



Serviço Público
Federal Ministério da
Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



Gislaine Domingos da Silva

**PROCESSOS FORMATIVOS EM PERCURSO INICIAL NOS RELATÓRIOS DE
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA PRESENCIAL DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**

Campo Grande, MS

2022

GISLAINE DOMINGOS DA SILVA

**PROCESSOS FORMATIVOS EM PERCURSO INICIAL NOS RELATÓRIOS DE
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA PRESENCIAL DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para obtenção do título de Mestre.

Area de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti.

Coorientadora: Profa. Dra. Suzana Salgado Lopes Ribeiro

Campo Grande, MS

2022

CAMPO GRANDE, MS

2022

GISLAINE DOMINGOS DA SILVA

**PROCESSOS FORMATIVOS EM PERCURSO INICIAL NOS RELATÓRIOS DE
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA PRESENCIAL DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**

Trabalho acadêmico apresentado ao Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* Campo Grande como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Area de concentração: Educação

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti – Orientadora
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro – Coorientadora
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – (UFMS)

Profa. Dra. Sonia da Cunha Urt – Membro Titular
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Profa. Dra. Maria Eleusa Montenegro – Membro Externo
Centro Universitário de Brasília - CEUB

Dedico esse trabalho à minha orientadora, Profa. Celia Beatriz Piatti, aos meus familiares e amigos, que me auxiliaram e me deram suporte durante o processo e construção desta pesquisa.

RESUMO

Esta investigação está associada à linha de pesquisa “Processos formativos, práticas educativas, diferenças”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Tem como objetivo analisar os processos formativos dos estudantes do curso de Pedagogia em relação aos registros contidos nos relatórios de estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto problematiza-se: O que representam os registros acadêmicos frente aos processos formativos iniciais contidos nos relatórios elaborados nos estágios supervisionados no curso de Pedagogia? Para essa busca, o aporte teórico ancora-se na teoria histórico-cultural com base no materialismo histórico-dialético. A pesquisa é documental e utilizam-se como fonte para a investigação os relatórios de estágio supervisionado de estudantes do curso de Pedagogia presencial da universidade Federal de Mato Grosso do Sul dos anos de 2017 a 2019, no seguimento do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Foram selecionados seis relatórios, os quais foram organizados em duas unidades de análise: tempo e espaço. O intuito dessa análise foi conhecer as etapas de observação, regência, ambiente escolar e processos formativos. Os resultados, apontam que os relatórios são descritivos, com sequências lineares, com uma preocupação demasiada com a prática e com o “saber fazer” em detrimento ao conhecimento científico apropriado no percurso formativo durante outras etapas do curso.

Palavras-chave: Relatórios de estágio; estágio supervisionado; processos formativos; pedagogia.

ABSTRACT

This investigation is associated with the research line "Training processes, educational practices, differences" of the Graduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). It aims to analyze the training processes of students of the Pedagogy course in relation to the records contained in the internship reports in the early years of Elementary School. Therefore, it is problematized: what does the academic records represent in the face of the initial formative processes contained in the reports prepared in the supervised internships in the Pedagogy course? For this search, the theoretical contribution is anchored in the cultural-historical theory based on the dialectical-historical materialism. The research is documentary, we used as a source for investigation the supervised internship reports of students of the Pedagogy course at the Federal University of Mato Grosso do Sul from 2017 to 2019 following the Elementary School Early Years. Six reports were selected and for the analysis we organized two units of analysis: time and space in order to know and analyze the stages of observation, regency, school environment and training processes. The results show that the reports are descriptive, with linear sequences, with an excessive concern with practice, with the "know-how" to the detriment of appropriate scientific knowledge in the training course during other stages of the course.

Keywords: Internship reports; supervised internship; formative processes. Pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Metodologias de ensino do curso de Pedagogia	40
Figura 2 – Estágio Obrigatório no Ensino Fundamental I.....	43
Figura 3 – Estágio Obrigatório no Ensino Fundamental II.....	44
Figura 4 – Estágio Obrigatório no Ensino Fundamental III.....	45
Figura 5 – Carga horária dos estágios.....	52
Figura 6 – Estrutura dos relatórios supervisionados do curso de Pedagogia.....	69
Figura 7 - Estágio supervisionado e os eixos temáticos	70

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS:

TABELA 1: Mapeamento das Dissertações e Teses	09
TABELA 2: Apresentação e divisão do PPC	32
TABELA 3: Divisão das disciplinas de acordo com os semestres	41
GRÁFICO 01	48

LISTA DE SIGLAS:

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

GEPFORP – Grupo de Estudos de Formação de Professores

FAED – Faculdade de Educação

OASIS – Portal brasileiro de publicações científicas

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

PPC – Projeto Pedagógico Curricular

CCHS – Centro de Ciências Humanas e Sociais

COE – Comissão de Estágio

ONG – Organização não governamental

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
PERCURSOS FORMATIVOS: A HUMANIZAÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO	12
A Cultura e o Ser social: contextualizando com a Educação Escolar.....	18
A formação de professores na perspectiva histórica e social.....	25
DESCRIÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR E DO REGULAMENTO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO	31
Projeto Pedagógico Curricular do curso de Pedagogia.....	32
Regulamento de Estágio Supervisionado.....	47
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA EM SEUS PROCESSOS FORMATIVOS EM PERCURSO INICIAL	57
O papel do professor orientador durante o estágio.....	64
Relação universidade e escola.....	65
Os processos formativos em registros nos relatórios.....	68
O espaço escolar como ambiente formativo.....	70
Tempo e os processos formativos para os estagiários.....	76
O estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e II e III.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	86

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem foco na formação inicial sob a ótica do estágio obrigatório no curso de Pedagogia presencial da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e, sobretudo, visa evidenciar como os processos desenvolvidos no período de estágio contribuem para os percursos formativos dos acadêmicos frente as suas concepções registradas nos relatórios de estágio. Consideramos, pois, ser essa uma etapa de formação pertinente para muitas indagações, uma vez que já vivenciamos esse percurso como acadêmica do respectivo curso e, em uma das etapas, sob a orientação da Profa. Dra. Celia Beatriz Piatti.

Inicialmente nosso interesse de pesquisa foi a formação continuada de professores da Educação Básica na rede municipal de ensino da cidade de Campo Grande, em Mato Grosso do Sul, usando como investigação no projeto as minhas percepções obtidas por meio dos encontros voltados para a formação continuada de professores da referida rede. Uma de nossas interrogações iniciais tratava dos temas transversais debatidos nesses cursos.

Porém, o cumprimento dos créditos das disciplinas obrigatórias do Mestrado e a participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores – GEPFORP, coordenado pela orientadora desta pesquisa, precisou ser interrompida frente às orientações recebidas em virtude do momento pandêmico que nos acometeu nos anos de 2020 e 2021. Houve, portanto, a necessidade do distanciamento social, entre outras problematizações frente à situação, por isso optamos por reestruturar a pesquisa, pois precisaríamos ter contato presencial com os professores, o que não foi possível à época.

Como tínhamos o objetivo de pesquisar a formação de professores, reestruturamos o projeto de pesquisa desenvolvendo uma discussão acerca da formação inicial, pois, como havia me formado recentemente, discutir o estágio obrigatório sob a perspectiva dos estagiários me instigou a continuar o estudo e a temática iniciais.

O estágio supervisionado permite ao acadêmico vivenciar a experiência de ser professor, de modo a contribuir para a concretude de sua formação, ressignificando os conhecimentos preestabelecidos com o ambiente escolar. Para tanto, o estágio

permite experiências e questionamentos para a constituição acadêmica e preparo para a atuação profissional.

Por esse motivo, a disciplina de estágio supervisionado é elaborada e desenvolvida para promover a vivência do acadêmico nos espaços de estágios, sobretudo aproximando-o das diversas realidades sociais em diferentes espaços. No entanto, nosso interesse é analisar os desafios dos estagiários no ambiente escolar, tendo em vista os seus relatos nos relatórios finais.

Nesse sentido, cabe ressaltar que esse é o momento em que o acadêmico se prepara para participar das etapas de estágio e que consideramos essa atividade como prática social, desenvolvida para as realidades sociais e políticas na escola e, portanto, presentes na sala de aula.

Frente às etapas que constituem o estágio, os estudantes observam, materializam o planejamento, atuam na regência e registram tais etapas em relatórios de estágio, que são avaliados pelos orientadores e constituem uma das etapas finais da avaliação. Dessa forma, levantam-se os seguintes questionamentos: Os registros são apenas para avaliação final? Esses registros possibilitam problematizar os tempos e os espaços realizados durante esse processo formativo?

Em seu estudo, Pimenta (1997) aponta que o estágio obedece a alguns períodos, tais como: de observação, correspondendo ao tempo no qual o estagiário desenvolverá seu planejamento didático, como também de observação na composição da turma, levantando os elementos da relação de professor regente *versus* aluno e refletindo sobre os aspectos das relações sociais que constituem o interior da sala de aula. Neste mesmo período, o acadêmico observa e desenvolve, como critério de planejamento didático, as soluções, as inquietações, as alternativas e os métodos a serem desenvolvidos no período de regência.

Pimenta (1997) apresenta que o período de planejamento didático é atribuído para refletir as possibilidades de atividades educativas a serem desenvolvidas com a turma selecionada, bem como para planejar soluções para as inquietações atribuídas ao período de observação. Nesse sentido, considera-se que todas as etapas são fundamentais para a formação inicial.

Destacamos a relevância da elaboração e da construção dos relatórios finais de estágio, integrando as práticas, desafios e anseios dos acadêmicos frente ao ambiente escolar, sobretudo em seu percurso formativo inicial.

Consideramos que nos relatórios finais de estágio supervisionado os registros constituem fontes importantes de pesquisa e, desse modo, os critérios acima contribuem para nossa investigação. É nessa esteira que a presente pesquisa propõe problematizar o que representam os registros acadêmicos frente aos processos formativos iniciais apresentados nos relatórios.

Em se tratando da formação inicial, convém nos inteirarmos acerca das questões necessárias para compreendermos o que pensam e quais as perspectivas dos acadêmicos frente aos estágios. É preciso assegurar que a formação desses futuros professores não seja esvaziada de sentido, conferindo a possibilidade de o estudante se apropriar do patrimônio intelectual da humanidade.

É preciso que eles reconheçam a escola como lugar singular, mas em consonância com o universal e, para isso, faz-se necessário romper com a ideia de escola como um local isolado da realidade, visando apenas o “[...] ‘pensamento reflexivo’, a particularização da aprendizagem, a forma em detrimento do conteúdo, o local em detrimento do universal” (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 23). De acordo com Martins e Duarte (2010, p. 30), “[...] é apenas pela análise dialética da relação entre o singular e o universal, entre o indivíduo particular e a totalidade que se torna possível um conhecimento concreto sobre ambos.”

A formação docente é um processo contínuo que pode ser considerada “[...] como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social” (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 14).

Os autores salientam ainda que:

Nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o dever ser da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido dever ser não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos. (MARTINS; DUARTE, 2010, p.14. grifo do autor).

Ainda de acordo com Martins e Duarte (2012, p. 94), é preciso identificar a contribuição do ambiente escolar e da sua *práxis* formativa: “Advogamos o princípio segundo o qual a escola, independentemente da faixa etária que atenda, cumpra a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar, como *lócus* privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura de senso comum”.

Conforme defendem os autores, a escola é responsável pela transformação do indivíduo, ou seja, colabora para o pensamento crítico de seus alunos, fazendo com que o senso comum não seja mais uma verdade única e absoluta. Assim, torna-se fundamental o papel do professor, o qual tende a ensinar novas possibilidades e ressignificações dos conteúdos escolares.

Corroborando as possibilidades do saber sistematizado, Saviani destaca:

[...] para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão-assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de “saber escolar”. (SAVIANI, 2003, p.18)

De acordo com Saviani (2003), a escola é um espaço de internalização do conhecimento, ou seja, deverá respaldar-se na transmissão do conhecimento e, principalmente, na assimilação de conteúdo, resultando numa aprendizagem de qualidade, todavia esse é um dos principais desafios para o professor, isto é, como são transmitidos os conhecimentos aos alunos.

Nessa esteira de compreender a escola como um lugar de conhecimento elaborado, cabe ressaltar que “[...] a linha distintiva entre a escola como *lócus* do exercício profissional e a escola como *lócus* que deva preparar filosófica, teórica e metodologicamente o professor para esse exercício vai se diluindo de modo cada vez mais rápido e mais cedo na formação inicial do professor”. (MARTINS, 2010, p. 22-23). De acordo com a autora, as dimensões técnicas da prática de ensino passam a ocupar um lugar central, em detrimento de seus próprios fundamentos. “Privilegia-se a *forma* mutilada de *conteúdo!*” (MARTINS, 2010, p. 77).

Para tanto, entende-se que essa diluição ocorre sob um forte argumento, qual seja:

[...] a necessária articulação entre *teoria e prática*. Uma articulação, porém, centrada na resolução de problemas práticos imediatos e o manejo das situações concretas do cotidiano escolar, enfim, que privilegia a *forma* em

detrimento do *conteúdo*, deixando implícita a falaciosa frase: “na prática a teoria é outra!” (MARTINS, 2010, p.23. grifo da autora).

Nessa trajetória de formação inicial há um clássico conceito de que o estágio corresponde à prática, ou seja, depois de um intenso acesso à teoria conheceremos os desafios pertinentes à prática. É preciso superar essa ideia que prevalece e esvazia o sentido real do estágio supervisionado, o qual diz visa a um momento de reconhecimento do espaço e do tempo da escola, das ações reais que acontecem e se desdobram no interior da instituição escolar, e jamais ao momento da prática apenas, mas de teoria e prática em processos indissociáveis.

Conforme ressaltamos, as contribuições dos processos formativos resultam na qualidade da atuação do professor e na obtenção dos conhecimentos a ensinar. Sobretudo, refletimos sobre o trabalho pedagógico na intenção de desenvolver os meios de socialização entre os indivíduos, de maneira que possamos entender os limites de desenvolver conhecimentos utilitários e pragmáticos, compreendendo a importância de atuar no desenvolvimento humano.

Diante dessa concepção em relação a formação de professores, buscamos apoio na teoria histórico-cultural, com base no materialismo histórico-dialético:

Para o materialismo histórico dialético, o mundo empírico representa apenas a manifestação fenomênica da realidade em suas definibilidades exteriores. Os fenômenos imediatamente perceptíveis, isto é, as representações primárias decorrentes de suas projeções na consciência dos homens desenvolvem-se à superfície da essência do próprio fenômeno. (MARTINS, 2015, p.36).

Portanto, entendemos que a análise a partir dessa ótica não permite focar nas aparências do fenômeno, pois elas podem nos trazer enganos em relação ao imediato, resultando na pseudoconcreticidade, o que não revela as contradições e tensões que cada fenômeno carrega em sua concreticidade.

Martins (2015, p. 36) nos provoca a compreender:

[...] que se queremos descobrir a essência oculta de um dado objeto, isto é, superar sua apreensão como real empírico, não nos bastam descrições acuradas (escritas, filmadas, fotografadas, etc.!!!), não nos bastam relações íntimas com o contexto da investigação, isto é, não nos basta fazer a fenomenologia da realidade naturalizada e particularizada nas significações individuais que lhes são atribuídas.

É preciso seguir das representações primárias ao que é imediato em direção às determinações ontológicas do real, ou seja, a busca pelo que é essência, tendo em vista a concepção de realidade como materialidade histórica de produção e de reprodução da existência humana.

Em relação a essa concepção de realidade, entendemos que os fenômenos não se configuram apenas em seu aspecto singular, mas também em uma dimensão desse singular em consonância ao universal. Singular e universal em processo dialético sem possibilidade de serem isolados.

