

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: NARRATIVAS DE
EGRESSAS ACERCA DA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA**

**THE SUPERVISED INTERNSHIP IN THE PEDAGOGY COURSE: NARRATIVES FROM
GRADUATES ABOUT TEACHING LEARNING**

**LAS PRÁCTICAS SUPERVISADAS EN EL CURSO DE PEDAGOGÍA: RELATOS DE
EGRESADAS SOBRE EL APRENDIZAJE DE LA DOCENCIA**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n10-096>

Data de submissão: 13/09/2025

Data de publicação: 13/10/2025

Adriana Lima Monteiro Cunha

Doutora em Educação

Instituição: Universidade Federal do Piauí (UFPI)

E-mail: adrianamonteiro10@ufpi.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8718-4716>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4587376889256886>

RESUMO

Este estudo visa analisar as contribuições do Estágio Supervisionado na formação inicial de professores, evidenciando as dificuldades e aprendizagens construídas durante esse processo formativo. Fundamentamos o estudo em autores como Pimenta e Lima (2012), Macedo (2010), García (1999). Adotamos como metodologia a pesquisa Etnometodológica e o dispositivo da entrevista narrativa. Os dados revelaram que, durante a formação inicial de professores no Curso de Licenciatura em Pedagogia, as egressas anteciparam a vivência do processo de iniciação à docência por meio do Estágio não obrigatório, ocasionando dificuldades na compreensão dos processos formativos. Portanto, o Estágio Supervisionado se configura como um espaço de formação quando desenvolve relação entre a formação inicial e o processo de iniciação à docência a partir da construção dos conhecimentos científicos, do vínculo com as escolas e com a parceria dos agentes formativos.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação Inicial. Choque de Realidade.

ABSTRACT

This study aims to analyse the contributions of the supervised Internship in the early teaching training stressing the difficulties and learning built during such a training process. We have the study based on authors such as Pimenta and Lima (2012), Macedo (2010), García (1999) among others. We have adopted the ethnomethodological research and the narrative interview tool as methodology. The data has revealed that, during the early teaching training in the Pedagogy Degree Course, the graduates anticipated the experience of the initial process of teaching through the optional internship, causing difficulties to understand the training processes. Therefore, the Supervised Internship is configured as a training space when it develops relations between the initial training and the initial process of teaching from the construction of the scientific knowledge, the connection with school and partnership with the training agents.

Keywords: Supervised Internship. Initial Training. Reality Shock.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo analizar las contribuciones de las prácticas supervisadas en la formación inicial de los profesores, evidenciando las dificultades y los aprendizajes adquiridos durante este proceso formativo. Basamos el estudio en autores como Pimenta y Lima (2012), Macedo (2010), García (1999). Adoptamos como metodología la investigación etnometodológica y el dispositivo de la entrevista narrativa. Los datos revelaron que, durante la formación inicial de los profesores en el Curso de Licenciatura en Pedagogía, las egresadas anticiparon la experiencia del proceso de iniciación a la docencia a través de la pasantía no obligatoria, lo que ocasionó dificultades en la comprensión de los procesos formativos. Por lo tanto, la Práctica Supervisada se configura como un espacio de formación cuando desarrolla una relación entre la formación inicial y el proceso de iniciación a la docencia a partir de la construcción de conocimientos científicos, del vínculo con las escuelas y de la colaboración con los agentes formativos.

Palabras clave: Prácticas Supervisadas. Formación Inicial. Choque con la Realidad.

1 INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado vem sendo desenvolvido nos cursos de formação de professores como componente curricular obrigatório e essencial à formação do futuro professor, uma vez que é nesse espaço que se inicia a prática docente e o exercício da reflexão e da análise crítica acerca da realidade social e do contexto profissional. Na literatura, esse componente formativo vem sendo perspectivado “[...] como campo de conhecimento e espaço de formação cujo eixo é a pesquisa” (Pimenta; Lima, 2012, p. 24). Ao tratar o estágio como campo de conhecimento, pressupõe-se, por um lado, a aproximação e a integração das instâncias formadoras, entre elas: os cursos de formação, as escolas-campo e os espaços não escolares, cada um exercendo papel fundamental para o desenvolvimento desse componente, tendo em vista que são nesses campos formativos que ocorrem as práticas educativas, portanto, o estágio carece ser trabalhado como atividade de pesquisa.

Por outro lado, ao evidenciar o estágio como atividade de pesquisa, adentramos na concepção de que esse componente oportuniza aos estudantes-estagiários “[...] desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir de situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam” (Pimenta; Lima, 2012, p. 46). É por meio do estágio que o futuro professor poderá aprender e sistematizar os elementos de pesquisa imprescindíveis à compreensão da profissão escolhida e também do contexto escolar e não escolar que atuará.

No que se refere ao estágio como espaço de formação, perspectiva-se a implicação do sujeito com sua formação, ou seja, como aquele que constrói e reconstrói maneiras de aprender consigo, com o outro e com o mundo, sendo o maior responsável por sua formação, o que remete ao conceito de autoformação (Macedo, 2010; García, 1999) e de implicação (Lourau, 1993; Macedo, 2010). Portanto, o estágio como componente formativo ocorre em contextos específicos e, consequentemente, os estudantes-estagiários, ao vivenciarem essa experiência formadora, aprendem não somente sobre a docência, mas, sobretudo, ampliam sua visão sobre as concepções de educação, de ensino, de formação e de realidade.

