

ESTÁGIO DE DOCÊNCIA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: SABERES E CASOS DE ENSINO NO PROCESSO FORMATIVO DOCENTE

THE TEACHING STAGE IN POST-GRADUATION IN EDUCATION: TEACHER'S KNOWLEDGE AND TEACHING CASES IN THE TEACHING FORMATIVE PROCESS

Tácio Assis Barros 1

Camila Alberto Vicente de Oliveira 2

Kenia Adriana de Aquino 3

Resumo: O processo formativo docente tem apontado exigências de experiências acadêmicas coerentes para o processo formativo-identitário docente e a construção dos saberes necessários ao ensino. Portanto, este trabalho almeja apresentar reflexões sobre o estágio docente vivenciado por um pós-graduando de um Programa de Pós-Graduação em Educação desenvolvido na Prática como Componente Curricular (PCC) de um curso de Pedagogia de uma universidade pública do estado de Goiás. A PCC teve como objeto central a compreensão do conceito de saberes docentes e seus efeitos sobre a identidade e profissionalização docentes por meio da interlocução com os casos de ensino. Embasado na literatura disponível sobre esses temas, inicialmente, este estudo situa o lugar e as condições do estágio de docência, descreve as atividades e objetivos fazendo relação com o processo formativo docente e, finalmente, apresenta os resultados da análise deste movimento. Os resultados alcançados versam sobre i) o aprimoramento da autonomia e protagonismo do futuro professor, ii) reflexões sobre o significado dos saberes docentes que precisam ser ensinados e mobilizados e iii) articulação entre ensino e pesquisa para a validação de um ofício feito de saberes.

Palavras-chave: Estágio de Docência. Prática como Componente Curricular. Saberes Docentes. Casos de Ensino.

Abstract: The teacher training process has pointed to needs for coherent academic experiences for the teacher training-identity process and the construction of the teacher's knowledge necessary for teaching. Therefore, this work aims to present reflections on the teaching internship experienced by a graduate student of a Post-graduate Program in Education developed in Practice as a Curricular Component (PCC) of a Pedagogy course at a public university in the state of Goiás. The PCC had as its central object the understanding of the concept of teaching knowledge and its effects on the identity and professionalization of teachers through dialogue with teaching cases. Based on the available literature on these topics, initially, this study presents the locus and conditions of the teaching internship, describes the activities and its objectives relating to the teaching training process, and finally presents the results of this movement analysis. The results achieved address i) enhancement of autonomy and protagonism of the future teacher, ii) reflections on the meaning of teaching knowledge that needs to be taught and mobilized and iii) articulation between teaching and research for the validation of a profession made of knowledge.

Keywords: Teacher Training. Practice as a Curricular Component. Teacher's knowledge. Teaching cases.

- 1 Mestrando em Educação - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí – Goiás, Brasil. Bolsista FAPEG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6644083326671970>, ORCID: 0000-0003-4969-8641. E-mail: tacio_barros@discente.ufj.br
- 2 Doutora em Educação – Docente da Unidade Acadêmica Especial de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí – Goiás. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7168769883767852>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0614-4481>. E-mail: camila.oliveira@ufj.edu.br
- 3 Doutora em Educação – Docente do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis – Mato Grosso. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1594122802574617>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6811-2226>. E-mail: keniaaquino@ufr.edu.br

Introdução

A identidade docente é construída a partir de uma variedade de experiências e saberes adquiridos ao longo da trajetória de vida dos professores, abrangendo desde a socialização familiar e escolar à formação inicial e socialização profissional no decorrer da carreira docente [...]. Maria Manuela Garcia (2010)

Os processos de pesquisa sobre formação docente e a própria prática formativa de professores tem apontado, nos últimos anos, a necessidade de articulação entre o conhecimento teórico, a formação pedagógica e as experiências pessoais como base da construção identitária nos termos da afirmação de Garcia (2010) que introduz este texto.

No caso do docente universitário, é comum ou era à época – nas palavras de Abreu e Masetto (1990) – existir um hiato entre os pontos centrais da prática profissional, quais sejam: domínio do conteúdo, conhecimento educacional e conhecimento pedagógico. Tratava-se de um especialista em sua área de atuação, porém não domina(va) os aspectos pedagógicos gerais e de gestão da sala de aula descolando o trabalho de ensinar e formar profissionais na Universidade do trabalho docente, pouco contribuindo para este processo de construção identitária ao qual nos referimos inicialmente.

