

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: ITINERÁRIO DE UMA PROFESSORA FORMADORA

Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel Dutra¹

RESUMO

Problematizar os estágios supervisionados na sua complexidade inclui atentar-se às práticas dos professores formadores, seus trajetos e interlocuções com este componente curricular e campo de conhecimento. Os professores são sujeitos de identidades profissionais, com filiações e pertencimentos a determinadas áreas de conhecimento. É pertinente refletir as articulações que tecem com os estágios supervisionados, a pertença e os saberes teórico-práticos necessários ao exercício profissional. Assim, a proposta deste artigo é refletir significados do nosso itinerário docente nos Estágios Supervisionados no curso de Pedagogia, focando em compreensões teórico-práticas e em vivências profissionais. Fundamenta-se em Alarcão (2005), Moita (2000) e Souza (2006), nos conceitos de reflexão da prática e das histórias de vida como possibilidades para a formação inicial e continuada de professores. A metodologia adotada incluiu a seleção e a leitura de registros de vivências nos estágios supervisionados, tais como, estudos da literatura especializada, planos de curso, plano de trabalho para concurso público docente, Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia, planejamentos, portfólios e projetos didáticos, produzidos por uma estagiária. Os resultados expressam compreensões sobre o estágio como campo de conhecimento articulador dos demais componentes curriculares e das atividades de pesquisa e extensão. Constrói sentidos sobre o acompanhamento de um estágio em Educação Infantil, realizado por uma professora em formação em serviço. A sistematização deste trabalho é o reconhecimento da complexidade, contradições e possibilidades múltiplas para o aperfeiçoamento pessoal e profissional como formadora.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Pedagogia, Professora Formadora, Itinerário Docente.

INTRODUÇÃO

O exercício da docência em componentes curriculares de estágios supervisionados no curso de Pedagogia tem nos provocado reflexões sobre os significados e os desafios deste campo de conhecimento para a formação profissional dos estudantes. Enquanto componente curricular articulador da formação teórico-prática nas dimensões da docência, da pesquisa e da gestão de processos educativos escolares e não escolares, o estágio é um espaço de aprendizagem e de construção da identidade profissional. Por natureza, é um estatuto epistemológico, profundamente relacionado aos saberes da profissão e indissociável da reflexão e da ação nos espaços educativos. Portanto, é um campo de conhecimento capaz de articular os componentes curriculares do curso de Pedagogia e o tripé ensino-pesquisa-extensão, contribuindo sobremaneira à formação de qualidade da identidade do pedagogo.

¹Professora Doutora da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, E-mail: concefarias@gmail.com;

A problematização sobre os sentidos do estágio, as concepções, formas de planejá-lo e construí-lo, as dimensões filosóficas, político-sociais, didático-pedagógicas, éticas, estéticas, são indissociáveis dos saberes-fazer dos docentes universitários, responsáveis pelas mediações e o acompanhamento dos estudantes no itinerário formativo.

Problematizar os estágios na sua complexidade inclui atentar-se às práticas dos professores formadores, seus trajetórias e interlocuções com este componente curricular como campo de ensino, pesquisa e extensão. Os professores são sujeitos de identidades profissionais, com filiações e pertencimentos com determinadas áreas de conhecimento, por esta razão, é pertinente refletir as articulações que nos itinerários docentes, tecem com os estágios supervisionados curriculares.

Qual o perfil do profissional que assume a docência dos estágios supervisionados curriculares no curso de Pedagogia? Que relações têm com esta área de conhecimento? Que concepções de estágio mediam o trabalho docente? Qual o preparo teórico e didático-pedagógico dos profissionais que orientam os estudantes em diferentes estágios supervisionados? Questões como estas foram sendo formatas, fertilizando nossas práticas nos estágios supervisionados.

A gênese da nossa prática docente nos componentes de estágio, não se tratou de uma escolha profissional ou filiação com as temáticas, mas de uma necessidade institucional para suprir demandas curriculares ante um restrito corpo docente. Na condição de professora concursada para os fundamentos da educação, assumimos os estágios supervisionados com o sentimento de despreparo profissional. Questionava-nos sobre os saberes teórico-práticos necessários ao trabalho docente nas demandas dos estágios supervisionados, e como articulá-los aos demais componentes do curso.

