / theoretical field - Centers for practical activities / practical field, of pedagogical practice - Trainee / as a field of experience: subject of experience), their knowledge and the relationship they establish with each other in the initial teacher training process from the supervised curricular internship. The research is based on a qualitative approach, using the focus group as a data collection technique and the interpretative technique proposed by Content Analysis (Bardin, 1977) for analysis. The results show that the premise of the study that conceives training as a system that recognizes and articulates training agents is significant and valid for understanding the specificities of training fields, but points out that this system is more complex than it seems, because Through it, a training process takes place, which, in addition to articulating the training agents, presents intersections that are constructed by the subjects of the experience. Each training agent is specific as a training field, and has its own contribution characteristics in the development of teaching knowledge, but it is the subjects who are part of each field who mobilize the training process. In addition, there is knowledge that is built by experience that crosses the theoretical and practical field of the training process, making the learning of the teaching profession marked by senses and meanings arising from the experience lived by the subject of the experience in training experience. It is not the agents as formative fields that form people, but the people who are part of it. And each training agent plays an important role that is intertwined in the teacher training process.

Keywords: Initial formation; Pedagogy; Supervised internship; Training agents; Teaching knowledge; Experience.

LISTA DE SIGLAS

BNC – Base Nacional Comum

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CNE/CP – Conselho Nacional da Educação / Código Penal

DOU – Diário Oficial da União

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PPC- Proposta Pedagógica Curricular

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Estrutura do curso de pedagogia.....	41
FIGURA 2 - Organização de interpretação dos dados.....	55
FIGURA 3 - Organização dos dados de cada encontro a partir das pré – categorias: temas e questões provocativas.....	57
FIGURA 4 - Organização dos dados a partir das três categorias básicas	58
FIGURA 5 - Estrutura de análise da síntese integradora.....	59
FIGURA 6 - Sistema de formação a partir dos agentes formativos.....	91
FIGURA 7 - Fluxograma dos dados coletados no primeiro encontro.....	93
FIGURA 8 - Fluxograma dos dados coletados no segundo encontro.....	95
FIGURA 9 - Fluxograma dos dados coletados no terceiro encontro.....	100
FIGURA 10 - Fluxograma dos dados coletados no quarto encontro.....	104
FIGURA 11 - Fluxograma dos dados coletados no quinto encontro.....	108
FIGURA 12 - Fluxograma da segunda fase de análise dos dados.....	112
FIGURA 13 - Fluxograma da terceira fase de análise dos dados: a tríade formativa.....	126

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Identificação o curso.....	39
QUADRO 2 - Organização da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado...	42
QUADRO 3 - Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	44
QUADRO 4 - Primeiro encontro: profissão docente.....	46
QUADRO 5 - Segundo encontro: Estágio Curricular Obrigatório.....	48
QUADRO 6 - Terceiro encontro: agentes formativos.....	49
QUADRO 7 - Quarto encontro: saberes docentes.....	50
QUADRO 8 - Quinto encontro: experiência.....	51

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 TRAJETÓRIA FORMATIVA: A VIDA, A ESCOLA, A UNIVERSIDADE E EU	19
2. PERCURSO INVESTIGATIVO: MAPA METODOLÓGICO	35
2.1 TIPO DE PESQUISA	35
2.2 CONTEXTO, CENÁRIO E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	37
2.2.1 Mapeamento da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia	40
2.2.2 Fundamentos legais que regem o Estágio Curricular Supervisionado do curso	41
2.3 PRODUÇÃO DOS DADOS: GRUPO FOCAL	43
2.3.1 Organização, estrutura e desenvolvimento do grupo focal	45
2.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS	53
2.4.1 Análise de conteúdo.....	53
3 APORTES TEÓRICOS DA PESQUISA	60
3.1 A FORMAÇÃO INICIAL E O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	60
3.2 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO – CAMPO DE VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS	67
3.3 OS AGENTES FORMATIVOS	73
3.3.1 Instituições Formadoras de Ensino Superior – Campo teórico	73
3.3.2 Centros de atividades práticas – Campo prático	76
3.3.3 Estagiário - Sujeito da experiência	84
4 QUARTA FASE: DISCUSSÃO DOS DADOS	92
4.1 OS ENCONTROS E AS PERCEPÇÕES	92
4.1.1 Sobre a Formação Docente	92
4.1.2 Sobre o Estágio Curricular Supervisionado	94
4.1.3 Sobre os Agentes Formativos	99
4.1.4 Sobre os Saberes Docentes.....	103
4.1.5 Sobre a Experiência Docente.....	106
4.2 AS PERCEPÇÕES SOBRE OS SABERES DOCENTES E SUAS CARACTERÍSTICAS FORMATIVAS	111
4.2.1 Os Saberes Teóricos	113
4.2.2 Os Saberes Práticos	115

4.2.3 Os Saberes Experienciais	117
4.3 TRIANGULAÇÃO/SÍNTESE INTEGRADORA: COMO NOS FORMAMOS PROFESSORAS.....	124
4.4 SÍNTESE – DESCRIÇÃO DOS DADOS	133
4.4.1 Formação docente enquanto processo	133
4.4.2 Estágio Curricular Supervisionado e aprendizagem docente.....	136
4.4.3 Os agentes formativos e o processo de formação docente inicial	137
4.4.5 O sentido e significado da experiência	138
5 CONCLUSÕES.....	142
REFERÊNCIAS	145

1 INTRODUÇÃO

Tecendo um jeito singular de escrever, sinto-me na liberdade de, nesse momento da produção, escrever na primeira pessoa¹, por considerar que assim sendo, posso dar mais sentido ao que me propus investigar. Sou sujeito da experiência, e por assim ser, o que escrevi terá um pouco do que vivi e fez sentido no percurso formativo que tracei no período de produção dessa pesquisa articulando ao que vivi ao longo de minha vida, como um ser em constante construção, pois o trabalho mais significativo que desenvolvo é o de ser construtora da obra mais importante, a minha formação. Isso porque é ela que vai dando forma a minha maneira de ser, sentir, fazer, pensar e estar no mundo.

O tema em pauta nasceu das experiências vivenciadas no decorrer da minha vida pessoal, social e profissional e se estruturou enquanto objeto de estudo de forma coletiva, nos encontros, desencontros e reencontros com as muitas pessoas (em campos/lugares diferentes de formação) que passaram e deixaram marcas em minha trajetória formativa. Viver com essas pessoas e pertencer a esse coletivo de lugares me dá a condição de poder experienciar muitos saberes, que se articulam no meu processo formativo. Pertencço a um contexto complexo, estou no mundo, sou um ser no mundo com múltiplos papéis. E fui me fazendo nesse movimento do eu sendo e enquanto ser singular me fazendo com os outros.

Assim, foi com meu grupo de alunas do Curso de Pedagogia, de uma instituição de Ensino Superior privada localizada na região Oeste do Paraná, que o tema de estudo começa a ser um desejo de investigação. Como professora da disciplina de estágio curricular supervisionado tive a oportunidade de desenvolver o trabalho de acompanhamento das práticas, observando a maneira como elas impactavam no processo de formação docente. Porém, comecei a perceber que ao observar e acompanhar a realização das práticas desenvolvidas pelas alunas, aumentavam minhas inquietações sobre o que eu estava aprendendo com aquela prática de observar, e pude notar que fui construindo saberes que se relacionavam no desenvolvimento de minha função formativa bem como no processo de formação das alunas. Tinha clareza do papel formativo que a instituição de ensino superior e a

¹ Comungo do pensamento de Pimentel (2009), ao propor que a escrita na primeira pessoa, coloca quem escreve e vive a experiência como eixo fundamental do pensamento. Me reporto por meio dessa escrita a minha condição de pesquisadora, concebida como sujeito da experiência que também vivencia sua própria trajetória formativa.

escola exerciam nesse processo de aprender a profissão docente, mas me parecia ter algo que ainda não era conhecido ou reconhecido sobre a aprendizagem da profissão, pois observava saberes que sinalizavam a existência de mais um campo formativo, que mesmo provindo da prática, estava para além dela. Foi dessa observação que as perguntas centrais para a minha pesquisa se concretizam: como nos formamos professoras? Existe um outro campo de formação além da instituição de ensino superior e a escola? Qual é esse outro campo e que saberes ele desenvolve? De que forma se relaciona com os demais campos formativos?

A partir dessas indagações busquei respostas sobre como aprendemos a própria profissão, desejando encontrar na literatura bases que me ajudassem a entender esse “outro campo” que sentia existir. O que encontrei foi uma vasta produção sobre a formação docente, desenvolvida por muitos pesquisadores, entre eles: Veiga (2006, 2011); Tardif (2005, 2010); Pimenta (2012, 2019); Garcia (1999); Nóvoa (1999, 2010) e Zabalza (2014).

Em âmbito geral, nessas produções, os temas abordados se referem a formação docente, especialmente inicial, na relação entre teoria e prática (teoria pensada mais no campo da educação superior/ campo de formação inicial e prática pensada mais no campo de estágio/ a escola como lugar do exercício da profissão docente) apontando a dicotomia entre elas, a possibilidade de articulação e a necessidade de desenvolver a práxis formativa. Considerando o que já havia sido discutido sobre o tema, iniciei um percurso de busca de pistas sobre como nos formamos professoras, para além da relação teoria e prática, pensando nas especificidades formativas dos espaços que frequentamos enquanto sujeitos em construção.

Foi nesse percurso de busca, a partir de Zabalza (2014), que comecei a dar os primeiros passos para estruturar o projeto de pesquisa, pois nele encontrei as bases teóricas para pensar no que ele chama de agentes formativos², e a partir da análise desses agentes reconheci o próprio estagiário³ como um campo formativo. Sinalizando aqui a existência de um outro campo de formação, que poderia ser meu objeto de investigação. Ao reconhecer esse outro campo, segui na busca de entender qual era e como poderia nomeá-lo para fins de estudo. Dessa forma, foi em Larrosa (2002, 2022) que tive mais clareza sobre como apresentar esse campo formativo, ao

² Que serão explicados no decorrer do texto.

³ Utilizo aqui e utilizarei em outros momentos no masculino como referência ao sujeito estagiário.

reconhecer que o sujeito da experiência está em si vivendo/ vivenciando a própria experiência por meio do sentido que dá a tudo o que lhe passa e deixa ficar em si como um saber.

Assim, associando os conceitos dos dois autores basilares de minha pesquisa, articulados às produções de Cortella (2008; 2013; 2017) pude construir um sistema de formação⁴ que apresento como um sistema triangular, que articula os agentes formativos, na relação entre teoria, prática e experiência.

Tendo por base esse sistema, concebo a ideia de que o estagiário corresponde ao campo da experiência, e nesse campo ele traz a vida, suas subjetividades, singularidades e suas representações sobre a profissão e os saberes docente a partir do que vivencia enquanto sujeito de sentidos. Que a instituição formadora/ de nível superior, constitui-se como sendo o lugar formal da formação docente inicial, representando o campo teórico no qual se desenvolvem as bases conceituais da profissão, seus pressupostos e fundamentos. Nesse contexto, os centros de atividades práticas, representam o campo de estágio no qual se efetivam as práticas relacionadas à profissão docente, em que a escola é um desses campos, no qual se estabelece a relação da teoria com o contexto do exercício prático da docência.

A partir desse sistema, relacionei o processo de formação docente com os agentes formativos e estabeleci os conceitos chaves⁵ que norteiam a pesquisa e direcionam a intencionalidade e finalidade do estudo. Portanto, me propus com a pesquisa realizar uma exploração do processo de formação docente inicial, para além da relação teoria e prática, considerando outra possibilidade a partir do par experiência/sentido (LARROSA, 2022).

Assim, tomando os agentes formativos e seus saberes no processo de formação docente inicial como **objeto de estudo da pesquisa, delimito o momento de realização** do estágio curricular supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como a fase do curso de Pedagogia em que a pesquisa será realizada.

O objeto de estudo da pesquisa são os agentes formativos e seus saberes no processo de formação docente inicial a partir do Estágio Curricular Supervisionado.

O objetivo geral dessa pesquisa consiste em descrever e analisar a percepção dos sujeitos na experiência formativa vivida durante o Estágio Curricular

⁴ Que representa uma das premissas da pesquisa e está sistematizado no formato triangular, apresentado no capítulo três.

⁵ Apresentados no sistema de formação que se encontra no corpo do texto.

Supervisionado do curso de Pedagogia, considerando a influência dos diferentes agentes formativos no processo de construção dos saberes docentes.

Para o alcance do objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: compreender a finalidade de cada agente formativo; identificar os saberes docentes que são desenvolvidos por cada agente formativo; reconhecer a experiência como um campo formativo específico que se difere da prática; identificar os saberes docentes provindos da experiência de estágio curricular supervisionado realizadas no curso de Pedagogia, considerando o estagiário como um sujeito da experiência; compreender como esses agentes formativos e seus saberes se relacionam no processo de formação docente inicial.

Para que objetivos da pesquisa fossem possíveis, estabeleci o que chamo de mapa⁶ metodológico, no qual delimito o caminho que tracei para chegar aos resultados da pesquisa, reconhecendo as trilhas que determinaram a maneira como os dados foram coletados e analisados. Isso porque no percurso investigativo, tive momentos que me perdi, me senti sem rumo, confusa diante do como traçar o caminho que pudesse ser refeito por outros exploradores de saberes, considerando que o processo investigativo é metódico exatamente por poder ser revisto, refeito, comprovado, ressignificado e até mesmo negado. Esse mapa me possibilitou caminhar de forma mais segura e clara rumo aos objetivos, acreditando que a escolha dos passos metodológicos é tão importante quanto a escolha de por onde caminhar.

A estrutura metodológica, de caráter qualitativo, buscou por meio do grupo focal, levantar os dados pertinentes ao propósito da pesquisa, tendo a análise de conteúdo como procedimento para realizar o processo analítico dos dados coletados.

Mapear a forma de realizar o levantamento e análise dos dados, foi um desafio no processo investigativo. Isso porque tive que fazer o exercício de pensar o complexo de um jeito simples, para dar conta dos objetivos da pesquisa. Fazer esse movimento é parte inerente do processo de pesquisa, que demanda um ir e vir constante entre os nossos objetivos e a forma como vamos realizá-los.

Considerarei, no processo de construção do texto bem como da pesquisa, a sugestão de apresentar a metodologia antes da fundamentação teórica e seus

⁶ Termo que empresto de Rubem Alves, de seu texto *Os mapas* (2005), no qual ele afirma que na vida quem não tem mapas e trilhas fica perdido. E vejo assim no processo de pesquisa, sem clareza metodológica ficamos perdidos no vasto campo das possibilidades de estudo. Se não soubermos por onde ir, o destino final é incerto.

aportes, para desenvolver no processo de escrita a ideia de articulação entre os saberes experienciais, práticos e teóricos, na lógica que foram construídos a partir da minha trajetória formativa. Isso constituiu-se em outro desafio enfrentado, pois perpassou a forma como concebemos os pressupostos de organização dos textos acadêmicos. Nesse movimento de escrita, pude me ver na própria produção, pensando sobre o já pensado, reorganizando o já organizado, reconstruindo o já construído. Aí, pude perceber o quanto meu objeto de estudo estava embrionado “em” e “de” mim mesma, em quem fui me construindo durante meu percurso formativo.

Ao articular com as bases teóricas, fui percebendo que de fato havia vivenciado na pesquisa, o que havia me proposto a investigar, o processo de formação docente que envolve os agentes formativos, pois me reconheci de forma mais latente como um sujeito da experiência em experiência formativa. Essa constatação trouxe ainda mais sentido aos resultados da pesquisa, que revelaram o quanto a experiência é profícua em desenvolver saberes docentes e dar significado aos fundamentos teóricos e práticos que se atravessam no sistema de formação docente inicial tornando-o processo, a partir dos agentes formativos.

Isso porque é a experiência que marca a vida das pessoas, em sua singularidade formativa, que atravessa os saberes teóricos e práticos construídos pelos agentes formativos. É ela, a experiência, que transforma o sistema de formação em processo de formação, criando intersecções entre os agentes formativos, que são constituídos por pessoas. Pois não são os agentes em si que formam, mas sim as pessoas que deles fazem parte, como sujeitos da experiência que também estão em experiência formativa, na relação entre o que pensam, fazem e sentem.

A formação docente é um processo humano. Os saberes docentes são construídos por humanos. Isso fortalece a ideia de que somos seres humanos construindo nossa própria humanidade, na relação que estabelecemos uns com os outros nos diferentes espaços formativos, formais ou não, que vão dando contorno a quem somos pessoal, social e profissionalmente. Somos todos sujeitos da experiência em experiência de formação, de nós e do outro, nas relações que estabelecemos humanamente.

1.1 TRAJETÓRIA FORMATIVA: A VIDA, A ESCOLA, A UNIVERSIDADE E EU

Ao apresentar aqui minha trajetória, vou delineando os passos da pesquisa que aqui desenvolvo. A minha formação como pessoa e profissional tem suas raízes no contexto da vida, que teve uma organização sempre “desajustada”⁷ e permeada por múltiplas experiências de luta por melhores condições econômicas. Filha de pais semianalfabetos (meu falecido pai sabia realizar contas simples das quatro operações e realizar leitura básica, caracterizada pela decodificação dos códigos da escrita e minha mãe realiza leitura silábica, mas não escreve para além do próprio nome) moradores de vila e trabalhadores rurais, não nasci em condições econômicas favoráveis, pelo contrário, experimentei o amargo gosto da miséria durante a minha infância e parte da pré-adolescência.

Membro de uma família, que demonstrava fragilidades estruturais⁸, cresci sem bases sólidas de referência sobre os papéis dos adultos no meu processo de formação, o que me fez aprender a me virar sozinha, desde cedo. Vivenciei a fome, a pobreza (material e cultural), fazendo parte de um contexto limitado em acesso ao conhecimento enquanto ciência. Aprendia muito pelo cotidiano da vida, que era marcado por momentos de muita angústia, tristeza e sofrimento, provindos das inúmeras vivências como criança e pré-adolescente em contexto de vulnerabilidade social. Cresci no interior e as aprendizagens que tinha se firmavam na imitação dos papéis sociais que observava no dia a dia da vida que se passava no contexto de uma realidade marcada por um contexto caótico.

Foi a minha condição de filha de trabalhadores, pertencentes à classe pobre da sociedade, que fui desenvolvendo o gosto por outro campo da minha formação, a escola. Como era uma menina muito “fraquinha” (fisicamente, referente a capacidade de desenvolver trabalhos manuais), como diziam meus pais, para o trabalho na roça, me agarrei na possibilidade de estudar e fiz da escola de fato minha segunda casa (e o lugar no qual me fortalece por meio do conhecimento que fui adquirindo com o decorrer dos anos, como aluno e também como professora).

⁷ No sentido de estar em um movimento de luta, entre quem eu era no contexto atual e quem eu desejava ser. Estava sempre enfrentando a realidade, a princípio negando a própria condição, o que me fez seguir em frente, na busca de romper com o ciclo de vida que via se repetir na história familiar, e estabelecer uma nova forma de viver mesmo diante das condições postas.

⁸ Que pude compreender de forma mais epistemológica em Pierre Bourdieu, em seus escritos sobre as estruturas sociais e o processo de desenvolvimento cultural. Ele toma o conceito de estruturas como regularidades objetivas (estruturas, leis, sistemas de relações) independentes da consciência e das vontades individuais (2013).

Aprender a ler e a escrever foi como aprender a ver o mundo, foi ter a chance de ampliar meus horizontes para além das condições em que vivia. Como não servia para ser uma trabalhadora na roça, fui incentivada a estudar. Assim, fui intercalando a vida trabalhadora e aluna, desde meus oito anos. Por mais que desejasse só estudar e me dedicar à escola, o trabalho sempre esteve à frente, pois precisava ajudar meus pais em casa (aprendi a cozinhar, limpar a casa, trabalhar de boia-fria, carregar frango nos aviários), o que me tornava uma trabalhadora que desejava estudar. Fui crescendo e comecei a entender que o mundo que a escola poderia me proporcionar era muito maior do que eu experimentava na vida em que eu levava. Não media esforços para ir à escola, fazia diariamente mais de cinco quilômetros para chegar até lá, independente das condições (com chuva ou sol, a pé ou de ônibus). Esse esforço era marcado pelo desejo de transformar minha realidade e buscar novas formas de viver.

Fiz todo o Ensino Fundamental em uma escola de interior, multisseriada⁹, e tenho recordações amorosas de minha professora. Na escola tinha uma alimentação boa, um espaço organizado, muitas responsabilidades, entre elas a de cuidar da horta, de ajudar na cozinha e limpar a sala. Ainda lembro do cheiro da cera vermelha que passávamos toda sexta-feira no chão da sala, que grudava nas mãos. A escola era um lugar seguro e acolhedor, sentia alegria em estar no meio dos livros, ter acesso às histórias infantis e ao universo mágico da leitura e escrita, era um lugar que eu gostava de estar. Era encantada com o mundo que descobria nos livros. Até hoje os livros me encantam, e as palavras parecem ter neles o poder de enfeitiçar. Tive dificuldades para aprender alguns conhecimentos da área exata, mas tinha afinidades para aprender os que traziam em si elementos artísticos.

Quando fui para o Ensino Médio optei pelo curso de magistério, pois ser professora parecia uma possibilidade de mudança evidente na minha vida¹⁰. Eu

⁹ Sala de aula na qual estudam alunos de séries distintas. No meu caso, fazia parte da turma com alunos de terceiro e quarto ano, na mesma sala com a mesma professora, que dividia as séries por turma. Eu era da turma do segundo ano. Pensava como a professora conseguia dar aula e explicar tantos conteúdos diferentes. Hoje vejo como a precarização do trabalho docente sempre esteve em pauta na história educacional.

¹⁰ Hoje consigo observar o quanto a escolha por essa profissão mudou minha vida. Mudança regrada pelo dor e pelo amor. A dor me tornou forte e o amor me tornou esperançosa. Sinto muito orgulho em ser professora e olhar para a minha trajetória e perceber que a mudança é real, que ela aconteceu e continua acontecendo diariamente, mesmo diante da luta por melhores condições de trabalho, valorização profissional e outras tantas questões que fazem parte da pauta sobre a profissão docente. Acredito ainda que essa luta tem um cunho social para além do que podemos mensurar, pois há em

olhava e admirava minhas professoras, eram inspiradoras. Encantava-me com a ideia de saber sobre as coisas e poder ensinar, tinha curiosidade em aprender! Mal sabia que desse desejo partiria toda minha trajetória formativa. Ao iniciar o curso, fui me encontrando em um espaço de formação para a docência, que mobilizado pela vida passa a ser moldado pela escola básica.

Fui uma dessas alunas que chorava com facilidade, insegura, ansiosa e complexada, que tinha uma estima pessoal baixa e uma fragilidade evidente em lidar com problemas familiares. Em um dos meus dias ruins, conheci uma professora, na função de orientadora educacional¹¹, que ao me ouvir, me tornou visível. Colocou-se na condição de alguém que estava ali para me ajudar a enfrentar a vida e suas mazelas, a reconhecer que a vida escorria pelos corredores da escola como as lágrimas escorriam pelo meu rosto toda vez que não conseguia resistir ao sofrimento do cotidiano. Nesse momento entendi que havia vida na escola, havia pessoas cheias de vida marcadas por experiências diversas, que estavam no mesmo processo que o meu: de formação. Entendia pela dor que teria que ser um sujeito “da” condição (capaz de transformar sua condição), não “a” (que aceita e se conforma com a condição)!

Foi nesse período que a escola passou a ser meu ponto de referência, essa professora me permitiu ter esperança e esperança do verbo esperar, não do esperar!¹². Pois fazia de suas palavras um instrumento de luta, me fortalecendo, incentivando e orientando. De fato, vivenciei o que hoje encontro em Poletti e Dobbs (2010), a experiência de ser transformada pelas palavras, pois uma palavra (dita ou mal dita) pode de fato mudar o percurso de toda uma vida. Talvez tenham nascidas aí as representações sobre o papel humano do ser professor (como pessoa, na sua singularidade) que, por meio de seu trabalho, que é inerentemente humano (professor sujeito humano, aluno sujeito humano e o conhecimento objeto humano), lida diariamente com o desafio de formar gente.

cada professor um sonho, como um fio condutor, que não desiste e não deixa de tentar construir um mundo melhor por meio de seu trabalho, por meio a educação.

¹¹ Papel esse que tem uma função base no processo de formação docente, pois o orientador educacional se apresenta como um profissional das relações humanas, que estabelece vínculos importantes para o processo de formação. No contexto do estágio, esse papel é ainda mais evidente, pois tem a ver com seu grau de envolvimento e compromisso ético com o desenvolvimento de seu trabalho formativo (Zabalza, 2014).

¹² Afirmativa realizada a partir de Paulo Freire (1997, p. 06) que na obra *Pedagogia da esperança*, considera que enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica, “É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.”

Quando completei 15 anos de idade, saí de casa. Foi com essa idade que saí pela primeira vez da cidade em que morava com meus pais, não tinha a menor ideia de como era morar em uma cidade diferente, aliás nunca tinha viajado sozinha. Passei por dias difíceis de adaptação, longe da família, em um ambiente totalmente novo. Foram esses momentos que fortaleceram minha trajetória em busca de melhores condições de vida. Continuei meus estudos, já no Ensino Médio, fazendo magistério, experienciei as primeiras práticas como professora por meio do estágio curricular supervisionado¹³

No terceiro ano do Ensino Médio, curso Normal, trabalhava meio período como empregada doméstica para custear as despesas de alimentação e hospedagem e estudava meio período. Foi nesse momento da minha vida que comecei a pensar sobre a natureza do trabalho docente e da importância da formação inicial, pois, em minha percepção, a formação docente começou a ganhar corpo de profissionalização, mesmo sob um viés muito forte de “dom” que permeava os discursos que ouvia no contexto escolar¹⁴.

Na realização das práticas de regência (práticas pedagógicas), organizadas na disciplina de estágio, pude vivenciar minhas mazelas e potencialidades formativas¹⁵ Fui reprovada no estágio, por não dominar o vocabulário formal e explicar equivocadamente um conceito referente aos conteúdos de geografia (expliquei o mapa da cidade de Palotina virado). Foi nesse momento de reprova na prática, que tive a oportunidade, via orientação da professora de Estágio, de aprender que existiam algumas condições básicas para o ser professora que transcendiam a mera vivência do ser ou estar professora.

Durante aquela experiência, percebi que havia saberes específicos que caracterizavam a profissão docente, entre eles o saber dos conteúdos a ser ensinado a partir de uma linguagem padrão (eu falava de forma coloquial, tinha dificuldade em

¹³ Experiência essa que se tornou a base para o meu objeto de pesquisa, por ter marcado significativamente minha trajetória pessoal e profissional.

¹⁴ Sobre o viés do dom, pude analisar melhor o tema nas obras: TARDIF, M; LASSERD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. NÓVOA, A. NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

¹⁵ Isso porque “uma das condições importantes do estágio, como primeiro contato com a profissão, é que permite aos estudantes fazerem uma checagem pessoal sobre os pontos fortes e fracos em relação às atividades profissionais às quais pretende se incorporar” (Zabalza, 2014, p.243).

pronunciar palavras com “r”, no uso do plural e singular e tinha erros de ortografia)¹⁶. Entendi, nesse momento, que dar aula era uma ação complexa, mas acima de tudo que me formar professora era um processo e por assim ser, não poderia ser aligeirado e experimentado de maneira imediatista.¹⁷

Também pude perceber que, na experiência de estágio, havia elementos que foram reforçados de forma positiva, apontados como qualidades (relacionadas a pessoa que eu era, ao meu comportamento, jeito de ser), como o compromisso, a responsabilidade, dedicação, empenho, humildade em aprender e ser “querida” com as crianças e criativa no processo de elaborar as aulas. Essas características, reforçadas, ajudaram a entender o que hoje encontro em Saviani (1996), sobre o saber atitudinal e em Freire (1996) sobre a relação da amorosidade necessária entre o docente e discente. Percebo essas relações não só no sentido de afeto, mas de compromisso com o desenvolvimento do outro como sujeito histórico social.

O resultado negativo¹⁸ de minha experiência de estágio mostrou que era preciso avançar no acesso ao conhecimento formal, ao saber curricular e ao saber fazer. Porém, tinha neste emaranhado contexto da formação um elemento que gritava por atenção, o pessoal. A reprova deixou marcas, que associadas ao que já existia no campo pessoal, potencializou o desenvolvimento de doenças psicossomáticas, desencadeando síndrome do pânico e tristeza profunda. Misturava nesse momento a pessoa e a profissional em construção que não se dissociava, conforme apontam Feldmann (2009), Ribeiro (2001), entre outros, que abordam a relação pessoal e profissional na formação docente.

Estava frágil, insegura, desolada (não tinha o que chamam hoje de inteligência emocional¹⁹). Li o meu relatório de avaliação e nele estava um sujeito da experiência,

¹⁶ Sobre essa percepção, encontrei em Bourdieu a reflexão sobre a violência simbólica, associado ao contexto cultural, ao patrimônio cultural e as estruturas sociais que perpassa o papel social da escola, enquanto campo de reprodução.

¹⁷ Isso porque “ A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (Larrosa, 2022, p.25).

¹⁸ O fracasso é parte importante do processo de desenvolvimento humano. Quando não nos paralisa, nos faz corajosos. Sugestão de filmes para pensar sobre essa temática: Destemida; Preciosa; Graça e Coragem.

¹⁹ Referente a essa abordagem consultar a obra de Daniel Goleman, disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4133507/mod_resource/content/2/Inteligencia-emocional-Daniel-Goleman.pdf.

que foi marcada pela dor do não saber fazer²⁰. do não dominar o conhecimento científico necessário para o exercício da docência. Nesse contexto, tive a chance de voltar para dentro de mim, buscar ajuda para curar as doenças da “alma” e retomar o sonho de ser professora. Foi nessa busca que novamente tive o auxílio de uma professora, orientadora de estágio, que com sua sabedoria, foi me conduzindo a um caminho de aprendizagem como um processo transformador (estava na palavra uma aprendizagem significativa: transforma + dor = transformador). Não haveria transformação sem a dor de mudar.

Essa professora (que tenho a alegria de conviver até hoje) foi um feixe de luz na minha vida! Fez-me entender que o momento do sofrimento era na verdade a possibilidade de alargar a vida, de ressignificar o que sabia e buscar o que não sabia. Foi ela quem me ensinou mais um saber da docência, o saber pedagógico, que hoje encontro nas leituras de Freire (1996), Veiga (2006), Libâneo (2001), Pimenta (2005) e Saviani (1996), como um saber inerentemente da profissão docente. Além disso, com ela reforcei a ideia de que uma boa professora se centrava em ser também uma boa pessoa, ela tinha um saber tácito (NÓVOA, 1999), só dela que potencializa um jeito de ser, pensar e fazer que não era coletivo no contexto escolar. Ela era diferente e fazia a diferença!

Após muitas orientações pedagógicas e estudo sobre os conteúdos a serem ensinados, reagendamos as práticas de regência. Foi nesse refazer das práticas que eu me refiz, desenvolvendo uma aula contextualizada, articulada com o cotidiano dos alunos, mas firmada no posicionamento científico que dava base aos conceitos a serem ensinados na escola. Mal sabia que estava aprendendo mais um elemento importante do processo de profissionalização, o saber curricular e o papel da escola enquanto instituição social, histórica e política (SAVIANI, 1991).

Naquele momento, a partir das práticas de estágio, um processo de busca pelo conhecimento, a fim de entender a natureza do trabalho docente, começou em mim. Fui acompanhada por todos os professores do curso, que analisaram cada detalhe da minha aula. Ao longo do processo, me sentia em uma trincheira. Esse sentir marcava novamente um elemento da formação que estava em um campo diferente da teoria e da prática vivenciada no estágio. Era um campo do sentir, no qual as emoções

²⁰ Sobre esse tema, encontrei pressupostos na obra de FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997.

emergiam, por um sentir que era só meu, era parte de uma experiência única, individual, singular. Até porque eu fui umas das poucas que teve que refazer o estágio. Esse refazer se apresentava como um momento de reviver o já feito marcada por memórias negativas.

Tudo isto potencializou um esforço ainda maior para superar não só a defasagem teórica e prática que permeava minha formação, mas exigiu superar a dicotomia entre a pessoa que eu era e a profissional em construção²¹. Hoje eu poderia dizer que a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado marcou minha trajetória formativa, compondo-se em uma experiência na qual eu senti a vida e a escola como campos formativos que se cruzam, entrelaçando a construção da pessoa e da profissional que fui me fazendo. Concluí as práticas com êxito, avançando nos pontos frágeis apontados na primeira experiência e fortalecida na posição de querer ser professora. Mas, ainda incomodada com a sensação que tinha de não saber lidar com o campo subjetivo da minha formação.

Concluí o curso, trabalhei em outras áreas. Até ser convidada para fazer parte do quadro de professores em uma creche, para dar aula em uma turma com 32 crianças de um a três anos. Enfim comecei a “dar aula”. Foi desesperador! Nem perto da experiência de reprova nas práticas de estágio! O pouco que sabia parecia nada diante da complexidade do contexto em que me encontrava. Foi nesse período, como professora iniciante de carreira²², que comecei a me perguntar o que de fato era formação docente e me questionar sobre que saberes seriam necessários para o exercício do trabalho docente. Naquele momento, a escola passou a ter um sentido prático do fazer docente, passou do espaço de formação para espaço de execução/ do fazer pedagógico, cheio de percalços e em alguns momentos caóticos e

²¹ O estágio teve um papel formativo, de aprendizagem da profissão em seus aspectos internos e externos, se fortalecendo como um momento e situação de aprendizagem, pois exigiu que enquanto estagiária, pusesse em prática todos os meus recursos, tanto os que eu sabia quanto os que realmente eu era, sem usar máscaras ou me portar como um personagem, fortalecendo o desenvolvimento da dimensão pessoal que é um dos propósitos formativos do estágio (Zabalza, 2014).

²² Conforme os estudos realizados por Garcia (1999), existem quatro fases diferentes que o professor iniciante passa: a primeira fase é o pré-treino, que se refere ao que os professores experienciam enquanto alunos; a segunda fase é a formação inicial, etapa de preparação formal para ser professor, em instituições especializadas; a terceira é iniciação, que abrange os primeiros anos do exercício profissional; a quarta é a formação permanente ou continuada, que envolve as atividades de formação em nível institucional ou individual, que faz parte do desenvolvimento profissional docente. Partindo disso, a fase que me via nesse momento era a de iniciação, com muitas inquietudes sobre a minha própria formação, inquietude essa que tem me motivado a desenvolver a quarta fase, da formação permanente. Pois tudo o que me inquieta me incomoda e tudo o que me incomoda não me acomoda.

desorganizados. As condições do trabalho eram desumanas, com uma carga horária puxada e de múltiplas tarefas (cuidar, alimentar, dar banho, entre outras).

Esse olhar para minha formação e para os espaços que me formavam me permitiu pensar nas questões norteadoras dessa pesquisa: como são construídos os saberes docentes? Como nos formamos professoras? Que saberes são construídos sobre a docência a partir da experiência de Estágio Curricular Supervisionado? Que sentidos e significados são construídos sobre a formação docente inicial a partir da experiência de Estágio Curricular Supervisionado? Quais são as especificidades dos agentes formativos no sistema de formação docente?

Como sentia necessidade de estudar para entender meu próprio fazer docente, desejei cursar faculdade. Não foi possível naquele momento. Acabei me matriculando em um curso técnico subsequente, período noturno, na área de gestão, oferecido pela escola básica pública, a mesma que me formei como professora em nível médio. Assim, segui a vida como uma trabalhadora (40 horas semanais: 20 horas na Educação Infantil e 20 horas no Ensino Fundamental em uma escola multisseriada de interior). Nesse período casei e engravidei da minha primeira filha. Concluí o curso e quando minha filha nasceu, comecei a frequentar o curso de Pedagogia, em uma instituição privada. Nesse momento trabalhava para pagar a faculdade, no entanto, o que ganhava mal dava para custear as despesas de mensalidade e ônibus. Por isso, comecei a desenvolver trabalhos extras, de leitura de livros e elaboração de textos, como parte de trabalhos acadêmicos. Essa experiência me fez percorrer universos distintos de estudo a partir da leitura (que despertou a minha curiosidade para aprender).

No decorrer da faculdade, comecei a entender o papel das instituições formadoras de nível superior, como um campo específico do saber teórico. Estava no momento mais mágico do meu processo formativo! Tinha a possibilidade de pensar a escola sob a luz dos pressupostos teóricos discutidos pelos professores da faculdade. Amava ouvir sobre os fundamentos da educação, principalmente uma professora, que tinha uma paixão por Paulo Freire e me encantava. Até hoje lembro do jeito que ela falava sobre ele.

A sensação de entender o que lia sobre o processo de desenvolvimento infantil e observar na prática do meu fazer pedagógico, fazia com que o meu desejo de aprender e ser professora só aumentasse. Tinha o anseio de ampliar meu vocabulário, compreender os fundamentos que norteavam meu trabalho e me dediquei para

aprender minha profissão para além das representações que tinha a partir do meu fazer diário na escola. Porém, as minhas condições não eram favoráveis: mãe, recém-casada (morando na casa da sogra), trabalhadora e estudante, parecia que eu não daria conta! A vida, com suas múltiplas funções, me esgotava e isso me impedia de estudar mais sobre o que de fato precisaria estudar sobre a profissão docente.

Nesse movimento de luta, passei a olhar para a vida como um campo de aprendizagem²³ (a mãe me ensinou também a ser professora e vice-versa, ser esposa e morar em espaço compartilhado me ensinou a ter paciência com relação ao espaço escolar que também é coletivo, com uma cultura organizacional específica, trabalhar e estudar me possibilitou articular e perceber a importância da relação teoria e prática), e, assim, segui vivendo, trabalhando, estudando.

Eu poderia ver a vida com outras lentes. Prefiro ver como uma construção humana, como diz Charles Chaplin, na forma de uma peça de teatro que não permite ensaios, por isso exige que cante, chore, dance, ria e que se viva intensamente, antes que a cortina se feche e a peça termine sem aplausos. Como se a vida tivesse roteiro, com aventura, drama, suspense, humor, tudo o que se pode ter no processo de viver o personagem de cada função, de cada atuação, com emoção, sentimento de finitude que diariamente o lembra da sua mera condição de mortal. Por tudo isto, comecei a ver a vida como um processo de aprendizagem humana.

A vida é a oportunidade que tenho de aprender²⁴! De conhecer, de me formar gente. Mesmo com suas mazelas é nela e por ela que aprendo. As lições na vida são diárias e articuladas ao que vivo, ao como vivo e com quem vivo. A aprendizagem não se dissocia da experiência de sentir a vida, suas possibilidades e limitações, seus encantos e desencantos, suas alegrias e tristezas, seus amores e desamores, sua magia e sua finitude, suas mazelas e “milagres”. Prefiro ver a vida como uma graça, oportunidade de mobilizar o conhecimento a partir do cotidiano, que mesmo sendo caótico, desorganizado, sensível e movimentado pelo conhecimento empírico, é combustível para o próprio processo de aprendizagem. Isso porque aprendo cotidianamente diferentes formas de pensar e agir e conseqüentemente de viver.

²³ Considerando que o “saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos” (Larrosa, 2022, p.30).

²⁴ E comungo das palavras que compõem a letra da música de Gonzaguinha, O que é o que? “Viver e não ter a vergonha de ser feliz, cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz”. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/gonzaguinha/463845/>.

Essa vida de aprendizagem, recheada de experiências, é marcada por sentidos e significados do que vivi e vivo. Em si a vida é um conjunto de marcas que deixamos no mundo, cada um é como um pedacinho de um quebra-cabeça que constrói uma imagem social sobre a própria humanidade. Cada pessoa é em si um mundo no mundo e para o mundo²⁵.

O meu mundo era complexo! Foi nele, nas condições reais que fui tecendo minha formação. Novamente o período de estágio curricular supervisionado, no curso de Pedagogia mobilizou provocações sobre a especificidade do trabalho desenvolvido pela escola no contexto da educação infantil, que se fundamentava no cuidar. Foi nesse período de estágio que vivenciei a relação entre o a teoria e a prática, ciente de que nesse momento de minha formação, a própria experiência de vida já tinha me fortalecido como pessoa. Tinha condições de olhar para a pessoa e profissional que era e estava em construção. Realizava o que hoje entendo como prática reflexiva (SCHÖN, 2000). Orientada pela professora supervisora de estágio, realizei as práticas de forma coerente e centrada no papel teórico prático do ser professora.