Partindo desses pressupostos, a exigência de realização do Estágio de docência na pós-graduação torna-se uma oportunidade ímpar para a formação da identidade do (futuro) docente universitário. Mais do que atuar como um “estagiário de luxo” para/com o professor titular na Universidade, trata-se, como premissa, de um espaço/tempo de encontro das experiências e conhecimentos adquiridos ao longo da vida pessoal e acadêmica na medida em que o futuro professor pode participar ativamente de processos de reflexão sobre o ensino e avaliar a ação executada sob supervisão de um profissional mais experiente. Este texto vai abordar, portanto, este processo formativo-identitário e sua relevância para a formação docente.

Iniciando o percurso

A formação de professores tem sido objeto de estudo em diferentes esferas de debates há algumas décadas. Diferentes páginas de pesquisas têm sido preenchidas sobre essa temática pelo fato de ser um aspecto fundamental para compreensão da educação vigente e de colocar no cerne da investigação o protagonismo dos atores educacionais.

De acordo com Libâneo (2000), os professores são profissionais em linha reta com o envolvimento de processos e resultados da aprendizagem escolar, ou seja, esses profissionais são indispensáveis para que mudanças sociais e políticas aconteçam.

Aos professores, cabe a tarefa histórica de garantir o acesso ao conteúdo historicamente acumulado às novas gerações, visto que a “escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2003, p. 14). Dessa forma, o professor fará a mediação entre a prática social do aluno ao conhecimento sistematizado de modo a contribuir para a instrumentalização desse homem à participação social e a compreensão de sua posição nas relações que se estabelecem nesse modo de produção.

Nessa linha, acreditamos que a educação é o fator principal para o desenvolvimento dos seres humanos e, em concordância com Pimenta (1999) e Hypolito (2015), o cenário neoliberal atual dentro de um contexto privatista brasileiro que enxerga a formação de professores como mercadoria reproduzindo um discurso de desvalorização e precarização por compreenderem professores e professoras como tecnicistas pragmáticos e colocarem a culpa dos resultados deficientes da educação nas mãos desse grupo de profissionais.

Shiroma e Evangelista (2015, p.330), ao debaterem a encruzilhada na qual se encontram os professores, ao serem “levados a optar” pela formação humana ou pela escola de resultados afirmam que

No que tange às implicações políticas, vemos que a noção de *responsabilização* (accountability) tem sido amplamente adotada como estratégia de embaralhar os compromissos. Os governantes e empresários adotaram tal discurso exigindo que professor e equipe gestora da escola se responsabilizassem não só pelos resultados dos alunos nas avaliações, como também por sua situação futura de inserção profissional. (Grifo nosso)

A esse novo professor é exigida uma nova formação. Critica-se uma possível obsolescência das licenciaturas e sua sólida formação teórica para defender um viés mais prático e flexível e, assim,

Embora acolhidas em maior ou menor grau pelas instituições formadoras, as novas diretrizes exerceram significativa influência para a reconversão da formação inicial de professores em nível nacional. Cabe ressaltar que os professores estão sendo criticados e monitorados não só pelo que lhes falta de qualidade, mas também pelas qualidades que possuem, perceptível nos ataques a cursos de licenciatura de universidades que não abrem mão da teoria na formação de professores (SHIROMA ; EVANGELISTA, 2015, p. 326).

Devido às dinâmicas mencionadas anteriormente, a educação é vista como um produto e, nessa perspectiva, a construção e mobilização dos saberes docentes são afetadas, assim como a manutenção da dicotomia teoria-prática no momento em que se defende um paradigma praticista contribuindo, dessa forma, para a manutenção de procedimentos arcaicos na escola.

Neste sentido, o estágio docente é indispensável no processo de formação de futuros professores e professoras e, em nível de pós-graduação, “o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação” (BRASIL/CAPES, 2010, p. 32) aproximando, portanto, o futuro docente – em qualquer nível de ensino – do seu espaço de atuação profissional na mediação com a formação teórica e a supervisão de um profissional experiente.

Condição vital para a qualidade da docência do futuro professor universitário é um estágio que mobilize atividades e instâncias crítica-reflexivas sobre a formação docente e que oportunize minimizar o que tem sido cristalizado e naturalizado por discursos tecnicistas. Destarte, publicizar relatos de experiência do estágio de docência em cursos de pós-graduação *stricto sensu* se mostra relevante para compreendermos como os saberes docentes têm sido construídos, mobilizados e trazeremos mais reflexões para o desafio que é formar futuros educadores além de termos referência para avaliar a pertinência desse processo na formação e atuação do docente na Universidade.

