

O PAPEL DOS INSTITUTOS FEDERAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Isabela Santos Albuquerque;
Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro.

*Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA);
isalbuquerque30@gmail.com*
*Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ);
elzinha2212@gmail.com*

Resumo

A presente comunicação tem por objetivo compartilhar como dois dos Institutos Federais colaboram na formação de professores no contexto educacional nacional. *A priori*, os Institutos Federais foram criados para a popularização do acesso à educação, bem como para a verticalização da mesma de forma que, caso desejasse, o aluno poderia entrar no nível médio e deixar a instituição pós graduado. Após dez anos de existência, passando por adaptações e ajustes de toda natureza, os institutos possuem, também, a nobre missão de formar docentes para o país. No caso dessa apresentação, socializa-se a riqueza do diálogo interinstitucional, uma vez que as autoras representam a mesma Instituição em contextos diferentes, no caso IFRJ e IFBA. As trocas entre pares, quer sejam da mesma instituição ou de instituições afins, possibilitam enriquecimento da formação, tanto dos professores formadores, quanto dos professores em formação. Assim, o tema do trabalho aborda o papel das professoras formadoras em diferentes etapas da formação sob o mesmo paradigma epistemológico e em diferentes realidades. Os resultados apontam para o sucesso de uma concepção de estágio supervisionado enquanto campo formativo, diferente da vigente que é praticada em boa parte dos cursos de licenciaturas das universidades. O processo em foco torna a formação inicial um momento mais significativo e de impacto na formação, no qual os universitários percebem que o fim da formação inicial é apenas o início de uma longa vida profissional.

Palavras-chave: Formação docente, formação inicial, formação continuada, educação, estágio supervisionado.

Introdução

Muito se tem dito sobre a melhora na qualidade da educação no país. No entanto, defende-se neste trabalho que a melhora na educação passa por uma formação de professores em diálogo com os preceitos do novo contexto social esperado para daqui a algumas décadas. Conseqüentemente, uma formação mais atualizada passa também pela reforma no modelo de estágio supervisionado ainda vigente, relacionando a teoria e a prática para dinamizar as ações que ocorrem nas salas de aula das escolas formadoras.

A comunicação tem por objetivo compartilhar a experiência de duas professoras que defendem uma nova versão de formação docente a partir, dentre outras coisas, de um estágio

supervisionado que parte de dois pontos diferentes, uma como professora regente e outra como professora formadora na graduação¹.

Além disso, a comunicação visa demonstrar que trocas de conhecimentos entre pares de mesma área, áreas afins, ou mesmo diferentes áreas, são sempre muito enriquecedoras para a formação continuada de todos os envolvidos no processo.

Vale destacar que o trabalho foi produzido a partir de etapas distintas e complementares: Pesquisa e estudo de referenciais bibliográficos e documentais distintos; análise dos processos formativos que estão acontecendo nas realidades em tela, o IFRJ e o IFBA; discussão e escrita conjunta pelas docentes que compartilham a experiência.

Questões e desafios atuais no cenário educacional brasileiro

A formação de professores é um tema bastante relevante, tendo em vista que a docência é uma atividade intelectual que lida diretamente com a formação de sujeitos e a possibilidade de transformação da sociedade. Segundo Veiga (2009, p.88-89), formar significa:

compreender a importância do papel da docência, proporcionando uma profundidade científico-pedagógica que capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica.

No Brasil, o debate sobre a temática em tela tem sido intenso decorrente de políticas públicas que estão sendo concebidas e desenvolvidas, a exemplo da Base Nacional Curricular Comum (BNCC); e da Resolução Nº 2 de 01 de julho de 2015, dentre outras, que pelas mudanças que ensejam no contexto educacional estão provocando inquietações para os educadores e para os licenciandos de todo o país.

A BNCC corresponde a normas para o estabelecimento de uma nova base e/ou estrutura curricular para reconfigurar a educação básica no Brasil. A meta de se alcançar uma formação humana integral e justa para TODOS, através do desenvolvimento de habilidades e competências, tendo em vista a construção de uma sociedade democrática, é colocada como prioridade em tal documento, cabendo algumas reflexões: A estruturação de itinerários formativos, a serem *escolhidos* pelos estudantes, tendo em vista a assertiva de que o acúmulo

¹ As docentes Elza Maria Duarte Alvarenga de Mello Ribeiro (IFRJ) e Isabela Santos Albuquerque (IFBA) conheceram-se no II CONEDU e desde esta edição do Evento mantêm contato para troca de experiências, o que suscitou o desejo de escreverem juntas para partilharem suas construções nos referidos Institutos Federais.

