

## **PRODUÇÕES TEXTUAIS: A REESCRITA A PARTIR DAS ORIENTAÇÕES DE PROFESSORES**

**RITA DE CÁSSIA ANTONIA NESPOLI RAMOS**

Professora do Departamento de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba/UNIMEP); Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (FEA/USP); Mestre em Linguística e Semiótica pela Universidade de São Paulo (FFLCH/USP); Graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC)C)  
E-mail: ritanespoli@uol.com.br  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5770-1372>

### **RESUMO**

A experiência com a produção textual propiciou o constante trabalho de corrigir e de orientar para a escrita e para a reescrita. Inserido nessa conjuntura, esse artigo tem como objetivo refletir se as indicações do docente para a reescrita podem contribuir para a qualidade do texto final do aluno. Para atingir essa meta, foram selecionados textos elaborados por estudantes do Ensino Médio produzidos a partir das orientações apresentadas em sala de aula e os bilhetes escritos nas produções. Para sustentar nossas ponderações, busca-se respaldo, principalmente nos conceitos de “mediação” e nos enunciativo-discursivos. Além desse constructo investigativo e metodológico, apresentamos as contribuições sobre o “texto” e “produções textuais”.

**Palavras-chave:** Escrita. Ensino. Intervenção Docente

## **TEXTUAL PRODUCTIONS: THE REWRITING FROM THE TEACHERS ORIENTATIONS.**

### **ABSTRACT**

The experience with textual production provided the constant work of correcting and orienting for writing and rewriting. Inserted at this juncture, this article aims to reflect whether the teacher's directions for rewriting can contribute to the quality of the student's final text. To achieve this goal, texts prepared by high school students produced from the guidelines presented in the classroom and the written notes in the productions were selected. To support our considerations, support is sought, especially in the concepts of “mediation” and in the enunciative-discursive ones. In addition to this investigative and methodological construct, we present the contributions about the “text” and “textual productions”.

**Keywords:** Writing. Teaching. Teaching Intervention

## **PRODUCCIONES TEXTUALES: LA REESCRITURA DESDE LAS ORIENTACIONES DOCENTES.**

### **RESUMEN**

La experiencia con la producción textual proporcionó el trabajo constante de corregir y orientar para escribir y reescribir. Insertado en esta coyuntura, este artículo tiene como objetivo reflejar si las instrucciones del maestro para la reescritura pueden contribuir a la calidad del texto final del alumno. Para lograr este objetivo, se seleccionaron textos preparados por estudiantes de secundaria producidos a partir de las pautas presentadas en el aula y las notas escritas en las producciones. Para apoyar nuestras consideraciones, se busca apoyo, especialmente en los conceptos de "mediación" y en los enunciativos-discursivos. Además de esta construcción investigativa y metodológica, presentamos las contribuciones sobre el "texto" y las "producciones textuales".

**Palabras clave:** Escritura. Enseñanza. Intervención Docente

## INTRODUÇÃO

Desde a década de 80, essa pesquisadora está envolvida com a escrita e a avaliação do que seria o “bom” texto e a “boa” escrita. Essas questões causam, frequentemente, questionamentos sobre como contribuir para o ensino-aprendizado, no que se refere à leitura e à produção textual. Essas interrogações são acentuadas em contexto de sala de aula, no qual é inerente ao processo escolar, atribuir notas, escutar o aluno e sustentar-se em um referencial teórico para as práticas pedagógicas propostas. Nesse ambiente, mais especificamente do Ensino Médio em escolas públicas e privadas, há o constante trabalho de corrigir e orientar para a escrita e para a reescrita de produções textuais, e, com isso, a leitura de muitas novas versões, nas aulas “Redação”.

Cabe destacar que para que as novas versões ocorram, geralmente, o professor da disciplina procede à correção dos textos, debate com os alunos sobre as revisões propostas, ouve as dificuldades sobre a escrita, apresenta redações que julga adequadas e pertinentes ao contexto de produção. Na escola que serve como local dessa pesquisa, há oito anos, optou-se por contratar uma professora que corrige as produções textuais. Nos últimos dois anos, essa profissional é uma jovem docente, formada em Letras-Português, há cerca de três anos e que leciona em uma escola da rede pública. Para as correções, geralmente, há uma conversa por *whatsapp* entre a professora/pesquisadora e a professora/corretora, na qual se apresentam as expectativas para as produções e os parâmetros para a correção. Concomitante às mediações feitas pela professora-corretora, (assim denominada, apenas a título de diferenciar da professora que escreve, ministra as aulas e escreve esse artigo), essa docente também lê as produções, a fim de escolher trechos ou redações inteiras para ler e conversar com os estudantes em sala de aula. Essa parceria tem se mostrado bastante frutífera, pois sempre há pelo menos dois leitores para os textos dos estudantes.

Foi nesse ambiente que surgiu o desejo de escrever sobre esse processo de produção textual, com o qual se está envolvida e refletir sobre a prática da reescrita. Diante da realidade exposta, surgiu a seguinte indagação: se as anotações feitas pela docente nas produções, as orientações dadas em sala de aula e a leitura de redações consideradas adequadas, seriam mecanismos que contribuem com a qualidade da reescrita e auxiliam na qualidade do texto final

do aluno? Ou as indicações do docente poderiam colaborar para esvaziar a autonomia discente e padronizar textos? Inserida nesses questionamentos, tem-se como objetivo refletir se as interferências do professor para a reescrita podem contribuir para a qualidade do texto final do aluno.

Para refletir sobre essas questões, selecionou-se uma classe de 45 alunos do Ensino Médio de uma escola no interior de São Paulo, no ano de 2019. Como metodologia, foram analisadas a escrita e reescrita na elaboração de um texto do gênero “resumo”, pois se trata de uma sequência textual cujas características formais relativamente estáveis são facilmente apreendidas, mas que demanda de uma leitura acurada do texto, pois é necessário eleger os elementos principais e descartar informações adicionais. Além das análises partirem dos bilhetes propostos pela professora/corretora, observou-se como as reescritas incorporam as orientações e leituras feitas pela professora/pesquisador em sala de aula. Por exemplo, se os alunos valorizam a própria escrita (produzem paráfrases e sínteses coerentes) ou abrem mão de suas ideias e padronizam o próprio texto (substituírem a própria escrita pelos textos apresentados, em sala de aula).

Entende-se que essa pesquisa se justifica, pois sugere o ensino a partir dos gêneros textuais, no caso o “resumo”, importante na experiência escolar, uma vez os alunos são inquiridos, constantemente, a exporem conceitos e opiniões de autores por eles estudados, tanto oralmente quanto de forma escrita. Diante dessas exigências, é necessário que deem voz aos autores dos textos. A ação deve ser feita, mas sem que se recorra a plágios ou atitudes como “colar” e “copiar”. Desse modo ao conhecerem a resumo como um gênero ao qual é inerente a citação de fontes, (do nome do autor do texto a ser resumido, por exemplo) a impossibilidade da cópia, a organização de ideias e a necessidade de um texto autônomo de sentido; o estudante perceberá, dentre outras constatações, a diferença entre plágio e citação.

Além da importância do gênero escolhido, entende-se que refletir sobre a relevância da reescrita contribui para que não se tenha a perspectiva de que o texto é um produto “pronto”, mas permite que novos conteúdos e ideias sejam a ele agregado em uma nova versão, em um processo que desencadeia o conhecimento. A partir desse viés textual, há de considerar o papel crucial do professor, como mediador do processo ensino-aprendizado, seu constante diálogo e intervenção nas produções incentivam o estudante a desenvolver hipóteses sobre os textos (como sustentar determinado ponto de vista, como certos conteúdos linguísticos podem dar mais credibilidade aos textos), ao mesmo tempo em que o próprio docente aprende a investigar

quais caminhos levaram o jovem a optar por determinadas posturas em relação ao texto (como copiar trechos da coletânea ou dos colegas) e ajudá-lo com a qualidade da produção.

Tal perspectiva direcionada ao texto escrito é proposta em várias teses, dissertações e artigos que demonstram como, muitas vezes, apesar da dificuldade do ensino da escrita, vários professores em diferentes escolas procuram caminhos para construir propostas pedagógicas que interfiram na qualidade do texto do aluno.

Por fim, entende-se que a reescrita é uma prática inserida em uma concepção de linguagem e é condição primordial para o desenvolvimento do ensino aprendizagem. Além disso, em nosso ver, o diálogo sobre os textos, em sala de aula, sobre os modos de construir enunciados, contribuem para o desenvolvimento das habilidades textuais do discente.

## **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Nessa seção, a ideia é trabalhar os conceitos de Vigotski (1991 e 2018) sobre a intervenção do outro no processo de ensino-aprendizagem. Essa relação envolve as questões de linguagem, por isso, pensou-se na associação dos estudos de Vigotski e Bakhtin, mais especificamente nos estudos enunciativo-discursivos que estudam o papel do outro na comunicação. Na trajetória proposta neste artigo, essas questões são direcionadas à produção textual por meio de autores que refletem sobre o papel do professor e do texto enquanto um processo interativo.