Portanto, esse trabalho visa apresentar reflexões sobre o estágio docente vivenciado por um pós-graduando dentro do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí (PPGE/UFJ), vinculado à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores, desenvolvido no âmbito da graduação.

Devido a ameaça da Covid-19 e, seguindo as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), as atividades de Estágio Docência foram realizadas de forma remota na Prática como Componente Curricular (PCC) do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Jataí (UFJ) em conjunto com três professoras formadoras – duas das quais compartilham a autoria desse texto - e totalizando vinte (20) participantes de diferentes períodos do curso que objetivou proporcionar debates acerca da formação docente e a profissão do professor através da análises de casos de ensino sob a luz do referencial teórico dos saberes docentes.

Deste modo, o relato que segue está dividido em três partes. Primeiramente, dissertamos sobre a PCC e justificamos seu delineamento. Posteriormente, descrevemos as atividades realizadas, seus objetivos e a importância desse processo para os professores em formação (o estagiário, as alunas de graduação e as professoras supervisoras). Finalmente, avaliamos o processo a partir do objetivo da PCC e o processo de (re)construção identitária do estagiário e das professoras

supervisoras.

Primeira parada: planejando a caminhada

Na prática docente atual, o planejamento tem-se reduzido à atividade em que o professor preenche e entrega [... em formulário. É preciso esclarecer que planejamento não é isto. Ele deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um **processo de reflexão**. (JOSÉ CERCHI FUSARI, 1998. Grifo do autor)

A Normativa Interna Nº1/2018 do Programa de Pós-graduação em Educação ao qual esse estudo se filia determina que o Estágio de Docência tenha suas (1) atividades desenvolvidas em disciplinas da graduação no âmbito da UFJ, (2) é uma atividade compulsória para discentes que usufruem de bolsas de estudo, sendo facultativo ou opcional para os demais e (3) deve ter relação com a linha de pesquisa à qual o discente está vinculado. Levando em consideração que este documento estabelece trinta e duas (32) horas como carga horária total para o estagiário docente e sendo este impedido de assumir a totalidade das atividades da disciplina ou componente curricular, orientando e orientadora optaram pelo compromisso com a PCC do curso de Pedagogia (UFJ), intitulada Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, que também estabelece o mesmo número de horas-atividade.

De acordo com a Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001), em nível superior, percebemos que o termo Prática como Componente Curricular (PCC) ainda está em desenvolvimento e se apresenta por meio de vários entendimentos conceituais e práticos. Na tentativa de justificar essa afirmação, foi realizado em breve levantamento na plataforma SciELO, em março de 2022, utilizando o termo Prática como Componente Curricular nas ferramentas de pesquisa, percebemos vinte e quatro pesquisas das quais apenas seis (6) apresentam o termo Prática como Componente Curricular em seus títulos, resumos e/ou palavras-chave. Dentre as dezoito pesquisas restantes, quatro (04) mencionam estágio obrigatório e as demais pesquisas não estão atreladas a esses componentes apontando que esta ação formativa ainda é objeto de poucos estudos acadêmicas por meio dos quais fosse possível identificar tendências e compreensões acerca desse processo nos cursos de graduação.

Entretanto, segundo o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UFJ, o conceito de PCC se distingue tanto da prática de ensino quanto do estágio obrigatório (supervisionado ou não), como nota-se

A prática entendida como componente curricular (PCC) deve ser desenvolvida ao longo do processo formativo. Não se reduz à prática de ensino e prática em sala de aula, mas se caracteriza como momento de pesquisa e reflexão das questões postas pela educação e pelo trabalho docente. São ampliação do conhecimento e da análise de situações pedagógicas que não se restringem a observação direta nas escolas (2021, p. 33).

Esta componente curricular é entendida como veículo de extensão reflexiva da práxis e que valoriza conhecimentos teóricos e experienciais. Sendo assim, dentre as diferentes atividades que podem ser identificadas como PCC elencadas pelo projeto pedagógico pode-se enumerar: [...] “Análise de situações pedagógicas simuladas e/ou estudos de caso; Análise de narrativas orais e escritas de docentes; Análise de produções de discentes; Análise e produção de material didático e Projetos didáticos específicos” (JATAÍ, 2021, p. 33). Diante disso, o planejamento inicial foi feito seguindo o critério de reflexão crítica sobre situações educativas.

