UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VILMA DE SOUZA RAMPAZO

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDAS DE PEDAGOGIA: OS MOVIMENTOS DA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM NARRATIVAS DE SI

VILMA DE SOUZA RAMPAZO

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDAS DE PEDAGOGIA: OS MOVIMENTOS DA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM NARRATIVAS DE SI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, na Área de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação Prof.ª Dr.ª Simone Albuquerque da Rocha.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R177e

Rampazo, Vilma de Souza.

O Estágio Curricular Supervisionado na formação de licenciandas de Pedagogia: os movimentos da constituição da identidade docente em narrativas de si / Vilma de Souza Rampazo. — Rondonópolis, MT: UFMT, 2012.

119 f.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Rondonópolis, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. a Dr. a Simone Albuquerque da Rocha.

1. Estágio curricular supervisionado. 2. Curso de pedagogia - Pesquisa. 3. Licenciandas de pedagogia. 4. Formação docente. 5. Identidade docente. 6. Memoriais de formação. 7. Narrativas de si. I. Rocha, Simone Albuquerque da., orient. II. Título.

CDU 378.12

Ficha catalográfica elaborada por Sheila Cristina Ferreira Gabriel Bibliotecária – CRB1 1618



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-RONDONÓPOLIS

Rod. Rondonópolis - Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis

CEP: 78735-901 -RONDONÓPOLIS/MT, Tel: (66) 3410-4035 - Email: ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDAS DE PEDAGOGIA: OS MOVIMENTOS DA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE EM NARRATIVAS DE SI"

AUTORA: Vilma de Souza Rampazo

Dissertação defendida e aprovada em 26/02/2013.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador

Doutor(a) Simone Albuquerque da Rocha Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Doutor(a) Lindalva Maria Novaes Garske Examinador Interno

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Magali Aparecida Silvestre

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

Doutor(a) Silvia de Fátima Pilegi Rodrigues Examinador Suplente

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS,05/03/2013.

Dedico este trabalho aos meus pais, exemplos de dignidade, coragem, companheirismo, determinação e amor e aos meus filhos, passado, presente e futuro, fiéis companheiros e eternos amores.

AGRADEÇO

A Deus

- Pela vida e por fazer-se presente em mim a cada dia e a cada recomeço, me fazendo acreditar que sou capaz;
- Por oportunizar-me a realização de mais este sonho;
- Por manter-me firme dando-me sabedoria, equilíbrio e discernimento, tomando minhas angústias, dúvidas e problemas em suas próprias mãos.

À minha família

- Pelo incondicional apoio e pela compreensão nos muitos momentos em que estive ausente.
- Pelas orações que me fortaleceram, a confiança e o incentivo;
- Pela firme presença em minha vida, o carinho e irrestrita colaboração;

Aos meus filhos e a minha neta

- Pelo amor e paciência;
- Pela colaboração e companheirismo;
- Pela compreensão, apoio e cuidados que me acalentaram;

À minha orientadora Prof. a Dr. a Simone Albuquerque da Rocha

- Pelo acolhimento e por acreditar no meu potencial;
- Pela paciência, dedicação e irrestrito compromisso com o meu crescimento;
- Por todas as oportunidades que me proporcionou;
- Por compartilhar a realização deste sonho e pelos momentos em que foi mais que orientadora, amiga, confidente e incentivadora, mantendo, sobretudo sua autonomia e o seu nível de exigência.

À turma de Pedagogia/2009, em especial Any, Jane, Rosa e Mary e a todos os sujeitos desta pesquisa

- Pelo acolhimento e dedicação;
- Por aceitarem participar desta pesquisa fornecendo dados imprescindíveis: suas narrativas pessoais, de vida e formação;

Aos professores doutores do mestrado, em especial, Ademar de Lima Carvalho, Leonardo Lemos de Souza, Simone Albuquerque da Rocha e Cancionila J. Cardoso, responsáveis pelas disciplinas de Aportes I e II

- Pelas contribuições, compromisso e capacidade;
- Pelo profissionalismo e por partilhar momentos de construção e troca de conhecimentos e experiências;

Aos Professores Doutores Evandro Ghedin, Magali Aparecida Silvestre e Lindalva Novaes Garske.

- Pelo aceite e a disponibilidade de ler esta pesquisa;
- Pelas contribuições que elevaram a qualidade desta investigação;

A todos os colegas do Mestrado, em especial, Luiza e Ozéas.

- Pelas contribuições que fizeram a minha pesquisa nas disciplinas de Aportes I e II;
- Pelo companheirismo, troca de experiências e conhecimentos.

À Anabel

- Pelo acolhimento e competência profissional;
- Pelo apoio e incentivo;
- Por seu carinho e prestatividade.

À Solange Dourado e Rosana Martins, colegas de mestrado, amigas e irmãs de coração.

- por compartilhar os momentos de sucesso e os momentos difíceis, me ajudando e incentivando;
- Pelo incondicional apoio e companheirismo;
- Por me ouvirem e me acalmarem nos momentos de incertezas e angústias;
- Pela preciosa companhia nas aulas, nas viagens e nos momentos de descontração. Já sinto saudade desses momentos. Aprendi muito com vocês!

A Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, pela liberação para a realização do Mestrado em Educação e aos colegas do CAIC pela torcida, carinho e incentivo, em especial, a Jacirene e Leonair.

À Tânia, Alice, Cláudia, Clícia, Jerry e Sheila, pelas contribuições na redação, tradução, formatação do texto, apoio técnico, competência profissional e por ampliarem o meu círculo de amizade.

EPÍGRAFE

O caráter passageiro do estágio supervisionado, de maneira geral, faz que ele seja sempre incompleto, porque é no efetivo exercício do magistério que a profissão docente é aprendida de maneira sempre renovada. Defendemos esse componente curricular como espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional, que permeia as outras disciplinas no projeto pedagógico dos cursos de formação, mas é o lócus da sistematização da pesquisa sobre a prática, no papel de realizar a síntese e a reflexão das vivências efetivadas. (SILVESTRE, 2011, p.130).

RESUMO

As rápidas transformações na sociedade contemporânea marcadas pelo avanço científico e tecnológico exigem cada vez mais, da escola e dos professores, indagação teórica, saberes, experiências, posturas éticas e políticas, criatividade, conhecimento científico e pedagógico além de tantas outras exigências. Assim, a compreensão da complexidade da formação docente leva educadores a investigar, entre outras áreas, o Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial, objeto da presente pesquisa considerado neste estudo como um espaço de formação, integração, investigação, interpretação e análise, cuja essência consiste em aproximar o licenciando da dimensão social da profissão. A pesquisa centrou-se no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Universitário de Rondonópolis-(UFMT/CUR); teve sua origem no Projeto Observatório da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) em parceria com a UFMT/CUR. Ancorou-se na abordagem metodológica da investigação qualitativa do tipo estudo de caso e incluiu como instrumentos a análise documental, as entrevistas semiestruturadas, os memoriais - narrativas autobiográficas e a pesquisa bibliográfica. Objetivou-se nesta pesquisa, investigar o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR, enquanto possibilidade de propiciar a constituição identitária dos licenciandos, salientando aqueles em formação, sem experiência na docência, com foco na turma com entrada no ano de 2009, a partir da proposta do PPC - Estágio com pesquisa. Tal investigação ocorreu a partir dos múltiplos olhares: do coordenador do Curso de Pedagogia, quando da reestruturação da proposta; de duas professoras orientadoras de estágio; da escola, a partir de três gestoras e duas professoras experientes, egressas do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR e de quatro licenciandas em formação. Estas constituíram o foco central da pesquisa cujos memoriais de formação foram analisados. Buscou-se responder as seguintes questões: Quais as possíveis contribuições do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR proposto na matriz curricular de 2009 com a pesquisa norteando o curso? O que é elencado pelos que pensaram o Curso e por aqueles que estão dentro do processo de formar-se? O que aponta a escola, como aquela que vivencia o processo de formação dos licenciandos, sobre suas experiências em acolher os estágios, evidenciando a importância que atribui à disciplina para a aprendizagem da profissão docente? O que narram as licenciandas sobre a proposta de estágio então vivenciada com observação, pesquisas e vivências nos diferentes espaços em que se desenvolve a profissão e quais as possíveis contribuições apontadas para sua constituição identitária docente? Os resultados analisados permitiram compreender que a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado constitui-se em um espaço de construção pedagógica na dimensão social, política e educativa/investigativa no processo de formação, uma vez que promove o envolvimento do licenciando com as questões da escola e da categoria docente, vivenciando as crises sociais e políticas que envolvem o cotidiano da profissão.

Palavras-chave: A pesquisa no Curso de Pedagogia. Estágio Curricular Supervisionado. Formação e identidade docente. Memoriais de formação.

ABSTRACT

The fast changes in the contemporary society marked by scientific and technological development have demanded more and more theoretical inquiry, knowledge, experiences, ethical and political stances, creativity, scientific and pedagogical knowledge along with some other requirements from school and teachers. Thus, the comprehension of the complexity of teacher training leads educators to investigate, among other areas, Supervised Traineeship in early schooling, object of this study, considered in this study as a learning, integration, investigation, interpretation and analysis environment, whose essence is to approximate the about-to-graduate to the social dimension of the profession. The research was focused on the Pedagogy Course at the Mato Grosso Federal University/Rondonópolis University Campus (UFMT/CUR); it was originated at the Education Observatory Project at Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC/SP) in partnership with UFMT/CUR. It was based on a methodological approach of qualitative investigation such as case study, including as instruments document analysis, semi structured interviews, memorials, autobiographical narratives and bibliographical research. The research objective was to investigate the Supervised Traineeship in the Pedagogy Course at UFMT/CUR as a possibility to lead to the about-to-graduate identity constitution, calling the attention to those ones under teaching guidance with no classroom experience, focused on the 2009 class, based on the PPC proposition - stage under research. Such investigation occurred from multiple perspectives: the coordinator of the Pedagogy Course, when its reorganization was implemented; two stage guiding teachers; the school, by means of three managers and two experienced teachers, exgraduates of the Pedagogy Course at UFMT/CUR and four about-to-graduate under training. These ones constituted the main focus of the research whose notes on graduation were analyzed. We searched for responding the following questions: Which are the possible contributions of the Supervised Traineeship in the Pedagogy Course at UFMT/CUR proposed in the 2009 curriculum having the research guiding the course? What is listed by those who thought the Course as well as by those that are about to graduate? What points out the school as the one that lives the graduation process of the about-to-graduate regarding its experiences in gathering the stages, showing out the importance that is attributed to the subject for the learning of the teaching profession? What do the about-to-graduate narrate about the proposition of stage lived under observation, research and experiences in different spaces in which the profession develops and what are the possible contributions pointed out for its teacher's identity constitution? The results analyzed allowed to comprehend that the subject Supervised Traineeship is a space of pedagogical construction with social, political and educational/investigative dimension in the graduation process, since it promotes the involvement of the about-to-graduate with school issues and the teaching staff by sharing social and political crises that involve the profession in the everyday practice.

Keywords: Research in the Pedagogy Course. Supervised traineeship. Teacher training and identity. Graduation notes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Distribuição das teses e dissertações por regiões do Brasil no período de 2005	34
Quadro 1 - Distribuição das Dissertações e Teses encontradas sob o descritor Estágio Curricular Supervisionado no período de 2005-2011	33
Quadro 2 - Tipos de pesquisa de maior incidência nos trabalhos selecionados	34
Quadro 3 - Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR, em vigor desde 2009	49
Quadro 4 - Resumo da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UFMT/ CUR, núcleo das disciplinas e cargas horárias	50
Quadro 5 - Ementário da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR, vigente desde 2009	50
Quadro 6 - Identificação das Gestoras Escolares pesquisadas	76
Quadro 7 - Identificação das Professoras pesquisadas	83
Quadro 8 - As vozes de Any em narrativas de/sobre si	91
Quadro 9 - As vozes de Jane em narrativas de/sobre si	92
Quadro 10 - As vozes de Rosa em narrativas de/sobre si	93
Quadro 11 - As vozes de Mary em narrativas de/sobre si	93

LISTA DE SIGLAS

ANPED Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CD Conselho Diretório

CEEP Centro de Educação, Estudos e Pesquisas

CNE Conselho Nacional de Educação

CNE/CP Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno

CONSEPE Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão.

CPR Centro Pedagógico de Rondonópolis

CUR Campus Universitário de Rondonópolis

ENADE Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

IBICT Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia

IES Instituto de Ensino Superior

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPC Projeto Pedagógico do Curso

SESU/MEC Secretaria de Educação Superior/Ministério da Educação

TCC Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO
2 SOBRE A PESQUISA
2.1 Passos da pesquisa
2.2 Delineamento do caminho
2.3 As licenciandas e a produção dos memoriais
3 NO ESTÁGIO COM PESQUISA VOU ME CONSTITUINDO PESQUISADORA: UM POUCO DE MINHA INSERÇÃO NESTE CONTEXTO DE ESTÁGIOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS 2′
3.1 As marcas deixadas pelo estágio e seus impactos nas escolas públicas: minha primeira experiênci
3.2 Minha segunda experiência: estado do conhecimento
4 O CURSO DE PEDAGOGIA E SUA REGULAMENTAÇÃO NO BRASIL 30
4.1 O Curso de Pedagogia da UFMT/CUR: a preocupação com a pesquisa permeando o Estágio Curricular Supervisionado
5 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMT/CUR: A PROPOSTA DA PESQUISA PERMEANDO A FORMAÇÃO53
5.1 O Curso de Pedagogia da UFMT/CUR: as vozes de quem participa da proposta
5.1.1 A voz do coordenador do curso50
5.1.2 O diálogo com as orientadoras de estágio6.
6 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E SUAS CONSTRIBUIÇÕES PARA (PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE
6.1 O Estágio Curricular Supervisionado como possibilidade de constituição da identidade profissiona docente na voz da escola-campo
6.2 O Estágio Curricular Supervisionado na voz da Escola
6.2.1 O diálogo com as gestoras escolares: em busca das suas percepções70
6.2.2 Ouvir as professoras para ampliar o diálogo82
7 AS NARRATIVAS NO PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSOR: COMPREENDENDO SEU SENTIDO87
7.1 O movimento identitário ao tornar-se professor revelado nos memoriais de formação 90
7.2 O processo de tornar-se professor ao longo do curso e as evidências nos últimos anos de formação no Estágio Curricular Supervisionado com pesquisa

7.3 A proposta de Estágio Curricular Supervisionado nos diferentes espaços em que se desenvolve a profissão docente: a narrativa de dentro do processo
7.4 As contribuições do estágio para a formação e a constituição identitária da profissão docente 102
8 CONSIDERAÇÕES
REFERÊNCIAS 112

1 INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, o desafio lançado à educação é transformar práticas e culturas tradicionais, acríticas e burocratizadas, voltadas para o desenvolvimento humano, ético, cultural, científico e tecnológico, desafio este, que exige esforços coletivos e, prioritariamente, investimentos nas políticas públicas educacionais.

Compreendo que nesta sociedade, considerada como virtual e da informação, as rápidas transformações no mundo do trabalho exigem cada vez mais da escola e dos professores, conhecimentos teóricos, saberes, experiências e valores que os permitam rever, pesquisar e transformar suas práticas na complexa tarefa de melhorar a qualidade social da educação, o que passa necessariamente pela formação inicial e contínua, pela valorização profissional e pelas condições de trabalho dos educadores.

Nas décadas de 1980-90, ou seja, nas últimas décadas do século XX, investimentos começaram a ser destinados à área da formação profissional dos professores para o enfrentamento dessas novas exigências, tendo em vista que educadores, estudiosos, legisladores, manifestaram diversas opiniões sobre a formação de professores. Entretanto, conforme apontam Pimenta e Lima (2004), reformas produzidas sem tomar os professores como parceiros/autores não transformam a qualidade social da escola, porque valorizar o trabalho docente significa dar aos professores condições para que ele possa analisar e compreender os contextos histórico, social, cultural e organizacional que fazem parte de sua atividade docente, sendo o ensino, uma prática social complexa, carregada de conflitos, de valores e que, por isso, exigem posturas éticas, políticas e requer indagação teórica, criatividade, conhecimento científico e pedagógico.

Ainda segundo as autoras, a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério, é no processo de formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão, sendo o estágio um dos espaços desta construção. A identidade vai sendo construída com as experiências e histórias individuais e coletivas. E nessas histórias, a formação de professores consiste em tema fundante para melhor compreender como se dá a constituição da identidade profissional docente, desde a entrada na formação inicial dos futuros professores. Formação na qual os estágios curriculares supervisionados são objeto de estudo de muitos pesquisadores, por ser um tempo e um movimento no Curso de Formação em que os estudantes vivenciam o exercício da futura profissão em ambiente e situação real de ensino na escola.

Estudiosos como Ghedin e Almeida (2008) e também Silvestre (2011) consideram o estágio como um espaço no Curso de formação, possibilitador de construção de conhecimentos relacionados ao fazer docente e, nesse processo, também de formação e constituição da identidade profissional docente, desde que sua proposta contemple o desenvolvimento de uma formação científica e pedagógica, associada às habilidades de reflexão crítica, investigação e interpretação constante acerca da realidade em que o profissional da educação se encontra inserido.

O estágio então tem sido objeto de estudos e pesquisas por parte dos que possuem interesse em investigar a formação de professores a partir do foco das experiências e práticas da/na profissão. Integrando-me ao grupo de pesquisadores que tem o estágio como seu foco de investigação, inicio minha pesquisa, situando-me no contexto de onde falo e de onde pesquiso.

Atuo há dezoito anos como professora efetiva na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis - MT e, durante os últimos dez anos tenho atuado como coordenadora pedagógica. Nesta função atuo junto aos professores por meio da orientação e da formação continuada, acúmulo também a responsabilidade da aceitação de estagiárias junto ao grupo de professores. Assim sendo, participar de projetos de estágio desenvolvidos nas escolas públicas, com diferentes propostas vindas das IES, tem feito parte de minha história profissional e, vivenciar tais experiências motivou-me a pesquisar sobre o estágio supervisionado, em especial, o realizado pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso/*Campus* Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR).

Durante a década em que atuei como coordenadora, de 2000 a 2010 tive contato com outros coordenadores, em reuniões da Secretaria Municipal de Educação e, em nossas discussões, sempre abordávamos os estágios enquanto possibilidade de contribuição da escola para com a universidade, tendo em vista ser sempre esta a realidade apresentada, ou seja, a escola contribuir com a universidade. A proposta consistia sempre em receber os estagiários e, assim, atender ao pedido das IES, porém nunca tínhamos retorno dessa investigação e participação dos licenciandos em nossa instituição, posto que as interações consistissem em apenas chegar, dar a aula, contar com o auxílio da regente e nada mais.

Era um ato mecânico, inócuo, sem contribuição para a escola e acredito que de pouca formação sobre a prática para os estagiários. Tal situação incomodava a mim e aos meus professores de tal forma que manifestei tal insatisfação à Universidade Pública Federal. O resultado veio alguns anos após, em uma proposta de maior inserção da universidade

(professores) e dos estagiários. Fato este que considero interessante tanto para a escola quanto para a formação dos licenciandos na construção de sua identidade docente.

Sempre interessada em aprofundar os estudos e ampliar minha formação, ingresseime no mestrado da UFMT-*Campus* de Rondonópolis com o projeto de investigar a proposta de estágio que se iniciou em 2009, participei em todas as instâncias da elaboração da mesma, a convite da então professora de estágio do curso mencionado e, também, por minha iniciativa em conhecer uma realidade distinta das já vivenciadas, na qual somente a escola contribuía com a universidade na oferta das vagas aos estagiários.

Vale ressaltar que tive a oportunidade de acompanhar a turma com entrada em 2009, no Curso de Pedagogia, em suas experiências de estágio, desde a pesquisa inicial em instituições não formais de ensino; pesquisas e entrevistas em instituições públicas e privadas de Educação Infantil e Fundamental; observação participante também nas duas modalidades; regência com grupos itinerantes na Educação Infantil e regência no Ensino Fundamental. Uma nova proposta foi construída advinda de muitos encontros, discussões e reuniões dos docentes de Pedagogia da UFMT/CUR até se estruturar como documento no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Diante disso, interessei-me por investigar desde a elaboração do projeto, os princípios e pressupostos que ancoram a matriz curricular, a filosofia do curso, o aluno que se deseja formar, dentre outros aspectos. Investi também no acompanhamento ao desenvolvimento do referido PPC na prática, ou seja, no tocante a matriz curricular focando as percepções de quem está dentro do processo – o licenciando em formação.

Frente ao exposto, a presente pesquisa visou investigar o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso/*Campus* Universitário de Rondonópolis- (UFMT/CUR), enquanto possibilidade de propiciar a constituição identitária dos licenciandos, salientando aqueles em formação, sem experiência na docência, com foco na turma com entrada no ano de 2009, a partir da proposta do PPC - Estágio com pesquisa.

Importa ressaltar que ao pesquisar os licenciandos da turma que deu entrada em 2009, o foco da investigação centrou-se no Estágio Curricular Supervisionado e, nesse período, com devida atenção ao que evidenciava nos movimentos de constituição identitária. O intuito foi de acompanhar e, assim, melhor compreender o processo de formação de professores na licenciatura, desde o primeiro ano do curso com foco na pesquisa durante a formação, posto que o PPC trazia tal proposta.

Lendo o documento, observei que o Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia da UFMT/CUR possui a função de oportunizar ao licenciando a realização de atividades teóricas e práticas em situações reais de trabalho no lócus da futura profissão. Neste sentido, conforme o disposto no PPC (2009) integra o currículo institucionalizado da formação profissional e envolve o desenvolvimento tanto da competência técnico-científica quanto do compromisso político-social. Para a presente pesquisa, parti, portanto, do entendimento de que o estágio se constitui em um dos espaços de aprendizagem da profissão docente, que permeado pelas demais disciplinas, torna-se campo privilegiado para a sistematização da pesquisa sobre a prática e a formação do professor reflexivo/pesquisador.

Ante o exposto, compreendo o Estágio Curricular Supervisionado conforme o proposto por Pimenta e Lima (2004), Ghedin (2006) e Lima e Aroeira (2011), como uma proposta que deve extrapolar os limites de uma disciplina do curso de formação docente, para que seja um espaço privilegiado de *práxis*, de pesquisa, de reflexão, de colaboração, onde a busca, a construção do conhecimento e a aprendizagem tornem-se ponto de partida e de chegada da trajetória formativa/profissional docente.

Diante do que foi pontuado, fiz um recorte teórico da literatura com a qual dialoguei para melhor investigar, discutir e compreender a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, investindo na pesquisa sobre a formação docente dos licenciandos com enfoque nas análises do que expressam sobre o estágio curricular com pesquisa e suas repercussões no movimento de constituição identitária nas narrativas autobiográficas - os memoriais de formação.

A organização do texto se deu por capítulos. Inicio com a temática do Estágio Curricular Supervisionado adotado no Curso de Pedagogia da UMT/CUR e apresento as questões mobilizadoras desta pesquisa. A seguir exponho os aspectos metodológicos empreendidos e, na sequência, duas experiências pessoais vivenciadas durante o Mestrado em Educação. No quarto capítulo abordo o processo de regulamentação do Curso de Pedagogia no Brasil com foco no curso estudado. O capítulo seguinte contém a descrição do Estágio Curricular Supervisionado enquanto proposta de pesquisa permeando a formação. Momento em que exponho a voz do coordenador quando da implantação da proposta estudada e das professoras orientadoras do referido estágio. No sexto capítulo apresento o Estágio com foco na sua contribuição para o processo de constituição identitária docente vislumbrada pela escola-campo a partir da voz de gestores e professores da rede pública. No sétimo, exponho a análise das narrativas das licenciandas em termos do movimento identitário ao tornar-se professor. Na sequência, exponho as conclusões encontradas no percurso da pesquisa.

2 SOBRE A PESQUISA

A presente pesquisa resulta do Projeto Observatório da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) em parceria com a UFMT/CUR, cuja proposta consistia em investigar o processo de desenvolvimento da profissionalidade docente de licenciandos de Pedagogia e de Matemática, partindo dos estudos da trajetória das turmas que ingressaram em 2009 e concluíram em 2012 nas duas IES. Os instrumentos de pesquisa consistiram inicialmente nas narrativas, sob a forma de memoriais de formação.

Fazia parte desse projeto um grupo de pesquisadores, entre eles, a professora da UFMT/Campus de Rondonópolis - Drª Simone Albuquerque da Rocha, a qual, por ter experiência com memoriais de formação, construiu seu projeto de Pós-Doutorado centrado nesse tema: os memoriais de formação como narrativas de si e da trajetória dos sujeitos e sua constituição identitária no processo de tornar-se professor. Nessa proposta, Rocha (2011) foi estruturando a forma de como se daria a inserção dos memoriais na UFMT/CUR, e para tanto, foi criando formas, dispositivos de formação, diálogos e motivações para a escrita narrativa por meio de um roteiro sugestão. Assim, em 2009, 2010 e meados de 2011, os dados da pesquisa foram organizados e coletados pelos instrumentos criados por Rocha, os quais inicialmente passaram por discussões e sugestões junto ao grupo de estudos na PUC/SP com as Doutoras Marli André e Laurizeth Passos, integrantes da equipe de pesquisa do Observatório e demais pesquisadores do grupo de estudos, para que pudessem contribuir na construção dos memoriais.

Pode-se então afirmar que o Pós-Doutorado de Rocha (2011) foi primordial para a elaboração, aplicação, análise e constatação de resultados sobre o uso de memoriais com licenciandos em formação, nesse projeto, sendo diferente da adoção dos memoriais, já muito utilizada com professores em exercício em cursos de atualização e capacitação.

Adotei os memoriais, passando então a participar e a contribuir em sua adoção e estruturação junto aos futuros professores a partir de 2011. Investi também em entrevistas, junto a outros sujeitos do Curso de Pedagogia, não consistindo em estudo central da pesquisa, mas como dados importantes para melhor compreender a proposta de formação.

Partindo dos estudos com memoriais na turma de pedagogia 2009-2012, iniciei minha investigação sobre o Estágio Curricular Supervisionado e a pesquisa na formação e constituição da identidade docente de licenciandos de Pedagogia. Minha investigação está ancorada na abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso e inclui como instrumentos a

análise documental, as entrevistas semiestruturadas, os memoriais como narrativas autobiográficas e a pesquisa bibliográfica.

2.1 Passos da pesquisa

Como passos adotados na pesquisa, primeiramente, analisei o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR, a Matriz Curricular, as Ementas da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, diretrizes e legislações. Para melhor compreender como foi estruturado este curso, optei por entrevistar o então coordenador do Curso de Pedagogia, quando da implantação da proposta para levantar as finalidades e objetivos da inclusão do estágio com pesquisa já nos anos iniciais do curso e a composição das ementas e também duas orientadoras de estágio para conhecer as dificuldades, avanços e possibilidades para a efetivação da proposta de estágio com pesquisa. Por fim, também ouvi a escola-campo, enquanto espaço legítimo de repercussão do estágio para a formação e constituição da identidade docente dos licenciandos no lócus profissional. Desta, entrevistei três gestores escolares e dois professores experientes em acolher estagiários de Pedagogia da UFMT/CUR de cujo curso são egressos.

Incluo ainda, o que considero nesta pesquisa como o mais importante dos instrumentos, na perspectiva de trazer as percepções de **quem passa por dentro do processo**: os memoriais de formação dos licenciandos, com as narrativas por eles escritas semestralmente **narrativas de si**. Alicerçados no método autobiográfico, tais narrativas foram subsidiadas em roteiros com questões norteadoras e 46 alunos da turma do 1º ano de Pedagogia da UFMT/CUR, ano letivo de 2009, os elaboraram. Utilizei para esta pesquisa uma amostra dos memoriais de quatro licenciandas, com reflexões sobre os estágios com pesquisa e suas percepções de como vão tornando-se professoras trilhando os caminhos então propostos na matriz curricular, sob a supervisão dos orientadores e dos professores da escolacampo. Observo que analisei os dados dos memoriais escritos de 2009 até 2012, quando então os licenciandos concluíram o curso. A seleção da amostra encontra-se justificada no item 2.3 deste texto.

Objetivei investigar o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR), enquanto possibilidade de propiciar a constituição identitária dos licenciandos, salientando aqueles em formação, sem experiência na docência, com foco na turma com entrada no ano de 2009, a partir da proposta do PPC - Estágio com pesquisa.

Associei a tal investigação o foco na pesquisa durante a formação, posto que o projeto do curso trazia tal proposta. Nesta perspectiva, busquei respostas às questões mobilizadoras desta pesquisa:

Quais as possíveis contribuições do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR proposto na matriz curricular de 2009 com a pesquisa norteando o curso? O que é elencado pelos que pensaram o Curso e por aqueles que estão dentro do processo de formar-se? O que aponta a escola, como aquela que vivencia o processo de formação dos licenciandos, sobre suas experiências em acolher os estágios, evidenciando a importância que atribui à disciplina para a aprendizagem da profissão docente? O que narram as licenciandas sobre a proposta de estágio então vivenciada com observação, pesquisas e vivências nos diferentes espaços em que se desenvolve a profissão e quais as possíveis contribuições apontadas para sua constituição identitária docente?

2.2 Delineamento do caminho

Ao buscar uma maior compreensão quanto ao tipo de pesquisa priorizado nesta investigação, bem como dos instrumentos de coleta de dados utilizados, aprofundei os estudos sobre a abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso apoiando-me em Bogdan e Biklen (1994), Lüdke e André (1986) e outros.

Conforme Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa em educação teve suas origens no século XIX e estudos dessa natureza são muitos utilizados em programas de formação docente, porque oferecem a oportunidade de explorar o ambiente complexo das escolas, possibilitando simultaneamente, tornar o professor mais autoconsciente no que diz respeito aos seus próprios valores e a forma com que estes influenciam as suas atitudes junto a outras pessoas. Segundo os autores, os dados oriundos de metodologias qualitativas podem enriquecer a compreensão de eventos, fatos ou processos, porém, demandam esforço e reflexão para que se obtenham respostas e sentidos com o material levantado e analisado. Propõem ainda os autores, que os dados qualitativos precisam ser interpretados e contextualizados à luz da dinâmica social mais ampla, à que chamam de "estatística descritiva" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 194).

Lüdke e André (1986, p. 11) discutem que a "[...] pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a

situação que está sendo investigada." E, entre as várias formas que pode assumir uma pesquisa qualitativa, as autoras destacam as pesquisas do tipo etnográfico e o estudo de caso.

Para a investigação, conforme já mencionado, optei pela pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso e priorizei como instrumentos para a coleta de dados as entrevistas semiestruturadas, as narrativas autobiográficas, a análise documental e a pesquisa bibliográfica, indispensável na elaboração de todos os trabalhos de pesquisa.

Lüdke e André (1986, p. 17) afirmam que "[...] o estudo de caso é o estudo de um caso específico [...] sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo [...]. O interesse, portanto incide naquilo que ele tem de único, de particular." Assim, de acordo com as autoras "[...] quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Com base nestas proposições, as autoras justificam tais afirmativas apresentando as suas principais características:

- 1 Os estudos de caso visam à descoberta.
- 2 Os estudos de caso enfatizam a 'interpretação em contexto'.
- 3 Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.
- 4 Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.
- 5 Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.
- 6 Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.
- 7 Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

Ponte (2008, p. 1), em relação ao estudo de caso, comenta que este tipo de estudo objetiva aprofundar sobre o "como" e os "por quês" de fenômenos, fatos e processos, relativos às organizações e/ou pessoas ressaltando características próprias que levam ao seu entendimento. Já para Yin (2005, p. 32) "[...] o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro de seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência."

Outra contribuição significativa sobre estudo de caso é encontrada em Gonsalves (2007), quando assim o define:

Estudo de caso é o tipo de pesquisa que privilegia um caso particular, uma unidade significativa, considerada suficiente para análise de um fenômeno. É importante destacar que no geral, o estudo de caso, ao realizar um exame minucioso de uma experiência objetiva colaborar na tomada de decisões sobre o problema estudado, indicando as possibilidades para sua modificação (GONSALVES, 2007, p. 69).