Nesta experiência, o processo avaliativo apontava algumas potências já anunciadas no primeiro estágio realizado. Sentia-me como o “barro na mão do oleiro”²⁶, sendo construída na relação entre a instituição de ensino superior e a escola. Ainda em processo de formação, com a maturidade necessária para entender a natureza do trabalho docente como trabalho ou como uma unidade entre os saberes teóricos e práticos. Mas mesmo ciente disso, a inquietude sobre como a vida se diluía no meu mundo consciente, provocava reflexões sobre o que de fato estava me formando professora²⁷.

²⁵ Sobre essa relação, há um estudo de Heidegger, referente ao que ele chama de Dasein, que um ser é o que é ser-junto-a, junto aos entes. Dasein é produção, é criação e transformação do mundo. O Dasein está no mundo e totalmente envolvido por ele. Sem o mundo não se pode pensá-lo. O Dasein partilha com os outros o espaço que lhe circunda. Em sua ocupação ele se encontra a si mesmo e aos outros. Sem o outro de nada adianta existir. Ser lançado no mundo possibilita ao Dasein mergulhar na aventura da partilha deste mundo com os outros. O Dasein é com os outros. O Dasein como ser-com-os-outros: estando lançado-no-mundo, o Dasein mantém uma interação consigo mesmo, com os demais entes (todas as coisas) e com o mundo, se perguntando sobre o sentido de ser, individualmente e no coletivo (Heidegger, 1998).

²⁶ Com uma percepção forte de que tinha traços divinos em minha formação, fruto de minha religiosidade, que também atravessa meu jeito de pensar a profissão nesse momento histórico de formação. Por isso a referência. E nisso encontro novamente a vida e tudo o que vivi sendo trazido para dentro de minha formação, como uma característica de um campo que ultrapassa o prático e o teórico.

²⁷ Essa inquietude é um dos fatores motivacionais dessa pesquisa, pois ainda busco entender o que me forma professora, não somente o que me “em forma” como se tivesse uma “forma” de produzir professoras em uma linha de produção que faz o processo do pinóquio às Avessas, transformando gente em bonecos de madeira (Alves, 2010).

Ao concluir a faculdade, fui convidada a fazer parte do quadro de professores da instituição, como professora nas disciplinas de Didática, Filosofia da educação e Metodologias de ensino, nos cursos de licenciatura (Pedagogia, Geografia, Matemática e História). A maior parte de minhas atividades eram desenvolvidas no curso de Pedagogia, o que me fez passar novamente por um processo de iniciação à docência, agora no contexto do Ensino Superior.

Parecia que a vida, com suas artimanhas, de novo me desafiava! Aceitei o convite que potencializou o meu desejo de ingressar no campo da pesquisa. Até aquele momento, me via e me fazia como uma professora mais prática do que teórica, pois a pesquisa não é um elemento que aparece no processo de formação docente em nível médio e tive pouco contato com esse universo no curso de Pedagogia.

Nesse contexto, comecei a entender melhor a dinâmica do processo de desenvolvimento profissional docente para o contexto da Educação Básica. Atuando como professora concursada no município, almejei ampliar os horizontes e realizei o concurso público estadual para pedagogo. Passei e assumi inicialmente vinte horas, depois mais vinte. Mais uma vez a marca de trabalhadora se evidenciava. Estava eu em dois espaços de formação: a escola e a faculdade, agora na função de docente e pedagoga. Era uma trabalhadora em formação.

Em 2007 realizei outro concurso no Estado. Passei e assumi as aulas e coordenação de estágio curricular supervisionado, denominada prática de formação em nível médio. Foi nesse movimento de trabalho que encontrei elementos para potencializar os estudos. Passei a ser formadora docente, em nível médio e superior.

A partir dessas experiências senti-me estimulada a realizar o curso de mestrado. A pesquisa realizada neste período de formação tratou dos saberes docentes para o Ensino Superior. Naquele momento inquietava-me a atuação das instituições formadoras, por isso queria entender as especificidades do professor pesquisador, pondo-me no contexto de uma professora que precisava aprender a lecionar nesse nível de ensino.

Não me compreendia como uma pesquisadora, então preparei-me para tentar o mestrado por três anos, fazendo cursos de pós-graduação *latu sensu*, participando de grupos de estudos (o que potencializou anos depois a criação de um grupo de estudos independente, denominado Café Pedagógico²⁸: provocações sobre a

²⁸ Grupo de estudos denominado Café Pedagógico: provocações sobre a profissão nossa de cada dia. É constituído por professores da educação básica e superior, alunos e egressos dos cursos de

profissão nossa de cada dia), eventos acadêmicos e espaços que favorecem o desenvolvimento da pesquisa como processo inerente ao trabalho docente.

Por meio destas experiências aprendi que ser professor é também ser pesquisador! Passei a ter gosto pela pesquisa (mesmo não sabendo ainda todos os elementos que a constituem). Realizei a seleção de mestrado e fui aprovada no ano de 2013. Ao longo do processo de investigação fui tecendo um diálogo entre a prática do meu fazer docente, observando, analisando o que fazia, como fazia e seu impacto no contexto da formação profissional do Ensino Superior e Médio.

Assim, ao concluir o mestrado, tinha ampliado o entendimento sobre a natureza da docência em diferentes níveis, pois eu estava me construindo no todo e, em diferentes níveis de atuação profissional. Compreendi que estava me formando ao mesmo tempo que formava o outro, foi nesse momento que me vi apaixonada pela profissão docente²⁹.

Foi como trabalhadora que estudava a própria profissão ao mesmo tempo que a exercia, que aprendi a equilibrar as múltiplas funções da vida como um desafio do cotidiano e que “o equilíbrio ideal é aquele da bicicleta, o equilíbrio que só existe quando se está em movimento” (CORTELLA, 2013, p. 42). Minha vida é um movimento, que demanda escolhas, nas possibilidades e condições que se tem. Nesse movimento entendi que se me fixar apenas na educação formal e deixar de fora o campo de minha atenção à educação informal, posso deixar de fora a própria vida. Quando deixo de fora a vida, posso perder a oportunidade de fazer da educação uma experiência de aprendizagem, pois experienciar o conhecimento desenvolve a capacidade de ver, de maravilhar-se diante do mundo, de fazer perguntas e pensar (ALVES, 2008) e mais que isso, impede de ter curiosidade e pra mim curiosidade é a coceira do pensamento (ALVES, 2008) e o conhecimento é uma árvore que é semeada e cresce da vida e está em todo lugar³⁰.

graduação (licenciaturas) e curso Formação de Docentes em nível médio, membros da comunidade local e pesquisadores da área educacional. Os encontros acontecem aos sábados (a partir de um cronograma) com um café de acolhida, organizado pelos membros do grupo que irão coordenar o encontro.

²⁹ Esse momento foi importante para entender que a formação se constituía como um processo no qual a vida, a escola e universidade desenvolviam funções específicas, mas interligadas, que me traziam a sensação de integralidade, de totalidade formativa. Esses espaços formativos, que na pesquisa chamo de agente formativo/ campo formativo, constituem o todo da formação docente, que tem em cada sujeito da experiência uma singularidade, mas que não perde sua condição coletiva, pois esses campos são como redes de formação, que funcionam melhor quando se atravessam.

³⁰ E se for pensar em que árvore eu seria nesse contexto, ousou dizer que sou Ipê, por ter características em cada estação, como a vida e a própria natureza, sempre passando pelo processo e as estações da

Aprendi que me formo como pessoa por inteira e levo quem sou por inteira em tudo aquilo que faço e me faço. Não como pronta e acabada, mas como um conjunto de aprendizagem entre a vida cotidiana, o meu trabalho e minha relação com o campo de estudo e pesquisa. Buscando dar sentido a vida e ver que ela, a vida é só a chance que tenho de passar por esse mundo sem me distrair do que me move.

Nesse movimento de pensar a vida atrelada ao processo de formação profissional via experiência, que tentei ingressar no doutorado. Em 2019, atuando como professora formadora no curso de Pedagogia e Formação de docentes em nível médio e assessora pedagógica no programa “A união faz a vida”³¹ ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Foi nesse ano que enfim compreendi o peso da vida no processo de formação, as condições eram limitantes, parecia que não aguentaria. Mãe, mulher, trabalhadora, estudante, enfim, o peso das responsabilidades parecia ser maior que minhas forças. Mas segui, dediquei-me dando o melhor que pude, sentia por não poder me envolver mais nas discussões do meu objeto de pesquisa, não participar dos eventos e grupos de estudos, sabia da importância que tinha, mas não conseguia dar conta de tudo. Havia limites entre o querer, o dever e o poder fazer.

A vida proporcionou-me experiências múltiplas nas quais a teoria e a prática dialogaram com a experiência de viver cada momento como parte de um todo formativo. Nesse período entendi o sentido da articulação entre a vida, a escola e o Ensino Superior, entre o sentido da experiência (como campo subjetivo), da escola (como meu campo prático de formação) e do Ensino Superior (como campo teórico e de pesquisa). A partir desse entendimento, por fim tive clareza sobre o papel de cada agente formativo no meu processo de formação (pessoal e profissional), reconhecendo a especificidade e a importância do sentir, do fazer e do pensar a própria formação no processo de profissionalização docente.

A disciplina de estágio me possibilitou estudar essa relação sob a luz do conhecimento científico, na busca de compreender esse processo de formação que

vida até florir. Me sinto como parte da natureza, com uma função específica, a de florir. E gosto de pensar o ipê a partir de Rubem Alves (2008), como árvores que são pensadas pela terra. “Dentro da terra estão todas as flores do mundo, à espera de árvores...a terra sonha ipês! As árvores são as psicanalistas da terra!” (p.9). E nessa analogia, vejo minha formação como a terra que me faz florir, desenvolvendo em mim aquilo que é de minha natureza, dar flores.

³¹ Programa educacional desenvolvido pela cooperativa SICREDI. Atuo como assessora no processo de formação docente, desde de 2010, atendendo dois municípios próximos. O foco do programa está no processo de formação da metodologia do programa baseada em projetos.

atravessa a relação teoria e prática. Por meio das observações e acompanhamento das práticas de estágio, como professora e coordenadora, tanto em nível médio como superior, notava que a vida das minhas alunas e dos meus alunos, traziam elementos que permeavam as práticas e que não estavam no campo teórico. Assim, neles me via, me reconhecia no processo inicial e sensibilizada pelo desejo em entender a complexidade da formação busco nesse momento realizar a presente pesquisa.

Empurrada pela vida com suas cobranças e exigências vivi, nos dois últimos anos, momentos difíceis. Passei por um divórcio, saída da filha de casa, sensação de vazio existencial, suspendi o meu objeto de estudo do campo teórico (sem me envolver com o processo investigativo, a ponto de quase desistir), voltei para “casa”, para pensar a minha vida pessoal e reorganizar meus papéis. Fiquei só no envolvimento da vida com a prática. Ao olhar para essa relação, senti ainda mais forte o desejo em investigar a relação teoria, prática e experiência (representada nos agentes formativos), pois minha vida foi e continua sendo um campo de muitas aprendizagens, que não se dissociam da minha profissão, das práticas que vivencio na escola como docente e do que almejo enquanto pesquisadora.

Neste momento, sensível ao contexto que me cerca, me recompondo como pessoa, ressignificando a vida, me “despi” diante de minhas verdades³² e olho para minha trajetória com orgulho. Percebo que estamos todos no mesmo processo de construção, que aprendemos a ser humanos juntos, que nos formamos juntos, na relação com as diferenças, tanto na vida, como na escola e no Ensino Superior, considerando que uma boa formação é aquela que possibilita o desenvolvimento integral das pessoas e as capacita para enfrentar desafios cada vez mais complexos. Que deve atender e equilibrar os diversos âmbitos do desenvolvimento pessoal, social e cultural dos sujeitos (ZABALZA, 2014). O que requer disposição para nos construir, pois não nascemos sabendo, e “para nossa alegria, porém, quem não nasce sabendo pode aprender qualquer coisa” (CORTELLA, 2017, p.16).

Sigo como trabalhadora que estuda, na busca de me formar continuamente, nos encontros, reencontros e desencontros do processo formativo (entre a vida, a escola e o Ensino Superior) vivendo, fazendo e pensando, em um movimento não linear de formação que se mistura no emaranhado contexto social, político, cultural,

³² Considerando que no “saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido ao que nos acontece” (Larrossa, 2022, p.32).

econômico e histórico que compõe o corpus da profissionalização docente, como campo inerentemente humano.

Entendo hoje que o que moveu minha trajetória formativa foi o desejo de mudar minhas condições por meio do estudo e da educação. Fui a primeira pessoa da minha família a concluir uma faculdade e sou a única que fez pós-graduação em nível *strictu sensu*. Eu quebrei o círculo de uma vida limitada entre trabalhar e estudar, superando os limites da própria condição. Mesmo não tendo mobilidade social pela educação, tenho condições de viver com mais dignidade, ciente da precarização e desvalorização (no campo político, econômico e social) da profissão docente. Sigo trabalhando e estudando, consciente sobre a classe social a que pertenço, fazendo do meu trabalho uma possibilidade de transformar vidas, pelo conhecimento. Entendendo que formação é essencialmente um processo que faz

referência ao “**ato ou efeito de formar**”, maneira pela qual se constitui uma mentalidade, um caráter. Formar corresponde a instruir, educar, dar forma natural, “**forma**” por sua vez, se aproxima de configuração, feitio, feição exterior, modo particular de ser, modelo, estado ou maneira. Assim formação diz respeito ao processo_pelo qual, mediante educação e instrução, se constitui uma mentalidade e/ou caráter de um sujeito com vistas a um modo e/ou maneira particular de ser (FÁVERO; TONIETO, 2010, p. 54).

Assim, ao apresentar minha trajetória, justifico a presente pesquisa, quando apresento meu contexto de formação e percebo que a profissionalização dos professores ocorre nesse processo de compreender a articulação entre as instituições formadoras, os campos de estágio e o estagiário como sujeito do processo formativo, trazendo a singularidade da experiência como um campo de aprendizagem docente. A formação tem a ver com tudo o que envolve a nossa existência, reconhecendo que ela é tão complexa como a própria natureza humana e que, por assim ser, não cabe em nenhuma teoria ou conceito, porque “o ser humano é muito mais complexo do que todas as teorias que procuram explicá-lo” (POLETTI; DOBBS, 2010, p. 9) e é constituído em grande parte por sentidos e significados que marcam a nossa trajetória de vida.

Essas experiências, práticas e teorias narradas permitiram desenvolver a presente pesquisa que está organizada, para além da introdução, com o percurso investigativo, os aportes teóricos, as análises dos dados coletados e, por fim, as conclusões.

2 PERCURSO INVESTIGATIVO: MAPA METODOLÓGICO

Esta questão, sempre nova e emergente, que agitou toda a história do pensamento, remete ao problema: como as coisas podem ser conhecidas? Qual é a melhor forma de conhecê-las, qual visão de mundo ou teoria explica a realidade e, principalmente, quais critérios podem validar esse conhecimento? O pesquisador busca a teoria do conhecimento, mais cabal, que seja apta para explicitar a relação entre aquele que conhece e as coisas que são conhecidas (CHIZZOTTI, 2006, p. 26)

Para conhecer, é preciso antes o desejo em realizar o processo investigativo, considerando que há a partir desse desejo, a necessidade de escolher um mapa³³ que traga as trilhas³⁴ que serão seguidas como norte para o processo de validação do que será conhecido. A escolha desse mapa centrou-se em três questões importantes: o quê? (correspondendo ao que foi feito, tipo de pesquisa); com quem? (contexto e sujeitos da pesquisa) e como? (maneira de realizar a pesquisa, coletar, analisar e apresentar os resultados).

A elaboração desse mapa metodológico permitiu desenvolver o trajeto investigativo, de exploração dos dados encontrados, observando as pistas referentes às trilhas percorridas no processo para a escolha das informações a serem analisadas, considerando sempre a intenção do estudo, pois afinal, mapas mostram os caminhos, mas é o viajante que define os passos e escolhe por onde vai caminhar para chegar ao seu destino. E esse caminhar foi pensado enquanto um processo de movimento, guiado pelos fundamentos teóricos qualitativos da pesquisa, integrado ao movimento prático do fazer investigativo (grupo focal) e ao sentir da experiência de busca. Isso porque no processo pensamos, fazemos e sentimos o caminho, como exploradores de saberes, como produtores de conhecimentos e construtores de sentidos e significados.

2.1 TIPO DE PESQUISA

Compreende-se a metodologia como sendo o mapa orientador que direcionou e norteou o processo investigativo, apresentando as trilhas e os rumos do trajeto que foi traçado para chegar ao objetivo da pesquisa, que se propôs a explorar outra

³³ A figura de mapa é pensada como uma construção de uma visão antecipada do caminho, como exploradora de possibilidades de aprendizagem, traçando um jeito de caminhar para chegar aos objetivos da pesquisa. Ele traz a visualização prévia do processo investigativo.

³⁴ Remetem aos traços do estudo, por onde andei na busca dos resultados obtidos.

possibilidade de pensar a formação inicial, a partir do par experiência/sentido (LARROSA, 2022, p. 16) com o objetivo de reconhecer a experiência como um campo formativo específico que se difere da prática e investigar os saberes docentes provindos da experiência de estágio curricular supervisionado realizadas no curso de Pedagogia, considerando o estagiário como um sujeito da experiência. Além disso, busca-se compreender como esses agentes formativos e seus saberes se relacionam entre si no processo de formação docente inicial.

Nesse sentido, dada a problemática que se discute, este estudo se fundamenta na abordagem qualitativa de pesquisa, que “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas [...]” (MINAYO, 2013, p. 22), preocupando-se não com a representatividade numérica “[...] mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social” [...] (GOLDENBERG, 2011, p. 14).

Por outro lado, para Goldenberg (2011), este tipo de abordagem não exige regras precisas para seguir, o que não significa, de forma alguma, que o pesquisador não precisa se preocupar com o rigor metodológico, por isso a elaboração de um mapa metodológico. É apenas um modo de fazer pesquisa, em que o desenvolvimento da investigação, a sensibilidade, intuição e imersão da pesquisadora, vão trazendo outros elementos ou tornando os que já existem cada vez mais específicos, que podemos dizer ser o jeito peculiar de sentir o caminho investigativo. Isso porque o próprio termo “qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

O qualitativo engloba a ideia do subjetivo, passível de expor sensações e opiniões. O significado atribuído a essa concepção de pesquisa, também engloba noções a respeito de percepções de diferentes e semelhanças de aspectos comparáveis de experiências, [...]. Entende-se que a noção de rigor não seria aplicável a dados qualitativos, uma vez que a eles faltaria precisão e objetividade, dificultando ou impossibilitando a aplicação de quantificadores. (BICUDO, 2012, p.116)

As pesquisas com abordagens qualitativas, “não têm um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos” (CHIZZOTTI, 2006, p. 26), o que permite ser desenvolvida com múltiplas possibilidades investigativas. Assim,

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, 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 sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

Nessa perspectiva, Yin (2016) destaca que existem cinco características que perpassam a pesquisa qualitativa, que devem ser consideradas: 1) estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; 2) representar as opiniões e perspectivas das pessoas do estudo; 3) abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; 4) contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; 5) esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte.

Nesse sentido, ao realizar a pesquisa qualitativa busca-se explicar os acontecimentos de uma dada realidade embasando-se em conceitos que fundamentam a posição adotada. Os significados, as opiniões e o contexto, na presente pesquisa, são analisados a partir da técnica de coleta de dados denominado grupo focal, pois este permitiu à pesquisadora não só examiná-las em relação ao tema da pesquisa, mas explorar como os fatos estão articulados, confrontados e alterados por meio da interação grupal.

2.2 CONTEXTO, CENÁRIO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

O contexto e os participantes da pesquisa, de acordo com Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (1999), devem ser escolhidos em função das questões de interesse do estudo, das condições de acesso e permanência no campo e da disponibilidade dos sujeitos. Foi nesse sentido que a escolha das sete participantes (acadêmicas do sexto semestre do curso de Pedagogia de uma instituição privada da região Oeste do Paraná) aconteceu, pois foram consideradas como sendo as parceiras de viagem, convidadas a caminhar nas trilhas investigativas, na intenção de explorar o caminho e descrever o que pensam, fazem e sentem durante o percurso formativo no que se refere aos saberes docentes e em como eles se relacionam. Isso porque como aprendizes da profissão, em período de estágio curricular supervisionado

(acompanhadas pela pesquisadora na função de professora desde o primeiro semestre do curso) se apresentam como sujeitos em construção, que perpassam os campos de formação no contexto teórico, prático e experiencial. Essa proximidade entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora, possibilitou desenvolver uma relação mais aberta e de confiança durante o desenvolvimento do grupo focal.

O cenário investigativo, foi escolhido a partir dos objetivos da pesquisa e das possibilidades de estudo da pesquisadora como professora da instituição, na função de professora e coordenadora de estágio curricular supervisionado. Além disso, considerou-se a forma como a instituição organizou e apresenta a proposta curricular do curso, que traz em si eixos formativos que apontam pistas para uma formação que abrange os fundamentos teóricos, práticos e experienciais, tendo o estágio como uma disciplina articulada à metodologia de projetos que é a unidade integradora do curso.

A instituição de ensino superior (faculdade) foi criada em 30 de julho de 2001, por membros da comunidade local, com o objetivo de implantar no município um centro educacional, promotor do ensino superior, com política fundamentada no rigor, solidez e integração dos conhecimentos teóricos práticos (PPC, 2020). A partir desses princípios foi aprovada a criação da Faculdade que tem como meta ser *lócus* de referência no estado do Paraná, assumindo o compromisso institucional de promover o desenvolvimento educacional do município e região, por meio da oferta de ensino superior de qualidade nas diferentes áreas do conhecimento.

A instituição define sua política de ação em consonância com as necessidades e expectativas da sociedade local e em interface permanente com o mundo do trabalho globalizado e as Políticas Educacionais. Entende que, enquanto Instituição promotora de ensino superior, deva estar comprometida com o ensino de qualidade e a extensão.

De acordo com as informações contidas na PPC (2020), o curso foi criado a partir da oferta do curso em Licenciatura em Artes Visuais, que já existia na instituição. Foi pensado como sendo uma possibilidade de ampliação da oferta de cursos de licenciatura no contexto local. Havia no momento, uma intenção da instituição em criar um curso que possibilitasse o desenvolvimento de uma proposta de formação pautada em novas metodologias, o que conseqüentemente iria exigir uma estrutura política e curricular diferenciada do curso em construção. Além disso, a instituição estava ampliando seu campo de atuação, realizando a incorporação da escola básica ao seu contexto formativo.

Nesse sentido, a Licenciatura em Pedagogia, foi pensada no intuito de promover melhores condições para a qualificação de profissionais da educação, contribuindo com a formação de professores para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Médio, como também em funções pedagógicas não- docentes, como gestão escolar e não escolar.

O curso, ainda em processo de reconhecimento, portaria nº 104N de 22 de fevereiro de 2019, publicada no D.O.U. em 26/02/2019, com a primeira turma iniciada em 2020, busca cumprir com o objetivo de proporcionar condições para o desenvolvimento de recursos humanos para a região Oeste do Paraná, mais especificamente para o município e seu entorno, se constituindo como uma possibilidade formativa de relevância para o desenvolvimento sociocultural da região oeste do Paraná.

QUADRO 1 - Identificação o curso

Denominação	Pedagogia
Total de vagas anuais	50
Número de alunos por turma	50
Turno de funcionamento	Noturno
Regime de matrícula	Semestral
Carga horária total do curso	3.600 horas
Integralização da carga horária do curso: limite mínimo e máximo	O curso terá duração mínima de 4 anos e máximo de 6 anos
Bases legais do curso	Portaria nº 104 de 22 de fevereiro de 2019, publicada no D.O.U. em 26/02/2019

FONTE: PPC, 2020.

As orientações básicas contidas no projeto pedagógico, proposto para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, se fundamentam nas disposições legais e na Resolução CNE/CP nº 01/2006 e na resolução CNE Nº 2/ 2019, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para este curso. A base de formação do curso se centra na docência, buscando preparar o profissional em formação para o exercício do magistério, para o trabalho pedagógico de gestão educacional, a ser executado no âmbito da educação formal e não formal, nas atividades regulares de caráter presencial e a distância, em instituições escolares e não escolares de educação básica.

Acredita-se que,

ao ressaltar a relevância em basear o processo de formação dos professores espera-se contribuir para a concretização de uma reconfiguração do cenário

educacional no qual a educação poderá desempenhar um papel primordial na articulação de projetos interdisciplinares fundamentados em propostas curriculares atuais (PPC, 2020, p. 9).

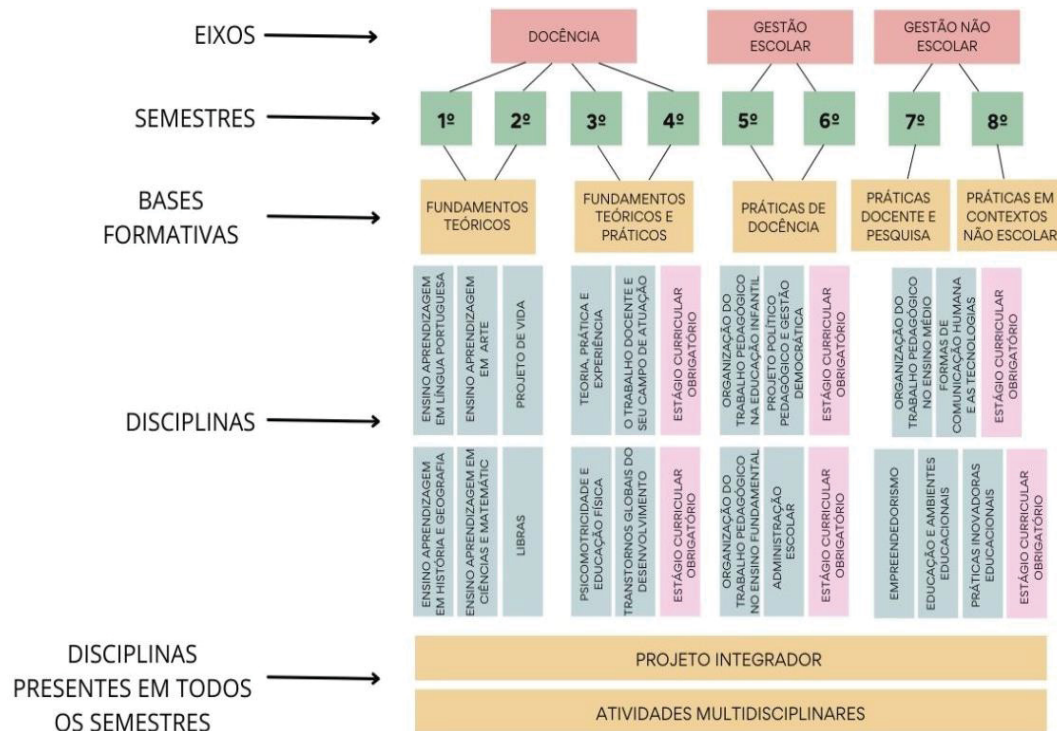
Premissa que fortalece a ideia de que formar é uma responsabilidade social da instituição, que tem o compromisso de oferecer uma educação de qualidade, capaz de possibilitar o desenvolvimento da profissionalização docente para além da habilitação.

2.2.1 Mapeamento da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia

O curso possui três eixos centrais: docência, gestão escolar e gestão não escolar organizado em oito semestres. Nos dois primeiros, que compõem o eixo da docência, tem por base formativa os fundamentos teóricos sobre a profissão e trabalho docente, com disciplinas que focam no processo de compreensão da natureza da profissão e do trabalho docente. O terceiro e quarto semestre, que também compõem o eixo da docência, possuem por base de formação os fundamentos teóricos e práticos do processo de profissionalização docente, trazendo disciplinas que possibilitam compreender a relação entre a teoria e a prática para fundamentar os primeiros contatos com a escola enquanto campo de formação. O quarto e quinto semestre tratam do eixo de gestão escolar, focando a prática pedagógica como elemento inerente ao trabalho docente, trazendo os estágios como campo de desenvolvimento das práticas de docência no contexto da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O sétimo e oitavo semestre, compõem o eixo de gestão não escolar, tendo por base formativa as práticas de docência atreladas ao processo de pesquisa, bem como ao envolvimento com os espaços não escolares, nos quais o pedagogo tem campo de atuação.

A Figura 1 apresenta a estrutura da matriz curricular do curso:

FIGURA 1- Estrutura do curso de pedagogia



FONTE: Autora (2022).

Ao observar a estrutura do curso constata-se que esse foi pensado articulando as disciplinas em eixos que abrangem os fundamentos teóricos e práticos do processo formativo, tendo as disciplinas de Projeto Integrador e as Atividades Multidisciplinares, como articuladoras das demais disciplinas, possibilitando a realização de atividades voltadas ao desenvolvimento de saberes mais amplos sobre o processo de formação docente.

Sua ênfase centra-se em uma formação ampla e geral, ao mesmo tempo que aponta elementos para uma formação específica, ao trazer em sua estrutura disciplinas que fomentam a investigação e a pesquisa como parte inerente do processo formativo, que perpassam a matriz curricular do curso.

2.2.2 Fundamentos legais que regem o estágio curricular supervisionado do curso

De acordo com o disposto na Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2020), o estágio curricular obrigatório se fundamenta nos seguintes documentos:

- Lei nº. 9.394/96, de 20/12/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

- Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

- Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Nota-se que a concepção de estágio, apresentada pela instituição, fundamenta-se na perspectiva de formação integrada³⁵, que tem por finalidade desenvolver a formação do pedagogo para atuar como docente, gestor em espaços escolares e não escolares, fomentando a importância da interdisciplinaridade e da integração dos saberes para o exercício do trabalho pedagógico. Considera que a disciplina de estágio curricular obrigatório corresponde a um elo entre a formação pessoal, social e profissional que deve ser assegurada no processo de construção da identidade do pedagogo.

A organização da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do curso é pensada a partir de uma estrutura que envolve o período, a carga horária, as práticas e níveis de ensino a serem desenvolvidas e quais atividades serão realizadas na disciplina durante os quatro anos. Para entender melhor essa estrutura, apresenta-se o Quadro 2, elaborado a partir dos dados apresentados no regulamento de estágio.

QUADRO 2 -Organização da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado

Período	Carga Horária	Níveis de Ensino	Atividades a serem realizadas
3º semestre	100 horas sendo 28 de prática.	Educação Básica	Estudos conceituais, seminários, mesa redonda, conhecimentos prévios sobre o campo de estágio, sua organização e funcionamento.
4º semestre	100 horas sendo 28 de prática.	Espaço escolar	Estudos conceituais, seminários, mesa redonda, entrevistas, observações no espaço escolar, contato com a escola como campo prático, a diversidade educacional.
5º semestre	100 horas sendo 28 de prática.	Educação Infantil	Estudos conceituais, seminários, mesa redonda, observação, coparticipação e regência;
6º semestre	100 horas sendo 28 de prática.	Ensino Fundamental	Estudos conceituais, seminários, mesa redonda, observação, coparticipação e regência.

³⁵ Que traz a ideia de unidades formativas integradas pela disciplina de Projeto Integrador, sendo possível visualizar a forma como foi pensada na imagem elaborada sobre a matriz curricular do curso, apresentada a seguir. O projeto integrador é um modelo de trabalho que objetiva desenvolver a interdisciplinaridade por meio da relação entre a teoria e a prática. Estudos sobre o tema podem ser encontrados na obra de Willian Bender, Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI, publicada em 2014 pela editora Penso.

7º semestre	100 horas sendo 28 de prática.	Ensino Médio	Estudos conceituais, seminários, mesa redonda, observação, coparticipação e regência.
8º semestre	100 horas sendo 28 de prática.	Educação Básica/articulado ao projeto de pesquisa orientado pela disciplina de projeto integrador.	Estudos conceituais, seminários, mesa redonda, observação, coparticipação e regência, produção do trabalho de conclusão do curso /artigo.

FONTE: Regulamento de Estágio (2019).

Para o levantamento de dados da pesquisa, foram consideradas as práticas de estágio curricular supervisionado desenvolvidas no sexto semestre do curso, que têm por base o desenvolvimento de estudos sobre a natureza do trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo vinte e oito horas obrigatórias de práticas, envolvendo a observação³⁶, coparticipação³⁷ e regência³⁸.

A escolha para realizar o levantamento de dados no sexto semestre do curso teve por critério a própria organização das práticas de estágio, pois é nesse período que as acadêmicas do curso desenvolvem atividades envolvendo o contexto da educação básica, especificamente no que se refere aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

2.3 PRODUÇÃO DOS DADOS: GRUPO FOCAL

Um grupo focal “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (POWELL; SINGLE, 1996, p. 449). Quando se escolhe o grupo focal como técnica de pesquisa, considera-se que “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam” (GATTI, 2012, p. 9). Isso porque o grupo permite “fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (*Idem*, 2012, p. 9).

³⁶ Momento no qual as estagiárias realizam o processo de observar o trabalho docente, registrando as informações referentes ao que observam sobre a aula e os elementos que a perpassam no cotidiano docente.

³⁷ Momento em que as estagiárias colaboram com o trabalho docente, como auxiliares, envolvendo-se no processo de desenvolvimento da aula, participando como colaboradoras do trabalho docente.

³⁸ Momento em que as estagiárias assumem a sala de aula, como docentes, sendo responsáveis pelo processo de elaboração, organização, desenvolvimento e aplicação do planejamento da aula, como responsáveis pela turma.

De certa forma, o grupo focal, é particularmente útil nos estudos em que há interesse pelo uso cotidiano da linguagem e da cultura de um determinado grupo e quando se quer explorar o grau de consenso sobre certo tópico, o que permite compreender processos de construção da realidade, práticas cotidianas e

ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes, trata de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2012, p. 11).

No contexto da pesquisa, o grupo focal foi uma técnica de coleta de dados importante para obter informações sobre as representações, sentidos e significados dos sujeitos da pesquisa referente a experiência de estágio, possibilitando momentos de fala e escuta que puderam trazer dados sobre o que sentem e pensar a respeito do que vivenciaram no período de estágio curricular supervisionado. O encontro com os participantes de forma direta, trouxe informações para além do que outras técnicas de coleta poderiam trazer.

Sendo professora da turma, o grupo, neste caso as acadêmicas, tornaram-se interlocutoras, que apresentaram o cenário que se pretendia conhecer e interpretar. Foi estabelecida uma relação de confiança, no sentido de transformar o “objeto de pesquisa” em sujeitos da investigação. A descrição do grupo, como: identificação, formação e campo de atuação profissional das participantes contribuíram para a análise das falas no momento da coleta de dados (quem fala, o que fala e de que lugar fala). Estas foram identificadas numericamente para manter o anonimato, conforme Quadro 3:

QUADRO 3 - Perfil dos sujeitos da pesquisa

Acadêmicas	Idade	Atuação	Gênero
Sujeito 1	20 anos	Professora de educação infantil (8 meses)	Feminino
Sujeito 2	20 anos	Educação infantil/ monitora (6 meses)	Feminino
Sujeito 3	22 anos	Educação Infantil (2 anos e 2 meses)	Feminino
Sujeito 4	25 anos	Auxiliar de escritório (há mais de 4 anos)	Feminino
Sujeito 5	21 anos	Auxiliar de caixa (mercado)	Feminino
Sujeito 6	21 anos	Professora na escola do campo (há 6 meses). Atua como professora de reforço/ particular	Feminino
Sujeito 7	21 anos	Educação infantil (auxiliar há mais de 4 anos)	Feminino

Fonte: Autora (2023).

2.3.1 Organização, estrutura e desenvolvimento do grupo focal

O grupo, conforme Quadro 3, foi constituído por sete acadêmicas do sexto semestre do curso de Pedagogia. Foram realizados cinco encontros, com duração de uma hora e trinta minutos cada. Aconteceram na própria instituição de Ensino Superior, no período noturno, em uma sala de aula pré-agendada e organizada de acordo com a necessidade do grupo e a finalidade dos encontros.

Os encontros foram desenvolvidos em um período de três meses, no ano de dois mil e vinte e dois, abrangendo os meses de agosto (um encontro na segunda quinzena do mês), setembro (dois encontros) e outubro (dois encontros). O período foi escolhido em função da organização das práticas de estágio curricular supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os encontros foram gravados no formato de áudio, com auxílio de um profissional da área. Durante os encontros, foram realizados também registros escritos, considerando o que cada participante expressou sobre o tema da pesquisa, com ênfase no que sentiu, pensou e relatou ter feito durante as práticas obrigatórias do estágio curricular supervisionado. O foco foi identificar os saberes docentes a partir de três pré-categorias: a primeira considerou o que as participantes falaram que se relacionam aos saberes teóricos (que envolvem os pressupostos e fundamentos teóricos, relacionados à ciência, articulados aos saberes descritos na Matriz Curricular do curso); a segunda considerou o que as participantes falaram que se relacionou aos saberes práticos (que envolvem o fazer, a prática, o operacional, no desenvolvimento do estágio) e a terceira considerou o que as participantes falaram que se relacionou aos saberes da experiência (que envolvem o sentir, as marcas, sentidos e significados do vivido).

O convite para participarem do grupo foi realizado de forma presencial, um mês antes de iniciar os encontros. Nesse mesmo momento, foi exposto pela pesquisadora o objetivo do grupo e a intenção do estudo. As alunas convidadas, realizaram algumas perguntas sobre como seriam os encontros e de que forma seria desenvolvidos os registros. A pesquisadora apresentou o cronograma prévio dos encontros e o esboço do roteiro, com os temas e questões provocativas. Foram ajustadas as datas, pois algumas não poderiam se fazer presente na data proposta inicialmente. Todas aceitaram o convite e se dispuseram a participar de todos os encontros.

QUADRO 4 - Primeiro encontro: profissão docente

Data	Total de participantes	Tempo de Duração	Tema do encontro	Tópicos das questões provocativas	Objetivos
29/08	7 participantes	1h36min	Profissão professor/ profissão docente	<ul style="list-style-type: none"> - O que sente quando se fala em ser professora; - O que vem à mente quando pensa na profissão docente; - O que pode contribuir ou impedir de ser professora; - Existe algo de positivo ou negativo em ser professora; - Quais razões fundamentam o desejo de ser ou não professora. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as representações e impressões que o grupo possui sobre a profissão docente e o ser professora. - Observar pistas sobre os saberes prévios das participantes referentes a profissão docente; - Reconhecer o sentido e significado que as participantes possuem sobre o ser professora e a profissão docente.

Fonte: Autora (2023).

No primeiro encontro, foi definida a organização em relação à distribuição do espaço, optando-se por ficarem em círculo, para que todas pudessem se olhar no momento de fala. O grupo também optou por um número de identificação, sendo de um até o sete, para que pudessem organizar as falas mantendo o anonimato. Após, realizou-se a organização do tempo e das demais regras consideradas importantes para que os encontros fluíssem de forma coerente com o objetivo do grupo e da intencionalidade da pesquisa. Todas consideraram importante que pudessem ter um momento de lanche durante o tempo do grupo, não sendo necessário parar as discussões, mas que pudessem se alimentar, considerando que muitas delas vinham direto para a faculdade, não dando tempo de realizarem uma refeição. A partir dessa necessidade, em cada encontro realizado, foi disponibilizado lanche (organizado em uma mesa no centro do círculo), o que possibilitou momentos mais descontraídos que permitiram às participantes ficarem mais à vontade para se expressarem.

Outros acordos também foram evidenciados: cumprir com o horário de chegada; não usar celular durante o encontro; participar das discussões de maneira ativa; respeitar o momento da fala das participantes; desenvolver a escuta ativa; acolher o que cada uma expressasse e contribuísse sempre que possível; ser um momento dialógico.

Após esses acordos, o grupo recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi lido pela pesquisadora e assinado pelas participantes. Em

seguida iniciou-se o encontro, com a acolhida das participantes. A pesquisadora explicou que a ideia do grupo era fomentar o debate, no qual a participação de todas seria fundamental para a pesquisa. Explicou que desenvolveria durante todos os encontros o papel de moderadora³⁹ e relatora⁴⁰, considerando a proximidade com as participantes, por ser professora da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado.