Foi necessária toda esta caminhada para situar o lugar e as condições do estágio de docência no PPGE; dentre as possibilidades de estágio, compreender o sentido da PCC em um curso de licenciatura e, assim, articular as possíveis atividades que poderiam ser feitas, considerando o processo na modalidade remota, como referido.

O planejamento traz consigo a necessidade de mudança. Celso Vasconcellos (2002) provoca

ao indagar: se tudo vai bem para que planejar ou modificar algo nas escolas? O mesmo autor (VASCONCELLOS, 2002) defende que a tarefa do planejamento é desafiadora porque as pessoas visto que são estas que modificam a escola/educação, são as pessoas – em uma perspectiva de renovação e revisão das práticas - de que assumem (ou não) uma prática transformadora que tem o planejamento como fundamento.

Nessa linha, para Pimenta e Lima (2017) o planejamento gradativo, colaborativo e sistemático é fundamental para o objetivo da formação de professores durante o estágio.

Inicialmente, estagiário e professoras formadoras responsáveis pela PCC se reuniram para debater e elaborar a ementa, objetivo e cronograma desta componente. Essa dimensão coletiva como prática de formação permite refletir e questionar o significado de ser professor (PIMENTA & ANASTASIOU, 2005) e, portanto, cabe dizer que, o estagiário pensou e trabalhou de forma articulada, como protagonista do processo, para compreender que a docência não é apenas executar ordens e seguir currículos prontamente delineados, mas entender o seu caminho docente em momentos de elaboração de objetivos para emancipação de seus alunos e alunas.

Neste sentido, compreendemos que precisávamos de elementos provocadores de reflexão para que os participantes conseguissem reconhecer que a (re)construção de saberes e conhecimentos integram o seu processo de formação, pois o trabalho dos professores tem várias dimensões e requer a mobilização de diferentes saberes. Para Gauthier (1998), por exemplo, faz-se imprescindível questionar o que é necessário para saber ensinar e tornar públicas as experiências docentes pelo fato da mobilização dos saberes ainda não contemplar muitas páginas de pesquisas e, quando isso acontece, essas não se dirigem ao professor real, ao contexto concreto, mas acabam idealizando e controlando as variáveis. É preciso, portanto, compreender aquilo que está escondido no interior da sala de aula, como os professores lidam com os desafios e fazem a gestão desse grupo de modo a contribuir com a formação de novos docentes.

A relação entre o processo de formação docente e a construção dos saberes docentes é dialética, pois essa caminhada está imbricada com a educação e sociedade e modifica qualitativamente a prática social de todos os envolvidos, afirma Saviani (1996). Segundo este autor, o processo educativo é um fenômeno complexo em um universo empírico altamente heterogêneo que faz com que os saberes envolvidos nesses contextos sejam revestidos de uma aparência de caos.

Menos complexa do que a imagem caótica indicada por Saviani (1996), Gauthier (1998) afirma que os saberes compõem um reservatório “no qual o professor se abasteceria para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” visando o rompimento com o amadorismo e a profissionalização docente

Isto posto, Saviani (1996) atesta ser preciso compreender e identificar os saberes que devem ser integrados no processo de formação de futuros educadores. De encontro com esses pressupostos, Pimenta (1999) defende a importância dos saberes docentes para a construção da identidade profissional docente, pois esse conjunto permite desenvolver nos alunos e alunas a capacidade de investigar a própria atividade e reconstruírem os seus saberes em um ciclo contínuo de formação profissional e identitária docente.

Dessa forma, definiu-se casos de ensino como instrumentos para reflexão e análise, pois segundo Mizukami (2005) eles são significativos recursos na e para a formação docente ao abordarem modelos de acontecimentos e impasses que futuros educadores poderão enfrentar. Logo, a PCC intencionou proporcionar o debate sobre formação docente objetivando a reflexão sobre a formação e a profissão do professor por meio do debate acerca dos saberes docentes (SAVIANI, 1996; GAUTHIER, 1998; PIMENTA, 1999) na mediação com análises de casos/narrativas escolares em cinco (05) encontros de noventa (90) minutos cada.

A escolha dos casos de ensino ainda se justificou por considerarmos que a PCC se pretende uma atividade “prática” em um contexto de pandemia no qual a interação social, a observação de espaço de escolares e educacionais, visita a biblioteca e afins estiveram severamente limitados.