Na universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), por sete anos assumimos a docência em estágios na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Espaços Educativos não Escolares. Esta experiência exigiu, por exemplo, estudos sobre o estágio como componente curricular e campo de conhecimento, sobre as etapas e modalidades da educação escolar, de processos educativos não escolares, da didática e das metodologias de organização do trabalho pedagógico. Um itinerário docente, que para além das leituras especializadas, envolveu interações com formadores mais experientes, o compartilhamento com os profissionais dos campos de estágio, a participação em grupos de trabalho que versassem sobre a temática.

Neste contexto, fomos fortalecendo a identidade profissional nos componentes de estágios supervisionados, numa perspectiva pessoal e colaborativa, reconhecendo o caráter do trabalho coletivo e da escuta sensível dos diversos interlocutores.

Este Itinerário favoreceu a aprovação em concurso público na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) para a área de Estágio Supervisionado e Formação Docente, em outubro de 2018, instituição na qual, atualmente, exercemos a docência.

Ante as experiências docentes configuradas, a proposta deste artigo é refletir significados do nosso itinerário docente nos Estágios Supervisionados no Curso de Pedagogia, focando em compreensões teórico-práticas e em vivências profissionais.

METODOLOGIA

A reflexão dos processos docente é uma via possível à formação continuada de professores de instituições de ensino básico e superior. A postura reflexiva e crítica permite ao profissional construir conhecimentos fundamentados na prática docente, nos estudos teóricos e nas subjetividades entrecruzadas nos trajetos pessoais e nas realidades existenciais humanas. “A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (ALARCÃO, 2005, p. 41).

A formação do professor reflexivo supera a visão do pragmatismo, de práticas individualistas e isoladas, restritas as situações imediatistas ou de rotina, desvinculadas das realidades institucionais e sociais, dos condicionantes políticos e econômicos (ALARCÃO, 2005; LIBÂNEO, 2008).

Para Libâneo (2008) uma teoria crítica do professor reflexivo parte do reconhecimento dos professores como intelectuais, com competências e capacidades emancipadoras, que envolve o ato de educar em diferentes espaços, de forma comunitária e compartilhada.

A formação profissional como um processo de autotransformação do humano, desencadeia aprendizagens diversas, produzindo apropriações que se traduzem nas formas de ser e de viver, de pensar e de agir dos sujeitos, construindo a identidade profissional. Para Moita (2000, p. 116), “[...] o processo de construção da identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença profissional e ao contexto sociopolítico em que se desenrola”.

O princípio da reflexividade nos itinerários profissionais amplia a capacidade de produção de sentido e a conscientização da identidade docente, que por não ser cristalizada e

estável, estar em constante reconstrução, sedimentada em saberes científicos, pedagógicos, didáticos, experienciais, éticos, estéticos, deontológicos, nos saberes específicos das áreas de ensino. “É uma reconstrução que tem uma dimensão espaço-temporal, atravessa a vida profissional desde a fase da opção pela profissão até à reforma, passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços onde a profissão se desenrola” (MOITA, 2000, p. 115-116).

A reflexão dos itinerários das histórias de vida pessoal e profissional e das construções identitárias, remete o sujeito “[...] para uma dimensão de autoescuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si” (SOUZA, 2006, p. 47).

Na tentativa de nos aproximar deste conhecimento pessoal e do reconhecimento de nossa identidade, é que buscamos refletir significados do itinerário docente nos estágios supervisionados no curso de Pedagogia, com foco nas compreensões teórico-práticas e em vivências profissionais.

A metodologia adotada envolveu a seleção e a problematização de registros de vivências de estágios supervisionados, tais como os estudos da literatura especializada; planos de curso; planos de trabalho produzido para concurso público docente, na área de estágio supervisionado e formação de professor; Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia; cadernos de fichamento e planejamentos; portfólios e projetos didáticos, produzidos por estagiária, sob nossa orientação.