Este texto é parte de uma tese doutoral que estabelece como objetivo principal analisar as contribuições do Estágio Supervisionado na formação inicial de professores, evidenciando as dificuldades e aprendizagens construídas durante esse processo formativo. Para tanto, partimos da seguinte questão de estudo: quais as contribuições do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Pedagogia para a formação inicial de professores, evidenciando as dificuldades e aprendizagem da docência?

Como metodologia, trabalhamos com a pesquisa Etnometodológica, que se preocupa com as atividades cotidianas dos atores sociais. Na produção dos dados, utilizamos o dispositivo da entrevista narrativa com quatro egressas do Curso de Pedagogia. Portanto, a partir da entrevista narrativa, as interlocutoras narraram sobre o processo inicial de formação de professores, evidenciando as dificuldades e aprendizagens construídas durante essa etapa formativa, especificamente no estágio.

O artigo está organizado em quatro partes, além da introdução e da conclusão. Nesta introdução, apresentaremos a temática, os objetivos e o problema de pesquisa. Na segunda parte, abordaremos uma breve contextualização sobre a formação inicial de professores; na terceira parte, destacaremos a metodologia, evidenciando a perspectiva etnometodológica e o dispositivo da entrevista narrativa; na quarta parte, apresentaremos os resultados da pesquisa, abordando o estágio não obrigatório, destacando as dificuldades e aprendizagens no processo de iniciação à docência, bem como aspectos importantes do Estágio Supervisionado como espaço formativo. Na conclusão, enfatizaremos o processo de formação inicial de professores como uma etapa imprescindível para a qualificação dos futuros profissionais, especificamente quando o sujeito busca implicar-se com as atividades formativas como o Estágio Supervisionado.

2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação inicial é entendida como uma etapa específica de qualificação do futuro profissional para o exercício da docência. Dessa forma, o intento de enriquecer e ampliar novos olhares no campo científico conduz nosso estudo ao processo inicial de formação, em particular, o investimento de ambas as partes – instituição formadora e futuro professor – com a formação acadêmica, consequentemente, na preparação e qualificação do futuro profissional na inserção a carreira docente.

Dessa maneira, um novo olhar para a formação de professores configura, também, outra postura do futuro professor com sua formação acadêmica, esta tem a intencionalidade de trabalhar ao longo do processo formativo a compreensão da unidade teoria-prática e o desenvolvimento acadêmico e profissional do futuro professor, requerendo dele uma postura autônoma, reflexiva e criativa capaz de proporcioná-lo apreender as exigências e as demandas que emergem no contexto educacional e no âmbito da sociedade.

Como aborda García (1999) a formação inicial como espaço de preparação e qualificação profissional docente tem de realizar de maneira crítica, reflexiva e inovadora um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa aos estudantes e consiga envolvê-los nos cenários formativos e nas situações educativas. Nesta direção, Nóvoa (1992) também contribui ao apontar a importância

da formação no desenvolvimento profissional dos professores, no contexto da profissão docente, ou seja, na qualificação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio aprendizado e que participem como protagonistas na ação de ensinar, assim como na implementação de políticas educativas.

Nessa direção, entendemos que, para assumir a docência, o professor necessita de uma formação específica que o garanta o domínio dos conhecimentos profissionais, pedagógicos, disciplinares e experienciais. De forma específica, há a necessidade de aprimoramento do saber fazendo em vista responder as exigências oriundas da prática, bem como as demandas que surgem nesse cotidiano, exigindo a reflexão na e sobre a docência.

Desse modo, a formação do professor carece ser pensada e discutida, pois, depois de tantas décadas, essa formação esteve centrada na sua condição como o convededor da matéria e o transmissor de conhecimentos; o professor visto como um planejador e executor de tarefas; um técnico competente e com responsabilidade política para transformação social (Sousa, 2016).

A partir de 1990 a formação de professores se caracterizou por mudanças no processo de reforma educacional, tendo em vista que sua centralidade se baseava no modelo/paradigma do tecnicismo, se pautava nos fundamentos do positivismo e preconizava uma “[...] ação pedagógica inspirada nos princípios da racionalidade, da eficácia e da produtividade” (Behrens, 2013, p. 47). Essa abordagem tecnicista não considerava o professor e o aluno como construtores do conhecimento, mas o elemento principal era a organização racional dos meios, cabendo ao professor transmitir e reproduzir o conhecimento, imprimindo uma formação fragmentada e mecanicista.

Contrariamente à citada abordagem, o professor, a partir dos anos 90, passou a ser visto como um profissional reflexivo que desempenhava o trabalho docente, tomando por base as atividades de ensino e pesquisa (Sousa, 2016). Dessa maneira, é necessário no contexto contemporâneo garantir uma formação ampla e consistente aos professores da educação básica, ocorrendo a partir da formação inicial e das pós-graduações que têm assegurado o conhecimento das diferentes áreas do saber (Sousa, 2016). Para isso, o currículo da formação de professores carece efetivar ao longo do processo formativo a íntima relação entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos profissionais, ou seja, oferecer aos futuros professores o contato com a realidade educativa tomando como base os princípios e diretrizes da matriz curricular do curso.

Nesse sentido, a LDB Nº 9.394/96 propiciou repensar a formação de professores, de modo mais específico a qualificação e a valorização dos profissionais docentes. Tomando por base esse marco normativo, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu novas diretrizes como a Resolução

CNE/CP Nº 1/2002, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena.

