

# A formação de professores no curso de Pedagogia: aspectos formativos do estágio supervisionado

Luciene Cerdas<sup>1</sup> Rejane Amorim<sup>2</sup>

## Resumo

O artigo tem por objetivo discutir a construção de saberes docentes a partir das experiências e reflexões de licenciandos sobre a regência de turmas durante os estágios supervisionados obrigatórios do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tendo como foco duas habilitações: a prática nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) e a prática nas disciplinas pedagógicas de magistério/Ensino Médio (EM). O estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa documental, que se apoiou no método de análise textual discursiva proposto por Moraes e Galiuzzi (2006) e analisou os relatos reflexivos produzidos por licenciandos sobre suas regências no segundo semestre letivo de 2022. Na perspectiva da autonomia e do protagonismo docentes na construção desses saberes, a análise desses documentos se baseou em autores como Nóvoa (2019, 2017), Contreras (2016, 2002), Dewey (1959), Roldão (2007). Nessa análise, verifica-se que os saberes construídos pelos licenciandos envolvem prioritariamente três categorias: 1) Importância do planejamento para assegurar uma boa prática; 2) Importância da reflexão sobre a prática no processo de formação profissional; e 3) Subversão ao método de ensino da escola e o despertar para questões relativas à sua profissionalização. Embora as dinâmicas de trabalho com crianças no EF e com jovens do magistério/EM sejam bastante diferentes e envolvem desafios distintos, os licenciandos demonstram que seus saberes se ampliam de forma complementar, pois, ao refazerem um caminho com alunos de diferentes etapas da educação básica durante o curso, as inquietações e dúvidas geradas reforçam situações similares, preparando-os para seu exercício profissional.

**Palabras-chave:** Estágios Supervisionados, Pedagogia, Formação Docente, Prática Docente.

## Teacher training in the Pedagogy course: formative aspects of the supervised internship

### Abstract

The article aims to discuss the construction of teaching knowledge from the experiences and reflections of undergraduates on the management of classes during the supervised internships of the Pedagogy Course at the Federal University of Rio de Janeiro, focusing on two qualifications: the practice in the early years of Elementary School and the practice in the pedagogical disciplines of teacher training/High School. This study is characterized as a documentary qualitative research, which was based on the discursive textual analysis method proposed by Moraes and Galiuzzi (2006) and it has analyzed the reflective reports produced by undergraduate students about their conducting in the second semester of 2022. From the perspective of autonomy and of the teachers' protagonism in the construction of this knowledge, the analysis of these documents was based on authors such as Nóvoa (2019, 2017), Contreras (2016, 2002), Dewey (1959), Roldão (2007). In the analysis, it is verified that the knowledge constructed by the undergraduates involves primarily three categories: 1) Importance of planning to ensure good practice; 2) Importance of reflecting about practice in the process of teacher training; and 3) Subversion to the school's teaching method and awareness of issues concerning their professionalization. Although the dynamics of working with children in Elementary School and with young people in the pedagogical disciplines of teacher training/High School are quite different and involve different challenges, the undergraduates demonstrate that their knowledge expands in a complementary way, because when retracing a path with students from different stages of basic education during the course, the concerns and doubts generated reinforce similar situations, preparing them for their professional practice.

**Keywords:** Supervised Internship, Pedagogy, Teacher Training, Teaching Practice.

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: lucienecerdas@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: rejane.ufrj@gmail.com

## Formación docente en la carrera de Pedagogía: aspectos formativos de las prácticas supervisadas

### Resumen

El artículo tiene como objetivo discutir la construcción del conocimiento docente a partir de las experiencias y reflexiones de los estudiantes de pregrado sobre las prácticas supervisadas del Curso de Pedagogía de la Universidad Federal del Río de Janeiro, centrándose en dos niveles: la práctica en los años iniciales de la Educación Primaria y la práctica en las disciplinas pedagógicas del instituto de formación de docentes para la enseñanza/Educación Secundaria. El estudio se caracteriza como una investigación documental cualitativa, que se basó en el método de análisis textual discursivo propuesto por Moraes y Galiuzzi (2006) y analizó los relatos reflexivos producidos por los estudiantes de pregrado sobre su aula en el segundo semestre académico de 2022. Desde la perspectiva de la autonomía y del liderazgo del profesor en la construcción de este conocimiento, el análisis de estos documentos se basó en autores como Nóvoa (2019, 2017), Contreras (2016, 2002), Dewey (1959), Roldão (2007). En este análisis, se verifica que el conocimiento construido por los estudiantes de pregrado involucra tres categorías: 1) Importancia de la planificación para garantizar una buena práctica; 2) La importancia de la reflexión sobre la práctica en el proceso de formación profesional; y 3) Alteración al método de enseñanza escolar y el despertar a cuestiones relacionadas con su profesionalización. Aunque las dinámicas de trabajo con niños en la Escuela Primaria y con jóvenes del instituto de formación de docentes para la enseñanza/Educación Secundaria sean bastante diferentes e impliquen desafíos distintos, los estudiantes de pregrado demuestran que sus conocimientos se amplían complementariamente, pues al rehacer un camino con alumnos de diferentes etapas de la educación básica durante el curso, las preocupaciones y dudas generadas refuerzan situaciones semejantes, preparándolos para su ejercicio profesional.

**Palabras clave:** Prácticas supervisadas, Pedagogía, Formación Docente, Práctica Docente.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo, partimos do entendimento partilhado com tantos outros pesquisadores da área da educação, como Pimenta (2012) e Nóvoa (2019, 2017), para citar apenas alguns, sobre a significativa contribuição que os estágios dão à formação de professores nos cursos de licenciaturas. Entre elas, garantem que os futuros docentes vivenciem os tempos e os espaços das escolas públicas de educação básica, percebam suas nuances e peculiaridades no acúmulo de experiências potencializadoras da reflexão sobre os contextos educativos atuais, os sujeitos que os habitam, as dinâmicas que se desenrolam no cotidiano das interações humanas, e os conhecimentos que ali se produzem.

Como professoras supervisoras de estágio no curso de Pedagogia, percebemos que, desde as primeiras inserções no campo, os estudantes trazem à universidade questões que vão descorrinando os desafios da educação pública, tais como: a estrutura física das escolas; a diversidade dos estudantes quanto às aprendizagens; as situações sociais e familiares no acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem; as questões disciplinares na relação professor e alunos; os desafios do trabalho com alunos com deficiências; e tantos outros que permeiam o fazer docente.

Por seu caráter formativo, entendemos que as experiências no estágio impactam os estudantes de diferentes maneiras, produzem afetos diversos, estranhamentos e incômodos no encontro com a realidade que se apresenta sem filtros ou retoques quando se trata dos desafios da prática pedagógica. Aproximamo-nos, assim, do conceito de experiência de Larrosa (2002, p. 21) 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”. E da perspectiva de Contreras (2016, p. 16), que assume o trabalho educativo como ofício humano que “[...] *en primer lugar, es algo que se vive. Es este vivir la educación lo que invita a prestarle atención a lo que nos pasa en ella; es decir, a considerarla de un modo existencial, como algo que nos afecta en muchas facetas de nuestro ser*”

Nesse sentido, buscamos a compreensão sobre os saberes, concepções e práticas que se (re) constroem a partir das experiências de estágio relatadas e refletidas por estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. No entanto, voltamos nosso olhar para um momento específico dessas vivências que é a realização da regência de turma em duas habilitações: a prática de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) e a prática de ensino nas disciplinas pedagógicas de magistério/Ensino Médio (EM). Escolhemos analisar esse momento por sua singularidade, como síntese das vivências na escola, com professores, crianças e demais sujeitos. Para isso, realizamos em nossa pesquisa a análise documental dos relatos reflexivos produzidos por estudantes no segundo semestre letivo de 2022.