A partir dessa compreensão, a investigação busca analisar o fenômeno em movimento, de forma a compreendê-lo em sua historicidade. Por essa razão, adotamos nessa pesquisa as ideias de Vigotski (1996) ao apresentar três princípios do método: a análise dos processos e não do produto; a explicação dos comportamentos e não somente sua descrição; e a identificação da origem primitiva do objeto ou do fenômeno pesquisado na volta às origens.

No método dialético, conforme Lefebvre (1995), citado por Cedro e Nascimento (2017, p. 27), algumas questões são importantes:

- Realizar uma análise objetiva do próprio fenômeno ou coisa, não devendo se concentrar em exemplos, analogias desnecessárias;
- Apreender o desenvolvimento e o movimento inerentes ao fenômeno a ser estudado;
- Apreender a totalidade e as contradições do fenômeno;
- Analisar o conflito interno, o movimento das contradições dentro do fenômeno;
- Considerar que tudo está relacionado a tudo, isto é, uma interação insignificante em determinado momento pode ser essencial em outra situação.

É diante dessas questões que, nessa pesquisa, temos como objetivo geral: analisar os processos formativos dos estudantes do curso de Pedagogia em relação aos registros atribuídos aos relatórios de estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos nos propomos a: descrever e explicar por meio do Projeto de Curso da Pedagogia a disciplina de estágio e o regulamento de estágio do referido curso; compreender a formação inicial como ação humanizadora; e interpretar tempos e espaços nos registros constituídos nos relatórios.

Utilizamos como fonte documental de análise os relatórios de estágio supervisionado de estudantes do curso de Pedagogia presencial da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul entre anos de 2017 a 2019. A pesquisa documental se caracteriza pela pesquisa “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 45).

Compreendemos que os relatórios estão impregnados de informações e, portanto, são fontes de múltiplas investigações que nos permitem extrair derivadas

informações que, ao serem organizadas e categorizadas, analisadas e investigadas, poderão responder ao problema desta pesquisa.

Desse modo, sob o viés do método histórico e dialético, o documento apresentado será analisado em seu movimento dinâmico, com vistas a ultrapassar a pseudoconcreticidade, visando a totalidade do fenômeno.

Cabe ressaltar que:

Embora uma pesquisa fundamentada na Teoria Histórico-Cultural (e, portanto, no materialismo histórico dialético como método filosófico) possa se valer de técnicas investigativas como a entrevista, a observação de campo ou a análise de documentos, isso não quer dizer que o investigador esteja se valendo do método investigativo proposto pela metodologia qualitativa. (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p. 25).

Os autores nos alertam que:

[...] fica evidente a multiplicidade de problemas que a pesquisa em Educação pode abarcar. Consequentemente, essas questões podem ser abordadas de diferentes modos. Assim, o que nós temos é um contexto em que não existe somente uma diversidade de vias de acesso que permite o desvelamento dos questionamentos educacionais, existe, também, uma variedade de possíveis modos de percorrer esses caminhos. (CEDRO; NASCIMENTO, 2017, p.13).

Nessa perspectiva é que a investigação se pauta com base na dialética, na efetivação dos opostos, na concretização da história pela atividade. A própria atividade já pressupõe um sujeito histórico, transformando a realidade e a si mesmo. Por isso, o conceito de totalidade deve permear a investigação; na realidade não há fragmentação, contradição e tensão, mas há fatos concretos que envolvem o objeto de estudo.

Posto isso, entende-se que os relatórios de estágio são fontes de produção de dados para análise. Para tanto, alguns critérios foram dispostos e, como inclusão, foram selecionados seis relatórios de estágio supervisionado do curso de Pedagogia presencial da UFMS dos anos de 2017 a 2019. Esse critério se justifica pelo fato de os considerarmos atuais e, portanto, com possibilidades de levantarmos registros de estudantes ainda em processo formativo e que realizaram o estágio em escolas públicas. Como processo de exclusão, os critérios foram não incluir relatórios de anos anteriores ao recorte temporal estabelecido, bem como aqueles que não foram realizados em escolas públicas.

Portanto, a seleção ocorreu por meio dos critérios das turmas que realizam os estágios dentro dos parâmetros do Projeto Político de Curso do referido curso e instituição:

1. Estágio Supervisionado I: turmas de 1º e/ou 2º ano do ensino fundamental
2. Estágio Supervisionado II: turmas de 3º e/ou 4º ano do ensino fundamental
3. Estágio Supervisionado III: turmas de 5º ano do ensino fundamental

Por esse motivo, selecionamos dois trabalhos de cada etapa dos estágios supervisionados no curso de Pedagogia presencial da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sem realizar seleção dos estudantes. Para a produção de dados e análise, escolhemos seis relatórios, os quais foram elaborados em duplas, e nominamos cada dupla por uma letra do alfabeto (A, B, C, D, E, F).

Organizamos os dados em duas unidades de análise, a saber, tempos e espaços, para conhecer as etapas de observação, regência e planejamento. Dessa forma, objetivamos conhecer, por meio dos registros dos estudantes, as concepções de ensino, de escola, de prática pedagógica, de condições estruturais e materiais, assim como os recursos de ensino e o conhecimento que é produzido nessas etapas de formação.

Ancorados em Zanella (2013, p. 25), compreendemos que:

[...] é estranho como nossos olhos são formatados, constrictos a ver determinados ângulos e aspectos da realidade, determinadas situações. Dificilmente nos damos conta dessa condição (de) limitadora dos nossos olhos e olhares, de sua condição histórica e socialmente produzida.

Por conseguinte, entendemos a necessidade de buscarmos produções que já foram realizadas para posicionar o nosso objeto de estudo e investigação, uma vez que uma pesquisa se inicia com a necessidade de compreender sua importância para estudos posteriores, bem como para delimitar o campo e apontar questões que possam servir de reflexão para a elaboração de políticas públicas voltadas para a formação docente.

É com esse objetivo que, em um primeiro momento, realizamos o mapeamento das produções científicas já publicadas sobre nosso objeto de estudo, as quais trouxeram como desenvolvimento os relatos dos acadêmicos frente à suas vivências e processos formativos nos relatórios de Estágio Supervisionado.

Realizamos a coleta desses dados na plataforma digital Portal Brasileiro de Publicações Científicas em Acesso Aberto (OASISBR), a qual disponibiliza um

conjunto amplo de trabalhos publicados e de fácil acesso. Iniciamos a busca utilizando os seguintes descritores: “Formação inicial, estágio supervisionado, professor”; “Formação inicial, estágio supervisionado, pedagogia”; “trajetória acadêmica, relatório de estágio e Pedagogia”.

Ao analisarmos cada conjunto dos descritores, exceto, trajetória acadêmica, relatório de estágio e Pedagogia, verificamos que os demais não apresentavam trabalhos sobre os relatórios de estágio supervisionado, apenas sobre o estágio supervisionado como processo formador da identidade profissional dos acadêmicos e, por isso, não foi possível encontrar pesquisas acerca dos relatórios.

Com a busca das palavras-chave, selecionamos todos os materiais produzidos entre os anos de 2009 a 2020. A seleção do recorte temporal visa conhecer trabalhos com debates atuais. A busca resultou em 126 trabalhos publicados, dentre eles: trabalhos de conclusão de curso, artigos científicos, dissertações e teses. Optamos pela seleção das dissertações e teses, totalizando 15 trabalhos, dentre os quais, apenas dois apontavam discussões referentes à análise advinda de relatórios finais de estágio.

Quadro 01: Mapeamento das dissertações e teses

Autor/Orientador	Título	Tipo	Instituição	Área	Ano
Mendonça, Fernanda Dias de Los Rios / Heidermann, Werner Ludger	Discurso de professores de Língua Portuguesa em formação: Uma análise dialógica de Relatórios de Estágio Supervisionado de Observação	Tese	Universidade Federal de Santa Catarina	Educação	2014
Pereira, Bruno Gomes / Silva, Wagner Rodrigues	Professores em formação inicial no gênero relatório de estágio supervisionado: um estudo em licenciaturas paraenses	Dissertação	Universidade Federal do Tocantins	Educação	2014

Fonte: Plataforma Oasis, 2021.

A busca pelos trabalhos nos propiciou a análise mais aprofundada de duas pesquisas. A primeira delas diz respeito à pesquisa de mestrado de Bruno Gomes

Pereira (2014) intitulada “Professores em formação inicial no gênero relatório de estágio supervisionado: um estudo em licenciaturas paraenses”. O autor fez uma investigação das autorrepresentações de professores em formação inicial, denominados de alunos-mestre, em relatórios de estágio supervisionado. Para isso, analisou como essas autorrepresentações refletem na escrita dos relatórios. Essa escrita foi denominada de reflexiva profissional, partindo da premissa de que se trata de um registro da língua utilizado para relatar questões ligadas ao universo profissional dos alunos-mestre de maneira crítica e reflexiva.

O corpus da investigação foi constituído por 42 relatórios de estágio, produzidos ao final da disciplina de Estágio Supervisionado nas Licenciaturas em Letras (com habilitação em Língua Portuguesa), Pedagogia e Matemática. O pesquisador concluiu que o relatório de estágio é um importante instrumento na semiotização das práticas vivenciadas no complexo contexto acadêmico de estágio, sendo, portanto, um tipo de produção textual bastante peculiar em comparação aos demais gêneros textuais produzidos na academia. Os resultados apontam para uma escrita reflexiva ainda muito incipiente, em que o teor narrativo/descritivo parece predominar em detrimento das reflexões mais críticas e consistentes que envolvem a prática pedagógica desempenhada durante a regência.

A outra pesquisa analisada intitula-se “Discurso de professores de Língua Portuguesa em formação: Uma análise dialógica de Relatórios de Estágio Supervisionado de Observação”, de Fernanda Dias de Los Rios Mendonça (2014). A pesquisa consistiu na análise de relatórios de estágio supervisionado produzidos por licenciandos em Letras Português/Inglês, como requisito parcial para a aprovação na disciplina de Estágio Supervisionado I, etapa de observação. Ancorada nos pressupostos teórico-epistemológicos e metodológicos do Círculo de Bakhtin e da Análise Dialógica do Discurso, subsidiada nos mesmos pressupostos, teve como objetivo apreender como o ensino de Língua Portuguesa aparece em discursos decorrentes da formação inicial.

Os dados centrais da pesquisa compõem-se de enunciados retirados de 33 relatórios de estágio supervisionado e, no que concerne à estrutura discursiva dos enunciados, compreende-se a emergência do discurso da criatividade e do discurso do novo (remanescente do discurso da mudança), ora marcando a sustentação dicotômica desses discursos, ora figurando como silenciamento de questões pertinentes ao ensino operacional e reflexivo da língua. No que tange às

discursivizações sobre o professor de Língua Portuguesa, os enunciados focalizaram a valoração da formação superior, a interação e a mediação docente no processo de ensino e aprendizagem da língua, bem como o perfil vislumbrado para esse profissional.

Desse modo, essas discursivizações apontaram para duas questões: (1) o ensino de Língua Portuguesa na educação básica de escolas públicas do Município de Humaitá (AM) encontra-se, ainda, muito distante das propostas veiculadas nos documentos oficiais voltados ao ensino dessa disciplina na educação básica; e (2) o ensino de Língua Portuguesa é subsidiado pela perspectiva sociointeracionista e veiculado pelas diretrizes paramétricas em processo de assimilação apenas por parte desses licenciandos, indicando que a formação docente desses sujeitos, no âmbito do curso de Letras, apresenta-se superficial no que se refere aos aportes teórico-epistemológicos e ideológicos, indicando a necessidade de reflexões que se orientem no sentido de promover uma formação docente mais consistente.

É possível verificar que as pesquisas que utilizaram os relatórios como fonte de análise têm em comum a análise linguística, pois o foco recai nas questões do gênero e do discurso, fato que as distanciam de nossas análises, mas nos possibilitam reconhecer o gênero em sua dimensão de escrita, o que pode contribuir para nossos estudos.

Assim, frente às pesquisas encontradas e analisadas, nas duas que foram ao encontro de nossa investigação – pois partem dos registros em relatórios de estágio –, os pesquisadores afirmam a importância desses registros para a reflexão dos estudantes sobre as suas vivências no período em que estão na instituição escolar de estágio, enfrentando desafios que se impõem em seus processos formativos. Esse fato contribui para compreendermos a importância dessa fonte de pesquisa.

As demais pesquisas revelam a necessidade de compreensão mais aprofundada referente à teoria e à prática para análise da práxis formativa, para o desenvolvimento do saber ser e saber fazer e para o entendimento da contradição existente entre teoria e prática advinda da relação universidade *versus* escola, tendo em vista o ensino descontextualizado no sentido teoria e prática. Explicitam também a melhor distribuição das etapas de estágio para melhor acompanhamento dos estagiários, bem como a escolha da profissão, tendo em vista o ambiente acadêmico e a forma de adquirir ética e comportamentos adequados no ambiente de estágio. São

diferentes perspectivas sobre o estágio, mas elas apontam que há grande preocupação no binômio teoria e prática.

Podemos afirmar que a leitura dos trabalhos mapeados trouxe mais indagações para a nossa pesquisa e seu objeto de investigação, principalmente no que se refere a que os registros podem nos apontar sobre temas que favorecem analisar o estágio supervisionado no curso de Pedagogia em diferentes dimensões.

Uma vez envolvido o nosso objeto a partir dessas leituras, organizamos essa dissertação em três capítulos. No capítulo I, trouxemos a discussão referente à formação inicial sob a ótica das bases teóricas da teoria histórico-cultural, tendo em vista a possibilidade de pensar o sujeito e a sociedade que o cerca, entre conflitos, contradições e tensões ocasionadas na dialética entre singular e universal.

No capítulo II, abordamos os aspectos descritivos e legais do estágio obrigatório no curso de Pedagogia presencial da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, descrevendo e analisando fontes documentais que cercam a temática, como o Regulamento de Estágio Obrigatório e o Projeto Pedagógico Curricular do respectivo curso.

No capítulo III analisamos as fontes selecionadas para essa investigação com base no que diz respeito ao estágio e à sua organização, como também os registros documentados nos relatórios de estágio selecionados para tal análise. Por fim, tecemos as considerações finais.

PERCURSOS FORMATIVOS: A HUMANIZAÇÃO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO

Neste capítulo, apresenta-se a discussão referente à formação inicial de professores com base na teoria histórico-cultural. No primeiro momento, apresentaremos a base epistemológica dessa teoria alicerçada nas ideias de Vigotski e seus pressupostos teóricos fundamentados no materialismo histórico-dialético. Importante ressaltar que essa teoria nos possibilita compreender o homem e seu desenvolvimento, tendo em vista o psiquismo. Valemo-nos de autores que estão em interlocução com essa base para discussão da educação pautada na Pedagogia histórico-crítica.

Desse modo, a partir da teoria em questão, compreende-se que o homem¹ está em constante transformação, advinda da relação com a sociedade à qual pertence. Sendo assim, os instrumentos culturais o transformam e o fazem se desenvolver socialmente em um movimento dialético, ou seja, num processo que não é linear, mas que se manifesta de maneira dinâmica, envolvendo contradições impostas pela sociedade em que o sujeito está inserido.

Esse processo pressupõe reconhecer as demandas sociais, uma vez que compreender o sujeito somente é possível a partir das relações sociais que o constituem. Portanto, a dialética se revela nessas relações entre contradições e oposições, configurando-se na gênese e na estrutura do ser humano como sujeito social, permitindo explicações no conjunto das relações sociais.