de conteúdos provoca uma sobrecarga desnecessária, proporcionará “de fato” as mesmas condições de ensino e aprendizagem em todo o território brasileiro? Será que os discentes adolescentes, em processo formativo, terão condições para definirem autonomamente o seu percurso de formação? A escolha por determinadas áreas e a não-escolha por outras poderá trazer lacunas na formação do sujeito? As escolas públicas e as particulares distribuídas no Brasil trabalharão numa perspectiva de área a partir de quais referenciais? A adoção de um currículo comum que busca assegurar uma formação justa e em condições de igualdades para TODOS pode superar as condições estruturais diferentes (e muitas vezes desiguais) existentes em muitas escolas brasileiras? A quem esta nova (*em*)*formação* atenderá? O cerne da questão está sendo deslocado para um aspecto do currículo: O QUÊ selecionar para formar, a partir de uma padronização; quando seria fundamental, por exemplo, pensar em COMO deve ocorrer a formação em um território tão diverso, para então pensar no QUÊ e PORQUÊ.

O currículo representa escolhas e relações de poder, por isso é um tema que requer uma análise cautelosa. Silva (2005) aborda que a escola através do currículo pode ser um meio para a transmissão e/ou reprodução de valores e ideologias das estruturas sociais existentes. Freire (2005) defende que a reprodução de conhecimentos na educação forma pessoas alienadas e a força do que se aprende está em memorizações e não em real aprendizagem.

Na presente reflexão, inferimos que a questão do excesso de conteúdos tem sido ponto articulado amplamente nas mídias, afirmando que isso atrapalha a aprendizagem dos discentes, cabendo, portanto, *enxugar o currículo* de acordo com os interesses dos sujeitos, de modo a tornar o percurso educativo mais atrativo. Quantidade não é sinônimo de qualidade, tampouco esta é influenciada diretamente pela primeira. Então, independente de se fazer a opção por um currículo mais enxuto, deve-se convidar os educadores a (re)pensarem as suas práticas pedagógicas, como forma de tentar alcançar a almejada dinamização dos processos de ensino e de aprendizagem.

Quanto à Resolução Nº 2 de 01 de julho de 2015, pode-se dizer que a mesma estabelece novas Diretrizes para a formação inicial de professores em nível superior e para a formação continuada. É interessante destacar que a mesma foi suspensa por duas vezes desde a sua concepção e já infere modificações significativas para o processo de formação docente, antes mesmo de a BNCC ter sido finalizada. Assim, cabe tecer alguns questionamentos: Como formar professores para uma nova estrutura de ensino se tal estrutura ainda está em processo de construção e/ou implementação? O

cenário brasileiro atual está marcado por cortes na educação, saúde, etc. por longos 20 anos, então como aplicar uma Resolução que prevê investimentos num quadro de recessão? Eis a contradição!

Diante das questões apresentadas até o momento, convém ratificar que a proposta de formação docente enfrenta inúmeros desafios. Reportando-se a análise para a realidade dos Institutos Federais, vê-se que desde a sua criação, em 2008, até a atualidade, a busca pela formação qualificada nos diversos níveis e modalidades de ensino tem sido uma constante. Mesmo sendo impactados pelas mudanças no cenário de instabilidade política, de crise e corte orçamentário que o Brasil enfrenta atualmente, tais Instituições estão (re)criando possibilidades para desenvolverem a missão educativa com responsabilidade e qualidade.

O Instituto Federal do Rio de Janeiro e o Instituto Federal da Bahia, embora estejam situados em regiões e em contextos diferentes, são influenciados por princípios e diretrizes que regem as suas ações em território nacional. Por esta premissa, duas realidades podem ser imbricadas para apresentar a riqueza e multiplicidade do processo de formação de sujeitos ativos e críticos, capazes de intervirem na dinâmica social.

Estágio supervisionado: Novas visões, novas ações

Há algumas décadas, o estágio supervisionado estava ligado a ideias de observação pela mera observação, passividade frente a alunos e práticas de sala de aula, sentimento de reverência ao professor regente, ausência de reflexão sobre práticas, atitudes e postura do mesmo, aceitação de práticas observadas como exemplos a serem seguidos, sem considerações sobre a peculiaridade de contextos, de alunos, de identidades, falta de problematização sobre questões cotidianas de sala de aula compartilhada entre os pares, pouco diálogo para discussões, críticas e sugestões.

