

CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPE: UM OLHAR A PARTIR DAS DISCIPLINAS DE PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA (PPP).

LEANDRO DE ALBUQUERQUE SALES

Graduado do Curso de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco–UFPE, Leoevivi48@hotmail.com.br

MAGNA SALES BARRETO

Docente adjunta do Centro Acadêmico de Vitória, da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE/CAV do curso de Licenciatura em Educação Física, Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE – magna.sales@ufpe.br.

RESUMO

O presente estudo, objetivou conhecer as concepções de estudantes do Curso de Pedagogia da UFPE, sobre os estágios de Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), especificamente, quanto às contribuições na constituição da profissionalidade docente. Sendo portanto resultado de trabalho de conclusão de curso embasado em autores como Pimenta (2004), Imbernón (1994), Sacristán (1991) utilizamos o questionário e entrevista semiestruturada para coletar os dados, tratados segundo Bardin (2009), onde os resultados indicam que os estágios de PPP contribuem para a introdução no campo da docência e uma qualificação da prática docente, entretanto, sua efetivação nas escolas possui lacunas no campo da interação entre discentes, universidade e escolas, o que desfavorece sua natureza teórico prática, intervindo diretamente na constituição da profissionalidade docente dos sujeitos.

Palavras-chaves: Profissionalidade Docente, Pesquisa E Prática Pedagógica, Pedagogia

INTRODUÇÃO

O Interesse por esse tema de pesquisa emerge ao longo do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco, quando, frente à execução dos estágios nas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica (doravante denominadas PPP), refletia sobre a ausência de identificação dos estudantes com a docência nos estágios e como isso atingia sua constituição profissional docente.

Durante a vivência dos estágios das PPPs, inquietava-me a frequência com que colegas de turma alegavam insatisfação com as dificuldades e situações as quais se deparavam quando em campo nos momentos de estágios. Provocava-me ainda, curiosidade epistemológica, o fato de expressarem sua preferência por atuar em outros espaços de atuação profissional, revelando o desestímulo com a carreira docente. Sendo assim, o desejo epistêmico que nos estimula a realização deste estudo, parte do entendimento de que os momentos de estágio supervisionado no curso de pedagogia, são experiências complexas que vão muito além de viabilizar aos graduandos a aquisição de conhecimentos didático-metodológicos, pois, a partir da imersão no campo de estágio, o discente em processo de formação profissional descobre elementos que exercem influência sobre o seu processo de identificação com a docência e consequentemente no desenvolvimento de sua profissionalidade.

É oportuno destacar que compreendemos à docência como uma prática individual e coletiva, em continuo estado de transformação, e que a identificação enquanto profissional da docência, se dá também, a partir de um processo pessoal de significação, ou seja, o modo como o sujeito se percebe profissional interfere no modo como ele se constitui docente, em consonância aos estudos de autores como Barreto (2011); Tardif (2002), salientando que este processo de significação sofre influência direta de múltiplos aspectos de ordem emocional, econômica, política e social, os quais se relacionam e intervêm nos contextos em que a docência se desenvolve, daí a importância de um olhar mais apurado sobre como as PPPs vem sendo vivenciadas nas escolas.

Posto isto, no intuito de encontrar informações que contribuíssem à o entendimento da problemática do presente estudo, procuramos inicialmente no Centro de Educação da UFPE o que vem sendo discutido a respeito da identificação docente dentro dos momentos de estágio (PPP) para a constituição de uma profissionalidade docente, para tanto, buscamos na página da web do centro de educação da UFPE, observar

os trabalhos de conclusão de curso (TCC), especificamente, publicações referentes a temática da profissionalidade, do estágio e da identificação profissional docente, nos últimos 5 anos, onde encontramos duas publicações no ano de 2015 que atraíram nossa atenção devido ao teor de suas discussões, são elas: “Identidade e formação: discursos sobre o pedagogo em espaços não formais de atuação profissional¹” e “A construção da identidade profissional sob o olhar de professores da educação infantil².”

Ambos os trabalhos acima citados, discutem sobre a constituição profissional, a atuação do pedagogo e sobre a necessidade de discussões da temática no curso de pedagogia durante a formação inicial. O que nos revela a necessidade de discussões e empenho em estudos sobre o processo de constituição da profissionalidade docente na identificação com a docência que se faz a partir do aprofundamento das dimensões da profissão, na busca da construção da identidade profissional, de modo a oferecer aos estudantes de pedagogia melhores condições para o exercício da profissão.

Realizamos também, um levantamento e análise das produções sobre o assunto no programa de pós-graduação da UFPE (doravante denominado PPGE) onde encontramos 02 dissertações, 04 teses, que tratassem especificamente sobre profissionalidade docente, o que nos revela a necessidade de ampliação da discussão dessa temática. Tais estudos são respectivamente os de Rocha (2008) e Barreto (2011) e de teses os de Ferraz (2012), Cruz (2012), Rocha (2014), Barreto (2016).

Os estudos destacados revelam que existe pouco investimento sobre a temática da profissionalidade docente e que, quanto especificamente essa temática no âmbito das PPPs, há uma escassez ainda maior, posto que, só encontramos um estudo de Rocha (2008). E que trate a constituição de profissionalidade docente, tomando como sujeitos os estudantes de curso de pedagogia da UFPE, encontramos apenas um

1 O estudo produzido por (LIMA; SANTOS, 2015), gravita sua discussão entorno do currículo de formação acadêmico e do campo atuação pedagógico o qual admite uma multiplicidade de alternativas profissionais, no curso de pedagogia da UFPE qual sua tendência formativa e como em meio a está incorre o processo de identificação profissional do pedagogo em formação.

2 E o segundo, produzida por (OLIVEIRA; FARIAS; PORTO, 2015), trata sobre contribuições decorrentes das formações continuadas oferecidas aos professores da educação infantil no tocante a constituição da sua identidade profissional.

estudo Barreto (2016) o que a nosso ver apenas configura uma maior necessidade de existência do nosso estudo.