Vigotski² enfatiza que o homem se transforma por meio dos processos de desenvolvimento do seu psiquismo fundamentado na perspectiva de um homem social e cultural. Sendo assim, o desenvolvimento cultural de uma pessoa

[...] se expressa não só pelo conhecimento por ela adquirido, mas também pela sua capacidade de usar objetos em seu ambiente externo e, acima de tudo, usar racionalmente seus próprios processos psicológicos. [...] O talento cultural significa, essencialmente, a capacidade de controlar seus próprios recursos naturais, significa a criação e aplicação dos melhores dispositivos no uso desses recursos (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 237).

Nesse sentido, a cultura³ é fundamentada num processo histórico, ou seja, se configura no processo evolutivo das relações sociais e, dessa forma, o desenvolvimento da cultura é reorganizado e estabelecido de acordo com essas relações.

De acordo com Tuleski (2008. p.119), “Vigotski enfatizou a importância da análise histórica para o entendimento do comportamento humano, pois o homem só pode ser entendido, em características e atitudes no interior das relações de produção da sociedade”.

Assim, o desenvolvimento histórico se sobrepõe ao biológico, não excluindo o processo biológico, mas compreendendo a sua superação para o processo social:

¹ Ao apresentarmos os conceitos utilizando o termo homem, estamos nos referindo ao ser humano em geral.

² Ao citar o nome do autor utilizaremos a grafia Vigotski, porém, no uso de citações integrais e nas referências seremos fiéis à grafia utilizadas nas obras consultadas e referenciadas.

³ Cultura aqui é entendida como essência da vida, como o que já foi criado pelas gerações precedentes.

Romper com o determinismo biológico significava, antes de tudo criar a consciência da transformação da qual o homem é sujeito e objeto e, para alcançar esse objetivo Vygotski procurou traçar uma linha divisória entre o homem e o animal, demonstrando seus pontos de convergência e de divergência, opondo-se à psicologia que reduzia os comportamentos de ambos a reações instintivas e reflexas. (TULESKI, 2008, p.120).

Ao buscar superar reações instintivas e reflexas, muitas indagações surgem: “[...] será que o homem nasce humano? As características humanas estão presentes desde o nascimento? Como ocorre o processo de tornar-se humano? O que diferencia os humanos dos animais”? (RIGON; ASBABR; MORETTI, 2016, p.15). Segundo esses autores:

Pode se dizer que a espécie humana (o humano), que teve origem com os primitivos hominídeos, emerge tendo como características o aprimoramento de algumas técnicas de trabalho, desde técnicas rudimentares como a lasca de pedra, até chegar aos dias de hoje com a virtualização das ações. (RIGON; ASBABR; MORETTI, 2016, p.15).

É a partir dessas técnicas que há o desenvolvimento da linguagem, que gera os signos, os quais, ao serem internalizados, transformam o psiquismo. Nesse sentido, é necessário compreender que essa transformação se dá com o aparecimento da consciência humana. Segundo Leontiev (2004, p. 75):

A passagem da consciência humana é o início de uma etapa superior ao desenvolvimento psíquico. O reflexo consciente, diferentemente do reflexo psíquico próprio do animal, é o reflexo da realidade concreta destacada das relações que existem entre ela e o sujeito, ou seja, um reflexo que distingue as propriedades objetivas estáveis da realidade.

Entende-se que a realidade existe e os fatos são reais, por isso as coisas são como são e não como poderiam ser. Ainda segundo Leontiev (2004, p. 75):

Na consciência, a imagem da realidade não se confunde com a do vivido do sujeito: o reflexo é como “presente” ao sujeito. [...] a consciência humana distingue a realidade objetiva do seu reflexo, o que leva a distinguir o mundo das impressões interiores e torna possível com isso o desenvolvimento da observação de si mesmo.

Portanto, os fatores biológicos são elementos determinantes para a reprodução da genética humana, mas as questões que envolvem o psicológico humano são denominadas como processos construtivos para a produção humana. Desse modo, Tuleski (2008, p.134) assegura:

Assim, biologicamente determinadas seriam apenas as funções mais elementares, aquelas comuns aos homens e aos animais. Como os instintos e reflexos condicionados, bem como o uso rudimentar de instrumentos, também presente nos macacos antropóides. Já as características que diferenciam seres humanos e animais são determinadas por fatores

extrínsecos ao indivíduo, pelas formas de organização da sociedade e pelas características das relações humanas presentes nesta organização. O comportamento verdadeiramente humano, aquele que traça a linha divisória entre o homem e o animal, é a construção social e só pode ser transmitido socialmente, isto é, não vem dado a “priori” em estado embrionário desde o nascimento, como queria a psicologia biológica.

De acordo com a autora, o homem social é entendido por meio da divisão de fatores determinantes da sociedade em que está inserido, sobretudo a partir da construção social e da ampla capacidade de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Dada à ênfase da capacidade da produção humana, as relações sociais por meio das quais somos capazes de nos construirmos é fortemente presente na oposição entre o homem e o animal.

Assim, essas relações são fundamentais para a compreensão das concepções da perspectiva histórico-cultural:

[...] o desenvolvimento do comportamento do homem é sempre desenvolvimento condicionado primordialmente não pelas leis da evolução biológica, mas pelas leis do desenvolvimento histórico da sociedade. Aperfeiçoar os “meios de trabalho” e os “meios de comportamento” sob a forma de linguagem e de outros sistemas de signos, ou seja, de instrumentos auxiliares no processo de dominar o comportamento, ocupa o primeiro lugar, superando o desenvolvimento da mão nua e do intelecto entregue a si mesmo (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 91).

Conforme destacam esses autores, o desenvolvimento do comportamento humano é caracterizado por elementos culturais, ou seja, pelas consequências dos processos históricos da sociedade como, por exemplo, os meios de trabalho, seja pela luta entre classes, seja pelo desenvolvimento das reformulações da tecnologia.

Desse modo, transformações exteriores e interiores no desenvolvimento do sujeito contribuem para novas possibilidades de nos constituirmos em sociedade histórica. Cabe ressaltar que o processo cultural se denomina como elemento fundamental para o desenvolvimento em sociedade. Conforme afirma Tuleski (2008, p.130):

O acesso de todos aos bens culturais (instrumentos e signos) impulsionaria o desenvolvimento de todos os indivíduos em sociedade. Para ele, portanto, a forma como os homens se organiza, se relacionam e produzem bens para sua sobrevivência constrói e reconstrói de forma incessante o comportamento humano. As funções psicológicas vão adquirindo um grau cada vez maior de complexidade à medida que os signos produzidos pelos homens são cada vez mais complexos. O desenvolvimento da psique humana na modernidade estaria cada vez mais condicionado ao grau de domínio de cada indivíduo em relações aos signos produzidos socialmente.

Dessa forma, os fatores biológicos e culturais se diferenciam entre homem e animal, pois são possíveis de compreensão na perspectiva da consciência humana, sendo ela responsável por diferenciar as características que formam o caráter humano e as demais condutas reflexivas.

O desenvolvimento humano, portanto, ocorre no interior das relações sociais e dialéticas, possibilitando o desenvolvimento do indivíduo singular a caminho das relações coletivas. Compreende-se que o homem histórico resulta dos elementos que contribuem para as concepções da transformação. Para tanto, a mesma autora destaca:

Esta compreensão de desenvolvimento, que se repete em todos os textos de Vygotsky, intimamente comprometida com a filosofia marxista, questiona a visão maturacionista e linear, desarticulando a concepção de que existe um tipo humano universal e eterno ao introduzir o conceito de transformação. Se os homens são capazes de revolucionar a sociedade, sua forma de organização, as relações sociais ligadas à produção de suas próprias vidas, são capazes de revolucionar a sociedade, de transformar sua própria natureza, podem desejar ser algo diferente do que são e concretizar tal desejo. Poderão abandonar os comportamentos individualistas, competitivos e egoístas e desenvolver a cooperação e a solidariedade, atitudes que vieram ao bem comum e não a satisfações individuais. (TULESKI, 2008, p. 137)

Tuleski (2008) aponta ainda que as transformações ao longo do processo evolutivo do homem, em relação as reproduções humanas, deixam de ser apenas listadas como processo histórico, mas revelam como o homem pode transformar a si mesmo e ao meio em que está inserido. De acordo com Leontiev (2004, p. 95), a consciência humana transforma-se de maneira qualitativa no decurso do desenvolvimento histórico e social. O autor nos propõe uma indagação: “Em que consistem estas transformações?” Podem consistir apenas numa modificação do conteúdo que os homens percebem, sentem, pensam?” (LEONTIEV, 2004, p.95).

Leontiev (2004) nos provoca a refletir sobre a modificação do conteúdo, sendo essa uma questão defendida pela psicologia tradicional, que aponta que o conteúdo da experiência e dos conhecimentos humanos se modifica. O mesmo autor admite que essa concepção já foi abandonada, pois entende-se que tais modificações são vistas nas particularidades qualitativas do psiquismo humano. O que significa que “[...] os diferentes processos se reajustam efetivamente no decurso do desenvolvimento histórico”. (LEONTIEV, 2004, p. 96).

Nessa perspectiva, Leontiev (2004) explica que a passagem à humanidade era acompanhada de uma mudança geral de reflexo psíquico e do aparecimento da superioridade do psiquismo: a consciência. Nessa ação, a constituição do homem acontece por meio da atividade concreta de sua vida, mediada pela linguagem e formando a consciência, sendo um processo em constante movimento. Leontiev (2004) discorre que a linguagem é o produto da coletividade dos seres humanos, está relacionada à origem, à produção da linguagem e a consciência, à atividade produtiva e à comunicação material dos homens.

Como a consciência humana, a linguagem só aparece no processo de trabalho, ao mesmo tempo que ele. Tal como a consciência, a linguagem é o produto da coletividade, o produto da atividade humana, mas é igualmente “o ser falante da coletividade” (Marx), é apenas por isso que existe igualmente para o homem tomado individualmente. (LEONTIEV, 2004, p. 92).

É importante conhecer o que é a consciência e como ela se desenvolve, ou seja, é preciso entender o processo histórico de transformação do homem, isto é, das relações estabelecidas entre a natureza e os homens, a construção da sociedade pelo trabalho e o desenvolvimento da linguagem, exigindo a organização de ações que não poderiam ser garantidas somente pelo aparato biológico humano. Nesse sentido, o trabalho requer uma forma particularmente humana do reflexo da realidade, representada pela consciência.

Leontiev (2004) destaca que é preciso apreender a consciência humana em seu desenvolvimento, em seu processo de construção, visto que ela não é algo dado, imutável. A consciência é construída pelas relações sociais e depende essencialmente do modo de produção da vida material dos homens. Assim, a “[...] consciência não se reduz a um mundo interno isolado, ao contrário, está vinculada à atividade, só pode ser expressão das relações do indivíduo com os outros homens e com o mundo circundante, sendo social por natureza”. (RIGON; ASBABR; MORETTI, 2016, p. 23).

Ainda segundo Leontiev (2004), para que haja a compreensão da consciência é necessário o entendimento da consciência primitiva, ou seja, da consciência humana que representa os primeiros estágios do desenvolvimento da sociedade. Para esse autor:

Quando os homens, já munidos de instrumentos primitivos, travavam uma luta coletiva contra a natureza; quando efetuavam o trabalho em comum e a propriedade dos meios da produção social do trabalho, as relações da propriedade privada e a exploração do homem pelo homem não existiam. (LEONTIEV, 2004, p. 107).

Desse modo, a consciência ainda estava em estágio que não atinge a sua plenitude para conceber o conteúdo que nela se manifesta. Não havia relações com a coletividade. Portanto, não havia a consciência de que o homem vive em sociedade. A compreensão da vida em sociedade permite a consciência humana pensada a partir da divisão de classes, estruturando-se a partir da divisão social do trabalho.

De acordo com Martins (2007, p.40), “[...] o homem é, portanto, um ser pertencente a uma espécie animal, contando com um determinado nível de estruturação biológica que guarda dadas particularidades estruturais orgânicas.” Essas particularidades podem ser concebidas, segundo a autora, como “[...] frutos de uma história evolutiva que compreende inicialmente o estágio da evolução exclusivamente biológico, estes são marcados pelas relações naturais e adaptativas do ser à natureza”. Esse estágio avança do embrionário para o estágio social (MARTINS,2007, p.40).

Segundo Martins (2007, p. 42), a práxis compreende a dimensão autocriativa do homem, manifestando-se tanto em sua atividade objetiva, pela qual transforma a natureza, quanto na construção de sua própria subjetividade. Nesse sentido, pode-se considerar que o homem, por meio de sua atividade principal, se apropria das produções humanas e as transforma.

São essas inter-relações e vínculos que se articulam em momentos em que o sujeito se depara com as demandas sociais. É a partir dessa ideia fulcral que a concepção de constituir-se humano consolida-se com a narrativa de que existe uma origem histórico-social da psique humana. Sendo assim, não é possível pensar o homem singular sem analisar as condições sociais em que ele vive. Não se trata apenas de se considerarem as questões de interações, intersubjetivas, mas de se pensar nas relações sociais – sendo elas as relações de produção, de classe –, como também na estrutura das relações humanas, contextualizadas historicamente.

1.1 A Cultura e o Ser social: contextualizando com a Educação Escolar:

A cultura é considerada o elemento primordial para o desenvolvimento humano. Na perspectiva histórico-cultural, podemos considerar que a cultura se concretiza a partir dos instrumentos e signos, que podem ser representados tanto pelo elemento

material e pelo psíquico, sendo a linguagem a expressão das variadas interações sociais, em situações comunicativas nas quais a criança desenvolve seus processos psicológicos. A linguagem, nesse sentido, ocupa uma função mediadora, simbólica, entre o sujeito e o mundo.

É por meio da linguagem que o sujeito constrói conceitos e reconhece a realidade do contexto, que representa um aspecto primordial nas relações sociais e na construção do pensamento. Isso significa que pela linguagem é possível transmitir a outras gerações o conhecimento construído pela humanidade. Assim, a relação do homem com a cultura ocorre por meio da linguagem e essa relação permite a comunicação, a criação da história⁴, o movimento intenso do sujeito, criando e recriando fatos e acontecimentos em tempos e espaços históricos.

A mediação é o processo de intervenção de um elemento numa relação que mostra que ela não é direta, mas mediada. Podemos abstrair dessa mediação que o homem em relação ao mundo, não faz uma ligação direta, mas por meio de instrumentos. Os instrumentos agem externamente ao indivíduo e os signos são elementos internos do sujeito, considerados como auxiliares nos processos psicológicos.

Nessa direção, Leontiev (2004) reconhece a cultura como responsável pelo desenvolvimento do sujeito, isto é, diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social e, por isso, é preciso considerar a cultura num processo dinâmico e dialético, entre as tensões e as contradições postas por ela:

Esse contexto teórico e a visão de homem que ele implica levam Vigotski a ver o desenvolvimento psíquico como desenvolvimento cultural. Talvez seja importante lembrar ao leitor que não se trata de uma mera questão terminológica, mas epistemológica, a qual, em relação à tradição psicológica, representa certamente um novo paradigma (PINO, 2005 p. 30).

O mesmo autor afirma que a cultura é a categoria constitutiva do desenvolvimento:

As referências à cultura existem, em graus e formas variáveis. Mas, de uma maneira geral, esta é concebida como um componente do "meio" social, realidade externa ao indivíduo, e não como constitutiva do psiquismo humano. Isso explica que a questão da cultura não tenha feito parte dos modelos explicativos do desenvolvimento humano, fato observado por Vigotski (1997). (PINO, 2005, p.30).