A pesquisadora fomentou que os registros das informações seriam realizados a partir de um roteiro de trabalho pré-elaborado⁴¹ (para fins de organização dos encontros bem como das falas) contendo os temas a serem pensados e discutidos pelo grupo, a fim de desenvolver as provocações necessárias para o estudo do objeto de pesquisa, reforçando a liberdade de fala, de acordo com as inquietações que surgissem no decorrer dos encontros. Cada participante deveria responder as provocações realizadas sobre o tema (relacionados aos saberes docentes, na tríade formativa: teoria, prática e experiência contidas no roteiro pré-elaborado). Enquanto uma falava, os demais estariam na posição de ouvinte, abrindo-se espaço para se expressarem sobre o que ouviam, sem desrespeitar o tempo e o lugar de fala de quem estava com a palavra no momento, considerando o diálogo importante para o desenvolvimento das discussões.

Após a apresentação individual das participantes, foi possível perceber que o grupo se compôs por mulheres⁴², trabalhadoras que estudam, de vinte a vinte cinco anos, algumas atuando há pouco tempo no contexto escolar e outras sem atuar. Partindo dessa constatação o grupo foi mobilizado a pensar a própria profissão, tendo como tema das discussões o ser professora e a profissão docente. Isso porque, refletir sobre esse tema, abre espaço para entender o que pensam sobre o ser professora, sobre a própria profissão para a qual estão se formando, a partir de suas percepções iniciais provindas da experiência de estágio curricular supervisionado via práticas de observação, coparticipação e regência. O estágio se apresenta como um momento de construção das representações, sentidos e significados sobre o ser professora e a

³⁹ Quem conduz e garante a fluência da discussão, garantindo que ela não se afaste da temática proposta, intervindo o mínimo possível, refazendo questões quando necessário (GATTI, 2012).

⁴⁰ Os relatores são pessoas que não interferem na discussão e que têm por função fazer anotações dos aspectos gestuais e da fala dos participantes (GATTI, 2012).

⁴¹ O qual está descrito no decorrer desse tópico, no momento em que apresento o desenvolvimento de cada encontro realizado no grupo focal.

⁴² Dado que reforça a característica feminina da profissão docente, anunciadas em muitas pesquisas. Sugestão de duas obras interessantes sobre o tema: FERNANDEZZ, Alícia. **A mulher escondida na professora**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994. MELO, Márcia Cristina Henares. **Mulheres que somos**: almas desnudas. Curitiba: CRV, 2020.

profissão docente, que na formação inicial, se apresentam como significativas para o desenvolvimento da profissionalização docente.

No decorrer do encontro, foram realizadas algumas questões provocativas, trazendo tópicos referentes ao tema, como demonstrado no Quadro 4. Essas questões não se caracterizam como entrevista coletiva, pois foram realizadas no sentido de mobilizar as falas das participantes, que puderam expressar o que pensavam e sentiam sobre o tema. Nesse momento já foi possível perceber algumas pistas sobre as concepções e percepções das participantes, sobre o que é ser professora e sobre o desejo de ser ou não, considerando o contexto em que estão inseridas e o lugar de onde falam.

Após as discussões, foi realizado um momento de retomada das ideias centrais, das falas mais latentes durante o encontro, registrando as ideias mais evidenciadas. Isso facilitou o processo de análise dos resultados, na fase dois de interpretação de dados. Em seguida a pesquisadora finalizou o encontro agradecendo a presença de todas. O grupo participou ativamente das discussões.

No segundo encontro, a dinâmica de desenvolvimento seguiu os passos realizados no primeiro encontro, com acolhida das participantes e exposição do tema gerador das discussões, que se centrou no Estágio Curricular Supervisionado, conforme Quadro 5.

QUADRO 5 -Segundo encontro: Estágio Curricular Obrigatório

Data	Total de participantes	Tempo de duração	Tema do encontro	Tópicos das questões provocativas	Objetivos
19/09	7 participantes	1h40min	Estágio Curricular Supervisionado	<ul style="list-style-type: none"> - Sobre o estágio curricular supervisionado o que tem vontade de falar; que contribuição tem o estágio para sua formação; - O que mais lhe marcou no desenvolvimento das atividades relacionadas ao estágio curricular supervisionado; - Que saberes são possíveis anunciar sobre a profissão docente que foram aprendidos por meio do estágio curricular supervisionado; - Se fosse definir em algumas palavras o que é o estágio curricular 	Compreender o papel formativo do estágio curricular supervisionado e sua relevância no processo de construção dos saberes docentes. Identificar o sentido e significado a experiência do estágio curricular supervisionado no processo de formação inicial

				supervisionado, que palavras usariam.	
--	--	--	--	---------------------------------------	--

Fonte: Autora (2023).

Nesse encontro, optou-se por realizar novamente o registro das ideias evidenciadas, o que possibilitou ao grupo pensar e repensar sobre o que haviam discutido. Foi um encontro mais ponderado, com menos entusiasmo, pois as participantes demonstravam cansaço e estavam mais dispersas. O espaço de discussão trouxe à tona os sentimentos de cansaço e as razões pelas quais estavam se sentindo assim. As falas apontaram informações importantes que permitiram associar às análises desenvolvidas na segunda fase do processo de interpretação dos dados. Foi observado que o ritmo de discussão, nesse encontro, foi mais lento, pois estava evidente que as participantes vivenciavam um momento de angústia sobre os estágios, reafirmando a dificuldade em desenvolver as atividades de estágio e dar conta da carga horário de trabalho. Esse encontro possibilitou perceber que as questões relacionadas à vida das estagiárias inferiam de maneira significativa no processo de desenvolvimento do estágio curricular supervisionado.

No terceiro encontro o tema gerador das discussões centrou-se nos agentes formativos, conforme Quadro 6.

QUADRO 6 - Terceiro encontro: agentes formativos

Data	Total de participantes	Tempo de duração	Tema do encontro	Tópicos das questões provocativas	Objetivos
26/09	7 participantes	1h30min	Agentes formativos	<ul style="list-style-type: none"> - Considerando os agentes formativo, comente sobre quais deles faz mais sentido no processo de formação docente inicial ; - Em relação à instituição de ensino superior, a escola e a experiência de estágio o que consideram importante apontar; - Que papéis cada agente formativo exerce no processo de formação docente inicial; - Se tivesse que escolher entre os agentes formativos, qual considera mais 	<p>Reconhecer a finalidade dos agentes formativos bem como os saberes docentes que deles decorrem no processo de formação docente inicial.</p> <p>Identificar a relação entre os agentes formativos e seus saberes.</p>

				relevante ou evidente em seu processo de formação; - - Que saberes sobre a profissão docente são desenvolvidos pelos agentes formativos.	
--	--	--	--	--	--

Fonte: Autora (2023).

Nesse encontro, as participantes retomaram as discussões já realizadas nos encontros iniciais, demonstrando que haviam passado por um processo reflexivo referente à própria formação, sobre o que pensavam, em como estavam realizando as práticas e o que sentiam no processo de desenvolvimento do estágio curricular supervisionado. Trouxeram suas angústias e conseguiram discutir sobre a relação entre os agentes formativos que foram chamados de campos formativos (teóricos, práticos e experienciais). Foi nesse encontro que as trilhas do mapa metodológico foram ressignificadas, pois as falas trouxeram à tona a ideia de processo de formação para além de sistema de formação pensado inicialmente. Evidenciaram nesse encontro a relação entre os agentes formativos e seus saberes, apontando ao mesmo tempo as especificidades de cada agente no processo de formação docente inicial.

O tema do quarto encontro girou sobre os saberes docentes, conforme Quadro 7:

QUADRO 7 - Quarto encontro: saberes docentes

Data	Total de participantes	Tempo de duração	Tema do encontro	Tópicos das questões provocativas	Objetivos
24/10	7 participantes	1h40min	Saberes Docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Que saberes sobre a profissão decorreram do estágio; - Que sentido tem as práticas de estágio na construção dos saberes docentes; - Comente sobre a relação entre os saberes teóricos e práticos (práxis); - Comente sobre o saber da experiência (se difere ou da prática); 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer os saberes docentes que decorrem do estágio curricular supervisionado; Compreender a finalidade do saber teórico, prático e experiencial; Entender a relação entre os saberes docentes; Identificar os elementos que compõe o saber docente provindo da experiência.

Fonte: Autora (2023).

No quarto encontro, o grupo se apresentou de forma mais passiva, demonstraram novamente cansaço. Era evidente que estavam cansadas em função do trabalho, pois afirmaram que estava exaustivo dar conta de todas as questões que permeavam sua vida (estudo, trabalho, estágio, questões da vida pessoal). Nesse encontro, foi possível perceber que as participantes estavam em processo de construção de seus próprios saberes, entre eles aprender a organizar a vida em suas múltiplas funções e tarefas, que se cruzam no processo formativo. Foi um momento significativo para entender a relação entre a vida e a formação, considerando que cada uma tinha suas razões (que se diferem) de estar cansada. As falas, que perpassaram o tema do encontro, estavam intimamente ligadas a forma como as participantes concebiam os saberes docentes a partir da relação desses com os agentes formativos.

O saber experiencial esteve em pauta por mais tempo nas discussões, observando-se, nas falas, relatos referentes aos sentimentos e as percepções que as participantes possuem sobre o ser professora e a própria profissão. Essas falas deram sinais sobre os elementos que compõem o saber experiencial como um saber do sujeito da experiência, que se relaciona ao processo de sentir a profissão, reconhecendo que as emoções e os sentimentos perpassam os saberes docentes. Além disso, possibilitou observar que há, na natureza da profissão docente e de seus saberes, um elemento importante que perpassa o processo de ensino e aprendizagem, que são as questões socioemocionais. No final do encontro, foram sistematizadas as falas em palavras-chave, isso permitiu retomar o tema gerador e latente do encontro. Foi um momento importante de síntese, que possibilitou encerrar o encontro percebendo o avanço nas discussões.

O quinto encontro teve como tema a experiência, conforme Quadro 8:

QUADRO 8 - Quinto encontro: experiência

Data	Total de participantes	Tempo de duração	Tema do encontro	Tópicos das questões provocativas	Objetivos
31/10	7 participantes	2 horas	Experiência	- Comente sobre os sentimentos, marcas e sentido da experiência vivenciada nas práticas de estágio curricular supervisionado; sua vida e o estágio, que relações podem ser feitas; experiência de estágio e escolha da profissão;	Identificar os saberes docentes provindos da experiência de estágio curricular supervisionado; Compreender o sentido da experiência de estágio curricular supervisionado;

				<ul style="list-style-type: none"> - Os saberes da vida se relacionaram com as práticas de estágio; - Como definiria a experiência de estágio. 	Reconhecer as marcas do estágio curricular supervisionado no processo de formação docente inicial; Entender o papel da experiência no processo de construção dos saberes docentes e das representações sobre a profissão docente.
--	--	--	--	--	--

Fonte: Autora (2023).

O quinto e último encontro foi iniciado com a acolhida do grupo, abrindo espaço para dizerem como estavam se sentindo e para expressarem o que estavam pensando sobre os encontros já realizados. Foi um momento profícuo de retomada de alguns temas, reforçando algumas palavras já anunciadas, que permitiram estabelecer relação com o tema gerador do encontro.

Esse encontro foi marcado por falas de caráter mais subjetivo, a partir das quais as participantes conseguiram trazer informações que reforçaram a ideia de formação como processo para além da ideia de sistema, já observada no terceiro encontro. Isso deu base para realizar a terceira fase de interpretação de dados referente a construção da síntese integradora. As falas expressaram as marcas, sentidos e significados que a experiência de estágio curricular supervisionado possibilitou para as participantes no que se refere à formação docente inicial. Ficou evidente que há um entendimento de que a experiência tem um caráter formativo específico que se difere da prática, mas que provém dela ao mesmo tempo que a perpassa.

Nesse encontro o grupo demonstrou gratidão referente ao grupo focal, afirmando o quanto foi importante para elas, não somente como sujeitos participantes de uma pesquisa, mas como pertencentes a um grupo de pessoas, que a partir de suas vozes, constroem conhecimento sobre os saberes e tudo o que envolve a profissão docente. Na visão das participantes, o grupo constitui-se como um espaço de formação, que possibilitou experienciar momentos para pensar, analisar, refletir, associar, compreender e sentir a própria profissão, mobilizando os diferentes saberes que perpassam o processo de formação docente.

Nessa fase, de organização dos dados, foi possível observar os primeiros sinais sobre os resultados que foram apontando as relações entre os agentes formativos, os

saberes docentes e o processo de formação docente, trazendo em sua essência o estagiário enquanto sujeito da experiência. Possibilitou também perceber a relação da vida cotidiana das estagiárias com o contexto de formação docente.

2.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Para iniciar o procedimento de análise, considerou-se necessário retomar os objetivos de estudo, especialmente o geral, que consiste em descrever e analisar a percepção dos sujeitos na experiência formativa vivida durante o estágio supervisionado do curso de Pedagogia, considerando a influência dos diferentes agentes formativos no processo de construção dos saberes docentes.

Essa retomada constituiu-se em um momento importante para o processo de elaboração e de procura de caminhos para a análise em meio ao volume de dados levantados. Por isso, foi imprescindível estabelecer estratégias para as análises, que inicialmente foram realizadas por meio do roteiro do grupo focal e as pré-categorias de análise, sendo os próprios temas dos encontros, considerando os tópicos elencados nas questões provocativas.

[...] esse é um processo trabalhoso e meticuloso que implica múltiplas leituras do material disponível, tentando nele buscar unidades de significados ou, então, padrões e regularidades para, depois, agrupá-los em categorias. [...] É aí que, às vezes, surgem dificuldades, pois as informações obtidas podem não estar adequadas às [...] expectativas iniciais. É nesse momento que o pesquisador precisa ser flexível, ajustando melhor a direção da pesquisa e sua questão investigativa (FIORENTINI; LORENZATO, 2009, p. 134).

Para tanto, utiliza-se do procedimento de análise que pode permitir apontar e discorrer sobre os dados com veracidade, considerando a problemática e os objetivos da pesquisa. Entende-se que a análise é um processo de trabalho minucioso sobre os dados, pois é por meio dele que os resultados foram tendo significado.

2.4.1 Análise de Conteúdo

A Análise de Conteúdo é uma dentre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto, adotando normas sistemáticas de extrair os significados temáticos ou os significados lexicais, por meio dos elementos mais simples de um texto. A técnica interpretativa baseada na Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) busca

conhecer o objeto de estudo como possibilidade de interpretação dos dados a partir das falas dos sujeitos, nas dimensões de dados manifestos ou latentes. Esse viés de análise, “[...] tem por objetivo ir além da compreensão imediata e espontânea, ou seja, tem como função básica a observação mais atenta dos significados [...], e isso pressupõe uma construção de ligações entre as premissas de análise⁴³ e os elementos que aparecem [...]” (FIORENTINI; LORENZATO, 2009, p. 137) .

Ao olhar para o texto oral ou escrito, busca-se relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou idéias para analisar o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu produtor/falante. “É um tipo de análise da comunicação que pretende garantir a imparcialidade objetiva, socorrendo-se da quantificação da unidades do texto claramente definidas, para gerar resultados quantificáveis ou estabelecer a frequência estatística das unidades de significado”(CHIZZOTTI, 2006, p. 114). Nesse sentido, pode-se considerar a análise como sendo

um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 1977, p.38).

De acordo com La Ville e Dionne (1999), duas estratégias de análise do conteúdo podem ser observadas e distinguidas na abordagem qualitativa, sendo elas:

1- Emparelhamento ou associação, que consiste em analisar as informações a partir de um referencial teórico prévio, estabelecendo uma associação entre o quadro teórico e o material empírico. *2- Construção iterativa de uma explicação*, que consiste na elaboração pouco a pouco de uma explicação lógica do fenômeno em estudo, sem considerar um quadro teórico prévio, apenas “examinando unidades de sentido, as inter-relações entre essas unidades e entre as categorias em que elas se encontram reunidas” (LA VILLE, DIONNE, 1999, p. 227-228).

Para Chizzotti (2006), a Análise de Conteúdo tem como critério fundamental o fragmento singular do texto, que corresponde a palavra, termo ou lexema, considerado a menor unidade do texto possíveis de serem analisadas e correlacionadas entre as unidades a fim de se extrair o conteúdo mais relevante da

⁴³ As premissas de análise da pesquisa se firmaram na ideia que existe um sistema de formação docente inicial que articula os agentes formativos e seus campos (teórico, prático e experiencial) construindo uma tríade formativa que abrange o sujeito da experiência como um campo de formação integrado a vida.

mensagem. Acrescenta que “as palavras estão reunidas em torno de categorias, ou seja, de um conceito ou atributo, com um grau de generalidade, que confere unidade de agrupamento de palavras ou a um campo do conhecimento em função da qual o conteúdo é classificado, quantificado, ordenado ou qualificado” (p. 117). Portanto, a eleição de categorias é fundamental para se atingir os objetivos pretendidos na pesquisa, a fim de condensar um significado a partir de unidades vocabulares. Cientes de que “a definição das categorias depende da natureza da pesquisa e das particularidades dos dados, razão pela qual nem sempre é fácil definir as categorias de antemão⁴⁴” (p.117).

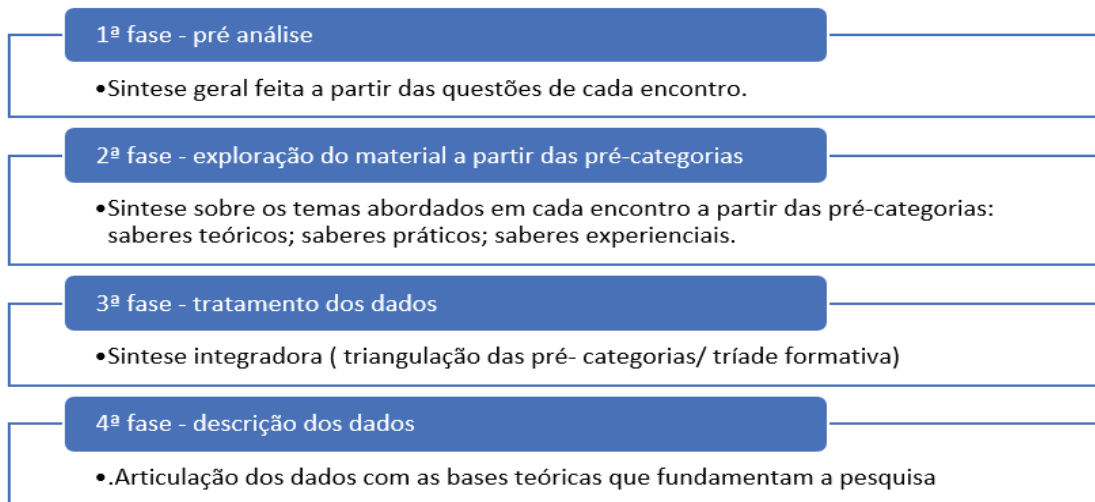
Tendo por base a Análise de Conteúdo, os dados foram analisados a partir das seguintes etapas: Pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise foram analisadas as informações provindas do grupo focal, a partir da organização inicial e das temáticas propostas em cada encontro do grupo focal e os objetivos de cada encontro pensados a partir do objetivo geral da pesquisa; Na etapa da exploração do material foram feitas as escolhas de unidades de registro e a apreensão a partir das pré- categorias temáticas: relação com os agentes formativos considerando os elementos que se relacionam ao campo teórico, prático e experiencial do processo de aprendizagem dos saberes a partir do estágio curricular supervisionado; O tratamento dos resultados foi o último passo da análise de conteúdo, no qual estabelecemos a relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica, considerando a pergunta central da pesquisa e seus objetivos que foram sendo ressignificados no encontro com as participantes da pesquisa e os dados coletados.

2.4.1.1 Organização dos dados

A interpretação dos dados foi estruturada a partir da síntese geral provinda das transcrições das gravações realizadas no grupo focal. Essa sequência pode ser apresentada conforme Figura 2:

FIGURA 2- Organização de interpretação dos dados

⁴⁴ No caso desse estudo, essas categorias foram pré-estabelecidas a partir da própria premissa de pesquisa, que norteou também o pré-roteiro de desenvolvimento do grupo focal.



Fonte: Autora (2022).

Na primeira fase de pré-análise, elaborou-se uma síntese geral dos temas abordados em cada um dos cinco encontros, transcritas a partir das gravações, considerando as vinte e sete questões que nortearam as discussões, distribuídas da seguinte forma:

- 04 questões relacionadas a profissão docente e ao ser professor;
- 05 questões relacionadas ao Estágio Curricular Supervisionado;
- 05 questões em relação ao Agentes Formativos;
- 05 questões relacionadas aos saberes docentes;
- 08 questões relacionadas a experiência de estágio.

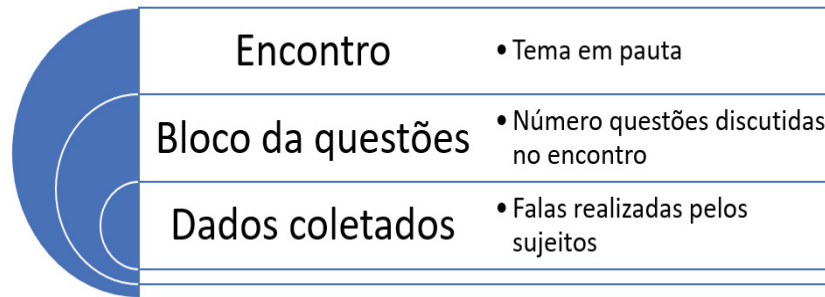
Ressalta-se que essas questões foram exploradas de modo provocativo a fim de mobilizar as discussões, não se caracterizando como entrevista coletiva. Foram realizadas em função dos objetivos de cada encontro atrelados aos objetivos gerais da pesquisa, pensadas pela pesquisadora como um instrumento de provocação sobre os temas abordados em cada encontro.

Essa síntese geral permitiu realizar uma leitura sobre as informações coletadas no decorrer dos encontros. Foi o momento de contato com os dados descritos na sequência das discussões que foram desenvolvidas pelo grupo, possibilitando a pré-análise dos dados, para perceber os pontos que estariam relacionados à segunda fase da análise, que foi a exploração do material coletado a partir de categorias pré – estabelecidas.

Na segunda fase realizou-se a elaboração de uma síntese sobre os temas abordados em cada encontro a partir do pré- roteiro do grupo focal, considerando os

temas e as questões provocativas. Inicialmente os dados foram organizados por encontro e tema, considerando o bloco de questões que foram postas em pauta em cada encontro, como mostra a Figura 3:

FIGURA 3 - Organização dos dados de cada encontro a partir das pré-categorias: temas e questões provocativas



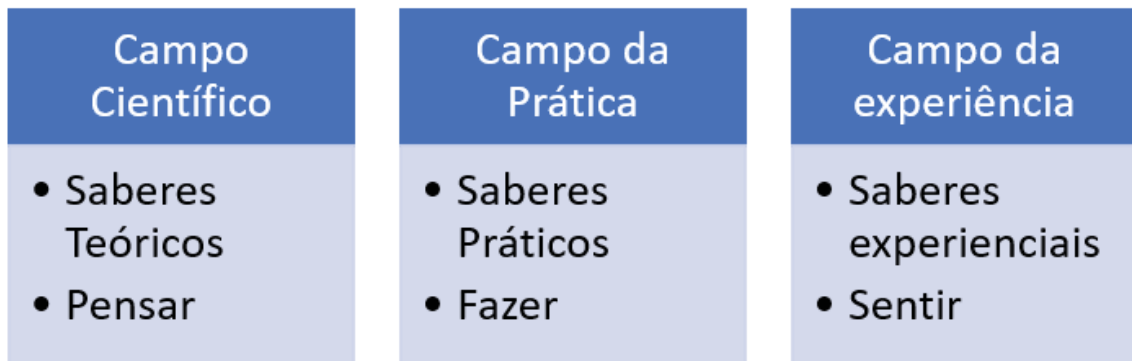
Fonte: Autora, 2022.

Essa forma de organização dos dados possibilitou analisar as falas das participantes da pesquisa sobre os temas abordados em cada encontro e observar o movimento das falas evidenciadas em cada momento de discussão. Esse movimento demonstrou que mesmo tendo em cada encontro um tema gerador, isso não delimitou o campo de discussão, pelo contrário, potencializou as falas que foram sendo mobilizadas no decorrer de todo o processo de desenvolvimento do grupo focal. O objetivo do pré-roteiro foi apresentar um aporte provocativo para mobilizar as discussões de cada encontro.

A partir desses dados, realizou-se uma nova síntese por meio de três pré-categorias. A primeira considerou o que as participantes falaram que se relacionam aos saberes teóricos (que envolvem os pressupostos e fundamentos teóricos, relacionados à ciência, articulados aos saberes que compõem a Matriz Curricular do curso evidenciados nas disciplinas); a segunda considerou o que as participantes falaram que se relacionam aos saberes práticos (que envolvem o fazer, a prática, o operacional, no desenvolvimento do estágio) e a terceira considerou as falas das participantes que se relacionam aos saberes da experiência (que envolvem o sentir, as marcas, sentidos e significados do vivido).

Nesse momento de análise dos dados, as falas que se movimentavam no decorrer dos encontros foram sendo evidenciadas a partir dessas três pré-categorias como demonstra a Figura 4:

FIGURA 4 - Organização dos dados a partir das três categorias básicas



Fonte: Autora (2022).

Destaca-se que essas pré-categorias foram estruturadas a partir dos objetivos da pesquisa e se integram aos agentes formativos (na perspectiva de Zabalza, 2014) e seus saberes (na perspectiva de Pimenta (2010) e Tardif (2010)). Nesse momento, a análise considerou as falas das participantes que sinalizavam as representações sobre a que agente formativo e saberes se referiam a partir dessas categorias, que foram pensadas inicialmente de forma individual e depois de forma integrada, pois concebe-se a ideia de que os agentes formativos, representados na estrutura acima pelos campos teóricos, práticos e da experiência, assim, como seus saberes, se correlacionam e se atravessam no processo de formação docente inicial.

Após a organização dos dados em 3 categorias, conforme Figura 4, elaborou-se a terceira fase da análise, que foi a construção de uma síntese integradora, na qual foi possível perceber quais saberes estavam relacionados a cada agente formativo, denominados de campos de formação, ao mesmo tempo que constatou-se a necessidade de ressignificar a premissa de pesquisa, baseada no sistema de formação entre os agentes formativos. Isso porque, mesmo reconhecendo que a experiência se evidencia como um campo de formação que possui singularidades que se diferem da prática, por se relacionar ao sujeito da experiência (que traz suas marcas, sentidos e significados singulares sobre os saberes), foi possível analisar que a formação docente, a partir desses agentes formativos, acontece, não só de forma triangular, como demonstrado no sistema formativo, mas como um processo que possui intersecções entre os saberes, como demonstra-se na Figura 5:

FIGURA 5- Estrutura de análise da síntese integradora



Fonte: Autora, 2022.

Nesse momento de elaboração da síntese integradora a estrutura de análise demonstrada na Figura 5, constitui-se em uma sistematização das falas das participantes referentes aos saberes docentes associando aos agentes formativos. Foram consideradas as falas apontadas no decorrer dos encontros, a partir dos temas e os tópicos de questões provocativas. A estrutura fundamenta-se nos conceitos de Zabalza (2014) para explicar os agentes formativos e em Pimenta (2010) e Tardif (2010) para fundamentar os saberes docentes. Foram utilizadas as informações coletadas na segunda fase.

O objetivo dessa fase de análise centrou-se em realizar uma síntese que apresente as características dos agentes formativos e de seus saberes e como esses se relacionam no processo de formação docente inicial a partir do estágio curricular supervisionado. Além disso, buscou-se trazer o campo da experiência como um campo de saberes experienciais no qual as estagiárias se reconheceram enquanto sujeitos da experiência (Larrosa, 2022).

3 APORTES TEÓRICOS DA PESQUISA

3.1 A FORMAÇÃO INICIAL E O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

O humano é o objeto da profissionalidade docente. Ao lidar com o ser humano, o professor desenvolve uma sensibilidade de profunda compreensão do outro. O professor na sua tarefa de docente constrói a própria humanidade. (CAMPOS, 2007, p. 25).

Discutir a formação inicial dos professores especialmente no curso de Pedagogia, demanda situar o termo em um contexto mais amplo, em que a profissionalidade e a profissionalização emergem como elementos fundamentais na composição dos processos de autonomia de diferentes campos profissionais. A formação é um fenômeno complexo sobre o qual existe pouco consenso no que concerne tanto às teorias quanto às dimensões mais relevantes para sua análise, portanto, as pesquisas que se edificam no campo educativo-pedagógico merecem um olhar atento e sensível, capaz de compreender as diferentes nuances que compõem sua complexidade.

Mesmo que óbvio, valeria lembrar que não ninguém nasce formado, pois o ser humano nasce sem saber, é o único animal que para aprender precisa ser ensinado (CORTELLA, 2017) e que, pela razão de não saber, poder-se-ia aprender qualquer coisa, partindo do pressuposto que a formação é o processo de se formar. No caso da formação inicial, situa-se o termo no contexto da formação profissional, abordado sob a perspectiva da profissionalização⁴⁵, pois este se constitui como processo de aprendizagem da profissão, no qual o sujeito dá forma ao ser em construção, considerando os elementos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos que o constituem profissionalmente.

A formação é um processo, e por assim ser, possui sentidos e significados próprios que permeiam as experiências e vivências de cada sujeito, na relação que esse estabelece com a vida, com as instituições formadoras⁴⁶, com outros sujeitos e com o mundo que o constitui. Tem a ver com a compreensão de que formar é um

⁴⁵ A profissionalização refere-se às condições necessárias que venham a garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e continuada nas quais o profissional aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho, recursos físicos e materiais, ambiente de clima de trabalho, práticas de organização e gestão (LIBÂNEO, 2001, p. 63).

⁴⁶ Instituições que formam, de maneira formal e informal.

trabalho humano e que “todo o trabalho humano sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto” (TARDIF, 2005, p. 31). Essa humanidade é o que permeia o processo de formação profissional, fundamentada no “ser humano que é muito mais complexo do que todas as teorias que procuram explicá-lo” (POLETTI; DOBBS, 2010, p. 9).

Garcia (1999, p. 77) compreende a formação inicial como sendo “uma função que, progressivamente ao longo da história, vem sendo realizada por instituições específicas, por um pessoal especializado e mediante um currículo que estabelece a sequência e o conteúdo instrucional do programa de formação”. Para o referido autor, essa formação, considerada como inicial, cumpre três funções básicas: a de formação para treino de futuros profissionais para o exercício das funções que irão desempenhar; controle da certificação ou permissão para exercer a profissão; agente de mudança, ao mesmo tempo que contribui para a socialização e reprodução da cultura dominante.

Nesta perspectiva, pensar a formação profissional docente demanda um olhar mais apurado para o processo de formação inicial, reafirmando sua finalidade formativa, voltada a habilitar o sujeito ao exercício da sua profissão, assegurando a legalidade para tal exercício. É a formação inicial que legaliza o trabalho profissional docente e “implica na formação dos profissionais como uma área de interesse social” (ROMANOWSKI, 2007, p. 115), que tem a ver com o papel social das profissões. Portanto, é importante considerar que a formação inicial consiste na “etapa de preparação formal numa instituição específica de formação” (GARCIA, 1999, p. 25), na qual se aprende a profissão por meio dos conhecimentos específicos que compõem a estrutura curricular dos cursos de formação docente.

Isso porque a “formação é um fenômeno complexo sobre o qual existe pouco consenso no que concerne tanto às teorias quanto às dimensões mais relevantes para sua análise” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 31). Porém, é pertinente apontar que mesmo sendo complexa traz em si condições para se pensar em como ela acontece no contexto da educação superior, de forma mais específica no curso de Pedagogia. Isso porque, pensar na formação docente no contexto atual, é um desafio que corresponde a um processo de superação das condições existentes, de suas lacunas e limitações. Nesse sentido, entendemos que “a formação tem de nos levar para cima, para aquilo que não temos, para não ficarmos nos repetindo, aprisionados naquilo que já sabíamos” (CORTELLA, 2013, p. 21).

Essa superação corresponde a uma busca constante de entendimento sobre a própria profissão, sobre os elementos que constituem a docência como atividade específica do profissional professor. Sendo assim,

a formação profissional do professor implica concebê-lo como ator/autor da sua trajetória de vida e emergente da teia econômica, social e cultural em que está inserido e como profissional que busca a formação, reconhece suas necessidades e as do contexto em que atua, se compromete reflexivamente na transformação das práticas e na afirmação da profissionalidade docente (SOARES; CUNHA, 2010, p. 33).

Considera-se, portanto, que a profissão docente abarca dimensões políticas, econômicas e sociais, posto que o exercício profissional não acontece isoladamente, à parte social, como se fosse isento da dinâmica social, e que as profissões se fazem, se desfazem e se refazem dinamicamente no interior de uma dada totalidade social, em vista da necessidade social por serviços competentes e especializados (VEIGA, 2006).

A formação docente⁴⁷, traz perspectivas teóricas distintas sobre seu sentido e significado conceitual, mas confirma de forma geral a ideia de formação como processo de aprendizagem da profissão, “processo que os professores seguem para aprender a ensinar, ou seja para adquirir competência e habilidade como docente” (GARCIA, 1999, p.114), que tem caráter contínuo, sistemático e organizado e que abarca toda a carreira docente, tanto inicial como continuada. O professor, portanto, não nasce professor (NÓVOA, 2010), ele aprende a ser por um processo de aprendizagem da própria profissão.

Pensar o curso de Pedagogia como campo de formação docente é pensar em sua especificidade e finalidade formativa. No papel que exerce enquanto lugar de aprendizagem da profissão, atrelada a uma estrutura política e curricular que fundamentam a formação do pedagogo, em seu percurso histórico e social. Como universo de formação profissional, o curso de Pedagogia no Brasil, foi instituído “por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, através do decreto lei n.1.190 de 4 de abril de 1939” com a dupla função de

⁴⁷ Sobre o tema formação docente, há discussões em âmbito nacional (Pimenta 2012, Veiga 2005, Campos 2007; Saviani 1996; Freire 1996; Gatti, 2012, 2013, 2014, 2019; Romanowski 2007; Catani 1997) e internacional (Shoon 2000; Nóvoa 1999, 2010; Tardif 2005,2013, Tardif e Lasserd 2011; Perrenoud 2002; Imbernón 2010; Marcelo Garcia 1999; Contreras 2002; Zabalza 2014; Lee Shulman 2002, 2007; Nóvoa 2010)

formar bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive para o setor pedagógico (SILVA, 2006, p.11). O curso ficou com a estrutura de “3+1”, sendo que nos três primeiros anos, formar-se-iam os bacharéis e, no último ano, o licenciado.

Em 1961, em atendimento à Lei nº. 4.024/61 (LDB), constituiu-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que resultou em uma nova regulamentação do Curso de Pedagogia, aprovada pelo Conselho Federal de Educação em 1962. Manteve-se a formação do bacharel em Pedagogia (Parecer CFE 251/62), porém separou a licenciatura do bacharelado (AQUINO; SARAIVA, 2011).

Em decorrência da Reforma Universitária, em fevereiro de 1969, o Curso de Pedagogia passou por mudanças provindas do parecer 252/69. Entre as mudanças destacam-se: a eliminação do regime seriado, a instituição do regime de créditos e a departamentalização, inauguração das habilitações técnicas no currículo do Curso de Pedagogia, que compreendiam: Orientação Educacional, Administração, Supervisão e Inspeção Escolar, para exercício nas escolas de 1º e 2º grau, bem como o ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais (AQUINO; SARAIVA, 2011).

Essas mudanças, conseqüentemente, no âmbito do curso de pedagogia, fortaleceram “a ideia de que o técnico em educação se tornava o profissional indispensável à realização da educação como fator de desenvolvimento” (SILVA, 2006, p. 23). O que fortaleceu a concepção de que o curso fosse constituído por duas partes: uma comum (matérias básicas de qualquer profissão ou área) e uma diversificada (em função das habilitações específicas). Essa estrutura de formação abarca uma concepção de formação de caráter técnico e fragmentado, que move inúmeras críticas sobre o curso na década de 1970 e 1980, com iniciativas de reformulação, que foram eventuais em algumas instituições.

O Parecer CNE/CP 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001, parcialmente alterado pelo Parecer CNE/CP 27/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001, ambos homologados pelo MEC em 17 de janeiro de 2002 tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Além desse parecer, a resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, decorrente do Parecer 9/2001, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, potencializaram novas discussões sobre o processo de formação do pedagogo e sua especificidade profissional.

Em dezembro de 1996 foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), reintroduzindo as habilitações, que permaneceram na estrutura de formação do pedagogo até 2006. No mesmo ano, foram homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, tendo a docência como a base da formação do pedagogo, ao mesmo tempo que amplia o seu campo de atuação para espaços não formais, extraescolares.

O Parecer CNE/CP n. 5/2005, de 13 de dezembro de 2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3/2006, de 21 de fevereiro de 2006, homologado pelo MEC, conforme Despacho do Ministro publicado no Diário Oficial da União de 11 de abril de 2006, trata das Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia atribuindo-lhe a formação de professores para exercer a docência nas seguintes áreas: (a) Educação Infantil, (b) anos iniciais do Ensino Fundamental, (c) cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, (d) cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, e (e) outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. O que reforça a docência como eixo central do processo de formação docente e demonstra a amplitude do campo de atuação do pedagogo, que tem possibilidades de desenvolver seu trabalho em espaços extraescolares.

A Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 que, em decorrência dos Pareceres 5/2005 e 3/2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, definiu 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, trazem elementos para se pensar na finalidade formativa do curso, ampliando ainda mais sua responsabilidade em formar um profissional com saberes amplos.

Em decorrência dos processos de mudança social e política, marcada pelo contexto econômico e pelas necessidades do mercado, a Resolução do CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, passa a definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, é possível perceber que há pressupostos que norteiam a formação docente que fomentam a ideia de

estabelecer em nível nacional, diretrizes de formação docente com uma base comum, voltada para uma formação integral. Em parágrafo único:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (CNE/CP nº 2, 2019, p. 2).

Há no art. 2º, o reforço de que a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

No art. 3º, com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes, em parágrafo único:

As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação. Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (CNE/CP nº 2, 2019, p. 2).

Com relação às três dimensões da formação docente apontadas, nota-se que, de modo geral, os pressupostos de formação, centram-se em desenvolver competências relacionadas a três dimensões formativas:

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes: I - Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los; II - Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações: I - Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens; II - Criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas: I - Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; II - Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de

valores democráticos; IV - Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (CNE/CP nº 2, 2019, p.3).

Ao analisar as competências propostas na referida resolução, pode-se, de modo simples, encontrar elementos que apontam a relação entre os conhecimentos teóricos (dimensão do conhecimento profissional); práticos (dimensão do conhecimento prático) e da experiência (dimensão do engajamento profissional), sem realizar é claro, uma análise crítica sobre o viés político⁴⁸ que permeia tal proposta de formação.

Toda estrutura de formação docente não é neutra, e por essa razão, traz em si, de forma explícita ou não, intencionalidades voltadas aos propósitos políticos, sociais e econômicos que estruturam a sociedade capitalista. Para tanto, o que se pretende, nesse momento, é a possibilidade de pensar esses elementos no contexto da formação docente, trazendo em si a necessidade de analisar como o próprio estágio curricular supervisionado se desenvolve no curso de Pedagogia, a fim de entender como o que está posto, enquanto base legal, se desenvolve no processo de formação inicial para a docência. Cientes de que desde sua gênese, até os dias atuais, o Curso de Pedagogia tem sido marcado por discussões sobre a especificidade do trabalho pedagógico e sua finalidade formativa.

Sendo assim, se reconhece que, independentemente e para além das bases normativas que constituem, o curso de pedagogia é um campo (complexo, de contradições, de lutas, de mazelas e possibilidades) de aprendizagem da profissão docente. Profissão essa, que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), em seu artigo 62,

far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

As possibilidades de formação docente são reconhecidas a partir das condições atuais do curso, acreditando que é necessário fazer o melhor nas condições

⁴⁸ Tema importante para ser discutido no processo de formação docente, mas que nesse estudo não se apresenta como preponderante, em função do objetivo da pesquisa. Se apresenta aqui como um lembrete a ser evidenciado na intenção de não negar a necessidade de desenvolver uma análise crítica sobre as políticas de formação docente, que impactam significativamente o desenvolvimento da nossa profissionalização.

que se tem até ocorrerem condições melhores para se fazer melhor ainda (CORTELLA, 2008).