Quanto aos instrumentos utilizados nesta investigação, em relação às entrevistas, encontrei em Lüdke e André (1986) que as mesmas se constituem em um dos instrumentos básicos para a obtenção dos dados na perspectiva das investigações qualitativas. Elas são, conforme propõe as autoras, uma das principais técnicas utilizadas pelas pesquisas no campo das ciências sociais. Permeadas pela interação, as entrevistas, diferentemente de outros instrumentos que estabelecem uma relação hierárquica entre o entrevistador e o entrevistado, quando não são totalmente estruturadas, permitem que as informações fluam de maneira notável e autêntica. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Já as narrativas autobiográficas, nesta pesquisa compreendidas como memoriais de formação, constituem-se, sob o meu ponto de vista, no mais importante dos instrumentos utilizados nesta investigação. Entendido por Passeggi (2008) como um gênero acadêmico autobiográfico, o memorial se constitui na arte de tecer publicamente a figura de si, incluindo aspectos da vida familiar, escolar e profissional. E, conforme propõem Nóvoa e Finger (2010), as narrativas autobiográficas são vias passíveis de produzir conhecimentos que favorecem o aprofundamento teórico sobre a formação do humano e, enquanto prática de formação conduz o diálogo de modo mais proveitoso consigo mesmo, com o outro e com a vida.

Contribuindo com a temática, Rocha e André (2010) também apontam que os trabalhos com memoriais de formação foram introduzidos no Brasil incialmente pela iniciativa empresarial, estendendo-se posteriormente à academia, com foco nas licenciaturas, no intuito de obter dados, provenientes das reflexões sobre as experiências de vida, escolaridade, conhecimentos e concepções construídas na trajetória de formação dos sujeitos.

Neste sentido, para as autoras, o memorial autobiográfico se constitui em "[...] um gênero discursivo, que tem a narrativa como tessitura essencial, sendo que a memória é um elemento fundamental na sua construção" (ROCHA; ANDRÉ, 2010, p. 80). Assim, os memoriais de formação, constituem-se em ricos documentos para melhor compreender como se dá a constituição da identidade docente de licenciandos em formação.

A análise documental constituiu outro instrumento da coleta de dados desta investigação. Encontrei em Lüdke e André (1986, p. 38) o entendimento de que ela é

considerada uma "[...] técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema." Os documentos são compreendidos pelas autoras como uma fonte rica de informações que persistem ao longo do tempo, servindo de referência a diferentes estudos, fundamentando as afirmações ou declarações do pesquisador e até mesmo permitindo a obtenção dos dados, quando não é possível o encontro entre o pesquisador e o sujeito ou quando se teme que por meio dessa interação possam ocorrer alterações ou comprometimento dos resultados almejados.

Conforme mencionado, meu interesse pela presente pesquisa surgiu do desejo de conhecer melhor outras experiências com a disciplina de estágio que não aquelas por mim vivenciadas. Assim, conhecedora de que a proposta curricular do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR foi implementada no ano de 2009, interessou-me investigar desde a sua elaboração até o seu acompanhamento na prática, focando as percepções de quem está dentro do processo.

Considero válido comentar que o Curso de Pedagogia iniciou o ano letivo de 2009 com 51 discentes matriculados, sendo que 46 frequentavam as aulas regularmente. Os memoriais foram elaborados inicialmente por todos (46). O curso encerrou com 42 discentes. Até 2011 havia somente um aluno do sexo masculino, que em 2012 desistiu, ficando a turma somente com discentes do sexo feminino.

Tal fato reforça ser a docência uma profissão predominantemente ocupada pelo gênero feminino. A esse respeito, Sarmento (2004) afirma que esta realidade sustenta-se por uma hierarquia ocupacional instaurada no mercado de trabalho, visto que o gênero masculino, conforme aponta sua pesquisa, apodera-se das profissões melhor valorizadas socialmente, fator associado consequentemente a uma maior remuneração. Fato também reforçado por uma pesquisa de Gatti (2010) quando sinaliza que:

Há uma feminilização da docência: 75,4% dos licenciandos são mulheres e este fenômeno não é recente. Desde a criação das primeiras escolas normais, no final do século XIX, as mulheres começaram a ser recrutadas para o magistério das primeiras letras [...] pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas [...]. As mulheres constituem igualmente a maioria absoluta dos estudantes de Pedagogia: 92,5% na atualidade (GATTI, 2010, p. 498).

A realidade apontada pela autora também se evidenciou na turma analisada. Após esta constatação debrucei-me na definição dos sujeitos a serem investigados nesta pesquisa.

2.3 As licenciandas e a produção dos memoriais

O critério de seleção dos sujeitos deu-se mediante o interesse e disponibilidade das licenciandas em participar da pesquisa, primando por aquelas que não possuíam experiências na docência. Assim, tendo percebido interesse pela participação de várias alunas, recolhi para análise os memoriais autobiográficos de quatros licenciandas com suas percepções de como vão tornando-se professoras, trilhando os caminhos então propostos na matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR, sob a supervisão dos professores orientadores de estágios e das professoras das escolas-campo.

Considerada esta uma pesquisa longitudinal, (2009-2012) a coleta de dados ocorreu em diferentes etapas: a iniciar pelo acompanhamento e observação em sala no decorrer das aulas da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado desde o início do ano de 2011; acompanhamento às licenciandas nas pesquisas em diferentes instituições e modalidades de ensino; acompanhamento nas fases de observação participante e regência na Educação Infantil e Ensino Fundamental; levantamento das fontes bibliográficas; realização das entrevistas; acompanhamento na elaboração dos roteiros e produção dos memoriais em 2011 e 2012, ou seja, 5° e 6°, 7° e 8° memoriais de formação. Estes foram elaborados de modo a evidenciar as percepções, experiências e práticas vivenciadas ao longo das trajetórias de vida e de constituição profissional e identitária das licenciandas do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR, com entrada no ano de 2009. Os roteiros foram estruturados inicialmente por Rocha (2011) e, posteriormente, contou com a participação das licenciandas e das mestrandas.

As histórias de vida e formação foram narradas pelos quatro sujeitos da pesquisa, sendo eles próprios os autores de seus pseudônimos: Any, Jane Mary e Rosa. Os memoriais de formação das licenciandas foram identificados em sua ordem de escrita pelos numerais ordinais, conforme sua realização, seguidos do ano de análise. Assim, no primeiro memorial de formação (M1) foram trazidos, de acordo com os roteiros elaborados coletivamente, os acontecimentos que marcaram a vida das licenciandas no período anterior às vivências acadêmicas. Sua tessitura então contemplou aspectos relacionados à família, escolarização e sua trajetória de vida pessoal e social.

Para o segundo memorial (M2), foram trazidas as percepções sobre as possíveis transformações do pensar e do agir por meio das contribuições obtidas pelas disciplinas oferecidas pelo curso até o referido período, num processo de auto avaliação.

A escrita do terceiro memorial (M3) evidenciou conquistas e expectativas com o curso para o processo de formar-se professoras e se/como estavam percebendo as contribuições para as mudanças no modo de ser, ver e viver.

Referindo-se as contribuições dos conteúdos para as reflexões pessoais e profissionais o quarto memorial (M4) trouxe alguns questionamentos: como estou construindo a minha formação docente? Como pretendo ser como docente? O que tenho feito para alcançar meus objetivos?

O quinto memorial (M5) trouxe as percepções das licenciandas quanto às imagens da docência, referindo-se às experiências, vivências e desafios no processo de constituição da identidade de professor.

No sexto memorial (M6) de formação, as licenciandas narraram expectativas, ansiedades e temores que marcaram a observação participante e a fase de regência na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado na modalidade de "Educação Infantil".

Na elaboração do sétimo e do oitavo memoriais de formação, M7 e M8 respectivamente, foram enfatizados os conhecimentos construídos com base na matriz curricular para o quarto e último ano do curso, com foco nas metodologias, no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) e no Estágio Curricular Supervisionado, componente curricular que possibilita a aproximação entre o licenciando e o lócus da futura profissão. Nesta fase, realizou-se o estágio de observação participante e a regência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, experiências também mencionadas nos referidos memoriais.

Organizei as análises que emergiram dos dados em três grandes eixos:

- 1º Eixo A percepção do coordenador do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR quando da reestruturação da proposta e da equipe coordenadora de estágio sobre suas:
 - Expectativas sobre as possíveis contribuições do Estágio com pesquisa proposto na Matriz Curricular de 2009;
 - Percepções de como o estágio assim organizado repercute na formação dos licenciandos e no cotidiano da escola;
 - Percepções (enquanto coordenadores de estágio) sobre as dificuldades, os avanços e as possibilidades para a efetivação de propostas significativas de estágio para a formação docente.
- 2° Eixo − A percepção dos agentes da escola:
 - Sobre suas experiências em acolher os estágios;

- Acerca de como os gestores e os professores das escolas-campo analisam a proposta frente às demais desenvolvidas em suas escolas;
- Como os gestores e professores das escolas-campo percebem nesta proposta de estágio perspectivas de aprendizagem e constituição da identidade de professor.
- 3° **Eixo** As percepções das licenciandas expressas pelas narrativas autobiográficas (memoriais de formação) e os indícios de constituição identitária docente quando narram sobre:
 - Como vão tornando-se professoras a cada semestre letivo e como tais aprendizagens se evidenciam nos últimos anos da formação em um estágio que se desenvolve com pesquisa;
 - A proposta de Estágio Curricular Supervisionado, então vivenciada com observação, pesquisas e vivências nos diferentes espaços em que se desenvolve a profissão;
 - As contribuições do Estágio para sua formação e sua constituição identitária docente.

Mobilizaram este estudo motivos de âmbito pessoal e profissional, tendo em vista que sou pedagoga e formando-me pesquisadora ampliei meu interesse em conhecer melhor as relações entre a universidade e as escolas-campo por meio das vivências do Estágio Curricular Supervisionado, assim fui percebendo a relevância científica que caracterizava esta investigação. Portanto, no que tange ao **olhar de quem passa por dentro do processo** pelas vivências com estágio me sinto incluída, motivo pelo qual passo a narrar minhas vivências.

3 NO ESTÁGIO COM PESQUISA VOU ME CONSTITUINDO PESQUISADORA: UM POUCO DE MINHA INSERÇÃO NESTE CONTEXTO DE ESTÁGIOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS

As palavras de Nóvoa (1992) sensibilizaram-me em relação à análise do Estágio Curricular Supervisionado. Ele defende que a mudança educacional depende dos professores, mas também da sua formação para que ocorra transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Afirma também que o desafio da formação de professores

[...] consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas (NÓVOA, 1992, p. 29).

Desde então fui tomada por algumas inquietações. Movia-se em mim o desejo de compreender como este estágio está sendo priorizado na formação inicial docente, com foco na licenciatura em Pedagogia e na constituição identitária do licenciando em seu processo de tornar-se professor.

No processo de tornar-me pesquisadora no desenvolvimento do mestrado, antes de desenvolver meu projeto, interessei-me em pesquisar primeiramente, como as escolas e os professores sentiram e perceberam o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado em anos anteriores para verificar como este foi vivenciado e se contribuiu para a constituição de sua identidade como professora. Nessa ação, busquei ampliar minha leitura sobre o impacto do estágio em escolas públicas. Minha segunda atividade como pesquisadora deu-se na proposta de estruturar o estado do conhecimento, um levantamento das produções sobre o tema em teses, dissertações e periódicos produzidos no Brasil no período de 2005 a 2011.

Apresento a seguir meu olhar sobre estas duas experiências vivenciadas enquanto pesquisadora no decorrer do meu Curso de Mestrado em Educação na UFMT/CUR. Experiências que muito contribuíram para melhor conhecer como o meu tema de pesquisa estava sendo investigado. Na primeira busquei compreender o que pensavam os meus pares (gestores, coordenadora pedagógica e professoras das escolas, ex-estagiárias da UFMT/CUR) sobre uma proposta de Estágio Curricular Supervisionado desenvolvida pela referida universidade em duas escolas da Rede Pública de Ensino de Rondonópolis - MT. Por atuar em uma dessas escolas e acompanhar a proposta afirmo que sua realização marcou o estreitamento das relações entre a universidade e a escola através do trabalho colaborativo. A segunda experiência foi a de buscar em bancos de dados, teses e dissertações, e em alguns periódicos, como o tema era abordado, em que regiões as pesquisas mais se concentravam, a

metodologia adotada, para melhor me situar no universo da pesquisa que então eu adentraria. Passo, então, a descrever minhas primeiras inserções enquanto pesquisadora.

3.1 As marcas deixadas pelo estágio e seus impactos nas escolas públicas: minha primeira experiência

Inicialmente destaco uma proposta de estágio desenvolvida pelo Curso de Pedagogia da UFMT/CUR entre os anos de 2005 a 2007 em uma escola municipal e outra estadual, com conteúdos integrados em Tema Gerador. Relato minha experiência em acompanhar diferentes propostas de estágio enquanto coordenadora pedagógica na escola em que atuava para evidenciar minha inserção no contexto do estágio em escolas públicas.

Busquei investigar junto às escolas o impacto do desenvolvimento da proposta de estágio com pesquisa na comunidade com Tema Gerador. A busca por propostas mais significativas para os Estágios Curriculares Supervisionados pelas universidades, em parceria com as escolas e comunidade escolar, tem consistido em preocupação de estudiosos e pesquisadores, no intuito de que tal componente curricular provoque mudanças no contexto escolar e contribua para uma formação mais vinculada à realidade do trabalho docente.

Estudos já haviam sido realizados por Rocha (2008) sobre tais experiências, no entanto, ainda não havia investimento em pesquisar as percepções das escolas, por meio de seus gestores e as professoras envolvidas, ex-estagiárias da UFMT, sobre as aprendizagens destas, sua constituição identitária docente e também sobre o fato de tornarem-se professoras contratadas nas escolas-campo, no ano subsequente a realização desta proposta de estágio, fato que incitou a minha curiosidade.

Decidi então, investigar o que as escolas expressavam sobre suas experiências com este tipo de estágio com pesquisa e Tema Gerador, já que eu tinha conhecimento de repercussões produtivas em minha escola. Neste momento então, a partir do meu olhar busco o olhar dos outros sobre o processo que vivenciaram.

Assim, foram entrevistados três gestores e duas professoras contratadas pelas escolas logo após a realização do estágio proposto no quarto ano de Pedagogia da UFMT/CUR. As entrevistas ocorreram no primeiro semestre de 2011 com três gestores escolares identificados, conforme estabelecido previamente como Gestor 1, Gestora 2, Gestora 3 e, as duas egressas do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR, por Professoras 1 e 2.

Nesta perspectiva, busquei compreender sobre o que significou para as escolas o Estágio Curricular Supervisionado proposto pela UFMT/CUR com Tema Gerador? Quais as

contribuições desse estágio para a prática cotidiana destas escolas? O que apontaram as professoras, ex-estagiárias, sobre suas experiências com este modelo de estágio? Quais foram as contribuições para sua identidade e prática profissional?

Para o presente relato trago os excertos das narrativas de apenas três dos entrevistados. Dada a sua extensão, também não apresentarei toda a fundamentação teórica empreendida para o estudo, que se encontra na íntegra em Rampazo (2012).

Interessou-me neste relato socializar apenas como as ações desenvolvidas pela universidade, por meio do estágio, podem contribuir para as reflexões no cotidiano escolar, para a pesquisa na relação teoria e prática e para o fortalecimento das relações universidade e escola para possibilitar, sobretudo, a construção de uma identidade profissional ao licenciando em formação.

Sobre o modelo de estágio proposto pelo Curso de Pedagogia da UFMT/CUR, com conteúdos integrados em Tema Gerador, os gestores ponderaram:

A proposta foi um avanço para a educação [... desta escola], naquele momento nós tínhamos decidido pela metodologia de tema gerador, mas nós não estávamos fazendo o estudo e a fundamentação [...] as professoras da universidade deram subsídios para gente [...] nós participamos de todas as etapas até o final [...] depois daquele trabalho todo elaborado, junto com elas fazendo com a gente na formação continuada, toda a equipe abraçou o projeto, tanto é que ainda é o carro chefe da educação, naquele local [...] eu acompanho alguns alunos que acompanharam todo aquele processo, inclusive minha filha, ela tem facilidade de leitura [...] eu acho que foi a forma que foi trabalhado (Gestor 1, 2011).

Uma contribuição muito marcante desse estágio foi o melhor encaminhamento da nossa metodologia de tema gerador. As culminâncias também. Foi daí que elas surgiram e depois continuaram acontecendo na escola até hoje [...] A gente já trabalhava com tema gerador, mas não era assim tão bem organizado. Esse trabalho traz movimento para a escola [...] os pais gostam também e se envolvem. Dá trabalho, mas vale a pena [...]. Todos nós passamos por isso, então a gente sabe dessa importância [...] e estamos sempre de braços abertos a receber os estagiários [...] (Gestora 2, 2011).

No geral, nas falas dos gestores, e de modo específico, na fala do Gestor 1, observei o quanto foram importantes as experiências vivenciadas no estágio. Nessa direção, afirma Mizukami (2005) que novas tarefas são propostas e novos desempenhos são exigidos dos formadores, no sentido de superar os limites da racionalidade técnica, pela adoção de um novo paradigma que os tornem autônomos e envolvidos com o projeto político pedagógico do curso, construindo parcerias com escolas e setores da comunidade, trabalhando de forma coletiva e integrada. A partir dos estudos de Ghedin (2006) compreendi que grande parte das

universidades já está revendo suas propostas e organizando desde a formação inicial, um contato mais significativo do estagiário com a comunidade escolar através da pesquisa, desenvolvendo coletivamente ações desafiadoras para a prática docente.

Uma das professoras entrevistadas, ex-estagiária de Pedagogia da UFMT/CUR naquela escola, pontuou quanto à experiência com a proposta de estágio para sua prática docente e sua identidade profissional:

Eu nunca tinha entrado numa sala de aula como professora [...] nem imaginava como era [...] a expectativa com o estágio era muito grande [...] fiz meu estágio num momento em que as orientadoras estavam mudando o projeto. A gente teve que ir para a comunidade pesquisar e conhecer os pais dos alunos [...] o projeto era trabalhar com Tema Gerador [...] você sabe? O Tema Gerador tem que se abrir para todas as disciplinas, tem que integrar. Para mim foi bom porque era minha primeira experiência com a sala de aula, então eu já aprendi a fazer dessa forma. A gente se unia nos planejamentos, as professoras do estágio, as professoras da sala e nós estagiárias [...] vivemos alguns problemas, mas superamos [...] desde lá a gente vem construindo e aprendendo [...] foi no estágio que eu me identifiquei mesmo com a profissão (Professora 2, 2011).

Busquei em Ghedin e Almeida (2008) um entendimento que coaduna com a concepção apresentada pela Professora 2. Para o autor, os estagiários docentes podem desenvolver uma postura de pesquisador a partir das situações observadas no campo do estágio, elaborando projetos que lhes permitam compreender, atuar e propor alternativas pedagógicas na realidade educacional em que estão inseridos.

Os dados da pesquisa também evidenciaram a valorização dada pelos entrevistados às vivências oportunizadas por esta proposta de estágio. Compartilho com Pimenta e Lima (2004) o entendimento de que o estágio é, por excelência, um lugar de reflexão, de aprendizagens recíprocas e de fortalecimento da identidade profissional. Assim, importa afirmar que estas experiências tornaram-se muito significativas para a minha formação visto que trouxeram contribuições ímpares que incitaram outras investigações.

Meu interesse é investigar, por meio dos memoriais de formação das licenciandas, como esses processos de constituição identitária se evidenciam, sobretudo, no Estágio Curricular Supervisionado, foco dessa pesquisa. Para tanto, inicio pelos estudos sobre o processo de regulamentação do Curso de Pedagogia no Brasil, para então, compreender os processos e as trajetórias dos licenciandos ao **tornarem-se professores** trilhando os caminhos então propostos pela matriz curricular deste curso.

3.2 Minha segunda experiência: estado do conhecimento

Minha segunda experiência em termos desta pesquisa ao buscar, sobretudo, sua relevância científica, foi mapear o que já havia sido socializado sobre o tema em busca de maiores conhecimentos que auxiliassem na feitura da minha pesquisa maior.

As buscas foram realizadas, devido a facilidade de acesso, em sites eletrônicos e periódicos *on line* compreendendo o período de 2005 a 2011. Selecionei três sites eletrônicos: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia (IBICT) e Domínio Público por meio dos quais obtive acesso a produções acadêmicas de mestrado e doutorado. Por sua vez, acessei os artigos científicos publicados em quatro periódicos: Cadernos de Pesquisa; Revista Brasileira de Educação; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Revista Educação & Sociedade.

Antes de realizar as buscas, procurei suporte teórico e optei por dialogar com André (2006; 2008; 2009), Pimenta e Lima (2004), Ghedin e Almeida (2008), Rocha (2008), Gatti (2009) e Bogdan e Biklen (1994). Com base na opinião de André (2009) compreendi que pesquisas dessa natureza possibilitam conhecer e integrar a produção acadêmica, na área do conhecimento que é do seu interesse, em um período determinado de tempo, o que, pressupõe o aperfeiçoamento da produção científica.

Para atender aos pressupostos confirmados por André (2009), os objetivos estabelecidos para nortear esta investigação foram: a) ampliar os conhecimentos acerca das questões que mais se afinavam com o meu interesse de pesquisa; b) levantar dados que me permitissem compreender como essas produções científicas estavam sendo focadas no cenário das produções acadêmicas; c) verificar aspectos relevantes ainda não contemplados pelas pesquisas já realizadas; d) verificar os tipos de pesquisa que mais se destacam; e) compreender como estas produções encontravam-se distribuídas por regiões do Brasil; f) compreender em que eu poderia melhorar a minha pesquisa a partir das observações realizadas.

No intuito de atingir os objetivos almejados estabeleci três descritores que subsidiaram minhas buscas: Formação Inicial, Estágio Curricular Supervisionado e Identidade Docente.

Para André (2006) a pesquisa educacional brasileira tem apresentado um crescimento muito grande no número de pesquisas, assim como vem apresentando também muitas mudanças nos temas, nos enfoques e no contexto da produção desde o seu início na década de

1930, mais precisamente em 1938, com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP).

Em outro estudo intitulado Tendências da pesquisa do conhecimento didático no início dos anos 2000, André (2008) apresenta uma análise, onde evidencia que embora a produção acadêmica tenha crescido muito entre os anos (2003-2007) ainda são pouco explorados temas como:

[...] as Tecnologias Informação e Comunicação (TICs), o ensino a distância, recursos didáticos, a relação professor-aluno, a multidimensionalidade do ensino. [...] a sala de aula na contemporaneidade, a incorporação dos saberes da experiência na didática, o desenvolvimento de práticas escolares para o atendimento à diversidade de raça, de gênero, de formas variadas de aprender. [...] O ensino da didática [no currículo de formação de professores] (ANDRÉ, 2008, p. 498 - 499).

A autora afirma que a didática desapareceu das pesquisas e nos questiona: "[...] será que não queremos saber o que se ensina e como se ensina didática hoje? Ou será que estamos nos precavendo de algo que não queremos ver?" (Ibid., p. 499).

Ao considerar que esta atividade investigativa exigia estudo e fundamentação teórica, continuei a leitura e em Rocha (2008) encontrei contribuições muito pontuais sobre a importância da pesquisa para o processo de formação de professores, enquanto mobilizadora de reflexões para todos os envolvidos no processo. Pressupostos semelhantes encontrei em Ghedin e Almeida (2008) e em Pimenta e Lima (2004), quando afirmam que é preciso investir em uma formação que articule a pesquisa como princípio formativo na docência e que o estágio se constitui em um espaço propício para essa construção, por isso, deve ser oferecido desde o início dos cursos de formação de professores.

Após as leituras teóricas, iniciei a busca pelas pesquisas publicadas entre os anos de 2005 a 2011 nos sites da CAPES, IBICT e Domínio Público. Com o uso do descritor Formação Inicial a busca retornou 4.455 dissertações e 1.815 teses, numa somatória de 6.270 pesquisas. Fiquei angustiada com o volume de produções encontradas. Entretanto, a partir das leituras de seus resumos, selecionei apenas 20, cujos focos se aproximavam dos meus interesses investigativos — A formação inicial dos licenciandos de Pedagogia. Compreendo que o grande número de trabalhos encontrados sob esse descritor se deve ao fato de aparecerem nas buscas a formação inicial em diversas áreas, como Medicina, Enfermagem, Química, Biologia, Educação, entre outros.

Em seguida, repeti a busca agora utilizando o descritor Estágio Curricular Supervisionado para identificar as produções científicas disponibilizadas também no período de 2005 a 2011, e novamente fui surpreendida pelos resultados: 185 dissertações e 51 teses, num total de 236 obras (Quadro 1).

Quadro 1 - Distribuição das Dissertações e Teses encontradas sob o descritor Estágio Curricular Supervisionado no período de 2005-2011

Descritor: Estágio Curricular Supervisionado						
Ano	Dissertações	Teses	Total por ano	%		
2005	19	6	25	10,59		
2006	21	7	28	11,86		
2007	22	1	23	9,74		
2008	31	13	44	18,64		
2009	33	9	42	17,79		
2010	29	08	37	15,67		
2011	30	07	37	15,67		
Total por tipo	185	51	236	100%		
% por tipo	77,78	22,22	100%			

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados nos sites eletrônicos.

Os dados revelam que o número de dissertações está crescendo de forma considerável a cada ano (Quadro 1). Entretanto, com relação ao número de teses por ano, observei uma oscilação maior. A pesquisa realizada apontou um total de 236 trabalhos encontrados sobre os estágios, destes, selecionei 18 que mais se afinavam com o meu interesse de estudo: O estágio com pesquisa.

Ao proceder as buscas utilizando o terceiro e último descritor selecionado, Identidade Docente, os resultados encontrados nos três sites pesquisados totalizaram 1.319 trabalhos, sendo 1.026 dissertações e 293 teses também produzidos e socializados entre os anos de 2005 e 2011. Entre estes, selecionei 45 que vinham ao encontro do meu foco de investigação – a constituição identitária docente dos licenciandos de Pedagogia, sem experiência na docência. É pertinente destacar ainda que nos cinco periódicos priorizados também para a realização das buscas, encontrei 12 artigos, cujos temas me interessaram.

Para compreender como as produções acadêmicas selecionadas encontravam-se distribuídas por regiões do Brasil, classifiquei os resultados encontrados (Gráfico 1) e pude constatar que as produções concentram-se nas regiões Sul e Sudeste, sobressaindo-se os Estados do Rio Grande do Sul e São Paulo, respectivamente. Tais dados se explicam porque a maioria dos programas de pós-graduação do país encontra-se localizada nestas regiões, o que comprova a desigualdade de oferta de pós-graduação no Brasil. Resultados semelhantes

também foram encontrados em outros estudos como os realizados por Stoffel; Rocha e Rodrigues (2011).

Nordeste
16%

Centro-Oeste
6%

Sul
23%

Sudeste
51%

Gráfico 1 – Distribuição das teses e dissertações por regiões do Brasil no período de 2005 a 2011

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados nos sites eletrônicos

Quadro 2 – Tipos de pesquisa de maior incidência nos trabalhos selecionados

Tipos de Pesquisa	Quantidade	%
Estudo de caso	20	23,29
Colaborativa	05	4,11
Pesquisa-ação	05	6,85
Autobiográfica	13	13,70
Etnográfica	04	5,48
Biográfica	04	2,74
Participante	03	4,11
Bibliográfica	05	4,11
Histórica	03	4,11
Não define	33	31,51
Total	95	100%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados nos sites eletrônicos.

Quanto aos tipos de pesquisas utilizados (Quadro 2) nas produções analisadas ¹ ficou evidente a preferência pelos estudos de caso e os trabalhos (auto)biográficos. Outro dado que me pareceu muito significativo relaciona-se ao número de pesquisas que não definiram seus tipos, relataram apenas tratar-se de trabalhos com abordagem qualitativa. Quanto aos

¹ As 95 produções analisadas foram constituídas pela seleção das obras encontradas nos sites da CAPES, IBICT e Domínio Público, sendo 20 selecionadas sob o descritor Formação Inicial, 18, pelo descritor Estágio Curricular, 45, com o descritor Identidade Docente e 12 publicações em periódicos.

instrumentos utilizados, sobressaíram-se as análises de narrativas, seguidas pelas entrevistas semiestruturadas. Dados justificados pela escolha que fiz quanto aos descritores utilizados.

Reconheço que esta primeira experiência de pesquisa trouxe contribuições muito significativas para a realização da minha pesquisa. Seus achados tornaram-se referenciais tendo em vista que, por meio deles, compreendi que para aprender a pesquisar e fazer pesquisa é preciso ler e pesquisar. Compreendi também, entre tantas outras coisas, que o autor deve fornecer os principais dados inerentes a pesquisa divulgada para que o leitor, a partir do resumo, possa mapear dados relevantes, ainda que em uma leitura rápida e sucinta. Diante do exposto, formando-me pesquisadora, continuo apresentando a segunda experiência.

4 O CURSO DE PEDAGOGIA E SUA REGULAMENTAÇÃO NO BRASIL

Em busca de melhor compreender a organização do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR, lancei-me ao estudo do processo de regulamentação da referida licenciatura no Brasil. Considero que esta breve revisão histórica sobre sua criação e implementação, fundamenta e nutre a presente pesquisa quanto à compreensão da licenciatura pela qual perpassam os sujeitos e, nessa busca encontrei contribuições grandiosas para tal compreensão.

Conforme apresentado por Pimenta (1997), o primeiro marco legal do curso, ocorreu na década de 30 pelo Decreto Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Tanto Cruz (2011) quanto Pimenta (1997) destaca que mesmo antes de se constituir em um curso, a Pedagogia já adentrava o contexto universitário por meio dos Institutos de Educação e das experiências escolanovistas do Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido por Anísio Teixeira e dirigido por Lourenço Filho em 1932 e do Instituto de Educação de São Paulo, criado em 1933 por Fernando de Azevedo.

Os estudos de Pimenta (1997) revelam que os Institutos de Educação traziam a concepção de Pedagogia como a ciência que proporcionava ao futuro professor a formação necessária tanto para o exercício da docência quanto para o trabalho com a pesquisa. Revelam também suas pesquisas, que a instituição do curso se deu mediante diversas tentativas dos legisladores em definir as bases de formação, necessárias e específicas, para os professores atuarem no ensino secundário. No ano de 1931, ao empreender a reforma do ensino secundário, foi sugerida a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, integrando a meta de implantação do regime universitário do país, que pelo Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que cria o Estatuto das Universidades Brasileiras.

O referido Estatuto, de acordo com Cruz (2011), estabelece que a constituição de uma universidade requereria, entre outras exigências, a reunião de pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade e Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras. Destaca a autora que as três primeiras já existiam e contavam com reconhecida tradição.

Outro marco legal da reforma Francisco Campos que recebe destaque em Pimenta (1997) e Cruz (2011), é o Decreto nº 19.852, também de 11 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Conforme evidenciam as autoras, neste documento ficou estabelecido que a Faculdade de Educação, Ciências e Letras integraria a Universidade do Rio de Janeiro, que, anos depois, pelo Decreto nº 22.579, de 27 de março de

1933, se tornou referência para as demais universidades, até que seus estatutos fossem aprovados e homologados pelos órgãos responsáveis.

As autoras ressaltam que a faculdade de Educação, Ciências e Letras conferiria ao licenciado o direito de ser professor em diversos campos disciplinares dos cursos de ensino secundário. Entretanto, sua finalidade estendia-se para além de formar o professor para tal atuação. A esta era atribuída também o compromisso para uma formação filosófica, sociológica e histórica para elite pensante da sociedade naquele período. Outro aspecto destacado por Cruz (2011) foi o nome da faculdade, que embora tenha recebido legalmente, pela promulgação dos decretos 19.851, 19.852 e 22.579, o nome de Faculdade de Educação, Ciências e Letras, o nome adotado para as instituições que formavam os professores para o ensino secundário foi o de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Contudo, para que a formação do professor fosse completa, percebia-se a necessidade da prática, que, na visão de Pimenta (1997), seria atingida por meio das atividades que os alunos deveriam fazer durante o curso junto ao futuro campo de atuação profissional. E, segundo Libâneo (2002) era preciso, portanto, repensar a qualidade educativa, a avaliação dos sistemas e por fim a profissionalização dos professores. É neste contexto, que as investigações acerca das práticas de formação de professores ganharam relevância.

No entanto, segundo Pimenta e Ghedin (2002, p. 24) "O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação." A teoria é fundamental na formação dos docentes e a prática complementa tal formação. O estágio é uma excelente ferramenta de ligação entre os ensinamentos teóricos aprendidos em sala de aula com a sua aplicação prática dentro das escolas. Desse modo Pimenta (1997, p. 24) apresenta que "[...] o estágio curricular não é simplesmente uma experiência prática vivida pelo aluno, mas uma oportunidade para refletir, sistematizar e testar conhecimentos teóricos e ferramentas técnicas durante o curso de graduação."