## **VIGOTSKI E O PAPEL NO OUTRO NO ENSINO-APRENDIZADO**

Como se pretende observar a relevância do professor no processo de ensino-aprendizado, no que se refere à escrita, propomos trazer as pesquisas de Vigotski (2018), sobre a importância da mediação do professor no ambiente escolar.

Inserido nas questões da psicologia, Vigotski investiga a relação do pensamento e da linguagem, para entender o funcionamento psicológico do ser humano, por isso propõe e entrelaça a história pessoal do desenvolvimento do indivíduo e a evolução do conhecimento do homem. Oliveira (1997, pp.45-47) descreve e sistematiza esses campos: a) filogênico, no surgimento do pensamento verbal e da linguagem como sistema de signos, há a transformação do homem biológico no social-histórico. Isto ocorre, principalmente a partir da interação entre indivíduos no trabalho, e, a conseqüente utilização de instrumentos que transformem a natureza; b) ontogênico, aos dois anos, a criança inserida em um grupo social, o percurso do pensamento

encontra-se com da linguagem. Tal associação faz com a fala se torna intelectual com função simbólica; e pensamento se torna verbal, por significados dados pela linguagem. Para Vigotski, esse é um “momento crucial, a partir do qual a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado” (idem, 2018, p. 131). Nesse encontro, a criança alarga rapidamente seu vocabulário e começa a exercer domínio sobre o ambiente.

De acordo com Oliveira (1997), a partir dos estudos de Vigotski, é possível pensar em uma questão que vai além dessa associação, trata-se da microgenética, que se dá no cruzamento do filogênico e do ontogênico. Isso significa que os fenômenos têm sua história, seu processo; por exemplo, a histórica de como alguém aprende a ler e a escrever. Essas questões são acrescidas pelo fato de que o desenvolvimento do pensamento da criança depende do domínio que ela adquire da linguagem, a qual, por sua vez, é determinada não do interior da criança, mas do exterior, formado pelas formas histórico-sociais da cultura a qual está inserida. Nessa visão, a palavra não tem relação direta com o objeto, mas faz a mediação entre o pensamento e o mundo por meio do significado. Para Oliveira, (1997), o conceito de “significação” de Vigotski ganha importância, como componente da palavra que comporta uma generalização e ajuda a entender a relação simbólica que há entre o indivíduo e o mundo:

Isto é, no significado da palavra é que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. Ao dizer sapato, por exemplo, estou enunciando uma palavra que tem determinado significado. Esse significado, além de possibilitar a comunicação entre usuários da língua, define um modo de organizar o mundo real de forma que a alguns objetos (os sapatos) essa palavra se aplica e a outros (cadeiras, cachorros, etc.) essa palavra não se aplica (OLIVEIRA, 1997, p.48).

Os significados são históricos e socialmente construídos e por isso, são passíveis de modificações. A criança, inserida no contexto cultural, incorpora e ajusta esses significados de acordo com suas experiências e com seu grupo social, por meio da linguagem. É na escola, portanto, que a criança irá tomar contato com os sistemas de conceitos e o saber acumulado.

Entender essa relação é importante, pois ela supõe a formação de conceitos, segundo Vigotski, o conceito “é impossível fora do pensamento verbal” (2018, p.170). As palavras, então, são entendidas como signos que veiculam um significado e fazem a mediação com o mundo “real” e funcionam como um meio de formação de conceitos. A proposta do autor é entender a formação dos conceitos em três estágios, os quais são divididos em outras fases. Sintetizando a proposição, tem-se a construção de imagens sincréticas, na qual a criança associa elementos mais diversos e desconexos e funde-os em uma imagem. Para a criança, essas

imagens são equivalentes aos conceitos dos adultos; o pensamento por complexos, a criança começa a unificar objetos homogêneos em grupo comum, há a generalização dos objetos complexos e a construção dos “pseudoconceitos”, nesse estágio, o conceito da criança ainda não é o mesmo do adulto; por fim, no terceiro estágio, já adolescente, chega-se ao pensamento por conceitos, no entanto, não se trata de um período final, mas o sujeito ainda estão em transição.

Dentro da proposta de estudar a formação de conceitos, Vigotski propõe que há dois tipos: o espontâneo, o qual refere-se à experiência pessoal da criança, por exemplo “irmão”; e os científicos, constituem-se no processo de aprendizagem da escola, por exemplo um conceito matemático. Aventa que ambos têm relação totalmente diferentes em relação ao seu nascimento e formação.

Uma diferença entre esses termos é que o conceito científico é dado na escola, já vem pronto, e a criança opera com ele; enquanto o conhecimento espontâneo é apreendido, geralmente, no convívio familiar e não tem essa característica de precisar de uma definição. Assim, é na escola, que os conceitos científicos tornam-se um meio em que “a criança toma consciência do que faz e opera voluntariamente com suas próprias habilidades” (VIGOTSKI, 2018, p.320). Nesse ambiente, para o autor, as disciplinas escolares e seus conceitos permitem a criança alcançar um nível superior de linguagem (tais como a imaginação, a criatividade).

O autor ressalva que o aprendizado está sempre adiante do desenvolvimento, o qual, por sua vez, não se subordina ao programa escolar e o aprendizado está sempre adiante do desenvolvimento:

Poderíamos dizer assim: existe um processo de aprendizagem; ele tem a sua estrutura interior, a sua sequência, a sua lógica de desencadeamento; e no interior, na cabeça de cada aluno que estuda, existe uma rede subterrânea que processos são desencadeados e se movimentam no curso da aprendizagem escolar e possuem a sua lógica de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2018, p.325).

Para Vigotski (1991), o conhecimento inicia-se antes da criança ingressar na escolar. Essa afirmação implica que o aprendizado na idade pré-escolar não difere nitidamente do aprendizado escolar. Como exemplo, apresenta o fato de as crianças estudarem matemática, mas antes da experiência escolar já tiveram de lidar com as quatro operações.

Como instrumento para o entendimento do curso interno do desenvolvimento, propõe “a zona de desenvolvimento proximal”, método que considera não apenas o que a criança já sabe, mas o que ela já está pronta para saber: Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação” (Vigotski, 1991, p.51).

Com esse método é possível verificar as atividades que criança não tem autonomia para desenvolver sozinha, mas que terá em um futuro próximo. É nessa transição que a interferência de outras pessoas, como o professor, abre possibilidades de intervenção no desenvolvimento do aprendizado. Oliveira (1997, pp.59-60) defende que esses postulados são importantes para Vigotski, pois para o autor: a) um indivíduo só realiza uma tarefa com a ajuda de outro, se apresentar certo nível de desenvolvimento, não antes; b) atribui grande importância à interação social, pois considera que “o desenvolvimento individual se dá num ambiente social determinado e a partir da relação com o outro.

Na trajetória do conhecimento, o autor discorre da importância da colaboração, via imitação, do professor no ensino aprendizagem e destaca que o aprendizado não se faz sozinho ou a partir do que a criança sabe: Por que na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob a sua orientação. O fundamento na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo (VIGOTSKI, 2018, p.331).

A imitação assim concebida, “não é mera cópia de um modelo, mas reconstrução individual daquilo que é observado nos outros” (OLIVEIRA, 1997, p. 63).

Oliveira (1997, p. 33) explica que, na visão de Vigostki, a partir dos oito anos, a pessoa se beneficia da mediação, pois os signos aparecem com marcas externas, passam a representações mentais e substituem objetos, eventos, situações do mundo real. Nesse processo o homem consegue relacionar-se com o mundo e, por exemplo, relatar uma experiência que teve, criar histórias: “Nesse processo de representação mental, o homem opera sobre o mundo e é capaz de fazer relações e planejar, ou seja, ele tem a capacidade de fazer relações, mesmo na ausência das coisas” (OLIVEIRA, 1997, p. 33).

Nessa concepção, o mundo é mediado pela linguagem, ou seja, não há uma relação direta entre as palavras e o objeto, mas um sistema simbólico, que interfere no modo como o homem assimila as interdições e prescrições culturais e age sobre o mundo. No entanto essa

assimilação não prevê um homem passivo, mas que entende a linguagem como um “sistema simbólico básico de todos grupos humanos” (OLIVEIRA, 1997, p. 42) e que apresenta duas funções básicas, como duas características principais: “intercâmbio sociais, “para se comunicar com seus semelhantes e que o homem cria e utiliza sistemas de linguagem” (idem, p. 42); 2) pensamento generalizante, torna a linguagem um instrumento de pensamento, “[...] pois fornece conceitos e formas de organização do real, constitui a mediação entre sujeito e objeto de conhecimento.” (idem, p.43).

Essas breves considerações sobre os estudos de Vigotski - apesar serem direcionadas a crianças mais novas - em nossa visão, são essenciais para entender a situação de ensino-aprendizado para alunos mais velhos, pois permitem apreender dois conceitos essenciais para essa pesquisa.

O primeiro é que a aprendizagem dos conceitos científicos, desenvolvidos no ambiente escolar, têm a característica de habilitar o aluno a operar sobre situações concretas. Isso significa que quanto mais os alunos dialogarem sobre os próprios textos e os elementos estruturais que fazem parte do arcabouço teórico do gênero proposto, forem conscientes das escolhas que fizeram no momento da elaboração das versões, mais serão capazes de trabalhar a qualidade da escrita.