Por sua relevância, a formação profissional docente articula-se no processo de formação inicial com diferentes campos e áreas de conhecimento. Neste conjunto, emergem os estágios curriculares supervisionados que, “integram-se no campo profissional docente como um momento e um recurso importante na formação dos estudantes” (ZABALZA, 2014, p. 97), por permitir que eles possam formar-se por meio das aprendizagens construídas, das experiências coletivas vivenciadas em seu futuro campo de atuação, relacionadas ao seu próprio desenvolvimento, tanto pessoal como profissional, por meio do enfrentamento do cotidiano no seu lócus de trabalho.

3.2 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO – CAMPO DE VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS

O estágio curricular supervisionado faz parte do processo de formação inicial docente e configura-se como uma disciplina que possibilita ao estagiário desenvolver aprendizagens sobre a profissão que irá exercer, a de professor. Consiste “em um conjunto de funções muito mais amplas e vinculadas ao processo de formação e aprendizagem dos estudantes” (ZABALZA, 2014. p. 46), relacionadas com o conhecimento do campo profissional e suas interrelações. O estágio curricular supervisionado se “constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 6) e se fundamenta em uma atividade de formação profissional docente capaz de oferecer condições teóricas e práticas para a aprendizagem da profissão por meio da vivência acadêmica e da experiência para o profissional em formação.

Pensar o estágio nessa dimensão é reafirmar sua finalidade “como um espaço fundamental para a formação prática daqueles que, estando no processo de formação inicial, interagem com a complexa realidade” (CUNHA; FRANÇA, 2019, p.11) de sua profissão, refletindo sobre as ações desenvolvidas nesse espaço, e configuram sua maneira própria de agir profissionalmente. O estágio, nesse sentido, favorece a interpretação prática do ofício profissional, pensado sob à luz da teoria.

Desse modo, “pode-se considerar que o estágio curricular supervisionado é um período de estudos práticos para a aprendizagem e experiência. Envolve

supervisão e, ainda, revisão, correção, exame cuidadoso” (BIANCHI; BIANCHI, 2012, p. 7), considerando que,

uma das bases de fundamentação do **estágio deveria ser, sem dúvida, sua dimensão formativa**. Se não fizer parte do currículo universitário, isso o compromete com a formação de nossos estudantes e, nesse sentido, deve constituir uma peça a mais do ambiente de aprendizagem que é oferecido. Na verdade, qualquer debate, análise ou proposta sobre o ensino universitário deveria começar com uma referência à formação. E isso afeta também o estágio (ZABALZA, 2014, p. 67).

O estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia precisa ser considerado como uma parte importante na relação entre o trabalho e o campo de atuação, entre a teoria e a prática, e ele pode representar, em certa medida, a articulação orgânica com a própria realidade (STELA, 1991). Neste sentido, “enquanto campo de conhecimento, o estágio curricular supervisionado se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas” (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 6), e, essa interação, é base para o processo de desenvolvimento das orientações que percorrem o processo de formação profissional docente. É no campo de estágio, ambiente pródigo em interações e desafios, que se desenvolve a articulação entre as aprendizagens acadêmicas e as ações/contradições do ofício profissional, na emergência de aprendizagens que precisam ser significativas para constituírem-se como parte da identidade profissional.

Nessa perspectiva, o estágio curricular supervisionado recrudescer sua finalidade e permite compreender e, ao mesmo tempo, problematizar o papel dos agentes formativos que fazem parte desse processo. O estudante, por meio das experiências vivenciadas ao longo de sua formação, na vivência do estágio curricular supervisionado desenvolve relações entre os agentes formativos e articula os conhecimentos sobre a profissão em um movimento dinâmico de aprendizagem, que insurge no campo dialógico que se estabelece entre a teoria e a empiria, entre o real e o idealizado, entre o suposto e o constituído, entre a inovação e a tradição, entre o constructo acadêmico e o cotidiano profissional.

Nesse tear complexo e permeado por situações de imprevisibilidade, o estágio curricular supervisionado coopera “na construção da identidade profissional, com a aquisição de referências práticas que aprimorem a significação das questões apreendidas na universidade com o melhor de si mesmos e dos pontos fortes e fracos

em relação a profissão escolhida” (ZABALZA, 2014, p. 47). Portanto, compreender que a formação profissional exige sopesar diversos aspectos de um processo de caráter coletivo, orientado pelas instituições formadoras, pela realidade do campo de estágio e pelo próprio estagiário, em um processo de aprendizagem integrado e contínuo da profissão é fortemente necessário para ampliar a qualidade das experiências acadêmico-profissionais.

Como um componente curricular, o estágio nos cursos de Pedagogia no Brasil, se apresenta como

um período de perplexidade reveladora ao desvelar com mais clareza e evidência o cômputo em que se encontra e no qual sempre esteve historicamente preso, embora sutilmente escamoteado, arraigado principalmente pela dificuldade de conexões dos elementos que compõem sua própria constituição interna – teoria-prática-técnica, fundamentos-didática-docência, conhecimentos-saberes-ensino, universidade-escola-sociedade, formação-profissão mercado de trabalho (PEREIRA, 2016, p. 48).

De modo geral, o Estágio Curricular Supervisionado, corresponde à disciplina que possibilita a articulação entre a teoria e a prática, trazendo suas possibilidades e limitações. Mobiliza, ainda, “seu repertório teórico para iluminar a prática e sua prática faz com que atualize a teoria. Nessa dança dialética, vislumbram-se horizontes, o docente se abre para o mundo, torna-se doador e reflete suas práticas pedagógicas com mais consciência profissional” (CUNHA; FRANÇA, 2019, p.11).

Porém, a relação teoria e prática é problemática, pois evidenciam que há um distanciamento entre o que se teoriza sobre o estágio e o que realmente se vivencia durante o seu desenvolvimento, e que essa constatação não é uma novidade, pois “está posta em diversas produções impressas e/ou digitais em forma de teses, dissertações, livros, artigos, relatórios – elaborados por docentes, acadêmicos e especialistas, em documentos legais: leis, pareceres e diretrizes e relatórios de avaliação do Ministério da Educação de Cursos Pedagogia no Brasil” (PEREIRA, 2016, p.49).

O tema da unidade entre teoria e prática na formação docente é preocupação de longa data, uma vez que

há uma cisão entre elas. As ‘teorias’, em geral, ficam como propriedade das disciplinas, cujos objetos de estudo não são aqueles próprios da pedagogia, que se debruça sobre a educação na sociedade na qual se aninha a atividade de docência em escolas. E a ‘prática’ ou a atividade profissional em si fica como objeto das disciplinas consideradas diretamente ligadas ao exercício dessa atividade” (PIMENTA, 2019, p.19).

Essa separação se manifesta pelos egressos na perplexidade e no desespero em lidar com os problemas da realidade escolar, sentindo-se despreparados. “Quando questionados, os professores das disciplinas ‘teóricas’ acusam os das ‘disciplinas práticas’, dentre elas os estágios, como responsáveis por esse despreparo” (PIMENTA, 2019, p. 20).

A dicotomia teoria e prática está na gênese do curso de Pedagogia e segue até os dias atuais, e parece no Estágios Curriculares Supervisionados

familiar aos sujeitos diretamente envolvidos no processo, pois existe atualmente, nos discursos de um significativo número de estagiários licenciandos em Pedagogia, uma “coincidência” unívoca em sublinhar as experiências vivenciadas no estágio como algo totalmente estranho e novo. Os trechos entre aspas a seguir, retirados de depoimentos orais e escritos em relatórios elaborados por licenciandos dos cursos de Pedagogia e Ciências da Natureza, em que lecionei, confirmam essa afirmação: “... tudo naquela sala era diferente para mim...” e “... eu nunca entrei em uma sala de aula para ensinar... era tudo novo para mim”, evidenciam também a dicotomia entre teoria e prática, ainda muito presente em alguns cursos de licenciaturas, conceituando o estágio como o único momento de “colocar a teoria em prática” e de “colocar tudo o que se aprendeu na teoria em prática”. Ou, por outro lado, em afirmar que, nas palavras de um estagiário: “durante o estágio percebi a tão falada distância entre teoria e prática... não apliquei o que aprendi” (PEREIRA, 2016, p. 50).

Nota-se que o eixo de discussão dos estágios no curso de pedagogia centra-se na relação que existe ou não entre a teoria e a prática, representando nessa relação os agentes formativos relacionados às instituições formadoras e o campo de estágio. As críticas, referentes a uma formação inicial burocratizada “em que há um divórcio entre teoria e prática” e uma excessiva fragmentação do conhecimento ensinado e o vínculo com as escolas (GARIGLIO, 2021), tem dado vozes para se pensar sobre o desenvolvimento profissional e a carreira docente e sua estruturação.

A formação docente, nesse contexto, “representa um importante desafio, tanto para os pesquisadores como para os formadores universitários ou das escolas, em particular no que concerne às relações entre universidade e escola” (S.NETO; BORGES; AYOUB, 2021, p.2). Essa relação tem demonstrado avanços,⁴⁹ no sentido

⁴⁹ No Brasil, podemos afirmar que essa aproximação tem ocorrido de diferentes maneiras, dentre as quais podem ser mencionadas: o aumento significativo do número de vagas nos cursos de licenciatura dos programas especiais de certificação docente em nível superior promovidas por secretarias de educação; o crescente envolvimento da universidade com a formação docente em serviço; e as novas configurações dos cursos de formação de professores com as 400 horas de prática como componente curricular e com as 400 horas de estágio curricular supervisionado que passam a exigir um contrato de estágio profissional obrigatório entre as duas instituições. No âmbito internacional, temos por exemplo: as Escolas Associadas em Québec (Gervais; Desrosier, 2005), as *Development School* nos

de buscar formas de aproximar as instituições formadoras e a escola, por meio do processo de profissionalização do ensino.

Neste sentido, seria preciso reconhecer a escola como um campo de formação no qual os professores desenvolvem um saber prático, como sujeitos singulares, sobre um concreto também singular (CARLIER; CLERX, 2021). Essa singularidade muitas vezes é marcada por um fazer baseado no currículo oculto⁵⁰ do processo educativo, no qual o fazer docente é baseado na confiança do saber fazer. Nesse contexto os professores “encenam e praticam a reticência didática. Ensinam propriamente suas situações ou saberes fetiches. Confiam em suas próprias tarefas vitoriosas, que funcionam ano a ano e alegram-se com suas próprias inovações” (CARLIER; CLERX, 2021, p. 4).

O desafio, principalmente no campo da formação do professor no Brasil, está em ultrapassar “a dramática fragilidade simbólica dos professores da escola e a distância que eles tradicionalmente mantêm das práticas acadêmicas” (SARTI, 2021, p.16). Outrossim, é preciso desmistificar a ideia de que as instituições formadoras são de caráter teórico (sem conexão com a realidade cotidiano) e a escola como campo prático (sem conexão com a teoria enquanto conjunto de pressupostos que norteiam a prática), é um dos passos a serem dados na busca de integração teórica e prática do processo formativo.

Nos cursos de pedagogia, essa relação dicotômica entre teoria e prática, parece ancorada na ideia de ser dois elementos da formação distinto, como se um fosse inferior ou superior ao outro⁵¹. Opta-se em pensar que elas se hibridam⁵², no mesmo processo, o de formação docente. Possuem em si especificidades formativas

Estados Unidos (Zeichner, 2010); a vinculação dos *Instituts Universitaires de Formation des Meitres* às universidades – processo de *masterisation* (Cyrino, 2016); a ideia de uma *casa comum* da formação e da profissão proposta por Nóvoa, entre outros. (NETO; BORGES; AYOUB, 2021.p.3).

⁵⁰ Essa denominação refere-se àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores provenientes da experiência cultural, dos valores e significados trazidos pelas pessoas de seu meio social e vivenciados na própria escola, os seja, as práticas e experiências compartilhadas na escola e na sala de aula (LIBÂNEO, 2001, p.144).

⁵¹ O percurso dessa questão, que toma a teoria e a prática como exteriores uma à outra, como ações fixas, mostra outro desencontro paradoxal entre as concepções pedagógicas que permeiam o curso de Pedagogia: oscilação que desloca a importância da teoria e da prática, dependendo da perspectiva epistemológica assumida, ora a prática girando em torno da teoria, ora a teoria girando em torno da prática. Essa bifurcação entre as tendências pedagógicas manifesta-se não só nas escolhas metodológicas, nas técnicas, nas bibliografias utilizadas, nas disposições dos componentes curriculares ao longo do curso, nas ementas, nos conceitos e teorias abordados, mas também na fragmentação da ação docente do futuro pedagogo em seu principal espaço profissional: a escola básica (PEREIRA, 2016, p.40).

⁵² Sobre a hibridação teoria e prática temos por referência o estudo de Pereira (2016).

que compõem o corpus da profissionalização docente, fortalecendo o papel do estágio como um componente curricular estratégico importante para a construção de uma nova configuração de formação inicial e de professores, bem como para uma melhor inserção desses no seu universo profissional.

Nesse sentido, o estágio demanda novas configurações, capaz de considerar suas dimensões, “quer em termos conceituais, quer em suas práticas, quer em suas relações inter e intrapessoais”, reconhecendo que são “amplas e complexas e extrapolam seu estreito vínculo com o contexto maior da educação e se constitui nos caminhos históricos percorridos por nossa sociedade” (PEREIRA, 2016, p. 20). Potencializando um movimento formativo que irá demandar saberes de alto nível produzidos pelas “ciências sociais e humanas que possibilitem aos professores ultrapassar saberes tanto intuitivos quanto instrumentais relativos ao ensino, em direção à consideração da complexidade e da singularidade que caracterizam o seu trabalho” (SARTI, 2021, p.16).

Dessa forma, o estágio curricular supervisionado, no processo de formação inicial docente passa a ser um elemento importante na configuração de um novo profissional, que possa lidar com o contexto atual da educação, da escola e dos sujeitos que fazem parte do processo educativo, pois esse professor em formação “precisa se preparar para acolher as necessidades da realidade societal, cada vez mais complexa, atendendo às demandas globais e locais”. Aos cursos de licenciaturas, em especial de Pedagogia, caberá a responsabilidade de investirem “nas práticas do estagiário docente, daquilo que se aprende em sala de aula, como teoria, e como essas aprendizagens teóricas se associam às atividades pedagógicas vivenciadas no estágio supervisionado”, o concebendo como campo e momento de pesquisa (CUNHA; FRANÇA, 2019, p.11).

Para que o estágio cumpra com sua função formativa, capaz de desenvolver a relação de unidade entre teoria e prática, é necessário questionar que tipo de professor se deseja formar, para que se tenha clareza sobre que teorias e práticas as experiências de aprendizagem irão atravessar no processo de construção docente. Nesse contexto, é necessário caminhar no sentido de formar um profissional que

por ter sólida formação teórica, consegue criar respostas aos desafios encontrados em sua práxis docente, considera o ato docente situado nos contextos escolares; com amplo e sólido conhecimento dos contextos social e político que envolve o ensino; sobre as realidades onde vivem seus alunos; com conhecimentos da teoria da educação e da pedagogia em conexão com

a práxis pedagógica docente, para analisar, compreender e criar procedimentos de ensino para assegurar as aprendizagens; para serem participantes ativos na reinvenção das práticas e das escolas; com sólida formação teórica que lhes permita compreender as realidades nas quais atua/atuará e propor coletivamente caminhos para assegurar as aprendizagens e o desenvolvimento de todos os alunos que passaram a ter acesso à escolaridade. (PIMENTA, 2019, p. 26).

Para que esse profissional seja formado, é necessário, no entanto, avançar para além das palavras, é preciso superar as desigualdades educacionais, entender o processo de formação para além de dicotomias teóricas, visar um desenvolvimento do pedagogo com estatuto profissional, com quadro de carreira, concurso e permanência. Além disso, desenvolver um processo de formação que considere o próprio sujeito em formação protagonista de sua identidade formativa, como um sujeito da experiência em experiência diária de formação, de aprendizagem docente.

3.3 OS AGENTES FORMATIVOS

De acordo com Zabalza (2014), o estágio constitui uma realidade complexa, determinada por múltiplas variáveis e na qual participam três agentes fundamentais: a instituição universitária (denominadas nesta pesquisa de instituições formadoras de nível superior – campo teórico); os centros de atividades práticas (denominadas de campo de estágio- campo prático) e os estudantes (estagiários – sujeitos da experiência).

Nesse momento da pesquisa, são apresentados os agentes formativos de maneira individual, com a intenção de pensar em suas especificidades formativas e evidenciar como são concebidos enquanto campos de formação docente. Essa forma de apresentá-los não os torna independentes e nem desarticulados, apenas pensados em sua natureza formativa⁵³, de dentro pra fora.

3.3.1 Instituições Formadoras de Ensino Superior – Campo teórico

Segundo Zabalza (2014), a instituição formadora de ensino superior pode ser considerada como a principal responsável pelo processo de formação inicial, tendo

⁵³ Que é relativo ou contribui para a formação ou a educação "**formativa**", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/formativa>. [consultado em 26-03-2023].

em vista sua estrutura e organização político-pedagógica. Por meio de um percurso formativo instituído com base nas orientações das políticas públicas e nas decisões pedagógicas institucionais, materializadas nas estruturas curriculares dos cursos, o estudante/estagiário pode construir os conhecimentos e as habilidades específicas e necessárias ao exercício da profissão. Sendo assim, durante o processo de formação acadêmica se supõe algumas disposições:

a) Pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade); a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; o desenvolvimento da capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação; o domínio científico e profissional do campo específico; b) Considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação; c) Propor a substituição do ensino que se limita a transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento; d) Integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que pressupõe trabalho em equipe; e) Buscar criar e recriar situações de aprendizagem; f) Valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle; g) Procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p.104 -105)⁵⁴.

Tais disposições, quando articuladas à realidade de ensino e à dinâmica do campo profissional, fortalecem a finalidade formativa das instituições, especialmente no que se refere a sua dimensão teórica, pautada nos pressupostos e fundamentos epistêmicos, importantes para o processo de profissionalização. A teoria⁵⁵ é uma das bases da formação acadêmica e pressupõe domínio de conceitos sociais, históricos, políticos, econômicos, culturais e filosóficos do conhecimento. E esse papel formativo pautado na teoria, é uma especificidade das instituições formadoras, que deve ser visto como fundamental ao processo de formação profissional. Não é um problema a formação teórica, pelo contrário, é indispensável para que o profissional em

⁵⁴ Que foi um dos objetivos do grupo focal, conhecer e saber o que as participantes pensam sobre os temas em pauta.

⁵⁵Parte especulativa de uma ciência (em oposição à prática). Conjunto de conhecimentos que explicam certa ordem de fatos. Conjunto de princípios fundamentais de uma arte ou ciência. Noções gerais, generalidades. "Teoria", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, disponível em: <https://dicionario.priberam.org/teoria> [consultado em 28-02-2022]. De modo geral a teoria é entendida como pressuposto, fundamento, de caráter metódico, científico. No campo educacional teoria é entendida como sendo um conjunto de pressupostos e/ou fundamentos que se tentam explicar a realidade/prática a partir de determinados correntes teóricas defendidas por diferentes autores. Na presente pesquisa a teoria será tomada como uma das bases do processo de formação.

construção possa entender sua profissão a partir de conhecimentos já produzidos social e historicamente. Isso porque “são as formas mais sofisticadas de conhecimento e alargamento teórico que permitem a ampliação do escopo da práxis humana, possibilitando um aprofundamento da própria ontologia da vida cotidiana” (MORAES, 2009, p. 602).

Nessa perspectiva, caberia às instituições formadoras de Ensino Superior assegurar a convergência e a coerência entre os elementos basilares da construção profissional, considerando a importância de compreender o seu papel político e ideológico na sociedade ou nas comunidades em que o futuro profissional por ela formado, irá atuar.

Sendo assim, sob o risco de desviarem-se de suas funções, as instituições formadoras não podem se dissociar do contexto e da complexidade que permeiam suas práticas, já que estes elementos perpassam os processos que nela ocorrem, constituindo-se para além da habilitação com vistas ao exercício profissional. Portanto, dos cursos acadêmico-profissionais se espera que colaborem para um processo formativo mais amplo e engajado com a realidade contemporânea (PIMENTA, 2012). Ou seja, cabe as instituições formadoras, incluírem no processo de formação profissional, conhecimentos mais abertos, que permitam aos estudantes aprenderem de forma integrada e interdisciplinar, para que se situem e possam atuar diante das mais diversas possibilidades de uso do conhecimento no universo de trabalho (ZABALZA, 2014).

Compreende-se que a função formativa do estágio curricular ou estágio supervisionado deve ser pautada na interação entre os espaços formativos (instituições formadoras e lócus de estágio) a fim de possibilitar diálogos constantes entre os sujeitos do processo, fortalecendo a ideia de que o estágio curricular supervisionado é um instrumento fundamental no processo de formação, “que poderá auxiliar o aluno a compreender e enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política e social, unindo teoria e prática” (STELA, 1991, p. 58), sem retirar dessa relação as suas experiências como pessoa.

Assim, na formação profissional, o estágio curricular supervisionado e os agentes formativos que dele participam, são elementos que interagem de forma mútua no processo de profissionalização e precisam ser pensados de forma articulada. Isso porque cada agente formativo tem sua especificidade e atua em diferentes situações, tendo em vista que formar é um processo de caráter individual e coletivo, pessoal e

profissional, que exige articulação de diferentes atores e instituições de diversas naturezas.

3.3.2 Centros de atividades práticas – Campo prático

O campo de estágio é o lugar no qual o estudante realiza as atividades de observação, coparticipação e prática da profissão pela qual está sendo formado, adquirindo aprendizagens sobre o dia a dia da profissão. É no cenário profissional real que os estagiários têm a possibilidade de integrar-se, “conhecer e participar *in situ* da cultura e estilo do trabalho daqueles que exercem a profissão” (ZABALZA, 2014, p. 116). É nesse contexto prático de estágio que o estudante realiza o encontro com o trabalho que desenvolvem os profissionais de sua área.

Portanto, consiste em um campo de conhecimento prático⁵⁶, firmado no cotidiano da realidade, se constituindo como um lugar capaz de operar a formação, como espaço no qual ocorre o processo de “ação-reflexão-ação, como unidade básica de mudança e melhoria do processo formativo (IMBERNÓN, 2010, p. 56). Sob esse viés, o campo de estágio poderia ser concebido como o espaço e lugar no qual a profissão se dinamiza no emaranhado contexto que a permeia como prática social, política, cultural e histórica. Nesse viés, “a prática é entendida aqui como atos sociais de educação, ou seja, atos culturais intencionais” demanda considerar o “contexto de uma sociedade mutante na qual vivemos hoje e colocar-se em perspectiva de constituição de novas possibilidades para a convivência humana em sociedade” (GATTI, 2019, p.13).

Para que o estágio cumpra suas funções como um campo de experiência formativa, é fundamental que os estagiários sejam orientados e acompanhados para a tomada de consciência sobre o papel do estágio curricular supervisionado no processo de formação profissional. Isso porque, muitas vezes há uma tendência a compreender os estagiários como “mão de obra barata”, ou sujeitos que fazem

⁵⁶ Relativo à prática, que possui prática; hábil, exercitado, experiente, que põe em ação o conhecimento teórico. Que não se limita à teoria. Que tem prática, experiência. **"Prático"**, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, disponível em: <https://dicionario.priberam.org/pr%C3%A1tico> [consultado em 28-02-2022]. No contexto da presente pesquisa, o conhecimento prático é concebido como sendo aquele firmado no cotidiano das escolas, realizado diariamente pelos professores, pelo seu fazer docente.

atividades pouco importantes (ZABALZA, 2014). Essa visão do estagiário como um apêndice ao trabalho nos campos de estágio e não como aprendizes da profissão, é um desafio enfrentado no processo de formação profissional.

3.3.2.1 A escola como campo de aprendizagem docente – lugar da prática pedagógica e de formação humana

Falar de escola é um convite a pensar um pouco e não pouco sobre como de fato se concebem as percepções sobre sua especificidade formativa como agente de formação profissional docente, e esse pensar um pouco faz toda a diferença, porque,

pensar pouco é pensar de modo miúdo, rarefeito, pequeno, escasso; pensar pouco é abrir mão da nossa capacidade de não vivermos de modo automático, sem consciência clara e sem nitidez sobre os nossos porquês e nossos rumos. Pensar um pouco, por sua vez, é propositadamente dedicarmos algum tempo para refletir sobre certos temas e assuntos que nos ajudem a sermos decididos e cuidadosos com as escolhas que fazemos e as opiniões que manifestamos (CORTELLA, 2017, p. 5).

Parte-se do pressuposto de que a educação é um processo de humanização “que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita e tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante. Enquanto prática social, é realizada por todas as instituições da sociedade” (PIMENTA, 2012, p. 24). Mas, como processo intencional e sistematizado, ocorre em algumas instituições específicas, entre elas a escola. E por ser a escola uma instituição social (de caráter público ou privado), representa um lugar, construção, local, edifício, estabelecimento, colégio, “ali é a escola”, espaço no qual formam-se pessoas, que tem um papel significativo no processo de socialização do conhecimento. Por se tratar de um lugar no qual ocorre um tipo específico de educação, a escolar, que tem uma finalidade de ensinar um determinado tipo de conhecimento⁵⁷.

Essa educação “está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora” (PIMENTA, 2012, p. 25).

⁵⁷ Conhecimentos sistematizados, selecionados das bases das ciências e dos modos de ação acumulados pela experiência social da humanidade e organizados para serem ensinados na escola (LIBÂNEO, 1994, p. 80).

Reforçando a finalidade social da escola que “existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como para o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (SAVIANI, 1991, p. 23). Escola é nesse sentido um lugar de ciência, de conhecimento intencional e elaborado.

Para os estagiários dos cursos de licenciatura, mais especificamente do curso de Pedagogia, a escola representa um agente formativo da própria profissão, no qual os professores desempenham seu trabalho e desenvolvem sua profissionalização. Pensar sobre a escola como lugar de aprendizagem docente, é pensar sobre o trabalho educativo⁵⁸ que nela se desenvolve, entendendo trabalho no sentido de *poesis*⁵⁹. Assim, tratar o trabalho educativo como sendo uma especificidade do trabalho, ou seja, como processo de formação, “não material, que tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes” (SAVIANI, 1991, p. 21), que devem ser considerados de maneira contextualizada, articulando-se ao contexto em que a própria escola, o trabalho educativo e os sujeitos do processo educativo estão inseridos socialmente.

Esse trabalho é parte de um lugar próprio, a escola. Lugar que tem “certa forma de reunir sujeitos, saberes, corpos, procedimentos, linguagens e materialidades em um tempo e um espaço separados”, abrangendo diferentes modalidades e níveis de ensino (LARROSA, 2019, p. 26). Portanto, a experiência a que se refere esta pesquisa é situada, responde a determinados códigos culturais e é vivenciada sob determinados balizamentos institucionais pré-estabelecidos.

Sendo assim, valeria destacar que a escola é uma instituição “cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”, o que a torna um lugar que tem a ver com a ciência (SAVIANI, 1991, p. 22). Nessa perspectiva, a escola é um espaço de socialização, apropriação e construção de conhecimentos que envolve todos os sujeitos que nela atuam, e tem a ver com o contexto social e histórico no qual está inserida.

⁵⁸. Trabalho educativo: É ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 1991, p. 21).

⁵⁹. Etimologicamente, a palavra trabalho em latim é labor. A ideia de *tripalium* aparecerá dentro do latim vulgar como sendo, de fato, forma de castigo. Mas a gente tem de substituir isso pela ideia de obra, que os gregos chamavam de *poesis*, que significa minha obra, aquilo que faço, que construo, em que me vejo. A minha criação, na qual crio a mim mesmo na medida em que crio o mundo (CORTELLA, 2008, p. 21).

Historicamente a padronização da escola “funcionou enquanto precisávamos apenas de trabalhadores treinados e a maioria da mão de obra era operária, mas se deteriora em meio a mudanças sociais atuais, como a globalização, o acesso à tecnologia e a rapidez com que a prática profissional se modifica” (PIANGES; BORBA, 2019, p.15). Assim, como um processo, a educação traz a ideia de que “nós mudamos com processos, processos de vida, processos humanos, processos de conhecimento. Os processos são sempre mudança, aliás é a natureza processual de qualquer coisa” (CORTELLA, 2008, p.14).

Esses processos de mudanças e transformação da realidade permitem refletir sobre o papel da educação escolar a partir do contexto, entendendo que a escola que está posta e “imposta”, demanda um olhar mais atento sobre sua forma de ser e ser pensada no contexto social. Trazendo para seu contexto discussões sobre seu papel humanizador, isso porque

a Declaração Universal para a responsabilidade Humana, nos diz que a humanidade, em toda a sua diversidade, pertence ao mundo vivo e participa de sua evolução. Propõe princípios gerais que podem servir de base para um novo pacto social. Talvez por isso, Agostinho da Silva nos diz: o que importa não é educar, mas evitar que os seres humanos se deseduquem. E educar de modo que todos vejam garantidos o seu direito a educação, algo que o modelo educacional dito tradicional não assegura (PACHECO, 2019, p.32).

A escola tem em si uma função inerente que é formar gente, formar o ser humano de maneira intencional. Não se apresenta como uma instituição “avulsa” na sociedade e nem alheia aos fatores políticos, econômicos, sociais e culturais que a perpassam.

A escola está grávida de história e sociedade, e, sendo esse processo marcado pelas relações de poder, o conhecimento é também político, isto é, articula-se com as relações de poder. Sua transmissão, produção e reprodução do conhecimento no espaço educativo escolar decorre de uma posição ideológica (consciente ou não) de uma direção deliberada e de um conjunto de técnicas que lhe são adequadas (CORTELLA, 2008, p.104).

Nesse sentido, a escola é compreendida como um lugar no qual se produz conhecimentos, que são inerentemente a produção humana, que ao mesmo tempo que são produzidos pelo homem também o produzem. Por isso, há nesse lugar, especificidades formativas voltadas a um tipo de educação pela qual “podemos garantir o processo de transmissão do patrimônio histórico-cultural às novas gerações e a perpetuação às gerações até o fim da vida de cada um”, e que por ela podemos “acessar os bens públicos; e a escola, na qualidade de uma instituição social, deve

perseguir o princípio da promoção social, da mobilidade humana e da aprendizagem como direito” (CUNHA; FRANÇA, 2019, p.10).

A escola é o lugar materializado de organização do trabalho docente e, por assim ser, possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como lugar de trabalho ela não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social, produto de convenções sociais e históricas, diríamos um espaço sócio-organizacional (TARDIFF; LASSERD, 2011). O que permite reforçar a ideia de escola como instituição social, com finalidades específicas, “que requer a presença de um pessoal cujo status (docente) e a função central (ensinar) não existe em nenhuma outra parte do mundo social cujo contexto a escola pertence (*Idem*, 2011, p. 58). Ela é uma prefiguração de organização científica do trabalho docente, no qual o professor exerce a sua profissão ao mesmo tempo que desenvolve seus saberes, na relação e interação que estabelece com seu próprio fazer diário.

Acreditar na escola como campo de formação docente demanda reconhecer que a educação é feita também de sonho e esperança. Para essa dimensão formativa da escola, é preciso ter otimismo, “porque o otimismo é da natureza do tempo e a esperança de um tempo novo, um tempo de atos criadores e de vida gratuita” (PACHECO, 2019, p. 52). No entanto, é importante ressaltar que esse otimismo não pode ser ingênuo, mas crítico, ao ponto de dar aos que pensam sobre a escola e sua função a capacidade de articular a imaginação e a inteligência, para que o coração da humanidade pulse na mesma proporção da sua capacidade de pensar. Inteligência pensada como uma lâmpada, que servem para iluminar (ALVES, 2008).

Escola é feita de gente e para gente, e mais importante do que o espaço ou lugar no qual são formadas, é saber que “tipo de gente” se pretende formar. E o papel da escola está de forma mais direta vinculado a essa função, de formar gente. Pois o trabalho desenvolvido na escola, é sobre seres humanos, fundamentado nas relações humanas (TARDIFF, LASSERD, 2011). Sendo assim, a escola não pode ser como a história do Pinóquio que “me parece, ensina que as crianças nascem de pau e só depois de passar pela escola viram crianças de verdade. Se não passarem pela escola, correm o risco de se tornar jumentinhos, com rabo e orelhas de burro, além de zurrar” (ALVES, 2010, p. 8). Também não pode ser uma história do Pinóquio às avessas, na qual entra gente, e na medida que se estuda, torna-se outra coisa.

Precisa ser um lugar onde entra gente e se avança enquanto gente. A escola “não é apenas (e já não seria muito pouco) um ambiente amigável e solidário de aprendizagem. Mais do que uma escola, ela é verdadeiramente, sem eufemismos, uma comunidade de aprendizagem educativa”(PACHECO, 2019, p.15). Considerando que “a escola nunca será um ambiente pronto; ela é, na verdade um espaço em constante evolução” (PIANGERS; BORBA, 2019, p. 30).

Por essa característica, é um campo em constante movimento que busca desenvolver a capacidade de aprender no contexto atual, reconhecendo os limites da realidade, reconhecendo que há um futuro em construção, que

independente de nossa consciência ou vontade, o futuro está sendo gestado e partido o tempo todo por todos nós, educadores, profissionais ou não. Porém, se o quisermos de forma que seja um Futuro que proteja a Vida Coletiva e eleve e honra nossa dedicação profissional, precisamos repensar e refazer nossas práticas, isto é, nos novos tempos, novas atitudes (CORTELLA, 2014, p. 11).

O que se evidencia nesse sentido, é que a escola como lugar de aprendizagem docente, como campo de formação profissional, tem um papel importante no processo de relações e interações humanas. “Interações humanas que objetiva mudar ou melhorar a situação humana das pessoas” (FELDMANN, 2009, p. 76).

Reforçando a ideia de escola como espaço de vivência e convivência humana, no qual as interações solidificam o processo de interação social. Desta forma, considerando que “deve-se sempre ter em mente que suas ações, suas palavras e seus pensamentos precisam estar de acordo com princípios e valores que beneficiam a vida (COIN; BARROS, 2018, p. 34). Cientes de que o compromisso fundamental de todos os envolvidos com a educação no contexto escolar é com o ser humano (SANTÁREM, 2016). Por outro lado, seria importante repisar que a escola tem uma “função social insubstituível de formar os indivíduos para uma vida digna e para a compreensão e transformação da realidade, que continuam lutando por justiça, igualdade, condições e oportunidades iguais para toda a população” (LIBÂNEO, 2001, p.10).

A escola também poderia ser pensada na perspectiva de espaço de formação de valores e princípios, bem como lugar de construir memórias. Esse é inerentemente um processo humano, que acontece via educação, pois “somos antes de mais nada, construtores de sentido, porque fundamentalmente, somos construtores de nós

mesmos, a partir de uma evolução natural” (CORTELLA, 2008, p. 30). É na escola que as vidas se cruzam e fazem sentido, considerando que “as escolas são organizações educativas que tem tarefas sociais e éticas peculiares, com um caráter profundamente democrático” (LIBÂNEO, 2001, p. 11). Por isso, seria possível entender que as escolas podem ser espaços para desenvolver valores que são construídos social e historicamente pela humanidade, socializados pela cultura, entendida como sendo o “mundo humano”, conjunto dos resultados da ação humana sobre o mundo por intermédio do trabalho (CORTELLA, 2008).

A cultura, como instrumento do processo de humanização, é parte do legado da escola, de sua finalidade formativa. Assim, a escola é a extensão do que se é e do que se faz enquanto humanidade. Se a escola não existisse não existiria parte do ser humano, da capacidade de socializar a vida e tudo o que a permeia, pois é na escola que se aprende a ser pessoa e profissional.

Nesse sentido, a aprendizagem docente, na relação com a escola, acontece de forma organizada, pensada e intencional, via diferentes processos formativos, que emergem com maior evidência no momento do estágio curricular supervisionado. Algumas representações sobre a profissão docente são elaboradas a partir do contato do estagiário com o campo de estágio, no caso do curso de Pedagogia, com a escola.

É a escola, o lugar onde acontece a prática pedagógica e se desenvolve o trabalho docente no qual “as práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados” e na práxis, a intencionalidade rege os processos (*Idem*, 2008, p. 605)”. As práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade; implicam tomadas de decisões; de posições e se transformam pelas contradições. Não é uma prática esvaziada de intencionalidade, pelo contrário, traz em si a ideia de que

a pedagogia e suas práticas são da ordem da práxis; assim, ocorrem em meio a processos que estruturam a vida e a existência. A pedagogia caminha por entre culturas, subjetividades, sujeitos e práticas. Caminha pela escola, mas a antecede, acompanha-a e caminha além. A didática possui uma abrangência menor, mais focada nos processos escolares dentro das salas de aula. A pedagogia coloca intencionalidades, projetos alargados; a didática compromete-se a dar conta daquilo que se instituiu chamar de saberes escolares. A lógica da didática é a lógica da produção da aprendizagem (nos alunos), a partir de processos de ensino previamente planejados. A prática da didática é, portanto, uma prática pedagógica. A prática pedagógica inclui a didática e a transcende (FRANCO, 2015, p. 603).

Além disso, a referida autora, aponta que as práticas pedagógicas, para operarem, precisam do “diálogo fecundo, crítico e reflexivo que se estabelece entre intencionalidades e ações e que tirar a esfera da reflexão, crítica e diálogo com as intencionalidades da educação implica o empobrecimento e, talvez, a anulação do sentido da prática educativa” (FRANCO, 2015, p. 613). Isso implica em reconhecer também que as práticas pedagógicas incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem, caminhar no meio de processos que ocorrem para além dela, de forma a garantir o ensino de conteúdos e de atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e através desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos.

Desta forma, as práticas pedagógicas devem “adentrar na dinâmica e significado da práxis, de forma a poder compreender as teorias implícitas que permeiam as ações do coletivo de alunos”, pois a prática precisa ser tecida e construída a cada momento e a cada circunstância (FRANCO, 2015, p. 608). De modo geral, a escola como lugar de aprendizagem docente, constitui-se como um campo amplo de possibilidades, no qual “as aprendizagens ocorrem entre os múltiplos ensinamentos que estão presentes, inevitavelmente, nas vidas das pessoas e que competem ou potencializam o ensino escolar. Há sempre concomitâncias de ensino” (*Idem*, 2015, p. 604). Além disso, como campo prático, a escola é um lugar no qual “a prática dos professores é rica em possibilidades para a constituição da teoria” (PIMENTA, 2012, p. 29).

Além disso, a escola é para o professor “o que a padaria é para o padeiro, a cozinha é para o cozinheiro ou o sapato é para o sapateiro: sua oficina, seu laboratório, seu ateliê, o lugar onde se exerce um ofício, onde estão suas matérias – primas quanto suas ferramentas ou seus artefatos” (LARROSA, 2019 p. 26).

A partir dos apontamentos realizados sobre a escola, infere-se que ela é pensada como sendo o lugar no qual o trabalho docente acontece, no qual o professor realiza seu trabalho em sua dimensão mais específica, como lugar de profissionalização docente. Possui especificidades que se referem à dimensão do fazer docente, como prática, exercício da profissão de forma mais direta e cotidiana, que traz possibilidades de aprendizagem da própria profissão, que é inerentemente humana, e por assim ser, se constitui complexa. Entender a escola nessa perspectiva,

é relevante para a compreensão de seu papel formativo, enquanto campo de aprendizagem docente, no qual os saberes sobre a docência são construídos, na relação com outros saberes provindos dos demais agentes formativos que perpassam o processo de profissionalização docente.