O quarto marco legal do Curso de Pedagogia, conforme apresentado por Cruz (2011), é a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 10 de abril de 2006, que dispõe sobre as diretrizes curriculares para o referido curso. A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, em 1996 (BRASIL, 1996), a Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação (SESU/MEC) publicou o Edital nº 4, de 4 de dezembro de 1997, "[...] anunciando a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação e solicitando que as instituições de ensino superior encaminhassem propostas a seu respeito" (CRUZ, 2011, p. 55).

De acordo com a autora, foi nomeada pela Portaria SESU/MEC nº 146, de 10 de março de 1998, uma Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP), composta por um grupo de renomados professores de diferentes instituições, sendo esta equipe recomposta pela Portaria SESU/MEC nº 1.518, de 16 de junho de 2000, com o objetivo de elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em maio de 1999, a proposta de diretrizes curriculares que foi realizada com base nas sugestões recebidas dos coordenadores de cursos das instituições de ensino superior e das proposições obtidas por meio de um amplo debate envolvendo entidades como: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Associação Nacional de Administradores Educacionais (ANPAE) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES).

Conforme o exposto por Cruz (2011), a proposta apresentada pela CEEP para a formulação do documento regulador das diretrizes curriculares do curso defendeu o seguinte princípio:

O pedagogo deveria se constituir em um profissional para atuar no ensino, na organização e na gestão do trabalho pedagógico em diferentes contextos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (CRUZ, 2011, p. 56).

Desta forma, explica a autora, o pedagogo ampliaria seu campo de atuação, podendo atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do Curso Normal - nível médio - e também como dirigente escolar e dinamizador de projetos e experiências educacionais escolares e não escolares. As demais habilitações apareceriam como possibilidade de formação, mas, de acordo com a proposta, as instituições formadoras deveriam oferecê-las em nível de pós-graduação, caso das habilitações em administração, orientação e supervisão escolar.

Os resultados dessas proposições que foram levadas pela CEEP aparecem somente depois da aprovação e homologação dos pareceres que instituíram diretrizes curriculares para uma série de cursos de graduação nos anos de 2001 e 2002. O Curso de Pedagogia, por um longo período, explica Cruz (2011), se viu imerso em um contexto de silêncio, recebendo somente em 2005 a primeira versão do projeto de Resolução para apreciação da comunidade educacional. Essa primeira versão incorporou possibilidades organizativas para o Curso Normal Superior e limitou de certa forma, as possibilidades formativas até então oferecidas

pelo Curso de Pedagogia. Sendo o curso definido pelo documento como uma licenciatura formaria o professor para atuar somente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Diante de tal resposta, aponta a autora que as universidades e as entidades discordaram do projeto de diretrizes apresentados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), argumentando com críticas:

Ele [o projeto] contrariou as aspirações históricas dos educadores; reduziu o Curso de Pedagogia ao que se pretendeu estabelecer para o Curso Normal Superior; desconsiderou o Curso de Pedagogia como o espaço acadêmico de que a universidade brasileira dispõe para os estudos sistemáticos e avançados na área de educação; e não levou em conta a proposta da CEEP (CRUZ, 2011, p. 58).

Importa ainda observar que o sistema educacional brasileiro tem vivido um processo de profundas mudanças a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, cenário em que a formação dos professores passou a ser objeto de preocupação. Uma pesquisa de Passos e Costa (2008) aponta que após a promulgação da LDBEN/96 e do Decreto 2.032, de 1997, houve um crescimento acelerado de instituições que apresentaram propostas diversas para os cursos de formação de professores. Amparados pela legislação, estes cursos poderiam ser oferecidos em diferentes formatos: universidades, centros universitários, faculdades integradas, institutos ou escolas superiores. Assim como suas propostas, a duração desses cursos poderia ser diferenciada, reduziam-se as disciplinas estreitando consequentemente os conteúdos, a qualificação do corpo docente, as condições para a docência, entre outros fatores, visto que somente às universidades eram incumbidas as atividades de pesquisa. O setor privado, neste cenário, cresceu de forma desenfreada.

Tornando-se a oferta maior que a procura, afirma Passos e Costa (2008), estas instituições passaram a ofertar cursos de baixo custo e com exigências ainda menores, o que contribuiu para que o ensino superior se tornasse um grande negócio, atraindo empresários e atendendo à satisfação imediata da demanda social que almejava a obtenção de um diploma. Tais pesquisas sinalizam que essas são, dentre outras, algumas das causas dos dilemas enfrentados pela educação superior hoje.

Aponto, como um desses dilemas, o crescimento alarmante dos cursos de formação de professores na modalidade à distância que, conforme esclarece Freitas (2007), configura-se em medida compensatória para assegurar a formação à população não atendida pela educação superior regular. Segundo a autora é por essas vias que são produzidas e reproduzidas as

desigualdades na formação que conformam e responsabilizam individualmente os professores pela sua exclusão. Tais iniciativas complementa Freitas (2007), cumprem metas estatísticas, instrumentalizando o docente, entretanto, contrapõe-se à concepção sócio histórica de educador, que compreende os profissionais da educação como intelectuais essenciais para a construção de um projeto social emancipador.

Na mesma perspectiva, encontro em Diniz-Pereira (1999), o pressuposto de que fatores externos ao processo pedagógico têm comprometido as condições da educação brasileira, atingindo entre outras esferas, a formação inicial e continuada dos professores. Tais fatores são exemplificados pelo autor como sendo jornada excessiva de trabalho, precariedade das condições escolares, desvalorização salarial e ausência de planos de carreira, que resultam em desestímulo para o jovem à escolha da formação docente e em desmotivação daqueles que já exercem a profissão, para buscar seu aprimoramento profissional continuamente. Para Diniz-Pereira (1999, p. 111), a urgência pela qualificação profissional, sem investimento das políticas públicas governamentais, poderá causar a repetição dos mesmos erros já cometidos, "[...] cenários de improvisação, aligeiramento e desregulamentação na formação de professores no país."

Ainda de acordo com este autor, a partir da década de 1990 cresceram as investigações com análises empíricas e teóricas sobre a profissão docente. Entretanto, no Brasil, os cursos de licenciatura que habilitam para docência e que tiveram sua origem na década de 1930, nas antigas faculdades de filosofia, permanecem sem grandes alterações em suas proposições. O autor afirma que a LDBEN/96 suscitou uma nova onda de debates sobre a formação para a docência no Brasil, ocasionando acirrados embates, dada às oposições de interesses, pois:

Nela convivem termos e expressões que contém ideias inconciliáveis, como, de um lado, 'programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior', 'institutos superiores de educação', 'curso normal superior', e, de outro, 'profissionais da educação' e 'base comum nacional' (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 110, grifos do autor).

O referido pesquisador ainda ressalta que lembrar o contexto mais amplo no qual a LDBEN/96 foi aprovada, ajuda na compreensão das discussões políticas regulamentadoras que dizem respeito à formação de professores. Na época, conforme esclarece Diniz Pereira (1999, p. 110-111) a hegemonia das políticas neoliberais impostas pelo Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), "[...] procuravam promover a reforma do Estado,

minimizando o seu papel, e favorecer o predomínio das regras do mercado às atividades educacionais."

Os estudos de Leite; Ghedin e Almeida (2008) informam que a partir da LDBEN/96 novas políticas e novas legislações foram regulamentadas, no âmbito do Governo Federal e do Conselho Nacional de Educação, com o intuito de superar os problemas encontrados e apontados pelas pesquisas acadêmicas e pelo cotidiano da sala de aula. Entre tantos documentos, os autores destacam o Parecer CNE/CP 09/2001 (BRASIL/MEC/CNE, 2001a) e a Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL/MEC/CNE, 2002a), que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação Básica, em nível superior, por meio de cursos de licenciatura, de graduação plena. Diretrizes que, obrigatoriamente deveriam ser observadas, em todos os cursos de formação inicial de professores em nível superior, independente de qual fosse o lócus institucional. Assim, toda instituição de ensino superior assumia o dever de construir seu Projeto Pedagógico do Curso, comprometido com uma proposta curricular inovadora e criativa.

Recebem também destaque por Leite; Ghedin e Almeida (2008) o Parecer CNE 28/2001 (BRASIL/MEC/CNE, 2001b) e a Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL/MEC/CNE, 2002b), que instituem a duração e a carga horária mínima do curso de formação de professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. Esses documentos, afirmam os autores, estabeleciam que o curso deveria ter no mínimo 2.800 horas, distribuídas, no mínimo, em três anos, com 200 dias letivos em cada um desses anos. Quanto à carga horária, os documentos estabeleciam o mínimo de 1.800 horas aos conteúdos curriculares; 400 horas direcionadas à prática vivenciada ao longo do curso; 400 horas para o Estágio Curricular Supervisionado, na segunda metade do curso e, mais 200 horas destinadas a outros tipos de atividades de natureza acadêmico-científico-culturais.

Ainda com relação à Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL/MEC/CNE, 2002a), Leite; Ghedin e Almeida (2008) ressaltam que na matriz curricular do curso de formação de professores a prática não poderia reduzir-se a espaço isolado e desarticulado do restante do curso, mas, estar presente desde o seu início, permeando todas as disciplinas e não apenas as disciplinas pedagógicas. A prática transcendia-se assim ao próprio estágio e a sala de aula propondo, de maneira interdisciplinar, um conhecimento mais elaborado de todo o contexto escolar, corroborando para que o professor desenvolvesse sua identidade de educador conforme proposto pelo Parecer CNF/CP 28/2001.

Dos mesmos autores, trago o entendimento de que, já no ano de 2005, o Conselho Nacional de Educação aprovou por unanimidade o Parecer CNE/CP 05/2005

(BRASIL/MEC/CNE, 2005), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, definindo o perfil do profissional a ser formado e apresentando recomendações quanto aos princípios, organização e estrutura do curso.

As proposições trazidas por este Parecer (BRASIL/MEC/CNE, 2005) foram reafirmadas pela Resolução CNE/CP 01/2006 (BRASIL/MEC/CNE, 2006), que não considerou o disposto pelo Parecer CNE 28/2001 (BRASIL/MEC/CNE, 2001b) e a Resolução 02/2002, no que se referia à carga horária mínima e duração dos cursos, estabelecendo um total de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, distribuídas em 2.800 horas para as atividades formativas, 300 horas para o Estágio Curricular Supervisionado, prioritariamente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 100 horas de atividades teórico-práticas de interesse dos alunos.

Assim, conforme o estabelecido pelo Parecer 05/2005 (BRASIL/MEC/CNE, 2005), que é reafirmado pela Resolução CNE/CP 01/2006 (BRASIL/MEC/CNE, 2006), a carga horária destinada ao Estágio foi reduzida de 400 para 300 horas, além de ser suprimida a prática como componente curricular. Fato concebido por Leite; Ghedin e Almeida (2008) como indevido, visto que o referido Parecer elimina uma das possibilidades de articulação entre a teoria e a prática, pois, os autores compreendem que a prática deveria fazer-se presente desde o início do curso, permeando todas as disciplinas da formação, oferecendo ao futuro professor maior conhecimento do ambiente educacional e contribuindo para a constituição de sua identidade profissional.

Os pressupostos apresentados até aqui, instigaram-me a aprofundar um pouco mais a leitura sobre a importância de articular a pesquisa à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial docente. A esse respeito, Ghedin e Almeida (2008) afirmam que:

Entendemos ser no período de estágio que o professor em formação desperta sua atitude de pesquisador, seja a partir dos relatórios, quando registra suas atividades, ou mesmo quando inicia o exercício de ministrar aulas [...]. É importante que os cursos de formação inicial respeitem as subjetividades dos seus estudantes. Para isso, é necessário reconhecer e valorizar suas peculiaridades culturais a partir de suas próprias histórias de vida [...]. O período de estágio é de suma importância para estabelecer uma relação entre os conhecimentos teóricos transmitidos na universidade e as atividades práticas desenvolvidas em sala de aula. É nesse momento que o professor em formação inicia a construção de sua identidade docente e adquire os elementos constituidores de suas práticas pedagógicas (GHEDIN; ALMEIDA, 2008, p. 145).

Os pressupostos apresentados por estes autores motivaram-me a verificar se a proposta de estágio, que ora investigo, encaminha-se na perspectiva de contribuir para constituição identitária do professor pesquisador.

4.1 O Curso de Pedagogia da UFMT/CUR: a preocupação com a pesquisa permeando o Estágio Curricular Supervisionado

Para discutir o Curso de Pedagogia da UFMT do *Campus* Universitário de Rondonópolis (CUR) tornou-se importante, para mim neste momento, trazer para a presente pesquisa a compreensão que busquei na teoria de Connell (2010), ao compreendê-la como um estudo, que provoca reflexões bastante híbridas sobre a formação docente, o ensino, a escola, entre outros tantos conceitos. Para funcionar bem as escolas necessariamente precisam contar com professores bem formados e com maneiras variadas de atuar, dada a multiplicidade de alunos e de comunidades que a procuram, completa a autora.

Os estudos de Connell (2010) revelam que o trabalho desenvolvido pelos professores nas escolas ultrapassa os limites da transmissão de um conjunto de fatos ou conteúdos aos alunos.

Mesmo em meio à reestruturação neoliberal, que deteriora a relação professor/aluno, sobrecarrega sua carga de trabalho e ante pressões cada vez maiores a que são submetidos para a obtenção de um desempenho passível de avaliação, interpretam o mundo para e com os seus alunos, e isto, lembra-nos Connell (2010), requer conhecimento que ajude compreender o ensino como um trabalho intelectual e os professores como um grupo de trabalhadores particularmente intelectuais. Decorre que, cada vez mais, é aceito e reconhecido o fato de que os professores "podem e devem" agir como pesquisadores de suas próprias práticas. Trata-se, portanto, de "[...] um conhecimento que somente um programa intelectualmente substancial de formação de professores pode oferecer" (CONNELL, 2010, p. 177).

Diante do que coloca a autora, formar professores como pesquisadores da própria prática não é uma tarefa fácil para os cursos no que se refere a propor e executar seus projetos pedagógicos. Nesse percurso, muitos são os entraves entre a proposta e as possibilidades de sua execução, tais como profissionais preparados para trabalharem a disciplina nessa perspectiva, condições de tempo/espaço no currículo para o período dos estágios, compreensão da escola-campo de que ela passa a ser, além de espaço de viver a profissão, espaço de pensar e investigar sobre o cotidiano da profissão.

Assim, ciente da complexidade de uma proposta de estágio com pesquisa, foco meu olhar para o Curso de Pedagogia oferecido pela UFMT/CUR, buscando entender como chegou a tal proposta e, para tanto, precisei buscar sua história.

O Centro Pedagógico de Rondonópolis (CPR), hoje *Campus* Universitário de Rondonópolis (CUR) foi criado e homologado em 31 de março de 1976 pela Resolução nº 01/76 do Conselho Universitário da então Universidade Estadual de Mato Grosso que, com a divisão do Estado em 1977, integrou-se a federalização, tornando-se Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

O CPR iniciou suas atividades oferecendo simultaneamente os cursos de Ciências e Estudos Sociais e, a partir da Resolução do Conselho Diretório (CD) n° 04/80, de 08 de maio de 1980, definiu normas sobre os esses cursos. A partir daí, procedeu-se os estudos para a elaboração do projeto de criação de novos cursos já no segundo semestre do mesmo ano, dada a demanda da comunidade local, conforme evidencia o PPC de Pedagogia da UFMT/CUR (2009). Estes estudos resultaram na opção por mais três cursos no ano subsequente: Ciências Contábeis, Letras (com habilitação em Português e Literatura) e Pedagogia (com habilitação em Supervisão Escolar e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2° grau).

Inicialmente, os cursos funcionavam em salas de aula da Escola Estadual Adolfo Augusto de Moraes e no Salão Paroquial da Igreja Santa Cruz e, posteriormente, na Escola Estadual Joaquim Nunes Rocha e no prédio da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Com a criação dos novos cursos, fez-se necessária a construção de uma sede própria, ocorrendo em 1983, a inauguração da primeira etapa do prédio. Em 1986, foram implantados os cursos de História e Geografia, extinguindo-se, assim, o curso de Estudos Sociais. E, em 1988, os cursos de Matemática e Biologia substituíram o de Ciências.

Desta forma, quanto à regulamentação, evidencia o documento analisado, que o Curso de Pedagogia do Campus Universitário de Rondonópolis foi criado pela Resolução CD n° 012/81, de 27 de janeiro de 1981, autorizado pela Resolução CONSEPE n° 008/81, em 10 de março de 1981 e reconhecido pela Portaria/ MEC n° 146, de 21 de fevereiro de 1986 tendo sua publicação no Diário Oficial da União (DOU) em 24 de fevereiro de 1986 (UFMT/CUR, 2009).

Conforme mencionado, seu projeto inicial compreendia duas habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2° grau e Supervisão Escolar, sendo seus currículos aprovados pelas Resoluções/CONSEPE n° 019/81 e 020/81 ambas de 10 de março de 1981, mês e ano em que foi também realizado o primeiro vestibular do Campus.

A demanda apresentada por profissionais qualificados para as redes públicas de ensino, tanto em Rondonópolis quanto em municípios circunvizinhos como Pedra Preta, Guiratinga, Alto Garças, Alto Araguaia, entre outros, justificava a criação do curso. De acordo com o PPC analisado, a existência dessa demanda foi verificada em um levantamento realizado na época, junto à Delegacia Regional de Educação e Cultura (DREC), quando se confirmou que das 161 escolas pesquisadas, apenas doze supervisores eram graduados em Pedagogia, sendo apenas quatro destes, habilitados em supervisão.

Evidenciou-se ainda que as escolas que ofereciam o curso de formação para o magistério de 2° grau não contavam, em seus quadros docentes, com profissionais habilitados para o ensino das disciplinas e práticas que compunham o currículo. Levantou-se ainda o interesse da clientela estudantil por meio da constatação de um percentual significativo de alunos interessados pela oferta imediata do Curso de Pedagogia.

A necessidade apresentada foi validada do ponto de vista legal, pela Lei 5692/71, que em artigo 13, Cap. V, tratava da formação de profissionais nessa área pelas universidades e pela Resolução/CNE n° 02/79 que em seu art. 1° tratava da política de formação de professores para o Magistério das Matérias Pedagógicas do 2° Grau e de Especialistas.

Passados nove anos, este curso havia formado cerca de 250 pedagogos/supervisores e já se mostrava defasado. Os docentes do curso estavam fomentando ideias e pretensões para sua reformulação, visto que já havia supervisores em número suficiente para suprir a demanda nas redes públicas de educação.

Descreve-se no PPC de Pedagogia da UFMT/CUR (2009) que o processo de sua estruturação se deu mediante debates e estudos institucionais e interinstitucionais entre PUS/SP, USP e UFMT/Cuiabá. Momento em que se decidiu pela suspensão da habilitação em Supervisão Escolar, podendo esta ser ofertada através de cursos de pós-graduação. De forma mais coerente com a demanda da época, o curso passou então a formar o pedagogo professor para atuar nas séries iniciais do 1° grau e para o Curso de Magistério de 2° grau, embora este último já mostrasse seus primeiros sinais de esgotamento.

Esse novo currículo foi implantado a partir de 1990, sendo regulamentado pela Resolução CD n° 31 em 29 de abril de 1992. Já em 1993, por determinação superior, conforme o disposto no referido PPC, o Curso foi novamente alterado, porém, apenas em sua funcionalidade: período em que foi extinto o regime de créditos passando para o regime seriado anual, o qual vigora até o presente momento.

Evidencia ainda o documento estudado que, neste processo, foram realizados alguns ajustes no currículo e no ementário, apenas para cumprir com a determinação institucional e o

efeito percebido foi o fim da flexibilidade curricular, mudança que foi avaliada por professores e alunos como não positiva para o curso, pois colaborou para o seu enrijecimento. O estágio nesta estrutura era compreendido como um apêndice do currículo, um período destinado à efetivação das aprendizagens **teóricas** adquiridas no decorrer do processo formativo.

Os dados do PPC de Pedagogia estudado evidenciam ainda o desejo do Departamento de Educação da UFMT/CUR em elaborar uma proposta mais afinada com as necessidades atuais e que, de forma crítica, estivesse de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. A partir de 2003, as muitas indagações e reflexões realizadas pelo colegiado do referido Curso, resultaram na opção por uma matriz curricular que preparasse para a docência na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

O objetivo era proporcionar concomitantemente ao profissional, conhecimento dessas duas modalidades da gestão em seus diferentes âmbitos: da pesquisa, da educação especial entre tantos outros, visto que suas ações hoje não podem mais restringir-se apenas às atividades de sala de aula. Esta reestruturação foi aprovada pela Resolução/CONSEPE nº 110, de 21 de dezembro de 2005 e implementada no ano de 2006, a partir das proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, também do ano de 2006, encontrando-se em vigor até o presente momento.

Conforme sinaliza o PPC do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR (2009), ajustar a formação docente às exigências do mundo contemporâneo constitui-se no grande desafio da atualidade. Assim, o documento traz como objetivo geral do curso:

Garantir a formação de competências profissionais relativas aos cuidados, educação, ensino, pesquisa e gestão formando, para tanto, o professor reflexivo, autônomo, criativo flexível e consciente da necessidade de continuar a investir na sua formação (UFMT/CUR, 2009, p.27).

Neste contexto, encontro em Imbernón (2011), que ser professor é assumir um trabalho complexo e diversificado que vai além da transmissão do conhecimento acadêmico, pois, a atividade docente envolve outras tantas funções que vão desde a gestão da sala de aula e motivação do aluno, à luta contra a exclusão e a discriminação de modo geral, até à participação e o envolvimento com a comunidade. Para o autor a formação hoje, assume um papel que transcende o ensino científico, pedagógico e didático quando cria espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam também a conviver com os

processos de mudança e incerteza. "E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente" (IMBERNÓN, 2011, p. 14).

Retomando ao que o curso estudado propõe quanto a ajustar a formação docente às exigências do mundo contemporâneo e que um desses desafios refere-se às competências profissionais relativas à pesquisa, encontrei um estudo de Lüdke (2001) que evidencia a dimensão deste desafio quando desvela quão complexa é a compreensão que o professor apresenta sobre o próprio conceito de pesquisa. A autora esclarece que embora a maioria de seus entrevistados tenha declarado fazer pesquisa, as poucas cópias dos projetos e relatórios que foram disponibilizados, conforme solicitado previamente, dificilmente relacionavam-se às pesquisas por eles mencionados.

Tal fato tornou-se para a pesquisadora um grande desafio, visto que, foi preciso fazer a conversão destes trabalhos considerados como pesquisa em materiais que registrassem objetivos, métodos, amostragens, análises e resultados para que pudessem ser divulgados, submetidos à avaliação e até mesmo publicados, se assim houvesse interesse. Os entrevistados demonstraram, conforme destacou a autora, uma confusão acentuada entre as noções de pesquisa e de projeto e apontaram os cursos de mestrado e doutorado como os responsáveis pela formação do pesquisador. Os poucos que designaram também à graduação tal responsabilidade foram àqueles beneficiados por bolsas de iniciação científica no decorrer de sua formação acadêmica. Neste sentido, mesmo sendo compreendido como um campo propício para realização de pesquisas sobre a prática docente há que se considerar também para o Estágio Curricular Supervisionado, os critérios fundamentais que constituem os projetos de pesquisa.

Contribuições muito profícuas a este respeito são encontradas também em Ghedin e Almeida (2008) quando ponderam que:

A formação do professor-pesquisador é um processo lento e gradual que deve iniciar-se ainda no seio da universidade, na sua formação inicial, com a 'iniciação científica', pois é nesse momento que o estudante deveria ter um contato mais estreito com a pesquisa, principalmente a partir da interação com sujeitos que já desenvolvem pesquisas e participam de grupos de pesquisa consolidados [...] É nesse contexto que o futuro docente desenvolverá a sua criticidade e dará inicio à construção da sua identidade de pesquisador, a partir de uma dúvida metodológica e da inquietação em relação ao processo de construção do conhecimento (GHEDIN; ALMEIDA, 2008, p. 131, grifo dos autores).

Os autores defendem um conceito de professor-pesquisador que sustente a formação docente a partir da perspectiva do estágio vinculado à pesquisa que, com base na educação

científica, possibilite sua aproximação com outros elementos indispensáveis à construção de sua identidade de pesquisador, quais sejam: o ensino, a organização curricular e a própria escola.

Na mesma perspectiva, em uma de suas pesquisas Rocha (2008) também apontou contribuições muito significativas com relação à formação docente permeada pela pesquisa. Trata-se de experiências com o Estágio Curricular Supervisionado, realizado com tema gerador, das quais participou deste a elaboração até sua conclusão. Um trabalho que lhe possibilitou afirmar a relevância da pesquisa para análise do cotidiano da escola e da prática docente, enquanto mobilizadora de reflexões tanto para as estagiárias, quanto para os professores envolvidos e os coordenadores de estágio, visto que o trabalho consolidou a parceria entre a universidade e a escola, deixando marcas positivas que passaram a fazer parte dos projetos da escola, permanecendo até os dias atuais.

Ainda na perspectiva de formar o professor pesquisador, encontro em Garrido e Brzezinski (2006, p. 619), o entendimento de que ao intervir na realidade o professor-pesquisador não só se modifica como também provoca mudanças, que retornam como respostas às inovações sugeridas e "[...] cria-se um espiral de mudança que precisa ser conhecida, para poder ser aperfeiçoada [...]", ele torna-se, portanto, mais metódico porque registra, observa, questiona e aguça sua interpretação.

Diante do exposto, considero pertinente a preocupação dos docentes do Departamento de Educação do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR no que se refere ao desafio de rever a proposta curricular do curso com foco, sobretudo, nas ementas da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Com carga horária mínima de 3.220 horas distribuídas ao longo de quatro anos, o Curso de Pedagogia da UFMT/CUR (2009), compreende a matriz curricular exposta no Quadro 3. Importa observar que a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado está distribuída do 2º ao 4º ano, totalizando uma carga horária de 300 horas (Quadro 4), em atendimento ao que preceitua a legislação.

Disciplina/ano	CH Total
1° Ano	
Metodologia de Pesquisa em Educação	128
Fundamentos Psicológicos na Educação	128
Língua Portuguesa	128
Sociologia da Educação	128
Filosofia da Educação	128
Antropologia e Educação	128
Atividades Complementares I	40
Total	808
2° Ano	
Teorias da Educação e da Pedagogia	128
Currículo e Avaliação	128
História da Educação Brasileira	128
Didática	128
Política Educacional e Organização da Educação Brasileira	128
Psicologia e Educação	64
Estágio Curricular Supervisionado I	60
Atividades Complementares II	40
Tota	804
3° Ano	•
Matemática e suas Metodologias	128
Linguagem e suas Metodologias	128
Fundamentos da Alfabetização I	64
Organização e Gestão das Instituições Educacionais I	64
Brincar e Educação	64
Literatura Infantil	64
Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil	128
Estágio Curricular Supervisionado II	120
Atividades Complementares III	40
Tota	800
4° Ano	·
História e suas Metodologias	64
Geografia e suas Metodologias	64
Ciências Naturais e suas Metodologias	64
Educação, Saúde e Ambiente Educativo	64
Fundamentos da Alfabetização II	64
Organização e Gestão das Instituições Educacionais II	64
Arte e Educação	64
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	64
Tópicos Especiais em Educação	72
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	112
Estágio Curricular Supervisionado III	120
Total	

Fonte: UFMT/CUR (2009, p. 116).

Nota: CH – Carga Horária.

Quadro 4 - Resumo da Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR, núcleo das disciplinas e cargas horárias

Núcleo	Disciplinas	Carga horária
Núcleo de disciplina de	Carga Horária Teórica	2.436
natureza científico-cultural	Carga Horária Prática	364
	SUBTOTAL	2.800
Componentes do Estágio	Estágio supervisionado I	60
Curricular Supervisionado	Estágio supervisionado II	120
	Estágio supervisionado III	120
	SUBTOTAL	300

Fonte: UFMT/CUR (2009, p. 117).

A Matriz Curricular (Quadro 3) do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR (2009), no que se refere à carga horária, evidencia o cumprimento do disposto pelo Parecer CNE/CP 05/2005 (BRASIL/MEC/CNP, 2005), que é reafirmado pela Resolução CNE/CP 01/2006 (BRASIL/MEC/CNE, 2006), ao estabelecer o mínimo de 2.800 horas para as atividades formativas, 300 horas para o Estágio Curricular Supervisionado e 100 horas de atividades teórico-práticas de interesse dos alunos. Quanto ao Estágio Curricular Supervisionado, evidencia a Matriz (Quadro 3), que sua oferta inicia-se já no segundo ano do curso, estendendo-se até o quarto, ano de sua conclusão, atendendo à exigência da carga horária mínima estabelecida.

Ao considerar que a Proposta de Estágio Curricular Supervisionado, compreendido por esta Matriz Curricular, constitui-se em um dos focos desta pesquisa, tornou-se indispensável, trazer para o presente texto, o ementário desta disciplina (Quadro 5).

Quadro 5 - Ementário da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR, em vigor desde 2009

Disciplina	Ementa	Ano	Carga Horária
Estágio Curricular Supervisionado I	A disciplina requer a inserção do aluno no campo de sua atuação profissional, propondo ações que visem ao conhecimento dos diferentes espaços educativos. Envolve investigação da realidade (pesquisa), prioritariamente, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	2° Ano	60 Horas
Estágio Curricular Supervisionado II	A disciplina estabelece que o aluno produza juntamente com a instituição, uma proposta de intervenção – ação envolvendo regência e/ou projetos especiais de forma a atender a demanda da escola-campo, na Educação Infantil, para os quais estejam presentes: pesquisa, formação, planejamento, execução de atividades na/da docência, participação em seminários temáticos e elaboração de relatório final.	3° Ano	120 Horas

Continua...

Continuação

Disciplina	Ementa	Ano	Carga Horária
Estágio Curricular	A disciplina estabelece que o aluno	4° Ano	120 Horas
Supervisionado III	produza juntamente com a escola uma		
	proposta de intervenção – ação envolvendo		
	regência e/ou projetos especiais de forma a		
	atender a demanda da instituição de ensino,		
	no Ensino Fundamental, para as quais		
	estejam presentes: pesquisa, formação,		
	planejamento, execução de atividades		
	na/da docência, participação em seminários		
	temáticos e elaboração de relatório final.		

Fonte: Organizado pela autora com base no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia UFMT/CUR (2009).

Trata-se de um período que "[...] auxilia o licenciando a ser professor, o que envolve, além de ação política e formadora por parte dos orientadores do estágio, aprendizagens dos professores da escola-campo no processo de acolher e acompanhar os alunos estagiários [...]" complementa a autora. Às proposições de Rocha (2009), acrescento o disposto no Art. 12 da Resolução CNE/ CP n° 1/2002, que em parte de seu texto, discorre que o Estágio obrigatório, a ser realizado em escola de educação básica, deve ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola-campo de Estágio.

Outro aspecto bastante relevante a ser observado, uma vez conhecendo o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR (2009), é compreender como é concebido seu processo de avaliação do ensino-aprendizagem e, conforme estabelece o documento, tratase de uma proposta que:

Ancora-se numa concepção de avaliação dialética e processual, buscando-se convergir teoria e prática, a partir da articulação entre informação, reflexão e prática pedagógica [...] Um processo contínuo sistemático e integral de acompanhamento e julgamento do nível nos quais alunos e professores se encontram em relação ao alcance dos objetivos desejados na formação do educador em questão (UFMT/CUR, 2009, p.74).

Evidencia-se também no documento que a avaliação envolve atividades teóricoprático diversificadas:

Preleções, pesquisas bibliográficas e de campo, exercícios, arguições, trabalhos práticos individuais e de grupo, estágios, seminários, excursões, oficinas, provas escritas e orais previstos nos respectivos Planos de Ensino, aprovados pelo Colegiado do Curso (UFMT/CUR, 2009, p.74).

Para que seja então operacionalizada, de acordo com o PPC em análise, a avaliação será: contínua, sistemática, integral, inclusiva, abrangente e cooperativa, seguindo as recomendações que constam na Resolução/CONSEPE 014/1999, a qual:

Regulamenta a avaliação de aprendizagem na UFMT. Essa resolução prevê avaliações parciais durante o período letivo e eventual exame final, com oportunidade dos alunos realizarem primeira e segunda época. Os resultados devem ser expressos em notas, em escala de zero a dez, a serem registradas em diário de classe. Alunos que alcançarem média final equivalente a 7.0 (sete) ficam dispensados do Exame Final (UFMT/CUR, 2009, p.76).