E no que tange aos cursos de Pedagogia, estabeleceu, a partir da Resolução CNE/CP Nº 1/2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. A referida diretriz (BRASIL, 2006) no seu Art. 02 enfatiza:

As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Considerando o exposto, compreendemos que a formação inicial é concebida como o começo de qualificação profissional e deve garantir, principalmente, as condições objetivas para o crescimento acadêmico e o desenvolvimento profissional do futuro professor.

No que concerne aos documentos que subsidiaram a análise do Curso de Pedagogia, *campus* de Teresina, destacamos o Projeto Político do Curso de Pedagogia da UFPI de 2009, que teve alteração em 2018 devido às novas exigências educacionais e as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), levando em conta, notadamente, as diretrizes voltadas às contribuições e às implicações da formação inicial para o contínuo desenvolvimento da carreira docente.

Sobre a matriz curricular do Curso de Pedagogia, constatamos que adota a reflexão-crítica como fundamento básico do Curso de Pedagogia, ou seja, o currículo está centrado na busca por uma visão crítica da realidade, comprometendo-se com a compreensão e explicitação do contexto educacional, com a eficiência técnica, nos aspectos éticos e políticos, da crítica e da transformação social. Nessa direção, o curso pretende formar o futuro pedagogo para lidar com o trabalho pedagógico e o trabalho docente, ou seja, que seja capaz de refletir e investigar de forma crítica a própria prática. Nesse sentido, para concretização de sua fundamentação teórica, o Currículo do Curso de Pedagogia da UFPI (2009, p. 22) orienta-se segundo as seguintes diretrizes:

O trabalho pedagógico é o foco formativo do profissional da educação; A docência é a base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo e à prática do trabalho pedagógico; O curso de formação básica do profissional da educação deve proporcionar sólida formação teórica em todas as atividades curriculares.

Essas diretrizes orientam o contato dos alunos com a realidade do campo de trabalho para consolidar a relação teoria-prática, exercitando a reflexão sobre todo o processo formativo, propiciar

ampla formação cultural, incorporar a pesquisa como princípio educativo, desenvolver o compromisso social da docência e proporcionar a reflexão crítica sobre a formação do professor.

A prática de ensino é a atividade que atravessa o Curso, desde o início, de forma articulada com as demais disciplinas a partir de procedimentos de observação direta e reflexão do futuro pedagogo, considerando sua atuação mais contextualizada enquanto profissional. De acordo com as normas atuais (Resolução N° 02/2002-CNE), a prática divide-se em Prática enquanto componente curricular e Prática enquanto estágio supervisionado. A Prática enquanto estágio supervisionado contempla um total de 315h. Nesse sentido, o Projeto do Curso de Pedagogia atende às determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 referente ao Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório, sendo organizado em quatro disciplinas, como consta no PPC (UFPI, 2009, p. 40):

- Estágio Supervisionado I – Planejamento e Gestão da Educação: espaços escolares e não-escolares (60h – 0.0.4);
- Estágio Supervisionado II - Planejamento e Gestão da Educação: espaços escolares e não-escolares (45h – 0.0.3);
- Estágio Supervisionado III – Educação Infantil: espaços escolares e não-escolares (105h – 0.0.7);
- Estágio Supervisionado IV – Ensino Fundamental – Anos iniciais: espaços escolares e não-escolares (105h – 0.0.7), totalizando 315 (trezentas) horas.

Tendo por base essa organização, o Estágio Supervisionado, proposto pelo Curso, culmina com o perfil do egresso, posto que contempla, de forma assídua, o campo da Docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação pedagógica e a Gestão Educacional. No que diz respeito ao estágio não obrigatório, regulamentado pela Lei 11.788, de 25.09.2008, e pela Resolução N° 26/09 – CEPEX, não constitui elemento obrigatório curricular, podendo ser desenvolvido pelos alunos do Curso de Pedagogia como atividade opcional, de acordo com normas estabelecidas internamente pela Instituição.

3 METODOLOGIA

Adotamos nesse estudo a pesquisa etnometodológica que estuda as atividades práticas e as circunstâncias concretas dos atores sociais por meio dos etnométodos, que são estratégias ou atividades rotineiras realizadas pelo futuro professor ao longo do processo de formação inicial. Tomando por base a Etnometodologia enquanto teoria do social, e deduzindo, conforme aponta Coulon (1995), que os etnometodólogos não produziram procedimentos próprios, e que, por essa razão são obrigados a utilizar instrumentos de outras bases de pesquisa, utilizamos, para a produção e a análise dos dados, o dispositivo da Entrevista Narrativa, utilizada com quatro professoras egressas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí - *campus* Teresina.

Para construção e análise dos dados optamos em trabalhar com as Entrevistas Narrativas que para este estudo, consiste em um dispositivo de produção de dados. O motivo de utilizar a Entrevista Narrativa decorreu em razão da perspectiva etnometodológica, na percepção das atividades práticas que as interlocutoras deste estudo produzem, interpretam e descrevem sobre aspectos da sua formação, especificamente sobre o componente curricular estágio supervisionado. A entrevista narrativa, nos estudos etnometodológicos, propicia ao pesquisador aproximação com as histórias de vida dos sujeitos e com a sua trajetória formativa e profissional, quer dizer, a partir da narrativa é possível adentrar nos processos de vida e de formação dos atores sociais, tendo em vista apreender, de forma densa, os pormenores desse processo.

A entrevista narrativa é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, tendo características específicas (Jovchelovitch; Bauer, 2010). Para se conseguir essa profundidade são necessárias algumas medidas como por exemplo, que o pesquisador deve o mínimo possível interferir na narrativa, ele precisa reservar um ambiente que garanta essa minimização de interrupção e crie condições para que o interlocutor sinta à vontade em contar sua história.