⁴ De acordo com Pino (2000), a história é entendida por Vigotski de duas maneiras: em termos genéricos, referindo-se a "uma abordagem dialética geral das coisas"; em sentido restrito, significando "a história humana". Essa distinção ele completa com uma afirmação lapidar: "a primeira história é dialética; a segunda é materialismo histórico".

Ainda de acordo com Pino (2005), nesse vácuo teórico do pensamento psicológico, Vigotiski introduziu na psicologia antiga a questão da relação entre o "estado de natureza" e o "estado de sociedade" sob a nova forma da relação entre "funções biológicas" e "funções culturais", fazendo da cultura a categoria central de uma nova concepção do desenvolvimento psicológico do homem.

Vygotsky (1996) afirma que a dialética existe entre o homem e a natureza, considerando as relações sociais e culturais que os permeiam. Sendo assim, a cultura é denominada como produção humana e em diferentes segmentos. Pino (2005, p. 89. grifo do autor) afirma:

O "produto" da vida social e da atividade social, [Vygotsky] está afirmando que ela é obra do homem e, por conseguinte, que não é obra da natureza. Isso quer dizer que entre a cultura e a natureza existe uma linha divisória que as separa e que as une e essa linha passa pelo homem, ao mesmo tempo natureza e agente de transformação; portanto alguém capaz de produzir cultura, mas incapaz de criar natureza.

Conforme citado acima, a natureza e a cultura são processos opostos, porém indissociáveis e, para a construção e a identificações da cultura, o homem é responsável pelas devidas alterações. O homem age sob as condições naturais, estabelecendo novas possibilidades e modificações sociais.

Desse modo, a cultura é fundamental para a capacidade das produções humanas, como também é capaz de produzir multiplicidades de construções elementares da sociedade, sendo considerada um grande fator das derivadas produções humanas e de seus respectivos significados.

Compreende-se, portanto, que a vida em sociedade e o desenvolvimento da cultura são dois elementos para refletirmos também a educação escolar e, com suas devidas colaborações, a vida em sociedade para uma tomada de consciência coletiva e individual. Para tanto, Vigotski (1993, p.244-5) afirma que a escola é um local de superação:

Quando observamos o curso do desenvolvimento da criança durante a idade escolar e no curso de sua instrução, vemos que na realidade qualquer matéria exige da criança mais do que esta pode dar nesse momento, isto é, que está realiza na escola uma atividade que lhe obriga a superar-se. Isto se refere sempre à instrução escolar sadia. Começa-se a ensinar a criança a escrever quando, todavia, não possui todas as funções que asseguram a linguagem escrita. Precisamente por isso, o ensino da linguagem escrita provoca e implica o desenvolvimento dessas funções. Esta situação real se produz sempre que a instrução é fecunda. (...) Ensinar a uma criança aquilo que é

incapaz de aprender é tão inútil como ensinar-lhe a fazer o que é capaz de realizar por si mesma.

Assim, o papel da educação escolar reitera-se como um processo histórico da humanidade, tendo em vista que a escola constitui-se em um local para suprir as necessidades educacionais de seus respectivos alunos, como também para fortalecer a tomada de consciência sobre si e sobre o meio no qual estão inseridos.

De acordo com Leontiev (2004), o homem nasce hominizado, mas a humanização traz uma transformação. Então, quanto mais o homem se apropria de tudo aquilo que existe, mais humanizado se torna. Mas será que a escola trabalha para a humanização? Será que há interesse que todos se apropriem do conhecimento? Ou podemos apontar a alienação no interior da escola?

Conforme Vigotski (1934), a escola deve ser um local de acúmulo de saberes, considerando esse espaço capaz de fazer com que cada criança se desenvolva e seja capaz de resolver situações que lhe são dadas, ou seja, os conhecimentos mais simplificados advindos do cotidiano familiar e/ou desenvolvidos por si só, pois o papel escolar é contribuir para estudos de elementos mais complexos como, por exemplo, o início da leitura e da escrita.

Esse processo de alfabetização da criança faz com que ela desenvolva a capacidade de refletir sobre algo novo, sobre capacidades de ler e compreender os significados presentes na leitura, processo esse também considerado como zona de desenvolvimento proximal, tendo em vista os conteúdos da aprendizagem. Vigotski (1998, p.118) afirma:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (...) o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

De acordo com Vigotski, a aprendizagem segue aspectos fundamentais advindos da zona de desenvolvimento proximal, considerando que esse nível

corresponde aos processos desenvolvidos nas relações sociais construídas no convívio da criança, especialmente no cotidiano escolar.

A aprendizagem deve ser elaborada a ponto de tornar-se parte constitutiva do processo de aprendizagem, pois entende-se que aquilo que o educando aprende com propriedade faz parte de um processo do ensino escolar, resultando no aspecto fundamental para o desenvolvimento humano.

Cabe ressaltar que, nesse sentido, o desenvolvimento da educação escolar é definido como uma categoria norteadora para o avanço das múltiplas aprendizagens, considerando o papel fundamental do professor no que ele sabe e no que ele ensina, tendo em vista o conhecimento científico.

O mesmo ocorre com os processos evolutivos da cultura, possibilitando que as relações sociais contribuam para o desenvolvimento humano, produzindo e reproduzindo elementos da cultura. Vigotski e Luria (1996, p. 237) afirmam o seguinte:

Consideramos que o desenvolvimento cultural de uma pessoa se expressa não só pelo conhecimento por ela adquirido, mas também pela sua capacidade de usar objetos em seu ambiente externo e, acima de tudo, usar racionalmente seus próprios processos psicológicos. [...] O talento cultural significa, essencialmente, a capacidade de controlar seus próprios recursos naturais, significa a criação e aplicação dos melhores dispositivos no uso desses recursos.

Conforme a citação, a cultura está presente na criação e na aplicação das condições humana para que possamos entender que faz parte de um processo histórico, sobretudo na perspectiva de transformações das interações sociais. Portanto, o processo social e cultural, ainda que tenham significados distintos, são complementares um do outro.

A cultura é determinante para o desenvolvimento, dispendo das relações sociais, sobretudo no que diz respeito à forma como são construídas e exploradas. Sobre o elemento cultural, destaca-se:

O elemento «cultural» da teoria de Vygotsky envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vygotsky deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento. (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1988, p. 26. grifo dos autores).

Conforme destacado pelos autores, a cultura possibilita o uso dos instrumentos, sejam eles de meios sociais e/ou de trabalho. Para tanto, cabe ressaltar que os instrumentos sociais são responsáveis pela apropriação do sujeito em relação ao meio em que está inserido.

Assim como o homem é responsável por desenvolver seus pensamentos diante de uma situação e fazer com que suas ideias se concretizem em ações para a vida em sociedade, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento humano compactua para que as interações desenvolvidas se tornem parte do processo cultural.

Outro ponto de grande valia são os sentidos (pessoal) e significados (social) que o homem traduz em seu desenvolvimento, sobretudo na construção de respostas e indagações para as interações construídas. Para exemplificarmos o sentido e significado, colocamos em pauta os retratos da escrita, ou seja, quando em processo de alfabetização, o aluno atribui sentido para a escrita. Nessa direção, Vigotski (1996, p. 125) afirma:

A primeira, que é fundamental, é o predomínio do sentido de uma palavra sobre seu significado – uma distinção que devemos a Paulhan. Segundo ele, “o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala.”

Nesse sentido, Vigotski (1996) salienta o sentido das palavras em relação ao seu significado, pois considera que os sentidos que damos a uma palavra resultam do contexto a que elas pertencem. A partir disso, as possibilidades de significados são dependentes de seus referidos sentidos e de como os usamos e os interpretamos.

Ao compreender as estratégias de desenvolvimento humano, é importante reconhecer que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores corresponde ao desenvolvimento do ser humano em modos amplos, sobretudo reforçando suas trajetórias evolutivas.

Essas funções psicológicas superiores são princípios do comportamento coletivo, na infância e na vida adulta, e por meio delas constroem-se as identidades

interiores do indivíduo, refletindo sobre as relações coletivas indispensáveis para a vida em sociedade.

Para tanto, essas relações coletivas contribuem para o desenvolvimento do psiquismo humano, considerando o seu processo evolutivo. Nesse sentido, a formação dessas relações é considerada essencial e inclui a dependência dos elementos da cultura, isto é, as atividades desenvolvidas em sociedade dependem da cultura como instrumento para a interação social. Sendo assim:

O conceito de “desenvolvimento das funções psíquicas superiores” e o objeto de nosso estudo abarcam dois grupos de fenômenos que à primeira vista parecem completamente heterogêneos, mas que de fato são dois ramos fundamentais, duas causas de desenvolvimento das formas superiores de conduta, que jamais se fundem entre si ainda que estejam indissoluvelmente unidas. Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e de pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo lugar, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança (VYGOTSKY, 1995, p. 29. grifo do autor).

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores está relacionado com os meios culturais que cercam e constituem a sociedade, sendo eles denominados pelo raciocínio lógico e reflexivo. Desse modo, compreende-se que o desenvolvimento cultural em relação à infância se faz presente nos contatos com os objetos dispostos, já as formas de comportamentos são fundamentadas nos elementos que se caracterizam por serem movimentos naturais e/ou adquiridos em relação à cultura.

As funções superiores são adquiridas com o desenvolvimento da memória, considerando desde a infância até a vida adulta. Dessa forma, “A criança manipula objetos externos para conseguir o controle do processo interno de memória” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 188). Para isso, ao longo da infância a criança vai desenvolvendo sua capacidade de memorização.

Para Marsiglia e Martins (2018, p.1698),

[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Isso porque tomamos como premissa que a atividade vital humana é o trabalho, que se explica pela relação de transformação da natureza pelos seres humanos. Assim, o trabalho, em sua acepção ontológica, forma o ser humano, por meio das mediações instituídas a cada novo ser da espécie por aqueles que já constituem o conjunto da humanidade.

As autoras seguem afirmando que a escola é identificada como meio cultural, constituído por intermédio do convívio entre professores e alunos, e possibilita as construções de relações sociais, culturais, entre outras especificidades. Segundo as mesmas autoras:

A escola também exerce a função de produzir novos saberes, novas possibilidades de aprendizagens exteriores e interiores, trazendo também, efeitos da consciência coletiva e ao acesso de todos os bens culturais no sentido do conhecimento científico” (MARSIGLIA, MARTINS, 2018, p.1698).

Para Leontiev (2004, p.291, “[...] o movimento da história só é possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com a educação”. Nesse sentido, quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática social; portanto a escola é um espaço de educação, que deve permitir essa apropriação.

A educação escolar e suas múltiplas funções para a construção da sociedade possibilita o desenvolvimento da psique humana e, conforme ressalta Vigotski (2000), a modernidade não depende exclusivamente da questão biológica, mas sim dos processos evolutivos da psique, pois compreende-se que as evoluções e as transformações são advindas das construções de relações coletivas e individuais.

De acordo com Leontiev (2004, p. 301), “[...] o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Ressaltando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana”. Com base nessa ideia, pode-se considerar então a escola como espaço de uma cultura mais elaborada, responsável por possibilitar as aquisições humanas por meio da ciência, ou seja, dos conhecimentos científicos.

A escola pode promover no homem o desenvolvimento de suas aptidões, mas cabe indagar: Mas o desenvolvimento de todas as aptidões humanas no ambiente escolar é um ideal acessível? (LEONTIEV,2004, p. 302). Na sociedade de classes é possível distinguir as aptidões para uns e a incapacidade delas para outros. Nessa situação, reside o fato de que “[...] não seria a aquisição dos progressos da ciência a condição da formação das aptidões científicas, mas as aptidões científicas que seriam a condição: não será a apropriação da arte a condição do desenvolvimento do talento artístico, mas o talento artístico que condicionará a apropriação da arte.”

Entende-se que o problema não reside nas aptidões, mas na apropriação da cultura, nas desigualdades sociais, tendo em vista a sociedade e a sua organização. Esse fim é acessível somente em condições que permitam ao homem suprimir a devastadora divisão entre trabalho físico e trabalho intelectual. Para tanto, é necessário que a educação assegure e garanta o desenvolvimento humano, permitindo-lhe o acesso às obras humanas para possibilitar-lhe a produção de cultura.

1.2 A formação de professores na perspectiva histórica e social

Refletir sobre formação de professores requer olhar historicamente o processo de desenvolvimento humano, questões que nos levam a pensar: Como se formam os professores? Em quais contextos constituem-se esses profissionais?

Pensar a formação de professores por meio desse viés teórico demanda, conforme aponta Dias e Souza (2017), muito mais do que análises de manifestações aparentes ou parâmetros quantitativos que as represente.

Ao contrário de assumir posturas para sustentação dos critérios de eficácia ou de apresentação de quadros estatísticos gerados por índices avaliativos externos de larga escala, a opção teórica tomada em nossas discussões busca parâmetros que possibilitem apreender os fenômenos no processo formativo. (DIAS; SOUZA, 2017, p.183).

As autoras seguem afirmando que essa apreensão acontece a partir da dimensão humana de formação dos indivíduos como seres sociais, em que suas ações subjetivas e objetivas estão presentes nas ações humanas.

Historicamente, os processos educativos revelam que os professores, no exercício do trabalho, precisam resistir a uma sociedade em que, por vezes, consideram significativas as possibilidades de “alienação” do trabalho em relação à existência social. Martins (2010, p.16) destaca:

Ao longo do século XX, os ideais humanizadores da educação escolar; ainda que nos limites da humanização burguesa propalada nos primórdios da educação escolar; esvaem-se pelos meandros de sucessivas formas e reformas pelas quais se ordenou a sociedade do capital. Em estreita sintonia com essa ordem se estruturaram e se firmaram, de modo orgânico, os ideários pedagógicos que hegemonicamente nortearam, e continuam norteando, tanto a prática docente quanto (e para tanto!), a formação de professores.

Conforme a autora destaca, a luta pela educação escolar, permeada por reformas educacionais, coloca os professores frente às relações sociais em processos

de alienação do trabalho, fato que muitas vezes leva os professores a resistir a essa “alienação” político-educacional. É possível perceber que há uma necessidade ou mesmo um dever de se discutir a formação e a prática docente, sobretudo para estabelecer estratégias que possibilitem o exercício da profissão de professores e, concomitantemente, a universalização do ensino, disponibilizando ao sujeito singular a oportunidade de humanizar-se (MARTINS, 2010).

Importante ressaltar que nesses processos de resistir à “alienação” do trabalho encontra-se a Pedagogia Nova, a qual já se configurava como nova possibilidade de ensino. Saviani (1997, p.20) afirma que essa pedagogia se dava por meio de:

Um amplo movimento de reforma cuja expressão mais típica ficou conhecida sob o nome de ‘escolanovismo’. Tal movimento tem como ponto de partida a escola tradicional já implantada segundo as diretrizes consubstanciadas na teoria da educação que ficou conhecida como pedagogia tradicional. A pedagogia nova começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, através de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares.

Essa luta pela educação tem ênfase com a pedagogia nova, tendo em vista uma nova reflexão sobre o meio educacional, sobretudo considerando que a pedagogia tradicional já não supria todas as necessidades da educação como um todo. Desse modo, compreende-se que a escola qualifica intelectualmente seu público, sendo o papel do professor mediar uma educação de qualidade, por meio do ensino.

De acordo com Dias e Souza (2017, p.185),

Além da formação como indivíduo e como sujeito social, a constituição do ser professor demanda o suprimento das especificidades características da função que lhe cabe desenvolver na composição da estrutura social. Sua essência consiste em possibilitar aos estudantes meios para apropriação das objetivações das esferas não cotidianas.