O segundo é o conceito de Zona de desenvolvimento proximal de Aprendizado e o papel do professor como interventor nessa transição do que o aluno sabe fazer com a ajuda do educador e do que esse discente está pronto para fazer sozinho. Nesse processo, a reescrita se torna um espaço eficaz para a ação do professor, o qual, por sua vez, diagnostica, detecta os pontos que não precisa apontar nas produções (selecionar os argumentos principais do texto, apresentar dados bibliográficos, apontar a tese do autor do texto-base, mas levantar pontos que o aluno já tem autonomia para desenvolver (não copiar trechos do texto-base, usar os elementos de coesão).

Para viabilizar as análises e refletir sobre o papel que o “outro” toma para o sujeito que escreve, propõe-se direcionar a pesquisa para os estudos dialógicos desenvolvidos por Bakhtin. Freitas (2002, p. 158) assinala que ambos, Vigotski e Bakhtin, adotam a perspectiva de que o sujeito é mediado pela linguagem. Nessa visão, conforme apresentado, as palavras têm significado no contexto social.

## **PERSPECTIVA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA**



Ao colocar como pressuposto que as palavras não são neutras, mas carregadas de significados, Bakhtin (Volochinov, 2006) aproxima-se de uma concepção que credita à palavra não ter um único significado. Isto quer dizer que as palavras funcionam como signos ideológicos que só têm sentido quando tomadas por um locutor em determinado tempo e espaço:

[...] critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.) O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontramos também o ideológico. *Tudo é o que ideológico possui um valor semiótico* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.32-33) (Grifos do autor).

Assim como não há palavras neutras, não há uma mera decodificação entre o emissor e o destinatário, mas uma “interação” entendida como um diálogo entre interlocutores

Esse diálogo é apresentado por Bakhtin (Volochinov) com um sentido amplo: todo enunciado é responsivo, pois pressupõe a compreensão do discurso adversário e a uma tomada de posição ativa do que é dita e compreendida. O outro, por sua vez, além de ser um interlocutor concreto, refere-se também aos discursos a que o enunciador esteve exposto ao longo de sua vida. A enunciação apropria-se desses discursos e, ao enunciar, toma uma posição, entendida como ideológica:

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizado e, mesmo que não haja um locutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor* [...] (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.116) (Grifos do autor).

As contribuições de Bakhtin (Volochinov) são importantes, pois ajudam a refletir que no momento em que se enuncia um texto escrito ou falado, no ato da produção, quem enuncia já tem a interferência dos discursos contrários e os sentidos avalizados pelos grupos sociais. Essa interferência não é entendida apenas como um ser físico, mas as construções feitas sobre a imagem do interlocutário, sobre a escrita e sobre si mesmo. Bakhtin propõe o termo “excedente de visão” para o ato do sujeito que irá enunciar e precisa, mesmo que de forma inconsciente, incorporar as perspectivas do discurso antagônico. Nas palavras do autor:

O excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se. Esses atos podem ser

infinitamente variados em função da infinita diversidade das situações em que a vida pode colocar-nos, a ambos, num dado momento. Mas em toda parte e sempre o excedente da minha atividade existe e seus componentes tendem a uma constância estável (BAKHTIN, 2003, p. 44).

Nessa concepção, o sujeito que enuncia, identifica-se com o outro, e precisa compreender o mundo por meio do sistema de valores desse outro,

[...] tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 2003, p. 46).

Em sala de aula, apropriando-se das indicações do filósofo russo, quando o professor está diante de um aluno e sua escrita, a consciência desse professor se enche de um sentimento, uma palavra de ajuda, de quem precisa pronunciar palavras de quem leu aquele texto e de quem pode propor um diálogo produtivo. Assim, há a identificação com o outro e o professor, a partir de seu lugar, nas relações escolares, não é um mero crítico de um texto, não apenas aponta defeitos ou julga o estudante por seu texto, mas propõe um processo em que os alunos tenham voz e sejam um sujeito ativo. Esse sujeito, entendido como aquele que tem:

[...] uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (BAKHTIN, 2003, p. 290) (Grifo do autor).

O professor, então, postula do aluno uma “compreensão responsiva ativa”, ou seja, não espera dele que apenas olhe a nota e leia bilhetes, mas propõe, para a reescrita, uma concordância, uma rejeição, um diálogo a partir dos textos. Assim entendidas, as falas de professores e de alunos e antes da fala deles há enunciados. Para Bakhtin:

[...] o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “*dixi*” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou. (BAKHTIN, 2003, p. 294) (Grifo do autor).

Bakhtin ao discorrer sobre as obras de construção complexas e as obras especializadas pertencentes aos vários gêneros das ciências e das artes, postula:

A obra, assim como a réplica do diálogo, visa a resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores, etc (BAKHTIN, 2003, p. 294).

Em nosso ver, esse processo também acontece em sala de aula, em relação à produção de um texto. Isto porque, o texto, é uma réplica do diálogo, pois no texto povoam vozes que o antecedem: o que é escrever bem, qual a imagem que o professor tem de escrita, qual o conhecimento do professor, qual a posição ele tem de determinados assuntos, suas simpatias, antipatias, preconceitos, dentre outros. Como uma compreensão ativa, responde a um pedido de escrita feito pelo professor e coloca-se na cadeia de enunciados, convencer sobre sua posição e antecipar críticas. Quando termina o texto, o aluno faz o acabamento do enunciado. “Acabamento” para Bakhtin é:

[...] de certo modo a alternância dos sujeitos falantes vista do interior; essa alternância ocorre precisamente porque o locutor disse (ou escreveu) *tudo* o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas. Ao ouvir ou ao ler, sentimos claramente o fim de um enunciado, como se ouvíssemos o “*dixi*” conclusivo do locutor. É um acabamento totalmente específico e que pode ser determinado por meio de critérios particulares. O primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a *possibilidade de responder* (BAKHTIN, 2003, p. 298) (Grifos do autor).

Essa característica, em nosso entendimento, permite que o professor se coloque como contrapalavra do enunciado do aluno e conforme, propusemos, não como um corretor, mas como aquele que se coloca na comunicação de “inter-relações” que só podem “ser existentes entre as réplicas do diálogo” (BAKHTIN, 2003, p. 317). Nessa relação, o professor poderá, apesar da repetição que o sistema da língua permite, entender cada texto como individual e único.

Outro conceito bakhtiniano que sustente essa pesquisa é a questão do gênero do discurso, definido pelo autor a partir do conteúdo temático, do estilo e construção composicional:

[...] estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de

enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003, p. 279) (Grifos do autor).

A partir do conceito do escritor russo, Machado (2005, p.139) propõe que o “ensino de produção e compreensão de textos deve centrar-se no ensino de gêneros, sendo necessário, para isso que se construa, previamente, um modelo didático do gênero. Ainda segundo o autor, o gênero “resumo”, utilizado na produção desta pesquisa, pode ser caracterizado por: a) apresentação concisa dos conteúdos de outro texto; b) uma organização que reproduz a do texto original; c) tem o objetivo de informar o leitor sobre os conteúdos do texto original; d) o enunciador não é o autor do texto (idem, p. 150).

## **O OUTRO, A INTERAÇÃO E A PRODUÇÃO TEXTUAL**

Em nossa experiência em sala de aula, tanto em escolas públicas quanto particulares, observamos a dificuldade do professor em construir as relações dialógicas. Isto porque, geral

## **ESPAÇOS FORMATIVOS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DE PEDAGOGIA: NARRATIVAS DAS PROFESSORAS EM FORMAÇÃO**

**ADALVANIRA SILVA BATISTA MACEDO**

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Professora aposentada do Instituto de Formação Antonino Freire - IEAF, Teresina/PI - Brasil.

E-mail: [adalvanira2010@hotmail.com](mailto:adalvanira2010@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6134-2616>

**JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÊDO**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC,

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina/PI - Brasil.

E-mail: [josaniaportela@ufpi.edu.br](mailto:josaniaportela@ufpi.edu.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4288-2756>

### **RESUMO**

Nos cursos de formação inicial de professores, compreende-se o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) como espaço de aprendizagens teóricas e práticas na formação docente. Com base nesse pressuposto, o presente estudo parte da seguinte questão-problema: no ECS, quais ações formativas são vivenciadas nos espaços de aprendizagem da profissão docente pelas professoras em formação? Tendo em vista que o objeto deste estudo é o ECS, optou-se por professoras em formação em razão de a docência compreender uma profissão essencialmente feminina, de acordo com Gatti e Barretto (2009). Nessa perspectiva, objetiva-se refletir sobre as ações formativas vivenciadas pelas professoras em formação nos espaços de aprendizagens da profissão docente. Tomando como respaldo as experiências relatadas quanto ao uso da abordagem qualitativa na área de educação, recorre-se à narrativa no contexto

do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Instituição Federal de Ensino Superior, tendo como dispositivo o Memorial de Formação com quatro professoras em formação inicial. Na reflexão acerca das ações formativas desenvolvidas na sala de aula da academia e na escola campo de estágio, assimilaram-se algumas questões, a saber: o ECS precisa oportunizar uma discussão mais sólida sobre a prática; as professoras da Instituição formadora necessitam priorizar reflexões com base nas atividades desenvolvidas nos espaços de formação, com a finalidade de articulação com os conhecimentos teóricos para que as professoras em formação possam subsidiar a tomada de decisão no desenvolvimento da prática pedagógica.