Esta escolha metodológica pode se aproximar da realidade escolar – distante no momento de isolamento social – ao permitir a observação da

descrição de fatos ou eventos ocorridos em um contexto escolar específico e que tem o professor e seus alunos como seus reais protagonistas, representam uma estratégia profícua no sentido de oportunizar aos profissionais do ensino regular a possibilidade de refletir sobre a sua ação, individual e coletivamente (DUEK, 2020, p. 06).

Na formação de professores, os casos de ensino tem sido uma referência metodológica eficaz para uma abordagem reflexiva, pois “a análise e a elaboração de casos de ensino quando realizada de forma sistemática, serve para desencadear a reflexão sobre a prática pedagógica em contextos de formação inicial e continuada” (DUEK, 2020, p.02)

Nas palavras da mesma autora,

[...] a reflexão surge como o elemento que possibilita ao professor fazer as conexões entre os diferentes tipos de conhecimentos que ele possui, advindos dos diversos momentos da sua configuração profissional, abrangendo desde a sua experiência como discente, passando pela sua experiência docente, até a sua formação continuada (DUEK, 2020, p.03).

O processo de preparação das intervenções na PCC considerou, portanto, que os casos – ao descreverem situações escolares complexas, os relacionamentos vividos, as escolhas tomadas, elementos de ensino-aprendizagem, dentre outros - se aproximariam da ideia de prática e, ainda, contribuiriam para a articulação entre os saberes docentes e o debate teórico em torno dos saberes envolvidos nos casos narrados e na atuação profissional do professor.

Nas trilhas do processo: o desenvolvimento das atividades

Ensinar caracteriza-se como uma atividade complexa, contextual e imprevisível, na qual o professor é convocado a analisar situações e tomar decisões para os problemas que surgem no cotidiano escolar (DUEK, 2020).

Esse processo de planejamento caracterizou-se como um trabalho coletivo significativo na medida em que exigiu que escolhas mais acertadas para o contexto, diante das expectativas do estagiário e das professoras, fossem feitas.

Assim, o encontro inicial da PCC foi reservado para apresentação dos docentes, discentes e apresentação da ementa. Além disso, buscamos resgatar memórias escolares dos participantes – a fim de mostrar como possíveis casos podem ser criados, como uma “aparente simples” situação de sala de aula conforma um complexo emaranhado de saberes docentes. Ainda fizemos a leitura de um caso de ensino intitulado ‘Um imenso lápis vermelho’ de Fanny Abramovich no qual narra lembranças dos professores que teve e de como eles marcaram sua trajetória.

Sabido que o início da carreira docente é repleto de desafios e que as nossas memórias revelam o que pensamos sobre no ofício da docência, utilizamos da plataforma *Word Wall*, projetada para a criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado, para que os discentes, mesmo antes de conhecerem os professores da PCC no primeiro encontro, tentassem adivinhar de quem eram as memórias dos docentes que se vinculavam aos seus primeiros contatos com a sala de aula. Os participantes deveriam ler os trechos que carregavam diferentes experiências e clicar em uma das fotos do(a) educador(a).

A posteriori, lemos em conjunto o caso de ensino de Fanny Abramovich nomeado ‘Um imenso lápis vermelho’ que diz respeito à uma professora que utilizava um imenso lápis de cor para destacar os erros dos alunos e, raramente, fazia elogios. Isso foi feito, pois após a dinâmica inicial, a apresentação formal de cada professor dessa componente curricular e da leitura do caso, pretendemos resgatar memórias dos próprios discentes.

Por conseguinte, através de um formulário do *Google*, os discentes relataram algum evento que convidava a todos(as) a refletirem sobre suas próprias experiências. Segundo Jaime Cordeiro

(2011), o vínculo aluno-professor é substancial para o processo de construção tanto da identidade quanto do conhecimento de nossos alunos dentro de um contexto em questão. Finalmente, apresentamos a ementa e a proposta de trabalho: análise, em duplas, de um caso de ensino tendo como base leituras que versavam sobre formação de professores e saberes docentes.

Levando em consideração o número de participantes, dez (10) duplas, as professoras formadoras sugeriram diferentes casos de ensino para que o estagiário tivesse a oportunidade de analisá-los individualmente e apresentasse quatro (04) para uma subdivisão dos pares. Identificaram-se objetivos educacionais que se aproximavam de possíveis experiências que futuros(as) educadores, os estudantes de Pedagogia, poderiam enfrentar e que fossem passíveis de análises sob o olhar da mobilização de saberes docentes a partir das leituras sugeridas pela PCC. No fim do primeiro encontro, a divisão de duplas e o sorteio de casos foram feitos e as referências teóricas foram apresentadas: Saviani (1996), Gauthier (1998) e Pimenta (1999).