Portanto, a formação de professores requer indagações no sentido de compreender o desenvolvimento da sociedade e os processos formativos. Para tanto, no que diz respeito a esse desenvolvimento histórico da sociedade e do desenvolvimento da educação, Leontiev (1978, p.273) explica:

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como nos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação: o

tempo que a sociedade consagra à educação das gerações aumenta; criam-se estabelecimentos de ensino, a instrução toma formas especializadas, diferencia-se o trabalho do educador do professor; os programas de estudo enriquecem-se, os métodos pedagógicos aperfeiçoam-se, desenvolve-se a ciência pedagógica.

De acordo com o autor, a progressão da sociedade se dá por aspectos sociais e culturais, considerando que esses acumulativos históricos são fundamentais para que possamos compreender os processos em que se desenvolve a educação e, portanto, compreender como ocorre a formação dos professores em consonância a esse desenvolvimento da sociedade.

Portanto, frente a tais questões com base na teoria histórico-cultural, os fundamentos que compõem a formação docente estão em firmes postulados na relação entre sujeito e objeto, possibilitando constituir-se socialmente em aspectos amplos e diversos. Para Morettini (2009, p. 58):

O processo educativo do sujeito, então, pode acontecer de uma maneira tal, que possibilite a realização de complexas e diversificadas tarefas dirigidas por fins conscientes, mas serem ao mesmo tempo alienadas e alienantes, na medida em que não fazem do sujeito um ser autônomo, isto é, ele pode ser um ser social, mas a sua socialização se reduz à identificação com as relações sociais de dominação. Ele pode ser um sujeito que trabalha e estar inserido num contexto, mas isso não faz de si mesmo um homem livre.

De acordo com a mesma autora, os processos formativos do sujeito se constituem na relação com o meio em que está inserido, pois a sociedade, em sua conjuntura, é predominantemente alienadora, o que dificulta o processo de desenvolvimento do sujeito.

Por sua vez, a educação constitui-se como um dos elementos fundamentais para vivermos em sociedade, tendo em vista que a educação se denomina como um elemento de superação do que está imposto socialmente.

Para tanto, a formação de professores nos faz refletir sobre esses processos que cercam as relações de indivíduos, considerando como são estabelecidas essas relações. Martins (2010, p.21) afirma:

Em nome dessas transformações, caberá à educação escolar preparar os indivíduos para o seu enfrentamento! Diante de um mundo em “constantes transformações”, mais importante que adquirir conhecimentos, posto sua “transitoriedade”, será o desenvolvimento de competências para o enfrentamento dessas. Apela-se, pois, à formação de personalidades flexíveis, criativas, autônomas, que saibam trabalhar em grupos e comunicar-se habilmente e, sobretudo, estejam aptas para os domínios da “complexidade do mundo real”.

Conforme a autora destaca, cabe à educação escolar preparar a sua comunidade acadêmica para os devidos enfrentamentos perante a sociedade, ou seja, as transformações dos alunos por meio, sobretudo, de conhecimentos científicos dos variados níveis da aprendizagem. O papel da formação de professores, para Martins (2010, p. 23):

Tem sido reconhecida, na atualidade, como merecedora de grande atenção e análise, se revela, no entanto, diretamente proporcional ao seu esvaziamento. O destaque a ela conferido, cada vez mais centrado em premissas que visam o “pensamento reflexivo”, a particularização da aprendizagem, a forma em detrimento do conteúdo, o local em detrimento do universal, dentre outras, não é representativo daquilo que de fato deva ser a assunção dos elementos fundamentais requeridos a uma sólida formação de professores, no que se inclui, em especial, a apropriação do patrimônio intelectual da humanidade.

De acordo com Martins (2010), a formação de professores deve ser desenvolvida e estabelecida de acordo com as necessidades e amplitudes da qualidade do ensino e processo formativo do professor, seja de cunho da formação inicial e/ou continuada. Cabe ressaltar os aspectos fundamentais para o processo intelectual de desenvolvimento humano, seja unitário ou conjunto.

Para tanto, é fundamental essa ação de refletir sobre o sujeito professor, sobretudo em relação à construção de sua personalidade profissional. Martins (2015, p. 05) afirma:

Desta forma, considero que a personalidade do professor é variável interveniente no ato educativo, pois educar exige um claro posicionamento político e pedagógico, pressupõe a ação intencional do educador a todo momento, implica permanentes tomadas de decisões. A intencionalidade, por sua vez, é um pressuposto da consciência, e esta, núcleo da personalidade. Assim sendo, pode-se deduzir que não existe ação educativa que não seja permeada pela personalidade do educador. É pelo reconhecimento de sua importância que se faz necessária uma sólida compreensão do que ela é.

Conforme Martins (2015), a personalidade do professor é construída conforme os elementos constitutivos que o cercam, sobretudo por meio de seu ato político e pedagógico, essas ações devem ser tomadas de acordo com os enfrentamentos colocados no cotidiano da realidade escolar e nas esferas dos exercícios de sua atividade como formador educacional.

A consciência desse profissional é mediada pelos aspectos de suas tomadas de decisões, em como agir em determinadas situações no cotidiano escolar; sendo

assim, a consciência faz parte do desenvolvimento do psiquismo humano, que conseqüentemente é mediado pelas relações humanas.

Essa personalidade é refletida também nos resultados dos desafios das atividades objetivas e subjetivas, considerando que as relações humanas são responsáveis por intermediar os indivíduos. Para Martins (2010, p. 01):

A formação de professores como objeto de estudo integra debates que vieram se ampliando no Brasil desde o final da década de 1970, assumindo maior dinamismo nas décadas de 1980 e 1990, em especial, a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996. Assim, tomarmos a análise dessa temática como tarefa já é, por que não dizer, um primeiro legado do século XX.

Esse legado se estende para o século XXI, uma vez que a mesma autora aponta como eixo de análise a relação entre formação profissional e atividade produtiva. Explica que essa relação se dá em virtude da “[...] formação de dado trabalhador na relação com o produto de seu trabalho e com as condições histórico-sociais nas quais ocorre”. Isso acontece devido à concepção de que a formação de qualquer profissional, aqui em especial a de professores, como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente seja planejada para a efetivação de determinada prática social. (MARTINS, 2010, p.13. grifos da autora).

Assim sendo, nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o *dever ser* da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido *dever ser* não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos. (MARTINS, 2010, p.14).

Essa proposta de reflexão dá ênfase à individualidade e, sem a possibilidade de reflexão coletiva, não gera possibilidade de mudanças na realidade, assim como acontece na pedagogia das competências, na qual há uma valorização extremada da prática, da experiência, em detrimento da apropriação do conhecimento teórico.

É nesse sentido que abordagens com ênfase na prática, na experiência e na identidade docente muitas vezes excluem os conhecimentos teóricos ao retirar do professor o que dá sustentação à sua prática, que é o conhecimento científico. Esse é o instrumento do professor, o conhecimento científico. Essas questões aqui apontadas não possibilitam a humanização do professor, ao contrário, o colocam

diante de desafios individuais, com os encargos que a ele são atribuídos para a prática, a qual é exaltada em detrimento ao conhecimento científico.

Importante ressaltar que “[...] os processos de formação docente devam disponibilizar aos sujeitos conteúdos culturais referenciados no ato de ensinar e condições específicas à sua internalização”. (DIAS E SOUZA, 2017, p. 185). Claro que essa internalização não se dá de modo espontâneo, por meio de um simples contato, de amizade, de conversa, mas depende de processos com características essenciais que promovam a transformação das atividades internas e externas do sujeito.

É nesse movimento que se constitui o sujeito nas relações sociais, ao se apropriar dos conhecimentos já disponibilizados pelas gerações precedentes e, nessa esteira, ele objetiva as suas ações, uma vez que a objetivação é o produto da atividade humana que perpassa as gerações por meio da criação de instrumentos e signos que medeiam a relação homem – natureza. Inicialmente essa relação é de ordem primária para satisfazer as suas necessidades de sobrevivência e, posteriormente, são criadas outras advindas das relações sociais.

O posicionamento aqui exposto concebe o sujeito em sua concretude social, analisa os percursos de sua formação e, para tanto, reconhece os processos da organização dessa formação instituída nos documentos que favorecem tal percurso. Entende-se que o Projeto de Curso do curso de Pedagogia pode favorecer o reconhecimento da organização dessa formação, que tem como intuito compreender como os estudantes revelam o seu percurso formativo ao registrarem tais percursos nos relatórios de estágio.

2. DESCRIÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR E DO REGULAMENTO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Optamos inicialmente pela descrição dos documentos oficiais atrelados ao curso de Pedagogia, sobretudo levando em consideração o objeto de estudo da presente pesquisa: os relatórios de estágio obrigatório, com objetivo de conhecer e analisar os processos formativos em percurso inicial nos relatórios finais, no curso de Pedagogia presencial da UFMS.

Desse modo, compreendemos a necessidade de analisarmos os respectivos documentos, pois dão o devido direcionamento aos acadêmicos em relação às atividades realizadas no curso, em especial, a grade curricular de estágios, sendo eles do ensino fundamental e do ensino infantil, tendo como fonte de estudo os relatórios de estágio supervisionado da UFMS.

Entendemos que a análise desses documentos nos permitirá conhecer a concepção de processos formativos em percurso inicial pensada pelo curso. A apresentação, a descrição e a análise nos darão concretude às discussões teóricas sobre a formação inicial, correlacionando-as com o estágio supervisionado, temas centrais para esta pesquisa. Ambos os documentos são fundamentais, tendo em vista analisar os processos formativos dos acadêmicos do respectivo curso. O estudo documental é relevante para compreender como esses documentos são articulados para a contribuição pedagógica na construção dos relatórios finais dos estágios obrigatórios no Ensino Fundamental I, II e III.

Para tanto, salientamos que os respectivos documentos oficiais são disponibilizados no site da universidade e apresentados pelos professores, para que, dessa forma, todos os acadêmicos tenham o devido direcionamento para a compreensão do curso e para que possam realizar as atividades curriculares propostas nas disciplinas, em especial nas disciplinas ofertadas para os estágios obrigatórios.

O Projeto Pedagógico Curricular do curso de Pedagogia apresenta a estrutura curricular e as políticas aplicadas à proposta de formação inicial, considerando, pois, que os graduandos possam ter o devido direcionamento para a vida acadêmica. Esse primeiro documento é composto por 69 páginas, contendo 14 itens e disponibilizado no site da universidade⁵.

O segundo documento denominado “Regulamento de Estágios Supervisionados” compõe-se de sete páginas divididas em: itens identificando as disciplinas de estágio, das instituições concedentes e da universidade, assim como a estrutura curricular das disciplinas de estágio, das devidas responsabilidades do acadêmico e do professor orientador. O regulamento também está disponibilizado no mesmo site. A seguir, passaremos para a descrição e análise do PPC.

⁵ <https://faed.ufms.br/files/2019/01/PPC-Completo-2019.pdf>.

2.1 Projeto Pedagógico Curricular do curso de Pedagogia

Para esse momento da escrita, descreveremos e analisaremos o Projeto Pedagógico Curricular do curso de Pedagogia, pois trata-se de toda a fundamentação estrutural e teórica do respectivo curso da UFMS. Para tanto, ressaltamos que a resolução em vigência é de 30 de novembro de 2018. O documento é dividido em itens de especificação, conforme ilustra a tabela abaixo:

Quadro 02: Apresentação e divisão do PPC

ITENS DO DOCUMENTO	IDENTIFICAÇÃO
1. Identificação do curso	Apresentação prévia estrutural do curso
2. Fundamentação legal	Elementos apresentados pautados nas Leis que identificam o curso
3. Contextualização	Toda a história do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
4. Necessidade social do curso	Indicadores socioeconômicos do curso
5. Concepção do curso	São os processos formativos do curso, e também, a apresentação das metodologias utilizadas: disciplinas, seminários, avaliações
6. Administração acadêmica do curso	Disposição da administração pedagógica, do colegiado e da coordenação do curso
7. Currículo	Toda a disposição das disciplinas da ementa curricular e a respectiva semestralização
8. Políticas	São designadas pelas políticas públicas pertencentes ao curso
9. Sistema de avaliação	Apresentação dos meios avaliativos, auto avaliação e avaliação do curso

10. Atividades acadêmicas articuladas ao ensino de graduação	Neste item são estabelecidas a apresentação das atividades complementares, de extensão, trabalho de conclusão de curso e os estágios obrigatórios do curso
11. Desenvolvimento de materiais pedagógicos (obrigatório para cursos na EaD)	São os materiais pedagógicos desenvolvidos para as disciplinas
12. Infraestrutura necessária ao curso	Disposição das salas de aula e laboratório de pesquisa
13. Plano de incorporação dos avanços tecnológicos ao ensino de graduação	Apresentada a necessidade de desenvolvimento de projetos e extensão e os aparelhos disponíveis para uso
14. Considerações finais	Ajustes finais do PPC e explicativos
15. Referências	As referências bibliográficas utilizadas neste documento

Fonte: PPC do curso de Pedagogia – UFMS (2018).

De acordo com o quadro, o projeto do curso divide-se nesses itens apresentados, possibilitando aos acadêmicos o entendimento sobre as fundamentações do curso de Pedagogia, considerando, pois, desde a administração do curso até sua grade curricular acadêmica.

No primeiro item, há a identificação do curso, para que fique em destaque o modo como ele se consolida, tratando-se de um curso de licenciatura com modalidade presencial. Seus respectivos códigos do E-mec são: 15842 e 1292684, diferenciando-os em presencial e à distância.

O curso é ofertado em oito semestres e cada ano é dividido em dois semestres, para que, desse modo, o aluno conclua a graduação no tempo estimado de quatro anos. Se houver algum problema com o acadêmico, tais como questões administrativas ou pessoais, a conclusão do curso poderá ser estendida em até 12 semestres.

A graduação em Pedagogia tem carga horária mínima de 3.332 horas divididas em: disciplinas obrigatórias, disciplinas de estágio obrigatório, formação inicial em

algum núcleo de aprofundamento, de acordo com seleção feita pelo aluno, e as disciplinas optativas.

O curso de Pedagogia na UFMS, Campus de Campo Grande, por ser dividido em dois turnos, é apresentado nos seguintes códigos: 3101, referindo-se ao período integral; já no período noturno, o código é 3103. Portanto, ambos os cursos são contemplados com aulas e/ou palestras aos sábados. Para ingresso no curso são consideradas variadas possibilidades, sendo elas: portadores de certificado do ensino médio, acadêmicos regulares de outras instituições, acadêmicos da universidade por meio de movimentação interna/processo seletivo, entre outras.

Vale ressaltar que para o ingresso em quaisquer cursos de graduação na UFMS é necessária a realização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. É disponibilizada também a entrada nos cursos por meio da prova de vestibular, o qual é realizado anualmente.

Para apresentação da fundamentação do curso, o documento apresenta a regulamentação em relação à futura prática profissional para possibilitar a reflexão do futuro acadêmico sobre sua habilitação. Por entender que na presente pesquisa nosso objeto é discutir sobre o estágio supervisionado, não analisaremos, neste momento, todas as Leis e Diretrizes que compõem o documento.

Porém, salientamos a Resolução n. 107, Coeg, de 16 de junho de 2010, que é direcionada para aprovação do estágio supervisionado. Além disso, outras resoluções contribuem para a construção das diretrizes curriculares do curso em questão, no qual se considera também o comprometimento educacional nacional. Em outro momento da apresentação, o documento aborda sua contextualização e toda a parte histórica da UFMS, considerando, pois, sua trajetória como espaço educacional. Destacamos o processo histórico do curso de Pedagogia, palco da reflexão tecida nesse estudo.