O trabalho metodológico com as fontes tornou possível a narrativa de parte de nosso itinerário nos estágios supervisionados no curso de Pedagogia. A reflexão está organizada em duas categorias, a primeira expressa compreensões construídas sobre o estágio como campo de conhecimento articulador dos demais componentes curriculares e das atividades de ensino-pesquisa-extensão. A segunda constrói sentidos sobre o acompanhamento de um estágio em Educação Infantil, realizado por uma professora em formação em serviço, denominada de Amélia, como forma de proteção de sua identidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No exercício da profissão nos aproximamos de discussões pertinentes ao campo de estágio, quanto à formação da identidade do pedagogo para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, incluindo a modalidade de Educação de Jovens e

Adultos e na gestão de espaços escolares e não escolares, tanto em contextos urbanos e rurais (BRASIL, 2006; BRASIL, 2015).

Na configuração contemporânea da sociedade brasileira, o curso de Pedagogia, a formação de professores e seu desenvolvimento profissional, não se coadunam com o paradigma da racionalidade técnica, que nega a autonomia intelectual do professor, o concebendo como reprodutor de conteúdos e processos pedagógicos pré-estabelecidos, separando o pensar do fazer e a teoria da prática. O que se propõe é uma organização curricular articuladora da formação teórico-prática dos pedagogos, sustentada nos saberes das ciências da educação, da ética e da estética, nos saberes didático-pedagógicos, nos específicos das áreas de ensino e nos da experiência (PIMENTA, 2002; ALARCÃO, 2005; LIBÂNEO, 2008).

Tardif (2002; 2000) destaca quatro tipologias de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), transmitidos pelas instituições de formação de professores; os saberes disciplinares, entendidos como saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados à prática docente; os saberes curriculares, correspondentes aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, definidos e selecionados como modelos da cultura erudita; e, por fim, os saberes experienciais, incorporando à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Em que pese as diferentes categorizações dos saberes docente, é consenso que a prática educativa envolve saberes plurais e temporais, construídos na formação inicial e continuada, nas diversas dimensões do trabalho educativo, seja no espaço escolar ou não escola.

Pimenta (2002) e Tardif (2002) dão destaque especial aos saberes experienciais, sendo este o núcleo do saber docente, pelo qual o professor faz a relação teoria-prática, construindo novos conhecimentos. Freitas e Pacífico (2015) apontam que a dialética teoria-prática e a experiência profissional e pessoal, são elementos constitutivos dos saberes docente. A identidade do professor se constrói a partir de sua atuação e do que dela incorpora sustentada no que ensina e no que aprende. Assim, os saberes do professor estão em constante construção, desde o processo formativo inicial, atrelados à prática pedagógica, a partir de estágios e outras experiências formativas nos futuros campos de atuação profissional.

Conforme Alarcão (2005) os estudantes tanto no espaço acadêmico quanto nos da futura atuação profissional são sujeitos reflexivos e não reprodutores de modelos educativos e pedagógicos. É fundamental que sejam formados para refletirem nas ações, refletirem sobre

as ações, e ainda fazerem uma meta-reflexão sobre a reflexão. Por esta razão, a formação inicial aproxima os estudantes das realidades e campos de atuação, para refletirem e agirem sobre e com os fenômenos educativos cotidianos.

As concepções atuais para o preparo do pedagogo apontam para uma sólida autonomia intelectual, com postura de pesquisa e reflexão dos fenômenos concretos do cotidiano educacional, em conexão com conhecimentos teóricos para proposição de intervenções inovadoras.

A construção do conhecimento no espaço da formação acadêmica exige que seja oportunizado aos que dela participam a capacidade de ampliar a percepção da realidade profissional, através da articulação teoria-prática, mobilizada pelos diversos componentes curriculares e extracurriculares, nos projetos de pesquisa e de intervenção em espaços diferenciados.