Nosso reencontro pretendeu fazer uma exposição teórica sobre saberes profissionais docentes, retomar o caso de ensino de Fanny Abramovich com questionamentos que simulassem a proposta da atividade prática final (a análise teórica-reflexiva dos casos), dividir a turma em duplas e sortear diferentes casos para a análise e, em tempo, apresentar o formulário Google com as questões que deveriam ser respondidas sobre a leitura em questão.

Visando esclarecer o objetivo final da atividade proposta, simulando a avaliação inicial (responder ao questionário sobre o caso de ensino sorteado) e trazendo os discentes ao cerne do protagonismo neste encontro, fizemos a leitura de um caso de ensino de uma professora da educação infantil da rede municipal de educação de Belo Horizonte (MG), intitulado 'A trajetória profissional de Stefânia, professora de educação infantil' que relata uma experiência real de uma docente com mais de 20 anos de profissão sobre suas inquietações e análises pessoais da atuação profissional, seguida dos seguintes questionamentos: (1) Qual é o eixo central (temática) do caso de ensino e/ou narrativa analisada?; (2) Qual é a relação estabelecida entre o caso de ensino e o debate sobre os saberes docentes? e (3) Qual a relevância dessa análise para sua formação enquanto futuro professor e futura professora?

No terceiro encontro, o grupo docente deu um parecer geral das respostas (o *feedback* individual de cada dupla foi enviado via formulário Google), retomou o objetivo, organização e conteúdo do trabalho e, finalmente, propiciou um momento para os participantes tirarem as dúvidas. Os dois últimos encontros foram reservados para a socialização da prática final: apresentação das análises dos casos.

Segundo Zabala (1998), as relações existentes entre os professores, os alunos e os conteúdos sobrepõem as seqüências didáticas visto que o processo de participação valida o aprendizado, não apenas a transmissão e recepção de informações. Portanto, entre o primeiro e o segundo encontro, o estagiário se aprofundou nas leituras teóricas para futuramente, de forma breve, expor aos participantes os pontos principais dos textos utilizando-se de uma linguagem que se aproxima do cotidiano dos alunos. Intencionou-se uma mediação efetiva entre alunos e conhecimento para que pudessem interagir e protagonizar as reflexões tidas durante a leitura autônoma sobre saberes docentes.

No terceiro encontro, demos um retorno aos discentes no que diz respeito ao preenchimento do questionário. Luckesi (1990) ressalta que o retorno de uma avaliação, neste caso considerando as respostas dos participantes sob o olhar dos professores da PCC, não está ligada à função classificatória, mas como recurso para compreender a fase/etapa que o(a) aluno(a) se encontra no que se refere à tomada de decisões para avançar no processo de aprendizagem.

O estagiário organizou um *feedback* escrito para cada *Google Forms* e as professoras se organizaram para um *feedback* oral no intuito de generalizar aspectos importantes que deveriam ter sido ressaltados pelos participantes e elogiar pontos relevantes mencionados nas respostas. O *feedback* da primeira avaliação dessa PCC pretendeu encaminhar os participantes para uma jornada mais adequada de aprendizagem levando em consideração o objetivo da PCC e as leituras teóricas recomendadas.

A atividade final foi, como dito, analisar um caso de ensino tendo como referencial teórico textos que acerca dos saberes docentes. No instrumento (Formulário GoogleForms) que captou as respostas escritas à questão "Qual é a relação que a dupla conseguiu estabelecer entre o caso de

ensino e o debate sobre os saberes docentes?” obtivemos algumas respostas que nos permitiram mensurar a pertinência de todo esse percurso realizado nos primeiros meses do ano de 2022:

Os saberes docentes, pedagógicos são fundamentais para o trabalho estabelecido em sala de aula, eles auxiliam os professores no estabelecimento da relação aluno-professor, no caso analisado podemos perceber uma falta de saberes docentes na professora em questão perante o questionamento do aluno em relação ao que foi ensinado, pois o processo de ensinar é composto por uma série de questões que será levantada pelos alunos e o professor não deve se frustrar por não saber todas as respostas de imediato, a construção do conhecimento e um caminho a ser percorrido não apenas pelo aluno, mas principalmente pelo docente em questão. (Dupla 1. Grifo nosso).