A Faculdade de Educação (Faed) teve sua inauguração no dia 17 de março de 2017. Anteriormente, denominava-se Centro de Ciências Humanas e Sociais, criado em 1980 na Cidade Universitária de Campo Grande, em período noturno. A demanda e procura pelo respectivo curso foi intensa e, no primeiro ano, atendeu 3.961 acadêmicos. Logo após, a procura pelo curso continuou se estendendo e ampliando as turmas, para que assim fosse possível atender a um número maior de interessados.

Até o ano de 2017 as formas de ingresso no curso de Pedagogia se davam pelo sistema unificado do Sisu. O curso disponibilizava 100 vagas distribuídas entre as turmas de período integral e noturno. Mas, a partir do ano de 2018, as formas de ingresso foram por meio de vestibular e 30% de vagas dispostas na respectiva prova de vestibular.

Levando em consideração a necessidade social do curso, sua concepção é compactuada com as Diretrizes Curriculares Nacionais, conforme destaca:

2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015)

De acordo com a citação acima, o curso de Pedagogia tem o comprometimento de fazer com que o ensino seja de qualidade e, sobretudo, que a formação inicial disponibilize possibilidades de aprendizagem aos acadêmicos. Um dos aspectos fundamentais do curso é a produção de conhecimento, principalmente aqueles relacionados aos estudos da teoria e da ciência

Para a prática profissional do professor, a universidade desenvolveu a disciplina denominada de Seminário de Integração, da qual participam professores e palestrantes convidados para discorrerem sobre a prática educacional e as vivências/experiências no ambiente escolar, possibilitando reflexões, discussões e debates sobre a prática educacional.

Na formação inicial, as disciplinas de estágio obrigatório possibilitam a ligação direta com a prática escolar, sobretudo nos processos formativos em que os estágios oferecem a oportunidade de os acadêmicos vivenciarem a correlação entre a teoria e a prática durante o período de regência, atuando como professores. Nesse período, os estagiários têm a oportunidade de reconhecer teoria e prática como elementos articulados e indissociáveis na proposta de formação inicial.

A carga horária relacionada para essas disciplinas e a variedade de níveis de escolarização tendem a apresentar a importância desse processo na concepção do curso e na formação dos acadêmicos. Assim, entendemos nesta pesquisa que os relatórios de estágio, exigidos para avaliação final das etapas propostas aos

estudantes, apontam informações importantes que relacionam universidade e ambiente concedente para o estágio.

Além da construção dos relatórios finais como pressuposto para obtenção da aprovação, tais relatórios são também instrumentos de reflexão sobre esses processos formativos, nos quais os estagiários apresentam, por meio de suas escritas, as experiências obtidas no ambiente onde realizam os estágios.

Nesse sentido, refletimos sobre o papel dos estagiários nas escolas e observamos como são obtidas e analisadas essas percepções. De acordo com Pimenta e Lima (2008, p.116):

O estagiário muitas vezes entende que sua atividade na escola tem por finalidade colher dados para denunciar as falhas e insuficiências desta. [...] Desta forma, o período de estágio, ainda que transitório, é um exercício de participação, de conquista e de negociação do lugar de estagiário na escola.

Conforme citado acima, o estágio supervisionado é designado por ser um processo de aprendizagem, percepções e anseios, mas que leva também características críticas do que está diante da realidade escolar. É necessário que os estagiários colaborem para os processos formativos disponibilizados por meio dos estágios como pressuposto formativo no exercício da carreira profissional.

A Pedagogia tem como desenvolvimento de suas políticas as possibilidades de desenvolver uma educação laica e de qualidade, tendo em vista a matriz curricular, na qual viabiliza a temática por meio das seguintes disciplinas: Relações Étnico-Raciais, Educação Especial, Estudo de Libras e Políticas Educacionais. Todas essas disciplinas e seus conteúdos refletem sobre as atividades escolares com o olhar atento para as políticas públicas e em como elas são elementos para o processo formativo.

São designados também aspectos da prática educacional e da sua relação com a teoria e, ainda que sejam elementos distintos, são indissociáveis. Isso é bem visível nas disciplinas de estágios, pois tais elementos dialogam entre si, porém não apenas isso, já que não compreendemos a teoria sem prática e vice-versa.

Neste sentido, os estagiários, na elaboração de seus respectivos planos de estudo, precisam do processo teórico para atribuí-los à atividade realizada em sala de aula durante o estágio. Para tanto, o método selecionado e a prática do estágio são

fundamentais para reflexão final do acadêmico em relação às experiências adquiridas no ambiente escolar.

Tendo em vista o desenvolvimento pessoal e interpessoal dos acadêmicos, o curso disponibiliza atividades extracurriculares, tais como: projetos de extensão, estágios remunerados e estágios obrigatórios, palestras e afins. Tanto as atividades optativas quanto as obrigatórias têm o objetivo de fortalecer e consolidar o processo de desenvolvimento dos acadêmicos.

Há também momentos em que o curso contabiliza como atividades de horas complementares a participação em apresentações culturais, peças de teatro, palestras sobre os mais variados temas ligados à Educação, bem como as participações em eventos internos e externos da comunidade acadêmica.

Para as ações interdisciplinares, o curso disponibiliza disciplinas que visam elaborar e discutir temáticas como: Direitos Humanos, História Africana, Indígena e Afro-brasileira, Educação Ambiental, Relações entre Ciência e Tecnologia e Sociedade e Ética. Essas disciplinas são optativas, colaborando para que o aluno possa escolher a área temática com que mais se identifica para estudos mais aprofundados.

Essas possibilidades temáticas contribuem para o conhecimento científico e crítico dos acadêmicos para sua futura atuação como profissionais da educação. Trabalhos de Conclusão de Curso e projetos de extensão fornecem ao curso elementos que possam levar os acadêmicos a colocar em prática os objetivos de ensino, pesquisa e extensão da universidade. Os objetivos gerais do curso visam:

1. Formar profissionais com sólida formação pedagógica para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e nas instâncias de gestão dos mesmos, bem como nas funções do trabalho pedagógico em instituições escolares e não escolares;
2. Formar professores capazes de modificar ações, atitudes e acessar/adquirir/difundir modos de aprender e ensinar, desenvolvendo autonomia e capacidade crítica, enquanto sujeito de um processo socialmente construído e compartilhado, mediante a ação-reflexão-ação;
3. Formar o professor cidadão, participante e atuante nas proposições do contexto educacional em suas diferentes dimensões. (PPC, 2019, p.10)

Conforme destacado, esses são os três objetivos: o primeiro destacando a formação inicial e sua amplitude, ou seja, o curso tem como objetivo propor aos acadêmicos a realização e a conclusão da graduação por meio de valores éticos e

morais, visando a uma capacitação profissional eficaz. O segundo sobre a capacidade dos professores em transformar as ações no meio pedagógico

O curso propõe que todas as possibilidades de ensino sejam disponibilizadas aos acadêmicos, possibilitando-lhes a formação de um profissional crítico-reflexivo, para que o futuro professor possa estabelecer soluções para situações-problemas, e seja capaz de desenvolver métodos de ensino de acordo com a vivência nas instituições escolares e não-escolares. Nesse sentido, os estágios são fundamentais para o desenvolvimento da formação proposta pelo curso. Para os objetivos específicos, o curso propõe:

1. Articular ensino, pesquisa e extensão na produção do conhecimento e da prática pedagógica;
2. Formar o profissional capaz de atuar na organização e gestão de sistemas e contextos educativos;
3. Formar o profissional que tenha docência como base da sua formação e identidade profissional;
4. Promover situações de formação que associem e articulem as diversas áreas do conhecimento com os objetos de formação para a docência;
5. Propor situações de formação que viabilizem tratamento adequado de todos os objetos de estudo, de ensino e de pesquisa;
6. Oportunizar o desenvolvimento cultural dos acadêmicos;
7. Privilegiar na formação o tratamento de outras dimensões da atuação profissional para além da atividade da docência;
8. Promover, ampliar e diversificar situações de formação que possibilitem uma concepção de prática relacionada com o campo teórico da educação e o cotidiano escolar;
9. Propor atividades que informem e oportunizem a participação em pesquisa enquanto dimensão constitutiva da teoria e prática docentes;
10. Viabilizar o acesso aos conteúdos pertinentes às tecnologias da informação e das comunicações;
4. Priorizar situações pedagógicas de formação que considerem as especificidades dos diferentes níveis, modalidades e etapas da educação pertinentes à formação objeto deste Projeto; (PPC, 2019, pg.13)

Os objetivos específicos visam articular o ensino para que ele possa ser ampliado para os projetos de pesquisa, extensão e afins, tendo como comprometimento as possibilidades de estender o ensino para a comunidade interna e externa.

Um dos objetivos considera o fato de formar profissionais capacitados para a atuação pedagógica, tendo em vista o modo como se construiu a identidade profissional ao longo dos quatro anos de graduação. Assim, o curso disponibiliza as temáticas de ensino articulando-as com o conhecimento dos acadêmicos.

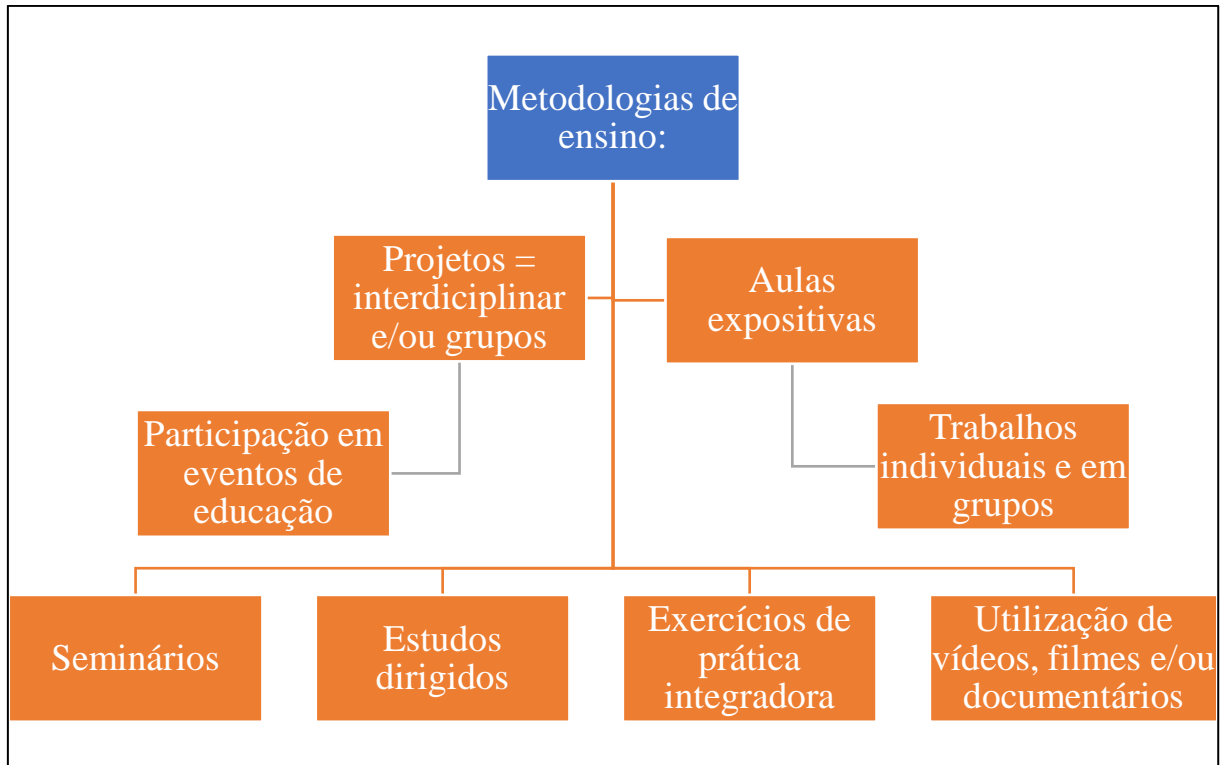
Ao participar desses critérios, os estudantes têm oportunidade de manter contato direto com aspectos culturais, tendo como objetivo viabilizar as dimensões do conhecimento. Vale ressaltar que o comprometimento do curso é possibilitar uma gama de aprendizagens, considerando que, caso haja acadêmicos que não se identificam com as instituições escolares, as ofertas de conhecimento na graduação possam lhe favorecer outras possibilidades de trabalho como, por exemplo, tornar-se um pesquisador, trabalhar em instituições não escolares e afins.

Dessa forma, somam seis estágios obrigatórios, dividindo-se em três estágios em níveis do ensino infantil e três em níveis do ensino fundamental, pois, em relação ao processo formativo do acadêmico, entende-se a necessidade de que ele vivencie as práticas educativas nas instituições escolares.

Por sua vez, o curso desenvolve metodologias de ensino direcionadas para acadêmicos com surdez, autistas e demais deficiências, pois essas metodologias devem atender a todos. Para isso, se houver necessidade de atendimento especial, a universidade se compromete em deliberar as seguintes medidas: monitorias específicas, atendimentos especializados e outros recursos necessários.

Para atender à demanda dos acadêmicos, as seguintes metodologias de ensino são efetivadas:

Figura 01: Metodologias de ensino do Curso de Pedagogia



Fonte: autora (2021).

De acordo com a Figura 01, o curso de Pedagogia possibilita variantes nas metodologias de ensino com o objetivo de alinhar o ensino dos acadêmicos como, por exemplo, por meio de aulas expositivas, nas quais poderão ser utilizados múltiplos métodos, assim como por intermédio dos seminários, por meio dos quais cada grupo desenvolve suas respectivas apresentações.

A participação em eventos de Educação é fundamental para o processo formativo do aluno, tais como: seminários para a prática reflexiva, eventos de cunho cultural-educacional, palestras, mini oficinas e afins. Todas as participações nesses eventos também são integradas nas Atividades Complementares que integram a matriz curricular do curso, sendo indispensáveis para a sua conclusão.

Outros fatores importantes para a formação docente são os núcleos de aprofundamento, os quais são divididos em temas-chave: Educação Especial, Diversidade, Gestão, Trabalho e Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, cada acadêmico tem a possibilidade de escolher o núcleo com que mais se identifica. Os núcleos são compostos por duas disciplinas teóricas e uma disciplina prática.

O método de avaliação é desenvolvido de modo processual, considerando como meios avaliativos: provas objetivas ou dissertativas; participação do(a)

acadêmico(a) nas aulas; interação, dialogicidade e envolvimento frente às demais atividades propostas pelo curso e os relatórios de estágios supervisionados;

Por sua vez, o acadêmico tem a disponibilidade de escolher as disciplinas optativas que deseja cursar e, nesse caso, para a conclusão do curso deverão ser cumpridas no mínimo 204 horas. Já para conclusão do curso, o aluno deverá cumprir 3.332 horas, divididas em disciplinas obrigatórias, optativas, estágio obrigatório e afins.