Para Ghedin (2008) e Pimenta e Lima (2004), uma formação fundamentada na reflexividade, envolve a postura de pesquisa no contexto educativo e social, a reflexão crítica à luz de sólidos saberes da profissão, aliada ao planejamento de ações intervencionistas para renovação da escola e ou de outros espaços educativos.

Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 124) enfocam ser “[...] possível o professor agir como pesquisador no contexto da escola, por isso, é necessário que desenvolva uma visão crítica sobre o contexto em que está inserido questionando a sociedade, a escola, o ensino, porém ao mesmo tempo oferecendo sugestões [...]”. Essa visão formativa tem ocupado o debate nas instituições de ensino superior, nas escolas do ensino básico e órgãos governamentais, nas ações voltadas para qualificação dos profissionais da educação.

Para ser um profissional reflexivo não é tão simples. Não significa dizer que é só refletir na ação e sobre a ação, pois apenas isso não é suficiente. Para isso, é preciso ter uma postura reflexiva quase permanente, ou seja, o profissional não pode resolver refletir durante uma semana ou um mês de depois parar. Para que ele se tornar realmente reflexivo é preciso que se insira em uma relação com a ação, pressupondo uma forma de identidade, um *habitus*. E que, acima de tudo, faça de sua prática um constante pensar repensar (GHEDIN, OLIVEIRA e ALMEIDA, 2015, p. 147).

Contreras (2002) compreende que um profissional em formação inicial ou continuada que reflete a prática, deverá também considerar a estrutura social e organizacional, os pressupostos, os valores e as condições do trabalho docente. Nesta posição, a reflexão e seus desdobramentos de intervenção, alcançam não apenas situações pontuais para melhoria da

formação e do trabalho na escola, ela se manifesta na reconstrução da vida social, a serviço da emancipação e humanização e da autonomia e qualificação dos profissionais.

A formação do professor pesquisador reflexivo-crítico, requer estudos teóricos, trabalho coletivo, relação estreita com a realidade por meio de uma atitude permanente teórico-prática, para que possa problematizar e valorizar as práticas existentes, criá-las e redimensioná-las quando necessário, em conjunto com seus pares.

Primar pela formação do pedagogo com competências capazes de mobilizar o saber e o saber-fazer, com postura investigativa, de reflexão e intervenção em lócus profissionais, implica em estreitar as relações entre o ensino dos componentes curriculares, com as práticas de pesquisa e de extensão. Para tanto, é preciso ações e planejamento interdisciplinares, entre os professores, estudantes e instituições sociais, como escolas, associações de moradores, de trabalhadores rurais, de atendimento a pessoas com deficiência, secretarias de educação, entre outras, com fins de promover redes de aprendizagem, que envolvem o ensino, a produção do conhecimento e ações intervencionistas na sociedade.

A formação colaborativa entre os campos de trabalho do pedagogo e a universidade, ao ser articulada, envolve diferentes componentes curriculares do curso, ações de pesquisa e de extensão. Zeichner (2010) percebe a formação compartilhada entre escola e universidade, como rompedora de ideias binárias, que envolve a teoria e a prática, as disciplinas de estudo acadêmicas e os estágios curriculares, a produção do conhecimento universitário e os saberes dos professores. A concepção colaborativa, diz respeito à “[...] criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores” (ZEICHNER, 2010, p.487).

O estágio supervisionado nos espaços escolares e não escolares em contextos urbanos e rurais é um campo de conhecimento fértil à fomentação de atividades pedagógicas interdisciplinares, capazes de mobilizar os demais componentes curriculares do curso e o ensino por meio de pesquisa e de ações de intervenção, seja pela via extensionista, seja pela via da pesquisa. Nesta linha de raciocínio, o ensino-pesquisa-extensão se interligam criando múltiplas conexões formativas nos diferentes campos de atuação do pedagogo (DUTRA, 2018).

É nesse sentido que compreendemos o estágio supervisionado curricular no curso de Pedagogia, como campo de conhecimento capaz de articular os demais componentes curriculares do curso e o tripé ensino-pesquisa-extensão, para a formação do pedagogo pesquisador, reflexivo-crítico, contribuindo para a construção da identidade profissional.