O professor ao entrar em uma sala de aula, precisa estar ciente de que a teoria e a prática são dois conceitos que se complementam em todos os aspectos. Pois a teoria será o suporte necessário que o docente terá para conduzir suas ações em sala de aula na prática. Assim podemos conceituar através de um embasamento teórico de que os saberes docentes não estão restritos a transmissão de conhecimento já construído, mas sim em todo suporte o teórico e prático dos saberes a serem adquiridos pelo docente, em diferentes situações de aquisição de saberes. O conhecimento que o docente traz será o objeto que guiara os novos conhecimentos a serem adquiridos, em sala de aula, o ensinar e uma tarefa diária e repetitiva que se concretiza em saberes e experiências. Em uma análise sobre os dois textos podemos reafirmar a importância do embasamento teórico que o docente traz para sala de aula, pois é através do mesmo que o docente mesmo que seja inexperiente conseguira conduzir e elaborar planos de aulas com objetivos concretos e adequados para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Assim podemos referir que os dois textos estão interligados aos saberes que o docente traz na realização de seu ofício, pois conforme o primeiro texto nos traz o ofício e feito de saberes adquiridos pelo docente em sua profissionalização e experiências como docente. (Dupla 2. Grifo nosso).

Inicialmente, de acordo com o texto, os saberes docentes são diversos e contribuem para a efetivação do processo ensino-aprendizagem, mas não basta um ou dois saberes apenas, é necessário um conjunto para formar o saber docente. No caso de Angélica, pode ser dito que ela seguiu um saber proveniente do saber experiencial de sua colega, que lhe passou a maneira como ela havia lidado com a situação anteriormente. Mas isso sem levar em conta as diferenças que existem entre cada criança e cada turma de crianças, porque mesmo que sejam da mesma idade elas são e se comportam diferente a depender de várias dimensões, sejam elas culturais, sociais ou econômicas. Outro ponto que pode ser relacionado ao texto é a falta de comunicação por parte da diretora, uma vez que o texto traz a necessidade da comunicação da escola ao professor sobre o saber curricular (o programa) que é estabelecido pela escola. Sem a comunicação do programa não havia como Angélica planejar ou avaliar seus alunos. (Dupla 3. Grifo nosso).

Nos estudos realizados sobre os saberes docentes viu-se que o professor não basta saber somente aquele conteúdo que será aplicado, é necessário muito mais para poder ensinar. Aprendemos que a formação do professor é uma autoformação, na qual eles reelaboram seus saberes iniciais de acordo com as práticas vividas no ambiente escolar, se adaptando e moldando a si mesmo e a sua maneira de ensinar, conciliando os conteúdos de sua formação, o trabalho crítico - reflexivo e sobre sua experiência. O caso de ensino foi "Animais marinhos ou o fundo do mar?" e nele podemos perceber que a professora deu voz às crianças, ela começou querendo saber quais os animais que haviam no mar e de acordo com as respostas das crianças ela procurou entender o que elas queriam saber sobre o fundo do mar e mudou a forma com que iria trabalhar o seu conteúdo, se adaptando as necessidades que ela viu nas questões levantadas junto com as crianças. E é aí que vemos a relação do conteúdo com o caso de ensino, onde a professora se adaptou para poder ensinar as crianças. (Dupla 4. Grifo nosso).

As respostas acusam que as expectativas foram atendidas. A turma da PCC, por se configurar como uma atividade transversal do curso, recebeu estudantes do curso de Pedagogia de períodos diferentes no curso – ingressantes e próximos à conclusão - e foi possível verificar que a identificação dos casos de ensino e as possibilidades de reflexão subjacentes a eles foram percebidos por todos os envolvidos. Os casos escolhidos também tinham situações que – guardadas as proporções – se assemelham a muitas vivenciadas configurando-se como um ponto de partida factível para a articulação com os saberes docentes.

Onde chegamos? Algumas considerações

Nem muito alto,
nem muito largo,
nem imperador,
nem rei.

Você é só um marco de estrada,
que se ergue junto à rodovia.

As pessoas passam
Você indica a direção certa,
e impede que elas se percam.

Você informa a distância
que se precisa ainda percorrer.
Sua tarefa não é pequena
e toda gente lembrará sempre de você.
Ho Chi Min

Todo o processo vivenciado trouxe contribuições de várias ordens, apontando de fato para a importância do estágio na formação do professor, em qualquer nível de ensino.

Em um primeiro momento, nossa preocupação era fazer desse momento algo relevante para a formação do mestrando de modo que esta atividade-obrigatória não se tornasse trabalho precarizado, como tem ocorrido por muitas vezes; corroborando para a perda da autonomia e protagonismo no seu fazer, para a responsabilização em relação ao fracasso escolar, reduzindo o trabalho docente à mercadoria.