Se, por um lado, a observação do fazer do professor traz elementos importantes para as discussões sobre as práticas de ensino, por outro, a possibilidade de assumir na regência a posição desse profissional na gestão da sala de aula impõe aos licenciandos desafios no planejamento de suas ações, em um movimento de reflexão sobre “o porquê de fazer”, “o que fazer” e o “como fazer”; levando-os, assim, a lidar com questões cotidianas dos professores sobre como estabelecer objetivos, selecionar conteúdos, elaborar atividades, definir procedimentos e formas de avaliar.

A experiência da regência no âmbito do estágio é extremamente desafiadora para nossos estudantes, pois grande parte deles não tem experiência docente e se vê pela primeira vez nessa posição de professor. Acrescente-se a isso o fato de que essa atividade tem nas disciplinas caráter avaliativo, sendo acompanhada tanto pelos professores da educação básica quanto por nós, professoras da universidade, que nos deslocamos até as escolas para assistir às aulas, atividade essa contabilizada em nossa carga horária de dedicação exclusiva.

No planejamento dessa regência, organizamos tempos para o compartilhamento das propostas entre os colegas de turma e professores na busca das adequações necessárias ao contexto e à realidade da sala de aula. São momentos muito ricos de intercâmbio de ideias, em que se pondera sobre os objetivos estabelecidos e a sua relação com as ações didáticas na busca de melhores recursos e encaminhamentos para o grupo de alunos, no nosso caso, crianças dos anos iniciais do EF e jovens do EM. É um exercício de reflexão para a ação, especialmente importante para a construção de uma docência compartilhada, que se afasta da perspectiva de trabalho solitário do professor.

O estudante que, em muitos momentos, é expectador – não passivo–desse cotidiano do imponderável, assume para si as responsabilidades de manejo da turma, de organização do espaço da sala e do tempo da aula, de produção de materiais didáticos, e de encaminhamento do planejamento tendo em vista seus objetivos. Nesse processo, soma-se a vivência da pesquisa como parte da atuação do professor, na medida em que, ao elaborar seu planejamento, os licenciandos investigam

sobre as temáticas escolhidas e os conteúdos a serem abordados, no sentido de sua atualização sobre os conceitos, mas também sobre materiais, recursos, dinâmicas de trabalho e atividades mais significativas, coerentes com as necessidades dos estudantes e a heterogeneidade das salas de aula das escolas públicas brasileiras.

Acontece, portanto, um deslocamento do seu papel de estudante para o papel de professor, o que exige dele pensar um conjunto de ações que atendam às particularidades daquela sala de aula, à idade dos alunos e seus interesses, e às dinâmicas de aprendizagem mais próximas da fase escolar com a qual irá trabalhar.

Destacamos, no processo de planejamento da regência, a própria escrita do Plano de Aula como apropriação de um gênero discursivo constitutivo do trabalho docente, levando em conta suas características específicas, como apresentação de objetivos, conteúdos disciplinares, recursos didáticos, desenvolvimento da aula e avaliação. Nesse movimento, os estudantes organizam seu pensamento na escrita, adequando sua linguagem ao gênero e aos seus interlocutores. O que, à primeira vista, pode parecer banal num curso de formação de professores revela-se como desafiador para os estudantes, seja pelo desconhecimento da linguagem e características específicas desse gênero, ou pela falta de prática na atividade docente.

Há, ainda, momentos de discussão no grupo após a realização das regências como forma de autoavaliação. Os estudantes socializam com seus pares suas expectativas iniciais e as aprendizagens realizadas, os desafios vividos, os pontos fortes da aula e aqueles a serem repensados, entre outros aspectos que possam surgir nesse momento. Como um processo de reflexão após a ação, o estudante reelabora sua experiência de reflexão na ação, ressignificando nas trocas com o outro o processo de consolidação dos seus conhecimentos adquiridos na e com a prática pedagógica. Embora sejam saberes elementares, entendemos que são experiências significativas no repertório de sua formação.

É sobre essa autoavaliação, posteriormente sistematizada na escrita dos seus relatos, que nos debruçamos na pesquisa apresentada neste artigo. Apoiados em Schön (2000), trazemos a reflexão na e sobre a ação no momento das escolhas e no seu aprofundamento a partir do que foi vivido. Em Contreras (2016, 2002) discutimos a definição de autonomia docente como qualidade do fenômeno educativo, não apenas como qualidade profissional, conforme orienta o autor. Em Roldão (2007), Pimenta (2012) e Nóvoa (2019, 2017) afirmamos o estágio como um importante momento da especificidade profissional de ensinar, que deve possibilitar “[...] que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional” (Pimenta, 2012, p. 43).

Considerando elementos da abordagem qualitativa e da pesquisa documental, utilizamos o método de análise textual discursiva, proposto por Moraes e Galiazzi (2006). Como anteriormente anunciado, nosso *corpus* são os relatos reflexivos produzidos pelos estudantes após suas regências no segundo semestre letivo de 2022. São textos em média de três páginas, que evidenciam a

apropriação de saberes e práticas docentes a partir da contribuição dos estágios, em especial da regência, nos quais muitos licenciandos utilizam os autores estudados durante as disciplinas para sustentar suas ideias e opções, buscando estabelecer nexos teóricos com sua prática.

O primeiro movimento da pesquisa consistiu em leituras do material produzido pelos estudantes, pois é a partir delas que, como apontam Moraes e Galiuzzi (2006, p. 125), “[...] as categorias vão emergindo, inicialmente imprecisas e inseguras, mas gradativamente sendo explicitadas com rigor e clareza”. Percorremos, assim, os passos centrais do método de análise textual discursiva: a desconstrução de sentidos e a reconstrução dos sentidos de análise do que foi experienciado (Moraes; Galiuzzi, 2006). Chegamos ao final da primeira fase de desconstrução com temas agrupados por proximidade temática ou complementaridade, com trechos de escrita agrupados fora do texto original. Na reconstrução de sentidos de análise, realizamos nova rodada de organização temática e novas leituras dos relatos, das quais emergiram três categorias de saberes experienciados pelos estudantes.

Essas categorias explicitam a partir da análise textual discursiva: 1) Importância do planejamento para assegurar uma boa prática; 2) Importância da reflexão sobre a prática no processo de formação profissional; e 3) Subversão ao método de ensino da escola e o despertar para questões relativas à sua profissionalização.

## ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS: CONSTRUINDO A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

As discussões mais recentes sobre o papel do estágio dialogam com a perspectiva da não hierarquização de saberes, mas de compartilhamento e parceria entre a universidade e a educação básica, pois “É esta corresponsabilidade que permite construir uma verdadeira formação profissional” (Nóvoa, 2017, p. 1124). Compreendemos, como Nóvoa (2019), que nesse compartilhamento está a tarefa de formar futuros docentes comprometidos com a educação como “bem público” e com a valorização do “sentido coletivo da escola”, reafirmando-a como uma instituição central para a vida social. Um compromisso do qual não podemos nos furtar e que nos orienta em nossas ações como docentes formadores.

É preciso vislumbrar a formação para “dentro” da profissão, entendendo que nos tornamos professores por meio de um processo de aprendizagem (Nóvoa, 2019) sobre, na e com a prática. As atividades dos licenciandos no seu futuro campo de trabalho, seja nos estágios ou por meio de outras parcerias, devem dar lugar à ação vivenciada, reflexiva e crítica na formação da identidade docente. É “[...] neste entrelaçamento [universidades, a profissão docente e as escolas da rede] que ganha força uma formação profissional, no sentido mais amplo do termo, a formação para uma profissão” (NÓVOA, 2019, p. 7).

Baseada nessa concepção, a UFRJ tem trabalhado na consolidação de um Complexo de Formação de Professores (CFP), em que essas relações se tornem cada vez mais efetivas a partir do trabalho conjunto da universidade, das redes de ensino e das escolas, em uma perspectiva de colaboração mútua na formação inicial de futuros professores e na continuada dos já atuantes.

O estágio contribui para o estabelecimento desse CFP, a partir da superação da dicotomia entre teoria prática, e na construção de uma identidade profissional reflexiva, na medida em que possibilita uma visão mais ampla das variantes que se impõem à prática docente, tais como a realidade sociocultural dos estudantes, as características específicas da comunidade do entorno da escola, as políticas de financiamento da educação, a estrutura física e material da escola, entre outras. Variantes que não permitem uma prática única ou a aplicação de técnicas pré-estabelecidas em uma sociedade diversa como a brasileira. Para Pimenta (2012, p. 41, grifos do autor) “O reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental e do criticismo [...] evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria **e** prática (e não teoria **ou** prática)”.

Em nossa concepção, é na vivência dessa realidade social complexa e difusa que é a escola que o professor vai se constituindo como profissional de saberes consolidados pela ação pensada, planejada e avaliada, na espiral da reflexão-ação-reflexão. Essa atividade reflexiva do professor, discutida por Schön (2000, p. 31), atribui a ele a capacidade de pensar sobre uma ação já realizada, mas também de refletir sobre como esse “[...] ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado”. Esse pensar durante a ação permite ao profissional fazer interferências quando age, possibilitando outras ou novas ações na busca dos resultados esperados. Pensa-se sobre o fenômeno e sobre si próprio.

Schön encontrou em John Dewey (1859-1952), os fundamentos para a construção de sua teoria para a formação de um profissional reflexivo. Segundo Dewey (1959), a tarefa da educação deve ser considerada como a maneira de emancipar e alargar as experiências dos alunos. Mesmo com todo esforço e a utilização de diversas metodologias que aproximam as práticas na formação de professores com a realidade da escola, os problemas que se apresentam de forma definida academicamente são menos relevantes do que aqueles que se dão nos cotidianos. Além disso, Dewey (1959, p. 14) nos fala que, embora o pensar rotineiro seja guiado por impulso, hábito, tradição ou submissão à autoridade, “[...] a reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo apoia-se na antecessora ou a este se refere”.

A prática reflexiva se orienta pela reflexão-na-ação, pela reflexão-sobre-a-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação. A regência, foco dessa nossa pesquisa, tem se mostrado um momento crucial dessa reflexão, implicando essas três dimensões apontadas por Schön. O estudante pensa **na** e **sobre** essa prática educativa marcada pela singularidade, pela incerteza, pela necessidade de gerir conflitos e assumir posicionamentos diante da realidade que se apresenta como acontecimento. As práticas educativas são, assim, caracterizadas por Schön (2000) como “zonas indeterminadas”.

---

Os estudantes se deparam com uma classe e buscam construir um espaço de aprendizagens e trocas, nele o conhecimento técnico por si só poderá ser útil num primeiro momento, assim como o domínio da disciplina e do conteúdo serão importantes para que se sintam seguros no que pretendem atingir. Além disso, quando têm a oportunidade de ministrar a mesma aula em turmas distintas, suas atitudes acabam sendo diferentes porque ao realizar a regência de aula já conseguem refletir sobre mudanças em sua prática.

Nos momentos de prática e diálogo com as crianças, jovens e adultos é que os licenciandos vão construir um saber específico da docência, podendo ressignificar aqueles que academicamente foram assimilando, em um movimento de construção inicial de sua *práxis*. Esta, na perspectiva freiriana (Freire, 2013, p. 72), é teoria do fazer e não implica uma “[...] dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão se dão simultaneamente”. O estágio curricular se configura, portanto, como “[...] atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da *práxis*. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a *práxis* se dá” (Pimenta, 2012, p. 45).

Esse é um caminho profícuo na formação de professores que sejam capazes de pensar criticamente sobre sua prática antes, durante e depois dela; entendendo-se inacabados, como propõe Freire (2018, p. 51), e conscientes desse inacabamento: “Capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixa e de indignidade”.

Outros aspectos dessa discussão são apontados por Alarcão (1996, p. 175), para quem “[...] a reflexão baseia-se na vontade, no pensamento, na atitude de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça”. Ressalta ainda que essa reflexão “[...] combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante”. Assim, a necessidade de atingir um número maior de alunos, a vontade de alcançar seus objetivos e mobilizar os estudantes conduzem um processo reflexivo de quem deseja fazer melhor.

A profissão docente congrega assim uma “[...] constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico-didáticas, pedagógicas” (Roldão, 2007, p. 98), que envolvem, entre outros aspectos, o conhecimento acerca da realidade da escola e dos alunos, a apreensão do currículo, a definição de objetivos claros e factíveis nos contextos de ensino e a elaboração de recursos didáticos a partir de uma perspectiva crítica sobre esses diversos elementos.

Nesse percurso de reflexão, destacamos também a importância da escrita dos relatos, pois, ao escrever, como enfatiza Zabalza (2004), o indivíduo expressa vivências e emoções, reconstruindo sua experiência, o que possibilita certo distanciamento e análise. Embora os momentos de trocas na universidade sobre as experiências de regência sejam pródigos na discussão sobre o ideal de docência e o real possível, a produção escrita dos relatos se destaca como atividade significativa para

essas reflexões. Os licenciandos são instados a desenvolver a escrita como instrumento fortalecedor da formação docente.