A docência em estágios supervisionados no curso de Pedagogia tem sido constante na nossa vida profissional, dentre as experiências construídas em parceria com estagiários, profissionais da universidade e dos campos de estágio, nesta ocasião, destacamos um trabalho realizado no Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica/PARFOR, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, Campus Avançado de Assú. O PARFOR oferta cursos de licenciatura presenciais, implantados em regime de colaboração com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPEL, os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior. O objetivo “[...] é induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB” (BRASIL, 2014, p. 01).

Os requisitos exigidos aos candidatos que pleiteiam o ingresso nos cursos de graduação, a exemplo de Pedagogia, são evidenciados no Manual operativo do PARFOR:

As vagas ofertadas no âmbito do Parfor destinam-se aos docentes e tradutores intérpretes de Libras. Atendidos todos os docentes, as vagas remanescentes poderão ser preenchidas pelos profissionais em serviço, cadastrados no Educacenso, que atuem nas funções de Auxiliar/Assistente Educacional ou Profissional/Monitor de Atividade Complementar (BRASIL, 2014, p. 6).

No curso de Pedagogia/PARFOR, na instituição destacada, os estudantes matriculados atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o que implica pensar os processos formativos articulados às práticas e às histórias existenciais, que constroem nos referidos espaços educacionais.

Neste contexto, a construção da profissão do pedagogo, com destaque para a docência, perpassa a valorização e a ressignificação de diferentes formas de saberes e experiências construídas nas apropriações dos sujeitos em interação com o mundo social. Amparados nesta dimensão formativa, os espaços-tempos dos estágios supervisionados são pensados para superar a redução da prática instrumental e construir novos sentidos entre o sujeito em formação e os campos de atuação profissional.

[...] o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 6).

O curso de Pedagogia da instituição em destaque esboça uma concepção de estágio curricular com referências em questões concretas do trabalho educativo, articulando-as crítica e criativamente com o saber da formação. O objetivo é contribuir para a formação de um pedagogo reflexivo, investigativo, comprometido ética e profissionalmente com a profissão.

Os estágios supervisionados curriculares são ofertados do quinto ao sétimo período, assim sistematizados: Estágio Supervisionado I, na Educação Infantil, com carga horária de 150 horas; o Estágio Supervisionado II, no Ensino Fundamental, com 165 horas e o Estágio Supervisionado III, em gestão de espaços escolares e não escolares, com 165 horas. Tem como eixos orientadores a formação interdisciplinar, materializada entre os diversos campos de saberes e práticas do processo de ensino-aprendizagem; a articulação teoria-prática, desenvolvida dialogicamente; a intervenção mediante a reflexão teórico-prática dos elementos do contexto real, com vistas à reconstrução das práticas.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2013) e com as orientações do PARFOR, quanto à observância à flexibilização das práticas de estágio aos que estão se formando em serviço, os estágios supervisionados se constituem um processo de construção de conhecimentos e práticas para o exercício da profissão, privilegiando a postura investigativa, a reflexão e o diálogo com a realidade educacional.

Lima e Pimenta (2004), ao discutirem os significados dos estágios supervisionados para a formação docente, apontam a possibilidade da sua realização, para quem já exerce o magistério, em seus próprios espaços de trabalho.

Conforme Lima (2003, p. 19) se “[...] compreendermos o profissional do magistério como um intelectual em processo contínuo de formação, que tem na teoria o elemento básico para realizar uma ação coerente e transformadora, ou seja, sua práxis docente [...]”, faz sentido o estágio curricular como espaço de formação para quem já exerce o magistério. O professor em formação em serviço reflete e reconstrói a prática, enriquecida pela teoria estudada.

Dentre as estudantes de Pedagogia do PARFOR aptas a cursarem o estágio na Educação Infantil, havia aquelas com experiência na área, pertencentes aos quadros de funcionários permanentes ou contratados temporariamente para rede pública escolar. Outras eram bolsistas de programas ou projetos na rede pública, cumulando com a função de professoras na rede privada.