Esse tipo de dispositivo emprega o esquema de narração em que a perspectiva do entrevistado se revela melhor nas histórias que ele revela a partir da sua própria linguagem, oportunizando a narração dos acontecimentos. Desta maneira, para alcançar essa narração mediante a entrevista foi necessário preparar um esquema autogerador, quer dizer, essa preparação requer tanto o domínio dos objetivos da pesquisa quanto a formulação das questões norteadoras, que foram contempladas na questão, como: fale sobre sua trajetória de formação no Curso de Pedagogia.

4 O ESTÁGIO COMO ESPAÇO FORMATIVO: DIFÍCULDADES E APRENDIZAGENS DO PROCESSO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

O estágio representa um espaço de iniciação à profissão de professor. Como componente curricular na formação de professores, tem sido atribuído ao Estágio o caráter de eixo formativo na articulação teoria-prática em todas as disciplinas do curso, refletindo sobre a constituição da formação de professores, da realidade escolar e social, da identidade profissional.

Nesse sentido, é preciso superar, nos cursos de formação de professores, o sentido que o estágio tem sido desenvolvido como momento de aplicação de técnicas, distanciando cada vez mais a unidade teoria-prática como princípio base dos cursos. Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) sinalizam propostas nas quais a formação de professores supere os moldes de um currículo normativo, que, primeiro, consiste em apresentar a ciência, depois, a sua aplicação e, por último, um estágio que supõe a aplicação, pelo estudante, dos conhecimentos técnicos e profissionais adquiridos ao longo de sua

formação universitária. Dentre essas propostas, o Estágio, de acordo com Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 38):

Toma por base e assume como princípio formativo a reflexão na ação e sobre a reflexão na ação, onde o conhecimento faz parte da ação, numa apropriação de teorias que possam oferecer uma perspectiva de análise e compreensão de contextos históricos, sociais, culturais, éticos, políticos, estéticos, técnicos e organizacionais e dos próprios sujeitos como profissionais, para apresentar novas propostas de transformação da escola como espaço de construção da identidade profissional vinculada à produção do conhecimento com autonomia do professor.

Nessa direção, o Curso de Licenciatura em Pedagogia tem por base o fundamento da reflexão durante todo o processo formativo, consubstanciado à docência e à realidade que o permeia. Embora sua base seja atravessada pela reflexão, ainda perdura os moldes tradicionais, que não têm conseguido formar uma cultura docente capaz de superar a cultura escolar que incorpora o estágio como um momento prático do curso.

Uma das dificuldades reveladas nos excertos das narrativas das interlocutoras em relação ao percurso da formação inicial como espaço de iniciação à docência se refere à inserção no Estágio não obrigatório. Gabriela revela que “*foi muito difícil, foi um choque, no primeiro período do Curso já fui para sala de aula, embora na condição de auxiliar*”. Esse choque de realidade, configurado como o momento inicial ao começar a atividade docente, também foi exposto na narrativa de Ana Júlia: “*quando fui estagiar, eu tive, assim, um choque de realidade, porque você entra numa sala com 30 alunos*”. Essa regularidade nas narrativas acerca do estágio como processo difícil de iniciação à docência é expressiva na narrativa de Angelita “*quando fui para sala de aula, levei aquele choque, por quê? Porque peguei uma turma de terceiro ano já era para todos saberem ler*”.

O estágio não obrigatório, conforme consta no Projeto Político do Curso de Pedagogia UFPI (2009), regulamentado pela Lei 11.788, de 25.09.2008 e pela Resolução Nº 26/09 – CEPEX-UFPI, não constitui elemento obrigatório curricular e os alunos que desejarem realizar esse estágio durante o curso de Pedagogia os concebem como uma atividade opcional.

Entretanto, a Resolução Nº 26/09 – CEPEX-UFPI, nos seus artigos 1º e 3º, atribuem ao estágio não obrigatório o caráter supervisionado, assegurando:

Art. 1º O Estágio Não Obrigatório é um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de estudantes que estejam matriculados na Universidade Federal do Piauí, ou nos seus colégios de ensino médio.

Parágrafo único. O Estágio Não Obrigatório diferencia-se do Estágio Obrigatório, por ser desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória do curso.

Art. 3º Por ser um ato supervisionado, o Estágio Não Obrigatório exige o acompanhamento de um professor supervisor.

§ 1º Caberá à Coordenação de cada curso indicar os professores supervisores.

§ 2º O professor orientador elaborará o plano de estágio a ser apresentado à Coordenadoria de Cursos Seminários e Estágios Extracurriculares (atual Coordenadoria de Cursos e Estágios Não Obrigatórios – CCENO) da Pró-Reitoria de Extensão (PREX) (CEPEX/UFPI, 2009, p. 01).

A presente Resolução considera o estágio não obrigatório como um mecanismo formativo que proporciona maior interação e aproximação dos estudantes nos espaços da Universidade e da Escola, e visa prepará-los para o campo profissional. Contudo, o Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI abrange essa experiência profissional como opcional e complementar no qual os estudantes integram a outras atividades formativas para computar a carga horária exigida em atividades complementares.

Diante do exposto, levantamos a seguinte questão: os alunos que resolverem optar em realizar o estágio não obrigatório no decurso de sua formação acadêmica, como serão supervisionados quanto às atividades docentes? Entendemos como uma questão preocupante, haja vista que os estudantes, ao optarem por esse tipo de estágio, ingressam muito cedo nas atividades profissionais em decorrência de diversos fatores e sem orientação e supervisão pedagógica, e também pela ausência dos conhecimentos pedagógicos específicos para atuar nas escolas e nas salas de aulas, que repercute em um “*choque de realidade*” conforme registraram as interlocutoras Gabriela, Ana Júlia e Angelita.