## | O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Os estágios no curso de Pedagogia na UFRJ dividem-se em cinco ênfases considerando as seguintes habilitações: disciplinas pedagógicas do magistério/EM; Educação Infantil (EI); anos iniciais do EF; Educação de Jovens e Adultos (EJA); e em Gestão de Processos Educacionais. De acordo com o que estabelece o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), atualizado em 2015, os estudantes cumprem em cada ênfase 100 horas em escolas municipais, estaduais ou federais dos municípios do Rio de Janeiro, sob a supervisão do professor da escola parceira e do professor da universidade, totalizando 500 horas de estágios. Além disso, em cada uma das ênfases, os estudantes cursam 60 horas de Prática de Ensino realizada na Universidade, contabilizando 300 horas. Somadas essas cargas horárias, os estágios no curso contemplam 800 horas, bem acima do estabelecido pela resolução Nº 2 de 2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Os estágios envolvem três dimensões: observação, coparticipação e regência, o que possibilita aos licenciandos o conhecimento do contexto da escola e seu entorno, sua atuação junto aos alunos e professores nas atividades e dinâmicas cotidianas da escola e da sala de aula, bem como a vivência da ação docente no planejamento para o ensino de conteúdos e de organização da turma na execução da sua aula.

Em relação aos estágios realizados nas disciplinas pedagógicas de magistério/EM, os licenciandos são alocados em escolas estaduais conveniadas, vivenciando a formação em nível médio para atuar como professor. No caso dos estágios nos anos iniciais do EF, os licenciandos vivenciam suas experiências em turmas do 1º. ao 5º. ano, em escolas das redes municipal e federal de ensino. No caso da regência, que nos interessa particularmente, a partir do planejamento organizado e aprovado junto ao professor regente e da supervisão da universidade, o licenciando irá ministrar uma aula. Esta é acompanhada pelos professores da escola e da universidade, também avaliada por todos e pelos alunos.

A regência, tomada como experiência, como “[...] *aquello que irrumpe como acontecimiento, como lo que suspende nuestras previsiones, como lo que no puede dejarse pasar por alto; aquello que requiere pararnos y pensar*” (Contreras, 2016, p. 20), é material significativo para pensarmos sobre a formação de professores no âmbito dos estágios supervisionados. Embora sejamos ambiciosos quanto aos impactos das atividades de estágio, entendemos que é um caminho que contempla a perspectiva de se, “*Pensar con*” a prática, ou pensar “*a partir de ella*”, de tal modo que se torne um “[...] *saber encarnado, que involucra a todo mi ser*” (Contreras, 2016, p. 21).

Partir nesta pesquisa dos relatos dos estudantes sobre esse momento de regência permitiu explorar as relações significativas estabelecidas com a escola e com a docência, contemplando o

desejo de estudantes como Deise<sup>3</sup> (EF) que “[...] queria muito experimentar a posição de “regente” com as crianças que eu construí um bom nível de intimidade até então.”. E Eliane (EF), que afirma “[...] é na etapa da regência que pude adquirir experiência e conhecimentos diversos, as quais serão levadas como experiências positivas para quando posteriormente assumir uma turma de séries iniciais do ensino fundamental”.

Selecionamos, assim, alguns relatos que nos ajudam a compreender como nossos licenciandos percebem seu processo formativo nos estágios, e suas reflexões a partir da prática experienciada. A seguir, apresentamos os resultados de nossa pesquisa a partir da análise dos 34 relatos produzidos pelos estudantes das duas ênfases da formação de professores no período letivo de 2022.2, sendo 20 no estágio em disciplinas pedagógicas de magistério/EM e 14 no de anos iniciais do EF.

Optamos por usar nomes fictícios para os licenciandos, que serão seguidos da sigla EM para identificar aqueles do estágio em disciplinas pedagógicas do magistério/EM e EF para os do estágio em anos iniciais do EF.

## AUTORIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

O percurso dos licenciandos durante seus estágios é configurado de acordo com a realidade em que estão inseridos. Embora a carga horária e exigências legais sejam as mesmas, a forma que vivenciam a prática de ensino torna os caminhos subjetivos. Estudar especificamente a regência, momento em que se colocam como professores diante de uma classe, legitima o que constroem ao longo do processo formativo. Schön (2000, p. 17), destaca que “Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem-definido, o que não é, em si, uma tarefa técnica”.

Com base na análise textual discursiva dos relatos dos estudantes, identificamos em nossa pesquisa três categorias que apontam indícios sobre os saberes experienciados em seus processos formativos a partir da realização de suas regências: 1) Importância do planejamento para assegurar uma boa prática; 2) Importância da reflexão sobre a prática no processo de formação profissional; e 3) Subversão ao método de ensino da escola e o despertar para questões relativas à sua profissionalização. Categorias que são analisadas a seguir.

### Primeira Categoria: Importância do planejamento para assegurar uma boa prática

Identificada a partir da metodologia da análise textual discursiva (Moraes; Galiazzi, 2006), a categoria “Importância do planejamento para assegurar uma boa prática” reúne menções ao planejamento da regência como um processo compartilhado com as professoras das escolas campo de estágio e as docentes da universidade, visando à organização de uma aula que contemplasse as especificidades de cada etapa de atuação docente e as demandas do público-alvo.

<sup>3</sup> Nome fictício para garantia do anonimato.

Durante o curso de Pedagogia os licenciandos experienciam disciplinas que não só discutem o como planejar, mas que também reforçam a importância de construir planos que os orientem e dimensionem seus objetivos, porém, é na prática, durante o estágio e a regência que esse instrumento didático ganha novos contornos dentro de uma situação real de ensino. Os planejamentos elaborados depois de um período de inserção na escola campo garantem ao licenciando pensar a sua aula a partir do cotidiano de uma turma específica. Como gênero discursivo, ganha concretude, de sua dimensão teórica se materializa na prática da regência.

Atende-se, desse modo, à perspectiva de Vasconcellos (2000, p. 79) de que “O planejamento enquanto construção-transformação de representações é uma mediação teórico metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional”. É “[...] orientação para **o que** fazer no cotidiano” (Vasconcellos, 1995, p. 124, grifos nossos); e acrescentamos para **o porquê** de fazer e para **o como** fazer.

A construção do planejamento das aulas como mediação intencional se configura como parte significativa das reflexões feitas pelos licenciandos sobre o fazer docente. Nos relatos, verificamos que esse momento de planejar proporciona grandes ganhos para os licenciandos quando esses retomam o que foi realizado e refletem sobre sua ação, o que poderiam mudar, o que modificariam no momento da prática e as questões que não haviam considerado no plano.

Essa perspectiva do plano como elemento norteador da prática é predominante, como revelam seus depoimentos. “Pude perceber que o plano de aula é algo que encaminha e norteia de forma muito eficaz o trabalho do professor, principalmente do professor iniciante” (Karina, EM). Ao planejar para uma turma, com a qual vêm convivendo ao longo do estágio, os licenciandos anteveem situações problemáticas e buscam adaptações já no momento do plano com o intuito de as minimizarem e, assim, atender todos os estudantes em suas necessidades. Há aí um planejamento que não se dá no vazio, mas que contempla uma criação articulada à realidade da sala de aula e sobre a qual ponderam suas escolhas. É o que explicita Deise (EF) em sua fala:

Alguns grupos precisavam de mais ajuda, outros precisavam de um pouco mais de tempo para compreender como deveria ser o registro – tudo isso já estava previsto por mim, já que em uma aula não seria possível que todo mundo entendesse a proposta ao mesmo tempo.