Em consideração as especificidades da formação em serviço, as estudantes que exerciam a docência na Educação Infantil realizaram os estágios supervisionados em seus

locus de trabalho. Nesse caso, a instituição campo de estágio era o espaço onde professoras-estagiárias construía(m) cotidianamente, práticas, subjetividades e sensibilidades docentes com crianças em creches e pré-escolas.

Ao apresentarmos o projeto de estágio em sala de aula, às professoras-estagiárias questionavam-se como observar de forma mais crítica à própria prática. Como planejar e realizar o trabalho partindo de reflexões mais significativas sobre a própria ação docente.

Em razão de realizarem os estágios nos *locus* profissionais, não contam com a presença da professora colaboradora, aquela que recebe o estagiário e acompanha os processos de trabalhos articulados à observação participante, ao planejamento e as práticas intervencionistas. Exercem de forma diferenciada esse papel, a coordenadora ou supervisora escolar, em conjunto com a supervisora de estágio da Instituição de Ensino Superior. Ao final do estágio, as profissionais produzem um parecer sobre as atividades realizadas pela professora-estagiária, assinando outros documentos pertinentes, a exemplo de folha de frequência e planejamentos coletivos.

Uma das estagiárias acompanhadas neste trajeto foi a professora Amélia. Na ocasião exercia a docência na Educação Infantil, contabilizando sete anos de experiência. Para ela a profissão docente era “uma escolha acertada” (PORTFÓLIO, 2015, p.12), em particular se exercida em sala de aula com crianças na creche.

Adoro trabalhar com os pequenos, tenho afinidade com a Educação Infantil, não me vejo em outra sala de aula. Cuido de tudo, das crianças, da higiene, do planejamento, das atividades e capricho na decoração da sala. Essa escola é maravilhosa, posso colar nas paredes e deixar os materiais aqui. Os pais adoram ver o visual e as crianças podem interagir com as produções que fazem comigo (PORTFÓLIO, 2015, p. 12).

No itinerário do estágio, Amélia produziu o projeto didático que seria executado em sala de aula, escutou sugestões coletivas e reorganizou as atividades quando achou pertinente promover mudanças. Por ocasião de uma das visitas a sua sala de aula, observamos que organizava os planejamentos da escola em caderno cuidadosamente decorado, havia registros de atividades e anotações reflexivas sobre os alunos e seus processos de aprendizagem. Anotava conflitos afetivos vivenciados pelas crianças em sala de aula, aprendizagens consolidadas, apropriações de regras de convivência, quadros de doenças congênitas, contextos familiares ligadas às questões de desemprego e com quem as crianças residiam, destacando as situações de guarda de avós ou tios. “É para me ajudar a entender as

dificuldades deles”. Justificou enquanto folheávamos o material (REGISTRO DIÁRIO, 2015, p. 12).

Nas diferentes fases do estágio produziu registros sobre a própria realidade escolar e prática docente.

Estagiar na minha sala de aula é excelente, estou à vontade trabalhando com minha auxiliar, mas rotina mudou, porque estou anotando tudo, mais atenta ao trabalho, porque estou sendo avaliada. Todos os dias faço o registro, vejo coisas que posso mudar e melhorar as atividades dos alunos. Hoje mesmo fiz uma atividade de campo na horta, foi lindo. Se eu fizer outro momento deste, farei melhor. A escola já quer levar todas as salas [...]. Eu não costumo juntar trabalho, li muito para fazer o projeto, ficou bom, depois da revisão que a supervisora de estágio fez, ficou melhor ainda. Eu pesquisei em livros didáticos, textos da faculdade e tudo que encontrei. Estagiar exige estudo, é meio sufocante, mas acho que ficamos contagiadas com a reflexão escrita que fazemos. Gosto também de escutar aos relatos das colegas nos dias de encontro na faculdade, é cada novidade que elas trazem (PORTFÓLIO, 2015, p. 13).