Com base em Imbernón (2011, p. 31) a especificidade da profissão docente está no conhecimento pedagógico, que consiste como

[...] o utilizado pelos profissionais da educação, que se construiu e se reconstruiu constantemente durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática. Mas esse conhecimento não é absoluto, estrutura-se em uma graduação que vai desde o conhecimento comum (tópicos, sentido comum, tradições etc., semelhante ao que se denomina “pensamento espontâneo”) ao conhecimento especializado.

Tomando por base o conhecimento pedagógico, constatamos que esse poderia reduzir o choque de realidade do futuro professor com o contexto profissional quando trabalhado no decorrer de sua formação inicial através da bibliografia voltada, de modo geral, para a compreensão do processo educativo, e de forma particular, do processo didático (Pacheco; Flores, 1999).

O referido conhecimento se estrutura ao longo do processo de desenvolvimento profissional do professor mediante suas construções, que são estabelecidas, entre a realidade e a teoria, entre a teoria e a prática. No decorrer desse processo, os estudantes que estão em processo de formação inicial, necessitam apreender e consubstanciar esse conhecimento imprescindível a sua atividade profissional.

Assim, a inserção no Estágio, ainda nos primeiros períodos, ocasionou um choque com a realidade, como bem expressaram as professoras em suas narrativas demonstrada no relato da professora Gabriela: “*Assim, foi muito difícil, foi um choque porque, assim que eu comecei o primeiro*

periodo na federal, eu já fui pra sala de aula, só que, no entanto, eu era auxiliar [...]. Para mim, foi muito difícil, foi um desafio muito grande, e, no ano seguinte, eu já peguei uma turma para ser professora do primeiro ano. Querendo ou não, tem que ter habilidade e alfabetizar, e, no entanto, eu ainda tava fazendo, eu acho que o terceiro período na universidade, quarto, eu era muito crua, assim foi um choque de realidade. Porque para mim foi muito difícil, porque, até mesmo, era algo muito, muito novo e eu não era professora alfabetizadora, eu era muito crua pra tá naquele trabalho que eu estive, e, de certa forma, que eu fiquei muito angustiada com aquilo, porque eu me senti só, eu não tinha professora para me acompanhar”.

O estágio foi difícil e um enorme desafio para a interlocutora Gabriela. Primeiro, porque se inseriu nas escolas para desenvolver o estágio ainda no primeiro bloco do curso, sem os conhecimentos específicos e apreensão dos saberes disciplinares e curriculares do curso; o segundo motivo que tornou o estágio difícil foi que esse espaço formativo no Curso de Pedagogia passa a ser trabalhado apenas na segunda metade do curso, no sexto período, em consonância com a legislação, sendo alvo de atenção de estudiosos como Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), que sugerem que o estágio seja trabalhado nos primeiros períodos do curso.

Esse choque com o Estágio ocorreu devido à sua inserção imediata na sala de aula, externada na sua narrativa: “[...] no ano seguinte, eu já peguei uma turma para ser professora do primeiro ano. Querendo ou não, tem que ter habilidade e alfabetizar, e, no entanto, eu ainda tava fazendo, eu acho que o terceiro período na universidade, quarto, eu era muito crua”, reconhecendo que iniciou essa prática sem o conhecimento e o domínio dos saberes disciplinares.

Gabriela afirma que não tinha conhecimento de alfabetização e sequer habilidades para trabalhar com essa área específica, de modo que a ausência desses conhecimentos, entendido por Tardif (2002) como saberes disciplinares, tanto prejudica a realização da prática quanto deslegitima a intencionalidade de alfabetizar as crianças.

O rito de passagem de aluno a professor estagiário, vivido por Gabriela, precedeu sobre o previsto no Curso de Licenciatura em Pedagogia, quando o discente tem que cumprir os estágios supervisionados no sexto bloco do curso que se estende até o nono bloco. Esses estágios são supervisionados sob a orientação de um professor lotado no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, especificamente do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE). Logo, a interlocutora não teve a supervisão no estágio, uma vez que, antecipadamente, gozou do estágio não obrigatório.

O Estágio constitui uma oportunidade de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional. Como componente curricular, pode ser trabalhado, nesse espaço, em

colaboração e coparticipação com os agentes educativos, questões básicas, apontadas por Pimenta e Lima (2012, p. 100), que são importantes acerca da profissão: “[...] o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de ensino fundamental e médio, a realidade dos professores nessas escolas”.

Outro aspecto marcante da narrativa de Gabriela refere-se ao sentimento de solidão. Ela enfatiza dizendo “[...] fiquei muito angustiada com aquilo, porque eu me senti só, eu não tinha professora para me acompanhar”. Por não ter acompanhamento dos professores na escola, esse sentimento toma conta de sua narrativa. O acompanhamento e orientação dos professores, assim como a apropriação das teorias, são de suma importância nesse processo.