Era uma época em que o estagiário, sentado num canto da sala, representava uma figura passiva, sem vez nem voz, sem rosto ou identidade. O professor regente podia ter qualquer número de estagiários, pois o afastamento de ambas as partes era tão latente que não se priorizava a qualidade daquela relação tão importante para formação de ambos.

Assim, para o professor era indiferente quantos estagiários o observavam, já que estes eram meros expectadores; para o estagiário não importava quem era a figura na frente da sala, nem o que ela fazia ou se ele concordava ou não com a prática, se tinha alguma sugestão possível para aquela situação, o que importava mesmo era terminar o mais breve possível o número de horas a ser cumprido. Então, tanto para

um, quanto para outro a questão quantitativa predominava à qualitativa, pois não caminhavam juntos para um fim compartilhado. Caminhavam lado a lado, em via paralela, com objetivos e destinos distintos. Dessa forma, o estágio pouco contribuía para a criação da identidade própria de cada docente em formação dentro das salas de aula.

Com o passar do tempo e as transformações ocorridas no mundo e, conseqüentemente, na educação, os sujeitos passaram a ter uma postura mais autônoma na sociedade. De expectador, passaram a ser protagonistas das ações. Hoje em dia, vê-se que a questão da formação inicial, tem uma nova postura, novas perspectivas, pois coloca os estagiários como parceiros das salas de aula.

A partir do exposto, é conveniente que seja aberta uma seção onde se explicita a visão de estágio que as participantes compartilham. Ao longo das experiências como regente e formadora, surgiu o interesse pelo tema através de leituras de textos tanto os seminiais, quanto os mais atuais sobre estágio supervisionado, participação em eventos da área, pesquisas na área de formação, dentre outras ações. Como consequência, passamos a defender novas visões, formatos e possibilidades de estágio divulgadas por demais estudiosos da área.

A priori, o estágio hoje apresenta características bem diferenciadas e específicas nas nossas práticas. A primeira delas, que demanda maior cuidado dos professores, é a aproximação da teoria com a prática e o desenvolvimento da percepção deles de que não há teoria sem que uma prática a preceda, ao passo que uma prática sem uma teoria que a embasa, torna-se vazia e muito intuitiva.

Outrossim, a participação passa a ter papel de destaque. Há o abandono do papel passivo e apagado de um docente em formação inicial e busca-se o desenvolvimento de práticas reflexivas sobre aulas, troca de experiências prévias sobre um determinado assunto e/ou situação. Propõe-se momentos de críticas, avaliações, juízo de valor, sugestões e compartilhamento de angústias mútuas frente a problemas de alunos e turmas.

Enfim, uma visão de estágio baseada na troca mútua, na formação, não apenas dos licenciandos, mas também de todos os envolvidos no processo. O estágio como momento significativo, pertinente e relevante na formação que contribua para a construção das identidades de todos e cada um a partir dos acertos e erros em sala de aula, pois são essas experiências que colaborarão para que eles decidam o que fazer e o que não fazer no seu agir pedagógico pós-conclusão de curso.

As questões apontadas acima dialogam com autores que há certo tempo embasam teoricamente nossas ideias, dentre eles Habermas

(1987), Pimenta & Lima (2011), Freire (2005), Silva (2005), Veiga (2009), os quais já discutiam a questão da importância da relação entre teoria-prática no estágio. Alinhamos nossas concepções com a dos pesquisadores supracitados, acreditando que simplesmente colocar os alunos-professores para fazerem estágio sem uma prática crítico-reflexiva muito pouco ajuda na construção de suas identidades como professores. Para tal, é necessário que o indivíduo seja capaz de entender o porquê e o que fazer com o conhecimento teórico adquirido na prática, a fim de se tornar autônomo. Acreditamos que a autonomia é de extrema importância para o conhecimento ético na profissão.

O material concreto, ou não, produzido como resultado é de grande valia para as pesquisadoras, mas principalmente para outros pares que trabalham em contextos afins. Além disso, serve de apoio para outros colegas adaptarem as etapas e desenvolverem outros projetos de mesma natureza para elevarem a qualidade do serviço à formação dos futuros docentes, a fim da promoção da autonomia, independência e inclusão dos estagiários no mercado de trabalho de forma eficiente e eficaz. Assim, diz-se que a importância de um estudo neste molde, está no sentido de ressaltar a ideia de que não existe a formação de professor pronta e acabada, pois este deve estar sempre se qualificando, construindo, desconstruindo e reconstruindo suas concepções e práticas no sentido de querer sempre mais e o melhor para si, para seus educandos, para sua instituição e para a educação num contexto macro. Dessa forma, conclui-se que a formação do professor enquanto saída dos bancos universitários deve ser entendida apenas como o pontapé inicial para um novo mundo e o aprendizado pode servir para impulsionar novos projetos em sua vida pessoal e profissional.