3.3.3 Estagiário - Sujeito da experiência

O estagiário é um agente formativo que se constitui como sujeito da experiência, por ser parte de seu processo de formação. Ele, como pessoa, não se dissocia do processo de formação profissional. Traz em si suas histórias de vida⁶⁰, suas memórias, uma identidade narrativa⁶¹ e possui um processo de autoformação⁶² no qual ele é o sujeito que vivencia e tem experiências de aprendizagem que atravessam o processo de profissionalização docente. Experiência⁶³, entendida como sendo “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 20), pois a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada acontece. Nesse sentido, compreende-se o estagiário como um agente formativo ao mesmo tempo que se constitui como sujeito da experiência, considerando que

se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é como um território de passagem, uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência é o ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como aquilo que nos acontece, nos sucede, ou “happen to us”, o sujeito da experiência é sobretudo em espaço onde tem lugar os acontecimentos (LARROSA, 2002. p.19).

Esse sujeito da experiência representa um agente formativo envolvido pela vida e por sua dinâmica, que é social, histórica e cultural firmada nos saberes, nas

⁶⁰ É uma narrativa centrada na formação e nas aprendizagens do seu autor, valorizando-se a subjetividade, a experiência/ existência/ autobiografia (Gaton Pineau, 2006); memórias, conhecimento de si mesmo, processo de formação (Marie Chistine Josso, 2006); identidade narrativa (Andrade, 2014).

⁶¹ É uma identidade narrativa, que está intimamente relacionada com o trabalho de relacionamento entre certa temporalidade histórica (objetiva) e certa temporalidade ficcional (subjetiva), trabalho realizado por um esforço hermenêutico de literatura conjunto de historiografia e literatura, com variações biográfico - históricas de seus personagens, os indivíduos, como experiência e conceito, como si mesmo como história (Andrade, 2014).

⁶² Termo utilizado por Carlos Marcelo Garcia (1999) e Galvani (2002) que se refere ao processo de formação focado no sujeito, nas suas experiências.

⁶³ A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). É em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova (LARROSA, 2022, p 26).

aprendizagens provindas da experiência. O conhecimento é mobilizado a partir do cotidiano, pois “a vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada do sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente” (BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 35). Esse mundo, formado pelo conhecimento empírico, tem a vida como base de sua existência, tomando-a como objeto de formação sem muitas indagações sobre seus fundamentos e sobre as representações que permeiam o processo de formação e que perpassam os sentidos dados pela pessoa aos fatos e a própria realidade vivenciada.

A realidade da vida cotidiana está organizada em torno no aqui e agora do meu presente. Este aqui e agora é o foco de minha atenção a realidade da vida cotidiana. Aquilo que é aqui e agora apresentado a mim na vida cotidiana é o *realissimum* de minha consciência” (BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 39).

Isso porque a realidade da vida cotidiana se apresenta como um mundo intersubjetivo, no qual todos participam juntamente com outros homens. Não existe sem interação e comunicação com os outros. De acordo com os referidos autores, a realidade cotidiana é admitida como *aí* realidade, não requer verificação, entendida como sendo uma simples presença. Sei que é real. “O mundo da vida cotidiana proclama-se a si mesmo quando quero contestar está proclamação tenho de fazer um deliberado esforço, nada fácil” (BERGER; LUCKMANN, 2014, p. 40).

Nesta perspectiva, o cotidiano poderia ser compreendido como problemático e estruturado espacial e temporalmente, mobilizado pela interação social, partilhado com outros. É na relação e interação com o outro, no cotidiano da vida que muitas aprendizagens acontecem de forma informal, firmada no senso comum⁶⁴. Neste processo, a pessoa faz parte das dinâmicas de formação, ou seja, faz parte das experiências que ensinam saberes sobre a vida, na qual a pessoa está mergulhada em um contexto de sentidos e significados sobre o que vive e como vive. Uma vida de experiência “como sendo a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência, razão ou fundamento, mas que simplesmente existe de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente” (LARROSA, 2002, p. 25).

⁶⁴ Nas análises aqui desenvolvidas, os termos saber ou conhecimento cotidiano e senso ou conhecimento comum se equivalem, ainda que, eventualmente, sejam utilizados com alguma distinção de tonalidade. Se referem ao conhecimento do cotidiano, sendo esse a soma de nossos conhecimentos sobre a realidade que utilizamos de um modo efetivo na vida cotidiana, sempre de modo heterogêneo. É o conhecimento-guia de nossas ações, nossas conversas, nossas decisões (Lopes, 1009.p.143).

A experiência “serve para que os estudantes possam gerar âmbitos de referências ou esquemas cognitivos de forma tal que as aprendizagens acadêmicas sejam iluminadas por seu sentido e sua natureza na prática social” (ZABALZA, 2014, p.108). Podem ser transformados pelas experiências, “de um dia para outro ou no transcurso do tempo” pois há um “componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação e transformação” (LARROSA, 2002, p. 25). Envolve um processo de formação pessoal para além da teoria e da prática, pois se fundamenta no desenvolvimento da pessoa que integra o profissional. É preciso apreender a profissão na dinâmica que envolve o pessoal e o profissional, o individual e o coletivo, contribuindo para uma maior aproximação do profissional enquanto pessoa e profissional (DOTTA, 2006). Traz a própria vida, a existência humana como um campo de formação, no qual somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação a partir do que o passa, toca, acontece (LARROSA, 2002).

Pensar a formação profissional na relação com a vida é um processo que traz sensibilidade ao reconhecer a vida como processo de formação que permeia os demais agentes formativos, pois “se nos fixarmos apenas no formal e deixarmos de fora do campo de nossa atenção ao informal, podemos deixar de fora a própria vida” (MORALES, 2006, p.16)”. Somos, antes de mais nada, construtores de sentido, porque fundamentalmente somos construtores de nós mesmos” (CORTELLA, 2008, p. 30) e para o processo de formação profissional é importante entender que “o ponto de partida é, então, que os sujeitos aprendem ao longo da vida” (ZABALZA, 2014, p. 101).

Sendo assim, se poderia supor que é por meio dessa aprendizagem, carregada de sentido⁶⁵ que os estudantes/estagiários se constroem como pessoa e profissional, constituindo-se como sujeitos inteiros, que possuem e vivem experiências subjetivas de mundo, não como prontos e acabados, mas como unidade entre o pessoal e profissional. Subjetivo “como aquilo que é próprio ao sujeito, relativo ao indivíduo, ou seja, aquilo que individual e particular” (BARROS FILHO; CALABREZ, 2017, p. 21). É importante reconhecer que parte do profissional é pessoal e parte do pessoal é profissional, considerando que

a experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se

⁶⁵ Significado dado a algo que nos toca, nos marca (LARROSA, 2022).

trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, de uma práxis distinta daquela da técnica do trabalho. O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. A experiência é uma espécie de mediação entre ambos (LARROSA, 2002, p. 26-27).

Essas experiências, são compostas “por diferentes elementos: memórias, sentimentos, emoções, planos, percepções e tantos outros. Nem todos conscientes, mas são eles que compõem a sua experiência de mundo” (BARROS FILHO; CALABREZ, 2017, p. 21). Isso porque a experiência é vivida antes de ser pensada e é exclusivamente do sujeito que vive, que sente a vida e o que vive, dando sentido ao que vivencia. Não se pode aprender pela experiência do outro, por mais que seja relatada. Isso é um ponto importante da vida como agente formativo, pois a vida, mesmo que seja vivida no coletivo, é uma experiência individual em seu sentido e significado.

Diferente da dimensão teórica e prática, que se firmam em conhecimentos universais, a experiência não pode ser universalizada, pois é individual, subjetiva, significativa, empírica, baseada no conhecimento sensível da realidade que é sentida, antes de ser elaborada, estruturada pelo pensamento e mobilizada pela reflexão. Mas isso não significa que a experiência seja vazia de conhecimento, pois há nela conteúdos relacionados as impressões, percepções e sensações bem como as repercussões destes efeitos no curso da vida do sujeito (BRETON, 2021) que marcam o seu percurso formativo.

O saber da experiência, se refere ao que “se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2022, p.32). Nesse saber, não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou sem sentido do que nos acontece, e esse saber se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, sendo a própria experiência uma espécie de mediação entre eles (*Idem*, 2022).

Para entender a experiência como um campo de conhecimento, se faz necessário entender que há, de acordo com Breton (2021) duas dimensões da experiência. Uma se refere a dimensão reflexiva, associada ao domínio da vida atencional (denominado o problema fácil da experiência) e a outra se refere a dimensão receptiva que se associa a vida passiva (denominada o difícil problema da experiência). A compreensão dessas duas dimensões exige adentrar ao que o referido autor chama de “terreno experiencial” marcado pelo paradigma narrativo que aponta uma lacuna explicativa sobre o que de fato entende-se por experiência.

Neste sentido, a experiência poderia ser considerada como um elemento que tem em si uma dimensão pré-linguística, e que “sua passagem à linguagem pressupõe orientar os atos de apreensão da experiência vivida, diferenciando ou agregando as dimensões intencionais e receptivas da experiência vivida no curso da narrativa” (BRETON, 2021, p. 10).

O “problema fácil da experiência” pode, portanto, ser questionado em dois ângulos: o dos processos de redução que resultam de formas tácitas de seleção quanto ao conteúdo da experiência; e o da cegueira relativa quanto aos fenômenos que se afastam dos horizontes da vida intencional. Essas dimensões problemáticas da experiência têm por natureza questionar as teorias e os dispositivos que procuram apreender e/ou compreender a expressão narrativa da experiência pelo sujeito, sejam eles de orientação biográfica, sejam eles de explicação da experiência ou de análise das práticas (BRETON, 2021, p. 5).

Referente ao que o autor chama de “problema difícil” da experiência, para superar a “lacuna explicativa”, se faz necessário

olhar para as dimensões da ação intencional que se dão segundo uma modalidade perceptiva difusa na escala da vida sensível. A questão que se coloca, considerando o “problema difícil” da experiência, diz respeito ao perímetro das dimensões levadas em conta para a expressão e narração da atividade, uma tensão dialética que pode ser estabelecida entre o tipo de dados apreendidos pela atividade narrativa e as formas de conhecimento que podem resultar dela, seja este conhecimento em primeira, segunda ou terceira pessoa (BRETON, 2021, p. 5).

Nesse sentido, compreende-se a experiência como um mundo de possibilidades que a vida, na sua imprevisibilidade, complexidade e finitude oferece ao processo de formação humana. Isso porque a experiência traz a vida para dentro das instituições formadoras e campos de estágio (que também são formadores) espaços de trabalho, mobilizando sentidos e significados no processo de construção do conhecimento. Ela pode ser em si o que é, uma experiência de aprendizagem, de apropriação e construção de conhecimento de caráter sensível, empírico, filosófico, que pode ser o ponto de partida para o conhecimento científico.

Sendo assim, a experiência, como campo formativo, permite acessar o universo simbólico e representacional dos estagiários, a partir dos sentidos atribuídos ao estágio curricular supervisionado, trazendo representações que podem fornecer pistas para se compreender em que bases constroem seus conhecimentos para a atuação profissional. De certa forma, há no processo de aprendizagem representações sociais que são “fruto da vivência e das contradições que permeiam

o dia a dia dos grupos sociais e sua expressão marca o entendimento deles com seus pares, seus contrários e suas instituições” (MINAYO, 2013, p. 90) e que perpassam a pessoa para além das próprias instituições ou campos de formação.

Considerando que, na perspectiva de Souza (2010), as representações sociais são organizadas em um sistema central e um sistema periférico.

O sistema central assegura a estabilidade da representação, possui uma origem histórica, social e ideológica, é a base social e coletiva que define a homogeneidade de um grupo. O sistema periférico está associado ao contexto no qual o indivíduo está inserido, permite gerar representações sociais individualizadas, mesmo que mais flexível, o sistema periférico protege de algum modo o sistema central (SOUZA, 2010, p. 240)

Esse duplo sistema aponta certa contradição: as representações sociais são, ao “mesmo tempo, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis. São estáveis e rígidas porque estão fundamentadas em um sistema de valores partilhados por um grupo, por outro lado, são móveis e flexíveis porque se alimentam de experiências individuais”⁶⁶(SOUZA, 2010, p. 240).

Nesse sentido, as representações sociais têm origem em uma realidade comum a um grupo social e parece que a transformação dessas representações deve ocorrer também em um ambiente socialmente compartilhado, ou seja, tal modificação deve ser socialmente elaborada mediante uma inserção e não uma adaptação do indivíduo ao sistema periférico das representações.

O que permite pensar na relação entre o social e individual, reconhecendo a especificidade do que é coletivo e do que é individual, entre o que se ensina de maneira coletiva e o que se aprende de maneira individual, também como um processo de contradição, pois

o ensino só se concretiza nas aprendizagens que produz! E as aprendizagens, em seu sentido alargado e bem estudadas pelos pedagogos cognitivistas, decorrem de sínteses interpretativas realizadas nas relações dialéticas do sujeito com seu meio. Não são imediatas, não são previsíveis, ocorrem por interpretação do sujeito, dos sentidos criados, das circunstâncias atuais e antigas. Enfim, não há correlação direta entre ensino e aprendizagem. Quase que se pode dizer que as aprendizagens ocorrem

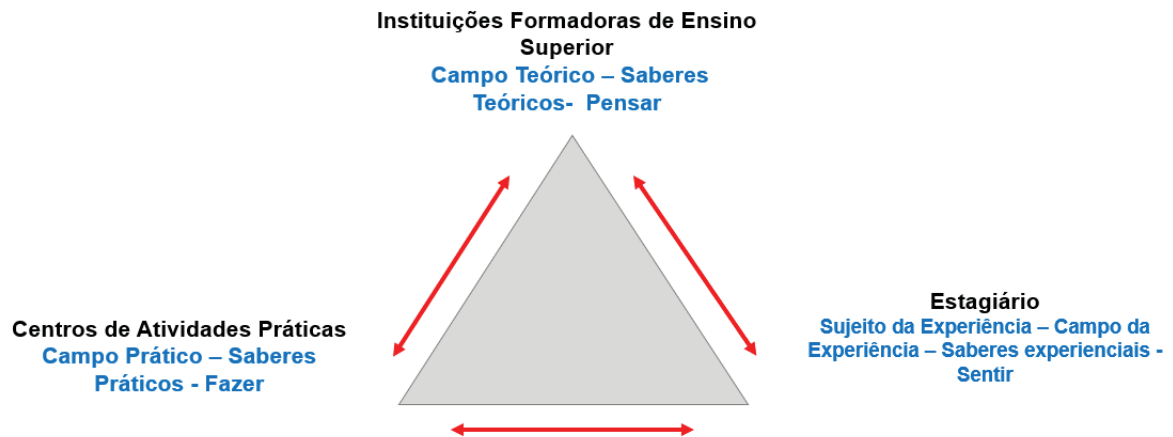
⁶⁶ E essa contradição aparece nas falas das participantes da pesquisa, que em alguns momentos se apresentam afirmativas de quem são a partir do ponto de vista da coletividade e em outros se afirmam a partir do ponto de vista da individualidade. Isso porque, se reconhecem enquanto sujeitos individuais que vivem no coletivo da profissão docente. De certa forma se percebem como pessoas em sua singularidade humana ao mesmo tempo que se identificam coletivamente na própria humanidade que nos permeia enquanto seres sociais. São parte de um todo assim como o todo as constituem (Teoria da complexidade, Edgar Moran).

sempre para além, ou para aquém do planejado; ocorrem nos caminhos tortuosos, lentos, dinâmicos das trajetórias dos sujeitos (FRANCO, 2015, p. 604).

Nessa contradição, há também um paradoxo, considerando o mundo uma totalidade estruturada, diferenciada e em mudança, não pode de forma alguma, ser reduzido aos limites do realismo empírico (MORAES, 2006), mas também não pode negá-lo, já que “a experiência cientificamente significativa normalmente depende da atividade experimental, bem como da percepção sensorial” (MORAES, 2009, p. 594).

Pensar sobre a experiência como campo de formação, permite explorar as possibilidades de um pensamento sobre a o sentido da palavra, para além do que já foi dito. Sabe-se que a “experiência foi menosprezada tanto pela racionalidade clássica quanto pela racionalidade moderna, tanto quanto na ciência” (LARROSA, 2022, p. 38). Assim, há necessidade de, em primeiro lugar, reivindicar a experiência, a fim de dar-lhe certa dignidade, legitimidade. Segundo Larrosa (2022), para o entendimento do sentido da palavra experiência, é relevante tomar algumas precauções: a primeira consiste em separar claramente experiência de experimento; a segunda consiste em tirar da experiência todo o dogmatismo, toda a pretensão de autoridade; a terceira consiste em separar claramente a experiência da prática, pensando a experiência a partir da paixão, de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo, e não da ação; a quarta se refere a evitar fazer da experiência um conceito, ela é uma palavra, com sentido próprio; a quinta consiste em evitar fazer da experiência um fetiche, ou o que seria ainda pior, um imperativo; a sexta consiste em tratar de fazer da palavra experiência uma palavra afiada, precisa, difícil de utilizar, ou que se refira a qualquer coisa, ser neutralizada ou desativada.

FIGURA 6 - Sistema de formação a partir dos agentes formativos



FONTE: Autora (2022).

Pensar a formação a partir desse sistema é possível e válido na medida em que permite olhar para cada agente formativo em sua singularidade (por serem também constituídos por sujeitos da experiência), pois em cada campo de formação há funções formativas que devem ser consideradas como características daquele agente e não como “defeitos”.

Há uma natureza formativa inerente em cada campo formativo assim como há em cada saber docente, e isso é o que constitui as singularidades dos agentes formativos. As instituições formadoras de nível superior serem o campo teórico, a escola um campo prático e a vida um campo da experiência, não desqualifica a potência formativa que cada campo possui, pelo contrário, faz parte de sua identidade formativa.

E é a partir desse entendimento que se mantém a ideia de pensar os campos, primeiramente de forma específica⁶⁷ e depois avançar para uma discussão de processo formativo, a partir dos resultados provindos da análise dos dados, que são apresentados a seguir.

⁶⁷ Aquilo que desenvolvem enquanto campo específico, com função formativa própria, inerente, característica de formação. Ex: a teoria ser parte do processo de formação em nível superior; a prática ser elemento formativo no campo escolar; a experiência ser elemento formativo no contexto da vida. A descrição dos agentes formativos no corpo do texto teórico de forma individual foi propositalmente pensada para trazer a especificidade, sem desconsiderar ou negar as relações que fazem parte da natureza formativa desses agentes.

4 QUARTA FASE: DESCRIÇÃO DOS DADOS

Nessa sessão da pesquisa, apresentam-se os dados a partir da organização evidenciada no percurso metodológico, considerando os passos da análise realizada. A partir da transcrição dos dados e leitura das informações faz-se a análise das categorias elaboradas a partir dos dados coletados. Inicialmente faz-se uma síntese geral a partir de cada encontro apresentando os temas e as questões provocativas. A primeira síntese relacionada à profissão docente e o ser professora, a segunda ao estágio curricular supervisionado, a terceira aos agentes formativos, a quarta aos saberes docentes e a quinta e última a experiência. Em seguida faz-se a síntese a partir das pré-categorias: saberes teóricos, saberes práticos e saberes experienciais. Na terceira parte das análises, apresenta-se a triangulação das pré-categorias/tríade formativa e por último, faz-se a articulação dos dados com a base teórica apresentada.

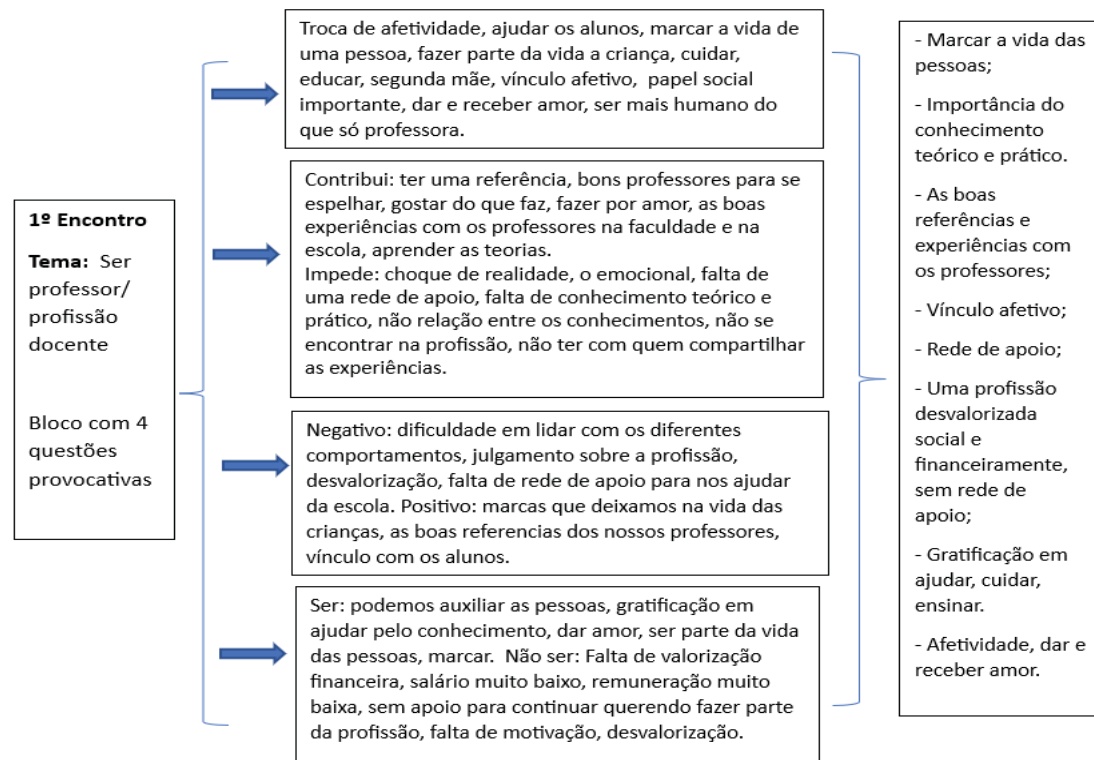
4.1 OS ENCONTROS E AS PERCEPÇÕES

4.1.1 Sobre a Formação Docente

A pré-categoria analisada no primeiro encontro está relacionada à profissão docente e o ser professora. Foram mobilizadas questões como: o que vem à mente quando se fala na profissão docente; o que contribui/impede alguém de se tornar professora; há algo negativo/positivo em fazer parte da profissão docente e; o que fundamenta o desejo ou não de ser professor.

Esses questionamentos possibilitaram observar as representações que as participantes da pesquisa possuem sobre a própria profissão docente e em como se percebem enquanto aprendizes da profissão, dando pistas sobre os saberes que já possuem sobre a docência. Os dados foram organizados, conforme Figura 7:

FIGURA 7- Fluxograma dos dados coletados no primeiro encontro



FONTE: Autora (2022).

Conforme Figura 7, a partir do tema em foco e as questões provocativas, percebe-se que a ideia do grupo, referente ao ser professor, está associada a afetividade e a responsabilidade de formar pessoas. Reconhecem que o papel docente deixa marcas na vida das pessoas e que as boas experiências vivenciadas como alunas, fazem com que se inspirem na figura docente para desejarem seguir ou não a profissão docente.

Ter uma boa referência, bons professores, nos ajuda a escolher a profissão, a nos espelhar neles (S. 4). Deixamos marcas nas pessoas, nas crianças, pelo jeito que as tratamos e também somos marcadas.(S.1). Uma responsabilidade que vai além dos conteúdos, estamos lidando com gente. (S.7; S.4).

Nesse sentido, enquanto pessoa humana, adulta, o professor costuma ser considerado um exemplo, uma inspiração, quase sempre sem ter consciência disso, transmitindo atitudes positivas ou negativas de sua própria profissão (PILLETI, 2004). Isso fortalece a ideia de que a profissão docente pode deixar de fato marcas e fazer a diferença na vida dos alunos e “fazer a diferença na vida de alguém, faz toda a diferença na nossa própria vida” (MIRANDA, 2012, p.73).

Além disso, o papel do professor está associado ao gostar do que faz, afirmado que todos os demais profissionais são formados pelos professores, e sem gostar do que faz, não criamos vínculos. (S.7). Importante para que a aprendizagem ocorra (S.1).

Cientes de que, na educação, como na vida social, “os vínculos são condições primordiais para se construir cumplicidades, pactos de pertencimentos e afetos” (Miranda, 2012). Apontam a relevância do amor pelo que fazem e para quem fazem, considerando que “cada sopro de estima, cada sinalização de amor que endereçamos aos nossos alunos, multiplica-se de volta em nossa direção” (MIRANDA, 2012, p. 72).

O grupo apontou que, mesmo tendo razões negativas para não seguir na carreira docente, como a desvalorização social e econômica da profissão e a falta de uma rede de apoio, todas afirmam querer ser professoras, fundamentando o desejo no que sentem quando estão em sala de aula, pois afirmam que,

estar na sala de aula me deixa feliz, leve, por saber que estamos formando gente, fazendo com que as pessoas sejam melhores. (S.4), além de “nos formar e sermos melhores também” (S.6).

O ser professor está inerentemente associado às relações humanas que estabelecem na sala de aula, com a escola, com a faculdade, trazendo as marcas dessas relações e das pessoas que as constituem e na forma como são tratadas, pois “são nos contatos, sejam com tato, visões, audições, paladares ou olfatos, que os fatos encontram suas habitações” (MIRANDA, 2012, p.16).

Para ser professor, comentam que é fundamental que “sejamos mais humanas do que professoras, pois não sabemos o que as crianças passam fora do ambiente da escola, temos que cuidar e ficar atentas as possibilidades para ajudar elas” (S.2). Nesse sentido, ser professora para esse grupo de estagiárias, traz a ideia de que aprendem a profissão docente mais pelo que o professor faz ou deixa de fazer, do que com aquilo que o professor diz, fortalecendo a ideia de que é importante que o professor tenha consciência de que é além de transmissor de conhecimento um exemplo a ser imitado (PILETTI, 2004).

Além disso, todas evidenciam essa característica humana da profissão docente, que exige saberes relacionados ao trato humano, de estar com pessoas e fazer parte da vida delas, tendo um papel formativo de caráter afetivo.

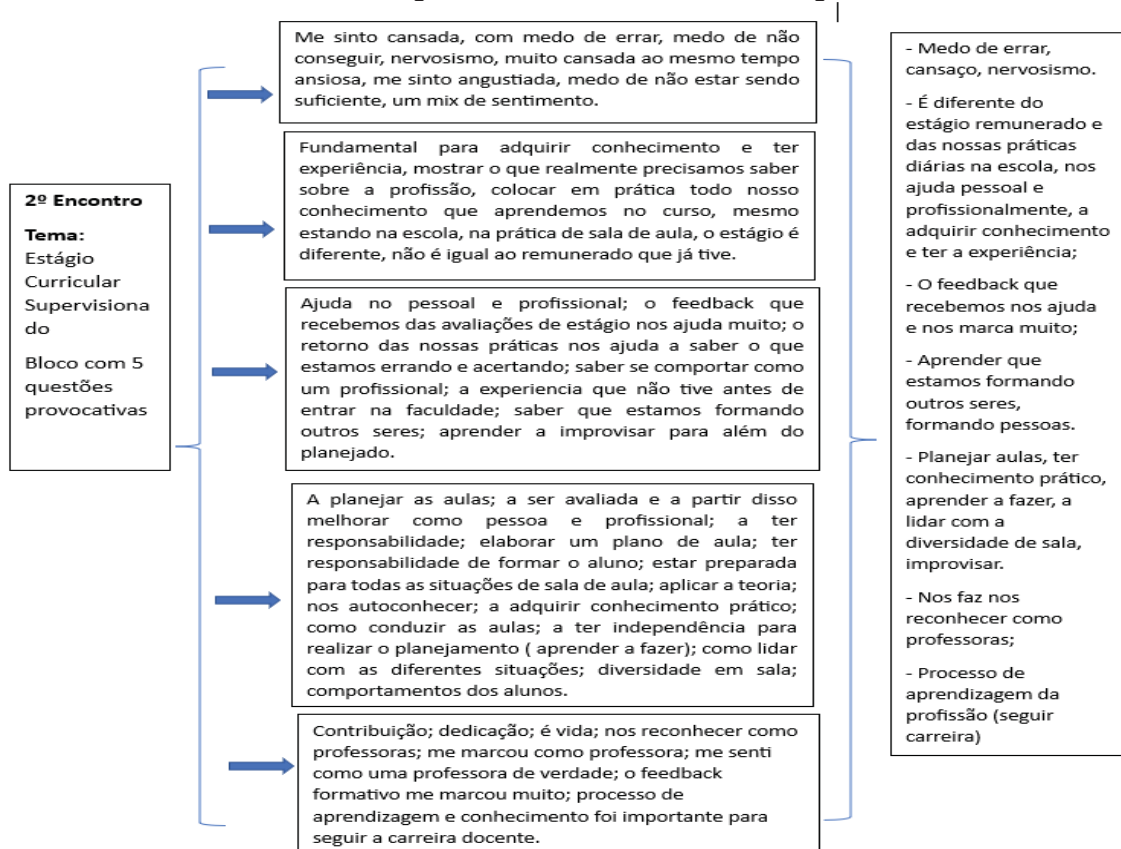
O próximo item trata sobre o Estágio Curricular Supervisionado, que representa um processo de aprendizagem da profissão docente, que tem em sua essência os saberes teóricos e práticos.

4.1.2 Sobre o Estágio Curricular Supervisionado

A pré-categoria analisada no segundo encontro está relacionada ao estágio curricular supervisionado. Foram mobilizadas questões como: que contribuição tem o estágio para sua formação; o que mais lhe marcou no desenvolvimento das atividades relacionadas ao estágio curricular supervisionado; que saberes é possível anunciar sobre a profissão docente que foram aprendidos por meio do estágio curricular supervisionado; se fosse definir em algumas palavras o que é o estágio curricular supervisionado, que palavras usariam.

Esses questionamentos possibilitaram compreender as representações que as participantes da pesquisa possuem sobre o papel formativo do estágio curricular supervisionado e sua relevância no processo de construção dos saberes docentes no processo de formação docente inicial. Os dados foram organizados conforme demonstrado na Figura 8:

FIGURA 8 - Fluxograma dos dados coletados no segundo encontro



FONTE: Autora (2022).

Os dados apresentados demonstram que, referente ao tema de Estágio Curricular Supervisionado, as participantes, possuem uma ideia unânime de que esse

representa um processo de aprendizagem da profissão docente, que tem em sua essência os saberes teóricos e práticos. Isso porque, o estágio curricular supervisionado, “permite completar as aprendizagens disciplinares e enriquecê-las mediante a possibilidade de aplicá-las em contextos profissionais reais” (ZABALZA, 2014, p. 98).

Comentam que é durante o estágio que,

Podemos colocar em prática todo o nosso conhecimento que aprendemos no curso e isso nos ajuda pessoal e profissionalmente” (S.1). O estágio é um processo de aprendizagem da profissão diferente do que vivemos diariamente na escola (S.1). Somos acompanhadas⁶⁸, avaliadas⁶⁹ e temos feedback⁷⁰ sobre o que estamos acertando e errando na relação teoria e prática” (S.2).

Nesse contexto, nota-se a singularidade do estágio curricular supervisionado, referente a seu papel formativo, pois permite estar diante de uma situação de aprendizagem com características diferentes das demais situações acadêmicas bem como do trabalho cotidiano, mas com os mesmos propósitos formativos (ZABALZA, 2014).

É perceptível a relevância do papel do professor de estágio, que de acordo com o grupo, auxilia no processo de articulação dos saberes teóricos e práticos, legitimando a presença do estágio como um processo de aprendizagem da profissão docente. Considerando que, a partir de Zabalza (2014) o conhecimento prático dos profissionais não se baseia somente nas evidências gerais das pesquisas acadêmicas, mas também na boa prática dos profissionais, no conhecimento em ação.

⁶⁸ As estagiárias são acompanhadas *in loco* no momento de regência, pela professora de estágio.

⁶⁹ A avaliação das estagiárias acontece por meio do acompanhamento *in loco* da professora de estágio e dos professores da escola, a partir de um instrumento próprio de avaliação contendo dez critérios avaliativos. Além disso, quando necessário, a avaliação acontece por meio de conversas com os professores da escola, a estagiária e a professora de estágio, de forma presencial. Essa forma de avaliação parte do pressuposto que o processo avaliativo é formativo e para assim ser, deve considerar “os princípios de solidariedade, justiça, equidade, conhecimento, aprendizagem, qualidade científica, pedagógica e democrática” (AFONSO, 2007, p.13).

⁷⁰ O *feedback* dos estágios é o momento em que a professora de estágio curricular realiza uma conversa individual com as alunas, apontando os pontos fortes e em processo de melhoria no desenvolvimento das atividades. Essa conversa é feita a partir de uma ficha de avaliação, que é preenchida pelo professor avaliador, da escola e da faculdade. É nesse momento também que as alunas realizam a autoavaliação, a partir de três olhares: o olhar para o outro; o olhar do outro e o olhar para si. (Sobre os três olhares, consultar texto na obra: BELADELLI, E.M.N; OLIVEIRA, F.T. (Org.). Café Pedagógico: provocações sobre a profissão nossa de cada dia. Curitiba, Pr: CRV, 2021).

Referente aos saberes sobre a profissão docente, o grupo evidenciou que a partir dos estágios curriculares supervisionado, aprenderam a desenvolver o planejamento do trabalho docente e das aulas. “Aprendemos a planejar as aulas, as ações que iríamos desenvolver na escola, a pensar em como fazer” além de “aprendermos a como organizar a aula da melhor forma possível e agir diante das diferentes situações que podem ocorrer no dia a dia” (S.4). A aprendizagem de como pensar e estruturar uma aula, foi uma marca significativa para o grupo, pois afirmaram que isso “ensinou também a ter responsabilidade, em como conduzir as aulas, como se comportar em sala de aula e a buscar as melhores formas de dar as aulas” (S.5).

Aprender a planejar é parte do trabalho docente, pois é por meio dele que são mobilizados os saberes teóricos no contexto da prática. Planejar é uma ação intencional, que abrange os passos de estruturação de uma aula (o que ensinar, para quem ensinar, como ensinar, quais objetivos, quando ensinar e a partir de quais bases epistêmicas). Exige compreensão da estrutura curricular do ensino e seus fundamentos e pressupostos pedagógicos. O planejamento “é um roteiro de saída, sem certeza dos pontos de chegada, que por esta razão busca estabelecer a relação entre a possibilidade e a surpresa” (MORETTO, 2009, p.100). Isso porque, na relação entre o que se planeja e o que acontece na sala de aula, existem as variáveis, os imprevistos e a aplicação do que funciona e não funciona.

Esse movimento de observar o que se planejou com o que de fato aconteceu e deu certo, possibilitou o desenvolvimento de outros saberes relacionados a capacidade de resolver problemas do cotidiano da sala de aula, como aponta uma das participantes da pesquisa. Pois segundo ela, ao aprender fazer o planejamento é possível “perceber que podemos por muito ou pouco no plano de aula, mas que é preciso sempre ter uma carta na manga, principalmente referentes ao como lidar com as situações que ocorrem na sala que fogem do nosso controle” (S.7).

Outro ponto enfatizado nesse encontro, refere-se às marcas do estágio no processo de formação docente inicial. Todas trouxeram elementos relacionados ao como se sentiram no momento da realização das práticas. Apontaram que inicialmente,

sentiram, ansiedade⁷¹, nervosismo, cansaço⁷² e medo⁷³ de errar, de não dar conta da turma, de serem insuficientes diante da demanda do trabalho docente. Relataram que cada uma delas possui um jeito particular de lidar com as questões emocionais que atravessam as práticas de estágio. Uma delas afirmou que “embora eu já tinha trabalhado como estagiária de forma remunerada, senti nervosismo e ansiedade, porque não é a mesma coisa, me senti tensa e desafiada a continuar” (S.3). Demonstrando assim, que as práticas de estágio curricular supervisionado, se diferem das práticas do cotidiano que desenvolvem nos estágios remunerados.

Reforçaram que, para lidar com a ansiedade, o saber teórico se apresentou como fundamental. Comentando que “ter o conhecimento teórico como base me ajudou muito, e me ajuda a lidar com a pressão da sala de aula e da profissão” (S.5). Isso demonstra que o saber teórico é um tipo de saber que “nos ajuda a estar preparadas para assumir as responsabilidades da sala de aula, nos ajuda a nos construir” (S.3). Apontam também que o saber teórico, que aprendem na faculdade, as ajuda a sentirem-se mais preparadas, especialmente com relação ao planejamento das aulas, pois segundo elas, estar preparada, parte do planejamento. “As coisas darem certo na sala de aula, não é uma questão de sorte, tem que estar preparada” (S.1) e pensar que “estamos na sala de aula para formar outros seres que são pessoas” (S.1).

Isso demonstra o quanto a instituição formadora de nível superior é importante no seu papel formativo, pois os pressupostos e fundamentos teóricos são fundamentais para o desenvolvimento da prática pedagógica. Ter boa base teórica é parte inerente do processo de formação docente, de preparação para o exercício docente. Isso porque “a ocasião pode surgir como resultante de eventos sincrônicos,

⁷¹ O sentimento de ansiedade, nas falas, está associada ao medo de fracassar. A instituição oferece atendimento psicológico gratuitamente as acadêmicas, na própria faculdade para que possam ser acompanhadas. Algumas alunas são atendidas. Essa problemática é para além do período de estágio.

⁷² Nas falas apareceram em todos os encontros a palavra cansaço. Alegavam que se sentiam cansadas pela correria e pressão do dia a dia, apontando o quanto é difícil dar conta de tudo, trabalho, escola, vida, pessoa. Sugeriu enquanto pesquisadora e professora de estágio, estudarmos no grupo de estudo Café Pedagógico, a obra: HAN, Byun -Chul. Sociedade do cansaço. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2º ed. ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. O grupo aceitou a sugestão e fizemos um encontro para ler e discutir sobre o tema da obra.

⁷³ O medo foi uma das emoções latentes apresentadas nas falas. Mutas delas trazem o medo como a sensação de ser insuficiente relacionada a sua capacidade. Sugeriu a elas, algumas obras que poderiam ajudá-las a entender um pouco sobre o sentido do medo, relacionado ao processo de autoconhecimento. FERRAZ, Eduardo. Seja a pessoa certa no lugar certo. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019; CARPINEJAR, Fabrício. Coragem de viver. São Paulo: Planeta, 2021. CORTELLA, Mário Sérgio. A sorte segue a coragem. São Paulo: Planeta, 2018.

mas é preciso estar preparado para aproveitá-la. E preparado nos dois sentidos que a palavra pode ter: disponível para buscar e competente para fazê-lo” (CORTELLA, 2018, p.12).

As participantes apontam que após a realização das primeiras práticas, o nervosismo e a ansiedade foram dando lugar a sensação de bem estar e aos poucos foram “se sentindo professora” (S.1). Esse sentirem-se professoras está relacionado ao fato de assumirem a sala de aula e se responsabilizarem pelo funcionamento da aula bem como pela aprendizagem dos alunos. Apontam que nesse momento, algumas situações que ocorrem, mexe muito com a forma como elas procedem em sala de aula. Disseram que, às vezes, o que vivem “fora da faculdade e da escola acaba interferindo no estágio, pois somos pessoas” (S.6). Por isso em alguns momentos, “foi desafiador estar em sala, atender os alunos e desenvolver a aula, não estava bem emocionalmente no dia” (S.2). Essas falas sinalizam o papel do agente formativo relacionado ao sujeito da experiência, apontando os elementos da vida no contexto da formação, que perpassa as práticas pedagógicas.