No que concerne à narrativa de Ana Júlia acerca das dificuldades no processo de se tornar professora, o Estágio se manifestou como aspecto central a essas dificuldades, encarado como choque de realidade por se deparar com uma sala de aula superlotada e, ainda, sem o apoio e orientação do professor da escola, conforme ela descreve: “*Quando eu fui estagiaria, que eu estagie só em escola pública também. Eu tive muita assim, choque de realidade, porque você entra numa sala com trinta e tantos alunos, sem o suporte do professor. Porque, pelo menos, em todos os estágios que eu fui, eu não tive ajuda do professor titular. Não tive. Eu chegava no CIEE, eles me encaminhavam, e lá eu ia para uma sala que estava faltando professor, que não é o certo. Era para eu ir auxiliar. Eu ia para ficar no lugar [...]. Chegava lá, todos os professores já sabiam tudo, ninguém te explicava nada do que tinha que fazer e tu ia acerto e erro, acerto e erro, fazendo. Só que, com isso, isso aí, apesar de ter o lado ruim, foi uma coisa boa porque eu consegui me virar. Eu chegava, ali eu via como era que funcionava e aí eu ia me embora*”.

A despeito desse período de dificuldades em aprender a profissão, tendo por base o percurso da formação inicial, especificamente nas vivências no Estágio, Ana Júlia também expõe que os professores das escolas, por serem mais experientes, ao invés de exercerem a função de pares responsáveis, se desobrigavam de colaborar com os futuros professores. Frente a essa solidão, a interlocutora teve que desenvolver (aprender) mediante suas práticas de acerto e erro.

Aprender a ensinar, tendo como referência o estágio, com base nos estudos de Pacheco e Flores (1999), implica em um percurso de sobrevivência profissional, requerendo evoluir no sentido de dar conta de técnicas e habilidades para ensinar. O futuro professor carece dominar as técnicas para ensinar, no entanto, isso não basta, uma vez que a realidade educativa exige dele uma tomada de decisão sobre os problemas e, constantemente, pensar e agir consciente sobre sua prática a fim de realizá-la de forma intencional e crítica.

Corroboramos a perspectiva de Pimenta e Lima (2012) que, através da prática de ensino, especificamente do estágio em classes de Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, desenvolve-se a docência, preparando o estagiário para efetivar as práticas de ser e estar desenvolvendo-se professor. Esta modalidade de estágio, de acordo com Pimenta e Lima (2012, p. 40), só pode ser assumida por uma Universidade

[...] comprometida com a formação e o desenvolvimento profissional de professores, capazes de aliar a pesquisa aos processos formativos, em projetos emancipatórios e compromissados com a responsabilidade de tornar a escola parceira na democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural, constituindo-se como trabalho pedagógico significativo na promoção de uma sociedade justa e igualitária.

A Universidade como instituição formadora desempenha inúmeras funções, dentre elas, de promotora de ideias, entendida, ainda, pela sociedade como *lócus* de conhecimentos, investigação, protagonismos, espaço de reivindicações e concretização de experiências formativas imprescindíveis para a carreira do professor.

Tanto a Universidade quanto a escola são responsáveis no processo de iniciação ao ensino, cabendo olhar para os futuros professores e para os professores mais experientes, uma vez que esses profissionais necessitam compreender a complexa tarefa de educar numa sociedade movente, que cada vez mais atribui ao professor responsabilidades e exige uma posição reflexiva sobre as demandas que emergem no seu cotidiano escolar.

A universidade desempenha um papel importante para a formação dos futuros professores, desenvolvendo, à luz das teorias e metodologias, os conhecimentos necessários à formação docente, todavia, é preciso atrelar esses conhecimentos com o trabalho feito nas comunidades com os profissionais docentes. É no processo de formação inicial que os futuros professores têm contato com os saberes, conhecimentos, metodologias e com práticas de professores formadores que conduzem a apropriação desse universo sistemático a fim de garantir a eles a apropriação e desenvolvimento no ambiente de atuação.

A respeito de práticas de professores de estágio, entendemos que esses desempenham um importante papel na universidade e na inserção do futuro professor na carreira, pois, através deles, os futuros professores são orientados a inserir-se na escola para terem contato com o campo profissional. E a escola também exerce uma ação fundamental na inserção do professor na carreira profissional, tendo em vista que será neste lugar que ele se implicará com a atividade de ensinar.

Em um momento da narrativa de Ana Júlia, o Estágio tomou outro sentido, de possibilidades de realização profissional, como ela revela: “[...] com isso aí, apesar de ter o lado ruim, foi uma coisa

boa porque eu consegui me virar. Eu chegava, ali eu via como era que funcionava e aí eu ia me embora”. Na perspectiva de Zabalza (2014), o Estágio nos cursos de formação de professores contribui como um componente formativo quando oferece possibilidades de crescimento pessoal e profissional no campo da prática, ou seja, quando os estudantes se tornam conscientes da forma como encaram as atividades durante o estágio. A interlocutora se deparou com a dificuldade, sem apoio de alguns professores, entretanto, buscou possibilidades de contornar a solidão, entendendo o estágio como um recurso importante para identificar, refletir e tomar consciência das próprias lacunas formativas e agir a partir delas.