As disciplinas de estágio obrigatório começam no 5º semestre e se estendem até o último, sendo distribuídas em estágios na educação infantil e estágio nos anos iniciais do ensino fundamental. Conforme destaca o quadro a seguir, a divisão dos semestres deve ocorrer da seguinte maneira:

Quadro 03: Divisão das disciplinas de acordo com os semestres

SEMESTRE ALOCADO	DISCIPLINAS
1º semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Filosofia da Educação = 68h • História da Educação = 68h • Leitura e Produção de Texto = 68h • Sociologia da Educação = 68h • Trabalho Acadêmico = 68h
2º semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Didática = 68h • Educação Brasileira = 68h • Educação e Antropologia = 68h • Pedagogia da Educação Infantil = 68h • Psicologia da Educação = 68h
3º semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo e Escola = 68h • Didática e Relações Pedagógicas = 68h • Estágio Obrigatório na Educação Infantil I = 51h • Fundamentos e Metodologias do Ensino da Língua, Linguagem Oral e Escrita = 68h • Políticas Educacionais = 68h • Práticas Pedagógicas em Educação Infantil I = 68h
4º semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização e Letramento = 68h • Estágio Obrigatório na Educação Infantil II = 51h • Fundamentos e Metodologias do Ensino de Ciências = 68h

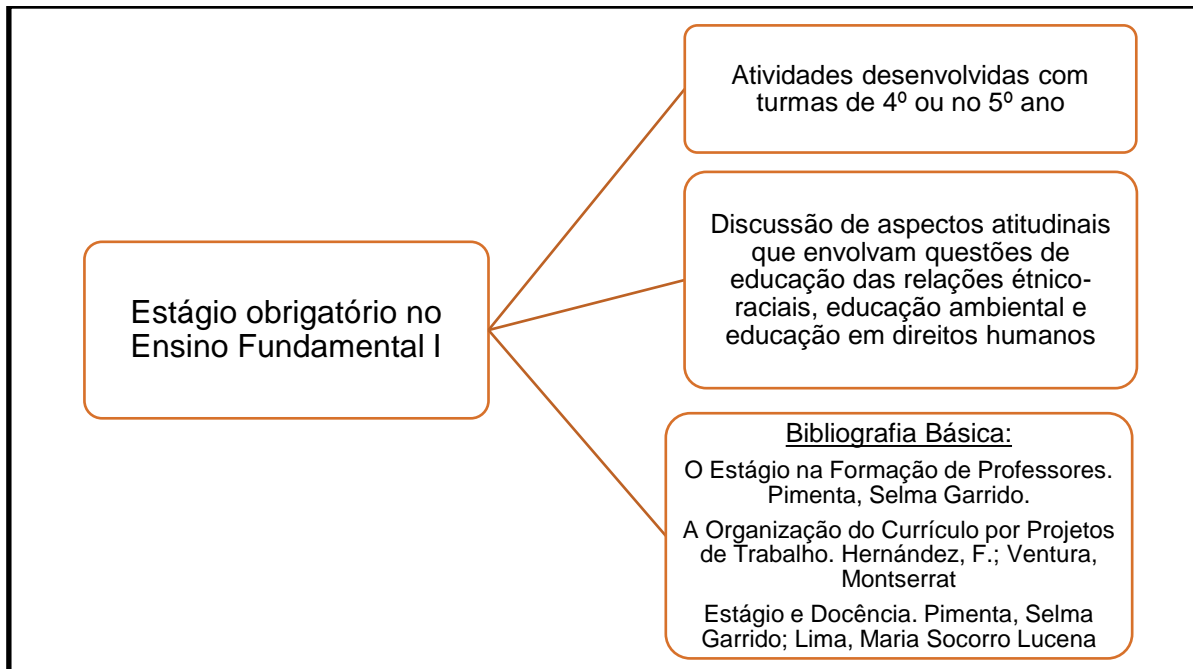
	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentos e Metodologias do Ensino de Geografia = 68h • Fundamentos e Metodologias do Ensino de História = 68h • Fundamentos e Metodologias do Ensino de Matemática = 68h • Práticas Pedagógicas em Educação Infantil II = 68h
5º semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Educação de Jovens e Adultos = 68h • Educação Especial = 68h • Educação e Trabalho = 68h • Estágio Obrigatório na Educação Infantil III = 51h • Gestão Escolar = 68h • Trabalho Pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental = 68h
6º semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I = 51h • Estudo de Libras = 68h • Pesquisa Educacional = 68h • Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I = 68h • Relações Étnico-raciais = 68h
7º semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Educação, Mídias e Tecnologias = 68h • Educação, Sexualidade e Gênero = 68h • Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II = 51h • Prática Científica I = 68h • Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II = 68h
8º semestre	<ul style="list-style-type: none"> • Optativas • Aspectos Legais dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes = 68h • Avaliação Educacional = 68h • Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental III = 51h

Fonte: PPC do curso de Pedagogia – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2018).

Conforme apresentado no quadro, todas as disciplinas obrigatórias são alocadas em seus respectivos semestres, porém, em caso de reprovação e/ou desistência de determinada disciplina, o acadêmico deverá realocá-la no semestre seguinte. Vale ressaltar que o mesmo ocorre para as disciplinas de estágio obrigatório, que devem obrigatoriamente ocorrer de modo processual.

Para tanto, ressaltamos nossa busca por compreender a divisão dos estágios supervisionados no ensino fundamental da universidade em questão. Em seguida, apresentaremos as figuras que representam as respectivas disciplinas:

Figura 02: Estágio Obrigatório no Ensino Fundamental I



Fonte: PPC do curso de Pedagogia – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2018).

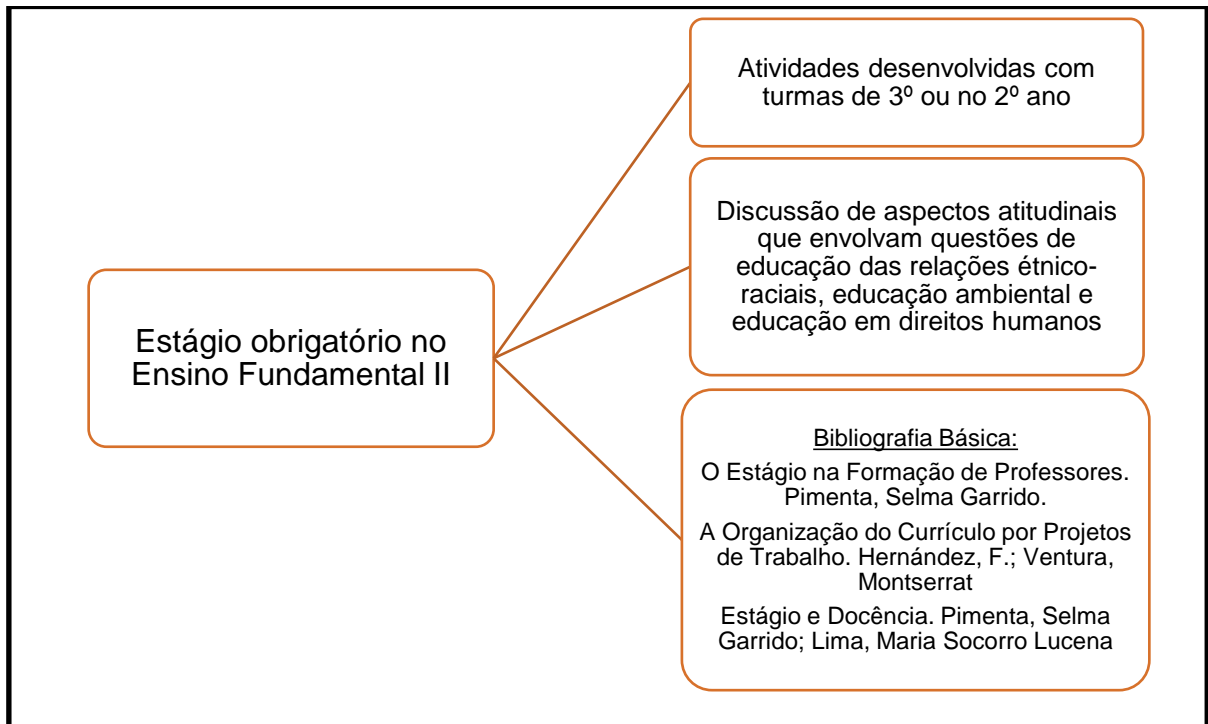
Para a disciplina de Estágio Obrigatório no Ensino Fundamental I, os professores direcionam as devidas atividades que serão executadas no ambiente escolar, considerando a faixa etária dos alunos e o conteúdo que o professor regente está ministrando em aula.

Nesse momento de estágio, é importante que o estagiário se atente para a especificidade no nível escolar da turma de que irá participar, sobretudo por tratar-se de alunos que estão em fase de desenvolvimento da aprendizagem. Para esse período, destaca-se:

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a criança desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização. O desenvolvimento da linguagem permite a ela reconstruir pela memória as suas ações e descrevê-las, bem como planejá-las, habilidades também necessárias às aprendizagens previstas para esse estágio. A aquisição da leitura e da escrita na escola, fortemente relacionada aos usos sociais da escrita nos ambientes familiares de onde veem as crianças, pode demandar tempos e esforços diferenciados entre os alunos da mesma faixa etária. (BRASIL, 2013, p. 110).

Conforme destacado, os níveis escolares são fundamentais para que os acadêmicos reflitam e problematizem suas atividades para preparação dos planos de aula, atentando, pois, ao processo educacional de cada turma. É necessário compreender que as aprendizagens do respectivo nível escolar demandam habilidades que facilitem o processo.

Figura 03: Estágio Obrigatório no Ensino Fundamental II



Fonte: PPC do curso de Pedagogia – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2018).

O mesmo ocorre para o estágio obrigatório no Ensino Fundamental II, no qual os acadêmicos são direcionados para atividades de acordo com os níveis de ensino dos alunos de cada escola. Vale ressaltar que todas as atividades em plano de aula são orientadas pelo professor orientador de cada disciplina de estágio.

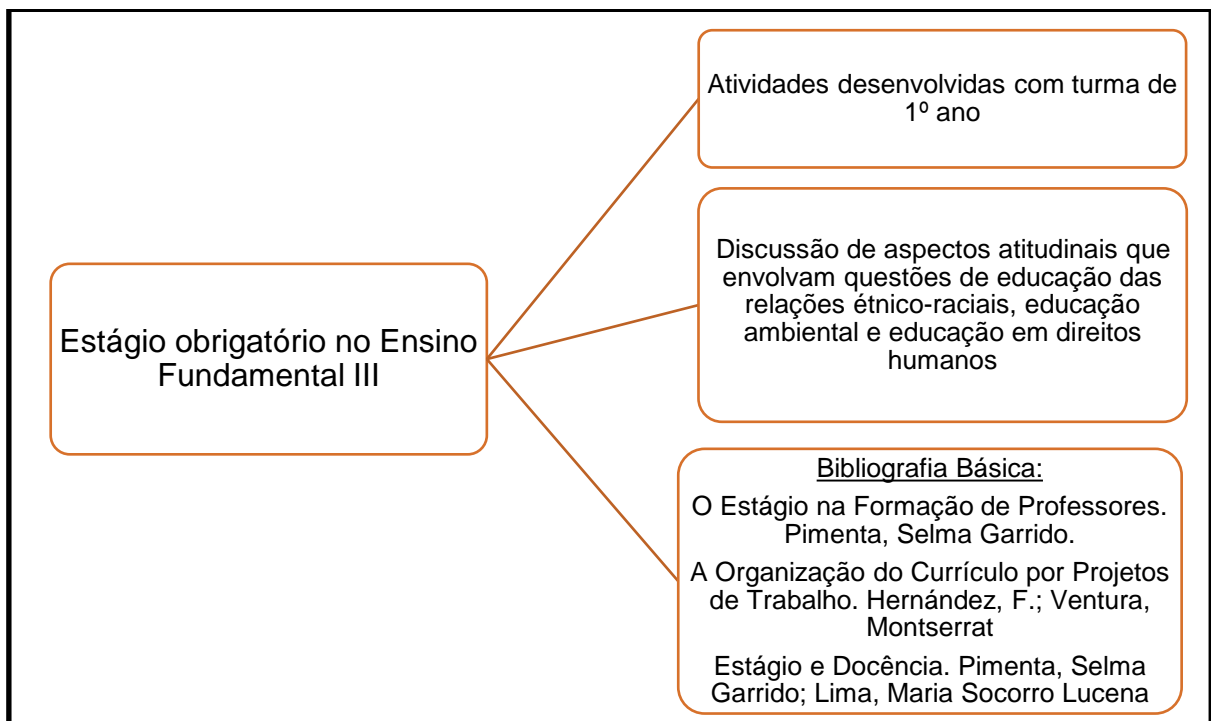
As turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão passando pelo processo de alfabetização e o acadêmico deve atentar-se para isso. Para tanto, consideramos as interações sociais que o cercam como, por exemplo, as relações construídas entre professores, estagiários e alunos. Desse modo, devem ser levadas em conta

[...] as interações entre os professores, os alunos e os conteúdos educativos em geral para a formação humana; as interações que estruturam os processos de ensino e aprendizagem e as interações nas quais se atualizam os diversos saberes pedagógicos do professor

e nas quais ocorrem os processos de reorganização e ressignificação de tais saberes. (PIMENTA; LIMA, 2004, p.43).

Conforme destacado, as interações são fundamentais para o processo de aprendizagem, considerando, pois, a relação construída entre estagiário e aluno, envolvendo novas construções de saberes. As ações pedagógicas articuladas nos planos de aula são humanizadoras e, sobretudo, são imprescindíveis para a formação e construção da identidade do futuro profissional.

Figura 04: Estágio Obrigatório no Ensino Fundamental III



Fonte: PPC do curso de Pedagogia – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2018).

O mesmo ocorre para o estágio obrigatório no Ensino Fundamental III, no qual todas as atividades deverão ser executadas de acordo com o período letivo, levando em conta a realidade dos alunos e as devidas orientações do professor orientador.

Conforme a Figura 04, a ementa das disciplinas dos estágios obrigatórios no Ensino Fundamental I, II e III são articuladas e buscam autores em suas ementas que pesquisam sobre a formação de professores, possibilitando reflexões mais intensas para a temática em questão.

Por sua vez, cada disciplina de estágio no Ensino Fundamental contribui para orientar os acadêmicos nas devidas atividades que serão realizadas com as séries/anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com cada disciplina e as propostas dos níveis escolares.

Os estágios deverão contribuir para os ensinamentos atitudinais, sendo eles: étnico-raciais, educação ambiental e educação em direitos humanos. Todavia, essas questões contribuintes para o estágio serão desenvolvidas na linguagem de cada nível escolar, tendo em vista as atividades que também deverão ser apropriadas de acordo com as turmas escolares.

O estágio é fundamental para a atividade profissional, sobretudo por propiciar o contato entre estagiário e o ambiente escolar, envolvendo o exercício e os desafios de “ser professor”, como também a reflexão sobre as ações pedagógicas que serão aplicadas. Por esse motivo, a construção dos relatórios finais é extremamente fundamental aos acadêmicos.

Esses processos formativos vivenciados no ambiente escolar contribuem para a construção e a formação do acadêmico. Portanto, os relatórios finais de estágio são instrumentos fundamentais para a descrição das problematizações vivenciadas nesse período. Em sua pesquisa de doutorado, Rosa (2010, p. 107) destaca:

Ao analisar os episódios narrados pelos sujeitos entrevistados, identificamos alguns conceitos dialogando no centro das unidades de significação. Entre eles: autonomia, reflexão, experiência, relação humana e gestão de sala. Tais conceitos estão, todos, articulados a episódios de gestão de sala de aula. O que nos leva a inferir que o estágio supervisionado, no formato desenvolvido no Projeto Escola-Laboratório, de forma indissociável, em que os estagiários são desafiados a agir, tomar decisões, dialogar e refletir sobre a prática situada, contribuem para a formação profissional e pessoal.

De acordo com Rosa (2010), o estágio é um período de reflexões e experiências que acarretam intensa reflexão sobre a prática educativa. Todas essas ações, ainda que mediadas pelo orientador e por atividades de extensão, contribuem para que essa formação tenha aspectos críticos e reflexivos.