Com o mesmo interesse, ou seja, aprofundar-se no objeto do presente estudo, buscamos embasamento teórico também em literaturas produzidas por autores como Tardif (2008); Pimenta (2004); Lima (2001); Milanesi (2012,); os quais sinalizam a importância dos momentos de estágio no processo de formação docente, bem como, Imbernón (1994), Libâneo (1998); Sacristán (1995) autores que tratam da formação e da profissionalidade docente, oferecendo subsídios teóricos que conferiram a sapiência epistêmica necessária para discutir as categorias teóricas elencadas neste presente trabalho: Estágio e profissionalidade docente.

Desta forma, materializa-se aqui, no formato deste artigo acadêmico, o nosso desejo de compreender como os estágios das PPPs contribuem na identificação com a docência e se relacionam ao processo de constituição da profissionalidade docente dos estudantes de pedagogia da UFPE.

Para tanto, traçamos como objetivos específicos: Identificar nas PPPs fatores que facilitam e dificultam a constituição da profissionalidade destes estudantes.; Analisar as concepções dos estudantes de pedagogia sobre como as PPPs vem contribuindo para a constituição da profissionalidade docente; Analisar as concepções dos estudantes de pedagogia sobre como as PPPs vem contribuindo para para sua identificação profissional com a docência.

Acreditamos que a relevância deste estudo se apoia no fato de se disponibilizar uma leitura, especificamente, a respeito dos momentos de estágio inseridos nas disciplinas de PPPs, colocando em evidência dados relevantes sobre como os momentos pedagógicos vem sendo vivenciados a partir da fala dos próprios discentes neles envolvidos, possibilitando conhecer, como o estágio de PPP vem se relacionando ao processo de construção da profissionalidade docente destes estudantes matriculados no Curso de Pedagogia da UFPE, desta forma, contribuindo via as informações elencadas neste estudo para ampliar as discussões existentes sobre estágio supervisionado, formação docente e profissionalidade.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPE.

De acordo com o dicionário Aurélio o termo estágio é definido literalmente como tempo de tirocínio (aprendizado, conhecimento,

experiência), conveniência, passar algum tempo em algum lugar para aprender pela prática.

Compete antes de avançar na discursão do presente estudo a respeito das contribuições do estágio supervisionado (aqui denominado de PPP) referentes a formação docente no curso de pedagogia da UFPE, inicialmente pontuar como o estágio encontra-se conceituado, nas literaturas, na atual legislação sobre o estágio, bem como no próprio estatuto da UFPE.

É conveniente enfatizar que consideramos o estágio para docência como um momento de construção de um conhecimento epistemológico que é próprio do ambiente educativo, o qual se edifica e se renova continuamente através da interação entre diferentes enfoques socio-culturais produzidos ao longo do tempo histórico, e que é mobilizado pelos profissionais que neste espaço operam estes saberes educativos cotidianamente.

Justamente pela relação teórico-prática nele existente segundo Libâneo (1998), entendemos que o estágio se configura como momento de socialização do saber, onde é possível ao discente começar a obter competências e saberes característicos de uma atividade específica, neste caso, a docência, ainda durante seu processo formativo, e que dentre suas incumbências está a familiarização deste indivíduo com o ofício docente, o que conseqüentemente qualifica este momento como terreno favorável para situar a construção de sua profissionalidade docente.

Para Pimenta; Gonçalves (1990) o estágio não é um momento de prática, mas sim de aproximação e reflexão sobre à realidade educacional, desta forma, percebe se que o estágio é considerado por ambos autores uma atividade pedagógica que não se restringe a disponibilizar aos discentes *recursos didático-metodológicos a partir da uma ação docente realizada em estado transitório, muito menos, via* observação dos profissionais da docência no desenvolvimento de suas aulas, ou seja, um momento de relevo no processo de constituição docente, por ser o lócus propício onde o pedagogo em formação pode verificar com propriedade, como e em que circunstâncias ocorrem de fato as práticas educativas nas instituições de ensino, nessa perspectiva, cabe destacar a consideração Canopf (2007). "A finalidade do estágio vai além da aplicação imediata de técnicas aprendidas na teoria, pois a prática implica superar o fazer e remete a uma reflexão que enriquece a teoria que serviu de base para tal". (CANOPF et al.2007).

Cabe ressaltar que as PPPs se configuram como processos de constituição profissional docente, neste sentido, é coerente o atendimento de Tardif (2000), que ressalta a importância destes processos oportunizarem aos discentes a mobilização de vários saberes na comunidade escolar, assim como de

Libâneo (1998), que destaca sua relevância para a melhoria das práticas de ensino e dos seus resultados, e nesta visão de ambos autores, entendemos que as PPPs devem ocasionar ganhos ao processo de assimilação profissional, dos discentes com a *docência*, *assim* favorecendo seu desenvolvimento não apenas em âmbito *didático-metodológicos*, mas também *auxiliando os na compreensão dos processos de ensino-aprendizagem em sua essência, estimulando seu desenvolvimento tanto* em âmbito *profissional quanto pessoal, o que conseqüentemente traz melhorias ao ofício docente como um todo.*

No Curso de Pedagogia da UFPE, o momento do estágio supervisionado constitui-se em um momento pedagógico significativo no processo formativo dos estudantes, é possível constatar ao observar sua matriz curricular (Perfil: 1322-1), que se configura com a existência de oito disciplinas de PPPs, as quais tem caráter obrigatório e começam a ser vivenciadas pelos discentes em processo de formação desde o 2º período do curso, e todas contemplam momentos de intercâmbios entre universidade e a realidade do campo de atuação profissional.

Destaca-se também quanto à obrigatoriedade do estágio no curso de pedagogia, que está alinhada conforme dita a resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015 do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno, a qual torna obrigatória a oferta dos momentos de estágio nos cursos voltados à formação docente. Conforme assinalado no art. 1º da Lei nº 11.788/2008, o momento do estágio é definido como;

Ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior(...) (Art. 1º da lei 11.788/2008).