Professor sempre em formação

Uma vez descrita com qual visão de estágio as professoras autoras trabalham em suas rotinas de sala de aula, considera-se interessante destacar a visão de formação mais holística por trás dos referenciais epistemológicos utilizados. A premissa básica é que não se objetiva tratar da formação de professor num determinado recorte temporal, mas de um professor em formação e em constante exercício de autoavaliação, reflexão, desconstrução para reconstrução. O inacabado é a certeza que nos une.

A despedida dos bancos universitários, isto é, a conclusão dos cursos de licenciatura é o marco de uma nova trajetória. No caso, o que aparenta ser o fim é apenas o início do caminho que pressupõe ser marcado pela análise e reflexão das práticas pedagógicas de sala de aula e que seja guiado por uma postura

questionadora de pesquisadores na busca de possibilidades de ressignificação de suas próprias experiências educacionais.

O grande desafio para o alcance de uma educação de qualidade depende do despertar de uma atitude investigativa dos docentes em seus respectivos contextos micro de produção de conhecimento. Só assim, quando esse docente tiver a oportunidade de partilhar com pares, ele poderá gerar um movimento capaz de resultados em níveis macro.

O educador precisa assumir a postura daquele que está no comando e não sob comando. O docente deixa de ser mero expectador e consumidor de conhecimento produzido e passa a ser protagonista do processo. Como *expert* na prática de sala de aula, é quem vai colaborar para a produção do verdadeiro conhecimento de forma eficiente, eficaz e pertinente aos problemas que lhes são familiares.

A partir disso, considera-se urgente o entendimento de uma nova configuração no processo de formação de professores que enfoca a importância de docentes pesquisadores. Não se defende a concepção de um professor que saia da universidade sem problemas a serem enfrentados, capacitado para tudo e com um perfeito domínio do novo contexto profissional, mas de um sujeito que possa utilizar seus referenciais na busca pela resolução de situações que forem surgindo.

O interessante no final de uma licenciatura é que ela tenha dado conta de formar profissionais autônomos, reflexivos, engajados e independentes. Porque esse docente será aquele que estará sempre na busca de caminhos possíveis para desconstrução e reconstrução de suas próprias experiências pedagógicas. Um educador com foco no educando, independente da origem do mesmo dentre os diversos contextos possíveis nas múltiplas modalidades educacionais ofertadas na conjuntura da educação brasileira.

Para tal, a presente comunicação exemplifica como o trabalho conjunto de universidade e escola precisa estar alinhado para que resultados diferentes dos que temos sejam obtidos. Não é acaso de ser melhor ou pior, mas ser diferente, ou seja, acreditar no que faz e encontrar pares que compartilhem das mesmas crenças, quer estejam lado a lado, quer estejam afastados geograficamente, mas uníssonos nas concepções da teoria e prática que os sustentam.

O professor regente.

Exercer a função de professor regente é desafiador. Ao regente cabe, parcialmente, o papel de formador junto ao professor universitário.

Muitas vezes, dependendo da área, o regente precisa oferecer o aparato teórico, além de desmitificar o discurso que trazem da universidade alargando a concepção das abordagens relacionadas ao processo de ensino aprendizagem.

Ao regente cabe mostrar na prática observada e compartilhada com o licenciando, as vantagens e benefícios da utilização de uma estratégia em detrimento de outra. Estimular a sugestão, iniciativa, crítica por parte daquele que vê as ações de sala de aula a partir de uma outra perspectiva.

Outra prática que cabe ao regente é a de problematizar os referenciais filosófico-metodológicos do estagiário de que estar em sala é observar, anotar, ser passivo e manter-se calado e despertá-lo para uma nova postura frente ao estágio como proatividade, iniciativa, interação, troca, ação.

A função do regente é contribuir para formar o (não)formado e, ao mesmo tempo, formar-se continuamente. Além disso, ele pode oferecer aparato teórico para discussão e, a partir daí, propor participações, apresentações e publicações em eventos em coautoria com estagiários, aqui considerados pares de igual competência.