O estágio constituiu-se para Amélia um momento de estudo entrelaçado com a reflexão do trabalho educativo. “A sala de aula é meu mundo, é um pouco difícil ser observada, mas estou quase do mesmo modo de sempre. O meu trabalho a escola elogia, mais agora que também serve de estágio, trabalho e estudo mais” (PORTFÓLIO, 2015, p.12). No mundo de Amélia, as práticas cotidianas foram alteradas pelo o estágio supervisionado, exigindo novas demandas de estudo e produção de texto, ainda assim, o preparo das crianças para receber a visita da professora supervisora, foi uma de suas preocupações visibilizadas nos registros.

Ontem fiz com elas trabalho com tinta, depois tivemos que tomar banho, aquele frevo. A escola em reforma dificulta tudo. Mas não abro mão da limpeza. Hoje, suados, queimados, mesmo cedinho, o sol estava forte na horta, só lavamos as mãos. Como a senhora vinha fazer a visita, passei a ordem do comportamento dizendo que era minha professora e eu estava sendo avaliada. A turma é boa, tive sorte esse ano. Estagiar aqui é especial, na minha sala com as crianças. Tudo se torna melhor, mas ainda têm as exigências, leituras, anotações. Com planejamento eu não sofro tanto, a senhora viu tudo no caderno anotado, eu já tenho costume diário ou semanal. Minha assistente aprende comigo essa forma de trabalho (PORTFÓLIO, p. 13, 2015).

Uma das inquietações de Amélia no estágio foi com a nossa presença em sala de aula, por ocasião das visitas de acompanhamento. Sobre a sensação que a afligia, registrou: “A professora supervisora chegou e abraçou as crianças, participou da rodinha ao meu lado, lanchou e participou da limpeza da sala junto com todos, mesmo assim, me senti avaliada,

observada e questionada, sem ela nem dizer uma palavra sobre isso” (REGISTRO DIÁRIO, 2015, p. 37).

Em reflexão coletiva na universidade, compartilhou que na segunda visita da supervisora interagiu com a turma de forma mais espontânea, controlando a ansiedade e o nervosismo, o que favoreceu após a saída das crianças, discutir sobre a continuidade do projeto e a construção de um canteiro de plantas em espaço destinado na área verde da escola.

Nas conversas com ela [professora supervisora], senti que não me julgava, me fez pensar como posso aperfeiçoar o trabalho, me sugeriu fazer dois ambientes em sala de aula, o cantinho da leitura e dos jogos, vou ver com a coordenadora como pode me ajudar, porque implica arranjar material, apesar de eu nunca ficar no pé da coordenadora por mais material educativo além do que ela pode trazer. Se preciso for, vou fazer pedidos em outras escolas, tem sempre coisas deixadas de lado, que podem ser aproveitadas (REGISTRO DIÁRIO, 2015, p. 42).

Amélia reconheceu as possibilidades de promover novos arranjos educativos para atender melhor as crianças na complexidade do cuidar-educar. Registrar, refletir e reorganizar as práticas educativas já constituíam suas ações docentes, entretanto, o estágio acresceu-lhe a postura investigativa e estudos mais pontuais sobre a Educação Infantil, lhe conferindo uma identidade profissional mais fortalecida.

Para Certeau (2002) as condições postas nem sempre impedem o sujeito de reinventar o instituído, de reordenar o formalizado e construir práticas cotidianas em conexão com o sentido que atribui ao mundo social. Nessa linha epistemológica, Amélia se apropriou dos bens culturais em circulação na formação docente e nas vivências do campo profissional e pessoal, internalizou saberes, construiu experiências e subjetividades, para refletir e agir, inventando seus modos de trabalho no campo profissional da Educação Infantil.

Na Educação Infantil, o cuidar-educar é uma engrenagem de práticas movida por subjetividades, linguagens, saberes curriculares, planejamentos, métodos pedagógicos, usos e disposição de materiais didáticos, processos de avaliações de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Há nesse espaço uma prescrição para as ações docentes. Porém, há também mobilidade para a produção do cotidiano, pois as subjetividades, desejos e os confrontos de ideias reinventam o formalizado, reordenam o estabelecido de diversas formas. Essas práticas de formar, conformar, pensar, inventar, confrontar, são modos de viver a instituição educativa nas múltiplas possibilidades (HORN, 2017; BARBOSA, 2006).