Para Angelita, o estágio não obrigatório representou em sua trajetória um momento difícil, um choque de realidade, porque, ao se deparar com a sala de aula, encontrou uma situação concreta: os alunos, no terceiro ano, não sabiam ler e escrever. Ela realça em sua narrativa que: “*Quando eu fui para a sala de aula, levei aquele choque. Porque peguei uma turma de terceiro ano que já era para todos saberem ler, era para estar lá todos sabendo ler. Então, quando eu cheguei com um planejamento, o que a gente aprende, como é que faz o planejamento, então eu fiz pensando nisso. Quando eu chego lá, só tenho dois alunos que sabe ler. Foi minha realidade, o restante não sabia. Então, eu tive que mudar todo o conteúdo e fazer outro planejamento. Eu tive que falar com a diretora, dizer olha eles não acompanham o livro, eu coloco no quadro e eles não sabem tirar do quadro ainda. Então, foi uma realidade muito difícil [...]. E as turmas mais difíceis ficavam sempre com os estagiários. E, ainda hoje, é assim. Mas, na minha época, é tipo assim fazer uma reenturmação e a estagiária que chegou, que ainda não sabe aquela situação, é que pega as crianças[...]. Na época também que eu tive aquele estágio obrigatório que é na creche, educação infantil também foi muito bom. Ah, foi a melhor parte. Porque ali eu não dei aula, fiquei com uma professora aprendendo, é diferente. Que eu acho que isso que é importante, a gente ficar na sala de aula, estar com uma professora, e ela dando as dicas, ela ali te ensinando. Isso que eu acho importante, agora, você entrar na sala sozinha, de cara, assim, eu acho errado. Então, na educação infantil, quando teve esse período do estágio, eu gostei bastante*”.

Angelita amplia sua narrativa destacando a dificuldade vivida no estágio, visto que ela afirma: “[...] quando eu chego lá, só tenho dois alunos que sabe ler. Foi minha realidade, o restante não sabia. Então, eu tive que mudar todo o conteúdo e fazer outro planejamento”, e tratou de redimensionar seu planejamento para trabalhar com a exposta realidade, o que demonstra apropriação dos saberes da didática, confirmando que os conhecimentos trabalhados no Curso de Licenciatura em Pedagogia contribuíram para sua formação. A interlocutora deixa claro que, mesmo sendo difícil, o processo de se tornar professora, mediante a vivência no estágio, ela foi capaz de, a partir do domínio

dos conhecimentos acadêmicos, identificar o problema e buscar possibilidades para trabalhá-lo, como enfatizou em sua narrativa.

O estágio é o espaço, por excelência, onde se pode refletir sobre o papel da educação na busca da transformação e da humanização do homem (Pimenta; Lima, 2012). Que essa reflexão esteja presente em todo o percurso formativo e nos momentos da ação docente, considerando, assim, a reflexão sobre os porquês da profissão, o sentido e a responsabilidade social de ser professor (Pimenta; Lima, 2012). Percebendo o estágio como um espaço para problematização e reflexão da trajetória formativa do futuro professor, consideramos de suma importância na iniciação a carreira docente, uma vez que adentra a discussão e análise do papel do professor frente a esses e outros aspectos inerentes à docência. Para Pimenta e Lima (2012, p. 147):

O professor, em sua ação docente, precisará recorrer ao conhecimento das áreas na qual é especialista, ao conhecimento pedagógico e ao conhecimento do sentido e significado da educação na formação humana. Esses saberes são mobilizados por ele no contexto das experiências que acumulou em sua vida sobre ser professor, sobre a escola e o aluno, contribuindo assim para a construção coletiva da identidade docente. Nesse processo, a teoria ilumina a ação, sendo também por esta ressignificada no movimento de ação-reflexão-ação.

Angelita buscou, vivendo a experiência de estágio, o conhecimento das disciplinas para subsidiar a tarefa docente. Como advertem Pacheco e Flores (1999), os futuros professores vivem um processo de transição entre dois mundos completamente diferentes entre si: estagiários na condição de professores e alunos simultaneamente, encontrando-se numa situação provisória, no qual dependem dos alunos, que lhe garantem o sucesso, e dos orientadores, que têm a responsabilidade de os acompanhar e os orientar na entrada no campo profissional. A interlocutora Angelita, certa que precisava dar conta da docência, por ser lotada provisoriamente numa sala de aula considerada por ela e pelos demais professores como difíceis de trabalhar, enfrentou essa dificuldade mediante a mobilização de conhecimentos construídos no percurso da formação inicial.

O estágio, segundo Zabalza (2014, p. 114), “é um momento da formação no qual se privilegiam dois aspectos básicos e interconectados entre si: o contato com o cenário real e a função encontro”. A interlocutora Angelita vivenciou no estágio supervisionado esse momento e, assim, ela se posiciona: “[...]tive aquele estágio obrigatório que é na creche, educação infantil também foi muito bom. Ah, foi a melhor parte. Porque ali eu não dei aula, fiquei com uma professora aprendendo, é diferente[...]”. Ainda sob a perspectiva desse autor, percebemos que o encontro com o estágio viabiliza um encontro direto com a prática, dito de outro modo: “fazer as práticas não é sair da universidade para fazer qualquer coisa. É continuar aprendendo em um contexto não acadêmico” (Zabalza, 2014, p. 115).

Nessa perspectiva, o estágio supervisionado possibilita ao futuro professor esse trânsito da universidade à escola e vice-versa, favorecendo o contato com a cultura escolar, com os profissionais que exercem, há algum tempo, a docência, quer dizer, o estágio se constitui em momentos de aprendizagens.

Dos relatos narrativos, depreendemos que a iniciação à docência principia ainda no processo de formação acadêmica por meio de atividades formativas, neste caso, de atividades de estágio obrigatório e atividades complementares como o estágio não obrigatório. Os dados revelaram que a inserção do futuro professor, estando ainda no terceiro período, no estágio não obrigatório pode afetar sua construção enquanto acadêmico, até porque se configura em uma atividade complementar com caráter não obrigatório, necessariamente não tem o acompanhamento ou a orientação de um professor que seja da universidade ou seja da escola. Desse modo, com base nas narrativas, percebe-se que a ausência de uma orientação ou supervisão ao longo do estágio não obrigatório afeta muito a trajetória formativa e profissional desse professor, o que se configura como um aspecto necessário para ser pensado e direcionado no Curso de Pedagogia.