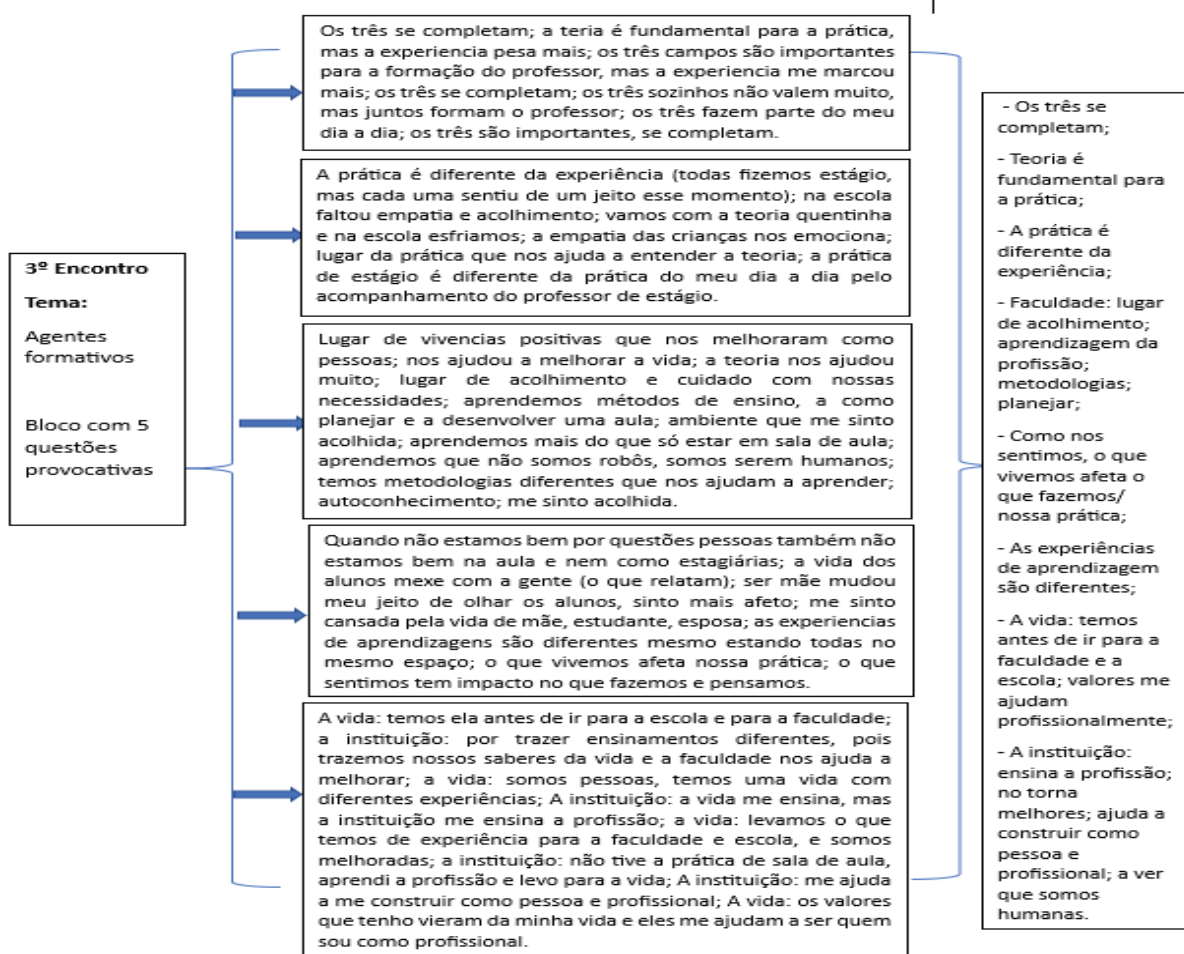
4.1.3 Sobre os Agentes Formativos

A pré-categoria analisada no terceiro encontro está relacionada aos agentes formativos. Foram mobilizadas questões como: considerando os agentes formativo, comente sobre quais deles faz mais sentido no processo de formação docente inicial; em relação a instituição de ensino superior, a escola e a experiência de estágio o que consideram importante apontar; que papéis cada agente formativo exerce no processo de formação docente inicial; se tivesse que escolher entre os agentes formativos, qual considera mais relevante ou evidente em seu processo de formação; que saberes sobre a profissão docente são desenvolvidos pelos agentes formativos.

Esses questionamentos possibilitaram reconhecer o papel dos agentes formativos bem como os saberes docentes que dele decorrem e como se relacionam entre si no processo de formação docente inicial.

Os dados foram organizados, conforme Figura 9:

FIGURA 9 - Fluxograma dos dados coletados no terceiro encontro



FONTE: Autora (2022).

Os dados coletados no quarto encontro evidenciam que as participantes possuem entendimento sobre os agentes formativos, demonstrando que de fato na percepção delas, existem três agentes formativos, como apresentado no sistema de formação enquanto premissa do estudo. É unânime no grupo a ideia de que os três agentes formativos se completam no processo de formação docente, mesmo reconhecendo que cada um deles desenvolve um papel específico.

Ficou evidente que o grupo, em sua maioria, (S.3; S.4; S.6; S.7) reforça a importância da faculdade, reconhecida como campo teórico fundamental para que ocorra a aprendizagem da profissão, mesmo quando não há (na visão delas) uma relação direta com a prática. Comentam que,

Na faculdade aprendi sobre o ser professor mesmo não dando aula, aprendi a teoria que me deu base para depois fazer as práticas de estágio (S.6). Vim para a faculdade sem passar pela prática e aprendi a como realizar a prática por meio da teoria. (S.4).

A instituição de ensino superior, nesse sentido, exerce o papel formativo inerente a ela de formar teoricamente, enquanto campo de formação, pois é a partir dos pressupostos teóricos que a prática será concebida, compreendida e transformada. Seu papel teórico é fundamental para a relação teoria e prática, e conseqüentemente para a realização da práxis. Como afirmam:

A faculdade é um pilar importante na minha formação, que nos traz as bases teóricas ensinadas pelos professores. (S.6). Mesmo aprendendo na vida e na escola, considero que a faculdade é mais importante, pois nos ensina a profissão docente, vai nos construindo, em comunhão com os outros agentes formativos (S.6).

Tal afirmativa reforça a ideia de que na faculdade a aprendizagem da profissão é pensada a partir do que já existe de produção sobre as questões do ensino, da aprendizagem, das metodologias e tudo o que envolve a profissão docente.

Além de trazerem a importância da faculdade como campo de aprendizagem teórica, apontam o papel formativo referente a forma como são ensinadas e acolhidas pela instituição e pelos professores. Reforçam o quanto a faculdade exerce influência sobre como elas concebem a profissão docente pelas relações que estabelecem com os professores. Afirmam que:

A faculdade em si é muito boa, gostamos do jeito que os professores nos ensinam e nos acolhem (S.6). As experiências dos professores nos ajudam a aprender a profissão, me sinto acolhida (S.3). Valorizam a minha presença e me deixa feliz, sendo um lugar que eu gosto de estar, diferente da escola. (S.7).

Com relação a escola, enquanto espaço prático, as participantes apontam que a prática vivenciada na escola, principalmente no processo de observação e coparticipação, são fundamentais para entender o funcionamento da escola, “admitindo que a prática dos professores é rica em possibilidades para a construção da teoria” (PIMENTA, 2012, p. 29). Fomentam que a escola é o lugar do fazer docente, onde os saberes pedagógicos de caráter prático são construídos. É o campo

onde damos a aula e podemos ver o que funciona e não funciona (S.7). Entender a prática o que é de fato uma aula, a sua dinâmica, como os alunos são (S.1). Quando entramos na sala, percebemos que não somos robôs, que somos humanos e afetamos os outros pela forma como desenvolvemos nossa prática e vamos nos formando com ela. (S.7). Reconhecemos a escola como um campo “de relações humanas” (S.5). São diferentes das “que temos na faculdade” (S.3). Na prática usei muito do meus saberes pessoais, da minha vida, muito do quem somos determina nossa prática”(S.4).

Nesse sentido, apontam que essas relações fazem com que os saberes práticos sejam entendidos como diferentes dos saberes experienciais, que são desenvolvidos pela forma como se sente a prática.

Na visão das participantes, a escola é apontada como um campo de desafios, isso porque,

nem sempre sabemos o que fazer e não temos uma rede de apoio. (S.4). Tudo bem não sabermos, é mais ético assumir, pois estamos em formação. (S.3). Penso que as escolas deveriam ser mais acolhedoras, estamos lá para aprendermos nossa profissão, nos deparamos com escolas que não valorizam isso, deveria ser um ambiente de acolhida para que desejássemos continuar na profissão (S.4). Entendemos que muitos professores já estão cansados, desanimados, mas é na relação com eles, com o que nos dizem que vamos também tomando nossas decisões de ser ou não professoras. (S.2).

Nesse contexto, observa-se que a escola se apresenta como um lugar do trabalho docente e que a relação com os professores é parte importante do processo formativo, mas que tem sido um lugar de muitas angústias e reclamações⁷⁴.

Destaca-se aqui, o pressuposto de que “o trabalho docente só pode ser compreendido se considerado no contexto da organização escolar e da organização do trabalho no modo de produção, no caso capitalista” (PIMENTA, 2012, p. 43), para que as falas não sejam entendidas como responsabilidades únicas do professor enquanto pessoa, mesmo tendo sua singularidade. Isso porque, “a docência passa a ser vista como trabalho a partir de sua profissionalização, que ainda apresenta uma série de limitações sociais, econômicas, políticas e culturais” (PIMENTA, 2012, p. 44).

Com relação a experiência, o grupo evidenciou que essa é entendida como diferente da prática, pois é caracterizada pela forma como sentem a prática. Comentam que o que sentem está relacionada a uma percepção individual do que vivem nas práticas de estágio, tem a ver com o que sabem e não sabem para além dos fundamentos e pressupostos teóricos.

O que sentimos, como estamos, o jeito que lidamos com os alunos, forma os alunos, mostra quem somos (S.3). Levamos nossas experiências da vida para a escola e para a faculdade (S.1). Temos a vida antes de irmos para faculdade e a escola, assim levamos quem somos pra onde vamos (S.3). Nossos valores vão para a sala de aula, eles também ensinam, nos ajudam a tomar as decisões

⁷⁴ Isso acontece porque a identidade com a profissão diz respeito ao significado pessoal e social que a profissão em para a pessoa. Se o professor perde o significado do trabalho, tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com sua profissão. O mal-estar, a frustração, a baixa autoestima, são algumas consequências que podem resultar dessa perda da identidade profissional. Paradoxalmente, no entanto, a resignificação de sua identidade, que passa pela luta por melhores salários e pela elevação do significado social da profissão. (LIBANEO, 2001, p. 65).

(S.6). Como estamos nos sentindo no dia, nossas emoções, se estamos bem ou não, vai junto para a sala de aula (S.2).

Essas falas apontam a ideia de experiência como aquilo que de fato existe para além do que sabem a partir dos saberes teóricos e práticos. A experiência como agente formativo, relacionado a vida e ao que acontece nela, está vinculada ao significado que é dado ao que acontece. “A experiência não é só um acontecimento que ocorre, mas um acontecimento com significado” (ZABALZA, 2014, p. 191).

Todas as participantes reconhecem o papel da teoria e da prática, mas afirmam que o que mais marcou no processo do estágio, foi experiência.

A teoria é fundamental para irmos para a prática, mas a experiência é o que nos marca, ela pesa mais (S.1). O que senti na sala junto com os alunos, me fez querer ser professora, e eu nem queria ser (S.2). Me sentir professora, é algo que me marcou, pela sensação de felicidade em estar na sala de aula com os alunos (S.7). Levamos essa experiência para a faculdade e nela aprendemos a como melhorar nossa prática (S.7). Essa experiência me marcou e me ajudou a melhorar como pessoa (S.1). Foi uma experiência que me fez sentir o que é ser professora (S.4). O jeito como os alunos nos acolhem faz a gente querer ser professora (S.5).

Isso porque há na experiência um envolvimento pessoal direto com a prática que não se baseia somente no que “dizem os livros ou nas explicações dos professores formadoras, ou em uma aprendizagem baseada nas palavras, e sim no envolvimento com o qual o aprendiz enfrenta sua situação” (ZABALZA, 2014, p.187). É nesse envolvimento e enfrentamento da situação concreta da sala de aula e da aula, que as estagiárias vão dando forma e sentido a experiência de forma singular, como diferente da prática.

Nesse contexto, a marca dos agentes formativos, está atrelada ao como as participantes se sentem, em cada campo de formação, trazendo a experiência como um campo de formação que atravessa os demais e está intimamente ligado ao sentido e significado que cada uma deu ao que vivenciou, articulando as relações que estabeleceu em cada agente formativo.

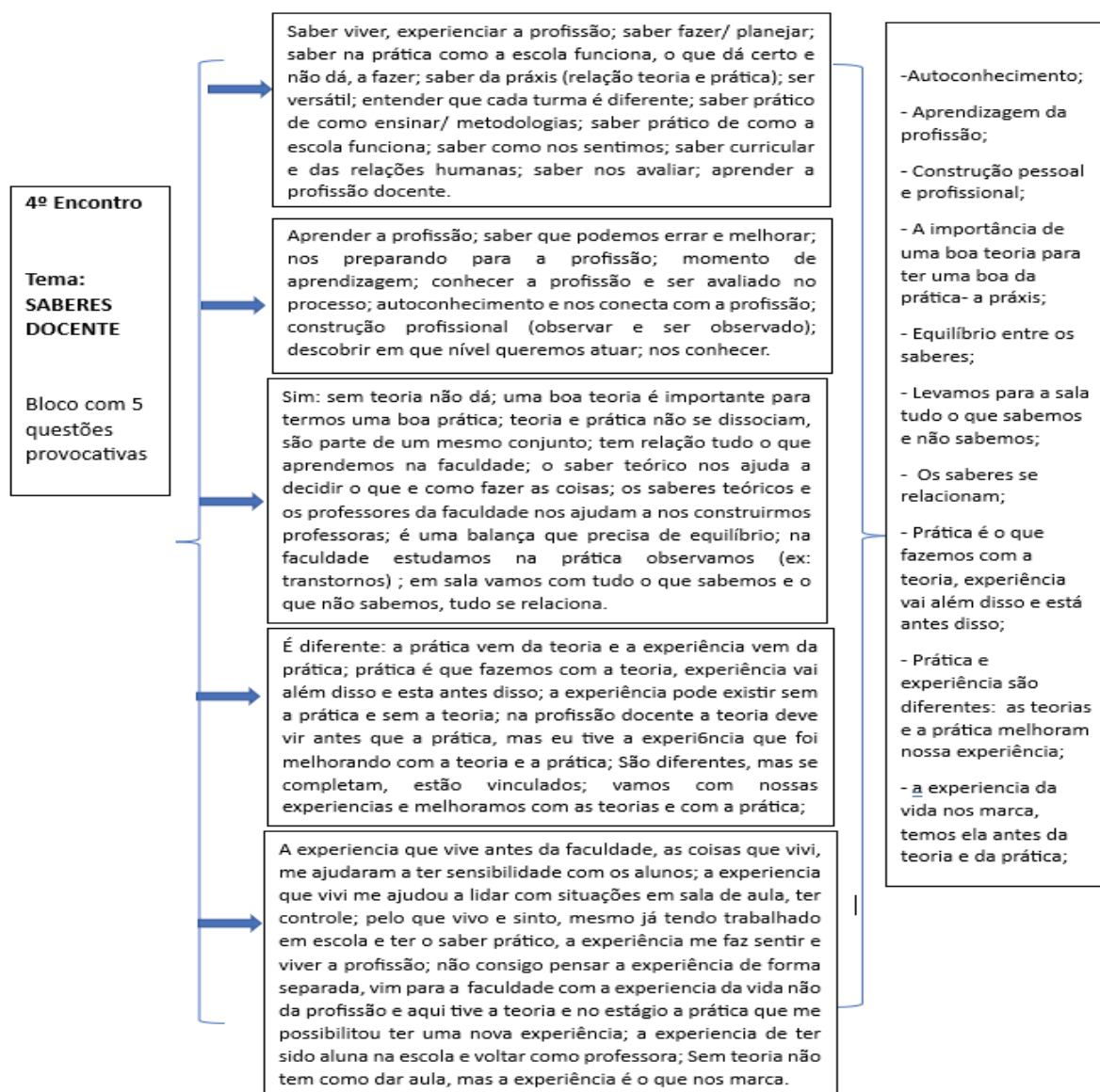
4.1.4 Sobre os Saberes Docentes

A pré-categoria analisada no quarto encontro está relacionada aos saberes docentes. Foram mobilizadas questões como: que saberes sobre a profissão decorreram do estágio; que sentido tem as práticas de estágio na construção dos saberes docentes; comente sobre a relação entre os saberes teóricos e práticos

(práxis); comente sobre o saber da experiência (se difere ou da prática). Esses questionamentos possibilitaram reconhecer os saberes docentes que decorrem do estágio curricular supervisionado; compreender a especificidade do saber teórico, prático e experiencial; entender a relação entre os saberes docentes.

Os dados foram organizados conforme Figura 10:

FIGURA 10- Fluxograma dos dados coletados no quarto encontro



FONTE: Autora (2022).

Referente ao tema saberes docentes, o grupo de forma geral, demonstrou que esses são construídos na relação entre os três agentes formativos e que o desafio da aprendizagem docente “está em realizar no curso de formação inicial, a passagem da

condição de ver o professor como alunas ao ver-se como professoras (PIMENTA, 2012, p. 21). As participantes apontam que, quando chegam no curso trazem alguns saberes sobre a profissão. Confirmando que “já têm saberes sobre o que é ser professor, provindos dos saberes de sua experiência como alunas que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar” (*Idem*, 2012, p. 21).

Esses saberes correspondem a representações sobre o que devem ou não saber sobre o ser professor e o trabalho docente. Mas não é somente nesse sentido que os saberes foram pensados no decorrer do encontro. Cada agente formativo, foi apontado como um campo específico de produção de saberes, que no contexto da formação vão dando corpo e forma ao como cada uma delas concebe a ideia de saberes docentes e como são construídos.

Reforçaram que o saber teórico é fundamental para o exercício da docência, pois,

sem ele não dá para ir para a sala de aula. (S.4). Ele que dá base para a prática. (S.6). Uma boa teoria ajuda a termos uma boa prática (S.6). A profissão é um processo e por assim ser, não se finda com a conclusão dos estágios ou do curso, mas é no curso que começamos a entender a profissão em seu contexto teórico (S.4).

As participantes comungam da ideia de que “as teorias e as práticas melhoram as experiências” (S.1), pois desenvolvem saberes que favorecem a construção da identidade docente. Afirmam que os saberes teóricos possibilitam ter mais segurança para atuar em sala de aula e os saberes práticos ajudam a desenvolver o trabalho docente no contexto do cotidiano da escola. “O saber teórico dos pressupostos de ensino nos ajuda a decidir o caminho para ensinar, o saber prático nos ajuda a identificar se estamos no caminho certo” (S.4).

Apontam que a prática e a experiência são diferentes, produzem saberes diferentes, demonstrando que, mesmo vivenciando as mesmas práticas de estágio, a experiência foi individual, singular construindo-se “por meios de processos de acumulação e estratificação configurando sistemas experienciais que atuam como mediadores internos de seu significado e importância pessoal” (ZABALZA, 2014, p. 192). Nem todos vivem as experiências do mesmo modo, pois é difícil prever como cada estagiária reagirá ao que viverá no período de estágio. Concebendo aqui a ideia de experiência como processo interno, vivenciado por cada estagiária, enquanto sujeito da experiência.

Quando estamos na sala entendemos a responsabilidade que temos com os alunos, em ensinar e dar conta da aula. (S.7). A prática é o que fazemos com a teoria, a experiência vai além disso e está antes disso (S.7).

Um dos pontos fomentados pelo grupo, se refere aos saberes relacionados ao processo de autoconhecimento, saber quem são e quem desejam ser pessoal e profissionalmente, a conhecer e reconhecer suas próprias características pessoais. Uma delas afirma que “vou para a sala de aula com mais saberes do que as teorias e o que sabemos fazer, vamos com quem somos, com nossas suposições, com o que sabemos e não sabemos” (S.7). E por assim ser, os saberes docentes são “os que nos constroem social e profissionalmente, vindo das teorias, da prática e de nossas experiências” (S.1). Afirmando que “meu jeito de ser, meu vocabulário, meus comportamentos, aparecem na sala de aula, fazem parte de mim e do que eu faço” (S.3). Demonstrando nesse sentido, que a experiência enquanto um agente formativo, abrange saberes que envolvem a pessoa em sua dimensão social e pessoal, reconhecendo sua singularidade.

O que fica evidente referente aos saberes docentes, é que esses compõem o sistema de formação docente de forma integrada e se relacionam entre si, sendo importantes na mesma proporção, pois como bem afirma uma das participantes “são fundamentais para nos formamos boas professoras” (S.6). Nesse viés, entendemos que o sentido dos saberes docentes está articulado, como aponta Libâneo (2011), a uma atividade para além de um fazer meramente técnico, mas como uma prática intelectual e autônoma, que se baseia na compreensão da prática e na transformação dessa prática.

Busca-se, nesse momento, analisar, a partir das falas das estagiárias, como percebem esses saberes no desenvolvimento da profissionalização docente.

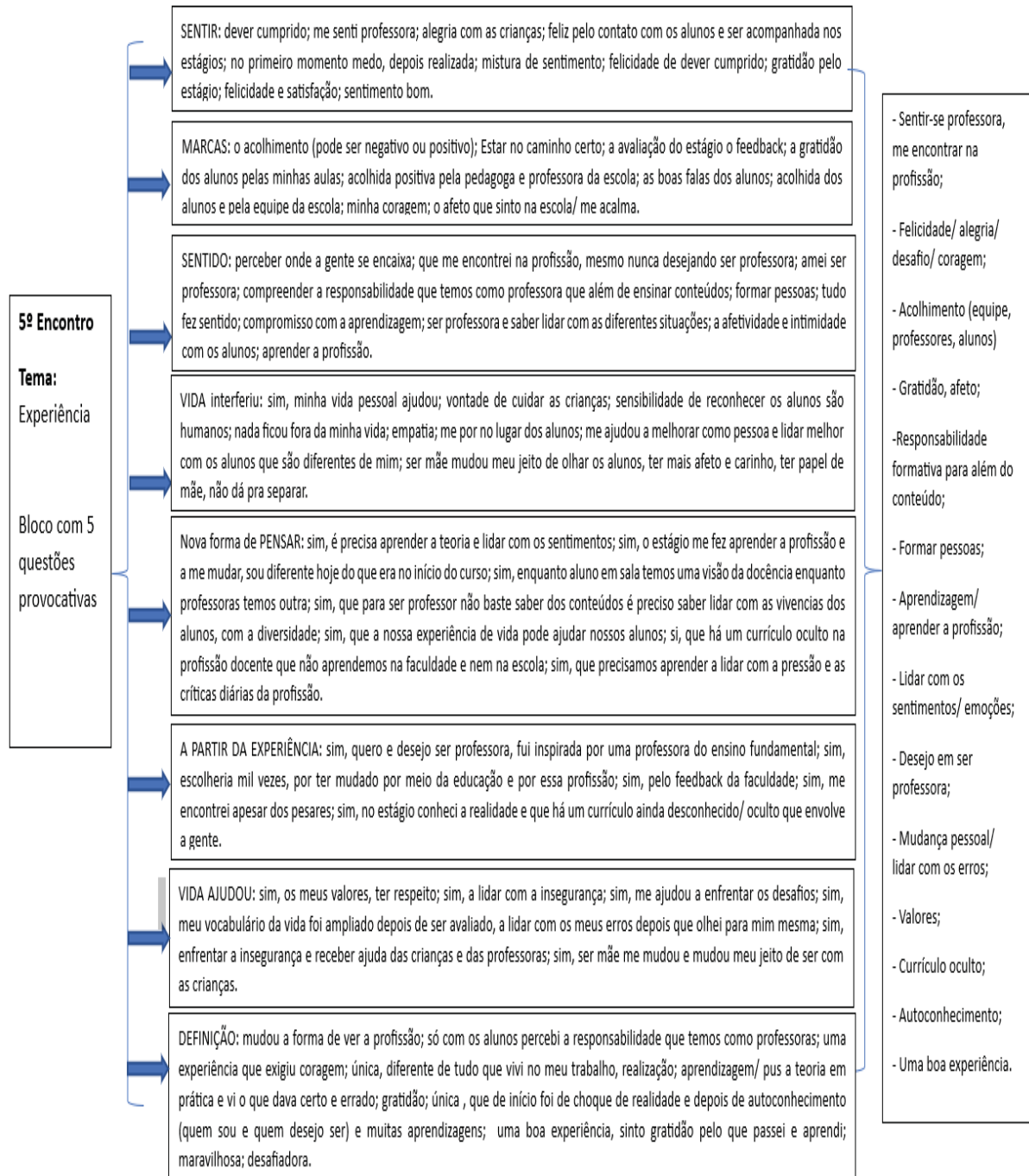
4.1.5 Sobre a Experiência Docente

A pré-categoria analisada no quinto encontro está relacionada a experiência de estágio curricular supervisionado. Foram mobilizadas questões como: comente sobre os sentimentos, marcas e sentido da experiência vivenciada nas práticas de estágio curricular supervisionado; sua vida e o estágio, que relações podem ser feitas;

experiencia de estágio e escolha da profissão; os saberes da vida se relacionaram com as práticas de estágio; como definiria a experiência de estágio.

Esses questionamentos possibilitaram identificar os saberes docentes provindos da experiência de estágio curricular supervisionado; compreender o sentido da experiência de estágio curricular supervisionado; reconhecer as marcas do estágio curricular supervisionado no processo de formação docente inicial; entender a especificidade da experiência no processo de construção dos saberes docentes e das representações sobre a profissão docente. Os dados foram organizados conforme Figura 11:

FIGURA 11- Fluxograma dos dados coletados no quinto encontro



FONTE: Autora (2022).

Nesse encontro, os dados evidenciados pelas participantes, trazem elementos importantes que foram reafirmados no decorrer dos demais encontros, especialmente no que se refere aos agentes formativos e aos saberes docentes. Ficou evidente que o campo da experiência se configura como um campo formativo diferente do campo prático e teórico, pois é constituído pelo sentido e significado que cada sujeito da

experiência foi marcado pelo estágio curricular supervisionado, especialmente no aspecto emocional.

Foi unânime a afirmativa de que a experiência é o que mais marcou o processo de desenvolvimento das práticas de estágio e que mesmo cientes de todas as mazelas⁷⁵ da educação, os processos internos e individuais, relacionados ao como se sentiram no papel de professora, definem a escolha pela profissão e a compreensão da própria profissão e de seus saberes. Relatam que,

me sentir professora me fez me encontrar na profissão (S.2). Estar com os alunos e fazer parte da vida deles me deixa feliz, é gratificante (S.7). Saber que faço parte da vida dos alunos me faz entender a responsabilidade que tenho como professora, isso me alegra (S.6). Saber que posso ajudar meus alunos como professora e pelo meu exemplo de vida, é muito gratificante (S.2). Sinto gratidão por fazer parte de uma profissão que forma gente, forma pessoas ao mesmo tempo que me forma (S.5).

Além disso, o sentimento de alegria e felicidade em ser professora, é uma marca forte da experiência de estágio. Muitas trazem a ideia de que ser professora faz parte de uma “missão” social, de transformar vidas por meio da educação. Esse papel, da educação escolar, “por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora” (PIMENTA, 2012, p. 25).

Não dá para pensar de forma individual o papel do professor, da escola e da educação escolar, pois é um processo construído e desenvolvido coletivamente. Essa “missão” pensada de maneira individual pode se tornar um peso, pois a educação não se faz sozinha, é um processo social, histórico, cultural e político. É possível reconhecer que há, na função docente, uma possibilidade real de transformação⁷⁶ de vidas por meio da educação. Muitos são impactados e inspirados por algum ou alguma professora, que deixou marcas de seus ensinamentos, para além dos conteúdos prescritos nos currículos escolas. De certa forma, há um pouco de cada professor e

⁷⁵ Dificuldades relacionadas as questões sociais, políticas, econômicas e culturais que fazem parte do contexto educacional atual. Ex: precariedade das condições de trabalho docente; políticas de desvalorização profissional e precarização do processo de formação docente, entre outros.

⁷⁶ Considerando minha trajetória de vida, comungo dessa potência que tem a educação, sem desconsiderar a complexidade que a permeia enquanto prática social e histórica. Pois fui transformada e continua a me transformar.

de cada professora que fez a diferença no decorrer da vida, porque todos são sujeitos da experiência em experiência formativa.

O que chama a atenção a partir dos dados, é a premissa das participantes de que existe um currículo oculto⁷⁷ no processo de formação docente, que dá pistas de sua existência no contexto da prática docente. Na visão das participantes existem

coisas que não visíveis, palpáveis no trabalho docente (S.4). Parece que há um currículo oculto que não é ensinado pela faculdade e nem pela escola (S.3). Integrado ao que somos e vivemos, aos nossos valores e crenças (S.1). Acontecem coisas na escola, que fogem do campo teórico e prático, relacionadas a vida do aluno, ao seu contexto (S.3). Os alunos têm suas histórias, vivem em determinados contextos, as vezes bem diferentes do nosso, e é difícil saber lidar com isso, há uma diversidade de vidas na sala de aula (S.6).

Saber lidar com essas questões, nem sempre é tarefa fácil de ser feita pelas estagiárias, pois segundo uma delas “a sensação as vezes é de impotência diante dos fatos” (S.7). A vida dos alunos atravessa o trabalho docente diariamente, assim como a vida da própria escola, que tem uma cultura organizacional ou cultura da escola própria “que diz respeito ao conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos que influenciam no modo de agir da organização como um todo e do comportamento particular das pessoas” (LIBANEO, 2001, p. 82-83).

Esse jeito de ser da escola, e das pessoas que dela fazem parte, influencia diretamente no processo de construção dos saberes docentes e no desenvolvimento da profissionalização docente. Pois, está intrinsecamente ligada a forma como as pessoas se relacionam e convivem no espaço em que habitam, e em como desenvolvem seus saberes a partir da forma como se relacionam. Na sala de aula, ocorre o fenômeno da convivência⁷⁸, e por meio dela evidencia-se a diversidade cultural⁷⁹. Essa diversidade se manifesta principalmente pelo comportamento dos

⁷⁷ Essa denominação refere-se aquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho docente dos professores provenientes da experiência cultural, dos valores e significados trazidos pelas pessoas de seu meio social e vivenciados na própria escola, ou seja, das práticas e experiências compartilhadas na escola e na sala de aula. O currículo oculto representa tudo o que os alunos aprendem pela convivência espontânea em meio a várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções que vigoram no meio social e escolar. O currículo está “oculto” porque ele não é prescrito, não aparece no planejamento, embora se constitua como importante fator de aprendizagem. (LIBANEO, 2001, p. 144-145).

⁷⁸ A convivência tem sido um desafio a ser enfrentado nas escolas, especialmente em sala de aula. Para entender mais sobre isso, sugiro a obra: MARTINHO, Luís Mauro Sá. **No caos da convivência**: ideias práticas sobre a arte de lidar com os outros. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

⁷⁹ A diversidade cultural refere-se aos diferentes costumes de uma sociedade, entre os quais podemos citar: vestimenta, culinária, manifestações religiosas, costumes, valores, crenças tradições, entre outros aspectos. Segundo o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, a origem da palavra “diversidade” vem do latim *diversitas, atis*, e significa “variedade, alteração, mudança, diferença”.

alunos, pela sua postura, maneira de pensar, sentir e agir, que muitas vezes causam o que o grupo aponta como indisciplina.

Nesse contexto, o desafio das participantes está em aprender a gerenciar os conflitos na sala de aula, e essa aprendizagem passa diretamente pela forma como elas concebem a aula e a desenvolvem. É importante destacar, que “o conhecimento só acontece no diálogo, e somos particularmente privilegiados de ver isso acontecer em cada turma, a cada ano, dividindo o brilho no olhar de aprender junto” (MARTINHO, 2020, p.16).

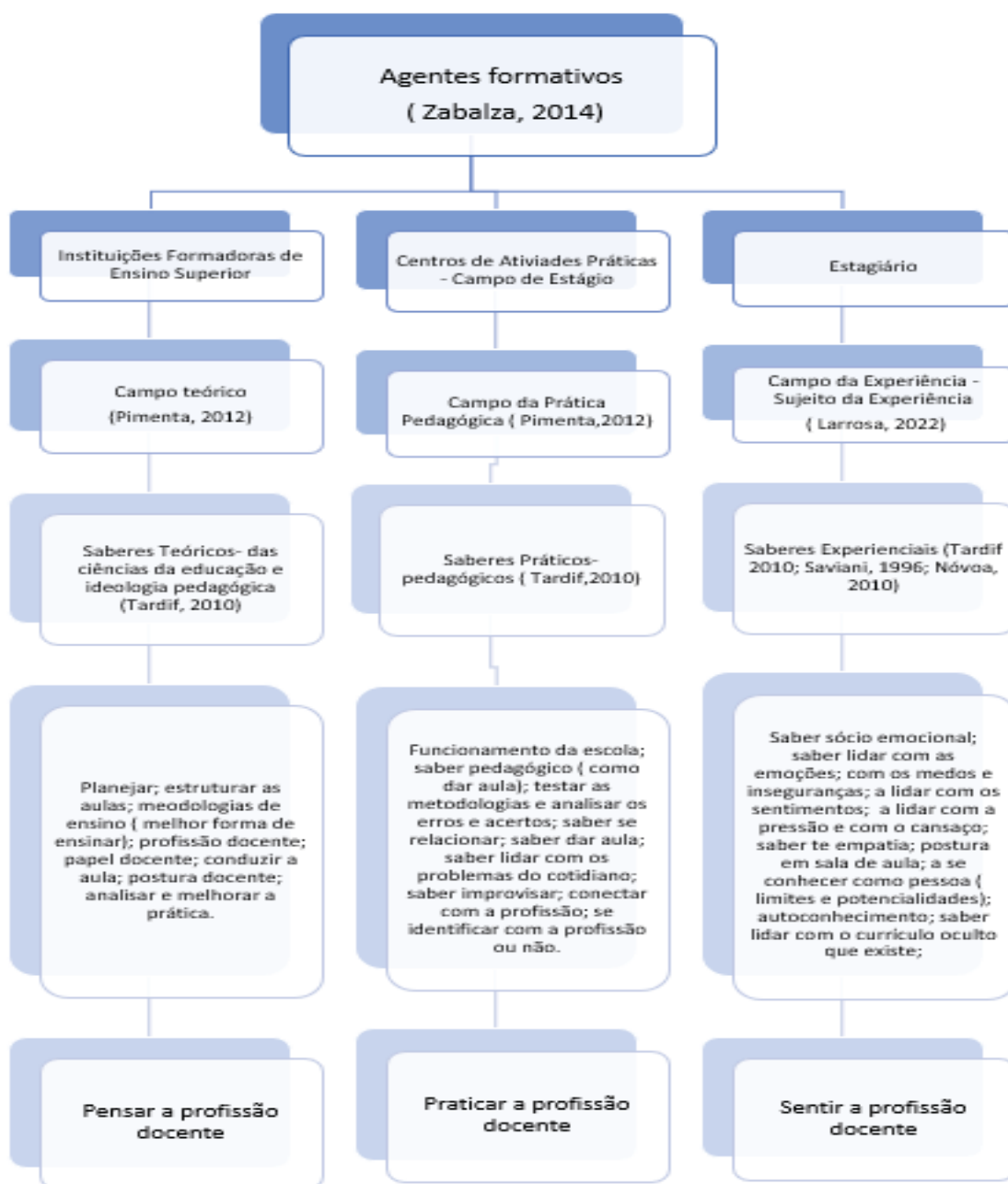
Com relação ao como as participantes definem a experiência de estágio, ficou evidente que todas elas consideram a experiência de estágio como sendo uma boa experiência, fazendo com que se sentissem felizes. Afirmaram que a forma como são acolhidas pelas escolas e pelos alunos, deixou marcas no processo de formação, tanto positivas como negativas, considerando que “a escola é vista como um ambiente educativo, como espaço de formação, construídos pelos seus componentes, um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho docente e aprender mais sobre sua profissão” (LIBANEO, 2001, p. 20). Afirmam também que foi uma experiência única, de aprendizagem da profissão que mudou quem elas eram bem como a visão que tinham sobre a profissão docente, principalmente para as que não atuam na área educacional.

4.2 AS PERCEPÇÕES SOBRE OS SABERES DOCENTES E SUAS CARACTERÍSTICAS FORMATIVAS

Nessa fase do processo de análise dos dados, realizou-se uma síntese a partir das três pré -categorias: saberes teóricos; saberes práticos e saberes experienciais.

Para elaboração dessa síntese, parte-se dos dados sistematizados em cada encontro, observando as palavras evidenciadas pelas participantes que anunciavam as características de cada agente formativo e seus saberes, conforme Figura 12.

FIGURA 12- Fluxograma da segunda fase de análise dos dados



FONTE: Autora (2022).

A partir dessas categorias de análise, foi identificado que há algumas características de saberes que aparecem em cada agente formativo. E isso não tira a relação intrínseca que há entre os agentes formativos e os saberes docentes, pois já é consolidada a ideia de que os saberes teóricos e práticos se constituem em uma unidade, concebida como práxis (Saviani,1991; 1996; Freire, 1996; Ribeiro, 2001; Pimenta, 2010; Tardif, 2010; Veiga, 2011). O que nesse momento se objetivou, com

a estrutura do fluxograma apresentado na Figura 12, foi apresentar os saberes docentes a partir de suas singularidades, considerando as relações e interrelações que os agentes formativos desenvolvem no processo de formação docente inicial.

4.2.1 Os Saberes Teóricos

Concebidos como os saberes relacionados às ciências da educação, científicos e pedagógicos da profissão docente (Tardif, 2010), que se referem à aprendizagem dos conhecimentos históricos, sociais, políticos e culturais do trabalho docente. As falas das participantes e as suas discussões se firmaram na ideia de que esse saber é um saber indispensável para a formação docente. As falas evidenciadas nas discussões demonstram a compreensão do saber teórico no processo de formação docente inicial, pois:

sem o saber teórico, não conseguimos realizar a práxis, só fazemos a prática pela prática (S.4). São as teorias que nos ajudam a entender a nossa prática, porque se eu não sei as teorias eu não sei se minha prática, o que estou fazendo esta certo ou não (S.1). O papel do saber teórico é nos ajudar a melhorar nossa prática, a entender o que estamos fazendo (S.7). Se ficar só na prática vamos repetir sempre o que já é feito, a teoria nos ajuda e entender o que precisamos mudar, melhorar (S.5).

Reforçam nesse sentido, **que a teoria tem um papel fundamental no processo de formação docente**, pois oferece elementos para se pensar sobre a prática, na prática e pela prática fortalecendo a intencionalidade da prática docente . **É a teoria que possibilita anteceder a prática no campo do pensar e organizar o que será feito**, especialmente nas práticas de estágio curricular supervisionado. A teoria também é ação e a prática não é um receptáculo da teoria. Teoria e prática se entrecruzam em suas particularidades, o que significa dizer que elas não têm a mesma identidade, embora sejam indissociáveis” (PINTO, 2002, p. 4).

As discussões nesse sentido, reforçam a potencialidade do **saber teórico enquanto um instrumento que favorece o pensar como um processo que antecede a prática tornando-a um prática intencional, de caráter pedagógico.**

Aprendemos a pensar e elaborar a aula, planejar o que fazer e como fazer, com a ajuda da professora de estágio, e isso tem um caráter teórico importante, porque traz a pesquisa para o processo de planejamento, os autores que nos ajudam a elaborar a aula (S.4). Pensamos antes na faculdade a aula, mesmo tendo os conteúdos que pegamos na escola. Esse

pensar é importante para sabermos o que e como fazer as coisas depois na prática (S.5). O planejar as aulas parece ser prático, mas é antes teórico, pois precisamos ler, pesquisar, investigar, entender o que será ensinado, e isso exige saber as teorias de ensino (S.3).

O planejamento é visto como um momento de preparação e antecipação da prática docente. E um dos saberes considerados fundamentais se refere **ao saber planejar a aula, a pensar em sua estrutura metodológica de forma intencional**, considerando os elementos que constituem uma aula, tanto interna como externamente. Mesmo que a palavra planejamento não seja novidade no contexto da formação docente, **é uma palavra que marca a característica intencional do trabalho docente, bem como a necessidade dos pressupostos e fundamentos que a orientam.**

Isso porque o ato de planejar “consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e forma de avaliação” (LIBANEO, 2001, p.123). E, para além de saber planejar, se faz necessário **aprender a desenvolver o processo de replanejamento**, a partir das práticas e experiências do cotidiano escolar, que ajudam, assim como afirmaram as participantes, a “testar a teoria e ver o que funciona e não funciona” (S.5; S.7; S.1; S.3), **desenvolvendo o que se considera ser a práxis pedagógica.**

Além do saber teórico anunciado pelas participantes sobre aprender a planejar as aulas, anunciam a relevância do campo teórico no contexto da avaliação e autoavaliação relacionado ao processo de aprendizagem docente. **A avaliação das práticas de estágio**, desenvolvida pela faculdade, pela professora de estágio curricular supervisionado, possibilita, na visão das participantes, realizar a análise sobre a prática, a partir do que foi observado. Como afirmam:

Ser acompanhada no estágio, ter a professora observando, nos dá mais segurança para depois analisar nossa prática (S.1). Com a avaliação de estágio, sei o que preciso melhorar, o que fiz certo e o que devo evitar de fazer (S.7). A avaliação e os feedbacks formativos das nossas práticas de estágio, nos ajudam a aprender coisas que não conseguimos perceber sozinhas, pois a professora nos observa e nos ajuda a pensar sobre o que fizemos (S.3).