Diante destas proposições, entendo que o processo de avaliação de ensinoaprendizagem do Curso de Pedagogia em estudo, caracteriza-se também como formativo, visto que este ocorre em diferentes momentos do processo, com diagnósticos que permitem o acompanhamento da produção do conhecimento por parte do licenciando, possibilitando se necessário, o replanejamento das ações, em uma busca cooperativa e constante para atingir os objetivos estabelecidos.

A reestruturação dessa proposta demonstrou o processo de como o curso vem se consolidando e, como o seu corpo docente tem uma proposta de investimento na qualificação docente. Registro que dos 16 professores do curso, dois tem pós-doutorado, 13 são doutores e apenas um tem somente o mestrado. Tal dado é relevante, em se tratando de uma cidade do interior de Mato Grosso que até 2011 não era servida por malha viária e o trajeto terrestre até São Paulo se dá em 24 horas de percurso. É salutar também informar que o conceito do Curso de Pedagogia foi 4 nas duas últimas avaliações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e 5 na última avaliação do Guia do Estudante (2012), dado este que evidencia a seriedade e o compromisso com que os professores e os licenciandos se envolvem com a formação.

5 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMT/CUR: A PROPOSTA DA PESQUISA PERMEANDO A FORMAÇÃO

Os estudos de Pimenta e Lima (2004), Leite, Ghedin e Almeida (2008) Lüdke e Cruz (2005), entre outros, apontam que o grande problema dos cursos de formação de professores tem sido a separação entre teoria e prática. A esse respeito, Lüdke e Cruz (2005) sugerem que a superação dessa hierarquia poderá contribuir para esclarecer tão complexo problema. Ocorre que a teoria, de modo geral, precede a prática sendo, esta última, oferecida sempre depois, por meio de estágios, com duração insuficiente sob condições e concepções muitas vezes precárias.

Aprofundando a análise, Lüdke e Cruz (2005) evidenciam que desde Schön (1983) a valorização da reflexão antes, durante e depois da experiência vêm atraindo cada vez mais a atenção do meio docente. Este autor defende um tipo de epistemologia da prática, por meio da qual o sujeito desenvolve sua atitude de análise, produção e criação a respeito de suas ações ao enfrentar situações complexas e desafiadoras.

Entretanto, com Zeichner (2002), compreendo que a reflexão por si só pouco significa, porque em algum sentido, todos os professores são reflexivos. O autor propõe ainda que os programas de formação inicial de professores deem importância e considerem o que, e como querem que os professores reflitam. Apontou também diferentes aspectos da reflexão e do saber docente dos quais considero essenciais: o conhecimento do conteúdo e fundamentação teórico/pedagógica, conhecimento sobre os seus estudantes: o que sabem, como aprendem e podem fazer, quais os recursos culturais que dispõem, conhecimento de como conduzir discussões, avaliar, administrar a classe e tomar decisões. (ZEICHNER; LISTON, 1996 apud ZEICHNER, 2002).

Enfim, para Zeichner (2002), o professor precisa compreender que o ensino não é neutro e que suas ações, embora não resolvam por si só os problemas da sociedade, podem contribuir para a construção de sociedades mais justas e menos excludentes. Suas argumentações podem ser complementadas com o que Severino (2006) discute ao afirmar que isto só é possível, se as ações/práticas destes educadores forem fecundadas por intencionalidades, guiadas por referências pensadas e impregnadas pela teoria e pela prática.

Ao retomar o texto de Lüdke e Cruz (2005) encontrei a afirmativa que as autoras trazem de Duarte (2003) de que pouco ou nada adiantará mantermos a formação de professores nas universidades se esta formação e o seu conteúdo reduzem-se ao exercício de uma reflexão. Assim, comentam as pesquisadoras que para formar o professor pesquisador

exige-se mais que refletir sobre os saberes profissionais de caráter particular e subjetivo e se, assim fazemos, estamos abrindo mão da teoria. Na mesma perspectiva, Contreras (2002) traz de Giroux (1990) o entendimento de que refletir sobre o trabalho do professor em sala de aula não é suficiente para que se obtenha compreensão dos elementos que fundamentam teoricamente a prática docente. Afirmação semelhante adota Zeichner (2002), quando argumenta que as teorias são sempre produzidas por meio das práticas e as práticas refletem compromissos teóricos particulares, no entanto, isto é ignorado.

Assim pensadas, as teorias neste ponto de vista funcionam como propulsoras de novas percepções a serem exploradas pelos novos pesquisadores. No entanto, coaduno com a ideia do cuidado com a pesquisa, defendida por André (2001):

As questões a serem perseguidas na área da educação são ainda tantas e de tamanha variedade que não podemos nos perder em polêmicas que só nos deixarão mais distante da realidade. São tantas as perguntas relevantes que ainda não foram formuladas, tantas as problemáticas que ainda precisamos conhecer que sobram espaços para todo tipo de investigação, desde que se cuide da sistematização e controle dos dados. Que o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados (ANDRÉ, 2001, p. 57).

As contribuições realizadas por esta autora remetem a uma preocupação maior quanto à realização da pesquisa no estágio, foco desta discussão. Evidencia-se a necessidade da elaboração de bons roteiros de entrevistas para coleta de dados a fim de que sejam efetivadas análises sistemáticas na produção dos relatórios.

Lüdke e Cruz (2005) demonstram uma preocupação muito grande no que se refere à relação entre o professor e a pesquisa, mencionando que seria muito bom que o papel do professor não fosse restringido apenas a fornecer dados para o trabalho de outros investigadores, mas, acrescido da investigação relativa à própria prática. A investigação realizada pelas autoras ainda aponta que a formação para a pesquisa quando acontece é impregnada pela conotação acadêmica, não deixando espaço para questões diárias das escolas, sem perder de vista, entretanto, os cuidados que necessariamente permeiam toda forma de pesquisa.

Da mesma forma, os sujeitos pesquisados pelas autoras, apontaram que para favorecer a formação para a pesquisa, aquela precisa ser assumida como princípio básico na proposta curricular dos cursos. Assim, conforme as autoras, ainda que forçosamente, criar-seia uma ambiência para sua efetivação. Entretanto, seus achados revelam que o conteúdo ainda

é considerado o aspecto de maior relevância na formação dos professores. Ou seja, a formação ainda é pensada "[...] para que o aluno saia da licenciatura com o maior domínio possível do conteúdo a ser ensinado" (LÜDKE; CRUZ, 2005, p.98).

Enfim, as autoras ao fazer alusão à Carvalho (2004) informam que, embora muito bem preparados teórica e metodologicamente, nossos professores pesquisadores das universidades não estão conseguindo chegar aos problemas vividos pelos professores e alunos da educação básica. Complementam afirmando que precisamos "[...] reconhecer a falta de produtividade ou mesmo a falta de alcance da pesquisa universitária [...] esses professores, que foram formados pela universidade deveriam ter recebido ali sua devida iniciação à pesquisa" (LÜDKE; CRUZ, 2005, p. 105).

Os mesmos pressupostos são compartilhados por Ghedin (2006) ao referir-se a pesquisa em estágios, especificamente quando afirma que o processo de apropriação dos instrumentos técnicos e operacionais da produção autônoma do conhecimento deve iniciar-se já na graduação, aliando os saberes epistemológicos, filosóficos, metodológicos e científicos do Estágio Curricular Supervisionado.

A respeito da iniciação à pesquisa que deveria então ocorrer desde a formação inicial docente, conforme bem enfatizam os autores supracitados, trago as considerações do então coordenador do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR, responsável pela reestruturação da proposta curricular no ano de 2009. Igualmente, farei uma conexão com as falas das professoras orientadoras da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do referido curso, conforme proposto no primeiro eixo de análise dessa pesquisa.

Abordarei, na sequência, como a pesquisa se evidencia no PPC do Curso de Pedagogia a partir das percepções de quem pensou a proposta e das professoras experientes em acompanhar o Estágio Curricular Supervisionado.

5.1 O Curso de Pedagogia da UFMT/CUR: as vozes de quem participa da proposta

Os dados a seguir apresentados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com o Coordenador de Curso de Pedagogia da UFMT/CUR, quando da reestruturação da proposta curricular em 2009 (denominado Coordenador A) e com duas professoras do referido curso. A professora A como coordenadora e orientadora de estágio e a professora B apenas orientadora (denominadas na pesquisa como Coordenadora/Orientadora A e Orientadora B). Com as professoras busquei suas percepções

sobre a possibilidade de o estágio contribuir tanto para a constituição da identidade docente dos licenciandos de pedagogia em formação quanto com a prática pedagógica da escola.

Na expectativa de responder ao proposto foram elaboradas algumas questões para as entrevistas. Estas serviram apenas como roteiro, uma vez que se transformaram em um significativo diálogo, permitindo-me ir além do proposto.

Reafirmo que objetivei, por meio deste instrumento, evidenciar quais foram as expectativas do coordenador do curso sobre as possíveis contribuições do estágio com pesquisa, proposto na matriz de 2009, para a constituição da identidade docente das licenciandas em formação. Importa informar que esta proposta foi elaborada sob sua gestão e contou com sua participação e acompanhamento.

Interessou-me investigar e evidenciar ainda, suas percepções de como o estágio assim organizado repercutiu na formação dos licenciandos e no cotidiano da escola. Igualmente busquei as concepções das duas professoras pela vasta experiência e diferentes vivências com a disciplina de Estágio Supervisionado. De modo específico, busquei conhecer suas compreensões destas vivências, dificuldades, avanços e possibilidades para a efetivação de propostas significativas para o trabalho com o estágio para melhor formar os aprendizes de professor.

Tal diálogo evidenciou conquistas, avanços, recuos, construções, desconstruções, enfim, percalços que são inerentes às trajetórias daqueles que se lançam ao fazer e ao agir pela melhoria da qualidade da nossa educação. Então, dessa longa conversa que informalmente estabelecemos, obtive dados que considerei fundamentais para a compreensão e complementação de tudo o que venho apresentando e discutindo no decorrer dessa pesquisa.

5.1.1 A voz do coordenador do curso

Inicio com as informações que coletei em entrevista realizada em agosto de 2012, com o então coordenador do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR, quando da reestruturação da nova matriz curricular. Ao indagar sobre suas expectativas quanto as possíveis contribuições da matriz curricular de 2009, mais especificamente, sobre as ementas da disciplina de estágio para a aprendizagem da docência das licenciandas em formação, ele ponderou:

Na Matriz de 2006, o estágio acontecia só no último ano e concentrado [...] primeiro você fazia os fundamentos, depois as metodologias e no final o estágio [...] e eu não entendo o estágio assim e nem a formação. Formação de professores não tem que ser a teoria, o como fazer e depois o fazer, tudo

isso precisa estar junto [...] o estágio agora é oferecido já no segundo ano do curso, ou seja, no terceiro semestre. Isso foi muito bom, porque também não é interessante o aluno já no primeiro semestre ir para a escola, primeiro ele precisa conhecer os fundamentos, o que é a Pedagogia, as Teorias da Educação e logo ele terá condições de ir [...] no estágio I, o aluno vai conhecer e pesquisar os diferentes espaços educativos [...]. Mães crecheiras, escola de Educação Infantil públicas, privadas, das Cáritas, empresas, ONGs [Organizações Não Governamentais] e escolas de anos iniciais [...]. No estágio II, ele vai para a observação e regência compartilhada na Educação Infantil [...] e no estágio III ele vai para a observação e regência compartilhada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Enfim, ele vai vivenciar espaços educativos formais e não formais e isso é muito interessante, porque o aluno vai perceber que a atuação do pedagogo [...] não está limitada a escola e a ensinar a ler e escrever (Coordenador A, 2012).

Ainda com relação à docência compartilhada o coordenador A argumentou: "Nenhum aluno meu faz atividade de docência sozinho na sala de aula. Ele aprende a docência com o professor regente, porque eu acredito que esta é uma fase de troca de experiências e saberes." A esse respeito, como Rocha (2009), compreendo que o estágio se constitui em um espaço de aprendizagem para o aluno, futuro professor, sob a orientação e o acompanhamento do professor titular da sala de aula, que com sua experiência vai acompanhando todas as ações do licenciando no cotidiano da prática.

Segundo a autora, trata-se de um período que auxilia o licenciando no fazer-se professor, o que exige necessariamente, ações políticas e formadoras por parte daqueles que pensam e orientam as propostas como também, trata-se de um espaço de aprendizagens recíprocas, de troca de experiências e de saberes, conforme argumentou também o coordenador entrevistado.

Em Rocha e Ulhoa (2008) busquei outra contribuição muito interessante que vem ao encontro dessas proposições. As autoras, tomando por princípio o Parecer CNE 28/2001, chamam atenção para o fato de que o estagiário é alguém que precisa de acompanhamento de um profissional experiente para que possa desenvolver sua experiência profissional no estágio. Assim, tanto para as autoras quanto para o coordenador A, o estágio se constitui em um período que precisa ser mediado, visto que as aprendizagens ocorrem também nesses processos de interação e nas relações que são estabelecidas na vida, na formação acadêmica e nas situações práticas que, via de regra, são desafiadoras, imprevisíveis e contextuais. Imbernón (2011, p. 19) o compreende como uma formação que "[...] abre caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada." Entretanto, com Carvalho (2005) entendo

também que aprendemos somente no momento em que nos tornamos sujeitos dessas aprendizagens.

Sobre a afirmativa do coordenador entrevistado de que a teoria tem que caminhar junto com o fazer e o como fazer, acrescento, de Lacerda (2002), o entendimento de que nós professores, não somos pessoas que precisam primeiro aprender para depois fazer. Pelo contrário, o que nos caracteriza, segundo a autora, é justamente o fazer ao mesmo tempo em que aprendemos, e o aprender ao mesmo tempo em que fazemos. Diante dessas argumentações, compreendo o estágio como um espaço fértil à construção da aprendizagem docente através das experiências que, segundo Larrosa (2002), ocorrem na relação entre o conhecimento e a vida humana, numa espécie de mediação entre ambos. Ainda conforme o autor:

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está como conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LARROSA, 2002, p. 27).

Dando continuidade à entrevista, indaguei ao coordenador do curso sobre qual foi o objetivo almejado ao instituir na proposta a pesquisa desde o início do Curso de Pedagogia, perpassando, sobretudo, a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Ao que ele afirmou:

[...] quando o grupo pensou a ideia de trazer a pesquisa no decorrer do curso, não foi só para reproduzir a ideia de Nóvoa, foi pela necessidade urgente da profissão professor. Entende-se que o professor pesquisador é aquele que investiga a sua prática e que teoriza sobre seu trabalho (Coordenador A, 2012).

Ele acrescentou também que "[...] foi pensada a pesquisa para ajudar o aluno a compreender o que é a Pedagogia, o que é ser pedagogo, o que é desenvolver atividades docentes na sala de aula" (Coordenador A, 2012).

No entanto, a respeito da pesquisa na formação do pedagogo, o coordenador A fez outras ponderações, a saber:

É preciso discutir sobre as diferentes compreensões de pesquisa. Talvez fosse necessário ver dados, mas, não temos mais que cinco alunos envolvidos em projetos como o PIBIC [Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica], ou em atividades de pesquisas de outros professores.

Eu estou excluindo o Pibid [Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência], pois não é formação para a pesquisa, é incentivo à docência. Se você contar com o Pibid, vamos ter quinze alunos, num grupo de 164. É muito pouco. A pesquisa, no Curso de Pedagogia do Campus, tem se efetivado mais no estágio. Eu não tenho dados de que a pesquisa esteja acontecendo nas disciplinas teóricas. Talvez o professor tenha feito isso de outra maneira e não chegou à coordenação, mas, de projetos passando pela coordenação, eu não tenho dados. No estágio isso se efetiva, porque estágio não se realiza sem pesquisa, o nosso já começa com pesquisa (Coordenador A, 2012).

Vale observar que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) concede bolsas a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica por meio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) enquanto que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) busca incentivar o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica por meio de concessão de bolsas, realizada pela CAPES, a discentes de licenciatura que participam de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Em relação às preocupações apresentadas na entrevista pelo coordenador A, podemos afirmar que se assemelham com o proposto por Ghedin e Almeida (2011) quando preceituam que se almejamos a legitimação de uma educação científica para o professorado devemos, desde a formação inicial docente, possibilitar que esse professor, pesquisador em potencial, possa conhecer e discutir os vários procedimentos metodológicos que compõem um processo de pesquisa. Ainda conforme os autores, para a construção de uma identidade de pesquisador, faz-se necessário estabelecer "[...] rotinas pedagógicas, processos metódicos e não atividades esporádicas neste sentido, o estágio vinculado à pesquisa e voltado para a educação científica pode legitimar todas estas perspectivas" (GHEDIN; ALMEIDA, 2011, p.68).

Acredito, portanto, que mesmo tratando-se do professor pesquisador da própria prática, conforme discutem Garcia e Alves (2002), quando buscam desmitificar a ideia de que na universidade se pensa e se pesquisa e, na escola apenas se faz, não podemos perder de vista esse rigor apontado não somente por Ghedin e Almeida (2011), como também por outros autores como André (2001), Lüdke e Cruz (2005) que discutem, entre outras questões, a fragilidade metodológica, as análises pouco fundamentadas e as interpretações sem respaldo teórico dos estudos e pesquisas da área da educação. Então, ainda que seja realizada a pesquisa apenas no estágio, como apontou o coordenador A, entendo que os licenciandos

devam ser orientados a considerar os critérios básicos que foram apresentados acima desde o início da pesquisa.

O coordenador A fez ainda outras considerações muito significativas sobre como concebe o estágio para a aprendizagem da profissão docente, sobre a repercussão do estágio assim organizado para o cotidiano da escola e sobre a carga horária de estágio distribuída em apenas um dia semanal. Assim como, fez também algumas análises sobre a proposta curricular implementada em 2009. Porém, sob o seu ponto de vista, afirmou que "[...] o estágio do Curso de Pedagogia não pode mais ser trabalhado de forma a mandar os alunos para a escola observar o professor, fazer regência e ir embora. Ele tem que ter uma nova forma." Nesse sentido, argumentou então, quanto ao por que: "É impossível agora pensar o estágio dissociado das outras disciplinas, nos cursos anteriores, lá no final do curso, você tinha um momento de docência." E, segundo seu entendimento, a organização se dava assim: "[...] vai lá, você aprendeu os fundamentos e as metodologias, vai para a escola agora e mostra o que você aprendeu. Que para mim é muito simplista." Então, para ele o estágio:

[...] tem que consolidar a formação do Pedagogo. Não entenda consolidação como finalização, mas como um momento de investigar, pesquisar, avaliar, refutar a formação que o curso está oferecendo. Uma formação que dê condições de uma reflexão crítica na construção da identidade docente. (Coordenador A, 2012).

Observa-se aqui quão grande é a responsabilidade atribuída à formação profissional docente, especificamente ao Estágio Curricular Supervisionado, no Curso de Pedagogia da UFMT/CUR. Para Imbernón (2011)

Uma formação deve propor um processo que confira ao docente: conhecimento, habilidades e atitudes para criar profissionais reflexivos e investigadores. O eixo fundamental do currículo de formação de professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social (IMBERNÓN, 2011, p. 58).

Quanto à repercussão do estágio desde o início do curso e permeado pela pesquisa no cotidiano da escola, o entrevistado então argumentou: "Nós temos dados, alguns registros de alunos que dizem que as professoras têm enfatizado que nós avançamos muito e que a maneira com a qual nós avançamos foi muito positiva" (Coordenador A, 2012). Porém, ele complementou afirmando: "[...] agora, nós não temos dados, a sua pesquisa será a primeira, de como a escola tem enfatizado, os gestores, os professores, se esta proposta está sendo

mais significativa." E ele continuou ponderando sobre a organização da nova matriz curricular:

Não houve dificuldades em atender a Legislação e pensar a nova matriz. Nós tivemos mais trabalho e não dificuldades, porque nos estágios anteriores você colocava os alunos no último semestre na escola, e pronto, estava resolvido. Agora nós temos que acompanhar esse aluno [...] mas isso está na nossa carga de horário de trabalho, é nossa obrigação de encargos didáticos. Eu vou até a escola como professor de Estágio, converso com o coordenador da mesma, e falo da proposta. A escola fica ciente de nossa proposta de trabalho e ela se programa para nos atender. A escola nos inclui na sua rotina [...] ela fica bastante preocupada porque a universidade está na escola e ela sabe que serão revelados pontos positivos e pontos negativos, certo? Mas, ela também já está entendendo que estes pontos positivos ajudam a avançar e os negativos ajudam a refletir sobre os erros, os acertos e dar um novo caminho às atividades educativas da escola [...] aqui no campus só a Pedagogia dá essa devolutiva para a escola, outras licenciaturas não o fazem (Coordenador A, 2012).

Diante do exposto, com base em Rocha (2008), é possível afirmar que além de mobilizar os conteúdos aprendidos ao longo do curso, o estágio promove também a reflexão sobre as teorias numa relação dialética entre o saber e o fazer docente. Assim, o que se propõe é uma formação que se constitua em uma construção pedagógica de etapas da docência que possui significado social, político, educativo e crítico/reflexivo em cada espaço em que se desenvolva.

Quanto à organização da carga horária de estágio, distribuída em um dia da semana ao longo do ano, o coordenador do curso argumentou:

Eu não vejo que [de forma] concentrado o aluno vai conhecer a escola em um período de uma semana, quinze dias ou mês. O que vai determinar é a forma que o orientador está organizando o estágio. Nós temos relatos dos alunos lá nos arquivos do Departamento, nos quais os alunos ponderam que é importante conhecer a escola ao longo do ano. Pergunta-se, mas aí você vai passar o ano todo vendo as mesmas disciplinas? Quem pensa assim está negando que nos anos iniciais e na educação infantil nós não trabalhamos com disciplinas isoladas, nós trabalhamos com áreas do conhecimento e com a interdisciplinaridade. Então, isso não se justifica [...] a não ser que o professor seja um conteudista. Eu prefiro acreditar que as duas formas de trabalhar o estágio são importantes [...] mas volto a frisar, é a orientação que vai fazer o diferencial e não o dia estabelecido (Coordenador A, 2012).

Para o entrevistado, o papel do formador é decisivo na organização e efetivação do estágio na escola-campo. Pressupostos semelhantes são encontrados em Pimenta e Lima (2004) quando afirmam que o estágio não se faz por si só, mas envolve acompanhamento, estudo, análise, problematização, reflexão e proposição e, isto pressupõe o envolvimento dos

formadores de todas as disciplinas, constituindo um projeto articulado, cuja alavanca é a pesquisa.

Para as autoras, portanto, ele poderá ocorrer desde o início do curso, possibilitando que neste percurso formativo sejam alternados os momentos de formação na universidade e no campo de estágio. O desafio é, portanto, proceder ao intercâmbio e compreender o que se teoriza e o que se pratica em ambas. E, para que isto aconteça, entendo que deve haver orientação, acompanhamento, reflexão e análise à luz das teorias e das experiências de todos os profissionais envolvidos nos processos formativos docentes.

Outras considerações relevantes foram apresentadas pelo coordenador A, quanto à Matriz Curricular de 2009, que ele enfatizou ter ajudado a construir: "A Matriz de 2006, tinha uma proposta muito fechada, engessada, sem flexibilidade. A Matriz de 2009 avança mais ainda não atende." Em seu entendimento, "[...] as disciplinas foram melhor distribuídas. Disciplina como: Libras, Arte e Educação, foram acrescentadas, o estágio foi colocado ao longo do curso e permeado pela pesquisa, grande avanço" (Coordenador A). Mas, ele complementou, trazendo a seguinte crítica:

A Matriz continua com um grande problema: não oportuniza ao aluno vivenciar outras experiências formativas, não oferece nenhuma optativa, não oferece a chance para o aluno cursar disciplinas em outros cursos. E cada um de nós tem interesses muito divergentes. Eu mesmo fazia Pedagogia, mas tinha interesse por matemática e o curso não flexibilizava a minha ida ao curso de Matemática. E eu entrei com recurso, junto ao CONSEPE para cursar a disciplina lá, porque meu curso não flexibilizava e ainda não flexibiliza [...]. A formação do pedagogo não pode ser limitada só a esse currículo comum. Isso está posto nas Diretrizes Curriculares e a atualidade também exige que ele saia, vá para outros espaços, se comunique, dialogue com outros profissionais. Essa é uma crítica que eu faço a essa Matriz que eu ajudei a construir. Ainda é muito engessada (Coordenador A, 2012).

Entretanto, ele pontuou também, que essas mudanças ainda não são consensuais, pois existem professores que preferem uma matriz mais fechada. E, para esses, "[...] o estágio tem que estar no lugarzinho dele. Eu não sou professor de estágio e muito menos de metodologia. Eu trabalho com os fundamentos, ou seja, o núcleo duro do curso." E, para o coordenador A, "[...] isto não se justifica porque o Curso de Pedagogia é um todo." Portanto, para ele "[...] o estágio é tão interessante e tão importante quanto os fundamentos e estes tão interessantes quanto às metodologias. Na verdade é preciso repensar a formação do pedagogo. Nós temos feito isso e já avançamos bastante, mas ainda há muito que avançar" (Coordenador A, 2012).

Esta capacidade de tecer críticas e de desvelar os pontos que apresentam fragilidades, segundo Roldão (2007), é o que vai gerando novos corpos de conhecimentos e novos domínios que possam alimentar as transformações, pois, aquilo que não é questionado, teorizado, segundo a autora, torna-se prisioneiro de rotinas incapazes de responder à realidade. Enfim, são as nossas inquietações que mobilizam as reflexões e estas desvelam a necessidade das mudanças e transformações.

5.1.2 O diálogo com as orientadoras de estágio

Busquei também, conforme mencionado, as concepções das orientadoras de estágio denominadas ficticiamente Coordenadora/Orientadora A e a Orientadora B, por meio de entrevista, em 31 de agosto de 2012. A Coordenadora do estágio e Orientadora A é uma profissional com grande experiência e muitas vivências na elaboração e efetivação de diferentes propostas de estágio; a Orientadora B é uma pessoa com experiência em estágio, sólida formação teórica e substituta no Curso de Pedagogia.

A Coordenadora/Orientadora A considera que "[...] o estágio tem sido, por muitos, considerado o nó górdio dos cursos de licenciaturas [...] quando ele ocorre de forma esporádica, não possibilita ao professor uma percepção e uma vivência da realidade e do cotidiano da escola e da sala de aula." Em Leite; Ghedin e Almeida (2008) encontrei a mesma observação quando estes chamam a atenção para a necessidade de um olhar reflexivo sobre o processo de formação de professores nos cursos de licenciaturas. Para os autores, nos moldes tradicionalmente assumidos, o estágio não tem permitido a análise crítica da prática docente, carregando ainda os resquícios de uma perspectiva tecnicista e conservadora de educação.

Em seguida, a entrevistada argumentou que "[...] concentrar o estágio em um período de pelo menos vinte dias para que o licenciando possa ver o cotidiano, envolve suspender as aulas das outras disciplinas e associá-las às práticas vigentes na escola, [o que] sempre causa um transtorno no currículo" (Coordenadora/Orientadora A, 2012). E acrescentou:

Anteriormente o estágio acontecia só no quarto ano de Pedagogia e nós tínhamos só duas disciplinas no primeiro semestre. Então, nós dávamos aquelas duas disciplinas concentradas e depois mais ou menos em maio nós já íamos para o estágio. Pesquisávamos e então fazíamos propostas interessantes, terminávamos em novembro. Era uma experiência muito interessante, só que ficava toda essa experiência para o último ano do

estágio, acho que também não era válido (Coordenadora /Orientadora A, 2012).

Observa-se nas falas da Coordenadora/Orientadora A, que o estágio é também provocador de alguns impasses e embates nos cursos de formação de professores. Entretanto, compreendo tais preocupações como mobilizadoras de ações e meios para que ele possa cumprir com aquilo que se constitui em sua função essencial "promover a práxis docente" (LIMA; AROEIRA, 2011, p.117).

Para as referidas autoras, o grande desafio para as propostas de estágio é fazer com que ele se constitua em espaço de aprendizagem para a superação dos embates entre a teoria e a prática, tornando-se uma prática dialética, capaz de refazer-se continuamente e descobrir novos jeitos de compreender o fazer pedagógico. Portanto, suas propostas precisam contar com o envolvimento e as ações de todo o coletivo de professores.

A Orientadora B também apontou dados muito relevantes sobre suas experiências com a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Ela colocou como uma das grandes dificuldades a questão de "[...] organizar um tempo de orientação concomitante ao estágio, isso eu acho que é uma necessidade que se evidencia em vários momentos. Os alunos cobram isso e a realidade curricular da Pedagogia não proporciona." Prosseguindo em suas argumentações, fez um desabafo: "[...] existe uma necessidade extrema de cada professor de cada disciplina considerada entre aspas teórica, perceba a necessidade da articulação teoria e prática, porque o estágio não é o único momento dessa articulação" (Orientadora B, 2012).

Nas falas desta entrevistada observei uma preocupação muito grande para que haja a orientação concomitante ao estágio. O que considero muito pertinente, porque, por experiência, posso afirmar que, na maioria das vezes ocorrem seminários antes e depois do estágio e os problemas, as dúvidas, os medos e temores ocorrem nas situações contextuais e diárias. Não significa que esse aluno não receba a orientação necessária. É evidente que ele recebe, porque sei que o professor de estágio permanece na escola-campo junto com seus estagiários. No entanto, essa orientação fica limitada aos intervalos que, por vezes, são insuficientes.

Em suas falas, a Orientadora B questionou a importância atribuída à relação teoria e prática entre as disciplinas do Curso de Pedagogia e afirmou:

Eu acredito muito na elaboração do Currículo pelos seus próprios sujeitos. Eu acho que cada um dentro de sua disciplina, por mais fragmentado e engessado que seja o currículo, tem condições de mudar. Há possibilidade de transformação. Dos cursos de licenciatura os alunos deveriam sair para o estágio com as estratégias metodológicas necessárias, mais os professores trabalham em suas disciplinas sem preocupação com essa articulação [...] Não se justifica o professor dizer: Eu tenho que ensinar o conteúdo, porque o conteúdo do Curso de Licenciatura é o ensino daquele conteúdo e não só o conteúdo. Por exemplo, o aluno precisa saber o conteúdo de matemática, mas ele precisa também, aprender a ensinar matemática (Orientadora B, 2012).

Tomando por referência as concepções trazidas pela Orientadora B, acredito que as transformações das propostas curriculares nos cursos de formação de professores encontramse fortemente vinculadas às mudanças de concepções sobre a natureza do trabalho docente que permeiam as concepções dos professores formadores. E, estes, por vezes, "[...] devem saber desenvolver e fazer de forma a ir ao encontro do professor que se pretende formar" (MIZUKAMI, 2005, p.08). A autora discute sobre os processos de aprender a ensinar, também mencionados nas falas da Orientadora B. Trata-se, portanto, de uma formação onde "[...] a teoria deve refletir os seus valores básicos que são o conhecimento e as experiências" (MARCELO, 1992, p.67).

Para o autor, diagnosticar as necessidades do professorado é uma das funções que toda instituição formadora deve desenvolver para assegurar a oferta de uma formação ampla, flexível e planejada que corresponda, na medida do possível, as reivindicações, tanto no que se referem ao conhecimento, quanto a destrezas e/ou atitudes.

Apresento agora outras considerações interessantes evidenciadas pela Coordenadora/Orientadora A:

O estágio e a pesquisa deveriam então, permear todo o curso. Quando nós reformulamos toda a grade curricular, nós pensávamos em um estágio proforma, então cada professor, naquele dia estabelecido para o estágio iria antecipando suas aulas: numa semana um professor daria duas aulas, na outra semana, outro, de forma que sobrasse então um mês para que nós fizéssemos o estágio concentrado, e começou a aparecer um problema, porque nem todos os professores podiam fazer isso, pois tinham disciplinas em outros cursos e isso inviabilizou. Então ficou o estágio acontecendo em um dia da semana. Então, digamos que fosse terça-feira a aula de estágio, eles [os alunos] tinham orientação e iam a campo em outros horários que podiam fazer as pesquisas e nas aulas a gente fazia as discussões. Eles faziam pesquisas em escola não formais, pesquisas e observações nos anos iniciais do Ensino Fundamental e instituições de Ensino Infantil. Isso pode ser feito uma vez por semana, agora no momento em que entra para a sala de aula, faz falta essa observação contínua (Coordenadora/ Orientadora A, 2012).