**Palavras-chave:** Estágio Curricular Supervisionado. Licenciatura em Pedagogia. Professoras em Formação.

## FORMATIVE SPACES IN THE SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP IN PEDAGOGY: NARRATIVES OF TEACHERS IN TRAINING

### ABSTRACT

In initial teacher training courses, the Supervised Curricular Internship (ECS) is understood as a space for theoretical and practical learning in teacher training. Based on this assumption, the present study starts from the following problem-question: in the ECS, what training actions are experienced in the learning spaces of the teaching profession by the teachers in training? Knowing that the object of this study is the ECS, teachers in training were chosen because teaching comprises an essentially female profession, according to Gatti and Barretto (2009). In this perspective, the objective is to reflect on the training actions experienced by teachers in training in the learning spaces of the teaching profession. Based on the experiences reported regarding the use of the qualitative approach in the area of education, the narrative is used in the context of the Degree course in Pedagogy of a Federal Institution of Higher Education, having the Training Memorial as a device with four teachers in training initial. In reflecting on the training actions developed in the classroom of the academy and in the internship field school, some questions were assimilated, namely: the ECS needs to provide a more solid discussion about the practice; the teachers of the training institution need to prioritize reflections based on the activities developed in the training spaces, in order to articulate with the theoretical knowledge so that the teachers in training can subsidize the decision making in the development of the pedagogical practice.

**Keywords:** Supervised Curricular Internship. Degree in Pedagogy. Teachers in Training.

## ESPACIOS DE FORMACIÓN EN PRÁCTICAS CURRICULARES DE PEDAGOGÍA SUPERVISADA: NARRATIVAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES

### RESUMEN

En los cursos de formación inicial docente, la Pasantía Curricular Supervisada (PCS) se entiende como un espacio de aprendizaje teórico y práctico en la formación docente. Con base en este supuesto, el presente estudio parte de la siguiente pregunta-problema: en la PCS, ¿qué acciones formativas son vividas en los espacios de aprendizaje de la profesión docente por los docentes en formación? Teniendo en cuenta que el objeto de este estudio es el PCS, se eligió a los docentes en formación porque la docencia es una profesión esencialmente femenina, según Gatti y Barretto (2009). En esta perspectiva, el objetivo es reflexionar sobre las acciones formativas vividas por los docentes en formación en los espacios de aprendizaje de la profesión docente. Con base en las experiencias reportadas sobre el uso del enfoque cualitativo en el área de la educación, la narrativa se utiliza en el contexto de la Licenciatura en Pedagogía de una Institución Federal de Educación Superior, teniendo como dispositivo el Memorial de Capacitación con cuatro docentes en formación inicial. Al reflexionar sobre las acciones formativas desarrolladas en el aula de la academia y en la escuela de campo de prácticas, se asimilaron algunas

cuestiones, a saber: la PCS necesita tener una discusión más sólida sobre la práctica; Los docentes de la institución formadora necesitan priorizar reflexiones a partir de las actividades desarrolladas en los espacios de formación, con el fin de articularse con los conocimientos teóricos para que los docentes en formación puedan subsidiar la toma de decisiones en el desarrollo de la práctica pedagógica.

**Palabras clave:** Pasantía Curricular Supervisada. Graduación en Pedagogía. Docentes en formación.

## INTRODUÇÃO

A compreensão das ações formativas desenvolvidas tanto na academia quanto na escola campo de estágio implica conceber o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) como um espaço de aprendizagens na formação profissional, neste caso específico, na área da educação, tendo em vista uma realidade concreta e em transformação.

Neste artigo, detemo-nos na formação de licenciandas de pedagogia, estagiárias ou professoras em formação, no contexto da academia e da escola, sempre em conexão com os contextos sociais mais amplos, tanto da escola e do público da educação básica quanto da própria realidade das estudantes, pois segundo Masetto (2020, p. 844), hoje, em razão das tecnologias digitais, estão inseridas “[...] em contínua rede com pessoas, acontecimentos, informações, programas, aplicativos, projetos etc”.

A partir das necessidades concretas do espaço de estágio, as professoras em formação recorrem aos conhecimentos teóricos construídos na academia e em outros contextos formativos, assim como ao uso de tecnologias digitais. Dessa forma, mobilizam saberes com vistas a subsidiar a tomada de decisão pedagógica para a transformação, a qual emerge na mediação docente em razão da dinâmica dos processos de aprendizagem como reflexos do ser e do fazer, revelados nas individualidades.

O ECS, nos cursos de formação de professores, é compreendido como espaço de aprendizagens teóricas e práticas na formação docente inicial, envolvendo na prática pedagógica ações que contemplam o diagnóstico, o planejamento, a execução e a avaliação. Esta última, quando desenvolvida ao longo do processo, proporciona as condições de regulação para a garantia das aprendizagens. Por sua vez, compreendemos as ações formativas como práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores formadores com a intencionalidade formativa dos profissionais da educação nos espaços de aprendizagem da profissão docente.

Com base nesses pressupostos, este recorte, parte da pesquisa realizada em nível de mestrado, partimos da seguinte questão-problema: no ECS do Curso de Licenciatura em Pedagogia, quais ações formativas são vivenciadas nos espaços de aprendizagem da profissão docente pelas professoras em formação?

É oportuno ressaltar que o ECS deve oportunizar aprendizagens significativas, pois a professora em formação tem a oportunidade de buscar ferramentas práticas, tanto quanto elementos teóricos que possam favorecer suas ações na perspectiva da qualidade social de seu trabalho, gerando saberes.

Na construção de sua profissionalidade, a professora em formação desenvolve atitudes de responsabilidade para com a escola e com os seus alunos, além de autonomia profissional. Pensar o estágio, nessa perspectiva, é não estar indiferente às situações complexas que ocorrem em sala de aula na escola campo de estágio e na própria academia, enquanto espaços formativos, em uma profissão essencialmente feminina, cuja condição de mulher reflete na forma de ser e estar na profissão.

Uma vez que o objeto de estudo é o ECS na formação inicial de professoras, valida-se que essa opção se justifica pelo fato de a profissão docente ser essencialmente feminina, de acordo com Gatti e Barretto (2009). À vista disso, estabelecemos como objetivo refletir sobre as ações formativas vivenciadas pelas professoras em formação nos espaços de aprendizagem da profissão docente.

## **METODOLOGIA DO ESTUDO**

Tomando como respaldo as experiências relatadas quanto ao uso da abordagem qualitativa na área da educação, recorreremos à narrativa, de forma que, no contexto do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), para a produção dos dados empíricos, utilizamos como dispositivo o memorial de formação com as professoras em formação inicial.

Em consonância com Passeggi (2008, p. 105), “[...] no memorial, os atores-autores narram sua história de vida intelectual e profissional, descrevendo/analizando o que foi significativo para a sua formação, em resposta a uma demanda institucional”. Portanto, trata-se de um relevante dispositivo de pesquisa que contribui para a produção dos dados sobre as professoras em formação, concorrendo para a sua autoformação, porquanto oportuniza a reflexão sobre os espaços de formação no contexto do ECS.

Esse dispositivo foi utilizado com quatro professoras em formação inicial que se encontravam devidamente matriculadas no último componente curricular de Estágio Supervisionado (Estágio Supervisionado IV – Anos iniciais do Ensino Fundamental), no Curso de Pedagogia de uma Instituição Federal de Ensino Superior (IFES). Os critérios de inclusão

utilizados para a seleção das participantes foram assim designados: ser aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia da IFES; estar devidamente matriculada no último componente curricular de estágio supervisionado; dispor-se a participar de forma voluntária. Visando a manter o seu anonimato, elas foram identificadas por letras do alfabeto grego (Alfa, Beta, Delta e Gama).

Com a produção dos dados empíricos, passamos a sua organização e análise que, de acordo com Bardin (2009, p. 125), “organizam-se em torno de três etapas que são cronologicamente sequenciais: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”, sendo que essas fases se encontram estreitamente ligadas umas com as outras na organização e análise dos dados nesta investigação.

A pré-análise compreendeu a fase de organização das mensagens, do material a ser analisado. Esta etapa, de acordo com Franco (2008, p. 52), “[...] tem por objetivo a organização, embora ela própria possa se constituir em um momento não estruturado, por oposição à exploração sistemática dos documentos e das mensagens”. Em relação à pré-análise, assim afirma Bardin (2009, p. 125):

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema precioso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.

Na pré-análise, conforme descreve a autora, realizamos a classificação e ordenamento do material para que a análise pudesse ocorrer na desejável relação com o problema de pesquisa, questões norteadoras e objetivos. Ainda em relação a essa etapa, Bardin (2009, p. 125) afirma que, “geralmente, esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores”, pois, no caso em evidência, a escolha das narrativas dependeu do objetivo e dos indicadores que se construíram em função da questão-problema.

Concluída essa fase, seguindo a indicação de Bardin (2009), passamos à etapa de exploração do material. Ela afirma que “a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas” (p. 131), pois essas decisões estão de acordo com regras formuladas pelo pesquisador na primeira fase.