Para ser um bom regente é preciso ser *apaixonado* pela sala de aula e toda a complexidade que a permeia. Assim, através desse sentimento, torna-se possível contagiar aqueles que estarão dividindo o mesmo local por alguns meses, até que se conclua a respectiva formação inicial, ao menos na teoria.

O professor regente tem que ter consciência de que cada um dos universitários que passa pela sua sala de aula deixará marcas na sua constante construção da identidade pessoal e profissional. O estagiário também levará consigo marcas da personalidade de seu formador no âmbito escolar.

Fica a cargo desse professor formador a responsabilidade de promover a atitude investigativa no futuro pesquisador através de seu próprio exemplo como professor-pesquisador em todas e cada uma das situações vivenciadas em sala de aula na busca de produção de conhecimento pertinente e relevante para aquele contexto.

Ser formador no papel de regente é abandonar todo e qualquer tipo de concepção do estagiário como mero expectador e consumidor de conhecimento e possibilitar a ele momentos de protagonismo na sala de aula, nas interações com alunos, nas participações em atividades previamente preparadas por eles, se for o caso.

Finalmente, é necessário que o regente se conscientize de que o licenciando está ali para produzir conhecimento para formações mútuas,

reforçando a importância de sua necessidade nas salas de aula das escolas brasileiras.

O professor formador

A constituição por parcerias entre as instituições de ensino (superior e os sistemas de ensino básico), configura-se em uma efetiva possibilidade para o alcance de uma formação docente significativa, afinal tal ação tende a impulsionar a troca e construção de saberes, através da indissociabilidade entre teoria e prática, além do desenvolvimento da investigação sobre a educação (ALBUQUERQUE; OLIVEIRA, 2014). Com base em tais colocações, o processo de concepção do estágio supervisionado no IFBA baseia-se na assertiva de que para além de uma atividade curricular obrigatória, o estágio constitui-se em um promissor campo formativo.

Os desafios de trabalhar com estágio supervisionado são inúmeros, podendo-se citar: necessidade contínua de estabelecer e firmar parcerias com escolas da educação básica; sensibilizar os professores regentes quanto à importância de sua ação no acompanhamento e na formação dos estagiários da licenciatura; organizar todo o material que precede a ida dos estagiários às escolas; realizar um trabalho detalhado e cuidadoso de preparo, planejamento, desenvolvimento e avaliação dos estagiários; e principalmente fazer-se presente nas escolas parceiras, a fim de mostrar o compromisso do trabalho e também acompanhar sistematicamente os estagiários em suas ações. Tais questões tornam-se ainda mais complexas quando se tem um grupo maior de estagiários para acompanhar, afinal existem outras demandas para os professores orientadores que atuam em um Instituto Federal².

Vale ressaltar que muito já foi conquistado neste árduo trabalho, mas ainda há um longo caminho, principalmente se for considerado que as mudanças ensejadas pelas políticas públicas apresentadas nesta reflexão, trarão novas demandas e necessidades de (re)adequação dos alicerces e das práticas desenvolvidas pelas instituições que trabalham com formação de professores.

Metodologia

A pesquisa é de natureza qualitativo-colaborativa e de cunho etnográfico interpretativista. A interpretação de dados acontece mediante a relação que existe entre participantes, os eventos e o contexto imediato.

² Atualmente, por exemplo, na realidade em questão um professor orientador de Estágio Supervisionado, vem acompanhando grupos de 14 a 24 discentes estagiários, o que requer um esforço significativo na fase de campo.

O trabalho foi produzido a partir de etapas distintas e complementares, como: pesquisa e estudo de referenciais bibliográficos e documentais distintos; análise dos processos formativos que estão acontecendo nas realidades em tela: o IFRJ e o IFBA; discussão e escrita conjunta pelas docentes que compartilham a experiência.

Os dados foram gerados a partir de observações das pesquisadoras na condução dos papéis de formadoras, assim como de feedbacks dos formandos, sejam eles na forma escrita ou no discurso oral. A análise privilegiou a investigação do tópico, ou seja da percepção de todos os envolvidos acerca do novo formato de estágio sugerido e toda a complexidade do mesmo no contexto em questão.

Para tal, a pesquisa precisou gerar dados de variadas formas em diferentes etapas realizadas. Os instrumentos usados para geração de dados variaram entre diários de observação das pesquisadoras e conversas informais com licenciandos. Os participantes foram estagiários da graduação em Letras (UFRJ) e da Licenciatura em Geografia (IFBA). As pesquisadoras diagnosticaram as crenças dos licenciandos sobre o que seria um estágio supervisionado, para impulsionar a discussão teórica sobre o tema.