Ao revelar suas preocupações quanto à organização da proposta de estágio, ela desabafou: "[...] um dia na semana não dá condições de um estagiário perceber e tomar

ciência de como é o cotidiano da escola." Ela explica o motivo: "[...] sem ele perceber isso que era a grande intenção da proposta de estágio, a gente poderia dizer que esse estágio não estaria atingindo os objetivos que a equipe então havia proposto quando da organização da nova matriz curricular." Na opinião da entrevistada, "[...] essa experiência de um dia por semana não traz resultado e tem sido uma luta organizar um currículo em que os professores percebam o estágio não como uma parada, mas uma continuidade, com a possibilidade de todos irem a campo com seus alunos." Para ela isso seria importante, porque "[...] o professor iria perceber como é que os seus conteúdos, que as suas orientações, até então trabalhadas, somente em sala de aula, acontecem lá na prática" (Coordenadora/ Orientadora A, 2012).

As argumentações reveladas pela Coordenadora/Orientadora A remeteram-me a Pimenta e Lima (2004) quando afirmam que ao identificarmos os limites estamos nos permitindo encontrar também, formas de superá-los. Para as autoras, o estágio não pode ser considerado apêndice do currículo, pelo contrário, ele precisa integrar o corpo de conhecimentos dos cursos de licenciatura e ele então "[...] poderá permear todas as disciplinas, além do seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso" (PIMENTA; LIMA, 2004, p.55).

A Coordenadora/Orientadora A também verbalizou que "[...] essa grade curricular pode perfeitamente permanecer, desde que se tenha a compreensão de que no estágio de regência esses professores, nos seus horários, em vez de irem para a universidade fossem a escola-campo, assessorar os estagiários e a escola em alguma discussão." A proposta exposta por esta entrevistada é a de que houvesse uma compreensão do estágio como continuidade e não como uma ruptura das aulas "teóricas" para se vivenciar somente a prática, negando assim, o movimento dialético de ambos na formação.

Em sua fala, percebi que a Coordenadora/Orientadora A tem uma dimensão do estágio como vida, como continuidade do curso no espaço vivo da escola, no campo da profissão. Segundo seu entendimento, os professores deveriam continuar suas aulas do curso indo à escola e orientando os estagiários em seus impasses, ali, onde a profissão se efetiva, como se fosse um local de crescimento e de discussão sobre o que se aprendeu para ensinar. Argumentou a entrevistada que o estágio deveria ser considerado como uma continuidade do curso, eliminando-se a compreensão de que é uma parada para que os estagiários possam ir à prática, isso é ilógico, porque teoria e prática devem acontecer durante todo o processo formativo. Nessa perspectiva, complementou afirmando que "[...] isso pode acontecer independente de qualquer grade curricular de estágio, assim, teriam o estágio como continuidade do curso e como interlocução entre a teoria e a prática, mas nem todos os

professores pensam assim" (Coordenadora/Orientadora A, 2012). Em suas ponderações ainda afirmou:

Veja bem, no estágio os professores da Pedagogia depositam em nós, orientadores de estágio, super poderes ao entenderem que damos conta de trabalhar com todas as metodologias do curso. Então, de repente, me vejo atendendo uma dificuldade de matemática sem nem saber o que e como foi trabalhada, de língua portuguesa da mesma forma e assim por diante... Ante o comodismo de dizer que o estágio é a parada para a prática e a folga do professor do curso poderá também se configurar em um espaço de poucas aprendizagens quando estas poderiam ser significativas com o apoio do professor da disciplina. Isso me angustia, porque o estágio se torna um espaço em que os alunos adotam, empregam e colocam em prática conhecimentos específicos que ainda tem dúvidas e nós, orientadores, nem sempre estamos lá, diante da demanda que temos (Coordenadora/Orientadora A, 2012).

Neste sentido, para Silvestre (2011) os formadores de professores não podem se limitar a desenvolver formas de reflexão sobre os conhecimentos que são inerentes à prática pedagógica, mas, nutrir aprendizagens que possibilitem uma análise crítica quanto aos princípios e valores que são explicitados por meio dessa prática. Assim, faz-se necessário que todos compreendam que formar professores significa prepará-los para o exercício de uma prática que, sendo historicamente situada, vai adquirindo contornos de acordo com as exigências e necessidades conjunturais de cada período e de cada contexto.

A Coordenadora/Orientadora A destacou em sua fala que a escola espera uma contrapartida da universidade e se questionou: "[...] o que a universidade pode então oferecer à escola, para um trabalho de parceria? Ao que respondeu em seu discurso:

É o trabalho de formação continuada. Esse tipo de contrapartida é fundamental no trabalho com o estágio. Então, em todas as escolas que a gente tem ido, a gente tem trabalhado com a formação, a partir de um pedido da escola e nesta formação, estagiários e professores estudam juntos. [...] Em um estágio assim constituído, a profissão professor vai sendo vivenciada na e pela escola junto com os professores e os estagiários da universidade. É uma vivência interessante porque é uma aprendizagem coletiva sobre o cotidiano da profissão. Por outro ângulo, analiso que esse processo colaborativo na formação continuada, evidencia que a universidade não só explora e/ou utiliza o espaço da escola, mas é também parceira na discussão de suas dificuldades (Coordenadora/Orientadora A, 2012).

Ainda na concepção da Coordenadora/Orientadora A:

A universidade tem que ir até a escola com seus estagiários, ouvir os gestores e os professores, observar o que a escola está trabalhando, como está trabalhando, qual a metodologia, que projetos desenvolve, respeitar o

que ela está trabalhando e planejar a proposta de estágio em cima do que foi investigado. É um trabalho de investigação, de pesquisa, de entrevistas, de ouvir e de propor. Então isso demanda tempo e é dispendioso. Em um estágio eticamente trabalhado com a escola, os alunos não entram em sala, sem no mínimo, quatro reuniões anteriores com a escola. Há demanda de tempo para os planejamentos: você recebe, reformula, envia, discute com as professoras, recebe outra vez e coloca observações. Após o término do estágio, retornamos para a escola para uma avaliação, a fim de ouvir como foi esse estágio, o que significou para a escola, de que forma podemos mudar. Esse retorno é uma proposta que a gente está introduzindo no Curso de Pedagogia há uns cinco, seis anos e o diagnóstico tem sido muito interessante (Coordenadora/Orientadora A, 2012).

Os apontamentos apresentados por esta entrevistada apresentam com muita clareza que o estágio deve advir de uma pesquisa com e na escola e isso envolve muitas discussões e reflexões, além da necessidade do envolvimento de todo o coletivo de professores da escolacampo para compreenderem que este período não se constitui em uma intromissão no desenvolvimento do projeto da escola, mas que, a partir dos dados coletados, apresenta-se como uma proposta adicional que busca, junto a muitos colaboradores aprendizes, contribuir para melhor atender os alunos e experienciar práticas em um cotidiano, até então, conhecido apenas nos livros. Possibilitaria assim, uma análise da prática necessariamente fundamentada pela teoria e pela reflexão partilhada.

A entrevistada ainda destacou a necessidade de que sejam estabelecidas parcerias entre a universidade e a escola, dado o reconhecimento dos saberes que se constroem também nos dois espaços. Para Porto (2010), trata-se da vinculação colaborativa entre dois espaços distintos de atuação/formação docente, com responsabilidades distintas, porém, com objetivos comuns: ensinar e aprender. E, diante de tudo o que foi colocado, a Coordenadora/ Orientadora A concluiu dizendo: "[...] eu acredito que a gente está avançando sim. E o seu trabalho é importante porque ele faz uma avaliação da proposta, ouvindo a escola e desse tipo de trabalho a universidade ainda não tem registro sobre seu acontecimento."

Observo que no relato da Orientadora B, da mesma forma que o coordenador A e a Coordenadora/Orientadora A, ela também apontou críticas, indagações e considerações ao expor, sob seu ponto de vista, os limites e as possibilidades das propostas de Estágio Curricular Supervisionado: "[...] a formação inicial hoje, é, extremamente criticada porque ela não consegue articular os conteúdos teóricos, com os conteúdos da prática." Na sequência ela questionou: "[...] se não há uma articulação, o problema está em que? Em quem? No currículo, como algumas pesquisas propagam? Ou na concepção desse formador que atua nas licenciaturas?" (Orientadora B, 2012).

A partir destes questionamentos observou que "[...] esses formadores advogam a coletividade, o compartilhamento, a reflexão sobre a própria prática, mas dificilmente se reúnem para discutir as suas práticas, dificilmente fazem ações interdisciplinares." Nesta perspectiva, complementou trazendo a crítica de que:

A universidade pesquisa a escola, mas ela não vivencia junto com a escola, ela não compartilha, porque isso não é prática da universidade e isso afeta diretamente no momento do desenvolvimento do estágio porque as escolas não querem ser apenas alvo de pesquisa, elas querem um acompanhamento e uma parceria que a ajude a superar e fazer intervenções realmente significativas em suas práticas e isso cabe a todos os professores e departamentos e não só aos professores de estágio [...]. Quanto mais partilhada for a ação pedagógica, mais frutífera [...]. No estágio a gente tem sim que ensinar o aluno a articular os conteúdos com o Projeto Político Pedagógico da escola mostrando a ele que sua prática pode ser teorizada, orientá-lo para pesquisa na escola. Mas ele não é momento de confeccionar materiais. Por exemplo: eu não domino matemática, então, quem vai fazer isso é o professor de metodologia. Ele não tem que ensinar o aluno a fazer plano de aula, a Didática tem que suprir isso (Orientadora B, 2012).

Diante de todas as ponderações apresentadas por esta entrevistada, foi possível perceber que ela também defende a necessidade de se promover um trabalho colaborativo entre a universidade e a escola, e, isto é também afirmado por Rocha e Garske (2008) quando propõem que intensificar as relações entre a universidade e a escola-campo, firmando parcerias, implementando projetos, intervenção — ação — reflexão, possibilita o desenvolvimento de ações mais coesas e aprofundadas para o processo formativo docente. A isto, as autoras denominam "[...] cumplicidade materializada no aprender juntos, em projeto de formação continuada propostos pelas universidades no decorrer do período de estágio" (ROCHA; GARSKE, 2008, p.15).

A orientadora chama a atenção também para o diálogo que deve haver entre as disciplinas para que o aluno consiga articular melhor os conteúdos e os procedimentos de ensino para que o trabalho do professor de estágio não seja intensificado e o aluno não se sinta tão fragilizado no momento da prática. Esta indissociada da análise teórica, conforme apregoa Pimenta (2011, p. 69), é o "ponto de partida e de chegada."

Como alguém que fala com a propriedade de quem vivencia os processos formativos com a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, a Orientadora B ainda afirmou que alguns pensam que o estágio "[...] é o momento em que o aluno vai decidir se ele quer mesmo ser professor ou não." No entanto, ela prossegue seu discurso afirmando:

Isso não pode acontecer! Assim nós estamos colocando para o estágio uma condição que não é dele. Se assim for, quem gostou fica e quem não gostou sai. O problema é de quem não gostar então. E a minha ética e compromisso enquanto formador? Para mim, o estágio não é um ponto crucial de decisão profissional, mas todo o curso, todas as disciplinas, deveriam ter isso intrínseco. [...] na verdade, são os programas e as políticas que fazem isso e não o estágio (Orientadora B, 2012).

Portanto, seu entendimento é o de que:

A significação do estágio tem que partir de cada um e de todos [...]. A formação inicial não dá conta de suprir todas as questões formativas, mas uma questão é fundamental: Fazer com que os alunos consigam aquilo que a Pedagogia chama de autorregulação da sua aprendizagem [...] que ele consiga ser sujeito da sua aprendizagem já que ela é permanente e contínua [...] se ele conseguir sair de uma formação inicial tendo esta capacidade, sua construção identitária docente será muito mais significativa [...] Então, eu acredito que o estágio tem muito ainda para desenvolver e precisa de reformulação curricular e pedagógica (Orientadora B, 2012).

As considerações trazidas pela orientadora B coadunam com o preconizado por Ghedin (2006) de que o conhecimento não pode ser entendido como um conjunto de informações que vamos acumulando, mas, como um processo que vamos construindo, ao qual damos significação e sentido para responder às necessidades da realidade onde atuamos como sujeitos da história. Portanto, como o autor, compreendo que uma formação apenas tecnicamente competente não é suficiente para dar as respostas necessárias aos problemas inerentes ao trabalho docente. Assim, considero muito pertinente as argumentações apresentadas pela Orientadora B, visto que são reforçadas pelo autor quando este sinaliza que "[...] são necessários novos modelos que nos ajudem ampliar as dimensões que compõem os aspectos da formação do professor" (GHEDIN, 2006, p. 225).

Diante do exposto, em se tratando de novos modelos de formação e de propostas significativas para o trabalho pedagógico no estágio, tornou-se oportuno trazer à tela a experiência relatada pela Orientadora B. Observo que tive o privilégio de acompanhá-la em alguns momentos no que se refere ao trabalho com grupos itinerantes na realização do estágio. Esses grupos eram compostos pelas alunas do Curso de Pedagogia (a turma com entrada no curso em 2009) e eram divididos em grupos que se revezavam nas turmas: grupo de musicalização, grupo de contação de história, grupo de brinquedos e brincadeiras, entre outros. Cujo objetivo apontado pela Orientadora B era o de "[...] *possibilitar o hábito de planejar coletivamente.*"

Ela expressou entender que os estagiários "[...] precisavam tirar essa condição de que a sala é minha, a sensação de posse. Elas aprenderam com isso, mas não percebiam que os conflitos e as questões interpessoais eram questões próprias da sua formação identitária." (Orientadora B, 2012). Mais adiante em seu relato, defendeu que "[...] os grupos itinerantes ampliam as possibilidades de vivências com várias fases e segmentos e isso é muito importante para a formação." Prosseguindo, a entrevistada relatou que já havia vivenciado outra experiência com grupos itinerantes de alunos enquanto coordenadora de estágio:

O grupo itinerante foi uma proposta que fiz para a outra professora porque nós tínhamos um número grande de alunos e poucas salas e ficar acompanhando os alunos in loco em várias instituições, seria pior porque nós tínhamos outras disciplinas na universidade (Orientadora B, 2012).

Ao concluir, evidenciou sua opinião quanto à organização das propostas de estágio afirmando:

É muito complicado pensar um estágio que seja significativo e que tenha menos turbulência. Se ele não for concentrado, for de apenas um dia por semana, como fica a continuidade desse plano? Se ele não for muito bem articulado para que o professor regente possa dar continuidade, e mesmo que ele continuasse, seria diferente daquilo que você pensou. A ação de trabalho cognitivo com a criança precisa de continuidade e assim você não consegue ver a evolução dessa criança. Eu acho que a gente precisaria pensar mais, discutir mais, ver outras propostas de outras universidades, porque é comum esta queixa da sobrecarga do estágio [...]. O ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) 2012 apontou que essas dificuldades são comuns. Você tem vontade enquanto formador de discutir isso com outras pessoas (Orientadora B, 2012).

A esse respeito, Tardif (2008, p. 261), sem descaracterizar a importância da teoria na formação do profissional educador, afirma que aprendemos muito tateando e descobrindo no próprio trabalho "às apalpadelas, por tentativa e erro." Fato evidenciado nos depoimentos da Orientadora B, dada a necessidade de reflexão e de ação que o contexto formativo docente empreende. Portanto, acredito também, como a Orientadora B, ser necessário conhecer outras propostas, discutir com outros profissionais em busca da melhoria da qualidade da formação, pois segundo Tardif (2008, p. 244) "[...] seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns com os outros como pessoas, pares iguais que podem aprender uns com os outros."

6 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E SUAS CONSTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE

Pesquisas realizadas por Pimenta e Lima (2004), Ghedin (2006), Nóvoa (1995), Placco e Souza (2010), Rampazo e Rocha (2011) apontam um crescente interesse pelos estudos que discutem a formação de professores com foco na constituição identitária docente, contexto no qual me encontro inserida. Conforme apresentado, o PPC de Pedagogia da UFMT/CUR (2009), também vislumbra a construção dessa identidade quando propõe uma formação para além de um currículo normativo, por meio do qual se apresenta a ciência e supõe-se sua aplicabilidade pelo aluno no último período da formação, ou seja, no estágio.

Vislumbro então, aquilo que propõe Ghedin (2006), uma proposta de estágio que assuma como princípio da formação a reflexão na ação, onde o conhecimento faça parte desta ação e a apropriação da teoria contribua para a análise e a compreensão dos diversos contextos, com os quais este profissional estará envolvido. Nestes contextos, compreendidos pelo autor como histórico, sociais, culturais, éticos e políticos, estéticos, técnicos e organizacionais, a escola quando vinculada à produção do conhecimento pelos próprios sujeitos pode transformar-se em um espaço de construção da identidade profissional.

Este repensar, ou ainda ressignificar das propostas de estágio, conforme discute Ghedin (2006), parte da constatação de que o estágio, na forma como vem sendo assumido, ainda carrega muitos vícios da cultura tecnicista na formação do professor, seguindo um modelo centrado na informação, na memorização, na descrição de dados e em relatos como base do conhecimento. Pontua o autor que embora necessário inicialmente esse modelo de formação não dá conta de responder às indagações e a complexidade com as quais o professor se depara ao atender as necessidades de aprendizagem da sociedade do presente.

Almeja-se, portanto, conforme propõe Ghedin (2006), uma mudança epistemológica, com a qual o estagiário e o professor orientador, possam pela pesquisa buscar:

Compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, a valorização e o desenvolvimento dos saberes dos professores como sujeitos e intelectuais capazes de produzir o conhecimento e de participar de decisões e da gestão da escola e dos sistemas educativos (GHEDIN, 2006, p. 226-227).

O autor defende o estágio curricular supervisionado como uma atividade curricular obrigatória fundamental para a constituição da identidade profissional docente na qual orientando e orientador, subsidiados pela reflexão e pela pesquisa, compartilham

aprendizagens numa relação dialética entre a teoria e a prática que fundamentam a *práxis* docente.

6.1 O Estágio Curricular Supervisionado como possibilidade de constituição da identidade profissional docente na voz da escola-campo

Nóvoa (1995) afirma que a identidade não é um produto, mas um espaço de construção, de maneiras de ser e estar na profissão, caracterizada pela maneira que cada um se sente e se diz professor. Para o autor, é mais adequado falar em processo identitário do que em identidade, pois, nos processos identitários as construções são heterogêneas, constantes e inacabadas, enquanto que a identidade se apresenta pronta e permanente. A ideia que subjaz, segundo Ambrosetti e Almeida (2009), é a da docência como um processo de constituição e identificação profissional que os professores desenvolvem ao longo de sua trajetória de vida e formação nos diferentes espaços de socialização, na escolarização básica, na formação profissional e, principalmente na escola, onde o professor aprende e exerce a sua profissão.

Pressupostos semelhantes são defendidos por Silva (2000) ao propor que a identidade é uma construção, uma relação, um ato performativo. Portanto, é instável e contraditória. É um problema social, porque em um mundo heterogêneo, a relação com o outro, o diferente, é inevitável. Este outro, segundo o autor, é o outro gênero, a outra cor, a outra raça, a outra sexualidade, a outra nacionalidade, o outro é o diferente. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis e se traduzem em fazer distinções, demarcar fronteiras, incluir e excluir. "Dizer o que 'somos' significa também dizer o que não somos" (SILVA, 2000, p. 82, grifo do autor).

Um estudo de Placco e Souza (2010) reúne um conjunto de autores que discutem o termo identidade nas perspectivas da Psicologia e da Sociologia, com destaque à teoria de Ciampa (1986); Dubar (1997, 2006), Bauman (2005) e Hall (2006). Assim, com base em Ciampa (1996) as autoras afirmam que identidade é metamorfose, por transformar-se constantemente e ser resultante das relações entre a história pessoal e os seus projetos em um contexto sócio histórico. Em Dubar (1997), as autoras buscam o entendimento do termo, quando apresentam a preferência do autor à ideia de formas identitárias ao invés de identidade. Para ele existem dois tipos de identidade: as atribuídas por outros e as reivindicadas para si. Assim, Placco e Souza (2010) fundamentadas em Dubar (1997) conceituam:

A identidade é definida, então, como um processo de construção, imbricado com o contexto, com a história individual e social da pessoa, em que articulam *atos de atribuição* (do outro para si) e de *pertença* (de si para o

outro), em um movimento tensionado, contínuo e permanente. (PLACCO; SOUZA, 2010, p. 87, grifos das autoras).

Fundamentando-se também em Bauman (2005), Placo e Souza (2010) registram que a identidade surge da crise do pertencimento. Ela é, portanto, um processo contínuo, marcado pela invenção e a reinvenção da própria história. Uma construção precária e inconclusa, onde num só tempo unir e dividir complementa-se. As autoras buscam ainda o entendimento de Hall (2006) que classifica identidade em concepções diferentes, sendo a identidade do sujeito do Iluminismo, que entende o indivíduo como portador de um núcleo interior. E a identidade do sujeito sociológico que entende que o indivíduo se constitui na interação com a sociedade. Esse núcleo interior é constituído nesta relação, pela mediação da cultura. Portanto, o sujeito é ao mesmo tempo, individual e social, é parte e também é todo.

Placco e Souza (2010) constatam neste estudo que no Brasil há um interesse maior sobre o tema identidade pelo campo da Sociologia e, a partir das contribuições dos autores citados, entendem que pesquisar o fenômeno identidade implica em investigar os contextos em que os indivíduos atuam como pessoas ou como profissionais. Processo que requer o olhar e a compreensão de seu conceito como um movimento de tensão permanente e contínuo, com dadas formas identitárias sempre provisórias, porém constituidores de novas escolhas e possibilidades de identificação.

Ao aprofundar o estudo sobre a identidade profissional docente, Marcelo (2009, p. 112) escreve que "[...] é através da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que os outros nos vejam." Neste sentido esclarece que:

É preciso entender a identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possua, mas algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional [...]. A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente ou fixa [...] (MARCELO, 2009, p. 112).

Portanto, para o autor a identidade profissional se constitui pela forma que os professores definem a si mesmos e aos outros. É a construção do seu eu profissional que evolui ao longo da carreira docente sendo influenciada por diferentes contextos, destacandose a escola, as reformas, a política, entre outros. Assim, sua construção é permeada pelos aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

Ante ao exposto, com Pimenta e Lima (2004), compreendo que a identidade profissional docente é então construída ao longo da trajetória de vida, formação e trabalho, sendo o estágio um dos espaços para esta construção. Ele se constitui em uma oportunidade

de o licenciando construir sua identidade porque permite sua comunicação junto ao campo de sua futura profissão e, nesse processo, "[...] entram em jogo as tramas, as posturas e as mímicas que compõem o movimento da formação profissional" (ROCHA, 2008, p. 44).

Esses pressupostos são reafirmados também por Dubar (1997) quando revela que a identidade é construída ao longo da vida, tendo início na infância e sendo reconstruída pelas experiências de vida, formação e profissão nos processos de socialização que são estabelecidos. A identidade pessoal e profissional pode ser compreendida então, como um caminho que o sujeito vai trilhando individualmente e pela relação dialética dos processos de interação sócio-histórico-culturais rumo à sua profissionalização docente. Há ainda a pressuposição de que a identidade pessoal e profissional são processos concomitantes que se constroem também na formação continuada a ser desenvolvida pela escola, conforme apresentam Faria e Souza (2011). A esse respeito, busquei as percepções de gestores e professores de escolas-campo de estágio.

6.2 O Estágio Curricular Supervisionado na voz da Escola

Desde a criação dos Cursos de Pedagogia no Brasil em 1939, busca-se diminuir a distância entre a teoria e a prática para a formação inicial docente. Tal processo, conforme explica Brzezinski (2000), foi iniciado pelo Parecer do CFE nº 251/1962, que tinha como propósito reformular o Curso de Pedagogia, sendo estabelecido pelo documento o seu currículo mínimo obrigatório, extinguindo, assim, o bacharelado e permanecendo somente a licenciatura. A propósito, buscava-se romper com a dicotomia entre a prática e a teoria. Entretanto, de acordo com a autora, não houveram mudanças substanciais, visto que a prática era restringida apenas ao último ano dos cursos. Realidade ainda contemplada, pois, Rocha (2008) afirma que em muitas universidades brasileiras o estágio ainda acontece somente no último ano dos cursos que habilitam para a docência.

Visto que a proposta de Estágio Curricular Supervisionado trazida pelo PPC do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR (2009) apresenta uma estrutura diferenciada em suas ementas, interessou-me compreender como a escola, por meio de seus gestores e professores concebeu tal proposta.

Inicio trazendo as percepções dos gestores sobre suas experiências e expectativas em acolher os estágios, como analisam a proposta de 2009 frente às demais desenvolvidas em suas escolas e, como percebem, na proposta mencionada, perspectivas de aprendizagem e constituição da identidade de professor.

Ante ao disposto, por meio de entrevistas semiestruturadas, dialoguei com cinco sujeitos de duas escolas públicas, sendo uma estadual e outra municipal. Nestas, enquanto pesquisadora acompanhei a efetivação da proposta, adquirindo nas duas instituições, uma experiência ímpar para minha vida profissional.

As entrevistas foram realizadas entre os dias 28 de agosto e 03 de setembro de 2012 com três gestoras escolares e duas professoras, egressas do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR, as quais foram identificadas, conforme estabelecido previamente como: Gestora A, Gestora B, Gestora C e Professoras A e B. Observo que para melhor organizar e visualizar os dados e suas análises optei por apresentar inicialmente as percepções das gestoras e, em seguida, as percepções das professoras.

6.2.1 O diálogo com as gestoras escolares: em busca das suas percepções

Para melhor compreender as percepções expostas pelas gestoras escolares entrevistadas, considerei importante, apresentar sinteticamente (Quadro 6), a história de vida desses sujeitos no que se refere às suas experiências profissionais.

Quadro 6 - Identificação das Gestoras Escolares pesquisadas

Sujeito	Experiência Profissional
Gestora A Escola Estadual A	Tenho trinta e dois anos no Estado, 23 anos no Magistério e já acompanhei em média seis propostas de estágio. Trabalhei oito anos como secretária, terminei minha faculdade e fui ser professora. Em 1999 assumi a Coordenação até 2002. Voltei para sala de aula, tirei licença e quando retornei, voltei para a Coordenação Pedagógica, onde estou até hoje. Tenho quarenta e sete anos de idade e ainda tenho que esperar mais três anos para a aposentadoria, (risos).
Gestora B Escola Municipal B	Sou professora concursada na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis desde 1994. Tenho 20 anos de experiência no Magistério e já acompanhei umas 10 propostas diferentes de estágio. Meu concurso foi para a Educação Infantil, já trabalhei nas UMEIS e EMEIS e esta é a minha primeira experiência na Gestão Escolar como diretora.
Gestora C Escola Municipal B	Estou na Rede Municipal desde 2003. Quando fiz meu concurso tinha só o Magistério, depois que prestei vestibular para Pedagogia na UFMT e terminei em 2007. Tenho experiência na Educação Infantil, onde sou concursada. No Fundamental, só tenho a experiência do estágio. Já acompanhei em média quatro propostas diferentes de estágio.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados por meio das entrevistas em ago./set./2012.

Ante ao interesse em compreender suas percepções, coletei também informações sobre suas experiências/expectativas em acolher os estágios e se perceberam na proposta que institui a pesquisa desde o início do Curso de Pedagogia, contribuições para a prática docente. Ao que assim argumentaram:

A expectativa que a gente tem primeiro é de que é preciso abrir as portas e ajudar, porque essas pessoas não têm experiência, esse suporte tem que ser na escola [...]. E tem que ter um olhar mais atento, porque falta experiência [...] com crianças tem que ter um cuidado todo especial, um jeito e é isso que elas vão adquirir [...]. Eu acho que essa proposta contribui muito, porque a faculdade, ela te dá mais a teoria e a gente vê que as meninas estão aí [...]. Tem a teoria, tem bons planos, boas ideias, mas ao executar aquele plano, ali na hora, é a experiência que fala mais alto. E aí, quanto mais elas forem conhecer a sala de aula, mais preparados elas estarão [...]. Meu estágio não me deu essa experiência não e eu senti muito [...] eu tive que aprender no dia a dia, ali mesmo e sozinha (Gestora A, 2012).

Na mesma perspectiva, a Gestora B também destacou o seu ponto de vista ao afirmar:

A expectativa foi muito grande diante de tudo o que elas falaram ali na reunião. De mudança, de coisa nova [...]. A universidade agradeceu a escola por ter aberto as portas. Foi tudo muito bem elaborado com objetivos [...]. Foi assim, muito bom para mim, para a coordenação, para as professoras com os grupos itinerantes. Eu posso te dizer que foi o melhor e se a universidade solicitar novamente eu creio que a escola vai aceitar sim [...]. Essa proposta contribuiu e muito para as licenciandas, porque, na verdade, elas atuaram, não foi um estágio assim de ficar sentadinho anotando falhas [...]. Apesar de elas não terem experiência [...] elas assumiram com responsabilidade [...]. Serviu até para incentivar certos professores que temos [...]. O aprendizado é muito maior quando você associa a teoria à prática e à pesquisa (Gestora B, 2012).

Ao relatar suas experiências, a Gestora C expôs suas expectativas ao acolher os estágios:

A expectativa é de que a gente tenha um retorno [...]. Saber esse olhar de quem está de fora, do outro, nos ajuda a enxergar melhor para o crescimento, porque a gente busca sempre a qualidade para o nosso trabalho [...]. No estágio um ajuda o outro, porque a universidade precisa do campo para pesquisar e a escola precisa da teoria e das pesquisas da universidade para melhorar suas práticas. É um trabalho colaborativo, um ajudando o outro [...]. É muito séria a questão do estágio porque têm uns que vem só para criticar mesmo [...] não volta, não tem retorno, não mostram onde você falhou para você crescer, é por isso que muita gente rejeita. Teve uma época que já fiquei com cinco estagiárias na minha sala, porque os outros professores tinham receio. Mas essa proposta contribui sim porque quando se instiga a pesquisa desde o começo, o profissional já vai saber que ele tem que ir atrás e eu acho que só conhece através da pesquisa [...]. A escola é o verdadeiro laboratório para o aluno pesquisador

[...]. Este estágio foi bom também por causa dos grupos itinerantes, as crianças aprenderam muito e gostaram porque vêm outras pessoas com fantoches, música, brinquedos, histórias, chama muito a atenção e fixa melhor dessa maneira (Gestora C, 2012).

Em uma análise geral, os dados fornecidos pelas gestoras são consensuais e permitiram-me compreender que não só o estágio, mas, toda a trajetória formativa docente pressupõe mais do que a aquisição de técnicas, modelos e normas para um saber fazer profissional. Fato reafirmado pela Gestora C, quando em uma de suas colocações, afirmou que a "[...] universidade não tem a voz da verdade, ela vai apenas apontar caminhos [... assim como], nenhum curso vai ser completo", disse ela. Se assim compreendido, a técnica sempre estará fragmentada visto que, cada contexto exige do profissional docente uma postura específica para a resolução de suas situações problemáticas e conflituosas.

A proposta de estágio em discussão foi avaliada positivamente pelas três gestoras, porém, apareceu como único momento em que a universidade se aproxima da escola. Percebi também uma receptividade muito boa da escola com a condição de que houvesse uma devolutiva para que a instituição pudesse melhorar as suas ações pedagógicas. Fato que nem sempre tem ocorrido conforme evidenciaram os dados.

Entendo, portanto, a partir das proposições de Almeida (2006, p. 184) que "[...] estamos diante de uma concepção da atuação docente que ultrapassa as balizas postas pelas concepções tradicional e técnica do fazer docente." E, de acordo com a autora, este entendimento é também:

Favorecedor do desenvolvimento de nova cultura profissional sustentada na cooperação, na parceria, na troca, no apoio mútuo. A constituição dessa nova cultura, ainda tão distante da que hoje permeia a identidade profissional existente, constitui-se um importante foco dos esforços daqueles que apostam na dimensão coletiva da profissão docente e da própria escola (ALMEIDA, 2006, p. 184).