Quanto à terceira fase, Bardin (2009) aponta que esta se volta para o tratamento dos dados obtidos e para a interpretação e, a partir dos resultados, o pesquisador pode propor inferências e interpretações de acordo com seus objetivos de pesquisa. Esses resultados devem



ser tratados de maneira significativa e submetidos a testes de validação. Em reforço, acrescentamos acerca da importância de realizarmos inferências e interpretações, sempre com o foco no objetivo, a fim de responder ao questionamento inicial.

Para o recorte que apresentamos neste artigo, buscamos a reflexão sobre das ações formativas vivenciadas pelas professoras em formação nos espaços de aprendizagem da profissão docente, conforme objetivo estabelecido inicialmente, extraído dentre as demais categorias empíricas que apresentamos na dissertação de mestrado em educação.

## **ECS COMO ESPAÇO FORMATIVO: BASE TEÓRICA**

O ECS, na condição de componente formativo obrigatório para a formação inicial nas instituições de ensino superior, constitui experiência inescusável para as futuras professoras pois, em tese, garante subsídios teóricos e práticos para que as profissionais em formação produzam conhecimento sobre as situações complexas vivenciadas no contexto escolar e, mais especificamente, em sala de aula.

Em seu artigo 1º, a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, conhecida como *Lei do Estágio*, estabelece que o estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho. Percebemos que a Lei, que faz referência ao componente curricular, menciona a articulação do estágio com o ambiente de trabalho, evidenciando que na formação de professores, ele deve ser articulado com a escola de educação básica, ou seja, com a prática na escola, possibilitando o estabelecimento da relação entre teoria e prática.

Corroborando esse pensamento, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação em nível superior – Resolução nº 2 – CNE/CES, de 1 de julho de 2015, em seu artigo 5º, inciso VII, afirma que a formação dos profissionais do magistério para a educação básica deve facultar

[...] a promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade (BRASIL, 2015, p. 6).

Pela análise dessa resolução, assimila-se preocupação com espaços que aderem a uma postura reflexiva e crítica na formação das professoras. Não obstante, ainda que contenha uma determinação legal, muitas vezes não se efetiva na prática dos cursos de licenciatura. No entanto, alerta, para o fato de que a formação de professores deve se pautar na criticidade e na criatividade.

Outrossim, promove o desenvolvimento de práticas inovadoras que devem ser, igualmente, elementos presentes na formação inicial, posto que a formação delineada pelas DCN alia teoria e prática, defendendo uma postura crítica do professor, bem como o compromisso com a inovação e a mudança.

No tocante à teoria e prática, as DCN para a formação em nível superior elencam, dentre os princípios para a formação dos profissionais do magistério da educação básica: “V- a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015, p. 3).

Essa regra é fundamental e relevante, no sentido de que concebe o ensino associado à pesquisa e à extensão, promovendo a produção e a socialização do conhecimento. Depreende-se, então, que as professoras em formação inicial devem preparar-se para serem pesquisadoras de sua própria prática. Portanto, se a formação oportuniza espaços de aprendizagem a partir da própria prática da professora em formação, contribui para que os saberes que ela apreende ao longo do curso de formação sejam experienciados, também, enquanto profissional no desenvolvimento da prática na escola, revelando que o curso favorece a formação cada vez maior de profissionais autônomas e responsáveis em relação ao seu desenvolvimento profissional.

No que alude ao ECS, as DCN estabelecem, no Artigo 6º, que “[...] é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015, p. 12).

Sendo assim, a discussão empreendida vai ao encontro do que reza a Lei que fundamenta esse estágio, pois não deixa de considerar a orientação de que os cursos de formação de professores devem promover a relação teoria/prática. O estágio, como vemos, não é uma atividade neutra, nem espaço para mera aplicação de conhecimentos teóricos do curso de formação inicial, uma vez que constitui uma atividade que viabiliza a pesquisa da própria

prática à luz da teoria, tornando-se meritória para professoras em formação na produção de saberes.

Para Araújo (2016, p. 63), é conveniente sobrelevar que “[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, e o Parecer nº CNE/CP 9/2001 enfatizam a importância da articulação entre teoria e prática”. Todavia, na contramão dessa ideia, a dicotomia ou a justaposição pode gerar uma formação desvinculada dos contextos em que se realiza o ensino.

A questão é que, muitas vezes, o estágio realiza-se sem a problematização da realidade e das práticas desenvolvidas pelas professoras em formação ao longo dessas vivências, e até mesmo das memórias de quando eram alunas da educação básica. Nesse sentido, concebe-se o comprometimento da formação quando, no estágio, não são oportunizados espaços de discussão das práticas à luz das teorias, resumindo-o à observação do contexto de uma sala de aula/escola, sem a devida problematização, sequer a necessária reflexão a esse respeito, pois, para Honório (2020, p. 237), em estudo recente sobre o Estágio Supervisionado, as práticas reflexivas são “[...] enriquecedoras da teoria-ação, e instrumentaliza a práxis pedagógica [...]”.

Ademais, cabe sublinhar que a legislação brasileira adota a concepção de que teoria e prática devem ser articuladas. Entretanto, não é isso que acontece em muitos cursos de formação de professores, que ainda se baseiam na concepção tradicional de ensino, com ênfase na reprodução de conteúdo ou em técnicas de ensino descontextualizadas que devem ser utilizadas na prática. Nesse contexto, o ECS passa a ser um espaço destinado ao cumprimento de uma carga horária, com aplicação de técnicas e métodos sem vinculação com as situações complexas e dinâmicas da sala de aula, fora da realidade.

A visão de estágio supervisionado que adotamos no presente estudo é de um componente formativo capaz de subsidiar a professora em formação no ser e no fazer docente. Subsidiar no sentido de possibilitar à aluna-professora proceder a uma análise do contexto escolar e da própria prática, refletindo e promovendo um planejamento de forma mais real, com base em situações de ensino e aprendizagem vivenciadas.

Na acepção de Pimenta e Lima (2006, p. 05), “[...] o estágio não é percebido como um apêndice curricular, mas um instrumento pedagógico que contribui para a superação da dicotomia teoria e prática”. Com isso, fica patente que o estágio não é apenas um componente do currículo, como as disciplinas, os seminários e as outras atividades, mas é, sobretudo, um instrumento capaz de aproximar a professora em formação da prática da profissão, mobilizando

conhecimentos teóricos do curso de formação (saberes da formação profissional, saberes curriculares e disciplinares) e saberes apreendidos na prática (saberes experienciais), conforme discutidos por Tardif (2002).

Nesse sentido, comporta citar Araújo (2016, p. 65) para quem

O parecer CNE/CP nº 28/2001 enfatiza que o estágio curricular supervisionado de ensino é um componente obrigatório do currículo. Deve ser integrado ao projeto pedagógico do curso, sendo iniciado a partir da segunda metade, como culminância da relação entre teoria e prática. Assim deverá ser uma atividade bastante articulada com a prática e o trabalho produzido na instituição formadora.

No parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), em conformidade com o susodito autor, o estágio é compreendido como uma atividade integrante do currículo dos cursos de formação de professores que articula teoria e prática, ofertada pela instituição que conduz a formação inicial do professor em parceria com a escola básica, que também constitui espaço de formação dos cursos de licenciatura.

Sem a articulação com o trabalho em sala de aula, analisando-o, o estágio curricular supervisionado torna-se simplesmente um momento de preenchimento de fichas e de cumprimento de carga horária, sem ultrapassar as discussões propostas no campo teórico pelo curso de formação, restringindo a formação inicial e pouco colaborando para a prática da aluna-professora em sala de aula.

Coadunando Pimenta e Lima (2006, p. 07), “[...] essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada de prática”. Dessa forma, as disciplinas teóricas ganham mais espaço que a prática, seja como componente curricular ou como estágio.

Diante da necessidade de explicitar a unidade teoria e prática, compreendemos a relevância do estágio supervisionado nos cursos de formação inicial, na medida em que remete à oportunidade para a aquisição de aprendizagens e produção de conhecimentos, oportunizando a ressignificação da prática das professoras em formação inicial, quando “[...] pautada na postura crítico-reflexiva [...]”, como enfatiza Honório (2020, p. 235).

Em consonância com as ideias de Pimenta (2010), absorvemos o estágio supervisionado na condição de espaço de encontro com a profissão, no caso, da formação das professoras, o encontro com a docência. É nesse ambiente que as professoras em formação confrontam e

reelaboram os conhecimentos necessários ao exercício da docência, na relação entre teoria e prática.

No estágio supervisionado, a professora em formação inicial tem a oportunidade de viver experiências que propiciam a construção do saber ensinar não apenas em um único contexto, mas em diferentes situações de ensino – aprendizagem. Por essa razão, a professora em formação deve conscientizar-se de que no processo formativo, o trabalho docente requer constante transformação, pois a sociedade está sempre em mudança, o que exige uma profissional preparada para as diversas situações que sobrevêm no cotidiano escolar e extraescolar.