As práticas do estágio supervisionado da professora em serviço se configuraram como um espaço-tempo de formação emancipatória ante as emergências sociais e educativas

existentes no contexto em que atuava. Na sua realidade, ela articulou a formação do curso de Pedagogia com questões concretas do trabalho na Educação Infantil. Nessa teia formativa, engendrou sentidos múltiplos, com postura reflexiva, investigativa, propositora de ações comprometida com a ética e a profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O itinerário nos estágios supervisionados no curso de Pedagogia, com foco nas compreensões teórico-práticas e em vivências profissionais, evidencia facetas de nossa identidade como formadora no ensino superior. Ao rememorar o exercício profissional, percebemos os sentidos construídos quanto às práticas e a consciência do inacabamento da formação docente.

A identidade profissional não é apenas um constructo de saberes da profissão, incorpora também o ser e a vida do professor, incluindo desejos, realizações, frustrações e ambiguidades. A identidade vai se delineando em diferentes dimensões da vida pessoal e profissional, sem desconsiderar as articulações com os contextos sociais e as determinações políticas que envolvem a formação dos profissionais da educação.

Trata-se de um momento ímpar para se reconhecer no outro e também se distanciar, por sermos sujeitos singulares, que inventamos o cotidiano educativo imprimindo subjetividades, formas de ser e estar no mundo. Nesse itinerário, também registramos o olhar epistemológicos, dando sentido ao estágio, desde a concepção, ao planejamento e aos processos de execução das atividades, refletindo e construindo novos arranjos formativos.

A sistematização desta escrita é também o reconhecimento das fragilidades, complexidade, contradições e possibilidades múltiplas para o aperfeiçoamento pessoal e profissional. O observado e o vivido pelo professor formador são indissociáveis do saber-fazer sólido, teórico-prático e criativo, indispensáveis ao enfrentamento de tomadas de decisões mais apropriadas ante as situações de incertezas da vida profissional.

Ao assumirmos a cadeira de Estágio Supervisionado e Formação de Professor na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), renovamos a motivação para a reflexão sobre o preparo dos profissionais que assumem a docência nos estágios supervisionados curriculares no curso de Pedagogia. Nossa intenção é compreendermos melhor questões que fertilizam nossas práticas, desde a gênese da docência neste campo de ensino e conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Manual operativo PARFOR**. Brasília: CAPES/DEB/GCDOC, 2014. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/2782014-manual-operativo-parfor.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 02 ago. 2019.

_____. Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. CNE/CP, 1º de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 02 ago. 2019.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. 8 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

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

DUTRA, Maria da Conceição Farias da Silva Gurgel. **Plano de trabalho: Estágio supervisionado como campo de conhecimento e formação de professores, articulando ensino, pesquisa e extensão no curso de Pedagogia**. Natal/RN, 2018. (Digitalizado)

FREITAS, Sirley Leite; PACÍFICO, Juracy Machado. Formação docente e os saberes necessários à prática pedagógica. **Rev. EDUCA**, Porto Velho, v.2, n.4, p. 1-17, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/1620>. Acesso em: 12 set. 2018.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica a autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo não Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S; ALMEIDA, Whasgthon A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços de educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo não Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. 3 ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In. NÓVOA, António. **Vidas de professores** (Org.). 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000. .

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente** (Org.). 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**. Goiânia, v 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>
Acesso em: 13 jul. 2019.

PORTFÓLIO. **Estágio na Educação Infantil**. PARFOR/UERN. Assú/RN, 2015. (Manuscrito)

REGISTRO DIÁRIO. **Jardim Escola Pimpolândia**. Jardim de Angicos/RN, 2015. (Manuscrito)

RIO GRANDE DO NORTE. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. UERN/Campus Avançado de Assú. Assú/RN, 2013.

SOUZA, Eliseu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5 -24, jan./fev./mar. 2000.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades, **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.