As conversas desencadeadas pelas entrevistas permitiram-me organizar e agrupar outras informações significativas e esclarecedoras, a saber: como as gestoras concebem o estágio para profissão docente; suas sugestões sobre práticas colaborativas envolvendo a universidade, a escola e a pesquisa; a contribuição social da proposta de estágio em discussão e como concebem esta proposta de estágio para a constituição identitária docente das licenciandas em formação. Assim, outras concepções foram evidenciadas pela Gestora A:

Ser professor hoje é estar além da sala de aula [...] esse novo modelo de escola exige uma formação também diferente. Hoje em dia quem fizer o estágio como eu fiz, só no último ano, se for para a sala de aula não dá

conta, exige mais experiência, mais conhecimento, mais observação, mais prática, exige conhecer a comunidade e isso vai tempo [...]. Você não sabe onde vai atuar, então, o estágio que começa desde a creche é muito importante [...]. Sem o estágio, como é que uma pessoa que não tem experiência iria entrar para a sala de aula? Licenciatura é diferente de bacharelado [...]. Quando elas formarem vão contribuir com a sociedade e a escola em si, ela é um dos pilares da sociedade [...]. E o professor é muito importante para a sociedade. Antes eu via um distanciamento muito grande da universidade com a realidade da escola [...] mas hoje já estão buscando saber como é que funciona o sistema, como é que está organizada a escola e preparando esses alunos para atuarem nesse sistema. Hoje, eu vejo que estão trabalhando meio junto mesmo sabe, vendo, pesquisando e isso é um ponto positivo [...]. Esse fazer-se professor acontece mais é no dia a dia. A teoria e a experiência tem que andar junto (Gestora A, 2012).

Observa-se que as percepções da Gestora A expressaram a necessidade de uma nova formação docente para atuar frente às necessidades formativas desse novo modelo de escola que compõe uma das esferas da sociedade atual, marcada pela informação, pelo conhecimento, pelo avanço tecnológico e pela alta competitividade que constituem o mundo globalizado. Desta forma, considerei significativo o entendimento da Gestora A de que "[...] ser professor hoje é estar além da sala de aula", porque é neste contexto que a prática docente se efetiva e necessita de ressignificação.

As percepções da entrevistada coadunam com o que Pimenta e Lima (2004, p. 3) apontam quanto ao "[...] desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade." E, assim sendo, sua prática não pode reduzir-se à imitação de modelos e a instrumentalização, mas, deve ser precedida de crítica e análises fundamentadas teoricamente pelas discussões na/da universidade, espaço que, por excelência, se ocupa da formação docente. Entretanto, uma prática que é legitimada pela escola, o espaço social onde o ensino se processa, conforme orientam as autoras.

Em busca dessas percepções encontrei nas falas da Gestora B, contribuições muito significativas para a compreensão de como a escola concebe esta proposta para a formação e a constituição identitária docente.

A gente sabe que na escola acontecem "n" coisas [...] tem que correr para lá e para cá, ter jogo de cintura e conhecimento [...]. E elas já estão conhecendo como funciona a escola desde a documentação até as reuniões, elas puderam acompanhar e participar disso tudo, foi muito bom [...] e eu pude perceber o compromisso dos professores delas. Eles se juntavam ali e iam conversando assim com elas, orientando, foi bom. Como eu já te falei, com esse estágio todos aprenderam [...]. Eu fiz reuniões com os pais, expliquei porque a escola estava assim tão colorida, falei o que elas vieram fazer e eles até participaram também [...]. Eu creio que quando envolvem os

professores, os funcionários e a comunidade, o social está sendo contemplado [...]. Mas tem uma situação que está nos deixando muito preocupadas, uma forma de envolver mais esses pais [...] eles não tem aquele interesse em participar nem das reuniões de 15 a 20 minutos (Gestora B, 2012).

Insatisfeita com a participação dos pais na vida escolar dos educandos de sua instituição, a Gestora C comentou:

Eu não sei se cabe à faculdade um projeto, alguma coisa assim que venha a trabalhar com esses pais, porque o que mais está nos entristecendo é que acaba afetando a educação do filho, porque não tem motivação. Pensar uma forma de atrair esses pais ia nos ajudar muito. (Gestora C, 2012).

Sua preocupação é, portanto, reveladora de um dado já mencionado nesta pesquisa, visto que a escola hoje não aceita mais ser apenas campo de investigação, uma vez que ela precisa, em muitos aspectos, de uma contrapartida da universidade no sentido de apontar caminhos, sugerir, contribuir com a formação dos professores e estabelecer parcerias para um trabalho que envolve os pais e toda a comunidade escolar, conforme revelou a Gestora C.

São iniciativas simples que necessariamente exigem a elaboração de bons projetos que podem reverter ou, pelo menos, amenizar os pontos que apresentam maiores fragilidades no interior das instituições escolares. A ideia de colaboração e interação entre universidade e escola é entendida por Porto (2010) como ponto de partida e de chegada, pois são campos de atuação dos alunos em formação, tendo como pressuposto o conhecimento construído/orientado/ressignificado. Portanto, também inclui aprender, ensinar e pesquisar não o contexto escolar, mas, com o contexto escolar conforme reforça a autora.

Quanto à constituição identitária docente, a Gestora B argumentou que a proposta de estágio em discussão contribuiu muito para essa construção e, afirmou: "Elas serão melhores docentes do que eu, do que nós, porque eu não tive a oportunidade de ter um estágio desses. Eu fui adquirindo isso ano a ano, melhorando, inovando, e elas não, já vivenciaram, conheceram, não vão ter dificuldade nenhuma." (Gestora B, 2012).

Os apontamentos trazidos pela entrevista remeteram à Tardif (2008, p. 86) ao discutir que é essa "[...] tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional." Entretanto, contrapondo-se parcialmente aos apontamentos da Gestora C, o autor defende que:

O início da carreira é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. Segundo eles, muita coisa da profissão se aprende com a prática, pela experiência, tateando e descobrindo, em suma, no próprio trabalho (TARDIF, 2008, p. 86).

Diante das percepções da Gestora C e das considerações do autor, compreendo, portanto, que o estágio pode sim proporcionar grandes experiências, oportunizar a investigação que leva o licenciando a conhecer os diferentes contextos que constituem o espaço escolar. Entretanto, por melhor que ele seja pensado, discutido, elaborado e efetivado, ele não conseguirá instrumentalizar a prática do licenciando eximindo-o de passar por dificuldades no início, meio ou fim de seu itinerário profissional docente uma vez que os problemas são inerentes e específicos de cada contexto. Assim, o estágio, como todo o processo formativo, pode fazer com que esse licenciando consiga formar-se sujeito de suas aprendizagens para saber enfrentar essas situações e buscar as soluções/alternativas que melhor atendam às suas necessidades, conforme esclarece Imbernón (2011).

Na mesma perspectiva, a Gestora C, que também vivenciou diferentes propostas de Estágio Curricular Supervisionado, a começar pelo seu processo formativo no Curso de Pedagogia da UFMT/CUR, considerou:

É muito importante o estágio desde o começo do curso porque o aluno vai conhecendo o seu objeto de investigação, a escola [...]. O meu foi no último ano [...]. Essa troca e essa convivência são boas tanto para o investigado quanto para o investigador [...]. Antes você podia ser também supervisora, podia atuar no Ensino Médio, no Magistério, mas não tinha esse olhar para a Educação Infantil, como hoje [...]. A importância desse estágio é além de contribuir para o crescimento da pessoa que está ali construindo sua identidade é apontar também caminhos que a gente pode seguir para crescer com qualidade (Gestora C, 2012).

Recebeu novamente destaque pela Gestora C a organização dos grupos itinerantes que se efetivou no decorrer do estágio em sua instituição. Um trabalho que recebeu avaliação positiva da escola, mas, que sob seu ponto de vista, pode ser revisto, possibilitando "[...] que as alunas se revezem e passem por todas as fases e grupos itinerantes porque elas terão que passar por todas quando estiverem na sala de aula. Elas terão que ser recreadoras, musicistas, artistas, elas precisarão de tudo isso para ensinar." E complementou sugerindo: "[...] elas têm que ter todas essas habilidades. [...] quando eu fiz quem ficou com o reforço não teve como conhecer as outras fases. A construção dos materiais pode ser coletiva e depois os grupos vão se revezando para o uso desses materiais" (Gestora C, 2012).

A perspectiva apresentada por Rocha (2009) de que no estágio todos aprendem é aqui reforçada pelas falas das gestoras ao afirmarem que a escola-campo busca na universidade a orientação e sugere possíveis ações para a implantação das propostas de estágio da universidade. As percepções aqui desveladas pelas gestoras sinalizam a importância do estágio na identificação com a profissão de professor e a necessidade de diálogo entre "formadores e formandos, entre a escola e a universidade, entre os alunos da educação básica e os professores que recebem os estagiários" (LIMA; AROEIRA, 2011. p. 118).

As percepções apresentadas pelas gestoras são também respaldadas pelo Parecer CNE nº 21/2001 ao definir o Estágio Curricular Supervisionado para a formação profissional docente:

O estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário [...] é o momento de efetivar um processo de ensino/aprendizagem que tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário (BRASIL/MEC/CNE, 2001, p. 10-11).

Pressupostos semelhantes são apresentados por Nóvoa (1992, p. 26) quando esclarece que "[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando." Portanto, compartilho com o autor o entendimento de que o diálogo é fundamental para a consolidação dos saberes entre os professores, conforme evidenciado na fala das entrevistadas.

6.2.2 Ouvir as professoras para ampliar o diálogo

Conforme mencionado, interessava-me também compreender as percepções das professoras sobre o estágio. Para tanto, estabeleci três princípios básicos que subsidiaram a elaboração do roteiro das entrevistas: experiências em acolher os estágios; como analisam a proposta de 2009 frente às outras já vivenciadas e, se percebem nesta proposta perspectivas de aprendizagem e constituição da identidade docente. Reitero, portanto, que o roteiro elaborado tornou-se apenas uma referência, visto que nosso diálogo foi muito além do que fora previsto.

As duas professoras entrevistadas são egressas do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR e possuem experiência em acolher estagiários. A Professora A, efetiva nas Redes Municipal e Estadual e, a Professora B, interina na Rede Estadual de Ensino de

Rondonópolis/MT. Muito descontraídas, as professoras iniciaram as entrevistas falando um pouco de si cujos dados foram por mim organizados (Quadro 7).

Quadro 7 - Identificação das Professoras pesquisadas

Identificação	Experiência Profissional
Professora A	Tenho vinte e quatro anos de concurso na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso, mais alguns de interina e, na Rede Municipal de Educação em Rondonópolis, eu tenho dezesseis anos de concurso e mais um de interina. Para mim é um prazer imenso participar da sua pesquisa, porque também fui aluna dessa universidade. Sou da década de 1980, quando começou o CPR (Centro Pedagógico de Rondonópolis) hoje UFMT/CUR.
Professora B	Fui aluna do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR, fiz meu estágio lá na sua escola, lembra? E desde que me formei em 2007 estou trabalhando. Gosto muito do que eu faço, gosto de dividir meus projetos, de divulgar. Eu acho que tem que haver essa troca.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados por meio das entrevistas em ago./set./2012.

Dado o meu interesse em ouvir os professores sobre suas percepções quanto ao Estágio Curricular Supervisionado, busquei em Rocha (2009) o entendimento de que este é o espaço em que o aluno aprende sob a orientação de um professor (da escola pública), mais experiente, que vai acompanhando suas ações na fase de regência em sala de aula. A partir desse entendimento, apresento as percepções das professoras A e B quanto às experiências e expectativas em acolher os estágios e de como analisam a proposta do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR vigente desde 2009, frente a outras já vivenciadas.

O estágio cria expectativa sim, mas a gente já conhece a instituição, as professoras, fomos até alunas delas [...]. A gente torce, e elas fazem todo o empenho de trazer coisas diferentes. Diferenciou muito a metodologia com os grupos itinerantes, agradavam as crianças, achei muito delicado da parte delas, assim amorosas como as crianças. A expectativa nossa foi assim que ia dar tudo certo [...]. É claro que problemas acontecem, mas as professoras delas estavam por ali, nós também sempre por perto [...]. Elas vieram bem preparadas, não tinha como dar errado [...]. O curso mudou e eu acredito que melhorou muito com as mudanças, essa proposta com o estágio e a pesquisa desde o início, elas tem mais tempo, elas vão conhecendo os documentos da escola, observando o professor e contribuindo, vendo como é o trabalho da gestão, do coordenador, do secretário [...]. No meu tempo não foi assim [...] nós fazíamos o estágio mais no final do curso, nas fases iniciais do Fundamental, depois no Magistério [...]. Você sentava e anotava, anotava; por isso que os professores tinham certa resistência [...]. A proposta hoje é mais dinâmica [...] eu vi que elas pesquisaram muito para planejar essas aulas (Professora A, 2012).

Partindo dos mesmos pressupostos a Professora B também destacou o seu ponto de vista:

A minha expectativa foi assim de que elas iam colaborar mesmo, somar [...]. A troca de aprendizagem entre eu e as meninas foi muito boa [...]. Eu acreditei no trabalho delas e elas apesar de serem assim, as mais novinhas da turma, elas desempenharam um trabalho muito bom [...]. Quero dar continuidade ao trabalho que elas [as estagiárias] estavam desenvolvendo [...]. A maneira de realizar o estágio teve uma organização diferente [...] e o diferencial que eu percebi foi a pesquisa mesmo desde o início [... do curso]. No nosso, nós não fomos [acompanhadas] assim em todas as instituições igual elas foram [...] nós não tivemos assim essa visão geral [...]. E eu fico vendo elas assim, tão mais seguras do que na época que eu fui. Para conhecer o professor precisa ser pesquisador [...] ele faz suas entrevistas, conhece a escola, a clientela, como o professor trabalha, como a criança aprende [...]. Todo professor tem que estar aberto ao estágio, porque se enquanto estudante, ele não tiver a oportunidade, como ele vai aprender? [...]. A gente aprende pelo exemplo com o outro que está partilhando, foi assim que aconteceu comigo (Professora B, 2012).

As percepções relatadas pelas professoras me fizeram reportar aos estudos de Nóvoa (2000), nos quais aponta que a escola é o melhor lugar para a aprendizagem da profissão docente, tanto pelas experiências individuais, quanto pelas experiências partilhadas com o outro. E, este outro, conforme apontam as professoras, poderá ser o colega, o gestor, o aluno, o professor titular, o professor orientador, os pais de alunos ou o próprio cotidiano, com as situações vivenciadas no decorrer de toda a trajetória docente.

As percepções apresentadas pelas professoras são, portanto, complementares e, diante delas e das inferências do autor, entendo que a aprendizagem docente constitui-se como um processo que se inicia antes da preparação formal perpassando-a e prosseguindo ao longo da carreira profissional. Por isso, aprender a ser professor, embora os cursos e as propostas sejam implementadas e avancem o que é muito bom e necessário, não é algo que se conclui após o estudo de determinados cursos ou conteúdos. Então, embora seja aguardado com expectativa como um período caracterizado por aprendizagens recíprocas e marque a iniciação do profissional à prática com a futura profissão, o estágio se constitui apenas em uma etapa dessas aprendizagens, que compreendo ser desencadeada na forma de um espiral.

A valorização atribuída à pesquisa para a aprendizagem da profissão docente foi também mencionada pelas professoras e merece destaque. Na entrevista, ambas afirmaram a necessidade de o professor formar-se pesquisador desde o início do curso e apontaram ser este o diferencial na proposta do Estágio Curricular Supervisionado da UFMT/CUR (2009).

Outro ponto já mencionado pelos dados aqui trazidos é a questão da ética profissional (Gestora C, Professora A). Segundo os apontamentos realizados, nas reuniões que antecederam aos estágios, das quais eu também pude participar, a ética profissional se constituiu em um dos itens da pauta. No entanto, por experiências anteriores que deixaram

marcas nem sempre tão positivas a esse respeito, a escola, embora tenha manifestado entender a necessidade e a importância das experiências proporcionadas pelo estágio, apresentou alguns receios em acolher as estagiárias do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR, mas abriu-se ao seu acolhimento.

Para a compreensão de como a escola concebe a contribuição social da proposta e sua importância para a formação e constituição identitária docente, as professoras forneceram importantes elementos ao revelarem:

Eu acho que a proposta é boa e que toda a sociedade tem muito a ganhar [...] mas nós podemos ampliar as possibilidades e trabalhar mais com essas famílias [...] quem sabe com palestras [...] com outros profissionais de outras áreas da psicologia, da Enfermagem, fazer assim um dia "D" na escola [...]. Nós temos dificuldade em trazer esse pai [...] (Professora A, 2012).

Ao prosseguir em suas argumentações a professora A destacou: "Eu costumo dizer assim para elas [as estagiárias]: a primeira coisa que tem que acontecer é a pessoa gostar daquilo que faz e professor tem que ser três coisas: ele é mente, é coração e é bolso." A esta afirmação, informou que as estagiárias solicitaram: "Explica melhor isso professora, e eu disse":

Que estas três coisas são: mente, coração e bolso. Mente: porque eu preciso ter consciência de que eu preciso sempre estar me atualizando, estudando porque o curso sozinho não dá conta, como a prática sem o curso também não dá [...]. Coração: porque a sensibilidade é muito importante, o educador tem que ter essa sensibilidade, tem que ser humano [...]. E bolso: porque a profissão docente hoje não está sendo mais atrativa. Se ganha muito pouco. Uma pessoa que ganha melhor pode investir mais em livros, em informação, ele não precisa trabalhar em dois lugares [...] porque isso acaba afetando sua saúde, não tem tempo para o lazer que fica comprometido sim. Trabalhar em escola é diferente de trabalhar em outros lugares. (Professora A, 2012)

Em seus relatos a Professora A reforçou a importância de se pensar propostas colaborativas entre a universidade e a escola, ressaltando a dificuldade em envolver os pais nas atividades do cotidiano escolar. Questionou a atratividade da carreira docente, temática pesquisada e intensamente discutida por Gatti (2009) e ainda, mencionou a intensificação do trabalho docente que traz como consequência, a desmotivação. Diante do que a Professora A ponderou entendo ser verdadeira a afirmativa de que o professor precisa realmente gostar muito daquilo que faz para que não se entregue ao desânimo.

Segundo Carvalho (2005) para propor alternativas educacionais pedagógicas que constituam sentido é preciso compreender as manifestações da realidade social hegemônica,

nas relações cotidianas. Nesse sentido, para o autor é preciso que se construa uma identidade também para a escola se quisermos uma educação fundamentada pela prática libertadora. Entretanto, essa construção faz-se mediante a compreensão das "[...] possibilidades e limites de sua atuação" (Ibid., p. 80). Os relatos da professora A revelam o seu entendimento de que a identidade docente se constrói pela interação, pelo conhecimento, pela consciência e pela sensibilidade.

Durante a análise das entrevistas, pude observar que a Professora B também fez considerações que revelam suas concepções e apontam algumas possibilidades. A seu ver, o diferencial da proposta de estágio que institui a pesquisa no estágio desde o início do curso é que as alunas vão "[...] construindo a identidade, já no espaço escolar [...]. Eu acho que a universidade faz um trabalho muito bonito, mas ainda fica meio distante, falta uma integração maior com a escola, falta nós professores também buscarmos mais a universidade." (Professora B, 2012). Sugeriu que a semana pedagógica é ideal para isso:

Uma sugestão que eu tenho é que elas tenham mais tempo dentro da escola para iniciar o estágio, participando assim com a gente desde a semana pedagógica, porque assim elas já conhecem todos os projetos da escola para o ano todo [...]. Eles já tinham que ter definido em qual escola iriam estagiar e começar a conhecer a escola antes do estágio [...] tem tanta coisa importante que é decidido lá [...]. A gente discute o PDE [Plano de Desenvolvimento da Escola], o PPP [Projeto Político Pedagógico], fazemos estudos seminários [...]. Então, eu acho que ia enriquecer o trabalho ia ser uma troca de experiência [...] e o estagiário ia chegar inteirado de tudo o que acontece na escola [...]. Não tem como eu me constituir professor sozinho [...] com o outro você vai interligar ideias, vai somar, acrescentar, vai surgir uma ideia maior, vai agregar mais valores, mais qualidade, é isso que eu penso (Professora B, 2012).

As ponderações da Professora B revelam o seu entendimento de que o espaço escolar constitui-se em um campo privilegiado de formação pessoal e profissional. Um espaço que privilegia o desenvolvimento da capacidade do licenciando de tornar-se pesquisador, enquanto se constitui professor, tendo como referência para essa iniciação o Estágio Curricular Supervisionado. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2004, p. 127) afirmam que "[...] formadores e formandos encontram-se constantemente construindo suas identidades individuais e coletivas."

Para continuar o aprofundamento da discussão, apresento a seguir as possíveis contribuições das narrativas de si, nesta pesquisa compreendidas como memoriais de formação, para a reflexão sobre o processo de constituição identitária docente.

7 AS NARRATIVAS NO PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSOR: COMPREENDENDO SEU SENTIDO

Construir-se formando-se, formar-se construindo-se, produzir conhecimento para criar sentido, produzir sentido para criar conhecimento. É esse o nível da temporalidade biográfica, dos desafios, das dialéticas da formação. (JOSSO, 2004, p. 205).

Visto que os memoriais de formação constituíram-se em importante instrumento para a obtenção dos dados dessa investigação, busquei uma compreensão maior quanto a sua significação e aplicabilidade, recorrendo a subsídios teóricos que foram encontrados nas pesquisas de Souza (2008), Abrahão (2008), Passeggi (2008), Nóvoa e Finger (2010), Ferrarotti (2010), Josso (2004), Rocha e André (2010) e Chiené (2010).

Os estudos de Souza (2008) evidenciam que a partir do final da década de 70 os métodos biográficos das práticas de formação, dos memoriais e escritas de si como perspectiva de formação inserem-se no cenário da pesquisa educacional, confrontando-se com os métodos dominantes vigentes. Para o autor, "[...] a biografia educativa é um recurso fértil e produtivo para compreender a singularidade das narrativas de formação no processo de construção da identidade docente" (SOUZA, 2008, p. 126). Neste sentido, traz o entendimento de que a identidade profissional docente é:

Uma elaboração que perpassa a vida profissional em diferentes e sucessivas fases, desde a opção pela profissão, passando pela formação inicial e, de resto, por toda a trajetória profissional do professor. Constrói-se com base nas experiências, nas opções, nas práticas, nas continuidades e descontinuidades, tanto no que diz respeito às representações, como no que se refere ao trabalho concreto, reveladas nos memoriais acadêmicos e de formação (SOUZA, 2008, p. 126).

Assim, tomando como referência o proposto pelo autor compreendo que a abordagem autobiográfica é, portanto, um instrumento pedagógico de investigação que possibilita a apreensão de questões relativas aos percursos formativos, processos de aprendizagem da profissão, experiências e modos de narrar a própria história de vida nas dimensões pessoal e profissional, individual e/ou coletiva, processos estes que se evidenciam também nas vivências com a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Pedagogia.

Na mesma perspectiva Rocha e André (2010) compreendem que os memoriais, por entre narrativas e memórias, trazem à tona fatos, histórias e processos da vida e do desenvolvimento profissional, contemplando os modos de pensar, sentir e de analisar dos

sujeitos e fomentando reflexões e discussões que favorecem o desenvolvimento, a compreensão dos processos identitários e os percursos da profissionalidade docente. Os memoriais são, portanto, entendidos pelas autoras como "[...] narrativas que carregam sentimentos, emoções, vivências, trajetórias que constitutivas dos sujeitos, estudantes e/ou profissionais em formação [...] é uma escrita narrativa reflexiva, crítica e reconstrutiva em cada estágio vivenciado pelo autor" (ROCHA; ANDRÉ, 2010, p. 82-83).

Ante o exposto, encontrei também em Josso (2004) que a originalidade da metodologia de pesquisa-formação em História de Vida situa-se na preocupação de que os autores de narrativas atinjam uma produção que instituída de sentido os inscreva como sujeitos dos conhecimentos produzidos. Para a autora, independentemente dos procedimentos adotados para sua construção, a narrativa de formação "[...] oferece-se como uma experiência formadora em potencial, essencialmente porque o aprendente questiona as suas identidades a partir dos vários níveis de atividade e de registros" (JOSSO, 2004, p. 40).

Neste sentido, a busca dessa identidade que perpassa as narrativas de formação remete-nos a pensar que um dos desafios colocados para a formação é pôr em prática todas as dimensões da criatividade no decorrer de um processo de individuação, afirma Josso (2004). Complementando suas proposições, a autora afirma que a narrativa escrita constitui-se em suporte para as pesquisas dos processos de formação e de conhecimento por dar acesso às partes e ao todo, por conter o fatual e o pré-interpretado e por provocar o desejo de aperfeiçoamento, dado a sua incompletude. Portanto, põe à prova as hipóteses, quanto à compreensão e a significação das construções intersubjetivas. A narrativa escrita apresenta-se, então, em seu entendimento como:

Uma tentativa de dar acesso a um percurso interior que evolui correlativamente (mesmo quando há defasamentos temporais) para um percurso exterior caracterizado por acontecimentos, atividades, deslocamentos, relações contínuas e encontros, pertenças, etc. É precisamente na exposição por meio da linguagem das componentes objetivas deste itinerário exterior que se exprime, implícita ou explicitamente, o olhar lançado sobre ele e as dimensões sensíveis que dão cor a essas vivências (JOSSO, 2004, p. 186).

Por sua vez, em Passeggi (2008, p. 33), encontrei que o termo "*memorial* (séc. XIV), do latim *tardio memoriale*, *is*, designa aquilo que faz lembrar." Nesta perspectiva, adverte a autora: "O uso das narrativas autobiográficas em educação implica uma ruptura histórica e um posicionamento político. Primeiramente e, sobretudo, com a visão conteudística" (Ibid., p. 34). Ainda neste enfoque, a autora destaca que:

A adoção de tal perspectiva exige a inscrição do pesquisador e do formador num paradigma que se opõe, portanto, a posicionamentos teóricos que reconhecem a subjetividade, mas excluem de suas análises a ideia de sujeito como ser consciente, capaz de reconhecer as relações de poder e de se apropriar do seu próprio poder de (auto) formação e autoriza-se a se formar. Estamos longe de compreender essa autonomia e a necessidade de encorajála (PASSEGGI, 2008, p. 36).

Referindo-se aos processos narrativos de formação a autora afirma que essa escrita pode até parecer tarefa fácil aos olhos de que quem jamais ousou fazê-la. Entretanto, esclarece Passeggi (2008, p. 36), "[...] fixar na escrita aquilo que se busca no ar, nas lembranças, nas vivências, o que parece fugir e escapar, é um trabalho, ao mesmo tempo que sedutor e formador, laborioso e desafiador." Entretanto, ao longo dos últimos 70 anos, os memoriais autobiográficos vêm se constituindo em fontes biográficas significativas e inesgotáveis por diferentes grupos de pesquisas e instituições superiores no Brasil, conforme apontam os seus estudos e pesquisas.

Para ampliar um pouco mais o entendimento sobre as narrativas autobiográficas e sua significação para os processos de constituição das identidades pessoal e profissional, recorro a Abrahão (2008) que afirma:

[...] a memória é por natureza reconstrutiva, logo, a "verdade" que buscamos com as pesquisas autobiográficas não é a narrativa de como os fatos realmente ocorreram, mas os fatos de como o sujeito dessa narrativa os significou ou (res) significou no momento da narração. [...] esta ressignificação que ocorre no momento da enunciação do fato, se dá em virtude da memória ser seletiva e reconstrutiva. O narrador dá um colorido novo àquilo que deseja contar priorizando fatos e acontecimentos que não deseja trazer à tona (ABRAHÃO, 2008, p. 154 – 155, grifo da autora).

Para a autora, a (re)construção identitária que ocorre na elaboração e análise do memorial permite ao narrador aprender mais sobre si em contexto com a história do outro, na introjeção do que o outro representa em si. E, esse conhecimento mais apurado de si, conforme seu entendimento ocorre pelo fato de o narrador ser paralelamente sujeito e objeto da pesquisa, num movimento dialético de construção/reconstrução de sua identidade tanto pessoal quanto profissional. Entretanto, há que se observar conforme adverte Chiené (2010), complementando os pressupostos apresentados por Abrahão (2008), que por mais que os sujeitos descrevam suas experiências, essas nunca caberão por completo nestas narrativas.

Na mesma perspectiva Ferrarotti (2010) sinaliza que:

Toda narrativa de um acontecimento ou de uma vida é, por sua vez, um ato, a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social. Uma narrativa biográfica não é um relatório de "acontecimentos", mas uma ação social pela qual um indivíduo retotaliza sinteticamente a sua vida (FERRAROTTI, 2010, p. 46, grifo do autor).

Segundo o autor, se queremos utilizar o potencial heurístico da biografia, zelando por sua subjetividade e historicidade, que são suas características essenciais, precisamos procurar seus fundamentos epistemológicos para compreender que a razão dialética da 'práxis' sintética "[...] rege a interação entre um indivíduo e um sistema social [...] só a razão dialética nos permite alcançar o universal e o geral (a sociedade) a partir do individual e do singular (o homem)" (FERRAROTTI, 2010, p. 49-50).

Nos estudos de Nóvoa e Finger (2010) encontrei que embora a utilização do método biográfico seja relativamente recente, conforme também sinalizado por Souza (2008), sua evolução histórica vem sendo marcada por polêmicas epistemológicas e metodológicas, evocando debates e lutas pelo reconhecimento de seu estatuto científico até a sua consolidação como método autônomo de investigação no interior das ciências sociais.

Enfim, por compreender que as narrativas autobiográficas permitem que cada pessoa identifique na sua própria história pessoal e/ou profissional, aquilo que foi realmente formador e que contribuiu para suas construções/desconstruções/reconstruções, é que busquei as percepções das licenciandas do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR no percurso de 2009-2012.

7.1 O movimento identitário ao tornar-se professor revelado nos memoriais de formação

Relembro que a coleta de dados desta investigação deu-se, também, por meio dos memoriais de formação redigidos semestralmente durante o processo formativo docente das licenciandas no Curso de Pedagogia da UFMT/CUR, no período de 2009 a 2012. Busquei nestas narrativas suas perspectivas quanto à proposta de estágio então vivenciada, com observação, pesquisas e vivências nos diferentes espaços em que se desenvolve a profissão e suas possíveis contribuições para a constituição identitária docente.

Para a presente pesquisa, conforme já anunciado, a escolha dos sujeitos ocorreu aleatoriamente. As 46 discentes do curso podiam participar da pesquisa, desde que demonstrassem interesse. Entretanto, priorizei aquelas que não possuíam experiências com a docência, situação encontrada em quatro licenciandas. Informo ainda que a leitura, interpretação e análise dos memoriais redigidos desde o início do curso em 2009, estendendo-

se até 2012, ano de sua conclusão, foram organizados por meio do **eixo:** Indícios de constituição identitária docente: as percepções das licenciandas expressas pelas narrativas autobiográficas (memoriais de formação) sobre:

- O processo de tornar-se professor ao longo do curso e as evidências nos últimos anos de formação no estágio com pesquisa.
- A proposta de Estágio Curricular Supervisionado vivenciada com observação, pesquisas e vivências nos diferentes espaços em que se desenvolve a profissão docente.
- As contribuições do estágio para sua formação e sua constituição identitária docente.

Coaduno com Souza (2006) quando propõe que ao sugerirmos a organização e a construção da narrativa de si colocamos o sujeito em contato com suas experiências formadoras, conforme as perspectivas que cada um vive/viveu em suas simbolizações e/ou subjetivações. Em tese, segundo o autor caberia:

Entender os sentidos e significados vinculados ao processo de interiorização/exteriorização que cada indivíduo elege para falar de si, de suas aprendizagens, de valores construídos e internalizados em seus contextos social e histórico, de comportamentos, condutas, atitudes, formas de sentir e viver que caracterizam subjetividades e identidades (SOUZA, 2006, p. 583).

Entender os sentidos, significações e ressignificações que os quatro sujeitos destas narrativas expressam em suas histórias de vida, família, escolaridade e aprendizagens da docência no Curso de Pedagogia, com foco nas vivências com a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado e na constituição identitária docente, constitui-se em meu objeto de investigação nesta etapa da pesquisa.

7.2 O processo de tornar-se professor ao longo do curso e as evidências nos últimos anos de formação no Estágio Curricular Supervisionado com pesquisa

Reitero que iniciei as análises pela caracterização dos sujeitos das narrativas (Quadros 8, 9, 10 e 11), que se autodenominaram Any, Jane, Rosa e Mary.