Para Veiga (2002), o estágio supervisionado favorece uma das perspectivas de abordagem formativa docente: a técnica de ensino e a de professor como agente social. A técnica de ensino consiste apenas na racionalidade técnica, enquanto que o professor no papel de agente social é reflexivo quanto à sua prática docente e, por isso, articula a teoria à prática, tornando-se um profissional autônomo.

A reflexão sobre a prática docente faz com que professoras em formação pensem em novas possibilidades, a partir de diversas formas de percepção dos problemas e, conseqüentemente, do próprio entendimento da carreira profissional como professora.

É indispensável, por conseguinte, que a professora em formação, em processo de formação inicial, compartilhe experiências com o corpo docente da escola em que atua como estagiária, pois a aprendizagem com o professor experiente enriquece a sua formação.

É, na verdade, como confirma Brito (2011, p. 49), que a relação entre as professoras em formação

[...] e os professores experientes pressupõe a abertura para o diálogo, para o partilhamento de experiências e, sobretudo, para a colaboração, consubstanciando o estágio como lócus do aprender a ensinar, de resignificação das crenças e das concepções dos futuros professores acerca da profissão docente e de suas peculiaridades.

Fica evidente na afirmação da autora que as professoras em formação devem manter uma interação com os professores experientes, pois eles poderão auxiliá-las, além de possibilitar uma formação baseada no partilhamento de experiências, favorecendo uma prática docente futura.

Então, podemos afirmar que a profissão docente é permeada de experiências que devem estar de acordo com uma prática docente que contribua para a formação de professores em uma

perspectiva da reflexão crítica, sempre levando a profissional em formação a adquirir novos conhecimentos que contribuirão para a sua prática docente futura.

É, na verdade, como refere Ghedin (2008), a troca de experiências da professora em formação com o/a professor/a experiente que permite o desenvolvimento da reflexão crítica por intermédio da dialogicidade sobre o ensino, potencializando habilidades e conhecimentos que serão úteis no decorrer de sua formação, além de desenvolver competências relativas ao trabalho coletivo.

## **ECS COMO ESPAÇO FORMATIVO: BASE EMPÍRICA**

Para esta reflexão, detemo-nos nos relatos das professoras em formação, sujeitos da pesquisa, acerca das ações formativas desenvolvidas na academia, ou seja, no tempo de universidade, e aquelas que foram cumpridas na escola campo de estágio, no desenvolvimento do componente curricular estágio supervisionado na formação inicial no curso de pedagogia da instituição investigada, como detalharemos a seguir.

## **AÇÕES FORMATIVAS NA SALA DE AULA DA ACADEMIA**

A formação inicial representa importante etapa da vida das professoras em formação que estão começando a compreender a dinâmica da sala de aula. Por isso, abona-se a relevância da reflexão na formação, vislumbrando a questão do professor que pensa a sua prática, que desenvolve ações voltadas para essa reflexão.

Nóvoa (1995, 2000) ressalta que o foco da formação inicial não deve ser meramente acadêmico, mas deve ser, também, profissional, de modo que articule os conhecimentos aprendidos nos cursos de formação com as práticas desenvolvidas pelas professoras em formação na escola campo de estágio. Nessa lógica, não devemos acreditar que uma formação que apenas priorize conhecimentos teóricos em detrimento da prática seja a mais adequada para suprir as demandas da sociedade, mas também não podemos cair na ingenuidade de pensar que a prática não carece da teoria para a sua compreensão e reelaboração.

Assim, as ações desenvolvidas no ECS, foco desta investigação, devem ser fundamentadas quanto ao nível teórico, pois a teoria é que viabiliza a reflexão da/na prática, procurando estratégias para um bom desenvolvimento do ensino e para a aprendizagem em sala de aula.

À vista disso, sabendo da importância que o conhecimento teórico adquirido nos cursos de formação inicial tem para a prática, discutimos e analisamos os relatos das professoras em formação, sujeitos da pesquisa, sobre as ações que foram desenvolvidas no componente curricular de estágio supervisionado no tempo em que permaneceram na academia e no tempo em que permaneceram na escola campo de estágio.

Nessa perspectiva, caracterizamos os tipos de reflexão evidenciados, conforme consta no Quadro 1, mostrando os relatos das professoras em formação sobre as ações formativas que desenvolveram em sala de aula da academia, no curso de formação.

**QUADRO 1 – Ações formativas da sala de aula da academia**

PROFESSORAS EM FORMAÇÃO	NARRATIVAS
ALFA	O tempo em sala de aula para a disciplina de Estágio Supervisionado, embora tenha um bom planejamento, na prática deixou a desejar. Não focamos discussões suficientes para que me sentisse preparada teoricamente a desenvolver as observações e as regências durante a atuação no campo. Precisei procurar embasamento através de outras leituras que faltaram durante o tempo em sala de aula na Universidade.
BETA	Embora levando em consideração a pouca duração das disciplinas e da prática do estágio, percebe-se que durante a mesma, pouco se reflete sobre a prática do estágio enquanto docente, dentro dessas escolas. Apesar dos esforços dos professores de disciplinas de estágio, ficou evidenciado que ainda precisa melhorar bastante, pois, na maioria dos estágios, os professores não estão levando a refletir sobre sua prática no estágio.
DELTA	Embora, na sala de aula da disciplina de Estágio Supervisionado IV, as oportunidades de confrontar e analisar criticamente as ações reflexivas sejam insuficientes, devido a carga horária limitada, convenientemente a maneira de pensar o que se faz e como se faz o processo educativo são analisados oportunamente a fim de problematizar a utilização e as estruturas que envolvem as ações que tornam consciente os sujeitos, e as possibilidades de conscientização que levam a emancipação.
GAMA	[...]. Assim, as ações de reflexão crítica iniciaram antes de adentrar a sala de aula da disciplina de Estágio Supervisionado IV, porque planejar e executar as ações no campo de estágio supervisionado são complexas e requer bastante estudo, dedicação. Desta forma as ações de reflexão críticas presentes durante a disciplina de Estágio Supervisionado IV, não foram construídas para a execução das ações da prática docente que é apenas a atuação do Pedagogo em sala de aula.

**Fonte:** elaborado com base nos dados do Memorial de Formação (2018).

Depreendemos do exposto que as ações desenvolvidas em sala de aula da academia, no componente curricular estágio supervisionado, não contribuiram significativamente para a produção de conhecimentos acerca do processo ensino/aprendizagem em conexão com a escola campo de estágio. Como podemos observar nos relatos, a interlocutora Alfa diz que embora o estágio tenha um bom planejamento, ou seja, uma sistematização adequada, deixa a desejar em

relação às questões da prática, e ainda relata que as leituras teóricas foram insuficientes para subsidiar a prática desenvolvida no estágio, na escola campo.

Sabemos que os espaços formativos da academia não são capazes de abranger teoricamente, na formação profissional, as dimensões da prática pedagógica, dada a sua amplitude e complexidade. O profissional nunca estará completo, sendo a formação um *continuum* em sua trajetória profissional, pela dimensão e riqueza dos contextos reais, que requerem a ressignificação da própria teoria.

Porém, a grande diferença desses espaços de formação é a proposição de atividades de reflexão por meio das quais a professora em formação pudesse se apropriar das intencionalidades de sua prática para, ao tempo em que age com base na teoria que a subsidia posicionar-se diante das contradições, suplantando o confronto com as dimensões da realidade, na superação de uma consciência ingênua.

A interlocutora Beta relata que pouco se reflete sobre a prática desenvolvida na escola campo de estágio no contexto da academia e que, apesar dos esforços dos professores formadores, esse componente curricular precisa melhorar bastante, pois os professores não estão levando as professoras em formação a pensar a realidade da prática desenvolvida na sala de aula da escola campo de estágio. Do mesmo modo, a interlocutora Gama afirma que as ações de formação, relativas ao tempo que permaneceram na academia, não foram construídas em uma relação com a prática docente desenvolvida em sala de aula na escola campo.

Em consonância com Mendes e Maciel (2014), um profissional deve partir da análise de sua prática. Consequentemente, a professora em processo de formação inicial deve buscar subsidiar a sua prática nas ações formativas que são desenvolvidas na sala de aula da academia ao longo do ECS, com base nessa análise.

É indispensável que as professoras em formação busquem auxílio nos conhecimentos teóricos e nas ações formativas desenvolvidas em conjunto com os professores formadores, pois os conhecimentos e as discussões teóricas são fundamentais no processo de formação inicial, para que as professoras em formação possam adentrar o ambiente de sala de aula na escola campo de estágio com mais autonomia e segurança.

A interlocutora Delta relata que, embora sejam insuficientes no componente estágio supervisionado, há oportunidades de confronto e análise das ações, e espaço de investigação sobre o processo educativo, a fim de problematizá-lo. Os momentos de conversas formativas desenvolvidas na academia foram curtos e reduzidos, como podemos observar pelas narrativas



das professoras em formação. Sobre a escassez de momentos formativos para discussão da teoria que instigassem a reflexão crítica da prática, aspectos explicitados pelas participantes denotam carências de reflexão de modo consciente.

Com base nas exposições das professoras em formação, percebemos que o componente curricular ECS não oferece subsídios suficientes, no que tange às ações formativas no contexto acadêmico, capazes de contribuir para o desenvolvimento da prática na escola campo de estágio, pois as ações formativas não estão centradas nas necessidades da prática. Todas as professoras em formação mencionam que as ações formativas desenvolvidas nesse componente curricular de estágio deveriam instigar um pensamento reflexivo-crítico para a transformação da realidade.