5 CONCLUSÃO

Inicialmente, este trabalho proporcionou a reflexão sobre a importância da formação inicial para o processo de tornar-se professor. Ninguém nasce professor ou encarna uma vocação, mas constrói mediante um percurso formativo e através de experiências profissionais que envolvem este processo o ofício docente, quer dizer, o profissional se desenvolve (aprende) um ofício em um contexto específico.

Desse modo, a formação acadêmica, como uma etapa específica de qualificação profissional, possibilita ao futuro professor a aquisição de conhecimentos especializados concernentes à profissão docente, saberes, competências e habilidades, e este espaço formativo oportuniza como profícua para seu crescimento acadêmico e profissional a interação com professores formadores e outros estudantes, com instituições de ensino, a exemplo da escola e de espaços não-escolares, e propicia, também, a busca constante de conhecimentos e do aperfeiçoamento de sua autoformação. Assim, convém reiterar para que esta formação seja plena e significativa ao estudante, é preciso que ele se engaje com as atividades propiciadas pelo curso de graduação desde as disciplinas e os estágios até as atividades complementares, como monitorias, PIBID, PIBIC, minicursos, eventos científicos e outros.

Evidenciamos, assim, que a formação acadêmica é um processo profícuo de aprendizagens e de constituição do ser professor, além de favorecer, por meio das atividades formativas e complementares, as condições concretas para o crescimento acadêmico e profissional do futuro

professor. Ainda sob esse aspecto, compreendemos que o processo formativo inicial permite ao sujeito em formação a construção de si, de aprender e reprender consigo, com os outros e com o mundo. Para tanto, ao longo do curso, é preciso inquietar e instigar o futuro professor para que se envolva com sua formação acadêmica, reconhecendo que, embora não seja o único espaço que eles aprendem sobre a profissão, configura-se como uma base necessária para uma formação sólida e ampla.

Sobre os dados, entrevistas narrativas de 3 (três) interlocutoras revelaram que sua implicação com a formação acadêmica se processou por meio das disciplinas ou dos estágios e somente 1 (uma) interlocutora conseguiu se envolver com as atividades formativas e complementares oferecidas pelo curso. Os dados evidenciaram uma ênfase maior no componente da prática, quando as interlocutoras realçaram que o curso deve oportunizar situações práticas. Contudo, essa perspectiva se distancia de um dos princípios curriculares do Curso de Pedagogia da UFPI, que é a relação orgânica entre teoria e prática integrada ao longo do referido curso, visto que este princípio comprehende a prática como um componente curricular presente em todas as disciplinas.

No tocante a inserção precoce dos futuros professores, ainda nos primeiros períodos, no campo profissional, deduzimos que muitos são os motivos que levam os estudantes do curso de Pedagogia a procurarem o estágio não obrigatório como: possuir uma renda, acumular horas complementares, aprender o ofício docente, dentre outros. O que se percebe é que, ao ingressar no estágio não obrigatório, provavelmente no terceiro período, ainda não tenha construído conhecimentos que subsidiem seu exercício profissional, até porque eles são direcionados para a sala de aula sem supervisão, faceta que merece melhor cuidado, haja vista que o estudante/estagiário está em processo inicial de formação e precisa de orientação e condução no tocante a essa experiência formativa.

Sendo assim, entendemos que é preciso atenção por parte das instâncias formadoras no que diz respeito à operacionalidade e finalidade do estágio não obrigatório. Mesmo não sendo um elemento obrigatório do Curso de Pedagogia, representa um momento importante para os estudantes em formação inicial, tendo em vista que, para muitos deles, é a primeira experiência profissional, constituindo, assim, um espaço de construção e efetivação de aprendizagens docentes.

Portanto, consideramos como fundamental na formação inicial de professores o contato e vínculo dos estudantes com o estágio supervisionado e não supervisionado. Este desempenha papel de extrema importância na relação entre a formação acadêmica e a iniciação à docência, pois propicia a construção dos conhecimentos científicos, do vínculo com as escolas e com a parceria dos agentes formativos.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. O paradigma emergente e a prática pedagógica. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 05 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 21 mar. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 14 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

COULON, A. Etnometodologia. Petrópolis, Vozes, 1995.

GARCÍA, C. M. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. de.; ALMEIDA, W. A. de. Contextualização do problema da formação docente na perspectiva do estágio com pesquisa. In: GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. de.; ALMEIDA, W. A. de. Estágio com pesquisa. São Paulo: Cortez, 2015. p. 35-50.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 90-113.

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

LOURAU, R. Análise institucional e práticas de pesquisa. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 1993.

MACEDO, R. S. Compreender/mediar a formação: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. Formação e avaliação de professores. Porto: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, M. G. da S. Estágio curricular supervisionado e a construção e (re) construção de saberes docentes: trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores. Orientador: Carmen Lúcia de Oliveira Cabral. 2016. 181 f. Tese (Doutorado em Educação). – Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação. Teresina, 2016.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Projeto político pedagógico do curso de Pedagogia da UFPI. Teresina, 2009. Disponível em:

https://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/curso/documentos.jsf?lc=pt_BR&id=74161. Acesso em: 10 ago. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 26/09, regulamenta Estágio não obrigatório, na UFPI. Teresina, 04 de março de 2009.

ZABALZA, M. A. O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária. São Paulo: Cortez, 2014.