Tanto durante quanto ao final do processo, havia conversas informais ou discussões mais formalizadas sobre a teoria do estágio supervisionado. Todo o material registrado pelas pesquisadoras foi usado como dado para interpretação.

Resultados

Os resultados sugerem que ao transformar a experiência do estágio como um campo formativo e em um momento significativo para os futuros professores, os desdobramentos são os mais variados, segundo falas dos próprios estagiários: desmitificação dos preconceitos sobre o que deveria ser e o que realmente é um estágio supervisionado, aprofundamento teórico sobre o tema, colaboração em práticas de sala, interação e integração com alunos, discussões, reflexões e sugestões sobre problemas pedagógicos, produção de materiais didáticos.

Tão relevante quanto o aprendizado teórico-metodológico, são os resultados provenientes dos desdobramentos de ordem pessoal: licenciandos mais confiantes no contexto inseridos, independentes para apresentarem sugestões para a professora formadora, a professora regente e alunos, docentes em formação que conseguem se impor e que obtêm a confiança dos alunos da turma acompanhada, futuros professores com autoestima mais elevada em função

de entrarem mais competentes e experientes no mercado de trabalho.

A vantagem de uma pesquisa neste perfil é de oferecer concretamente às professoras, tanto a regente, quanto a formadora, a oportunidade de se formarem mais e mais em contato com os futuros colegas de profissão, de terem a certeza de que aprenderam muito mais com os estagiários do que eles com elas. Em suma, é a realização profissional de alguém que quer propiciar o que há de melhor na formação docente aos outros, de realizar-se e ser feliz ao concluir um ciclo com resultados cada vez mais próximos ao desejável.

Conclusões

O estágio supervisionado obrigatório é, sem dúvidas, a base da formação docente. Por isso, é de suma importância que nesse período seja estabelecida uma relação de parceria entre licenciandos, professores regentes e professor-orientador para que, assim, o estágio seja totalmente proveitoso.

O objetivo da comunicação é apresentar a visão da formação inicial dos licenciandos pela equipe de língua inglesa do IFRJ, isto é, dar conta de como o estágio é aqui compreendido e praticado, a fim de contribuir para que se torne uma experiência que possibilite a aproximação entre a teoria e a prática de sala de aula de língua inglesa. Dessa forma, leva-se em consideração seu impacto, ou não, nas crenças trazidas pelos estagiários através de uma proposta mais participativa, colaborativa e significativa na construção de identidades dos participantes enquanto futuros docentes do mercado de trabalho.

No que tange ao IFBA, Campus Salvador, convém abordar que esta experiência tem sido desenvolvida pela equipe pedagógica que trabalha com os estágios, visando oferecer uma formação qualificada para os futuros professores, a partir de um trabalho colaborativo entre os sujeitos que participam das ações, tendo como princípio fundamental a necessidade de se planejar, desenvolver, avaliar e replanejar as ações, visando melhorar cada vez mais os processos do estágio supervisionado no Curso de Licenciatura em Geografia.

Em suma, convém acrescentar que a troca de experiências realizada entre as docentes do IFRJ e do IFBA foi bastante significativa, pois ambas puderam discutir e refletir sobre especificidades de duas realidades distintas; analisar ações de uma docente orientadora e outra supervisora, reforçando o papel de cada uma delas num processo de estágio supervisionado; além de compartilharem tal vivência entre seus pares e também em um Congresso de Educação.

Referências

ALBUQUERQUE, Isabela Santos; OLIVEIRA, Anízia Conceição Cabral de Assunção. O Estágio Supervisionado e a Construção da Prática Docente em Geografia: uma relação dialógica. **Anais do V Encontro Nacional das Licenciaturas, IV Seminário Nacional do Pibid. Professores em espaços de formação [recurso eletrônico]: mediações, práxis e saberes docentes** /– Natal, RN: EDUFRRN, 2014.

BRASIL. **BNCC** - A Base Nacional Comum Curricular define estratégias estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para melhorar a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio).

BRASIL. **Resolução CNE/CP 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.

BRASIL. Ministério de Educação e Desportos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (nº 9394/96). Brasília: MEC, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**. V.1 e2. Madrid: Taurus, 1987.

PAIVA, V. L. M. “A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa”. In: STEVENS, C. M.T e CUNHA, J.C. **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 6ª Ed. Editora: Cortez, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papirus, 2009.