Portanto, compreendemos que as ações formativas proporcionadas no estágio supervisionado no tempo academia, embora sejam bem planejadas, como revela Alfa, não possuem como elemento central a prática, preparando melhor as professoras em formação para desenvolver as observações e as regências na escola campo de estágio, tanto como profissional quanto na condição de mulher.

Beta e Delta justificam que as ações formativas desenvolvidas no tempo de academia têm curta duração e, em razão do pouco tempo, deixam a desejar, pois pouco contribui para o desenvolvimento da prática das professoras em formação na escola campo. Assim, o processo educativo não é problematizado de forma suficiente nas ações formativas desenvolvidas em sala de aula da academia, então não proporcionam aos professores em formação a consciência sobre os processos e a autonomia para a ação, com vistas à transformação das realidades.

Liberali (2008, p. 29) refere que Schön (1992) foi um dos autores que “[...] preocupou-se em ligar o conceito de reflexão à ação”. Uma formação inicial que não oportuniza momentos de reflexão na/sobre ação, conseqüentemente forma professoras desprovidos da necessária autonomia para dar conta das demandas no chão da escola.

As professoras em formação, sujeitos da pesquisa, sentiram a necessidade de executar ações formativas voltadas para a prática. A disciplina de estágio não oportunizou esses momentos reflexivos ou se o fez foi de forma reduzida, trazendo implicações para a prática das professoras em formação na escola campo e em seu futuro profissional.

O relato de Gama mostra que as ações formativas necessárias ao desenvolvimento do estágio na escola campo não foram concretamente desenvolvidas por esse componente curricular no tempo academia. Assevera, inclusive, que foram iniciadas bem antes do início do

estágio, o que presumimos serem provenientes das necessidades sentidas pela professora em formação diante da complexidade da prática, carecendo, ainda, de bastante estudo. Ademais, afirma que as ações formativas desenvolvidas no tempo academia não estavam relacionadas à execução das ações na prática, no campo de estágio.

Reafirmamos a necessidade de que as ações formativas desse componente curricular estejam relacionadas com a prática desenvolvida no campo de estágio. Essa ausência de ações formativas não concorre para a promoção de reflexão do que acontece no campo de estágio, deixando marcas negativas quanto à formação de profissionais críticos e autônomos, visto que essa prática deve ser fundamentada com o conhecimento construído que, por sua vez, não deve andar isolado da realidade, mas juntos devem desenvolver nas professoras em formação uma vontade de continuar aprendendo, buscando alternativas para a prática docente.

## **ACÇÕES FORMATIVAS NA SALA DE AULA DA ESCOLA CAMPO DE ESTÁGIO**

As ações formativas desenvolvidas em sala de aula da escola campo de estágio têm como objetivo favorecer atitudes de responsabilidade e autonomia crescente das professoras em formação para com o trabalho docente. Sabemos que a formação no contexto do estágio supervisionado perspectiva atender às necessidades do trabalho desenvolvido pela estagiária em sala de aula, ou seja, o sentido do estágio, enquanto espaço formativo que sedimenta uma reflexão, está na fundamentação teórico-metodológica que sustenta as ações desenvolvidas pela futura professora na escola campo de estágio.

A formação docente não se encerra com a finalização do curso de formação inicial, ou seja, mesmo concluindo a graduação, não se esgotam as necessidades formativas. Quando as ações reflexivas desenvolvidas na escola campo de estágio são voltadas para o trabalho docente, tendo em vista que essa professora em formação reflete sobre as estratégias disponíveis, favorece-se a tomada de decisão e contribui-se tanto para a sua formação quanto para bons resultados no processo ensino-aprendizagem.

O Quadro 2, a seguir, mostra os relatos das professoras em formação sobre as ações formativas desenvolvidas na escola campo de estágio.

**QUADRO 2 – Ações formativas da sala de aula da escola campo de estágio**

PROFESSORAS EM FORMAÇÃO	NARRATIVAS
ALFA	Senti que somente após me adequar ao ambiente da escola e criar um relacionamento mais aproximado com a professora titular da sala foi possível desenvolver um planejamento mais dinâmico e criativo, o que chamaria de 'quebrar o gelo'. Mesmo a professora orientadora da Universidade tendo visitado a escola e feito uma apresentação, a brevidade com que ocorreu não foi suficiente para abrir o espaço inicial para minha atuação como estagiária, no entanto não impediu que posteriormente esse espaço fosse liberado e me deixado totalmente à vontade para desenvolver a prática docente dentro da sala de aula na escola.
BETA	Na escola campo de estágio, a reflexão crítica sobre a prática torna-se ainda menos evidente, tendo em vista que os professores, por ter uma jornada exaustiva de trabalho, encontram-se cansados e agindo de forma mecânica. Não podemos os culpar por sua falta de criticidade sobre a sua prática docente, porém não podemos o eximir de suas 'obrigações' enquanto docentes, que vivenciam as mais diversas situações no dia a dia.
DELTA	[...]. Já no campo de estágio, o feedback negativo ou positivo dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem serve como um termômetro para o pensar crítico e reflexivo. Pois, essa percepção ajuda o entrelaçamento entre a teoria, a prática e a realidade de aprendizagem de cada sujeito, logo essa consciência de envolvimento de cada um, torna o processo com mais chances de compreensão dos fatos levando a reflexão com maior autonomia.
GAMA	As ações de reflexão se ampliaram na escola campo de estágio, por perceber que coloquei em prática a reprodução de práticas pedagógicas, tão veemente combatida por muitos docentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, pois a disciplina de Estágio Supervisionado IV não nos habilita para o chão da sala de aula. Tive que buscar artigos, sites, vídeos aulas para melhor compreensão da dinâmica da regência, dialogar com outros discentes e tentar executar o que fora planejado, sempre pensando após como, o que poderia me fazer compreender.

**Fonte:** Elaborado com base nos dados do Memorial de Formação (2018).

Tecendo um olhar analítico sobre esses relatos, constatamos que a professora em formação Alfa relata que após criar um relacionamento mais próximo com a professora titular da escola campo de estágio, desenvolveu um planejamento mais dinâmico e criativo. No relato da professora em formação, concebe-se a ausência de apoio da professora supervisora de estágio da IFES, pois como aduz, a presença dela na escola foi tão breve que não possibilitou a ambientação das estagiárias e, conseqüentemente, não suscitou reflexões e aprendizagens no campo de estágio. Para mais, com a ausência da professora-supervisora, as estagiárias não asseguram um apoio profissional no sentido de trabalhar/contornar as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento das ações propostas.

Depreendemos desse testemunho que a professora em formação percebeu a importância de uma relação mais próxima com a professora experiente, ou seja, a professora do campo de estágio, que ofereceu elementos para uma compreensão mais acurada do espaço e ambiente

escolar, especificamente a sala de aula, desenvolvendo ações que, simultaneamente, favorecem a própria formação e a aprendizagem das crianças.

Para enfatizar o aprendizado na relação da professora em formação com o professor titular da escola campo de estágio, ou seja, com o professor experiente, rememoramos o ensinamento de Brito (2011, p. 49), ao abonar que “[...] a relação entre os estagiários e os professores experientes pressupõe a abertura para o diálogo, para a partilha de experiências [...]”.

A professora em formação Alfa sentiu-se mais segura para desenvolver seus planejamentos porque estabeleceu, com a referida professora, um espaço de diálogo, promovendo reflexões consideráveis para a tomada de decisão acerca da prática.

Partindo do entendimento de que a professora do campo de estágio é quem mais conhece os alunos, seus sucessos e problemas de aprendizagem, inferimos que ela soube orientar, competentemente, as ações da professora em formação. Assim, comporta afirmar que, segundo o relato de Alfa, a partir das experiências vivenciadas em parceria com a professora do campo de estágio, a reflexão com base na prática, visando a tornar a aula mais dinâmica e criativa, existiu no contexto da escola campo de estágio e foi significativa para o processo de formação inicial.

A professora em formação Delta alega que as ações formativas na escola cenário do estágio supervisionado oferecem um *feedback* positivo ou negativo acerca da prática desenvolvida. Aliás, relata que, no campo de estágio, o *feedback* dos atores envolvidos favorece a reflexão no sentido de a professora em formação pensar sobre os acertos e erros no processo, o desenvolvimento da ação docente e, ainda, sobre a fase teórica que fundamenta a prática desenvolvida, fornecendo elementos relevantes – baseados no desenvolvimento da prática – e motivando a compreensão dos fatos ocorridos na prática docente. Esse movimento de reflexão quanto aos resultados alcançados com a ação docente viabiliza a regulação do processo, ao tempo em que promove autonomia junto às professoras em formação.

A partir dos relatos de Alfa e Delta, podemos inferir que o estágio configura espaço de produção de experiências diferenciadas pelas professoras em formação, a depender de seu desenvolvimento no campo de estágio ou da relação estabelecida entre a professora em formação e o/a professor/a do campo de estágio, bem como da própria experiência desse/a professora.