Dessa forma, foi necessário entender os sentidos do estágio de docência na pós-graduação no contexto da formação do docente universitário a qual, historicamente, sobrepôs a formação do

pesquisador nos cursos de formação *stricto sensu* em detrimento da formação pedagógica e, ainda, resgatar o sentido e intensificar o (re)planejamento das atividades como fundamento do trabalho do professor.

O estágio de docência foi desenvolvido na Prática como Componente Curricular (PCC) do Curso de Pedagogia da UFJ que traz em seu bojo possibilidades bastantes flexíveis de oferta. A PCC, intitulada “Formação docente e profissional”, teve como objeto central a compreensão do conceito de saberes docentes e seus efeitos sobre a identidade e profissionalização docentes por meio da interlocução com os casos de ensino.

Ofertado na modalidade remota, a avaliação dos estudantes participantes foi deveras positiva e os relatos apontaram que as estratégias planejadas foram eficazes na medida em que foi possível perceber que os envolvidos conseguiram

Pensar sobre o significado dos saberes que são ensinados, tentar refletir sobre o que eles representam para nós mesmos como professores, estabelecer suposições bem fundadas sobre que sentidos eles podem assumir para os nossos alunos, tudo isso remete a nossa profissão para uma dimensão bem distante das representações idealizadas do professor que transmite de maneira integral todo o saber que acumulou no seu processo de formação (CORDEIRO, 2011, p. 18).

Tal como o poema Marco de estrada de Ho Chi Min, a experiência aqui relatada compõe indicação de caminho na estrada da profissionalização docente e na defesa intransigente das condições de trabalho e formação desse profissional.

No que se refere à experiência formativa vivenciada pelo pós-graduando, destaca-se que o estágio de docência incide significativamente sobre o processo de formação para a futura docência no ensino superior. A articulação entre ensino e pesquisa promoveu uma visão mais holística do ser professor e colocou em pauta a multidimensionalidade deste processo, ou seja, um ofício feito de saberes (GAUTHIER, 1998). Extrapolamos a teoria e adentramos o campo da prática uma vez que a progressão da experiência valida a prática observada e refletia sobre ela.

Entendemos que este texto, ao apresentar reflexões sobre o estágio docente vivenciado por um pós-graduando, contribui para o debate em torno do lugar do estágio de docência na formação pedagógica do futuro docente universitário evidenciando caminhos nessa estrada, que serão sempre lembrados.

Referências

BOTON, J.; TOLENTINO-NETO, L. O que falam os trabalhos sobre Prática como Componente Curricular? **Revista Insignare Scientia** - RIS, v. 2, n. 2, p. 1-21, 16 set. 2019.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria nº 76 de 14 de abril de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 abr. 2010. Seção 1, p. 31-32.

BRASIL. Parecer CNE/CP 09 de 08 de maio de 2001, publicado em 18 de janeiro de 2002. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 08.mar.2022.

CORDEIRO, J. A relação pedagógica. *In*: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 66-79, v. 9.

DUEK, V. P. Casos de ensino na formação professores: contribuições para a reflexão sobre a prática docente. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 01–20, 2020. DOI: 10.5216/rir.v16i2.54529. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/rir/article/view/54529>. Acesso em: 1 ago. 2022.

FUSARI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico**: algumas indagações e tentativas de respostas. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dir_a.php?t=014. Acessado em 16 out 2017

GARCIA, M.M. Identidade docente. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

GAUTHIER, C. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. *In*: GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998. p. 17-37.

HYPÓLITO, A. L. M. Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set./dez. 2015.

JATAÍ. Unidade Acadêmica Especial de Educação. **Projeto Pedagógico do Curso** de PEDAGOGIA. Universidade Federal de Jataí, 2021.

LUCKESI, C. C. **Prática escolar**: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p133-140_c.pdf. Acessado em 15 mar. 2022

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da Docência: Professores Formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, n. 1, dez. 2005. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/3106/2046>. Acesso em: 09 mar. 2022.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999, p. 15-34.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, M. A.; SILVA JUNIOR, C. A. (orgs). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Unesp, 1996. p. 145-155.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. *In*: SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Primeiras aproximações. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 11-22.

SHIROMA, E. e EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730> Acessado em 17 out 2017.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 10.ed. São Paulo: Libertad, 2002.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

Recebido em 06 de junho de 2022
Aceito em 29 de julho de 2022