Cabe ainda destacar outros pontos da referida Lei no intuito de auxiliar na compreensão do estágio no âmbito das PPPs, uma vez que influenciam densamente seu formato na matriz curricular do curso analisado. § 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando. (BRASIL 2018, p. 7) § 2º O

estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. (BRASIL 2018, p. 7)

De acordo com a resolução nº 20/2015 da Universidade Federal de Pernambuco o momento do estágio é compreendido como;

Um elemento que complementa a formação acadêmica do estudante no processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se instrumento fundamental de integração, aquisição de experiência, aperfeiçoamento técnico – cultural, científico e de relacionamento humano; (UFPE, 2015)

Percebe-se que, ambos os documentos destacados, assumem o mesmo posicionamento, entendendo o momento de estágio como elemento que complementa o processo de ensino aprendizagem, e que tem como propósito a interação entre os discentes e os contextos socioculturais em que se desenvolvem as práticas profissionais, assim ambos os documentos delimita aos estudantes a necessidade durante o estágio de *aquisição* das *competência* e habilidades próprias que os possibilitem desenvolver a profissão docente.

Haja vista que, o presente estudo se propõe a conhecer os desdobramentos do estágio supervisionado ao processo de constituição da profissionalidade docente dos pedagogos em processo de formação na UFPE. Cabe então uma breve observação das ementas dos PPPs no sentido de compreender que previamente as ementas oficiais das disciplinas de PPP1 à PPP8, que as mesmas, possuem como objetivo principal proporcionar ao discente em processo de formação momentos de contextualização teórico-prática, bem como de contemplação e reflexão sobre as especificidades do exercício profissional docente. Em conformidade com o que aponta Lima (2008) que aponta que o estágio é um momento de interação entre as dimensões teórico-prática do processo de aprendizagem, capaz de promover reflexões sobre os elementos constituintes do espaço docente e aqueles que a eles inter-relacionam-se para compor as ações que aí incidem.

Se por um lado fica evidente a forte influência que as PPPs exercem sobre o processo de constituição profissional docente, ao propor à articulação entre os espaços de formação e profissional, é importante *refletir sobre* aspectos desta conexão pedagógica, na esfera da sua aplicação efetiva, avaliando como a mesma tem se materializado nas escolas, pois conforme nos adverte GIROUX (1997) apenas a reflexão sobre o trabalho

do docente na sala de aula é algo insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a sua prática profissional como docente.

É obvio que para o autor em destaque, uma reflexão significativa acerca da profissão docente não se restringe a observar as performances profissionais realizadas dentro das salas de aulas das escolas, para em seguida problematizar a seu respeito, mas sim, faz referência a uma análise profunda dos elementos que condicionam e interferem no trabalho educativo desenvolvido neste *espaço*, submetido a *diretivas institucionais*, mais que possui caráter profundamente social.

Uma vez observadas às normas gerais que conceituam e normatizam os estágios obrigatórios no supracitado curso, bem como, o que revelam os teóricos acerca desta atividade de caráter pragmático e conceitual, podemos avançar na discussão conhecendo qual relação se estabelece entre profissionalidade, identificação e o momento do estágio supervisionado.

A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NO ÂMBITO DAS PPPS.

Sabemos que a profissionalidade docente, tem início ainda durante a formação inicial, estimulada, sobretudo, pelas vivências promovidas no decorrer dos momentos dos estágios pedagógicos, as quais objetivam mobilizar aos discentes conhecimentos profissionais no âmbito docente, um fragmento do processo de formação integrante ao conceito de profissionalidade, o qual tem caráter mais amplo, compondo-se de outros elementos tais como: valores e atitudes, assim para melhor compreender a relação entre os estágios de PPPs a constituição docente no curso de pedagogia da UFPE, faz se necessário primeiramente conceituar o que é profissionalidade docente a luz de alguns estudiosos acerca do assunto.

Para Imbernón (1994), a profissionalidade docente refere-se ao conjunto de características e capacidades específicas da profissão docente. Chama-nos ainda atenção reforçando nosso entendimento de que a profissionalidade docente é estimulada pelas vivências promovidas no decorrer dos estágios de PPPs, que para o autor “O processo formativo docente não deve estar dissociado da resolução de situações e tarefas específicas da profissão no contexto próprio em que elas ocorrem”. Imbernón (2006, p. 17).

É oportuno expor que compreendemos o estágio como um processo de profissionalização, pois conforme Barreto (2011) este é um processo amplo compondo-se do profissionalismo (conquista de um status) e da profissionalidade (conjunto de competências indispensáveis ao pleno exercício do ofício) que delimita e favorece a ação da profissão, para ela não há como se pensar em um processo de profissionalidade docente de forma dissociada ao conceito de profissionalização, pois, para a autora são conceitos que se inter-relacionam. Afirma a autora que:

“Profissionalidade e profissionalização tem uma relação dialética, ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade docente, que envolve os conhecimentos e habilidades necessárias ao seu exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado.” BARRETO (2011, p.37).

Sabemos que os momentos de estágio das PPPs no curso de pedagogia da UFPE são práticas institucionais de caráter obrigatório, que dentre os seus desígnios encontra-se o propósito de contribuir no processo de formação profissional dos discentes, via integração entre universidade e escola, visando proporcionar aos mesmos um panorama das relações e práticas que se desenvolvem no espaço escolar, o que nos encaminha a compreensão de que a identificação docente é um elemento substancial da *profissionalidade*, que se manifesta não só através deste processo de interação, no qual o discente é progressivamente enredado no decorrer de sua formação, mas que certamente exerce forte influência sobre ele.

Por esse ângulo, estágio de PPP enquanto espaço de profissionalização ganha ainda mais destaque em nosso entendimento, pois o consideramos uma instância indissociável do processo de identificação profissional dos discentes, na medida em que (quando bem planejado e desenvolvido) cria um espaço harmônico, onde o tempo de convivência na escola transpõe a feição prática desta atividade, conforme Sacristán (1991, p. 74), permitindo ao discente descobrir se como “um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos pré-existent” o que para além de outros aspectos da formação, influi na significação infligida por ele em relação à docência, e por consequência no desenvolvimento de sua personalidade.