Ingrid (EF) explica que ao planejar a aula estava ciente de que nem tudo “[...] sairia totalmente conforme os planos [...] e que os planejamentos se adequam às nossas realidades diárias, mesmo que conheçamos muito bem a turma. Ainda assim, fiquei impressionada com as mudanças ocorridas na hora da aula”. Essa flexibilidade do planejamento permite aos licenciandos pensar em alterações quando a aula ocorre, conforme também demonstra Karina (EM): “[...] precisamos aprender a lidar com os percalços e eventuais imprevistos que não estavam no nosso roteiro, e ir adaptando nossa prática de acordo com as questões que se apresentam”.

O conhecimento didático, como parte dos saberes docentes, é ampliado em uma situação real que pode ser vista agora a partir de “[...] ações pedagógicas que articulem a relação entre pro-

fessor, aluno e conhecimento escolar em um contexto situado, levando em conta as necessidades, potencialidades, interesses e dificuldades dos alunos” (André; Cruz, 2013, p. 189), e das incertezas, possibilidades e impossibilidades do cotidiano escolar.

Esse planejamento, orientado por fundamentos teóricos e normativos, contempla a delimitação de conteúdos, de recursos didáticos, de procedimentos de ensino e avaliação tendo em vista a sua adequação ao público-alvo ao qual se destina o fazer docente. Os estudantes caminham para uma ação fundamentada em princípios claros que permitem a eles dizer sobre os porquês de suas opções metodológicas. Essa percepção não dicotômica da relação teoria e prática se dá de forma mais clara nos depoimentos de Luiz (EM) e Paula (EM) quando dizem:

Para fazer o plano de aula tive como base o que diz Mesquita (2020) sobre a didática que beneficia a aprendizagem dos jovens ser caracterizada por aulas dinâmicas, que estimulem a interação entre o docente e a turma e sejam motivacionais. Dessa forma, o meu plano de aula apontava para uma aula, na qual os alunos interagem entre si por meio da dinâmica, [que] houvesse uma troca entre mim e a turma visto que estava conduzindo e dialogando (Luiz, EM).

O processo de planejamento e construção dos materiais utilizados foi extremamente positivo, já que o tema escolhido é um objeto de estudo que muito me interessa. Elaborei o jogo a partir da estrutura de um jogo utilizado em uma aula da faculdade, adaptando-o para os conceitos da BNCC (Paula, EM).

Os licenciandos já percebem que para que uma prática esteja de acordo com suas concepções e princípios, precisam considerar também a faixa etária dos alunos, lançando mão de conhecimentos já adquiridos ao longo do curso nas diferentes disciplinas gerais e específicas de ensino dos conteúdos curriculares, adequando recursos e estratégias que contemplem suas necessidades específicas, o que gera mobilização e engajamento na aula. Nesse sentido, Deise (EF) avalia que o recurso didático utilizado, no caso um jogo de **Nunca Dez** para o trabalho com o sistema de numeração decimal, foi bastante positivo, assim como os materiais utilizados com as crianças: “Acredito que um material colorido e artesanal tenha chamado mais a atenção das crianças, que analisavam cada detalhe das peças”. A mesma percepção se verifica nos relatos de Ingrid (EF) e Luciana (EF) sobre seus materiais didáticos, “[...] fiquei satisfeita com a caixa criada para a atividade, senti que foi algo que chamou bem a atenção dos alunos e aguçou a curiosidade de todos ou quase todos os alunos” (Ingrid, EF). “Tentei elaborar um plano de aluno que os alunos me ajudassem a fazer a aula acontecer e não um momento em que somente eu passasse informações para eles” (Luciana, EF).

Outro desafio para os licenciandos é integrar em suas aulas os alunos com deficiências, já que esses nem sempre contam com apoio especializado. Essa situação gera muita ansiedade entre eles no momento de planejar e aparece com frequência como tema das discussões realizadas em nossas disciplinas, especialmente na socialização das vivências com os professores experientes e dos desafios que enfrentam na construção de uma escola de fato inclusiva. Selecionamos três relatos, os de Bianca (EF), Luciana (EF) e Laura (EM) que refletem esse aspecto:

[...] J. é uma criança autista e sem mediação, o que me fez juntamente com o professor prepará-lo para o que viria sucessivamente. [...] Diante disso eu pensei em realizar uma atividade na qual ele pudesse estar inserido, levando em conta as considerações que eu já dei, sobre ele ser

um autista sem mediador (Bianca, EF).

Fiquei muito feliz que o [aluno com deficiência] participou da atividade proposta, pois ele foi bastante desafiador ao longo do estágio. [...] tive que valorizar as pequenas conquistas dele. Para quem sequer ficava dentro de sala por cinco minutos, realizar um desenho proposto é uma grande vitória (Luciana, EF).

O objetivo era que os alunos compreendessem o espaço escolar como um lugar de inclusão, por meio da sensibilidade e da empatia identificando alguns obstáculos que os estudantes incluídos podem encontrar. Nesse sentido, a minha proposta foi levar uma atividade que eles pudessem experimentar algumas dificuldades e pensar como futuros professores que o planejamento escolar e o espaço precisam promover a inclusão de verdade (Laura, EM).

Os relatos dos estudantes traduzem a compreensão de que o planejamento é um processo de tomada de decisões constantes (Vasconcellos, 1995), em busca de alcançar objetivos previamente assumidos que garantam a aprendizagem de todos. Não é uma exigência meramente burocrática, mas constitui o cerne do trabalho docente, pois estabelece caminhos possíveis, refletidos a partir dos aportes teóricos e das experiências vividas na sala de aula com as crianças e jovens.

Nesse sentido, fortalece-se a perspectiva assumida por nós, em concordância com autores citados neste artigo, de que na formação docente inicial a parceria com os professores experientes das escolas públicas seja permanentemente reafirmada. O trabalho conjunto com as professoras da escola e as docentes da universidade é um ponto de reflexão no processo de planejamento e foi enfatizado por alguns estudantes, como nas falas a seguir:

A professora da classe me deixou bem livre para escolher o tema da aula, bem como montar o plano. Minha professora de prática foi fundamental no sucesso da minha aula, me estimulando a trilhar um caminho mais prático e a transformar uma aula de sistema monetário em uma 'ida ao cinema com os amigos' (Joice, EF).

“Em uma das conversas com a professora, ela me contou que o primeiro ano ficaria responsável por confeccionar brinquedos recicláveis, mas que ela gostaria muito de trabalhar sobre a água também, só que seria difícil por conta do tempo” (Luana EF). “Certamente as leituras e as idas e vindas com o meu planejamento da aula, toda conversa e apontamentos feitos pela professora, me fortaleceram para o ensino e são as lições que levarei para minha vida profissional” (Gaia, EM).

É oportuno aqui um parêntese, pois apesar de reconhecermos a importância da participação dos professores experientes na formação inicial, a construção dessa identidade de coformadores é um desafio, pois alguns docentes se recusam a receber estagiários em suas salas de aula. Essa dificuldade também é apresentada por Corrêa (2021, p. 6) em sua pesquisa, na qual identifica que os professores do campo de estágio não se veem como coformadores, o que revela “[...] o quão distante ainda estamos de um envolvimento efetivo entre a escola e a universidade no que diz respeito aos estágios”. Apesar de já termos avançado nessa direção com o CFP, pela adesão às atividades de extensão, ao Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e à Residência Pedagógica, esse diálogo precisa ser cada vez mais estimulado nos estágios, que ainda são os momentos centrais de formação docente inicial.