Nesse sentido, demonstram o **papel formativo do processo avaliativo e do papel do professor de estágio enquanto supervisor que representa o campo teórico do processo formativo**, pois ele desenvolve um papel de formador na

medida em que ajuda os estagiários a pensar sobre a sua prática, de forma contextualizada, analítica e crítica, para não tornar a experiência da prática apenas um momento gratificante, sem muita contribuição para a sua formação (ZABALZA, 2014).

Além da avaliação ser esse momento de acompanhamento, no momento do *feedback* formativo, as falas apontaram o quanto esse momento as ajuda a olhar para suas práticas e desenvolver a o processo de autoavaliação.

Nesse momento temos a oportunidade de olhar para nós mesmas e ver o que temos que melhorar (S.3). É bom ter o feedback de como estamos indo nas práticas, para saberemos o que melhorar, além de saber o que estamos acertando (S.7). Pelo feedback formativo consigo perceber o que melhorar e reconhecer o que eu sei e não sei sobre a profissão docente (S.5).

É nesse momento do *feedback* formativo “que encontramos os valores de cada pessoa bem como a percepção que ela tem do mundo, modelos com os quais se identifica, suas referências de vida” (ROSSINI, 2005, p.14). Isso demanda **saber autoavaliar-se**⁸⁰ e se pôr na condição de que a avaliação (apontada pelas participantes como um ponto positivo, realizando *feedbacks* formativos que a ajudaram a lidar com os erros e acertos, a observar o que já sabiam e não sabiam sobre o trabalho docente bem como sobre elas mesmas enquanto sujeitos da experiência) tem a função de ajudar a desenvolver a melhor versão, seja ela no campo pessoal ou profissional e encontrar a motivação necessária para aquilo que fazem.

4.2.2 Os Saberes Práticos

Concebidos como sendo os saberes relacionados ao campo prático, que consistem no exercício da docência enquanto atividade prática, de ação humana, da prática pedagógica, do fazer docente (CAMPOS, 2007; TARDIF, 2010; PIMENTA, 2012), a prática consiste no desenvolvimento do fazer docente, no como fazer e na forma como os pressupostos e fundamentos teóricos são aplicados. Portanto, não são aplicados como saberes meramente técnicos e operacionais, pois se assim fossem, a prática e os saberes dela decorrentes se findariam em um fazer por fazer.

⁸⁰ A autoavaliação é um processo de formação que permite ao sujeito da experiência olhar para si, reconhecendo sua própria condição de aprendiz,

- Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é um agente determinado por mecanismos sociais; é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e **um saber-fazer** provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais a estrutura e orienta. (TARDIFF, 2002, p.113).

Nessa perspectiva, as falas das participantes partem do pressuposto de que **os saberes práticos no contexto da prática constituem-se em saberes que se articulam os saberes teóricos no sentido de práxis**. Isso porque os saberes práticos representam o “conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Se assim entendida, o ponto de partida para as formulações teóricas sobre a prática pedagógica poderá estar na própria prática” (TARDIF, 2000, p.10).

Nesse sentido, os saberes práticos são entendidos como sendo os saberes dos professores enquanto profissionais da educação, que possuem entre suas funções a de ensinar (LIBANEO, 2001). São reconhecidos como sendo os saberes pedagógicos, que são construídos pelos professores “no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua docência, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos na sala de aula, no contexto da escola (PIMENTA, 2012). **Se relacionam ao saber “dar aula”, no contexto em que ela acontece diariamente na escola.**

As falas presentes nas discussões trazem **os saberes práticos relacionados às dimensões da aula, em como efetivar o planejamento, em como fazer o movimento entre o pensado e o realizado.**

Na escola, no momento das práticas, percebemos que nem sempre o que planejamos funciona, a dinâmica da aula é outra e precisamos improvisar (S.7). A aula na prática, tem outros desafios, que nem sempre foi pensado no momento do planejamento (S.1). Dar aula na prática é diferente de somente pensar a aula, porque quando planejamos parece que tudo vai dar certo, mas nem sempre é assim (S.3). Na prática precisamos saber lidar com os imprevistos, com os problemas da sala de aula, a lidar com os alunos e com a realidade deles (S.6).

Essas afirmativas reforçam que os saberes práticos referentes ao saber dar aula, precisam ser bem fundamentados, “pois é muito importante ter uma boa teoria para que a prática também seja boa” (S.6; S.4). **Apontam que na prática conseguem observar que existe na escola, um “currículo oculto”, que não é visível e nem**

prescrito, e que não conseguem mensurar ou teorizar de maneira objetiva. Sabe que está lá, e saber lidar com esse currículo oculto é fundamental para que a prática aconteça.

Na escola observamos que há um currículo oculto, que não aprendemos na faculdade, que só conseguimos observar na prática (S.6). Esse currículo oculto existe, sabemos que existe, mas é difícil de explicar (S.3). Sentimos que há na prática coisas que fogem do nosso controle, mesmo planejando a aula nela acontecem coisas imprevisíveis (S.2).

Assim, valeria destacar que as estagiárias observam que há elementos do processo de aprendizagem da profissão que parecem estar no pano de fundo da prática docente, **referindo-se a uma” forma de vida própria da escola”**. Seria a “miudeza” do dia a dia escolar, que vai para além do entendimento de sua funcionalidade, organização e função social. **É o que está nas entrelinhas do fazer docente**. Nesse sentido, um dos saberes importantes está em **saber lidar com o cotidiano, com os imprevistos** e acontecimentos diários, com a diversidade cultural dos alunos, dos professores e de cada escola. Saber esse que se integra ao **saber lidar com a incerteza**⁸¹, com aquilo que não foi planejado, com o imprevisível, que se torna concreto pelo cotidiano escolar.

4.2.3 Os Saberes Experienciais

Os saberes experienciais são concebidos na perspectiva de Tardif (2010), como sendo os saberes específicos do professor que são desenvolvidos em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, ou seja, esses “saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de **saber-fazer e de saber-ser**” (TARDIF, 2010, p. 39). São construídos na e pela prática⁸² via experiência.

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é **o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional**, com suas relações com os alunos em sala de aula

⁸¹ Imbernón (2010) aponta em seus estudos sobre a necessidade de formar para lidar com a incerteza, considerando as mudanças sociais

⁸² O que afirma um dado da pesquisa, quando as participantes afirmam que o saber da experiência, mesmo sendo diferente da prática, está nela e se manifesta por meio dela.

e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo com esses elementos constituintes do trabalho docente. (TARDIF, 2010, p.11).

É nesse par saber-fazer e saber-ser, que os saberes experienciais são reconhecidos como saberes diferentes dos saberes práticos, mesmo provindo da prática. **Eles possuem uma singularidade relacionada ao que os sujeitos da experiência atribuem de sentido ao que vivenciam na prática.** Está relacionado ao que tem significado para o fazer docente associado a pessoa e a sua vida cotidiana, na qual o trabalho docente faz parte.

Considera-se, também, o saber da experiência a partir de Pimenta (2012) que aponta esse saber como um saber que se apresenta em dois níveis. O primeiro se refere as experiências dos professores enquanto alunos sobre a profissão docente (evidenciados nas fases anteriores da análise de dados), provindas de suas relações com a escola, com a sala de aula, com as construções social e historicamente construídas sobre o ser professor. Nesse nível, o aluno traz as suas representações sobre o ser professor embasado no que percebeu em seus professores, construindo conceitos sobre o que é ser professor. Neste sentido, o “desafio, então posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver professor como aluno ao ser ver-se como professor” (PIMENTA, 2012, p. 21), isto é, de construir sua identidade de professor.

Em relação ao segundo nível, a autora apresenta os saberes da experiência como aqueles produzidos **cotidianamente pelos professores**, por meio de um processo constante de reflexão⁸³ sobre a sua prática, mediados por outros, colegas e textos produzidos por outros professores. Sobre isto, ela ressalta a importância do processo de reflexão sobre a prática e o desenvolvimento das habilidades de pesquisa⁸⁴ da prática na formação de professores.

⁸³ Reflexão é parte importante da construção dos saberes experienciais, em ela corremos o risco de tornar os saberes experiencias sem sentido e significado formativo (ZABALZA, 2014), além disso é ela que faz com que a teoria e a prática sejam pensadas no contexto da práxis.

⁸⁴ Com relação a pesquisa, considero importante relatar, que as participantes desenvolvem a partir das práticas de Estágio Curricular Supervisionado a produção de um artigo científico, integrando as práticas enquanto objeto de investigação, se pondo no contexto da pesquisa para além de meras observadoras das práticas dos professores, mas como sujeitos da experiência formativa. Os problemas investigativos partem da prática, são trazidos para o campo dos fundamentos e depois se estruturam projetos de intervenção que são postos em ação nas escolas, e voltam para serem analisados e sistematizados na forma de artigo.

A perspectiva analisada nas falas das participantes, sobre os saberes experienciais, considerou o saber da experiência como sendo “um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. É um saber que não se pode separar do indivíduo concreto em quem encarna”, não está como o conhecimento científico, fora de nós, “mas somente tem sentido no modo como confira uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo” (LARROSA, 2022, p. 32). Além disso, o saber da experiência, não pode beneficiar-se de qualquer “alforria, ninguém pode aprender da experiência do outro, pois o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-se de nossa própria vida” (Ibid., p. 33).

Nessa perspectiva, **o saber da experiência**, analisado nos dados, **tem um sentido enraizado na vida como campo formativo**, nas vivências do sujeito enquanto um ser singular, que desenvolve saberes a partir do vivido, com predominância dos aspectos emocionais, como sente a sua vivência, **considerando o que o passa e marca sua trajetória formativa**. O saber da experiência é o saber que tem sentido para a vida, **um significado subjetivo e ímpar vivido e experienciado pelo sujeito como sujeito da experiência**. As falas presentes nas discussões apontam que a experiência antecede a prática ao mesmo tempo que a transforma.

Antes de realizar as práticas de estágio eu já tinha a experiência de escola como aluna, e trago uma ideia do que é dar aula (S.4). Temos uma vida fora da escola e da faculdade, e experiências diferentes que nos ajudam na hora da prática, na hora de dar aula, como por exemplo ter paciência (S.7) Depois que sou mãe, vivi uma experiência de vida que mudou meu jeito de realizar a prática na sala de aula, mudei meu jeito de lidar com os alunos (S.5). Por lidar com alunos com muitas dificuldades e com problemas familiares mudei meu jeito de ser na prática, estar com eles é uma experiência que me tornou uma pessoa melhor, mais sensível (S.2)

A partir das percepções manifestadas pelo grupo de estagiárias, é possível entender que o **saber da experiência abrange um campo formativo que se difere do campo prático, pois traz elementos relacionados à pessoa e a suas vivências e comportamentos**. O sujeito da experiência desenvolve um saber relacionado a questões comportamentais, que para Saviani (1996, p. 148), refere-se a um saber

denominado de atitudinal⁸⁵, que corresponde ao “domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo”.

As discussões das participantes apontaram que saber se comportar, se portar no contexto da prática, tem relação com quem elas são, com os seus valores e princípios de conduta, fortalecendo a ideia de que, ao entrarem na sala de aula, entram como pessoas inteiras (S.6; S.2; S.4). Além disso, evidenciam que o saber da experiência está vinculado ao saber provindo da vida.

Aprendi fora da faculdade e da escola a ter respeito pelas pessoas, e ao estar nesses lugares isso vai comigo (S.1). Saber ter empatia com as crianças é um saber que aprendemos no campo da vida, pelas nossas experiências, assim como a ter respeito (S.7). As vezes na escola somos tratadas com tanto mau humor e frieza que ficamos tristes e chateadas, com vontade de desistir de ser professora e esse tratamento tem a ver com a experiência das pessoas, com o jeito delas serem, com a vida delas e seus problemas (S.1).

Isso implica no domínio de saberes “que se prendem à identidade e conformam à personalidade do educador, mas que são objeto de formação por processos tanto espontâneos, como deliberados e sistemáticos” (SAVIANI, 1996, p. 148). Isso possibilita reconhecer que há no saber experiencial uma relação estreita com a aprendizagem docente na perspectiva de valores⁸⁶ e princípios que envolvem a pessoa e o profissional. Nesse contexto, observa-se que o saber da experiência não é um saber coletivo, mas individual, provindo do que cada sujeito vive e sente a partir do que viveu, mesmo que aparentemente o vivido faça parte de um acontecimento coletivo (no caso das participantes, as práticas de estágio).

Por isso, **é possível reconhecer que as aprendizagens sobre a profissão docente se constituem como marcas vivenciadas *na e pela* experiência**, no processo de constituição de um tipo de saber onisciente⁸⁷, que conta o que os personagens sentem, pensam e fazem, para além do que é mensurável nos demais

⁸⁵ É nesse saber, que vejo a questão da formação pessoal do professor e as questões relacionadas ao autoconhecimento, pois além dos comportamentos considerados adequados enquanto parte da profissão e de seu papel social, há atitudes e comportamentos pessoais que inferem no coletivo do trabalho docente, mesmo sendo de uma pessoa. Uma estagiária relatou que foi mal acolhida pela professora, que teve uma postura de descaso, desmotivando-a a ser professora. Tal exemplo demonstra o impacto do comportamento de uma pessoa na construção da ideia coletiva da profissão bem como da escola. De certa forma a pessoa é parte do todo como o todo faz parte de cada pessoa.

⁸⁶ Também apontado como um elemento do saber docente, que está no campo da experiência das participantes, ao afirmarem que seus valores as ajudam na tomada de decisões em sala e em como se comportarem diante aos acontecimentos do dia a dia da escola e da sala de aula.

⁸⁷ A palavra onisciente é formada do prefixo de origem latina *oni*, que significa *todo*, mais a palavra *ciente* (sciente), aquele que tem ciência, que tem conhecimento de alguma coisa, que sabe.

tipos de conhecimento. O saber da experiência tem em sua gênese, as marcas que foram deixadas nos sujeitos da experiência, aquilo que fica marcada em seu processo formativo.

Uma das marcas observadas nas discussões está relacionada à **afetividade**, uma palavra que esteve nas entrelinhas das falas das participantes em todos os encontros, referindo-se a como concebem o próprio trabalho docente, como um ato de amorosidade, que exige afeto e carinho para com as crianças, demonstrando gostar do que fazem e para quem fazem.

O carinho das crianças, o jeito que elas nos acolhem marca muito nossa vida e nos incentiva a querer ser professoras (S.4). O amor que podemos dar e recebemos das crianças marca nossa vida e faz com que queremos continuar (S.1). O jeito que as crianças são e demonstram amor por nós, me encanta e me motiva a ser professora (S.7). Tenho vontade de levar todas as crianças para casa, pois vivem em condições difíceis, em cuidado e amor, isso marca muito pra mim (S.2).

A afetividade na perspectiva de Gabriel Chalita (2003; 2004)⁸⁸ e Maria Sanches Rossini (2003)⁸⁹, reforçaram a ideia de que é importante considerar a afetividade no processo de ensino. Isso porque o ser humano possui necessidades afetivas, e por assim ser, não dá para tirar esse elemento do processo de aprendizagem docente, mas é preciso compreendê-lo em sua natureza formativa. No contexto das participantes, **saber demonstrar afeto e ter empatia**⁹⁰ são saberes necessários ao exercício da docência, pois no dia a dia do trabalho docente, enquanto professoras, enfrentam o desafio de lidar com a diversidade humana, em seu contexto social, cultural, político e econômico. **Ser afetuoso e empático é parte de um saber que provém das experiências relacionadas à vida**, do como cada pessoa concebe suas experiências afetivas, que também são atravessadas pelos seus valores e crenças.

Além disso, **saber acolher, exercitar o acolhimento** ficou evidenciado nas falas das participantes da pesquisa como um ponto importante no processo de aprendizagem da profissão. É preciso sentir a profissão, sentir-se pertencente à profissão, conforme Nóvoa (2022)⁹¹, ao reforçar a importância de pensar a formação

⁸⁸ Autor das obras *Pedagogia do Amor* (2003) e *Pedagogia: a solução está no afeto* (2004).

⁸⁹ Autora da obra *Aprender tem que ser gostoso* (2003).

⁹⁰ Sobre esse tema, indico a leitura da obra: Krznaric, Roman. *O poder da empatia: a arte de se colocar no lugar do outro para transformar o mundo*. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

⁹¹ Conversa *online*/interativa realizada no dia 23/09/2023, pelo professor Antonio Nóvoa, no evento promovido pela Sicredi, como parte da formação continuada do Programa A União faz a vida realizada em Maringá.

docente de dentro da profissão, por meio do reconhecimento das relações que são estabelecidas entre as pessoas.

A forma como somos acolhidas na faculdade é diferente da forma como somos acolhidas na escola, tem mais frieza na escola (S.6). Na escola nem sempre somos bem acolhidas, depende dos professores e da equipe (S.2). Quando sou bem acolhida me sinto mais segura para realizar as práticas (S.3). O acolhimento nosso e dos alunos é importante para que as práticas aconteçam da melhor forma (S.5). Se me sinto acolhida na faculdade e na escola, me sinto mais confiante para realizar o estágio, sei que terei apoio se precisar (S.1).

Saber acolher, refere-se ao saber desenvolver o que Nóvoa (2010) chama de tato pedagógico, que corresponde a um saber que tem implícito⁹² a capacidade de relação⁹³ e comunicação⁹⁴ do professor, que sem essas capacidades o ato de educar não se cumpre, reforçando a ideia de que no ensino, as dimensões pessoais se cruzam inevitavelmente com as dimensões profissionais. O jeito como as participantes foram acolhidas na faculdade e na escola contribuiu na forma como concebem a docência, com um caráter inerentemente humano.

Outro saber apontado pelas participantes como um saber experiencial se refere ao **saber se conhecer, a desenvolver o autoconhecimento**. Esse saber se envolve o saber quem são, quem desejam ser, a partir da experiência de estágio. Nesse sentido, um dos saberes relevantes para a aprendizagem docente está em **saber quem são, em reconhecer suas potencialidades e fragilidades**, para lidar com as questões da vida que atravessam o processo formativo, pois somos pessoas inteiras (não como prontas e acabadas, mas inteiras no sentido de dimensão humana) e integrais.

⁹² Esse tipo de saber, pode ser notado nas falas das participantes, como um saber que não é visível, palpável e nem universalizado, que tem a ver com quem elas são e em como resolvem as questões do seu dia a partir de suas características pessoais. Algumas delas possuem uma capacidade singular de falar, de se expressar, de fazer, de sentir e de expor o que sabem. Todas realizaram as práticas, mesmo sendo orientadas e acompanhadas pela mesma professora de estágio, desenvolveram as aulas de um jeito particular de ser, personalizando o processo de ensino e aprendizagem, por meio das suas singularidades.

⁹³ Principalmente no que tange as relações na sala de aula, entre o professor e os alunos, alunos e alunos e ambos com o conhecimento. Um dos desafios apontados pelas participantes da pesquisa.

⁹⁴ Esse é um tema que também considero importante estar na pauta do processo de formação docente. Ter uma boa comunicação vai além de saber falar, envolve como falar, quando falar, de que forma falar. Sugerir após a realização do grupo focal, as acadêmicas, a leitura da obra: MARTINS, Vera. Seja Assertivo: como conseguir mais autoconfiança e firmeza na sua vida profissional e pessoal. Rio de Janeiro: Alta Books, 2017 (Obra que discute sobre a comunicação assertiva). Isso porque considero a comunicação um elemento fundamental do trabalho docente, pois as palavras se constituem no instrumento central do nosso fazer docente, nos corporificam.

Para ser professor é preciso se conhecer, saber sobre suas capacidades e sobre suas limitações, pois na sala de aula somos desafiadas a enfrentar nossos medos e inseguranças (S.7). Se não sabemos nossos limites e nossas características pessoais, corremos o risco de errar mais (S.1). Nos conhecer é importante para lidar com os conflitos e imprevistos da escola e da sala de aula, assim sabemos como iremos reagir (S.4). Os feedbacks formativos que temos na faculdade nos ajudam muito no processo de nos conhecer, pois temos a oportunidade de pensar em nossas características sem olhar para ela como se fossem defeitos, mas como parte de quem somos (S.6).

No contexto da formação docente, há uma questão de autoridade docente, que Freire (1996) aponta como uma forma de ser do professor, que tem a ver com suas atitudes pessoais⁹⁵, com sua autoridade e segurança docente, ou seja, “é a segurança que expressa essa firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se” (FREIRE, 1996, p. 91).

Esse saber exige do professor, segurança, generosidade e comprometimento para compreender que a educação e, conseqüentemente o trabalho docente, é uma forma de intervenção no mundo, que exige liberdade e autonomia, tomada consciente de decisões, saber escutar, disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos⁹⁶. Além disso exige reconhecer que a educação é ideológica⁹⁷ e que ensinar é uma especificidade humana e passa inerentemente pela pessoa professor, pelo seu processo de se formar professor na dimensão pessoal, profissional e social que permeia a formação docente, no emaranhado contexto em que ela está inserida.

A partir desses pressupostos, entende-se que o profissional professor e a pessoa professor constituem-se em uma unidade⁹⁸ na docência, assim como apontaram os dados da pesquisa. Não há como separar a pessoa professor de sua função, ao adentrar na profissão, cada pessoa traz sua totalidade humana. Nesse sentido, **o saber da experiência agrega as múltiplas formas de ser do profissional**

⁹⁵ Apontadas pelas participantes no que se refere aos saberes provindos do campo experiencial.

⁹⁶ Nas falas das participantes esse querer bem é atravessado pelos sentimentos de afeto, amorosidade, carinho e empatia. A relação com os alunos e os vínculos afetivos marcaram muito a experiência de estágio das participantes, tanto que são esses elementos que reforçaram nelas o desejo em ser professora.

⁹⁷ E compreender isso traz à tona as participantes apontaram: “na sala de aula levamos o que pensamos sobre tudo, acabamos tendo opinião, e é importante que tenhamos consciência disso” (S.6). “O que pensamos acaba indo para a sala de aula, precisamos estar cientes de nossa posição diante do que falamos” (S.1). “sempre que falamos alguma coisa em sala, damos nossa opinião, estamos mexendo com formas diferentes de pensar, pode ser complicado” (S.5)

⁹⁸ Como bem disse uma das participantes da pesquisa: “ ao entrar na sala de aula levamos quem somos como pessoa e profissional” (S.1).

e pessoa professor, que tem um jeito de ser e fazer a docência como prática de relações humanas, trazendo em seu bojo representações provindas do trabalho docente e do ser professor, que transcendem os campos formais da profissionalização docente.

O tato pedagógico é quase que um jeito próprio e único de ser e fazer docente, que está relacionado a quem é a pessoa professor mais do que ao como ele se construiu profissionalmente. É basicamente um tipo de saber tácito⁹⁹, que não é expresso por Nóvoa (2010), mas que remete a tal pela natureza que o constitui. Esse tipo de saber está relacionado, de forma mais íntima, no campo da vida do sujeito da experiência, não sendo universalizado.

Em síntese, é possível dizer que os saberes docentes possuem em comum um eixo relativo às formas como se constituem e se expressam, manifestando-se na diferença entre *sofia* (saber decorrente da experiência de vida - sabedoria) e *episteme* (o saber decorrente de processos sistematizados de construção do conhecimento - ciência), formas essas que atravessam os diferentes tipos de saber no processo de formação docente (SAVIANI, 1996), assim como atravessam também os agentes formativos evidenciados na pesquisa.

Mesmo tendo singularidades, todos os saberes fazem parte do processo de formação docente e constituem o aporte teórico, prático e experiencial dos sujeitos da experiência. Isso talvez demonstre a diversidade humana que constitui, ao mesmo tempo que atravessa, a profissão docente tornando-a tão complexa quanto profícua em aprendizagem.

4.3 TRIANGULAÇÃO/ SÍNTESE INTEGRADORA: COMO NOS FORMAMOS PROFESSORAS?

Nesse momento da análise, os dados são apresentados a partir de uma síntese integradora, na qual enfatiza-se a relação entre as análises já realizadas com o sistema de formação enquanto premissa de estudo e sua ressignificação a partir dos resultados obtidos.

⁹⁹ O termo tácito é comumente associado ao conhecimento que temos, mas que não conseguimos expressar. Cardoso e Cardoso (2007) complementam que o termo tem origem latina *tacitus* e significa silencioso, expressa uma compreensão que é implícita, que existe mesmo sem ser constatada.

Estrutura-se a pesquisa a partir de uma forma triangular¹⁰⁰, explicitando o papel de cada agente formativo. **Entende-se a contribuição dos agentes no que se refere ao desenvolvimento dos saberes docentes, pois a existência dos saberes teóricos, práticos e experienciais enquanto saberes que possuem características e finalidades formativas específicas, se reafirmou na análise dos dados.** Pensá-los na forma triangular, permitiu olhar para a singularidade de cada um, sem desconsiderar as relações que possuem entre si e as participantes reafirmam que cada agente formativo desenvolve um papel singular na formação, mesmo pensados de forma individual.

Sabe-se que a forma triangular, pode limitar a análise em uma visão individualista de cada agente, como se funcionassem de forma independente ou que apenas se relacionassem em pontos específicos, como por exemplo a relação entre teoria e prática, prática e teoria; teoria e experiência, experiência e teoria; experiência e prática, prática e experiência. Essa constatação provinda dos dados remete ao que as participantes afirmaram de forma unânime, que a relação entre os três agentes formativos, não funciona dessa forma, mas por meio de uma relação de interdependência constante que cria interseções¹⁰¹, apontando que os agentes formativos são atravessados, em todos os momentos pelos sujeitos da experiência, que são em si, os constituintes centrais de cada agente. **Isso significa dizer que, cada agente formativo é na verdade um conjunto de sujeitos da experiência, que também estão em experiência formativa.**

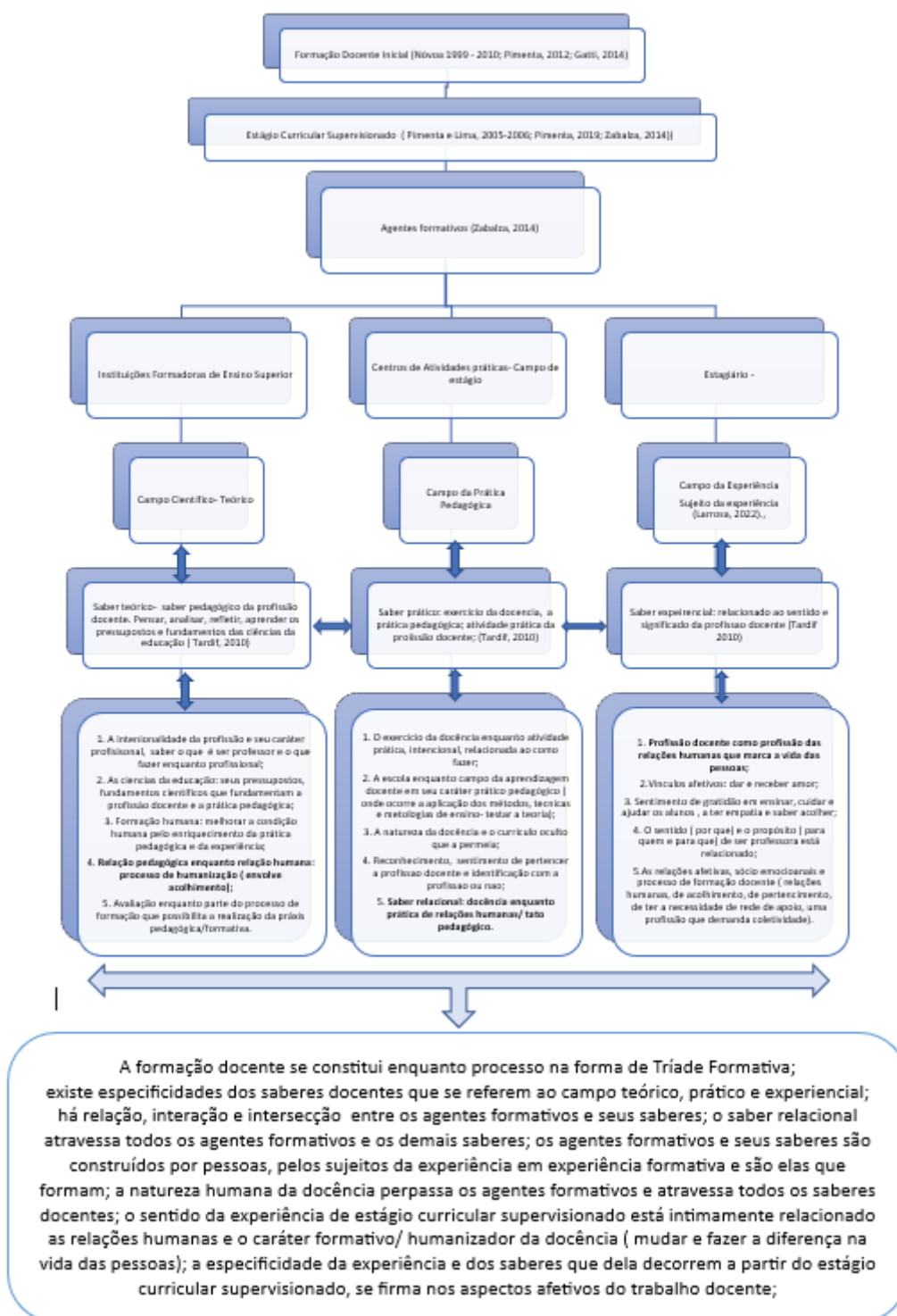
Nesse sentido, o sistema de formação foi pensado e estruturado conforme apresentado na Figura 13.

¹⁰⁰ Apresentado no corpo do texto, no capítulo teórico.

¹⁰¹ Cruzamento de duas linhas ou duas superfícies.

Ponto em que se cruzam duas linhas ou duas superfícies. Cruzamento de vários assuntos ou de várias ideias. **"intersecção"**, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/intersec%C3%A7%C3%A3o> [consultado em 27-03-2023].

FIGURA 13- Fluxograma da terceira fase de análise dos dados: a tríade formativa



FONTE: Autora (2022).

Ao conceber essa nova forma de pensar a formação docente, **é possível perceber a relação que existe entre os agentes formativos bem como os seus saberes, que se cruzam, em um movimento constante de interações.** Além disso,

tem-se a possibilidade de perceber que as intersecções são feitas pelas pessoas e suas singularidades formativas, que com seus saberes teóricos, práticos e experienciais, dão sentido e significado ao papel formativo de cada agente.

Nessa estrutura de análise, evidencia-se respostas encontradas sobre a questão norteadora do estudo: como nos formamos professoras no contexto da formação docente inicial, considerando os agentes formativos e seus saberes a partir do estágio curricular supervisionado? Sendo possível evidenciar que a formação docente é um processo construído pela relação entre os agentes formativos, pelos sujeitos que deles fazem parte.

Além disso, a formação docente inicial acontece na travessia dos sujeitos da experiência que fazem entre os agentes formativos, apropriando-se de saberes diferentes, mas correlacionados ao processo de formação. Esses sujeitos constroem saberes a partir de suas experiências vivenciadas nos três agentes formativos, reforçando que para aprender pela experiência, é necessário que o “envolvimento do sujeito seja o mais completo possível, o que implica a dimensão racional, mas também a emocional, a atuação direta, entre outros exemplos, de tal forma todo o sujeito participe e se sinta afetado pelo processo que se realiza” (ZABALZA, 2014, p. 208).

Além disso, a estrutura em forma de processo ao invés de sistema de formação, permitiu compreender que esse sujeito da experiência,

desenvolve um estilo de aprendizagem fundamentado na vivência de experiências concretas (o simples ato de pôr-se em ação e envolver-se nela) e a observação e reflexão oferece-nos a oportunidade de construir um conhecimento divergente, para inovar, para alterar o que já estava sendo feito, embora sem um fundamento até então (*Ibid*, p. 211).

Nesse viés, compreende-se que o sujeito da experiência é em si o elo entre os agentes formativos, sua passagem pelos diferentes campos possibilita ampliar as possibilidades de aprendizagem e se pôr em destaque no processo formativo. Os saberes que decorrem dessa passagem se “misturam” à própria existência do sujeito da experiência e a sua vida, fazendo com que sejam construídos os sentidos e significados referentes à profissão docente, na relação entre o que ele sente, faz e pensa.

Para que essa relação possa acontecer de forma objetiva, é importante considerar o papel do professor de estágio, de seu acompanhamento (evidenciado pelas participantes) durante o desenvolvimento das práticas, pois é por meio da

supervisão que “se ajustam os propósitos formativos do estágio, se controlam os possíveis desvios do sentido geral do plano das práticas, se potencializa a sinergia entre os diversos envolvidos” (ZABALZA, 2014, p. 221), além de ser por meio dela que ocorre a orientação aos estagiários sobre como estão enfrentando e vivenciando a experiência. Se assim não for, as experiências “correm o risco de se restringirem a simples momentos de experiências extra-acadêmicas, normalmente gratificantes, mas com pouco impacto na formação” (*Ibid*, 2014, p. 222).

O papel do professor¹⁰² de estágio assim como da coordenação, se apresenta como um papel articulador entre os agentes formativos, pois possui uma visão macro do processo educativo, envoltos dos saberes teóricos, práticos e experienciais, que também constituem o professor que desempenha essa função, pois ele é também sujeito da experiência.

Perpassar pelos agentes formativos durante o estágio curricular supervisionado, permite que o sujeito da experiência tenha uma visão mais ampla sobre como vai se formando pessoal e profissionalmente, reconhecendo a natureza do trabalho docente como essencialmente humano.

Além disso, corrobora o entendimento de que as significações que constituem a ideia de formação, é útil também para “a compreensão do que ocorre na sala de aula, ao longo da interação educativa propriamente dita, tanto do ponto de vista dos objetos de saber ensinados, quanto dos mecanismos psicossociais, as vezes muito finos, em ação nas aprendizagens” (JODELET, 2001, p.337).

Pensar a formação docente, considerando a estrutura de processo e intersecções, permite analisar a aprendizagem docente, como um movimento entre os saberes teóricos, práticos e experienciais, que não se articulam de forma linear, mas se atravessam constantemente no dia a dia do trabalho docente, considerando o pensar, o fazer e o sentir do processo de aprendizagem da profissão docente.

¹⁰² Durante o desenvolvimento do grupo focal, foi possível perceber que o acompanhamento da professora de estágio nas práticas realizadas pelas estagiárias, foi positiva e que ajudou a realizar a *práxis* pedagógica, pois *in loco*, a professora pode observar cada estagiária em sua singularidade assim como as questões gerais que foram sendo evidenciadas que se demonstrava comum, na prática de todas. O que deu base para a realização da avaliação do processo de ensino desenvolvido pela faculdade e de que forma as estagiárias estavam concebendo os conhecimentos ensinados. Na posição de professora e coordenador de estágio, considero a supervisão essencial para compreender, analisar e estabelecer as relações entre os três agentes formativos que também faço parte.

Isso pode ser notado, nos relatos das participantes, ao apontarem que os **saberes teóricos foram fundamentais para a prática, mas que para além deles, foi necessário reconhecer que os saberes experienciais acabam aparecendo na sala de aula, principalmente no que se refere a resolução dos problemas e aos aspectos relacionais em sala de aula, que mexem com as questões emocionais do professor.** Apontam nesse sentido, para a necessidade de uma formação “que resgate o *sentir/pensar*, que reconheça o entrelaçamento existente entre a razão e emoção, que valorize e compreenda a importância do autoconhecimento” (CAVALCANTI, 2010, p.14) como parte do processo de aprendizagem docente.

Evidenciaram que o jeito de ser¹⁰³ de cada uma pode ser em determinados momentos positivo (ser paciente) e outros negativo (ser muito emotiva e não saber se expressar). Nesse contexto, nota-se o quanto os saberes experienciais, relacionados à pessoa e a seu autoconhecimento¹⁰⁴, são relevantes no processo de aprendizagem docente.

Nesse sentido, foi possível responder às questões norteadoras da pesquisa, bem como seus objetivos. Assim ao questionar-se sobre “**Como nos formamos professoras**” tem-se como resposta a tríade formativa que se constitui enquanto processo e não sistema de formação. A formação docente inicial acontece por meio da relação entre os agentes formativos e seus saberes teóricos, práticos e experienciais, que se integram em um processo contínuo de relações humanas. Nesse sentido, a formação docente não é determinada em si pelos agentes formativos enquanto campos físicos, mas pelas pessoas que os constituem enquanto sujeitos da experiência em experiência formativa.

¹⁰³ Uma delas (S.7), comentou que o fato de falar muito baixo e calmamente, ser tímida, interferiu no desenvolvimento da aula, pois os alunos não “obedeciam”. Outra (S.4), comentou que por se considerar mais organizada, de ter a necessidade de ter tudo sobre controle, estar na sala de aula, as vezes foi difícil, pela “bagunça” da turma e falta de vontade dos alunos, desanimando. Já outra (S.2) relatou que por ser mais emotiva, muitas vezes ficou com “dó” dos alunos, diante de algumas situações em sala. “o meu vocabulário, a dificuldade que tenho em me expressar e falar corretamente, me deixou insegura em sala, além de minha timidez” (S.3)

¹⁰⁴ Esse tema sempre me chamou a atenção enquanto professora de estágio, pois observo que no dia do meu trabalho docente, que envolve formação docente inicial e continuada, a pessoa professor (a), suas características pessoais, seu jeito singular de ser (mesmo considerando que somos seres culturais, sociais, históricos), tem sido um ponto de atenção. Muitos dos problemas que enfrento tem a ver com o não se conhecer dos sujeitos do processo educativo, sejam os (as) alunos (as) ou os (as) professores (professoras). Pois quem são (seus valores, crenças, princípios, comportamentos, etc.), inferem diretamente no trabalho que desenvolvem, como estudantes e profissionais. O autoconhecimento pode ser um tema de investigação, pois tem a ver com a natureza humana e consequentemente com a natureza da docência.

Em relação a **que saberes são construídos sobre a docência a partir da experiência de Estágio Curricular Supervisionado**, pontua-se que os saberes construídos se referem aos aspectos afetivos da profissão docente e ao sentido que cada sujeito da experiência atribui ao que sente durante o desenvolvimento das práticas de estágio curricular supervisionado. Os saberes provindos da experiência são de caráter singular, mesmo vivenciados por uma prática coletiva e se diferem dos saberes práticos pelo fato de não poderem ser universalizados. Estão intimamente ligados ao significado do que é sentido pelas estagiárias enquanto sujeitos da experiência, que trazem em suas vivências questões distintas relacionadas a sua vida, as suas emoções e a seus sentimentos de medo, angústia, insegurança.

Já no que diz respeito a **que sentidos e significados são construídos sobre a formação docente inicial a partir da experiência de Estágio Curricular Supervisionado**, tem-se que o sentido se refere a questões afetivas da profissão docente, que perpassa os sentimentos das estagiárias no que tange a experiência do estágio. O significado de ser professora relaciona-se à capacidade de, por meio do trabalho docente mudar, transformar, marcar a vida das pessoas, dos (as)alunos (as). Tem-se nessa perspectiva o sentido de ser a profissão docente a potencialidade de inspirar e possibilitar mudanças de vida.

Em relação **ao papel dos agentes formativos e seus saberes no sistema de formação docente**, constata-se que cada agente formativo e seus saberes docentes têm uma especificidade formativa que se entrelaça, se cruza e se atravessa no processo de formação docente inicial, em uma tríade que fundamenta o próprio processo de formação. Essas especificidades estão relacionadas ao papel que cada agente formativo exerce no processo de formação docente. **As instituições de ensino superior**, possuem a especificidade de desenvolver os saberes teóricos científicos da profissão docente, relacionados às ciências de educação. Esse papel formativo é importante para que sejam construídos os aportes teóricos que fundamentam e sustentam as práticas pedagógicas. Sem esses saberes a práxis não pode ser realizada, pois são eles que possibilitam o pensar sobre a profissão docente enquanto uma profissão, com intencionalidade e finalidade formativa, relacionando-a com o contexto social, político, cultural e econômico que a constitui. A instituição formadora de ensino superior exerce ou deveria exercer o papel mobilizador da consciência crítica sobre a realidade, por meio da pesquisa e do conhecimento científico de forma mais evidente. É nesse agente formativo que as práticas são

analisadas sob a luz das teorias pedagógicas, com a finalidade de realizar a tão desejada práxis.