Cabe destacar que, compreendemos a existência da necessidade de compreensão de indissociabilidade entre o ensino da teoria e a prática docente na constituição profissional. A indissociabilidade entre teoria e prática é temática de inúmeros debates nas instituições de ensino superior cursos de graduação em Licenciatura no país que formam professores.

Bem como destacada dentre outros documentos referenciais a docência principalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 (LDB/1996); na Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE); entre outras.

Conforme Sacristán (1993), não há como se pensar em constituição da profissionalidade docente dissociada de situações concretas do universo docente, nem dissociada da ideia de desenvolvimento das esferas “pessoal, profissional e humano”. Libâneo (1994) *compartilha* o mesmo ponto de vista, que a formação docente deve situar-se em contextos pedagógicos reais, enfatizando que está implicada numa contínua interpenetração entre teoria e prática. Em síntese, a defesa da indissociabilidade teoria e prática e da relevância no processo de profissionalização docente, precisa continuar no acúmulo de debates, estudos e discussões teóricas realizadas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.

O presente estudo traz uma abordagem qualitativa, e tem como intuito compreender as nuances de um fenômeno social, que está relacionado diretamente ao processo formativo docente, de estudantes do Curso de Pedagogia, do Centro de Educação da UFPE, pois conforme Charlot (1996, p.51) “compreender um processo é compreender que uma transformação não é o efeito de um determinismo nem de um imprevisto”.

Cabe destacar que o enfoque investigativo aqui empregado, tem sua gênese na ciência antropológica, emergindo a partir da necessidade de se considerar as particularidades acerca dos fenômenos que incidem no campo social para melhor entender os seus desdobramentos, pois estes não podem ser simplesmente quantificados, este tipo específico de abordagem pressupõe uma investida empírica e a sistematização progressiva do conhecimento segundo Minayo (2008). “O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, e a si mesmos, sentem e pensam.” (MINAYO, 2008, p.57).

Este estudo configura-se em um estudo de caso, uma vez que, nosso interesse é compreender a percepção de um grupo delimitado (estudantes do Curso de Pedagogia da UFPE), a respeito das contribuições dos estágios de PPP para sua constituição docente. De acordo com Triviños (1987)

“O estudo de caso é uma categoria de estudo descritivo que têm por finalidade aprofundar-se na descrição de uma determinada realidade, fornecendo um conhecimento aprofundado sobre a mesma, onde os resultados atingidos podem permitir ao pesquisador formular hipóteses [...]”. Triviños (1987, p. 110)

É importante destacar que no supracitado Curso, existem oito disciplinas de PPPs, conforme sua matriz curricular (Perfil: 1322-1), assim harmonizando-se ao que dita a Lei nº 11.788/2008 acerca do estágio supervisionado: “É o estágio definido como obrigatório no projeto pedagógico do curso, e sua carga horária é requisito para aprovação e obtenção do diploma” (§ 1º do art. 2º da Lei nº 11.788/2008). Entretanto, especificamente destacamos a contribuição daquelas em que a prática do estágio supervisionado possui ênfase na docência, são elas: PPP4 - Estágio no ensino fundamental A, PPP5 - Estágio supervisionado no ensino fundamental B; PPP6 - Estágio na educação infantil; PPP7 - estágio na educação de jovens e adultos

Para o tratamento dos nossos dados aplicamos a análise temática de conteúdo segundo Bardin (2009), que considera esta técnica como:

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens” (BARDIN, 2009 p42).

Seguimos as etapas básicas propostas por Bardin (1999) para a análise de conteúdo, que são elas: a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação.

O início da análise do estudo ocorreu após várias leituras e releituras dos questionários e entrevistas coletados. Fizemos então, um agrupamento das respostas a partir de categorizações, criadas posteriores a coleta dos dados, que surgiram das revelações dos sujeitos entrevistados

conforme orienta Franco (2007) que existem dois caminhos que podem ser seguidos na análise: Categorias criadas a priori e categorias não definidas a priori que emergem da “fala”, do discurso, do conteúdo das respostas.

SELEÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA, DOS SUJEITOS E DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Nosso campo de investigação constituiu-se o Centro de Educação da UFPE, tal escolha se justifica pelo fato deste ser este o lugar, em que, materializa-se o Curso de Pedagogia onde são ofertadas as disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica, as quais o fenômeno estudado está diretamente vinculado, bem como, onde as inquietações sobre o mesmo foram sendo suscitadas. Esta pesquisa obteve autorização da coordenação do Centro de Educação da UFPE, através de ofício para sua realização. Participaram desta pesquisa 53 estudantes de pedagogia, adotamos como critério de seleção destes sujeitos, que todos estivessem devidamente matriculados entre o 8º e 10º períodos do curso de pedagogia da UFPE, tal critério se justifica com base na matriz curricular do curso onde é possível observar que nesta etapa do seu percurso formativo o graduando já vivenciou todo o ciclo de estágios das PPPs, além de ter concluído boa parte das cadeiras que compõe a integralidade do referido curso.

Desta forma, entendemos que o grupo delimitado, é capaz de problematizar qualquer asserção a respeito dos estágios aqui inquiridos nas escolas, com uma maior clareza, portanto podendo participar desta pesquisa, no intuito de preservar a identidade destes sujeitos, adotamos como estratégia, nomeá-los por pseudônimos como (A1), (A2) e assim sucessivamente.

Cabe pontuar para uma melhor leitura e compreensão do presente estudo, que os pseudônimos (A1), (A2), e assim sucessivamente, associam-se aos dados extraídos do questionário aplicado, tal como (B1) e (B2) associam-se aqueles obtidos através de entrevistas.