O estágio, enquanto espaço de aprendizagem da profissão docente que consolida o processo reflexivo, foi evidenciado no relato dessas professoras em formação que vivenciaram, em suas práticas de estágio, momentos de aprendizagem da profissão docente, seja na relação com os professores mais experientes, na prática de reflexão com base no diagnóstico da realidade, ou a partir do *feedback* dos atores envolvidos.

Assim, para Alfa e Delta, as ações formativas na escola campo de estágio produziram momentos de reflexão acerca da prática docente, possibilitando agir para a resolução dos problemas que possam surgir na escola e em sala de aula.

De forma oposta, Beta e Gama ratificam que as ações formativas desenvolvidas ao longo do estágio na escola campo não motivaram a necessária reflexão por elas almejada. Nesse sentido, a professora em formação Beta relatou que a reflexão se tornou menos evidente na escola campo. Justifica essa ausência com a exaustiva jornada de trabalho dos professores, cuja forma mecânica de agir, não facultava tempo para pensar na/sobre a ação desenvolvida.

Pimenta (2005), contestando essa forma mecânica da ação no estágio supervisionado, destaca que o seu propósito deve ser o de proporcionar um projeto humano emancipatório. Assim, a forma mecânica que muitas vezes vigora nos estágios não sedimenta esse espaço como formativo.

Contudo, para formar professores autônomos, que superem o modelo reprodutivista, a exigência e a recomendação é que a eles sejam proporcionados espaços para a reflexão crítica acerca das situações vivenciadas, com vistas à tomada de decisão de modo que possa garantir aprendizagens, ou seja, eles devem agir de acordo com as situações que ocorrem no ambiente da sala de aula, sempre tendo como fundamento a teoria para a tomada de decisão.

A professora em formação Gama testemunha que as ações de reflexão se ampliaram no tempo em que permaneceu na escola campo de estágio, após perceber que reproduzia práticas pedagógicas combatidas por muitos docentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Entretanto, afirma que esse componente curricular não habilita para o chão da sala de aula.

A compreensão que emerge é que Gama reconhece que não se sentiu apoiada para o desenvolvimento da prática na escola campo de estágio, tanto é verdade que foi em busca de auxílio para desenvolver sua prática no estágio – a partir de artigos, sites e videoaulas –, tentando uma compreensão mais acurada da dinâmica da sala de aula, além do estabelecimento de diálogo com as parceiras de estágio.

Assim, também é possível depreender que a ausência da professora supervisora de estágio da IFES ficou patente na lacuna referida pela professora em formação no desenvolvimento do estágio, pelo fato de não contar com essa parceria para envidar o diálogo sobre a prática.

De acordo com os relatos de Beta e Gama, não foram viabilizados espaços formativos para que as experiências fossem socializadas, com a promoção de uma postura reflexiva das práticas vivenciadas na escola campo de estágio, em confronto com teoria. Tais espaços, quando oportunizados na formação inicial, sempre produzem aprendizagens significativas, favorecendo que, quando a professora em formação se vir diante da complexidade da prática, vislumbre alternativas, a fim de escolher seus próprios caminhos para a solução das problemáticas.

Nesse ensejo, a unidade entre teoria e prática deve ser presente no desenvolvimento do estágio, superando a prática mecânica e reprodutivista mediante a proposição de uma prática docente autônoma, superando a ideia de teoria e de prática como campos opostos ou justapostos.

De fato, Pimenta e Lima (2017) mencionam que o estágio, por vezes, é designado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria, negando a proposição de reflexão crítica da prática tendo por base uma teoria. Por isso, as professoras em formação reiteram a dificuldade que sentiram no estágio, pois em razão da negação da reflexão crítica sobre essa prática, não buscaram apoio na teoria para a construção de alternativas.

Sendo assim, ressaltamos a importância da relação indissociável entre teoria e prática para que se formem profissionais reflexivos nos cursos de formação inicial de professores, pois segundo Pimenta (2002), o conceito de *práxis* é de extrema relevância no contexto da formação dessas profissionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ECS constitui um importante componente curricular, um espaço formativo que consolida a reflexão sobre a prática para as professoras em formação inicial. A intenção anunciada no presente artigo, qual seja refletir sobre as ações formativas desenvolvidas nos espaços de aprendizagem da profissão docente – escola campo de estágio e na academia – no desenvolvimento do ECS, foi proposta com a intenção de contribuir para uma discussão mais

sólida acerca desse espaço de formação de professoras para a educação básica, por ser esse espaço majoritariamente feminino.

Sabemos que a garantia de qualidade do ensino oferecido nas escolas brasileiras passa pela questão da formação inicial de professoras que possam pensar a sua prática para a transformação de realidades com a garantia da aprendizagem.

Nesse contexto, trazer as narrativas das professoras em formação inicial foi importante para reflexionar como essas profissionais da educação são formadas nos cursos superiores de licenciatura, refletindo uma preocupação legítima de quem labora na área da educação.

Dessa forma, as professoras manifestam o desejo de romper com o ciclo de fracasso da escola pública, promovendo cada vez mais espaços reflexivos críticos, como reclama a realidade educacional no que concerne ao processo formativo delas.

Com essa intencionalidade, analisamos, no presente artigo, as narrativas escritas produzidas por professoras em formação – por meio de memoriais de formação –, matriculadas no Estágio Supervisionado IV, no Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma IFES.

Constatamos que as ações formativas que favorecem o desenvolvimento da reflexão na/sobre a prática no estágio supervisionado, tanto no espaço acadêmico quanto da escola campo de estágio, pouco motivaram a reflexão na prática desenvolvida na escola campo de estágio e no contexto da academia. Ademais, apesar dos esforços empreendidos na formação das professoras pelas professoras formadoras, esse componente curricular precisa vislumbrar a realidade da prática concreta da escola campo de estágio.

Inferimos, por conseguinte, a partir dos dados empíricos, que o estágio produz experiências diferenciadas junto aos alunos-professores, a depender das condições postas para o seu desenvolvimento. A propósito, citamos como exemplo a relação estabelecida entre a professora em formação e o professor do campo de estágio, bem como no quesito relativo às experiências que ela possuía.

O estágio como espaço de aprendizagens da profissão docente, que fortalece a reflexão, foi evidenciado no relato de três professoras em formação, as quais experienciaram em suas práticas e nos estudos acadêmicos, no decorrer do estágio, momentos de aprendizagem da profissão docente, na relação com professores mais experientes, na prática de reflexão com base no diagnóstico da realidade e, ainda, a partir do *feedback* dos atores envolvidos.

Assim, as ações formativas na escola campo de estágio, para um grupo de professoras em formação inicial, produziram momentos de reflexão sobre a prática docente, possibilitando

agir para a resolução dos problemas que surgem na escola e em sala de aula, em uma perspectiva do tipo prática.

De forma divergente, outro grupo de interlocutores do estudo afirma que as ações formativas desenvolvidas ao longo do estágio na escola campo não contribuíram para esse tipo de reflexão. Há relatos, inclusive, que indicam a não viabilização de espaços formativos nos quais as experiências são socializadas, com a promoção de uma postura reflexiva das práticas vivenciadas no cenário escolar do estágio, em articulação com teoria.

O fato é que, entre posicionamentos afirmativos e negativos, averiguamos que o estágio supervisionado precisa de uma discussão mais sólida sobre a prática, de modo que as professoras formadoras possam colocar como prioridade discussões e relatos das professoras em formação sobre as atividades que vêm desenvolvendo no campo de estágio, com a finalidade de viabilizar o exercício reflexivo em torno dessas questões, em articulação com os conhecimentos teóricos que subsidiam essas reflexões.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. D. de. **O acompanhamento do Estágio Supervisionado na formação docente**: concepções e condições de trabalho dos supervisores. 1. ed. Curitiba: CVR, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. **Lei 11788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília: Palácio do Planalto, 2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11788.htm). Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Brasília: CNE/CP, 2015.

BRITO, A. E. **A formação inicial e o estágio supervisionado sobre a aprendizagem e saberes docentes**. Teresina: EDUFPI, 2011.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3ª edição. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GHEDIN, E. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro, 2008.



HONÓRIO, M. G. Estágio supervisionado na formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: contextos e controvérsias. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**. Ano 25, n. 46, set./dez. 2020. ISSN 2526-8449. DOI: <https://doi.org/10.26694/les.v0i46>. Disponível em: <https://ojs.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/11958>. Acesso em: 02. jan. 2021.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Campinas, SP: Pontes, 2008.

MASETTO, M. T. Exercer a docência no Ensino Superior Brasileiro na contemporaneidade com sucesso (competência e eficácia) apresenta como um grande desafio para o professor universitário. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 20, n. 65, jun. 2020. ISSN 1981-416X. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.20.065.DS15>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26233/24291>. Acesso em: 19 ago. 2020.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 2000.

PASSEGGI, M. da C. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. São Paulo: Paulus, 2008.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o Programa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? In: **Anais 38ª reunião nacional da ANPEd**. São Luís, MA. 2017. p. 1-15.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

VEIGA, I. **Professor: tecnólogo do ensino ou agente social?** Campinas, SP: Papirus, 2002.

**Recebido em: 12.04.2021**  
**Aceito em: 14.06.2021**