Os centros de atividades práticas, campos de estágio (no caso do estudo a escola) possuem a especificidade de desenvolver os saberes práticos da profissão docente, pois é nesse campo que os saberes teóricos são experimentados, testados, reforçados, integrados, questionados, ressignificados, construídos e reconstruídos por meio da práxis. Pois assim como o saber teórico é fundamental para realizar a prática, a prática também é fundamental para se desenvolver os saberes teóricos e ambos são fundamentais para a realização da práxis.

Nesse sentido, vale ressaltar que a práxis só existe quando esses dois saberes se associam enquanto uma unidade formativa. Sem saber teórico não há práxis. Sem saber prático não há práxis. É na existência desses dois tipos de saberes que a práxis é constituída. Portanto, os saberes decorrentes da prática se relacionam ao exercício do trabalho docente enquanto uma atividade prática, na ação cotidiana do fazer docente. É nesse campo que as ciências da educação se corporificam e se materializam nas ações educativas, no saber fazer docente, desenvolvendo o papel “iluminador” da teoria, que possibilita analisar, questionar, repensar e transformar a prática.

O campo da experiência e seus saberes, possuem a especificidade de dar sentido ao pensar e fazer docente. É esse campo que estabelece as conexões entre os agentes formativos, pois é constituído pelos sujeitos da experiência. Sujeitos esses que também constituem os demais agentes formativos, demonstrando que a natureza da formação docente é inerentemente humana e caracterizada pelas relações humanas. Os saberes decorrentes da experiência são singulares e se relacionam ao que os sujeitos da experiência sentem a partir de suas vivências (mesmo sendo essas de caráter coletivo, cada sujeito interpreta a sua realidade e dá sentido e significado ao que vive a partir de suas impressões e percepções, construídas na maioria das vezes pelos elementos relacionado aos sentimentos e as emoções).

No que diz respeito aos objetivos propostos:

a) **reconhecer a experiência como um campo formativo específico que se difere da prática**, tem-se que a experiência como campo formativo se difere da prática por ser singular e subjetiva. Isso porque se relaciona ao sentido e significado que o sujeito da experiência atribui aos seus saberes. Não pode ser universalizado como o conhecimento teórico e prático, mas reconhecido como um campo que desenvolve

saberes específicos relacionados a forma como os sujeitos sentem a própria profissão. A experiência é individual, só o sujeito da experiência pode mensurar os saberes que dela decorrem, mesmo vivenciando a sua experiência na coletividade. A experiência como campo formativo está relacionada ao como o sujeito da experiência sente e se apropria dos saberes a partir desse sentir, trazendo as marcas de aprendizagem que fazem sentido ao sujeito da experiência.

b) investigar os saberes docentes provindos da experiência de estágio curricular supervisionado, os saberes decorrentes da experiência de estágio se referem ao campo teórico, prático e experiencial. No que tange ao campo teórico, os saberes se relacionam as questões de planejamento, organização e elaboração de uma aula, em como escolher os melhores métodos e metodologias de ensino. Além disso, se associam ao saber dos pressupostos e fundamentos da educação que possam embasar as práticas. Evidencia-se o saber pedagógico, específico da profissão docente, que traz em si a ciência da educação. Aprendem a pensar a profissão docente a partir de seus pressupostos e fundamentos científicos (o que fazer/saber pedagógico/ o que é uma aula).

No que tange ao campo prático, os saberes se relacionam ao fazer docente enquanto uma atividade prática. Aprender a dar aula, a exercer a docência enquanto um exercício prático, complexo, que envolve o movimento de aplicação do planejado ao mesmo tempo que exige saber improvisar e a lidar com as situações concretas do cotidiano escolar, especialmente referentes as relações humanas. O campo prático enquanto um campo de possibilidades, de aplicação das bases teóricas, de tentativas, de acertos e erros, de questionamentos. Aprendem a praticar a profissão docente a partir do que possuem enquanto aporte teórico (realizam o exercício do como fazer/ como dar aula)

No que tange ao campo da experiência, os saberes se relacionam ao sentir a profissão docente (ao sentido que cada sujeito da experiência atribui a sua prática pela sua experiência). Envolve os aspectos pessoais, emocionais (como a afetividade, dar e receber amor) da docência, os sentimentos e as marcas que a experiência do estágio curricular supervisionado possibilitou vivenciar pelas estagiárias enquanto sujeitos da experiência pelas relações que estabeleceram nos três agentes formativos.

c) compreender a finalidade de cada agente formativo e seus saberes se relacionam entre si no processo de formação docente inicial. Os agentes

formativos e seus saberes relacionam-se entre si por possuírem uma especificidade em comum, a de formar pessoas que irão enquanto profissionais formar outras pessoas. E esse papel formativo que atravessa os agentes formativos e seus saberes, é em si o ponto central do processo de formação docente, pois reforça a ideia de que quem forma as pessoas são as pessoas.

4.4 SÍNTESE – DISCUSSÃO DOS DADOS

4.4.1 Formação docente enquanto processo

Sobre a formação docente, as falas das participantes possibilitaram pensar a premissa de estudo, que partiu de um sistema de formação entre os agentes formativos e seus saberes, para **processo de formação**, isso porque, a articulação entre os agentes formativos e seus saberes acontece enquanto um processo de formação docente (que não é linear e nem simples), no qual os campos teóricos e práticos são atravessados pela experiência, que dá um toque de sentido e significado ao saber docente, isso porque é gente/ a vida, a matéria-prima desse processo assim como dos próprios campos formativos. Como se pode observar nas falas durante as questões provocativas:

Nos relacionamos com as pessoas na faculdade, na escola e na vida, e todos eles nos ensinam alguma coisa. (S.3). Na relação com a faculdade, com nossos professores, aprendi mais do que conhecimentos teóricos. (S.2). As pessoas que passam por nossa formação, na faculdade, na escola e fora desses lugares, marcas nossas vidas. (S.7). A forma como os professores da faculdade, da escola e os alunos nos acolhem, nos ajudam a gostar da profissão (S.4).

Essas falas demonstram que as pessoas são responsáveis pelas **intersecções** que acontecem entre os agentes formativos e seus saberes e o processo de formação docente. Por isso, reafirmam que a formação docente tem uma natureza especificamente humana, já que a **formação docente é um processo humano, feito por pessoas, apontando que não são os agentes formativos enquanto espaços que formam as pessoas, mas as pessoas que dele fazem parte**. Nesse sentido, é possível compreender que a natureza da docência enquanto prática inerentemente humana, “permite reconhecer a subjetividade humana em estreita relação com a objetividade humana” (CAVALCANTI, 2010, p. 44) assim como o reconhecimento “do

outro em seu legítimo outro e viver/ conviver com maior solidariedade num mundo cada vez mais instável, mutável e, ao mesmo tempo, compartilhado” (*Ibid*, 2010, p. 44), feito de pessoas.

Ao reconhecer a natureza humana da formação e do docente, as falas trouxeram sinais sobre a necessidade de **aprender a conviver**¹⁰⁵, pois trata-se de pessoas diferentes, com formas distintas de conceber o mundo. Observa-se que no cenário educativo, “no qual os alunos e professores trazem seus sentimentos e necessidades pessoais e no qual certas obrigações e direitos devem ser equilibrados, tanto o professor quanto o aluno estão ensinando um ao outro por meio de seus comportamentos relacionais diários” (ROGERS, 2008, p.17), a necessidade de aprender a conviver e aprender juntos é latente.

Ser professor é preciso saber lidar com as pessoas (S.1). Lidar com os alunos na sala, com a forma deles serem, falarem, agirem, é um desafio que temos que enfrentar para ser professora (S.5). A convivência em sala de aula e no espaço escolar como um todo, lidar com a diversidade humana, é ainda um desafio para nós (S.4). É preciso muita determinação para ser professora e aprender a lidar com os alunos, seus comportamentos, conviver com eles no dia a dia (S.6).

Assim, saber conviver perpassa pelo processo de significado que as participantes atribuem às relações que desenvolvem nos agentes formativos. Pois todas afirmaram que **a profissão docente tem o papel de inspirar as pessoas**, porquanto as boas referências que possuem enquanto alunas, têm muita influência no momento da escolha ou não pela profissão docente.

A escolha pela profissão docente, em vir para o curso de Pedagogia, tem a ver com os bons professores que eu tive, me inspiraram (S.2); Mesmo não querendo no início ser professora, hoje eu quero por encontrar bons professores, que me inspiraram (S.1). Os professores que temos na faculdade nos ajudam na escolha da profissão pela forma como nos ajudam, nos motivam, nos acolhem e nos inspiram (S.7).

Por isso, é no processo de escolha da profissão, a forma como os sujeitos envolvidos no contexto da formação inicial, concebem o trabalho docente, também é um ponto sinalizado nas falas das participantes. Segundo Zabalza (2004), a ação do professor implica na formação humana, pois possui uma dimensão educativa que

¹⁰⁵ Essa palavra que recorda o estudo de Edgar Morin, sobre os sete saberes necessários à educação do futuro, publicado em 2005, pela UNESCO. Além desse saber, o autor aponta a necessidade do saber aprender a aprender, a ser e a fazer.

contém elementos vinculados à relação interpessoal. Além disso, comenta que essa relação influencia sobre as atitudes, valores, visão de mundo e de profissão nos alunos.

Tem professor que nos desanima, principalmente na escola, pois já falam para desistirmos (S.7). Quando chegamos na escola já nos perguntam porque não vamos fazer outra coisa (S.4). Alguns professores não gostam de ser professores e mostram isso na sala de aula, no jeito que falam da profissão, da escola e dos alunos (S.2).

A perspectiva do **trabalho docente**, na visão das participantes, pela sua natureza humana, terá mais possibilidades de ser inspirador se for concebido enquanto *poesis*¹⁰⁶, uma **obra humana, no e pelo qual nos tornamos humanos** (CORTELLA, 2008). E, essa obra que representa um trabalho “não material, que tem a ver com ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes” (SAVIANI, 1991, p. 21), se manifesta como sendo a grande finalidade da formação docente: formar pessoas. Para que essa obra seja construída, é preciso “[...] apreender a profissão docente nessa dinâmica que envolve o pessoal e o profissional, o individual e o coletivo, contribuindo para uma maior aproximação do professor enquanto pessoa e profissional (DOTTA, 2006, p. 39).

Nesse sentido, corrobora Tardiff (2005, p. 31) ao comentar, que “todo o trabalho humano sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto”. Essa humanidade é o que permeia a prática educativa, em qualquer contexto de formação. No processo de formação docente é importante, como afirma Freire (1996), reconhecer que ensinar é uma especificidade humana, e por assim ser é uma ação do humano para o humano, já que nenhum outro animal tem a consciência do processo educativo, a não ser os seres humanos. Tal compreensão, implica em reconhecer que enquanto professores há a intencionalidade de formar o outro e se formar por meio da educação, considerada aqui, como processo de humanização¹⁰⁷.

¹⁰⁶ Etimologicamente, a palavra trabalho em latim é labor. A ideia de *tripalium* aparecerá dentro do latim vulgar como sendo, de fato, forma de castigo. Mas a gente tem de substituir isso pela ideia de obra, que os gregos chamavam de *poesis*, que significa minha obra, aquilo que faço, que construo, em que me vejo. A minha criação, na qual crio a mim mesmo na medida em que crio o mundo (CORTELLA, 2008. p.21).

¹⁰⁷ Os seres humanos são seres sociais vivendo numa transação contínua de relacionamentos com outros seres humanos. Mas, enquanto somos seres sociais também somos individualidades, cujas vivências cotidianas são únicas e intransferíveis (STRIEDER, Roque. Educação e humanização: por uma vivência criativa. Florianópolis: Habitus, 2002.p.33).

4.4.2 Estágio Curricular Supervisionado e Aprendizagem Docente

As falas das participantes referentes ao Estágio Curricular Supervisionado mobilizaram discussões sobre o seu papel formativo, concebendo a ideia de que ele representa **um período fundamental de aprendizagem da profissão docente.**

Pelo estágio, tanto nas aulas da faculdade como nas práticas, aprendemos o que é e como ser professor (S.1). Aprendemos sobre a profissão docente, as teorias de ensino, a como planejar, a elaborar as aulas e como avaliar as nossas práticas, e isso nos ajuda entender o que é ser professor (S.7). O estágio nos mostra a realidade da escola, da sala de aula e nos ajuda a conhecer, a se conectar com a profissão que estamos nos formando e a testar as teorias (S.3). É pelos estágios que sabemos como é dar aula na prática e na teoria, a entender o que é uma boa aula (S.5). O estágio ensina a profissão docente em suas dimensões teóricas e práticas e nos ajuda a viver a experiência enquanto alunos do curso de Pedagogia (S.6).

Dessa forma, as estagiárias demonstram **o caráter formativo do estágio curricular supervisionado no contexto da práxis**, considerando as relações entre a teoria e a prática de forma contínua. Além disso, apontam que **o estágio é também a oportunidade que elas possuem de se desenvolverem com pessoas além dos aspectos profissionais que ele potencializa.**

Nas aulas de estágio, nas práticas avaliativas, vamos nos melhorando como pessoas (S.2). O estágio tem um papel de formação pessoal, pois nos ajuda a nos perceber como pessoas que irão formar outras pessoas (S.3). No estágio, nas aulas, nas práticas, em tudo o que fazemos, temos que pensar no nosso lado pessoal, pois ele interfere no nosso profissional (S.7)

Nesse sentido, as falas corroboram o pensamento de Zabalza (2014), ao pontuar que uma boa formação é aquela que possibilita o desenvolvimento integral das pessoas e as capacita para enfrentarem desafios cada vez mais complexos. Uma boa formação deve atender e equilibrar os diversos âmbitos do desenvolvimento pessoal, social e cultural dos sujeitos. Isso porque,

Em minha opinião, a divisão dicotômica das pessoas e seus itinerários formativos carece de sentido. Se separarmos a formação do desenvolvimento das pessoas enquanto sujeitos e a vincularmos apenas a sua atuação no trabalho, corre-se o risco de mecanizar a formação, reduzi-la a um processo puramente instrumental e adaptativo. Uma nova estratégia do sistema para esvaziar sujeitos de si mesmos e inseri-los cada vez mais nas conveniências do próprio sistema; seja trabalhista, social ou político. No final, a formação pode ser concebida não só como algo que não tem a ver com o desenvolvimento pessoal, mas como manter o propósitos contrários a essa

ideia (reduzir a capacidade crítica, reforçar os sistemas de adaptação, moldá-lo segundo um pensamento único e heterônomo). (ZABALZA, 2014, p.72).

Em síntese, o estágio curricular supervisionado refere-se ao papel formativo para a profissão, reconhecendo que o sujeito estagiário se encontra diante de uma situação de aprendizagem com características diferentes das demais situações acadêmicas bem como do trabalho cotidiano, mas com os mesmos propósitos formativos (ZABALZA, 2014). O papel do professor de estágio é fundamental para auxiliar no processo de articulação dos saberes teóricos e práticos, legitimando a presença do estágio como um processo de aprendizagem da profissão docente. Além disso, o autor enfatiza que o conhecimento prático dos profissionais não se baseia somente nas evidências gerais das pesquisas acadêmicas, mas também na boa prática dos profissionais, no conhecimento em ação.

4.4.3 Os agentes formativos e o processo de formação docente inicial

Nas falas das participantes, fica evidente a unanimidade em conceberem a ideia de que os **agentes formativos fazem parte do processo de ensino e aprendizagem da profissão docente** e desenvolvem múltiplos saberes, envoltos de sentidos e significados que perpassam o sujeito da experiência. Esses saberes, de certa forma, possuem relação com a própria experiência do estagiário, como aprendiz da profissão docente. Logo, parecem ser,

portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também de natureza diferente (TARDIF, 2010, p. 61).

Nesse sentido, compreendem **os agentes formativos enquanto campos de aprendizagem da profissão docente**, que possuem especificidades formativas ao mesmo tempo que se entrelaçam entre si.

Na faculdade aprendo as teorias sobre a educação, os métodos, a como planejar uma aula, e isso me fazem entender o que é ser professora, mesmo não atuando na área (S.4). Na escola tenho a prática, mas é na faculdade que consigo pensar sobre a prática a partir das teorias, com a ajuda dos professores (S.1). O que aprendo na faculdade me ajuda a entender o que faço na prática, antes de vir para a faculdade não tinha entendimento sobre a importância da teoria, me vejo diferente, hoje tenho teoria e prática, e vivo uma experiência melhor como professora (S.2). Tenho antes da faculdade

minha experiência de vida, e tinha a prática como professora auxiliar, agora consigo associar o que sei e melhorar minha prática e minha experiência, porque tudo se cruza, se mistura (S.7). A teoria que aprendo na faculdade me ajuda a mudar o que faço na prática e a minha experiência como pessoa, pois mudei muito depois que estou na faculdade (S.3).

É evidente que para as participantes, a relação entre os agentes formativos no processo de **formação docente acontece no contexto da práxis**. Reconhecem a especificidade de cada agente formativo, potencializando o papel científico da faculdade, do saber teórico como elemento fundamental para o exercício docente, pois é na relação dele com a prática e vice-versa, que se constroem os saberes sobre a profissão e o trabalho docente. O papel prático do trabalho docente é relacionado ao campo de estágio e se firma como um elemento importante para dar significado a teoria.

Teoria e prática são elementos da práxis, que só existe na unidade entre os dois elementos. Sem prática ou teoria, não há práxis. Portanto, nessa unidade, há um terceiro elemento que perpassa a práxis, **a experiência que se difere da prática**, pois é o que perpassa os campos teóricos e práticos, nas insteseções feitas pelas pessoas, que são os sujeitos da experiência. **A experiência, enquanto agente formativo, se firma enquanto campo que envolve o sentido e significado da própria experiência**, não sendo possível ser universalizada, como acontece com a teoria e a prática. Mas ela é parte do processo formativo, que atravessa a formação docente, os agentes formativos e os saberes docentes.

Assim, os agentes formativos possuem relação de interdependência constante e são atravessados em todos os momentos pelos sujeitos da experiência, que são em si, os constituintes centrais de cada agente. Isso significa dizer que, cada agente formativo é na verdade um conjunto de sujeitos da experiência, que também estão em experiência formativa. No processo de formação docente há uma relação entre os agentes formativos bem como os seus saberes, que se cruzam, em um movimento constante de interações. As intersecções são realizadas pelas pessoas e suas singularidades formativas, que com seus saberes teóricos, práticos e experienciais, dão sentido e significado ao papel formativo de cada agente, conforme apresenta-se na próxima seção.

4.4.5 O sentido e significado da experiência

A experiência de Estágio Curricular Supervisionado é vista como um campo formativo, traz elementos relacionados ao sentido que cada participante atribui a sua experiência. Parte-se do pressuposto de que a experiência está vinculada ao significado (Larrosa, 2022; Zabalza, 2014). Isso porque ela não é só um acontecimento que ocorre, mas é um acontecimento com significado. Nesse sentido, a experiência de estágio curricular supervisionado como um campo formativo, traz elementos relacionados ao sentido que cada participante atribui a sua experiência.

A partir dessa compreensão, se “constrói por meio de um processo de acumulação e estratificação configurando sistemas experienciais que atuam como mediadores internos de seu significado e importância pessoal” (ZABALZA, 2014, p.192) e por assim ser, nem todos vivem a experiência em que participam do mesmo modo, nem elas causam impactos similares em todos. Daí seu caráter subjetivo e singular.

Cada um vive a sua experiência, enquanto sujeito da experiência, que sente o vivido por meio do que lhe faz sentido e tem significado para sua formação (LARROSA, 2022). E, é por essa característica, que **a experiência se difere da prática enquanto campo formativo, pois a prática tem caráter coletivo, pode ser mensurada e universalizada, na relação que estabelece com a teoria.** A experiência não adentra no campo da universalização, pois traz em seu bojo a especificidade do sentido. Assim sendo, é nessa perspectiva que as discussões das participantes foram mobilizadas, buscando evidenciar o sentido da experiência de Estágio Curricular Supervisionado.

As falas apontaram que **o sentido se relaciona às marcas que ficaram na vida das participantes a partir das práticas de estágio.** Essas marcas evidenciam a característica pessoal do estágio (ZABALZA, 2014).

Para mim a experiência de estágio me marcou bastante, me senti professora (S.4). A experiência de estágio fez com que eu me reconhecesse como professora (S.2). O que eu vivi na experiência de estágio mexeu comigo, senti que ser professor é muito mais do que saber dar aula, envolve muitas outras coisas (S.6). A experiência de estágio me fez sentir a profissão, mexeu com as minhas emoções e com quem eu sou, me mudou para melhor (S.1). A experiência de estágio deu sentido a minha prática e as teorias (S.5). Pela experiência de estágio me senti professora, ajudou a me encontrar na profissão (S.3) A experiência de estágio me deixou feliz, contente e grata em poder ensinar, ajudar as crianças, a estar com elas, ser acompanhada pela professora de estágio (S.7).

Além disso, a experiência do estágio curricular supervisionado traz um **sentido relacionado ao papel social da profissão docente, enfatizado pela condição de marcar e transformar vidas**. É forte o sentido de que ser professora **é ter uma capacidade de afetar** as pessoas, de possibilitar a elas instrumentos por meio do conhecimento, para mudar a vida, melhorar as condições nas quais estão inseridas.

Sendo professora tenho a possibilidade de ajudar os alunos, a ensinar que podem ter uma vida melhor (S.2). Como professora posso inspirar os alunos a mudarem de vida, ajudar a entenderem que merecem mais (S.5). No papel de professora, sinto que posso fazer coisas que impactam a vida das crianças, posso deixar marcas boas e ruins na vida delas (S.1) A experiência que tive me deixou mais confiante sobre o meu papel formativo, compreendi que marco a vida dos alunos (S.6). O que me marcou mesmo foi as relações que temos na escola e na faculdade, as pessoas marcam a nossa vida, tanto os professores como os alunos (S.7). Sinto que ser professora exige muitas responsabilidades, e a que mais importa tem a ver com as marcas que deixamos nas pessoas (S.4). O que falamos e fazemos em sala de aula pode mudar a vida das crianças, depende do que e como falamos e fazemos (S.3).

Nessas falas, é evidenciado o caráter da experiência docente na posição de estar no papel de professora, dotada de um sentido social com o poder de transformação da vida e das condições dos alunos. O que demonstra que o **sentido da experiência de estágio curricular supervisionado, tem em si um caráter humanizador**, solidário, comprometido com o outro, fortalecendo a ideia de que ser professora faz parte de uma profissão mergulhada no significado social do fazer o bem. Portanto, faz parte da docência “a capacidade de não só fazer bem aquilo que se faz, mas fazer o bem com aquilo que se faz. Não é um trocadilho, é um propósito” (CORTELLA, 2015, p. 9).

Em síntese, compreender o processo de formação docente inicial, considerando os agentes formativos e seus saberes, o estágio e as experiências não significa o fortalecimento de um processo fragmentado entre o pensar, fazer e ser docente. Há, principalmente, de compreender que a questão da formação não se resume em um aprofundamento teórico – prático e experiencial, mas em um processo de compreensão da formação docente como inerentemente humana, que é desenvolvida pelas pessoas, nas relações que estabelecem entre si enquanto sujeitos da experiência. Por assim ser, formar-se professoras, representa formar-se nas dimensões pessoais, profissionais e pessoais, cientes de que o trabalho docente é feito na relação entre seres humanos mediados pelo conhecimento, um produto também humano.

Diante disso, o trabalho docente se torna complexo e demanda uma rede de formação para que as futuras professoras, possam ter suporte para desenvolver sua profissionalização e profissionalidade docente. Essa rede se constitui em uma tríade formativa que envolve os agentes formativos (as instituições formadoras de ensino superior, o campo das atividades práticas e a campo da experiência) e seus saberes. Cada agente formativo tem suas especificidades para desempenhar seu papel no processo de construção dos saberes docentes. É na relação humana, fortalecida pelo saber ser, na convivência com o outro e nas interrelações que os sujeitos da experiência se desenvolvem entre si.

Nesse viés, o **Estágio Curricular Supervisionado possui um caráter formativo relacionado à aprendizagem da profissão docente em suas dimensões pessoais e profissionais, além de ser uma oportunidade para vivenciar a própria profissão na sua dimensão teórico-prática.** O Estágio Curricular Supervisionado se configura, assim, como uma oportunidade de aprender a profissão por meio da experiência, concebida como um campo que tem especificidades que se diferem da prática. A experiência se relaciona ao sentido e significado que o sujeito da experiência atribui ao vivido. Esse sujeito, em sua experiência formativa, desenvolve sentidos e significados em relação à profissão, ao trabalho e ao ser professora, que são construídos, em grande parte, pelas percepções e representações de caráter psicológico (afetivo - emocional) que passa pelo seu processo de formação e deixa marcas de aprendizagem.

5 CONCLUSÕES

O tema formação docente inicial é profícuo em suas possibilidades de análise sobre como ocorre a formação de professores. Assim, foi no sentido de reconhecer as possibilidades de formação que a pesquisa foi sendo desenvolvida, buscando pistas sobre como as estagiárias se formam professoras, considerando a relação entre os agentes formativos e seus saberes no contexto do estágio curricular supervisionado. Em vista disso, buscou-se compreender as possibilidades formativas evidenciada relaciona-se com a formação a partir de uma tríade que se constitui enquanto processo e não sistema de formação. Essa tríade envolve os agentes formativos nas suas especificidades e características formativas bem como na relação entre seus saberes teóricos, práticos e experienciais, que se integram em um processo contínuo de relações humanas.

Nesse contexto, a formação docente é concebida como um processo intrinsecamente humano, construído pelas pessoas que o constituem enquanto sujeitos da experiência em experiência formativa, envolvendo as dimensões pessoais e profissionais da profissionalização docente. E, nessa forma de conceber o processo de formação, os agentes formativos se apresentam como campos de aprendizagem dos saberes docentes. Cada qual com seu papel formativo, que contribui para a profissionalização docente. Cada agente formativo e seus saberes têm uma singularidade formativa que se entrelaça, se cruza e se atravessa no processo de formação docente inicial.

As percepções das participantes da pesquisa, apontam que **as instituições de Ensino Superior são concebidas como sendo o campo que possui um caráter mais teórico do processo de formação, responsável pela construção dos aportes teóricos sobre a profissão e trabalho docente. Tem um papel científico que orienta o trabalho docente enquanto profissão, fortalecendo sua intencionalidade e papel social, via organização, planejamento e antecipação da prática, sem se sobrepor a ela, mas como elemento que se articula a ela no contexto de práxis.** É também um campo de formação que ensina a pensar sobre a profissão a partir dos fundamentos e pressupostos teóricos, que sustentam a prática pedagógica. Esse papel formativo é fundamental para o desenvolvimento do saber teórico, fundamental para o exercício da práxis pedagógico. Ter uma boa base teórica é parte inerente da formação docente, para que a profissão docente tenha seu caráter

científico fortalecido, enquanto profissão, para qual há um processo de formação sério, que exige estudo, investigação e pesquisa, do que já foi produzido histórica e socialmente para propor novos caminhos de formação.

Os centros de atividades práticas, campo de estágio, possuem um caráter prático da profissão, relacionado ao fazer docente. Esse fazer não se apresenta como técnico e instrumental, pois é um fazer permeado pela intencionalidade formativa associada às bases dos saberes teóricos. É um fazer do cotidiano, o qual anuncia os imprevistos e as incertezas que fazem parte do trabalho docente. Configura-se como um saber-fazer relacionado a dar aula e entender sua dinâmica enquanto espaço de formação fundamentado nas relações humanas. Esse campo prático, é o laboratório docente, no qual as teorias são testadas, experimentadas, fortalecidas, ampliadas e ressignificadas. Fazem parte do processo de formação docente como o habitat natural da profissionalização. Consiste em um campo profícuo de investigação, estudo e pesquisa.

O campo da experiência, considerando os sujeitos da experiência, possui um caráter formativo pautado no sentido do fazer docente, no significado que cada sujeito atribui ao que está realizando. Seu papel está relacionado à vivência do sujeito da experiência. Somente o sujeito da experiência pode dar sentido a sua vivência, mesmo que essa seja feita de forma coletiva, somente ele pode atribuir sentido e significação ao vivido, pelo viés do sentir. A experiência enquanto campo formativo traz em si os aspectos pessoais da formação, com forte base emocional, afetiva. Por essa característica formativa, a experiência como campo formativo se difere da prática, pois traz os aspectos da singularidade e da subjetividade da formação docente. Isso porque se relaciona ao sentido e significado que o sujeito da experiência atribui aos seus saberes. Os saberes da experiência no contexto de sentido e significado, não podem ser universalizados como os conhecimentos teóricos e práticos (concebidos no contexto da práxis), mas reconhecido como um campo que desenvolve saberes específicos relacionados a forma como os sujeitos sentem a própria profissão e são marcados por esse sentido.

Evidenciar essas especificidades e características formativas não significa negar a relação que existe entre os agentes formativos e seus saberes, é apenas uma forma de analisar as partes que compõem um todo formativo, para que esse todo seja reconhecido em cada parte analisada. Os saberes teórico, prático e experiencial fazem parte de um contexto amplo e complexo da formação docente. Nesse contexto,

o estágio curricular supervisionado se firma como um período no qual esses saberes são percebidos no contexto de seus agentes formativos e relacionados ao processo de formação docente inicial. **Os agentes formativos e seus saberes, possuem uma especificidade, característica ou finalidade em comum: formar pessoas que irão, enquanto profissionais, formar outras pessoas. Logo, esse papel formativo que atravessa os agentes formativos e seus saberes é, em si, o ponto central do processo de formação docente, pois reforça a ideia de que quem forma as pessoas são as pessoas. Isso fortalece a natureza da formação como um processo humano.**

Diante do que foi evidenciado, **a pesquisa apresenta uma outra possibilidade de pensar sobre a formação docente, considerando a tríade formativa**, sendo essa possibilidade de contribuição para o campo científico, considerando que há uma vasta produção sobre a formação docente inicial que considera o par teoria e prática/ práxis. Traz também contribuições sobre a formação docente enquanto processo que reconhece a experiência enquanto campo formativo que faz intersecções com os campos teórico e prático consolidados como práxis. Reconhecer o campo da experiência, que envolve o sujeito da experiência, possibilita um repensar sobre a forma como a formação docente inicial vem sendo discutida, ampliando as possibilidades para considerar o aspecto do ser docente, da pessoa professor para além da relação teoria e prática.

Além disso, trazer essa relação do sujeito da experiência como uma agente formativo, contribui para entender as experiências que se dão durante os estágios curriculares supervisionados como parte do processo formativo no contexto da formação docente inicial, que deixam marcas de aprendizagem a partir dos sentidos e significados que os sujeitos da experiência atribuem ao que vivem. Apresenta a potência do estágio curricular supervisionado como um momento de encontro entre os agentes formativos e seus saberes. Encontro esse marcado de sentidos que fazem com que a formação e o trabalho docente tenham em seu bojo, a esperança de transformar vidas, trazendo para além da dimensão científica da docência, sua dimensão ética e estética. Para além do já mencionado, a pesquisa provoca outras inquietações que podem mobilizar novos estudos, ampliando o campo investigativo e o número de sujeitos, buscando compreender de forma mais abrangente, como a tríade formativa se desenvolve, pensando sobre a prática pedagógica e o fazer docente das próprias instituições formadoras.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Crônicas**: educação. Samuel Lago (org.). Curitiba: Nossa cultura, 2008.
- _____. **Pinóquio às avessas**. Campinas, SP: Verus, 2010.
- ANDRADE, A. C. **Si mesmo como história**: ensaios sobre a identidade narrativa. São Paulo: Loyola, 2014.
- AQUINO, S. L. de; SARAIVA, A. C. L. C. **O pedagogo e seus espaços de atuação nas Representações Sociais de egressos do Curso de Pedagogia**. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 246-268, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/20093/1/artigo.pdf> acesso 27 fev.2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERGER, P. L; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 36 ed. tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BIANCHI, A. C. M.; BIANCHI, M. A. e R. **Manual de orientação**: estágio supervisionado.4 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa e pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica**. In: Borba, M; Araújo, J. L (Org). Pesquisa qualitativa em educação matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BOURDIEU, P. **A sociologia de Pierre Bourdieu**. (org.) Renato Ortiz. – São Paulo: Olho d'água, 2013.
- BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 mai. 2022.
- BRASIL. Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação de 01 de julho de 2015. **Diretrizes nacionais para a formação de professores da Educação Básica**. Brasília, 2015.
- BRETON, Hervé. **A narração da experiência vivida face ao “problema difícil” da experiência**: entre memória passiva e historicidade. Revista práxis educacional, v.17, n.44, p. 38-51, jan./mar. 2021. Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8013/5526> . Acesso em 10 de jan,2023.
- CARLIER, C.; CLERX, M. **Dois caminhos para aproximar a universidade da escola**: a equipe de supervisores de estágio e a formação continuada. Pro – Posições/ Campinas, SP, v.32, 2021.

CAMPOS, C. de M. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARDOSO, L.; CARDOSO, P. (2007). **Para uma revisão da teoria do conhecimento de Michael Polanyi**. Revista Portuguesa de Pedagogia, 41(1), 41-54.

CORTELLA, M. S. **Qual é a tua obra?** Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. 4 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

_____. **O que a vida me ensinou: viver em paz para morrer em paz** (paixão, sentido e felicidade). 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

_____. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Vamos pensar um pouco?** Lições ilustradas com a Turma da Mônica. São Paulo: Cortez, 2017.

COIN, M; BARROS, C.F. **A monja e o professor: reflexões sobre ética, preceitos e valores**. Rio de Janeiro: Best Seeler, 2018.

CUNHA C. da; FRANÇA, C. C. de. **Formação Docente: Fundamentos e práticas de estágio supervisionado**. Brasília: DF. Cátedra UNESCO: 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DOTTA, L.T.T. **Representações sociais do ser professor**. Campinas, SP: Alínea, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre – RS: Artmed, 2010.

FÁVERO, A. A; TONIETO, C. **Educar o educador: reflexões sobre a formação docente**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

FELDMANN, M.G. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

FILHO, Clóvis de Barros; CALABREZ, Pedro. **Em busca de nós mesmos: diálogos sobre o ser humano e seu lugar no universo**. Porto Alegre: CDG, 2017.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3a. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

FRANCO, M. A. S. **Práticas pedagógicas de ensinar aprender: por entre resistências e resignações**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyC_TB/?format=pdf&lang=pt. Acesso 20 janeiro 2022.

FREIRE, P. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra. Estudos avançados, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GARCIA, C.M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto editora, 1999.

GARIGLIO, J. A. **Desenvolvimento profissional e professores de Educação Física iniciantes**: continuidade/descontinuidades entre a formação inicial e a iniciação à docência. Pro – Posições/ Campinas, SP. V.32e20180087. 2021.

GATTI, B.A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **A Formação inicial de professores para a Educação Básica**: as licenciaturas. Revista USP, São Paulo, n.100, p.33-46, dez./jan./fev. 2013-2014.

_____. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GALVANI, P. **A Autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural**. 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 12a. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 20 fev.2022

HEIDEGGER, M. **Ser e Tempo: parte II**. 2ªed. Trad. Márcia de Sá Cavalcanti. Parte II Petrópolis: Vozes, 1998.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre – RS: Artmed, 2010.

JOSSO, M. C. **As figuras de ligação nos relatos de formação**: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

KRZYNARIC, R. **O poder da empatia: a arte de se colocar no lugar no outro para transformar o mundo**. Tradução Maria Luiza X.de.A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

LA VILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber** – manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1999.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação. Jan/Fev/Mar/ Abr de 2002. N.19.

_____. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. Coleção Educação: Experiência e Sentido).

_____. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. (Coleção: Experiência e Sentido).

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MAZZOTI, A. J. Revisão da Bibliografia. In. ALVES-MAZZOTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 179-188.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2a. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

MELO, M.M.Org. **Avaliação na Educação**. Pinhais: Editora Melo, 2007.

MINAYO, M. C. de S. **O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica**. In: GUARESCHI, P. e JOVCHELOVITCH (Orgs.). Textos em Representações Sociais. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 73-92.

MORAES, M. C. M. de. **A teoria tem consequências**: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. Educ.soc., Campinas, vol.30,n,107, p.585 - 607, maio/ago.2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em outub 2021.

MORALES, P. **Relação Professor – aluno**: o que é e como se faz. São Paulo: Layola, 2006.

NETO, S. de S; BORGES, C.; AYOUB, E. **Formação de professores na contemporaneidade**: desafios e possibilidades entre universidade e escola. Pro – Posições/ Campinas, SP. V.32e20180087. 2021.

NÓVOA, A. **Profissão: Docente**. Revista Educação. São Paulo – SP: Editora Segmento, 154 ed., p. 6 – 9, fevereiro/2010.

_____. A. et al. **Profissão professor**. 2 ed. Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

PEREIRA, J. G. L. T. **O Estágio Curricular como Espaço de Hibridação entre Teoria x Prática no Curso de Pedagogia**. Curitiba, 2016.

PIANGERS, M.; BORBA, G. **A escola do futuro: o que querem (e precisam) alunos, pais e professores**. Porto Alegre: Penso, 2019.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**, 8º ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Estágios supervisionados: unidade teoria e prática em cursos de licenciatura**. In: CUNHA Célia da; FRANÇA, Carla Cristie de. **Formação Docente: Fundamentos e práticas de estágio supervisionado**. Brasília: DF. Cátedra UNESCO: 2019.

PIMENTA, S.G.; LIMA; M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

POLETTI, R. e DOBBS, B. **A resiliência: a arte de dar a volta por cima**. Tradução de Stephania Matousek. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

POWELL, R. A.; SINGLE, H. M. **Focus Groups International**. Journal of Quality in Health Care, 8, 499-504. 1996.

RIBEIRO, M. L. S. **Educação Escolar: que prática é essa?** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo estado da arte em educação**. Diálogo Educ., Curitiba, v.6, n.19, p.37-50, set./dez.2006.

ROGERS, B. **Gestão de relacionamento e comportamento em sala de aula**. Tradução Gisele Klein. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ROSSINI, A.S. **Aprender tem que ser gostoso**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. **Educar para ser**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SANTARÉN, R. **Precisa-se (de) ser humano: valores humanos, educação e gestão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

SARTI, F. M. **Relações intergeracionais no mercado brasileiro de formação docente: antigos e novos desafios a considerar**. Pro – Posições/ Campinas, SP. V.32e20180087. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico – Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Os saberes docentes implicados na formação do Educador.** Trabalho apresentado no IV Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Águas de São Pedro: SP, 1996.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOUZA, S. de O. **Aprendizagem baseada em problemas como estratégia para promover a inserção transformadora na sociedade.** Acta Scientiarum Education. Maringá, v. 32, n. 2, p. 237-245, 2010. Disponível em <http://www.gpeas.ufc.br/disc/hidr/te> acesso 28 de fev.2022.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade.** Salvador: EDUFBA, 2010.

SHOON, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino aprendizagem.** Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

STELA, C.B. Piconez (Coord.) **A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado.** Campinas, SP: Papirus, 1991.

STRIEDER, R. **Educação e humanização: pro uma vivência criativa.** Florianópolis: Habitus, 2002.

TARDIF, M; LASSERD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Saberes docente e formação profissional.** 10. ed. RJ: Vozes,2010.

VEIGA, I. P. A. **Docência Universitária na Educação Superior.** In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (Orgs.). Docência na Educação Superior. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. XX p. – (Coleção Educação Superior em Debate; v. 5).

_____. **Aula: gênese, dimensões, princípios se práticas.** 10. ed. RJ: Vozes,2010. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim** [recurso eletrônico] tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Penso, 2016.

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária.** São Paulo: Cortez, 2014.

ZEICHNER, K. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades.** Santa Maria; Educação, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.