Empregamos como nossos instrumentos na coleta dos dados, questionário e entrevista semiestruturada, por entendermos que em pesquisas de enfoque qualitativo, como é o caso deste estudo, que se baseia em dados de teor subjetivo, como significados e interpretações dos sujeitos a respeito de um ato educativo (estágio de PPP), a aplicação de ambos procedimentos nos possibilitou captar com significância,

elementos que ofereçam respostas à problemática levantada, conforme aponta Marconi, Lakatos; (2010) a escolha dos dispositivos metodológicos que o pesquisador irá se utilizar em sua pesquisa estão diretamente associados à especificidade do problema e ao objeto de estudo.

O nosso questionário de coleta de dados do presente estudo, foi constituído de cabeçalho apresentando o estudo e buscando traçar um breve perfil dos participantes desta pesquisa, através de dados relevantes como; nome, faixa etária, sexo, ano de ingresso no curso, período e turno em que estavam matriculados, experiência como docente no espaço escolar, e mais 10 perguntas, de caráter de múltipla escolha, sendo 2 destas de caráter aberto, onde as indagações centraram se em conhecer a percepção dos discentes sobre possíveis contribuições dos estágios de PPPs à sua constituição profissional docente e captar possíveis dificuldades durante a execução dos mesmos.

Dada a complexidade que envolve o conceito de profissionalidade docente, é importante esclarecer que este instrumento de coleta foi aplicado presencialmente em turmas do 8º ao 10º nos diferentes turnos do curso de pedagogia no Centro de Educação da UFPE.

Desse modo o questionário possibilitou levantamentos de dados que nos levaram a necessidade de entrevistas posteriores para melhor percepção da análise da problemática anunciada no estudo.

Quanto às entrevistas semiestruturadas, que tiveram o objetivo de aprofundar as análises dos dados encontrados, foi possível realizar apenas duas neste estudo, devido a desistência dos sujeitos que haviam se disponibilizado a colaborar quando durante aplicação do nosso questionário, concordado em participar das mesmas, posteriormente terem declinado acerca de uma segunda participação no mesmo, quando contactados, devido ao fato de muitos estarem envolvidos em seus respectivos trabalhos de conclusão de curso. O uso da entrevista em pesquisa qualitativa é significativo, posto que:

A entrevista é uma ferramenta imprescindível para se trabalhar buscando-se contextualizar o comportamento dos sujeitos, fazendo a sua vinculação com os sentimentos, crenças, valores e permitindo, sobretudo, que se tenha dados sobre o passado recente ou longínquo, de maneira explícita, porém tranquila, e em comunhão em transferência e troca de confiabilidade. (Biasoli-Alves 1998.p.144)

A relevância do uso de entrevista semiestruturada para esta pesquisa se deve ao fato de termos estimulado os sujeitos a falarem sobre

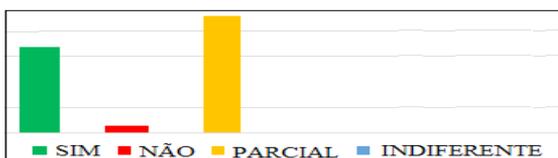
como foram as experiências de estágio nas disciplinas de PPP, e como estas contribuíram ao processo de constituição de sua profissionalidade, com isso pudemos identificar quais fatores facilitam ou dificultam a constituição dessa Profissionalidade e de que forma contribui na constituição desta.

ANÁLISE DOS DADOS : O ESTÁGIO DE PPP: ASPECTOS FACILITADORES E DIFICULTADORES NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE DO ESTUDANTE DE PEDAGOGIA EM FORMAÇÃO NA UFPE.

No intuito de compreender como os estágios de PPP vêm associando-se a constituição da profissionalidade dos estudantes no supramencionado Curso, buscamos conhecer aspectos deste processo a partir das percepções destes sujeitos acerca de fatores que facilitam e dificultam o entendimento da constituição profissional e sua identificação docente, no âmbito da execução dos estágios de PPPs, os quais intervêm diretamente na constituição profissional docente dos pedagogos em formação na UFPE quando inseridos nas escolas para sua realização, conforme o quadro abaixo:

| Aspectos facilitadores | Aspectos dificultadores |
|------------------------------|--|
| Introdução no espaço escolar | Tempo de vivência em campo de estágio |
| | Relação teoria e prática |
| Prática docente | Ausência de Diálogo: universidade/ campo de estágio e relacionamento interpessoal. |

Inicialmente, quando questionados a respeito das colaborações/ aspectos facilitadores dos estágios de PPP à sua formação docente, a maioria dos sujeitos que integram o grupo aqui investigado (53 discentes), entende que a *Introdução no espaço* escolar (momentos de vivências nas escolas campo de estágio) configura-se como um fator que facilita o seu processo formativo, principalmente, no âmbito da sua identificação como docente, conforme podemos observar subsequentemente no gráfico (1) em exposição.



Facilita o processo de identificação com carreira docente?

Gráfico (1)

Com base no gráfico (1) é possível constatar, que os estágios de PPP ao proporcionarem a introdução desses sujeitos no espaço escolar, transitoriamente assumindo algumas responsabilidades inerentes à procedimentos característicos do fazer docente como; elaborar planos de aula e materializa-los durante os momentos de regência nas escolas, assumem um papel relevante no imaginário da maior parte dos indivíduos submetidos à esta pesquisa, no que concerne ao seu processo de identificação com a docência.

Quanto à prática docente ser um elemento facilitador justifica-se pela grande necessidade do sujeito apropriar-se de conhecimentos práticos, que autores como Tardif (2000) e Pimenta (1999) denominam de saberes da experiência, outra observação que podemos destacar quanto aos relatos dos estudantes de pedagogia é quanto à percepção da prática de forma limitada apenas ao domínio metodológico em sala de aula. O que se traduz um entendimento limitado posto que Conforme indica Sacristán (1995), a prática não se reduz às ações dos professores, esta seria uma sistematização de vários contextos que estariam contidos uns nos outros, o que o autor nomeia de práticas aninhadas.