## **Segunda Categoria: Importância da reflexão sobre a prática no processo de formação profissional**

Nesta categoria, as escritas dos estagiários traduzem a importância atribuída à reflexão que se dá no momento da aula ou depois dela no processo profissional. Implica a mudança de atitudes e procedimentos durante a ação, como também na reflexão como processo avaliativo depois da aula.

A reflexão na ação é explícita no relato de Andrea (EF) quando expõe suas dificuldades durante a regência, o que lhe permitiu rever procedimentos no momento de sua ação em prol da aprendizagem de todas as crianças;

[...] alguns alunos [...] não conseguiram ler a ficha-charada de nenhuma forma, então, ao lado deles, li em voz alta para a turma. [...] refleti se essa foi a melhor escolha a ser feita e me senti um pouco insegura e injusta, mas foi o que eu achei que deveria fazer no momento.

No depoimento de Vânia (EF), que também altera seus procedimentos no encaminhamento da aula, explicita-se que o retorno das crianças às atividades propostas no planejamento constitui um termômetro para repensar práticas e procedimentos mais adequados ao público-alvo de sua aula:

Fui percebendo que as crianças ficaram dispersas enquanto eu contava, o que me desestabilizava por dentro. Apesar disso, eu criei estratégias de chamar o nome da criança. [...] Quando eu percebi que eles não estavam mais aguentando ficar sentados, resumi a história e pulei para a brincadeira proposta (Vânia, EF).

Na espiral da ação-reflexão-ação, Patrícia (EM) conta o modo como lidou com uma situação de sala de aula, refletindo sobre o referencial teórico da disciplina:

Lidei com os imprevistos e tomadas de decisões que António Nóvoa atesta no trabalho do professor e consegui adaptar coisas que observei que funcionaram melhor de outra maneira, pois notei que as leituras coletivas sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) ficaram maçantes.

A tomada de decisão no momento da aula aponta que a formação do licenciando está se construindo levando-se em conta os aspectos humanos de nossa formação. Aspectos de uma prática educativa que não prescinde de contínua reorganização, reconstrução e transformação, portanto de reflexão permanente, pois pensar reflexivamente é “[...] a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (Dewey, 1959, p. 18).

Essa reflexão crítica da regência se prolonga para depois da ação quando os licenciandos identificam pontos positivos, ou não, de sua aula, como nos relatos a seguir: “Acho que não faria essa dinâmica novamente ou iria repensar ela melhor. A parte do roteiro de atividades não provocou o que eu esperava” (Luiz, EM). O mesmo se verifica no relato de outra estudante:

Mas depois da regência, vi que alguns trechos ficaram realmente grandes para eles (ainda mais considerando que existe um grupo de alunos com maior dificuldade). Eu queria que todos participassem de alguma forma e disponibilizar o acesso àquelas informações, sem limitar ou diminuir a capacidade de nenhum deles, mas não sei se fiz o correto (Andrea, EF).

Na perspectiva da análise textual discursiva (Moraes; Galiazzi, 2006), se há um primeiro momento de desconstrução de sentidos, há também a sua reconstrução na análise do que foi experienciado.

Assim, Deise (EF) ao expor sua percepção sobre a regência, por um lado considera o planejamento do trabalho em grupo como parte do êxito da aula: “Agrupei as crianças mais avançadas na alfabetização com as que estão quase alfabetizadas e com as que possuem mais dificuldade. [...] os grupos ficaram muito bem equilibrados [...]”. Por outro, avalia que:

[...] poderia ter sido melhor [a outra explicação sobre o jogo] e mais elaborada, visto que ocorreram algumas confusões no momento do jogo em si. [...] Algumas crianças demonstraram muita dificuldade ao longo do jogo e apesar de toda ajuda dos colegas e professoras, precisam de mais tempo, revisão e outros exercícios (Deise, EF).

Pode-se perceber que os estudantes constroem a partir dessas reflexões a consciência para uma docência que se faz na pesquisa e na busca das melhores alternativas pedagógicas; e a prática vai possibilitando avaliar procedimentos e revisar atitudes, recursos e seu próprio fazer. Um exemplo é a fala de Joice (EF) ao final da regência, quando expõe que: “[...] em algumas atividades percebi que as produções fugiam da proposta, algumas crianças não produziram cabelos crespos [aula sobre identidade]. Este é um ponto a melhorar, pois eu precisava ressaltar melhor a proposta da atividade”.

Carla (EF) vai nessa mesma direção ao deixar entrever a perspectiva de que o professor deve partir do conhecimento prévio de seus alunos e de suas necessidades momentâneas, do contrário, pode incorrer em erro e frustração do planejamento:

Quanto à atividade proposta, eu imaginei que seria mais proveitosa, visto que a turma é alfabetizada, com boa leitura e faz as atividades com muita autonomia. Imaginei que a produção textual em conjunto fosse ser mais fácil, mas a turma não tem essa prática desenvolvida e nenhum grupo conseguiu escrever um texto, apenas pequenos bilhetes.

Essas atitudes reflexivas os colocam em outro lugar, o do professor, como expõem as estudantes nos excertos a seguir: “Na hora da regência eu senti que eles realmente estavam me enxergando como professora e estagiária, não como uma amiga ou colega” (Ingrid, EF). Para Carla (EM),

[...] a experiência gerou o confronto de revisitar todo o contexto da formação de professores em uma nova perspectiva sobre a realidade da juventude atual, mudando a minha visão sobre o que é dar aula para adolescentes com uma certa aproximação de idades e ideias.

Os relatos nos aproximam da perspectiva de Alarcão (1996) de que pensar reflexivamente é parte fundamental de uma prática comprometida com o que está acontecendo ao seu redor, e mais que isso, com uma prática transformadora de sujeitos, sejam eles professores ou alunos. Voltar-se para o que precisa melhorar, sair da opacidade e se voltar ao diálogo constante entre todos os envolvidos no processo.

O trabalho docente é realizado no coletivo, em um espaço em que subjetividades convivem e constroem suas relações. Como nos lembra Dubet (2002, p. 35), “[...] a docência é um trabalho sobre o outro”, e, portanto, questões diversas estão imbricadas e fazem parte de uma aula.

Para nós, formadores de professores, essas reflexões dos estudantes nos servem de referencial para pensar nossas próprias práticas na universidade, percorrendo caminhos outros na busca de adequá-las para estar o mais próximo possível das expectativas desses estudantes. Práticas voltadas à pesquisa e à reflexão que pode se dar a partir das regências e escrita dessas experiências. Como aponta Contreras (2016, p. 17), os momentos de reflexão sobre a experiência vão ao encontro de se pensar “[...] *la crítica habitual a la universidad y la distancia entre los que en ésta se enseña y lo que en la escuela se vive y se necesita*”.