Quadro 8 – Any em narrativas de/sobre si

Meu nome é Any, nasci no dia 07 de setembro de 1984, na cidade de Guaraciaba/SC [...]. Viemos morar em Rondonópolis no ano de 1988, quando completei quatro anos de idade. Meus avós maternos e alguns tios vieram conosco e fomos morar todos juntos em uma casa de três peças, alugada, no Jardim Itapuã. Minha mãe sempre foi guerreira por nos criar sozinha. Em pouco tempo ela conseguiu um emprego. Eu frequentava a creche e entre brincadeiras e diversões tive noções de

alfabetização [...], meu avô cuidava de nós enquanto minha mãe trabalhava [...]. Aos seis anos de idade iniciei o Ensino Fundamental [...]. Fui matriculada na Escola Domingos Aparecido dos Santos [...]. Diana foi minha primeira professora [...]. Aos oito anos de idade vivi o pior momento da minha infância com a morte do meu avô [...]. Minha mãe sempre trabalhou fora, mas era muito presente. Morávamos de aluguel, por isso mudamos várias vezes de bairro [...]. Em 1996, minha mãe conseguiu, finalmente, a casa própria, então nos mudamos pela última vez. Por conseguinte, tive que mudar de escola, fui transferida para a Escola São José Operário, onde conclui a sétima e a oitava séries [...]. A escola não atendia o Ensino Médio, fui para a Escola Daniel Martins de Moura, estava com quatorze anos. No último ano do Ensino Médio comecei a trabalhar, tive que estudar à noite, o que tornou tudo mais difícil [...]. Minha vida financeira nunca foi fácil [...]. Tive que adiar o vestibular, pois, o horário de trabalho não permitia que eu estudasse [...]. Dois anos mais tarde prestei o primeiro vestibular para o Curso de Ciências Contábeis, não fui aprovada. No ano seguinte tentei novamente e não consegui [...]. Nesse percurso eu e minha irmã fizemos um curso de cabeleireira [...] e, em dezembro de 2004, inauguramos o salão onde trabalhamos até hoje [...]. Em 2005 me matriculei em um cursinho [...] , mas não serviu para que eu passasse no vestibular de 2006, o qual prestei para o Curso de Letras [...]. Nesse mesmo ano conheci meu esposo [...]. Engravidei e, em 2007, nasceu nosso filho [...], meu presente de Deus [...]. Em 2008, persistente e insistentemente [...], cheguei à conclusão que Pedagogia seria o curso que eu me identificaria. Enfim, passei no vestibular, fiquei muito feliz! Mesmo agora casada e com um filho de quase dois anos, estou preparada para enfrentar os desafios. O primeiro que encontrei foi procurar uma creche para deixar meu filho [...]. No começo das aulas tudo para mim foi novidade [...]. Cursei Propedêutico no Ensino Médio, não tenho clareza sobre a profissão de professor [...]. Estou tentando me encontrar (Any, M1,

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do 1º memorial da licencianda.

Quadro 9 – Jane em narrativas de/sobre si

Sou Jane, nascida nesta cidade [Rondonópolis-MT], no dia 09 de dezembro de 1984. Tenho três irmãs, uma gêmea comigo, todas nascidas nesta cidade [...]. Minha infância foi sempre rodeada de muitas amigas, costumávamos brincar na rua no fim da tarde ao retornar da escola [...]. Hoje em dia, as ruas estão muito perigosas e a tecnologia afasta cada vez mais as crianças das brincadeiras em grupo [...]. Meus pais não tiveram oportunidades de estudar, fizeram até a 4ª série, pois começaram a trabalhar muito cedo na lida da roça, mas, isso não foi obstáculo para nos ensinar a sermos pessoas de caráter [...]. Quando nasci, meus pais já moravam na cidade, não fui criada no luxo, mas, meus pais faziam o que podiam para não nos deixar faltar nada [...]. Minha vida escolar começou aos seis anos, na Escola Estadual Daniel Martins Moura [...]. Não tive uma professora especial, me dava bem com todas. A partir da 4ª série estudei na Escola Estadual José Moraes [...], foi uma fase muito tranquila da minha vida [...]. Aos 13 anos sofri minha primeira decepção, a separação dos meus pais. Foi muito difícil!. Minha mãe teve que trabalhar de doméstica para sustentar as quatro filhas [...]. Nesse período conheci meu namorado [...]. Aos 15 anos, engravidei [... e] fui morar com a minha sogra [...]. Mesmo com tantos problemas não desisti de estudar [...], meus professores sempre me ajudaram [...]. Quando tudo parecia estar se acalmando, e meu filho estava com sete meses, engravidei novamente. Quando ia para a escola, as pessoas ficavam me olhando como se eu fosse uma coisa do outro mundo, uma adolescente de 17 anos com um bebê no colo e outro no ventre. Mesmo assim, continuei a estudar [...] e, finalmente, terminei o ensino médio [...]. Tive que adiar meu sonho de ir para a faculdade. Em 2004, fiz um curso de vendas no CEPROTEC [...] com a esperança de arrumar um trabalho. Mas, em 2005, engravidei novamente, fui até o final, terminei o curso [...]. Em 2006 arrumei meu primeiro trabalho, trabalhava de serviços gerais, contrato na Escola José Moraes. Em 2008 resolvi prestar o vestibular [...]. Tinha alguma coisa dentro de mim que dizia que eu iria passar. Finalmente, em janeiro saiu o resultado: fui aprovada! Foi uma alegria só [...]. Quero fazer esse curso porque quero crescer como profissional e como pessoa [...]. Sei que ser professor nos tempos de hoje não é fácil, mas, não perco a esperança de que um dia vai melhorar [...]. Minha maior dificuldade é com quem vou deixar minhas crianças. Espero dos meus professores: ética, vontade de ensinar e, acima de tudo, persistência para lidar conosco, cada um com sua trajetória e dificuldade. (Jane, M1, 2009).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do 1º memorial da licencianda.

Quadro 10 – Rosa em narrativas de/sobre si

Meu nome é Rosa, tenho 28 anos, nasci na cidade de Rondonópolis-MT. Tinha dois irmãos, um por parte, apenas, de mãe, que tem 12 anos e mora com minha mãe e o outro por parte de pai e mãe, mas perdi-o aos 22 anos, quando o mesmo faleceu em um acidente moto ciclístico. Não tive uma infância muito tranquila, quase não brinquei [...]. Antes morávamos em uma fazenda, por isso meu tempo era pouco com os parentes [...]. Meus pais têm o Ensino Fundamental incompleto, a expectativa deles sempre foi muito boa com a criação dos filhos [...]. Minha convivência com eles sempre foi muito boa, graças a Deus. A primeira escola que estudei se chamava Centro Social Urbano [C.S.U.], lá eu fiz pré-escola, tinha 06 anos, amava minha professora [...]. Concluí o Ensino Fundamental em escola pública, tinha muitas dificuldades com falta de materiais escolares e outras que eram normal de todo estudante [...]. Tive uma professora que foi marcante, porém, as marcas foram negativas [...]. Tive outra que me ajudava muito, com ela conheci as sílabas e aprendi a ler. O Ensino Médio também conclui em escola pública e da 7ª série ao 3º ano fiz suplência [...]. Desisti da escola por quase três anos, por motivos pessoais, os quais eu não quero mencionar [...]. Hoje vejo o quanto fui forte para enfrentar os desafios [...]. Optei por fazer um curso superior para conseguir uma melhor colocação no mercado de trabalho que a cada dia está mais exigente. Atualmente, me encontro desempregada e a situação econômica não está favorável. A escolha do curso me acompanha por muito tempo, é um sonho de infância [...],espero conclui-lo e me tornar uma ótima pedagoga. Para ser uma boa professora busco modelos nos professores que já tive e nos que tenho [...]. (Rosa, M1, 2009).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do 1º memorial da licencianda.

Quadro 11 – Mary em narrativas de/sobre si

Meu nome é Mary, nasci no dia 13 de julho de 1987, na cidade de Pedra Preta-MT [...]. Tenho dois irmãos. Tenho saudade do meu tempo de infância, do momento em que eu tinha sete anos e comecei a estudar. Minha família sempre trabalhou muito para adquirir o sustento [...]. Meus irmãos, desde os dez anos, já ajudavam [os pais na lida] e eu, a filha mais nova, fui a que teve mais tempo para aproveitar a infância [...]. Meu pai conseguiu concluir o Ensino Médio e minha mãe o Ensino Fundamental, mas, sempre incentivavam para que eu e meus irmãos estudássemos [...]. A escola era o lugar em que eu podia ter amigos, brincar, conversar e me divertir, porque me sentia muito sozinha em casa, por que meus irmãos sempre estavam ajudando os meus pais [...]. Minha mãe me levava à escola de bicicleta, pois ficava muito longe e era perigoso [..., pois] morávamos em uma chácara próxima a BR 364 [...]. Consegui terminar o 2º grau [...]. Concorri ao vestibular de Matemática, mas, não passei. Preparei-me para o vestibular do próximo ano. No decorrer desse tempo, fiquei grávida e casei [...].Não compareci no dia da prova, porque minha filha estava recém-nascida [...]. Quatro anos depois decidi fazer o Curso de Pedagogia em uma universidade privada, mas, não tive condições de pagar o curso, então, optei por prestar o vestibular da UFMT [/CUR], fiz a prova e passei. Em 2009, ingressei na Universidade Federal de Mato Grosso, aos 21 anos de idade [...]. Um sonho que estava se tornando real [...]. Ter chegado à universidade significa para mim o primeiro passo para dar um novo sentido a minha vida [...]. Espero do curso e dos professores a orientação para que eu me torne uma ótima pedagoga e que minha paixão pela pedagogia cresça na medida em que meu conhecimento vá aumentando. (Mary, M1, 2009).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do 1º memorial da licencianda.

A partir desses excertos, desde a primeira narrativa (M1) das licenciandas pude perceber, na história de vida de cada uma, que o ingresso à escola é uma fase da vida aguardada com ansiedade pelo sujeito e também pelos pais que, por não terem oportunidade de chegarem a uma graduação, trabalharam duramente e incentivaram suas filhas a superá-los.

Registro que fazer os recortes dessas histórias de vida foi uma tarefa hercúlea, pois, me sentia seduzida a trazê-las na íntegra. Observo que todas são filhas de trabalhadores que,

pelo exemplo, incentivaram e conseguiram proporcionar uma vida mais digna à família elevando-as a uma condição não alcançada por eles, o ingresso à universidade.

Outro dado relevante que observei foi a perseverança dessas alunas. Em meio a muitas adversidades não se entregaram ao desânimo, pelo contrário, se sentiram impulsionadas a persistirem, principalmente no caso de Jane, exemplo de determinação.

Assim colocado, entendo que o cultivo da subjetividade vai constituindo-se historicamente e, pelas considerações trazidas pelos sujeitos, é possível compreender então o lugar que ocupa a educação na construção da efetiva cidadania. Severino (2006) afirma que o conhecimento é o único instrumento de que os homens dispõem para esta construção no decorrer da sua existência, que conforme seu entendimento vai se reproduzindo ao longo da história. A expectativa que é atribuída pelos sujeitos das narrativas à educação, inicia-se então com a família, que consciente de seu inacabamento com relação à construção do conhecimento, consegue tornar seus filhos capazes de inscreverem-se num constante movimento de busca. E, segundo os pressupostos apresentados por Freire (2011, p. 57) "[...] é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente."

Pelo grande número de páginas, em média três cada um, suponho que a escrita do primeiro memorial (M1) das licenciandas foi significativa e possibilitou rememorar um período ímpar de suas histórias de vida, da infância, assim como da família e do início dos processos de escolarização. E, também, a oportunidade de relembrar e partilhar, ou não, outras fases muito marcantes de suas vidas, a adolescência, a constituição de sua nova família, os enfrentamentos, o desejo de ingressar na universidade, a aprovação no vestibular e suas expectativas com o curso. Devido a extensão do M1, foi muito difícil para mim, enquanto pesquisadora, suprimir dados tão preciosos e de tamanha significação dadas as subjetividades e simbolizações, às quais se refere Souza (2006).

Na sequência, busquei nas narrativas das licenciandas as percepções de como vão tornando-se professoras a cada semestre letivo e como tais aprendizagens se evidenciaram nos últimos anos da formação em um estágio que se desenvolve com pesquisa. Faz-se necessário esclarecer que ao fazer uso dos excertos destas narrativas me ative à sequência dos memoriais que, conforme já mencionado, foram produzidos semestralmente durante os quatro anos do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR, totalizando oito narrativas por licenciando. E, as respostas ao eixo estabelecido para análise por vezes, foram encontradas em mais de um memorial.

Oriunda de um ensino tradicional onde o que predomina é a memorização, a repetição e a associação, vejo-me com dificuldade de fazer essa ponte [...]. Entendo minha formação como um sonho realizado [...] um desafio infinito, pois hoje sei que um professor nunca sabe tudo, deve estar sempre em contato com as mudanças, a busca e o aprendizado [...]. Após um ano e meio de estudo posso dizer que já senti um imenso impacto na minha vida [...]. Hoje eu vejo o valor do conhecimento, da informação da busca na vida do ser humano [...]. Tenho consciência que falta um longo caminho a ser percorrido para formar-me professora, e apesar dos avanços e recuos, sinto que há sim uma professora crescendo dentro de mim [...]. Sei que um professor está sempre em formação, mesmo com títulos nas mãos é possível afirmar que nos constituímos professores ao longo da vida e a partir das relações sociais [...]. (Any, M2, 2009; M3, 2010 e M5, 2011).

Outros dados interessantes foram apontados por Any (M6, 2011): "[...] os momentos que antecederam o estágio foram muito ricos em informações que nos ajudaram muito em nossa atuação [...] a ansiedade, o medo, a vontade de desistir foram muito grandes, mas tudo o que é novo causa estranhamento, pude sentir isso depois."

A licencianda Jane também expôs suas percepções destacando construções, desconstruções e enfrentamentos em seu processo de tornar-se professora: "O maior obstáculo para mim no momento é assimilar os estudos com as obrigações do trabalho e de casa. Saio 06h30min e só chego às 18h40min. E, ao chegar, tenho meus três filhos, uma casa e o marido para cuidar, mas cheguei até aqui [...]." Ainda no mesmo memorial ela revelou: "Se eu tivesse que me dar um adjetivo me denominaria perseverança, não é fácil fazer uma faculdade tendo que se dividir em várias [...]. (Jane, M2, 2009, grifo meu). Expressou seu desejo: "Quero ser uma professora que realmente faça a diferença, que contribua para formar o indivíduo para o convívio social" (Jane M3, 2010).

A licencianda em suas narrativas revelou suas percepções sobre a docência:

Ainda tenho muitas dúvidas, medos em relação à docência [...]. A educação é uma responsabilidade imensurável e isso me assusta [...]. Para mim a docência não pode ser encarada como "bico" [...]. Um médico ao falhar, pode naquele momento tirar a vida de uma pessoa [...]. O professor, ao falhar tira do aluno a oportunidade de conhecer outra realidade, de ampliar seu conhecimento, tira o direito que todo cidadão tem de crescer [...]. Ser professor nos dias de hoje não é simples [...]. Tivemos muitas experiências boas, o estágio foi uma delas [...]. Serviu para nos estimular para a pesquisa [...]. Mas a hipótese de termos que atuar sempre é motivo para certo temor [...]. Meu maior medo era não dar conta de fazer o esperado [...]. A sensação de que todos estão nos observando piora nosso nervosismo [...]. O estágio não foi só de experiências boas, houve problemas, professores de estágio inexperientes, a greve foi um dos obstáculos encontrados [...]. Enfim, toda experiência é válida para o amadurecimento do ser humano. (Jane, M2, 2009; M3, 2010; M4, 2010 e M6, 2011, grifo da licencianda).

Sob a mesma perspectiva, a licencianda Rosa também apresentou suas percepções:

Quando ingressei na universidade [...] foi um orgulho muito grande [...] com grandes expectativas no campo pessoal e profissional [...]. Porém, encontrando inúmeras dificuldades, a sensação era de um "peixe fora d'água" [...]. Hoje tenho uma visão diferente [...]. A visão de que a prática deve estar junto com a teoria [...]. Muita coisa mudou na minha vida [...]. Aos poucos vou lutando pelos meus ideais [...]. Houve algumas disciplinas que ajudaram [...] mudando meu modo de agir e aos poucos vou me tornando uma pessoa capaz de compreender melhor o ser humano [...]. Busco inspiração e referências nos professores que já tive [...] mesmo sabendo que é um trabalho árduo e cheio de desafios [...]. Minha primeira experiência na docência foi muito boa, um aprendizado que jamais esquecerei [...]. Confesso que no estágio várias vezes senti muito medo [...] mesmo com o planejamento em mãos, pesquisando, trazendo algo inovador [...]. O planejamento é de suma importância [...] na condução de qualquer tipo de atividade da profissão docente no cotidiano. (Rosa, M2, 2009; M3, 2010 e M6, 2011).

Ainda sobre o itinerário docente no constituir-se professora, a licencianda Mary também apontou suas percepções:

Vejo-me como uma pessoa em busca de ser e aprender, conquistando a cada dia o meu perfil de professora que está se moldando. [...] a imagem de professora para mim é feita de postura ética e moral para ensinar, porque o comportamento do professor é um modelo que os alunos, muitas vezes, se espelham [...]. Espero ser uma professora que atinge essas qualidades [...] e que minha paixão pela pedagogia cresça na medida em que o conhecimento vai aumentando [...]. Nesse tempo de estudo conquistei a autonomia de pesquisar e ampliar meu conhecimento [...]. Continuar com um bom desempenho no curso requer de mim muita pesquisa e leitura [...]. (Mary, M1, 2009 e M3, 2010).

Em suas narrativas, Mary também fez outras considerações que evidenciam a importância da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em seu processo de constituir-se professora: "A constituição da minha profissão docente vem se constituindo ao longo do Curso de Pedagogia, na medida em que me identifico com alguns teóricos e com os professores em sala de aula [...]. A palavra estágio sempre foi minha grande preocupação." (Mary, M5, 2011) Complementou a licencianda: "[...] os medos e os temores ainda existem e sei que tenho que aprender muito [...]. Durante esse tempo de estágio dialoguei muito com os professores, a diretora e elas contribuíram enormemente para o meu conhecimento e amadurecimento." (Mary, M6, 2011). Em outra parte acrescentou: "[...] mesmo com tantos temores foi possível realizar um bom estágio e sei que tenho que aprender mais ainda [...].

Sendo indispensável a teoria para conciliar com a prática [....] Acredito que a parte fundamental para se tornar professor é o estágio." (Mary, M6, 2011).

Ao buscar as respostas das licenciandas sobre como vão tornando-se professoras no decorrer do curso e como essas aprendizagens foram evidenciadas nos últimos anos da formação em um estágio que se desenvolveu com pesquisa, confesso quão surpresa fiquei ao me deparar com tamanha expressividade dos sujeitos. Entretanto,

[...] a verdade sobre um fato ou sobre um acontecimento é sempre relativa àquilo que quem o narra pensa que é verdade e, por isso, precisa dizê-lo daquele modo. Não se trata de aceitar tudo como se fosse verdade, mas entender que é verdade [...] para quem conta e respeitar esse fato. (ALVES, 2007, p. 66).

Ao considerar os pressupostos escritos por Alves (2007) e as contribuições de Bueno (2002) compreendi que quando é oportunizado o trabalho com as histórias de vida e formação concede-se ao sujeito a produção do conhecimento de si mediante a apropriação e rememoração de seus percursos, processos/vivências e experiências. E, segundo Bueno (2002), ao voltar-se para o passado e reconstituir seu percurso de vida, o indivíduo exercita por meio da subjetividade, a reflexão que o leva as tomadas de decisões, tanto individuais, quanto coletivas. Reconstrói-se neste processo um modo próprio de se perceber em relação a formação teórica, prática e profissional, pressupostos evidenciados e validados nos excertos dos memoriais apresentados das quatro licenciandas.

Por experiência, posso afirmar que os estágios do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR ocorrem antecedidos e mediados pela pesquisa. Nesta turma com entrada em 2009, me foi oportunizado acompanhar todos os processos, entretanto, em todas as narrativas, mesmo apontando dados interessantes quanto à importância do estágio para a aprendizagem da profissão docente, pouco se mencionou sobre a importância da pesquisa neste processo. Continua, então, a ser este o desafio para a licenciatura, sob meu ponto de vista, que coaduna com o de Ghedin e Almeida (2011) quando diz que embora nem todos consigam tornar-se pesquisadores no estágio, ainda assim, terão adquirido elementos que contribuirão para sua legitimação.

7.3 A proposta de Estágio Curricular Supervisionado nos diferentes espaços em que se desenvolve a profissão docente: a narrativa de dentro do processo

Para verificar as percepções das licenciandas quanto à proposta de Estágio Curricular Supervisionado com observação, pesquisas e vivências nos diferentes espaços em que se

desenvolve a profissão docente, apresento excertos dos memoriais elaborados semestralmente, entre 2009 e 2012, durante o Curso de Pedagogia na UFMT/CUR.

As narrativas de Any contêm as seguintes afirmações:

A mudança na grade curricular antecipou e melhorou muito os conteúdos e a forma como eles são passados foi muito bom para todos nós do Curso de Pedagogia [...]. Estamos na reta final do curso [...]. Nesse tempo de estágio foi muito valioso para eu trocar ideias, opiniões, conhecer outras pessoas [...]. As disciplinas estudadas contribuíram grandemente [...]. Depois de toda a preparação, realizadas as entrevistas com todos os segmentos da escola tivemos a observação participante que aconteceu durante um mês, somente nas terças-feiras [...]. Observando fiz um contraponto com o estágio que vivi em Educação Infantil essa transição onde a criança pode brincar [...] ocupar todo o espaco da escola para a outra onde fica sentada horas em uma cadeira desconfortável entre quatro paredes [...]. Como não tenho experiência na docência, a realidade que observei ficou muito vaga, pois a observação foi realizada em dias alternados. Penso que deveria acontecer em um espaço de tempo maior e em dias sequenciados, pois assim traria aos estagiários uma compreensão maior da realidade a ser vivida. (Any, M4, 2010; M6, 2011 e M7, 2012).

A licencianda também afirmou: "[...] no dia escolhido para a observação, as disciplinas eram Matemática e História. A professora regente decidiu abordar outras disciplinas pensando que seria melhor para a nossa análise [...]. O estágio é fundamental na vida de um estudante, principalmente sem experiência na docência." (Any, M7, 2012) E a licencianda justifica o porquê: "Ele vai aproximar a teoria da prática, trazendo o futuro profissional da educação para a realidade da prática pedagógica e da organização das instituições educacionais." (Any, M8, 2012).

Em sua narrativa ela ainda revelou: "Durante o período de estágio não tive tempo para mais nada. Ficava o tempo todo preparando aula, pesquisando, estudando os conteúdos que seriam passados aos alunos [...]." (Any, M8, 2012).

Para Any (M8, 2012), o estágio de regência foi "[...] a fase mais concreta do curso, tive muito medo, não me sentia preparada para assumir a sala de aula." Revelou também que:

O planejamento torna-se uma das etapas mais importantes que antecedem o estágio [...]. Nesse processo de formar-me professor, a matriz curricular do curso contribuiu para a constituição da minha identidade docente, pois as disciplinas trouxeram respaldos necessários para as vivências no estágio. (Any, M8, 2012).

Jane também trouxe suas percepções quanto as diferentes vivências oportunizadas pela proposta de Estágio Curricular Supervisionado:

O estágio é de suma importância nesse elo entre a escola observada e nós, futuras docentes e é a partir dele que podemos experimentar vivências e por que não dizer errar, recomeçar antes de nos formarmos docentes [...]. O estágio proporcionou uma aproximação com a escola para conhecermos a dinâmica de funcionamento, são muitas normas, documentos, as práticas de sala de aula. Fizemos entrevistas com cada segmento e foram bem ricas as informações obtidas, nesse exercício tivemos elementos que possibilitaram experiências com as professoras e demais cargos que o pedagogo venha atuar como coordenador, diretor, etc. [...]. Que bom seria se a disciplina de estágio fosse encarada como uma matéria que a parte de observação começasse desde o início do ano letivo para que conhecêssemos e acompanhássemos os alunos com mais "profundidade", emendando com a prática [...]. O período de observação foi essencial para nos dar uma prévia de como e o que planejar. E planejar em trio foi uma experiência muito boa (Jane, M7, 2012 e M8, 2012, grifos da licencianda).

A licencianda também expressou que "A greve foi um dos obstáculos encontrados durante o estágio [...]. Porém, proporcionou a dedicação exclusiva, nos dando mais tempo para o planejamento [...]" (Jane, M8, 2012). Narrativa que permite perceber o envolvimento da licencianda com a proposta de estágio, quando, mesmo estando a universidade com as atividades docentes paralisadas, a licencianda utilizou o tempo para planejar as aulas de estágio.

Por fim narrou: "O curso com o tempo foi mudando meu jeito de encarar a docência. A princípio o medo era de tudo e as dúvidas eram infinitas." (Jane, M8, 2012) Ela também explicou como superou suas dificuldades: "Com os saberes das disciplinas e a contribuição do estágio essas dúvidas diminuíram bastante através de parcerias e mobilização dos professores. Posso dizer que estou mais segura [...]." Mais à frente em sua narrativa conclui: "Enfim, o estágio vem buscando, de acordo com suas possibilidades, nos dar recurso para nossa formação, e, consequentemente, uma boa atuação." (Jane, M8, 2012).

Na mesma perspectiva Rosa também expôs suas percepções quanto às suas vivências com a proposta de estágio no Curso de Pedagogia da UFMT/CUR:

Os conhecimentos adquiridos através das propostas das disciplinas e mediante os estudos que já trilhei contribuíram para um olhar mais apurado quanto as escolas formais, não formais, públicas e privadas [...]. Ao estar presente em situações de observação ou atuação em espaços escolares formais e não formais percebo que estou intensamente envolvida na formação docente [...]. A ansiedade se dá pelo medo do desconhecido [...], pois, na prática, a realidade é outra, bem diferente, lá lidamos com o sujeito real. A matriz curricular nos ofertou disciplinas ímpares, a contribuição foi imensa [...]. Não há como pensar o estágio separado das outras disciplinas que compõem a matriz curricular do curso. Todas as vivências merecem lugar de destaque. Elas foram a peça chave para atuarmos nos três estágios que tivemos, o Não formal, Educação Infantil e o Ensino Fundamental [...].

Acredito que o ser humano é constituído de cultura, linguagem, pensamentos, emoção, inteligência. Entendo que a matriz curricular contempla nossa necessidade de trabalhar com todos esses aspectos, com crianças e adultos. (Rosa, M5, 2011; M6, 2011 e M8, 2012).

Rosa fez considerações positivas quanto a matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR. Ao narrar o seu oitavo memorial afirmou, da mesma forma que Jane, que a greve, apesar de ter causado alguns impasses, também "[...] contribuiu consideravelmente para o bom andamento do trabalho. Nesse período estávamos voltados somente para as práticas de estágio" (Rosa, M8, 2012).

A licencianda revelou uma crítica quanto ao período destinado à observação ao narrar que "[...] esta não teve muita significância, pois ocorreu somente no dia do estágio, ou seja, somente nas terças-feiras, situação que deixou a desejar, pois toda vez que íamos observar era o mesmo horário de aula da escola, e acabava por presenciarmos sempre as mesmas aulas" (Rosa, M8, 2012). No mesmo memorial, revelou que mediante esta situação assim procedeu: "Eu e a minha dupla de estágio resolvemos trocar nosso dia de observação, para alternar, visto que não tínhamos aula na faculdade, pois estávamos em greve."

É interessante ressaltar esta iniciativa das alunas de aproveitar o tempo de greve para conhecer melhor o cotidiano da escola em dias diferentes do estabelecido para o estágio. Tal atitude demonstra compromisso, interesse e responsabilidade com o processo de formar-se professor e reforça a necessidade de um período maior para que o licenciando possa conhecer e se inteirar da realidade que compõe o espaço escolar.

Com relação às diferentes vivências oportunizadas pela proposta de Estágio Curricular Supervisionado, Mary apresentou suas percepções, ao narrar:

Neste período conquistei o gosto pela minha autonomia enquanto pessoa e aluna que busca através da pesquisa e do conhecimento adquirido caminhar com as próprias pernas em busca do desenvolvimento intelectual [...]. Pude ir a campo conhecer como se dá a educação formal, entrevistando professores e também conhecendo ambientes não formais, entrevistando também as professoras leigas [...]. A disciplina de estágio tem me ajudado a compreender a realidade escolar de perto, ampliando meu conhecimento teórico na atividade prática. É também motivo de angústia e superação, pois o medo de não conseguir realizar meus objetivos na prática de estágio me apavora [...]. Infelizmente ocorreu a greve para nos atrapalhar nessa reta final, porém as aulas de estágio continuaram [...]. Nem tudo estava perdido [...]. (Mary, M4, 2010; M5, 2011 e M7, 2012).

Prosseguindo em suas narrativas, Mary destacou em seu sétimo memorial: "Fomos prejudicados com aulas de observação apenas uma vez por semana, pois assim tivemos a

oportunidade de acompanhar apenas as aulas de História e Matemática." Ainda assim, complementou: "Acredito que a parte fundamental para se tornar professor é o estágio, pois é nele que podemos ter as primeiras vivências como professores [...]. Tanto no estágio de observação como na prática aprendemos muito." (Mary, M7, 2012). Atribuindo grande relevância às vivências oportunizadas pelo estágio, a licencianda finalizou: "Aprendemos a olhar para a escola e o seu interior com um olhar mais crítico e científico, graças às disciplinas e a orientação dos professores que são fontes de inspiração para fazermos a diferença na educação." (Mary, M7, 2012).

Diante das percepções apresentadas pelas licenciandas, Nóvoa (1992) afirma que a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores possibilitando-lhes o desenvolvimento de uma autonomia a ser construída no contexto da profissão docente. Para tanto, segundo sua concepção, é preciso que "[...] promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas" (NÓVOA, 1992, p. 27).

Em suas narrativas as quatro licenciandas apontaram várias contribuições advindas da proposta de estágio para a formação docente e evidenciaram concomitantemente anseios e temores resultantes da inexperiência no contexto da sala de aula. Entretanto, seus apontamentos e suas reflexões revelam também algumas fragilidades e impasses ocorridos no processo, dos quais se destacam a greve e a questão de a observação ter sido comprometida pelo fato de ter ocorrido somente nos dias estabelecidos para as aulas da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado. Fato que dificultou a compreensão quanto ao encadeamento do planejamento das diversas disciplinas e áreas que compõem o currículo escolar, assim como a observação sobre a apropriação e a construção do conhecimento pelo educando.

Nesta perspectiva, Pimenta e Lima (2004) defendem que os estágios, ao contrário daquilo que se acreditava, não é atividade prática, mas uma atividade teórica instrumentalizadora da *práxis* docente, por meio da fundamentação, do diálogo e da intervenção na realidade, sendo esta última, sim, objeto da *práxis*. Portanto, "[...] é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a *práxis* se dá" (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45).

Para complementar estas argumentações, Ghedin (2006) informa que o estágio que tem sido desenvolvido como operacionalizador das relações prática-teoria-prática tem-se mostrado insuficiente para a compreensão e a atuação docente na complexidade que constitui o espaço escolar. O autor defende, portanto, uma proposta de estágio que assuma o ensino

articulado com a pesquisa, promovendo a aproximação da escola e de seus professores com a universidade e seus estagiários. Assim compreendido, adverte o autor, todos se movem, compartilham produtos e processos e podem encontrar, por meio dessa parceria, possíveis alternativas para a solução dos problemas a partir das atividades desenvolvidas no estágio.

7.4 As contribuições do estágio para a formação e a constituição identitária da profissão docente

Os achados desta pesquisa trazidos até aqui e também os pressupostos apresentados pelos autores com os quais venho discutindo no decorrer desse processo de busca por aprendizagem e conhecimento, permitem-me com Lima (2007) compreender que o processo de aprender e de ensinar começa antes mesmo dos alunos frequentarem os cursos de formação de professores. Isto foi evidenciado em todos os excertos dos memoriais de formação das licenciandas, pois, demostraram marcar, percursos e processos de constituição identitária. A vida familiar, as experiências escolares anteriores, muitas vezes marcadas pela relação com os professores e seus modos de vida e trabalho, exercem grande influência sobre este processo, contribuindo para o delineamento de uma identidade profissional que é também pessoal.

Neste sentido, apresentarei nesta unidade de análise os excertos dos memoriais de formação das licenciandas do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR que narram as contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a constituição da identidade profissional docente.