Entretanto, quando questionados sobre possíveis dificuldades encontradas nos tirocínios de PPP, alguns sujeitos citam ocorrências de viés desconstrutivo, as quais dificultaram sua interação de forma mais abrangente no campo de estágio, o que a nosso ver intervém diretamente na sua constituição profissional, conforme relata o sujeito (A1):

“Pouco tempo para preparar as aulas, a estrutura precária encontrada dentro das escolas dificultam o desenvolvimento das aulas nos seus vários aspectos” (A1)

É perceptível na fala do sujeito em destaque que tanto o tempo de permanência em campo quanto a estrutura que lá é encontrada, muitas vezes intervém negativamente sobre o processo formativo nas PPPs, constituindo se assim fatores de dificuldade, o que a nosso ver acarretam prejuízo tanto a aquisição de procedimentos específicos quanto a identificação com a docência, ambos elementos da profissionalidade docente, conforme Rocha (2008), ambos fatores aqui identificados não vem oportunizando aos discentes extraírem dos momentos nas escolas um melhor rendimento possível, no que concerne à sua formação profissional. Ainda no contexto da interação entre discente e campo de estágio, de acordo com o sujeito (A2):

“Nas PPPs não temos autonomia, ou seja, o saber não é nosso, logo não podemos nos sentir inseridos como profissionais neste contato”. (A2)

Pode-se inferir no relato acima que, para alguns indivíduos, os momentos de estágio das PPPs vêm se caracterizando como um momento de aplicação de procedimentos operacionais em sala de aula, o qual não vem promovendo uma inclusão significativa no universo profissional, de modo que, estes indivíduos possam visualizar-se num futuro próximo como profissionais da docência. Levando em consideração os relatos de (A1) e (A2) é perceptível que alguns indivíduos vêm se sentindo inclusos num processo tecnicista de ensino, processo este que vem buscando ser superado pelo construtivismo e ainda apresenta resistência.

Sobre a relação teórico-prática nas PPPs, parte considerável, dos sujeitos nesta pesquisa, relata que se depararam com dicotomias entre o sistematizado na universidade e as ações efetivadas nas salas de aulas das escolas, quando em campo. Como podemos observar nas seguintes falas dos sujeitos:

“As disparidades entre teoria e prática discutidas em sala de aula, realidades das escolas básicas”. (A3)

“A relação entre teoria e prática, realidades diferentes”. (A4)

O que corrobora com os achados de Barreto (2011), quando a autora também destaca como achado de sua pesquisa a relação teoria/prática como um grande elemento dificultador de constituição de profissionalidade docente dos seus sujeitos analisados. Sobre os relatos em destaque, cabe esclarecer que Pimenta e Lima (2006) pontuam que:

“Os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de teorias, pois constituem apenas saberes disciplinares, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos.” (PIMENTA; LIMA, 2006, P.6).

Conforme os relatos, percebe-se que para os sujeitos em destaque a relação entre teoria e prática nos estágios de PPP tem-se dado de forma enigmática, não havendo clara correspondência entre elas, o que a nosso ver, constitui-se um empecilho para a constituição profissional

docente destes sujeitos, pois entendemos que, o momento de campo não deve restringir-se ao seu aspecto prático, sobrepondo a teoria sobre a ação, e vice versa, quando na verdade estas devem interpenetrar-se, ajudando aos discentes numa contextualização do conhecimento científico que favoreça sua atuação pedagógica e estes venham à constituir-se profissionais.

O tempo de vivência no campo de estágio também surge como um fator de dificuldade para a constituição profissional docente nas PPPs, posto que não vem permitindo uma interação mais abrangente dos sujeitos com o campo de estágio, como observa-se nos relatos a seguir.

“O tempo curto da disciplina para de fato ter a dimensão da realidade escolar de sala de aula”. (A5)

“O curto espaço de tempo para saber dos alunos se realmente assimilaram o conteúdo ministrado”. (B1)

“Estas intervenções não nos permitem compreender, entender como será para nós a experiência da docência, pós o tempo e pouco”. (B2)

É perceptível na fala dos sujeitos em destaque que o fator tempo de permanência em campo durante as PPPs tem-se mostrado insuficiente para alcançar os fins deste processo formativo que visa, entre outras coisas, familiarizar o discente com o universo docente, assimilando expressões e procedimentos que lhe são característicos, o que a nosso ver deve ser estimulado da melhor forma possível no decorrer destas vivências de campo, assim legitimando estes períodos pedagógicos nas escolas, como o momento de imersão no universo da profissão docente, o terreno fértil à constituição de uma profissionalidade.

Segundo Tardif (2000 apud MILANESI, 2012, p.224) é demasiada pretensão incumbir ao estágio esclarecer todas as dúvidas referentes a profissão docente, pois está constituída de elementos, que transpõe o espaço escolar, porém, o estágio constitui-se um período relevante, na medida em que, sua realização envolve saberes da profissão, entretanto tal relevância tem sido ocultada na formação, sobretudo, dado a curta duração em que nela o mesmo se desenvolve.

Acerca dos depoimentos, percebemos ainda que os períodos de campo das PPPs não observam satisfatoriamente os processos de relacionamento interpessoal dentro das escolas, dado que ambos desenvolvem-se

através de um tempo curto, o que tem nutrido uma projeção pragmática das PPPs no imaginário dos discentes, ou seja, o momento de materializar planos de aulas, uma vez que estes ajuízam que as suas vivências em campo expõem um retrato resumido do trabalho pedagógico desenvolvido, impossibilitando assim, que possam tomar ciência da complexidade e especificidade que envolve o agir docente, pois sabemos que este agir envolve elementos socioculturais, que somam-se a conhecimentos pedagógicos difundidos no cotidiano das salas de aula. Ainda no contexto do relacionamento interpessoal durante a execução das PPPs, chama atenção os relatos dos discentes sobre as dificuldades encontradas no que concerne a sua interação com os profissionais das escolas:

“Não encontrei confiança nos professores, muitos não queriam nossa presença na sala de aula”. (B1)

“A aceitação dos profissionais da educação básica com os alunos da UFPE, pois alguns professores não os aceitavam para realizar a aplicação do seu projeto de PPP em sua sala de aula”. (B2)

É possível perceber que em alguns casos os docentes das instituições de ensino participantes não vem contribuindo para que o momento de campo das PPPs seja elevado ao máximo no âmbito da aprendizagem, o que levanta uma questão pertinente, a respeito de como tem se dado a relação entre universidade e as escolas:

Conforme Milanese (2012, p.222); é importante refletir um pouco mais sobre a abertura da escola para a realização do estágio. Não basta apenas que a escola ofereça os seus espaços para o estagiário e tudo mais estará resolvido. É necessário que o professor regente queira também assumir o seu papel enquanto formador dos futuros docentes.