### **Terceira categoria: Subversão ao método de ensino da escola e o despertar para questões relativas à sua profissionalização**

Quais concepções sobre docência os licenciandos constroem em suas aprendizagens no estágio? Que profissionais almejam ser a partir dessas vivências da prática? São questões que perpassam essa categoria, na qual os enunciados evidenciam tentativas de subversão às metodologias de ensino da escola, e contemplam as bases norteadoras das suas escolhas didáticas.

Na perspectiva de Cruz (2017, p. 1100), “[...] a didática, cujo foco epistêmico reside em concepções, fundamentos e práticas de ensino, constitui um dos conhecimentos profissionais decisivos para o exercício da função docente e, portanto, para a sua distinção profissional no âmbito da escola que se vive hoje”. Esse movimento que ocorre nos estágios, em que se trabalha com a capacidade de organizar uma aula e ponderar sobre o que será ensinado e como se dará a mediação desse processo, converge para uma prática profissional que alavanca seu desenvolvimento.

A valorização da profissão docente e o despertar dos estudantes para sua profissionalização que acontecem progressivamente no decorrer do curso, nas inúmeras disciplinas teórico-práticas que frequentam, consolida-se nos estágios como espaço da vivência da prática, de diálogo com professores experientes, com as crianças, jovens e adultos e demais sujeitos dos processos educativos. Relatos como o de Liliam (EM) ilustram a reconfiguração da sua visão sobre a docência a partir dessa experiência: “Comecei não vendo a hora de acabar, mas vivenciar o estágio no curso normal me abriu os olhos para a importância da nossa profissão e eu me senti realizada”.

Além disso, o encontro com a docência se faz no sentido da inspiração para a profissão, não na direção de um modelo a ser copiado, mas de reconhecimento de atitudes e posturas dos docentes diante das situações de ensino, como revela o enunciado de Adriana (EM): “A professora regente que acompanhei do estágio serviu de exemplo de dedicação e compromisso pedagógico”.

A regência, em particular, possibilita aos licenciandos materializar suas expectativas, concepções e saberes em uma proposta concreta de aula, por isso, ao escrever sobre essa vivência explicitam seus fundamentos conceituais, modos de ver e pensar o fazer docente, a partir das incursões

no campo. Os depoimentos contemplam, assim, a perspectiva de professor como profissional “[...] capaz de responder às questões ‘por que você diz isso?’ e ‘por que você faz isso?’, oferecendo razões, motivos, justificativas susceptíveis de servir de validação para o discurso ou para a ação” (Tardif, 2002, p. 198).

Identificamos nesta categoria uma convergência de práticas que buscam concretizar um trabalho crítico, criativo, de protagonismo e escuta para questões sociais latentes, como contraponto a uma didática instrumental.

Os depoimentos abaixo explicitam a vinculação da prática à formação cidadã dos alunos:

“Na minha regência apoiei e reivindiquei o direito de fala dos estudantes, questionando fatos e autores racistas.” (Luiz, EM); “O planejamento consistia em uma metodologia crítica e significativa, pois, a partir das observações durante o estágio, foi possível refletir que, muitas vezes, a escola, configura-se totalmente sem sentidos e alheia à cultura dos educandos” (Bárbara, EM); “O objetivo principal da minha regência era dar voz e protagonismo aos alunos” (Gaia, EM).

Para Aline (EM),

A escolha de repertórios culturais para serem disponibilizados aos jovens pode gerar identificação, afetamentos e ressignificação, quando pensada a fim de expandir e não comprimir mentes, e para que esse processo possa ter todo esse significado, é preciso pensar até na maneira como essas escolhas são feitas?

A fala da aluna Joice (EF) acrescenta a essa discussão o papel das regras impostas pelas escolas e que têm impactos significativos no encaminhamento didático-pedagógico. Dessa forma, busca em sua aula preencher uma lacuna da prática, como se pode ver abaixo:

Durante o período do estágio e em outros contatos com a escola, percebi que os ditames da própria instituição muitas vezes influenciam, limitam e podem a criatividade das crianças, então um dos meus intuitos com essa atividade era, de fato, dar um pequeno espaço para que eles pudessem se expressar sem muitas intervenções ou comandos fechados (Joice, EF).

No caso dos anos iniciais do EF, uma atividade mais criativa, como o jogo e a brincadeira, aparece associada a uma proposta mais significativa, avaliada positivamente, como revelam os excertos a seguir: “Particularmente eu adorei a atividade, o meu intuito era que eles pudessem aprender brincando, eu via muito que ali se tinha mais um ensino tradicional mesmo, o que por vezes impossibilitava o brincar” (Bianca, EF). “[...] quanto mais criativos mais chamamos atenção das crianças, portanto inovar as metodologias de ensino fazendo com que as crianças interajam, aprendam, compartilhem, e respeitem a vez do outro” (Eliane, EF).

O trabalho em grupo ganha, assim, significado especial para os licenciandos, em oposição às práticas individualizadas, como Eliane (EF) enfatiza em seu relato: “O maior desafio foi fazer com que as crianças trabalhassem em grupo, pois a professora só realizava atividades individuais com as crianças”. Nessa mesma direção, Joice (EF) considera como uma boa prática “[...] ver as crianças interagindo, interessadas, colocando os conteúdos aprendidos em prática, se preocupando com os

cálculos e trazendo conhecimentos prévios para sala de aula, como querer compartilhar com os colegas suas estratégias”.

Prevalece a ideia de que é necessário construir algo que seja significativo com os estudantes, que foque “[...] na potência exploratória e investigativa das crianças. A ideia das aulas era buscar uma interdisciplinaridade [...] foi importante fazer essas atividades para demonstrar a potência das crianças e que é possível fazer atividades diferentes, desafiá-los e propor coisas novas” (Luciana, EF). Para ela, “[...] a aula [não] teria o mesmo efeito se eu chegasse com todas as informações prontas e eles não falassem nada. Gosto de ouvir cada um e as contribuições que eles dão para o andamento da aula” (Luciana, EF).

Nas marcas dos discursos dos licenciandos estão presentes as concepções de Paulo Freire sobre uma educação horizontalizada, de respeito e afeto com o outro, como bem expressa Taís (EM):

[...] quando somos democráticos, como Paulo Freire coloca, assumimos a postura de educadores e, que apesar de termos uma relação horizontal, o discente e o docente possuem responsabilidades diferentes. Quando assumimos a responsabilidade de transformar pessoas para que essas transformem o mundo, conseguimos respeitar e ser respeitados, além de construir uma relação afetuosa com os alunos.

No entanto, se a escola não trabalha nessa perspectiva, os licenciandos identificam os limites de uma prática de cunho mais autoritário que tende a calar o aluno. Carla (EM) relata que na regência observou que

Quando convidados a debaterem, alguns [alunos] se mantiveram calados, a favor do “respeito” ou até mesmo, o medo do fracasso em responder perguntas. Esse comportamento também pode ser observado em muitos professores da unidade ao manterem o regime de hierarquização e autoritarismo dentro e fora da sala de aula.

Ao citarem autores como Paulo Freire, demonstram, no acúmulo de discussões sobre a docência, a valorização de uma perspectiva crítica e dialógica de educação, em que professores aprendem à medida que ensinam, em direção à emancipação dos sujeitos do processo educativo, professores, crianças, jovens ou adultos. Essa visão crítica sobre a escola é um caminho necessário a sua reconstrução.