[...] a cada dia a imagem que tenho de professor vem sendo construída [...] interagindo com os novos conhecimentos e novos entendimentos que vou modelando a professora que eu quero ser [...]. A experiência que tive nos estágios me trouxe mais segurança [...]. Na elaboração dos planejamentos, reuníamos, pesquisávamos e discutíamos [...]. O curso contribuiu para o desenvolvimento da minha identidade docente [...]. As disciplinas trouxeram respaldo [...] para a vivência do estágio [...]. Eu entrei no curso sem grandes expectativas, confesso, mas com o passar do tempo e do descobrimento de tantas coisas novas para minha vida, posso dizer que hoje, depois dessa trajetória e da vivência dos estágios eu me sinto uma professora que acredita na educação e que sabe o quanto o caminho é longo, repleto de surpresas [...] que fazem com que só aumente [...] o querer saber para a transformação. (Any, M3, 2010 e M8, 2012).

O memorial de formação de Jane também demonstrou a trajetória da licencianda em seu processo de constituição identitária docente:

Estou buscando através dos professores e das teorias uma referência em busca da minha verdadeira identidade [...]. Estou em processo de construção. Ainda tenho muitos medos com relação à docência [...]. Espero que com o decorrer do curso essa insegurança acabe [...]. As disciplinas teóricas desenvolvidas no curso me ajudam na construção de conhecimentos e abrem possibilidades para contribuir com o fazer profissional do futuro professor. Os professores são fundamentais na formação da nossa identidade como docente. Eu costumo observar a ação dos meus professores para tomar como exemplo, seja ele bom ou ruim. Bom no sentido de tomar como modelo e ter motivação para melhorar e me superar e ruim para eu ter a consciência de um profissional que não quero ser [...]. É pelas relações que vivenciamos com o outro que nos constituímos como sujeitos [...]. Assim acredito que aos poucos vou construindo e reconstruindo minha identidade. (Jane, M3, 2010; M4, 2010 e M5, 2011).

A licencianda Rosa ao narrar que "[...] ser professor é ter responsabilidade, consciência e comprometimento." (M4, 2010) evidenciou suas percepções quanto a constituição identitária docente e também afirmou que "[...] são os desafios [...] que fortalecem o processo de construção da identidade de professor, pois a formação de um professor é um desafio a cada dia" (Rosa, M5, 2011). E complementou evidenciando como tem sido suas construções:

Os conhecimentos construídos no Curso de Pedagogia vêm contribuindo para a reconstrução da minha identidade nas relações sociais e familiares e este processo está sendo relevante para minha formação docente. Venho percebendo essa reconstrução através das mudanças de hábitos e comportamentos em família e nas relações sociais [...]. Os processos de constituição da minha identidade docente foram sendo construídos ao longo do curso de graduação, a matriz curricular contribuiu para essa formação, oferecendo professores que estão empenhados em mediar o conhecimento de tal maneira a nos tornarmos cidadãos críticos e reflexivos, capazes de transformar a realidade existente no contexto escolar [...]. Os estágios, como aproximação da prática, contribuíram para minha formação e constituição da identidade docente e para minha vida pessoal, pois, hoje me vejo muito diferente de quando iniciei o curso [...]. Hoje não tenho medo de expor minhas ideias em um diálogo [...]. Aos poucos me aperfeiçoarei e tenho certeza que farei a diferença como uma futura professora. (Rosa, M4, 2010; M5, 2011 e M8, 2012).

Motivada pelo memorial de formação, a licencianda Mary também registrou suas percepções de seu processo de constituição como professora em seu itinerário formativo docente:

[...] a identidade docente vem se formando em mim de acordo com os conhecimentos adquiridos [...] nas relações sociais e familiares a identidade docente vai me revelando [...]. As vivências e experiências vão nos moldando para que seja construída uma identidade social e ao mesmo tempo individual [...]. O Curso de Pedagogia oferece para os alunos

subsídios para a reconstrução da nossa identidade [...] indispensável para nossa formação docente e pessoal [...]. A minha identidade docente vai se moldando com o passar das aulas teóricas e práticas, ou seja, ela está em construção e no estágio é que podemos perceber como damos sentido e significado às propostas que fazemos a nós mesmos como futuros professores [...]. Amadureci muito durante todo esse tempo e, acredito que me tornei uma pessoa melhor, com boa autoestima e consciente de minhas decisões [...]. O meu perfil docente começou quando entrei no curso [...] e se firma no estágio que passo a ter um pouco de experiência sobre a prática e descubro a grande importância da profissão do pedagogo para a sociedade (Mary, M5, 2011; M7, 2012 e M8, 2012).

Para finalizar este eixo, cuja importância foi ímpar para o meu processo dissertativo, trago minhas análises de como compreendo as construções evidenciadas pelas licenciandas quando teceram, por meio dos memoriais de formação, seus processos identitários pessoal e profissional. Compreendendo que por meio destes instrumentos elas narraram suas histórias de vida e formação, pois, "identidade é história" (CIAMPA, 2001, p. 157). Para o autor não há personagens sem história, assim como não há na história humana, história sem personagens. Portanto, são as licenciandas as personagens dessas histórias narradas por meio dos memoriais. A esse respeito, Ciampa (2001) acrescenta que enquanto narram, esses personagens se constituem em autores em-obra, concluído o feito e o dito, tem-se o autor-da-obra. Para uma elucidação mais aprofundada, o autor enfatiza:

Em cada momento, é impossível expressar a totalidade de mim, posso falar por mim, agir por mim, mas sempre estou sendo o representante de mim mesmo. O mesmo pode ser dito do outro frente ao qual compareço (e que comparece frente a mim) [...]. Cada identidade reflete outra identidade, desaparecendo qualquer possiblidade de se estabelecer um fundamento originário para cada uma delas [...]. É lícito dizer que as identidades, no seu conjunto, refletem a estrutura social, ao mesmo tempo em que reagem sobre ela, conservando-a (ou transformando-a) [...]. Assim, a identidade que se constitui no produto de um permanente processo de identificação aparece como um dado e, não como um dar-se constante, que expressa o movimento social (CIAMPA, 2001, p. 171).

Entendo que esses foram os processos pelos quais passaram as licenciandas ao narrarem suas histórias de vida e formação, ora atores e, ora autores nesta construção, porém conscientes de que estas escritas não contemplarão jamais a totalidade desse processo. Entretanto, conforme foi evidenciado pelos sujeitos e também reafirmado por Rocha e André (2010, p. 83), essas escritas caracterizam-se como "[...] uma escrita reflexiva de processos experienciados, sendo possível vislumbrar como a pessoa se mostra ao outro nas diferentes dimensões-pessoal, social, formativa e profissional."

Escrita que, segundo Souza (2006, p. 590), "[...] vincula-se à memória profissional, às experiências formadoras vividas no processo de formação e do estágio como iniciação do exercício docente." Portanto, conforme seu entendimento "Pela narrativa da vivência escolar e do trabalho docente no campo de estágio supervisionado, torna-se possível desvendar modelos e princípios que estruturam discursos pedagógicos que compõem o agir e o pensar da professora em formação" (SOUZA, 2006, p. 590).

Assim, conforme evidenciado pelos memoriais de formação das licenciandas, esses instrumentos tornaram-se reveladores de reflexões e aprendizagens assim como dos sentimentos de angústia, medo, insegurança e enfrentamento ocorridos nos processos de formação inicial enquanto constituíam-se professoras, sendo o estágio e as narrativas "[...] potencialmente férteis para a transformação das identidades e subjetividades, com base nas experiências que nos constituem pessoas e profissionais" (SOUZA, 2006, p. 584-585).

Os excertos dos memoriais de formação das licenciandas evidenciaram que a constituição desta identidade pessoal e profissional ocorreu nos percursos, processos e vivências, portanto, estas construções são anteriores às experiências escolares que vão complementando-as espiralmente no decorrer dos processos dos processos de vida, formação e profissionalização.

8 CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa constituiu-se em uma investigação longitudinal (2009-2012) e abordou a proposta de Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Universitário de Rondonópolis (UFMT/CUR) com foco no Estágio Curricular Supervisionado. Enfatizou as experiências de formação narradas em memoriais de licenciandas desde o início do curso até sua conclusão no intuito de analisar, discutir e estudar, os movimentos e as trajetórias dos sujeitos em seus processos da formação, e, assim, compreender a constituição da identidade profissional docente. Buscou nos dados, um olhar multifocal, voltado primeiramente para os que idealizaram a Proposta Pedagógica do Curso e suas percepções, outro movimento do olhar se deu para os que acompanharam a proposta em execução e suas análises, dando continuidade, surgiu o movimento dos que receberam os futuros professores em suas experiências profissionais iniciais - a escola-campo e, finalmente, o giro maior, o movimento que supera e se sobrepõe aos demais, qual seja, o das licenciandas em seus memoriais- narrativas de si, ao descreverem, o ir e vir dos percursos formativos, o processo que vivenciaram ao tornarem-se professoras.

Pesquisas realizadas por Pimenta e Lima (2004), Ghedin (2006), Nóvoa (1995), Placco e Souza (2010) e Rampazo e Rocha (2011) apontam um crescente interesse pelos estudos que discutem a formação de professores com foco na constituição identitária docente, contexto no qual me encontro inserida.

Os motivos que mobilizaram este estudo partiram dos âmbitos pessoal e profissional, tendo em vista que sou pedagoga e, enquanto pesquisadora ampliei meu interesse em melhor conhecer as relações entre a universidade e as escolas-campo através do Estágio Curricular Supervisionado. Assim, no que tange ao olhar de quem passa por dentro do processo narrei duas experiências vivenciadas no decorrer do meu Curso de Mestrado em Educação na UFMT/CUR.

Os estudos empreendidos na Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR (2009) foram de grande relevância uma vez que possibilitaram o conhecimento da história da instituição em Rondonópolis – MT, seus processos e percursos desde a sua criação em 1976 até a reestruturação da proposta, em 2009. Evidenciou o referido documento que dado ao enrijecimento da matriz curricular em questão, foram realizados ajustes no currículo e no ementário, com foco, sobretudo, no Estágio Curricular Supervisionado, que anteriormente consistia em um espaço de efetivação das aprendizagens teóricas realizado no final do curso.

A pesquisa revelou que o Curso de Pedagogia da UFMT/CUR após sua reestruturação avançou ao propiciar ao licenciando um contato mais intenso com a realidade da profissão docente. Evidenciou ainda, a superação gradativa da premissa de que primeiro precisa-se dos conhecimentos teóricos para depois, aplicá-los ao final do curso.

O Estágio Curricular Supervisionado em estudo pressupõe a pesquisa e o envolvimento das demais disciplinas do currículo, dada a necessidade de orientação, acompanhamento, reflexão e experiências de todos os profissionais que se envolvem com os processos formativos docentes. Situação esta que continua sendo almejada para o curso, pois, os dados evidenciaram que o estágio, da forma como está organizado, ainda necessita de uma interrupção nas disciplinas no período de sua efetivação.

Ficou demonstrado que aos orientadores de estágio são atribuídas tarefas e responsabilidades que poderiam ser compartilhadas com os docentes das disciplinas, de modo especial, com os responsáveis por fundamentos e metodologia uma vez que, pela extensão da demanda, há momentos em que os orientadores precisam ausentar-se da escola-campo. Ao considerar que o Curso de Pedagogia é um todo, percebe-se que o estágio é tão importante quanto os fundamentos e, estes, tão interessantes e necessários quanto os estágios e as metodologias.

O Estágio Curricular Supervisionado ao ser realizado ao longo do curso e permeado pela pesquisa foi apontado como um dos grandes avanços da proposta, entretanto, também foi evidenciado que ainda precisa avançar para possibilitar aos licenciandos o direito de cursar disciplinas optativas e outras de seu interesse em outros cursos do *campus*. Esta impossibilidade demonstra certo engessamento desta Matriz Curricular, fato que demanda questionamento, reflexão e reestruturação.

Os achados da pesquisa evidenciaram que independentemente de qual seja a Matriz Curricular é imprescindível o envolvimento de todos os profissionais no processo de formação para que a pesquisa propicie a construção da identidade profissional docente numa relação dialética entre o saber e o fazer.

O desafio é fazer com que todos os docentes do curso compreendam que as orientações aos estagiários devem ocorrer concomitantemente à realização do estágio e, assim, havendo a suspensão das aulas das demais disciplinas, a orientação fica restrita aos orientadores do estágio, os quais, nem sempre dominam todos os fundamentos e todas as metodologias necessárias a um acompanhamento satisfatório aos estagiários. Estes revelaram que mediante a dúvida do licenciando acabam atendendo as dificuldades relacionadas, por exemplo, ao planejamento, ao ensino da Língua Portuguesa, da Matemática, sem o

conhecimento de como essas disciplinas foram ministradas ao licenciando no decorrer do curso. Assim, ao restringir aos orientadores do estágio o acompanhamento ao licenciando, as orientações ocorrem, muitas vezes, nos intervalos, espaço insuficiente para a solução dos problemas, dúvidas, angústias que são diárias, imprevisíveis e contextuais.

Diante disso, o desafio então é o de fazer com que todos os docentes compreendam que o conteúdo do curso de licenciatura é também o ensino daquele conteúdo no espaço da prática docente - na escola, nos estágios. Portanto, o envolvimento do corpo docente no período do estágio de regência dos licenciandos encontra-se fortemente vinculado às mudanças de concepções sobre o que constitui a natureza do trabalho docente.

Outro dado evidenciado foi a importância do trabalho colaborativo entre a universidade e a escola-campo desenvolvido pelos professores orientadores de estágio na formação continuada das escolas-campo, momento em que professores e estagiários estudam juntos propiciando que a profissão docente seja vivenciada na e pela escola. Afirmaram as orientadoras que esta contrapartida é fundamental e reforça a necessidade do envolvimento de todo o corpo docente do curso durante o estágio de regência para que, nos seus horários de aula, os docentes possam assessorar os estagiários e a escola-campo em suas dúvidas e discussões, não apenas na universidade, mas, também na escola-campo.

O coordenador do Curso de Pedagogia quando da reestruturação da proposta curricular revelou que a orientação e o papel do formador constituem o diferencial nas propostas de estágio e não apenas o período destinado a sua realização. Contrapondo esse entendimento, pela experiência em acompanhar os estagiários, as professoras orientadoras destacaram a necessidade de se repensar o período de observação e regência nas escolascampo uma vez que, se acontecer apenas nos dias estabelecidos para as aulas de estágio, conforme ocorre atualmente, não possibilitará ao licenciando a percepção e a vivência do cotidiano da escola, realidade até então conhecida apenas na teoria.

As escolas-campo, por meio de seus gestores e professores, revelaram que houve experiências significativas ao acolherem os estagiários do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR e atribuíram grande relevância à proposta reestruturada do curso. O fato de o Estágio Curricular Supervisionado ser desenvolvido com pesquisa muito contribuiu para a aprendizagem da profissão docente. Na visão das escolas-campo entrevistadas o estágio com pesquisa foi considerado como um avanço frente a outras propostas de estágio já vivenciadas, as quais possuíam carga horária inferior, concentravam-se no final do curso e foram apontados como menos dinâmicas. As gestoras e professoras evidenciaram também expectativas ao acolher os estagiários revelando a abertura da escola e também um olhar mais

atento neste período pela falta de experiência dos estagiários. Destacaram ainda a percepção de que as licenciandas estagiárias apresentaram bom conhecimento teórico e realizaram planejamentos bem minuciosos, assim como, em sua execução ficou evidenciada a importância da experiência da prática. A escola-campo foi apontada como um laboratório para a aprendizagem profissional docente por ser possível associar a teoria, a prática e a pesquisa.

Os dados revelaram que as escolas-campo pesquisadas compreendem o Estágio Curricular Supervisionado como um trabalho colaborativo em termos de troca de conhecimentos e experiências que pressupõe mais do que a aquisição de técnicas para o saber fazer docente, pois, ser professor não se restringe apenas ao conhecimento da sala de aula. As escolas-campo exigem hoje uma contrapartida da universidade, não querem ser apenas campo de investigação, querem também a devolutiva para melhorar. Foi evidenciado como ponto positivo que a Universidade, de modo específico o Curso de Pedagogia, avançou com as mudanças realizadas na matriz curricular, especialmente, no tocante ao Estágio Curricular Supervisionado e vem se aproximando, contribuindo e pesquisando cada vez mais junto às escolas-campo o que permite que a teoria e a experiência se complementem em um modelo de formação mais arrojado. O licenciando em seus estágios tem um tempo maior para pesquisar diferentes modalidades e instituições de ensino, assim como a oportunidade de conhecer os documentos da escola, o trabalho da gestão escolar, observa e contribui com o professor, o que se ensina e como a criança aprende. O envolvimento de orientadores e estagiários com a escola-campo tem contribuído para uma maior receptividade ao Estágio Curricular Supervisionado.

Outro destaque elencado pelas escolas-campo relaciona-se com a reestruturação metodológica observada no Estágio, notadamente os grupos itinerantes que foram organizados para envolver todos os estagiários em atividades com música, recreação, histórias infantis, brinquedos e brincadeiras e teatro que encantaram as crianças das escolas-campo. Em suma, as gestoras e professoras entrevistadas evidenciaram nesta investigação que o constituir-se professor não ocorre apenas na Universidade, mas, também no dia a dia, nas experiências partilhadas. Tais pressupostos coadunam com os apresentados por Nóvoa (2000) ao apontar a escola como o melhor lugar para a construção de aprendizagens no processo de formar-se professor.

Na percepção das licenciandas investigadas a nova matriz curricular contribuiu sobremaneira em suas aprendizagens no processo de formar-se professoras, tanto ao longo da formação acadêmica quanto nos estágios realizados durante o curso, do segundo ao quarto

ano, permeados pela pesquisa e mediados por professores experientes das escolas-campo e pelos orientadores do estágio.

Os memorias de formação das licenciandas, que se constituíram em instrumento significativo para a reflexão sobre os processos de constituição identitária tanto pessoal quanto profissional, evidenciaram contribuições da nova Matriz Curricular do Curso de Pedagogia da UFMT/CUR com destaque para a pesquisa, então desenvolvida nas diversas instituições e modalidades de ensino, subsidiada pelos conteúdos de todas as disciplinas, incluindo o planejamento. Foi revelado pelas licenciandas que "[...] não há como pensar o estágio separado das outras disciplinas [...]" (Rosa, M8, 2012), que "[...] com os saberes das disciplinas [...] e a contribuição dos estágios posso dizer que estou mais segura." (Jane, M8, 2012), e ainda, que "[...] as disciplinas estudadas contribuíram grandemente." (Any, M7, 2012), posto que "[...] aprendemos a olhar para a escola e o seu interior com um olhar mais crítico e científico, graças às disciplinas e as orientações dos professores" (Mary, M7, 2012).

Os memoriais de formação das licenciandas evidenciaram também um aspecto a ser repensado na proposta, qual seja: a organização do período de observação que ocorreu em apenas um dia por semana, então estabelecido para as aulas de estágio. Narraram as alunas que "[...] esta situação deixou a desejar" (Rosa, M8, 2012). "Fomos prejudicados com as aulas de observação apenas uma vez semana." (MARY, M7, 2012). Outro impasse destacado foi a greve que ocorreu no período de realização do estágio, por outro lado, tal fato possibilitou as licenciandas dedicarem-se exclusivamente ao planejamento.

Foi narrado nos memorias de formação que o início do processo formativo docente é marcado por dúvidas, inseguranças e temores característicos da inexperiência das licenciandas, aspectos destacados principalmente nos períodos que antecederam a realização dos estágios. Entretanto, revelaram também que, mesmo com esses sentimentos, o Estágio Curricular Supervisionado foi avaliado como primordial no processo de formar-se professor:

[...] o estágio é fundamental na vida de um estudante, principalmente sem experiência na docência [...] porque vai aproximar a teoria da prática trazendo o futuro profissional da educação para a realidade da prática pedagógica e da organização das instituições escolares. (Any, M7, 2012).

Constatei também na pesquisa que as licenciandas revelaram que a vida familiar, as experiências escolares, a formação acadêmica e as aprendizagens construídas pelo trabalho colaborativo propiciado pelo estágio e demais disciplinas da matriz curricular e, principalmente pela pesquisa, influenciaram positivamente o processo formativo docente

contribuindo para a constituição de uma identidade profissional que é também pessoal. A identidade pessoal e profissional pode ser compreendida como um caminho que o sujeito vai trilhando individualmente, mas também na relação dialética dos processos de interação sóciohistórico-culturais rumo à sua profissionalização docente.

Aprender a ser professor não é algo que se conclui após o estudo de determinados cursos ou conteúdos. Então, embora seja aguardado com expectativa como um período caracterizado por aprendizagens recíprocas e marque a iniciação do profissional à prática com a futura profissão, o estágio se constitui apenas em uma etapa dessas aprendizagens. Assim, frente aos estudos empreendidos e aos dados revelados nesta pesquisa compreendo que a aprendizagem e a constituição profissional docente não se concluem ao final do curso de licenciatura, são iniciadas antes do ingresso das licenciandas no curso perpassam-no e prosseguem ao longo das trajetórias de vida e da profissionalidade docente.

Em suma, os movimentos de constituição identitária manifestados pelas licenciandas em suas narrativas de formação revelaram que o estágio, como todo o processo formativo, possibilita ao licenciando formar-se sujeito de suas aprendizagens para saber enfrentar as diversas situações da docência e buscar as soluções/alternativas que melhor atendam às suas necessidades, conforme aponta Imbernón (2011).

Os relatos dos entrevistados, assim como as narrativas das licenciandas, revelaram o entendimento de que a identidade docente se constrói pela interação, conhecimento, relações, consciência e pela sensibilidade. Apontaram, ainda, ser necessário pensar propostas de estágio que envolvam o corpo docente do curso para que o estágio seja compreendido como continuidade do curso e não como apêndice do currículo no qual é preciso interromper as aulas para sua efetivação.

A preocupação do corpo docente com uma proposta que associasse a pesquisa à formação e o processo de acompanhamento dos professores na proposta desenvolvida contribuiu para que o Curso de Pedagogia da UFMT/CUR obtivesse a nota 4 obtida nas duas últimas avaliações do ENADE e 5 na última avaliação do Guia do Estudante (2012).

Concluo afirmando que os múltiplos olhares dos sujeitos da pesquisa revelaram avanços e recuos, limites e possibilidades no percurso dos estágios, assim como os professores e as licenciandas demonstraram seriedade e compromisso na busca por qualidade no ensino/aprendizado por meio do estágio com pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Metamemória — memórias: memoriais rememorados/narrados/refletidos em Seminário de Investigação-Formação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2008.

ALMEIDA, Maria Isabel de. Apontamentos a respeito da formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores:** Artes e Técnicas – Ciências e Políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ALVES, Nilda. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: Salto Para o Futuro. **Histórias de vida e formação de professores**. Boletim 1 (mar. 2007), p. 62-70.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 90, n.226, p. 592-608, set./dez. 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. Cadernos de Pesquisa. N. 113, p. 51-64, Julho, 2001.

______. A jovem pesquisa educacional brasileira. Diálogo Educacional. Curitiba, v.6, n. 19, p. 11-24, set./dez, 2006.

_____. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. XIV ENDIPE, set. 2008.

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000. **Revista Brasileira sobre Formação Docente.** Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria aos métodos. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDBEN. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 Mar. 2012.

BRASIL/MEC/CNE. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº 21 de 6 de agosto de 2001**. Dispõem sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces021_01.pdf>. Acesso em: 20 Março 2012.

_____. **Parecer CNE/CP Nº 5 de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/**cne**/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 18 Mar. 2012.

BRASIL/MEC/CNE. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE 28 de 02 de outubro de 2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 22 Mar. 2012.

_____. Parecer CNE/CP 09 de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov. br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 21 Mar. 2012.

_____. Resolução CNE/CP 01 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002 a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 22 Mar. 2012.

_____. Resolução CNE/CP 02 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf. Acesso em: 22 Mar. 2012.

_____. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 22 Mar. 2012.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada:** diversos olhares que se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 2000.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e pesquisa**. São Paulo, V. 28, N. 1, P. 11-30, jan./jun., 2002.

CADERNOS DE PESQUISA. Fundação Carlos Chagas. Disponível em: < http://www.fcc.org.br/institucional/2010/11/22/cadernos-de-pesquisa-2/>. Acesso em: 01 Jul. 2011.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento e de Pessoal de Nível Superior. Mestrados e Doutorados reconhecidos. Disponível em: http://conteudoweb.capes.gov.br/ conteudoweb/ProjetoRelaçãoCursosServlet?ação-PesquisarRegião>. Acesso em: 27 Jun.2011.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação:** a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula. Cuiabá: EDUFMT, 2005.

CHIENÉ, Adéle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a História da Severina.** São Paulo: Brasiliense, 2001.

CONNELL, Raewyn. Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. especial, p. 165-184, 2010.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil:** história e formação com pedagogos primordiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas politicas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, Ano XX, n. 68, dez., 1999.

DOMINIO PÚBLICO. Pesquisa Periódico Formação do Professor. Disponível em: http://dominiopublico.gov.br/pesquisa/Pesquisa/PeriodicoForm.doProfessor. Acesso em: 29 Jun.2011.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Revista de Ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br/rev_apresentacao.htm. Acesso em: 01 Jul. 2011.

FARIA, Ederson de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. SP. V. 15, n. 1, jan./jun., 2011. p. 35-42.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Orgs.). **O método biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) politica de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, especial, p. 1203-1230, out., 2007.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora pesquisadora:** uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GARRIDO, Elza; BRZEZINSKI, Iria. A pesquisa na formação de professores. In: BARBOZA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores:** Artes e Técnicas – Ciências e Políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

GATTI, Bernadete A. (Org.). **Atratividade da Carreira Docente no Brasil:** relatório preliminar. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GATTI, Bernadete A. Licenciaturas: crise sem mudança? In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas *et al*. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. **XV ENDIPE** (Didática e Prática de Ensino). Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GHEDIN, Evandro. A articulação entre estágio-pesquisa na formação do professor-pesquisador e seus fundamentos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores:** Artes e Técnicas – Ciências e Políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

______; ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de. A legitimação do estágio com pesquisa a partir da epistemologia do professor-pesquisador. In: ROCHA, Simone Albuquerque da. (Org.). Formação de professores e práticas em discussão. Cuiabá: EDUFMT, 2008.

_____. O estágio com pesquisa na formação do professor-pesquisador para o ensino de ciências numa experiência campesina. In: GOMES, Marineide Oliveira (Org.) **Estágios na formação de professores:** possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação científica.** 4. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007, 96 p.

GUIA DO ESTUDANTE. **Profissões Vestibulares 2013**. São Paulo, Editora Abril, 25 Out. 2012.

IBICT. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://www.ibict.br. Acesso em: 30 Jun. 2011.

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

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

LACERDA, Mitsi Pinheiro. Por uma formação repleta de sentido. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora pesquisadora:** uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan. / Fev. / Mar. / Abr. 2002. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde19/rbde19_04 _jorge_larrosa_bondia.pdf.> Acesso em: 20 Out. 2012.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de. Caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber Livro, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; AROEIRA, Kaline Pereira. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. In: GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Estágios na formação de professores:** possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011.

LIMA, Soraiha Miranda de. Aprender para ensinar, ensinar para aprender: aprende-se a ensinar no Curso de Pedagogia? Cuiabá, MT: Central de texto: EDUFMT, 2007.
LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. Educação & Sociedade , ano XXII, nº 74, Abril 2001.
; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. Cadernos de Pesquisa , v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago., 2005.
MARCELO, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (Coord.) Os professores e sua formação . Lisboa: Dom Quixote, 1992.
A identidade docente: constantes desafios. Formação docente . Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez., 2009. Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br >. Acesso em: 15/09/2012.
MIZUKAMI, Mari da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. Revista E. Curriculum. São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul., 2005.
NÓVOA, Antonio. Os professores e a sua formação . Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.
Profissão Professor . Porto: Porto Editora, 1995.
Vida de professores. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.
NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (Orgs.). O método (auto) biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte de tecer uma figura pública de si. In:; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Orgs.). Memórias, memoriais : pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2008.
PASSOS, Laurizete Ferragut; COSTA, Valdina Gonçalves da. Contexto institucional e identidade profissional de professores formadores dos cursos de licenciatura. In: ROCHA, Simone Albuquerque da. (Org.). Formação de professores e práticas em discussão. Cuiabá: EDUFMT, 2008.
PIMENTA, Selma Garrido. O Estágio na formação de Professores : Unidade Teoria e Prática. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-80.
Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: (Coord.). Pedagogia, Ciência da Educação. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/Textos/CarmemBissoli.htm . Acesso em: 10 Out. 2012,

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **Identidade de professores**: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa. Brasília, 2010.

PONTE, João Pedro da. Estudos de caso em educação matemática. In: **Bolema**: Boletim De Educação Matemática, 2008. Disponível em: http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1880/1657>. Acesso em: 17 Out 2012.

PORTO, Tania Maria Esperon. Experimentações de trabalho colaborativo no ensino e na pesquisa com a Pedagogia da Comunicação. **Anais do XV ENDIPE,** Belo Horizonte, 2010.

RAMPAZO, V. de S.; ROCHA, Simone Albuquerque da. Estado do Conhecimento: A Formação Inicial, o Estágio Curricular Supervisionado e a Construção da Identidade Docente. In: **Seminário Educação 2011**, 2011, Cuiabá-MT. Relações Raciais e Educação: Dez Anos de Estudos e Pesquisas na UFMT, 2011.

RAMPAZO, Vilma de Souza. Quando o modelo de estágio (re) modela a prática da escola. Painel: Formando professores na licenciatura: Por entre modelos e experiências. **Anais XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade. 23 a 26 de julho de 2012. Faculdade de Educação da UNICAMP. Campinas/SP

RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/index.php /RBEP>. Acesso em: 01 jul.2011.

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd). Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm. Acesso em: 01 Jul. 2011.

ROCHA, Simone Albuquerque da. A pesquisa como eixo norteador do estág supervisionado na formação docente. In: (Org.). Formação de professores práticas em discussão. Cuiabá: EDUFMT, 2008.	
Quem ensina e quem aprende no estágio curricular do Curso de Pedagogia? I Revista da Educação Pública. V. 18, n. 36, jan./abr. Cuiabá: EDUFMT, 2009.	ln:
; GARSKE, Lindalva Maria Novais. O Estágio Curricular Supervisionado a formação de professores: uma proposta em discussão. In: ROCHA, Simone Albuquerque de (Org.) Formação de professores e práticas em discussão. Cuiabá: EDUEMT 2008	

ROCHA, Simone Albuquerque da; ULHOA, Andréa. Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia e contribuições para o desenvolvimento profissional da docência com o tema gerador. In: ROCHA, Simone Albuquerque da. (Org.). Formação de professores e práticas em discussão. Cuiabá: EDUFMT, 2008.

ROCHA, Simone Albuquerque; ANDRÉ, Marli E. A. D. de. Os memoriais na licenciatura: narrativas dos entre-espaços da formação docente. In: ROCHA, Simone Albuquerque da. **Formação de professores:** licenciaturas em discussão. Cuiabá: EDUFMT, 2010.

ROCHA, Simone Albuquerque. **Relatório de Pós-Doutorado**, PUC-SP, Programa de Pós Graduação em Educação e Psicologia. São Paulo, 2011, 98f.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n.34, jan./ abr. 2007.

SARMENTO, Teresa. Correr o risco: ser homem numa profissão naturalmente feminina. Portugal: Actas dos ateliers do **Vº Congresso Português de Sociologia**, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a proposito das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) **Formação de Educadores:** Artes e Técnicas – Ciências e Políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SILVESTRE, Magali Aparecida. Sentidos e significados dos estágios curriculares obrigatórios: a fala do sujeito aprendente. In: GOMES, Marineide Oliveira (Org.) **Estágio na formação de professores:** possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Memoriais autobiográficos, profissionalização docente e identidade: histórias de vida e formação na pós-graduação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias e memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal, RN: EDUFRN, São Paulo: Paulus, 2008.

_____. Narrativas, estágio supervisionado e formação inicial de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.) **Formação de Educadores:** Artes e Técnicas – Ciências e Políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

STOFFEL, Tânia Maria; ROCHA, Simone Albuquerque da; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. Estado do Conhecimento sobre Formação do Gestor Escolar. In: **InterMeio** - Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UFMS. Vol. 18 n. 34, jul./dez. 2011. ISSN 1413 0963.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

UFMT/CUR – Universidade Federal de Mato Grosso. **Graduação em Pedagogia – Licenciatura**: Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Rondonópolis, MT: UFMT/CUR, 2009.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.