A nosso ver, o estágio de PPP vivenciado pelos discentes sem que haja um entendimento comum entre escola e universidade quanto aos seus objetivos, bem como um clima permanente de diálogo entre estas instituições de ensino, acaba por reforçar a visão pragmática que historicamente se tem do estágio, produzindo inúmeros equívocos, que conforme Pimenta; Lima, (2006) e Tardif (2008), imergem o estágio numa atmosfera de insatisfação onde o mesmo é realizado em meio a impasses, o que não contribui para diminuir a distância entre ambas instituições, influenciando negativamente a constituição profissional dos discentes.

A IDENTIFICAÇÃO COM A DOCÊNCIA NO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE DO ESTUDANTE DE PEDAGOGIA DA UFPE.

Conforme evidenciou se no tópico anterior, mesmo enfrentando alguns entraves durante a realização dos estágios nas escolas, a maioria dos sujeitos nesta pesquisa destacam a relevância dos momentos de campo das PPPs ao seu processo formativo no contexto da identificação docente, entretanto, tal identificação com a docência, evidência estar centrada na assimilação de algumas competências profissionais de natureza prática, pois observa-se que o significado atribuído pelos sujeitos aos estágios de PPP sofre uma abrupta modificação, quando são questionados acerca de contribuições no âmbito do que é ser docente, o que pode ser observado com maior clareza no gráfico abaixo:



Contribui no entendimento do que é ser docente?

Gráfico (2)

Como é perceptível no gráfico (B), uma mostra considerável desta pesquisa avalia os momentos de tirocínio das PPPs nas escolas como insuficientes para cumprir a finalidade de auxiliar o pedagogo em formação na UFPE a entender o que significa ser docente o que conforme o entendimento de Pimenta; Lima (2006,) implica:

Constituir-se um profissional que têm a clareza epistemológica necessária para contextualizar suas ações individuais e coletivas no contexto escolar através de um conhecimento especializado, e próprio da sua área de atuação, objetivando alterar positivamente o meio social onde este contexto se insere. Pimenta; Lima (2006 p.21).

A nosso ver, os momentos de campo das PPPs não vêm contemplando no sentido de propiciar condições favoráveis para que aos discentes possam assimilar este conceito, o qual orienta um agir docente significativo, onde se reflete sobre o agir buscando dar novos significados aos processos formativos, a *partir* de situações concretas vivenciadas nas escolas, assim em desarmonia com as ideias de autores como Sacristán (1993); Libâneo (1994); Tardif (2000), os quais entendem que os estágios são

uma boa oportunidade de apresentar aos candidatos à docência uma visão real e abrangente do espaço escolar.

Esta lacuna é fruto, sobretudo, de situações que vem incidindo no campo de estágio, onde destacamos aqui a fala do sujeito (B1) para ilustrar; *“A falta de incentivo dos demais profissionais da educação, bem como a dificuldade de ter que ir contra o sistema.”*, Frente ao exposto, identifica-se que há uma lacuna dos estágios de PPP, inerente a identificação docente, devido à sua pouca contribuição para o entendimento amplo da profissão, o que a nosso ver, dificulta o processo de entendimento do conceito de profissionalidade docente, ainda durante o processo de formação no supra referido curso de pedagogia, posto que está se dividindo em três dimensões conforme Contreras (2002): obrigação moral, compromisso e competência profissional, as quais, conforme os dados, não estão sendo satisfatoriamente observadas nas PPPs, dado os impasses no esfera da interação entre os sujeitos.

E uma vez que, temos noção que estas extensões da profissionalidade devem interagir de forma *integrada numa atuação docente resiliente*, consideramos que, *para o discente ser capaz de acessá-las* de forma satisfatória, faz-se necessário uma profunda reflexão acerca do que se trata ser um profissional da docência, entretanto, os dados nos revelam o contrário, assim, deduz-se que as PPPs como se encontram conduzidas, tem privilegiado aspectos práticos da profissão em detrimento a ampliação das outras feições que compõe o conceito de profissionalidade.

Desta forma, sob essa conjuntura as PPPs tem estimulado certo nível de identificação docente entre os pedagogos em formação na UFPE, entretanto, essa identificação aponta estar ligada a feições práticas do fazer docente em sala de aula, visto que, as vivências nas escolas não vêm permitindo alargar o processo de relacionamento interpessoal, o que tem contribuído para que os discentes percebam à docência sob uma ótica restrita, divergindo dos fins das PPP que é integrar universidade e comunidade escolar em função de uma formação profissional docente, que propicie o desenvolvimento das esferas intelectual e profissional dos discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, observamos que as PPPs, se adaptam aos parâmetros legais estipulados pelo Ministério da Educação, como pela Lei nº 11.788/2008 no que concerne a oferta do estágio no espaço escolar, nos

cursos voltados a formação docente, entretanto a constituição profissional dos futuros pedagogos no âmbito da docência, tem se dado em meio a lacunas no campo da interação entre universidade e escola, dos discentes com o espaço escolar, conforme nos expõem os relatos dos sujeitos, o que têm interferido diretamente na relação teórico-prático das vivências no espaço escolar.