Essa percepção se comprova também no excerto abaixo:

Proporcionar protagonismo aos estudantes é reconhecer que eles não devem ser colocados como “alguéns” que estão presentes no ambiente educacional para se tornarem alguém, mas para entenderem que são alguém desde sempre, percebendo seus deveres, direitos e lugares que ocupam (Aline, EM).

Retomando Freire (2018), ao vivenciar o cotidiano escolar, o ambiente da sala de aula, dialogar com os professores, observar e interagir com os alunos, os licenciandos refletem sobre uma profissão que exige, entre outros saberes, a tomada de consciência de suas decisões, o que exige saber escutar, estar disponível para o diálogo, em meio à pesquisa, crítica, à ética, à alegria e à esperança. Os percursos formativos, embora individuais e subjetivos, revelam em seus enunciados as marcas

do compartilhamento dos fundamentos de uma prática docente baseada na busca de uma sociedade mais justa e democrática em tempos marcados pelo ódio e o ressentimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), esta pesquisa reforça o papel central dos estágios em possibilitar que os licenciandos tenham contato com seu campo de trabalho. O estágio deve ser um lugar de encontro entre profissionais em diferentes momentos da carreira, que trocam suas experiências em um movimento de aprendizagens mútuas. Um espaço de experimentação e pesquisa sobre diversas questões do cotidiano escolar. E tempo de vivências significativas para construção de outros e novos saberes sobre a docência.

Na articulação entre observação, coparticipação e regência os licenciandos constroem seus saberes experienciais, à medida que realizam intervenções pensadas junto com professores e seus pares, a partir do trabalho criterioso de supervisão. Nesse sentido, o estabelecimento de parcerias com as escolas públicas é um caminho a ser trilhado com seriedade, desconstruindo a ideia de hierarquia de saberes no sentido da colaboração mútua para o fazer docente.

Os relatos reflexivos, por sua vez, tornam-se instrumentos significativos nesse processo, pois, à medida que os licenciandos são interpelados a relatar suas experiências, refletem sobre suas práticas, pensando com elas os saberes teórico-práticos que o estágio permitiu construir. Essa escrita confere à regência um novo *status*, pois o estudante sai da esfera de um exercício meramente prático “de dar aula” para um processo formativo que envolve pensar sobre o antes, o durante e o pós aula. Nesse sentido, as experiências de estágio originam muitas monografias de final do curso de Pedagogia, nas quais os estudantes discutem diferentes aspectos do cotidiano escolar, seja na docência nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, ou nas atividades de gestão a partir dos dados da sua realidade concreta.

É oportuno esclarecer que nossos estágios são realizados em escolas públicas, reafirmando nosso compromisso com a educação das crianças e jovens das camadas populares. Nesse ponto, consideramos relevante apontar que, como docentes de uma universidade pública federal, com dedicação exclusiva, temos carga horária para podermos estar presentes nas atividades de regência de nossos estudantes, uma realidade que não é a de todos os docentes supervisores de estágio, especialmente em instituições particulares.

Por reconhecermos suas inegáveis contribuições, é necessário também falar dos desafios vivenciados no encaminhamento dos estágios, presentes em diferentes espaços da universidade e fora dela. Apesar de muitas escolas abrirem suas portas para receber nossos estudantes, algumas não se reconhecem como corresponsáveis pela formação dos novos docentes, o que gera situações de constrangimento para nossos alunos, como a recusa de professores em recebê-los em suas salas

de aula. Além disso, a falta de incentivos financeiros, ou mesmo de redução de carga horária, para que os professores atuem na orientação dos licenciandos, implica sobrecarga de trabalho para profissionais que já convivem com condições nem sempre favoráveis.

Destaca-se também a situação econômica de nossos estudantes, muitos deles trabalhadores, o que limita sua disponibilidade de tempo e deslocamento para o campo de estágio. Há uma demanda desses estudantes por uma ampliação cada vez maior das escolas para realização do estágio, o que por sua vez gera uma dispersão que dificulta o aprofundamento das parcerias.

Nossa realidade é ainda mais desafiante por estarmos em uma metrópole como é a cidade do Rio de Janeiro. A maioria de nossos estudantes não dispõe de auxílio para arcar com os altos custos do transporte público, que além de oferecer um serviço muito aquém do desejado torna ainda mais desafiador as idas para o campo de estágio. Mediante essas questões aqui expostas e, em especial, a ausência de políticas que possam dar melhores condições para que nossos licenciandos realizem suas trajetórias formativas sem tantos empecilhos, consideramos que o atendimento dessas demandas poderia garantir uma vivência mais intensa e favorável na formação de professores para realidade brasileira, garantindo estágio na iniciação à carreira.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996, p. 171-189.

ANDRÉ, M.; CRUZ, G. B. A produção do conhecimento didático e a formação de professores no Brasil. In: OLIVEIRA, M. R.; PACHECO, J. A. (Org.) **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2013. p. 167-191.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA) Acesso em: 06 maio 2023.

CONTRERAS, J. D. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CONTRERAS, J. D. Relatos de Experiencia, en busca de un saber pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 14–30, 2016. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p14-30. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2518>. Acesso em: 11 maio 2024.

CORRÊA, C. C. M. Formação de professores e o estágio supervisionado: tecendo diálogos, mediando a aprendizagem. **Educação em Revista**, v. 37, p. e29817, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469829817>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/educ/a/pjSCdw3yLypv6zYPN9qKhvL/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 11 maio 2024.

CRUZ, G. B. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166 p. 1166-1195, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144323> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/gCsmRvTMHmX6rppc4tg3CKK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 07 maio 2023.

DEWEY, J. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DUBET, F. **El declive de la institución**: Profesionales, sujetos e individuos en la modernidad. Barcelona, España: Gedisa, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso) Acesso em: 07 maio 2023.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, abr. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 11 maio 2024.

NÓVOA, A. Os Professores e sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 11 maio 2024.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 11 maio 2024.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA [PPC]. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro/RJ. (Aprovado em 2007) Versão atualizada, 2015, 100p.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 34 jan./abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwvYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 07 maio 2023.

SCHÖN. D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a

aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad, 1995.

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

#### COMO CITAR — APA

Cerdas, L., & Amorim, R. (2024). A formação de professores no curso de Pedagogia: aspectos formativos do estágio supervisionado. *PARADIGMA, XLV*(Edición Temática 1), e2024010.  
<https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024010.id1555>

#### COMO CITAR — ABNT

CERDAS, Luciene; AMORIM, Rejane. A formação de professores no curso de Pedagogia: aspectos formativos do estágio supervisionado. *PARADIGMA*, Maracay, v. XLV, Edición Temática, n. 1, e2024010, Set., 2024.  
<https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024010.id1555>.

#### HISTÓRICO

Submetido: 05 de abril de 2024.

Aprobado: 02 de julho de 2024.

Publicado: 30 de septiembre de 2024.

#### EDITOR

Fredy E. González 

#### ARBITROS

Dos árbitros evaluaron este manuscrito y no autorizaron la publicación de sus nombres