Em decorrência dessas lacunas citadas, somadas ao curto espaço de tempo pedagógico disponibilizado aos discentes, o qual em alguns casos revelou-se estar sendo vivenciado de forma conflituosa, impossibilitando que estes sujeitos explorem ao máximo todos os saberes adquiridos no decorrer do curso de pedagogia da UFPE nas escolas durante os estágios, o que a nosso ver, nutre a dicotomia entre teoria e prática. Constatamos que as PPPs têm inviabilizado uma significativa contextualização curricular e a observação de um panorama mais abrangente do trabalho docente desenvolvido no espaço escolar em seus múltiplos aspectos, o que diverge tanto das ideias dos teóricos abordados neste estudo, quanto o que dita resolução 20/2015 da UFPE, que institui os estágios como práticas de integrações sociais e aquisições de experiências profissionais que objetivam o desenvolvimento da formação acadêmica.

Neste contexto, é possível afirmar, que as contribuições dos estágios de PPP a formação dos graduandos em pedagogia pela UFPE, situam se mais largamente no âmbito da identificação docente, pois conforme revelam os dados, mesmo diante das adversidades supra descritas no decorrer deste estudo, para maioria dos sujeitos nele envolvidos, a sua passagem pela escola durante realização dos estágios, constituiu se um momento pedagógico para sua formação docente, sobretudo, quando se tratou de uma primeira experiência na condição de docente.

Entretanto, diagnosticamos um paradoxo no âmbito desta identificação docente, relativa às colaborações das PPPs ao processo formativo desses graduandos, já que uma parcela considerável submetida a esta pesquisa afirma que estes momentos promovem identificação profissional, mas não o entendimento da profissão docente em si, o que levanta uma questão pertinente a ser respondida num estudo futuro: Quais representações da profissão docente são constituídas pelos discentes a partir destes momentos de aprendizado nas escolas?

De acordo com o fato supramencionado é possível deduzir que esta contradição no âmbito da identificação docente, ocorre na relação entre universidade e as escolas, na realização das PPPs, mas também devido ao fator tempo dos sujeitos nas escolas, o qual tem se apresentado

fragmentado e insuficiente para realizar uma integração de forma mais abrangente dos discentes neste espaços socioculturais em que se desenvolvem as práticas docentes, o que certamente, conforme os dados, além de contribuir para que os professores das escolas não lhe atribuam a devida relevância, favorece para que os mesmos venham a limitar-se a feições de caráter prático da profissão.

O que embora proporcione certo grau de competência profissional aos discentes, a partir da observação e execução de procedimentos práticos durante os momentos de regência nas escolas, tem influenciado pouco a compreensão do conceito de profissionalidade docente entre eles, já que não contempla a compreensão de outros elementos de natureza ética, político e social, dentre outros, que condicionam as ações práticas da profissão docente. Percebeu-se, que muitos discentes apresentam dúvidas acerca do que trata profissionalidade, o que demonstra a necessidade de um maior investimento das PPPs na discussão do tema, enquanto conceito, processo pedagógico que visa o desenvolvimento profissional dos graduandos.

Os estágios de PPP tendem, além de *fortalecer* os vínculos entre ambos os institutos de ensino *envolvidos na sua realização, pode* gerar ganhos a formação profissional de todos os envolvidos, ampliando a constituição da profissionalidade docente durante a formação no supramencionado Curso de Pedagogia, ressaltando que a mesma se desenvolve de maneira processual ao longo de toda uma carreira docente.

7. REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: edições 70, 2009.

BARRETO, M. S. A Constituição da Profissionalidade de Professores dos Anos Iniciais 2011, 124 f, Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2011.

BRASIL, Lei nº 11.788., de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO (CNE/CP), Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (...)

CARVALHO, M,P; ZAGO,N; VILELA,R,A,T. Itinerários de Pesquisa - Perspectiva Qualitativas Em Sociologia da Educação. Rio de janeiro: [s.n.], 2003.

CRUZ, S. P. S. A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental. 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

FELÍCIO, H. M. S.; OLIVEIRA, R. A. A. A formação prática de professores no estágio curricular. Educar, Curitiba, v. 1, n. Editora UFPR, p. 215-232, 2008.

FERRAZ, B. T. Reconfiguração da profissionalidade docente na docência universitária no contexto da avaliação da pós-graduação. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2009.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno – Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

GUERRA,E,L,A. Manual Pesquisa Qualitativa. Grupo Ānima Educação. ed. Belo Horizonte: [s.n.], 2014.

JÚNIOR.F,V,P. Profissionalidade, Profissionalização, Profissionalismo e Formação Docente. Revista scientia, Bahia, v. 1, n. 1, p. 11, Jun/Nov 2012.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/ prática de ensino na formação de professores. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr 2008.

LIMA, F.M.S; SANTOS,A,P,R. Identidade e formação: discursos sobre o pedagogo em espaços não formais de atuação profissional, RECIFE, 2015, 14 f. Trabalho de Conclusão de Curso(Pedagogia) – UFPE, Recife, 2015. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/ce>>.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Metodologia Científica. 2010.

MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 209-227, out./

dez. 2012. Editora UFPR. Disponível em:< <http://www.redalyc.org/html/1550/155025198015/>>.

OLIVEIRA, G, A; FARIAS, J, E; PORTO, Z, G. A construção da identidade profissional sob o olhar de professores da educação infantil, 2015,26 f. Trabalho de Conclusão de Curso(Pedagogia) – UFPE, Recife, 2015.Disponível em: <<https://www.ufpe.br/ce>>.

PASSOS,C.M.B. Trabalho Docente: Características e Especificidades, p. 5, [S.l., s/d].

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poieis, Goiás, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em:<<https://www.revistas.ufg.br/poiesis>>

ROCHA, Á. M. C. A formação de professores e a construção dos saberes da docência no curso de Pedagogia da UFPE, 2008, 167 f, Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, RECIFE, 2008.

RODRIGUES, M. A. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. Revista Brasileira de Educação, v. 18, p. 55, out.-dez 2013.

TRIVIÑOS, A.N.S. introdução à pesquisa em ciências sociais. SÃO PAULO: ATLAS S.A., v. 1, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). Resolução nº 20, Recife, de 13 de novembro de 2015. Dispõe sobre o estágio nos cursos de graduação.