Salientamos também que as políticas aplicadas ao curso contribuem para a capacitação do corpo docente. Dentre as estratégias nelas envolvidas está configurada a disciplina obrigatória de Educação Especial, a qual todos os acadêmicos devem cursar para que possam ter conhecimento sobre tal. Para as inclusões de cotas, a universidade dispõe de bolsas de estudos (monitoramento) e

acompanha a atividade dos acadêmicos por meio dos relatórios de atividades executadas.

Salientamos que os processos educativos advindos dos estágios supervisionados propiciam aos acadêmicos as mais variadas experiências com os níveis escolares, transitando entre o ensino infantil e o fundamental.

Desse modo, o curso de Pedagogia se compromete a estabelecer metas de ensino complementar aos alunos para que possam promover variedades e experiências educacionais que promovam uma sólida formação.

2.2 Regulamento de Estágio Supervisionado:

Selecionamos o Regulamento de Estágio Supervisionado por tratar-se de um documento que apresenta o direcionamento sobre as disciplinas de estágios, bem como sobre a organização geral dos estágios e das concedentes, o que direciona os estudantes e regulamenta as atividades realizadas. Sua atualização mais recente é derivada da Portaria n. 92, disponibilizada em 28 de outubro do ano de 2018.

A UFMS disponibilizou no ano de 2020 alterações devido à pandemia da Covid-19, mas não analisaremos essa alteração por considerar que, nesse respectivo ano, os estágios supervisionados não ocorreram nas escolas, mas sim por meio de planos de estudos, de maneira que o material gerado pelos alunos não se encaixa nos objetivos de análise da presente pesquisa.

Em um primeiro momento, o documento ressalta no Art.2º:

O Estágio Obrigatório do Curso de Graduação em Pedagogia Presencial – Licenciatura, da Faculdade de Educação - FaEd/UFMS ocorrerão durante a formação acadêmica e se caracterizam pelo conjunto de atividades de aprendizagem profissional decorrentes da participação em situações pedagógicas previstas no Projeto Pedagógico do Curso (Resolução COEG 106/2016) de modo a assegurar aos graduandos situações do futuro exercício profissional, em atendimento aos marcos regulatórios definidos na LDBN nº. 9.394/1996, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (Resolução CNE/CP 2/2015) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura (RESOLUÇÃO CNE/CP 1/ 2006).

As disciplinas de estágios oportunizam aos acadêmicos o acompanhamento e a realização nas participações nas atividades propostas em ambientes educativos, levando em consideração os processos formativos da formação inicial. No entanto, os estagiários devem cumprir a carga horária de estágio obrigatório de 408 horas.

A divisão do total de horas para as atividades de estágios é distribuída em horas de observação, de planejamento didático e de regência, configurados, na escola, nos estágios da educação infantil e do ensino fundamental.

O estágio é considerado uma das etapas de formação em que os estudantes articulam todas as atividades que já foram realizadas durante o seu percurso no curso e concretiza teoria e prática, tendo em vista o local de estágio.

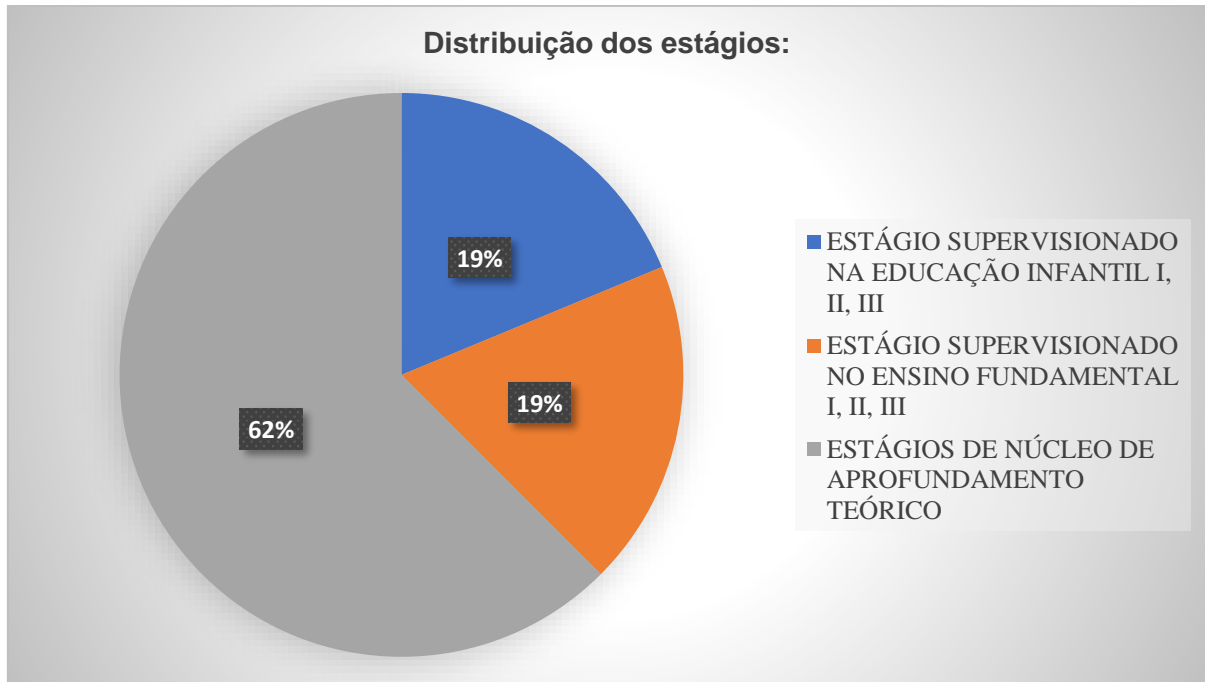
Importante frisar que nessa etapa a escola é também um lugar formativo. Os supervisores, professores regentes da instituição concedente, são formadores e, com sua experiência e atuação, contribuem para esse processo formativo inicial dos estudantes. Posto isso, entende-se a importância dessa etapa para formação de futuros professores.

Nessa etapa, o estudante pode refletir e colocar em ação o que aprendeu e o que apreendeu do curso, das aulas, dos trabalhos, das avaliações realizadas, das orientações dos professores, o que refletirá em sua observação e regência das turmas e do próprio reconhecimento como futuro professor.

Orientandos e acompanhados por um professor orientador são colocados diante de uma série de fatores que, ao serem vivenciados, são confrontados com a realidade do ambiente educativo, complexo e dinâmico. Orientações essas que precisam aliar as atividades curriculares com o meio educacional, sobretudo com olhar crítico para que possa haver reflexões sobre sua futura prática pedagógica. As realidades encontradas nas escolas poderão ser diferentes da perspectiva do acadêmico, portanto um olhar atento para a didática utilizada em seu respectivo processo de regência.

Os estágios supervisionados na UFMS são divididos de acordo com a grade curricular do curso, oportunizando ao estudante conhecer o seguimento completo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, anos iniciais. O gráfico a seguir ilustra essa divisão:

Gráfico 01: Das porcentagens e distribuições dos estágios supervisionados



Fonte: Regulamento de estágio supervisionado/FAED (2018)

Vale ressaltar que os acadêmicos só poderão concluir o curso caso tenham realizado todas as etapas previstas em todos os níveis dos estágios obrigatórios, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. Em caso de estágios do núcleo de aprofundamento teórico, os acadêmicos têm a liberdade de escolher um núcleo com que se identificam para estudos aprofundados. Esses núcleos são divididos em: Núcleo de Diversidade, Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, Núcleo de Educação e Trabalho e o Núcleo de Gestão Escolar.

É válido ressaltar que as configurações e/ou alterações relacionadas ao estágio são realizadas pelo Colegiado que compõe a FAED. Após a apresentação prévia sobre a distribuição dos estágios supervisionados, o regulamento apresenta sua divisão em 08 capítulos. Um desses capítulos apresenta questões relacionadas aos semestres.

Para a definição dos locais para realização dos estágios supervisionados, o regulamento destaca os deveres do professor orientador, sobretudo em relação à procura dos locais para a realização das atividades de estágio:

- a) É de responsabilidade do Docente Orientador entrar em contato com as instituições e acordar, com as Secretarias de Educação ou outros Órgãos e Instituições, os procedimentos necessários para autorização e realização das atividades acadêmicas;
- b) Cabe ao Docente Orientador informar ao acadêmico a relação das instituições em que serão realizadas o Estágio Obrigatório, conforme o

número de vagas, turmas e horários da Instituição concedente, com anuência da Comissão de Estágio (COE); (Art. 2) (2018)

Conforme destaca o Art. 2 da UFMS, o docente orientador deve entrar em acordo com as instituições que aceitem a realização dos estágios, assim como comunicar as Secretárias de Educação e, posteriormente, informar a lista dessas respectivas instituições aos acadêmicos, tendo em vista que existem limites para aceite de quantidade de estagiários.

Os acadêmicos deverão realizar seus planos de trabalho, ou seja, elaborar as atividades que serão ministradas no período de regência e, ao final do estágio, deverão escrever seus relatórios finais, compartilhando os processos formativos que obtiveram nas atividades desenvolvidas, pois os relatórios são entendidos como documentos indispensáveis para aprovação nas disciplinas de estágios.

Refletindo sobre o papel fundamental do professor orientador de estágio, Lima, em sua pesquisa de Mestrado, salienta esse aspecto, afirmando:

[...] a orientação de estágio pressupõe a interatividade entre professor orientador e alunos, com o objetivo de possibilitar ao estagiário desenvolver reflexões sobre a escola em que realizou o estágio e todo processo de ensino/aprendizagem e de relacionamentos sociais. Outra atividade é o envio, por parte dos alunos, de Relatórios de Estágio, cuja finalidade é investigar a forma como percebem o espaço da escola, sob o aspecto social, democrático e formativo. (LIMA, 2013, p. 40).

Conforme destaca Lima (2013), o papel do professor orientador é fundamental nas etapas do estágio, sobretudo para o devido direcionamento referente às atividades que serão executadas no período de regência. Isso vale para a produção dos relatórios finais.

Por esse motivo, compreendemos que os relatórios finais de estágio não são apenas um documento avaliativo, mas sim um documento que, ao ser produzido, traz importantes elementos para os professores orientadores avaliarem não apenas os estudantes, mas o próprio processo organizativo do estágio. É também possível analisar as condições da instituição concedente como espaço formativo nesse processo.

Os estágios na UFMS contam com a apresentação das documentações necessárias para envio à Comissão de Estágio Supervisionado - COE e, após a validação desses documentos, o estagiário estará apto para a realização do seu estágio. A COE é uma comissão formada por docentes que atuam com a disciplina de Estágio, orientam e acompanham o estudante nas etapas previstas. A comissão está

em constantes reuniões para validar a documentação, avaliar os processos e revisar inclusive o regulamento, visando à melhoria do processo.

O acadêmico deve atentar-se para horários, atividades programadas, calendário acadêmico, fatores que indicam a existência de prazo e tempo hábil para executar as devidas atividades nas instituições escolares, tendo em vista a carga horária de 51 horas.

Se houver necessidade de reuniões solicitadas para ajustes e/ou recados a fim de nortear as atividades que serão executadas nas instituições em que serão realizados os estágios, todos os estagiários devem obrigatoriamente comparecer a essas reuniões para recebimento de orientações e/ou recados administrativos.

Conforme destaca o Regulamento (2018), o docente orientador deve ser integrante da instituição de ensino no curso de Pedagogia. O Art. 8º do referido Regulamento destaca as funções do docente orientador:

- I. Orientar os acadêmicos quanto à escolha do local das atividades curriculares.
- II. Manter contato com as instituições onde ocorrerão as atividades curriculares.
- III. Distribuir os campos de Estágio Obrigatório aos grupos de acadêmicos matriculados.
- IV. Realizar encontros periódicos com os acadêmicos, no horário reservado à orientação, conforme a matrícula.
- V. Participar de reuniões, quando convocado pela Presidência da COE ou Colegiado de Curso.
- VI. Orientar as atividades a serem realizadas, no que se refere ao Plano de Trabalho do Acadêmico.

É também de responsabilidade do orientador fazer a distribuição dos acadêmicos de acordo com as possibilidades dos aceites, ou seja, levando em consideração a quantidade de acadêmicos que poderão realizar os estágios em uma determinada instituição escolar.

As instituições concedentes devem possibilitar condições para a aprendizagem e os processos formativos dos acadêmicos em formação inicial, tendo em vista as vivências e oportunidades disponíveis no ambiente escolar. Conforme destaca Souza (2015, p.100): “O período de estágio é um momento que auxilia na formação dos estagiários, alternando os momentos de formação entre o curso de graduação e o campo de estágio. Assim, a escolha pelo campo de estágio precisa ser realizada com consciência.”

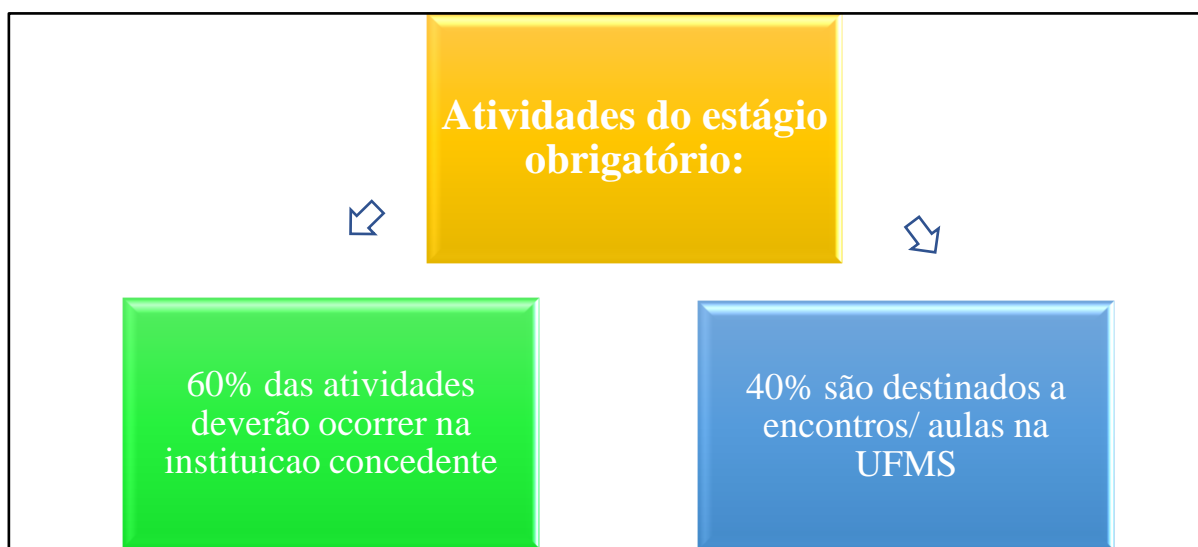
Ainda de acordo com Souza (2015), as instituições concedentes de estágio são fundamentais para essa execução de atividades, construindo uma intensa relação entre o estagiário e os profissionais do ambiente escolar, em especial com o professor regente, o qual contribui para a formação do estudante estagiário.

Para o desenvolvimento dessas atividades, a instituição concedente deve ofertar ao acadêmico o espaço da sala de aula para que assim sejam realizadas as atividades educativas e, se possível, a disponibilidade dos materiais necessários à execução das atividades propostas. O uso do espaço e desses materiais podem ofertar maior desempenho nas atividades executadas.

A instituição deve favorecer aos acadêmicos o acesso referente à rotina da instituição, bem como a adequação das regras, o horário de funcionamento, o regulamento da escola e as informações que possam contribuir para as atividades que serão propostas aos níveis de ensino.

Conforme destaca o Art. 10 do Regulamento, os fatores que compõem a carga horária a ser cumprida pelos acadêmicos devem ser estabelecidos conforme a imagem apresenta:

Figura 05: Carga horária dos estágios supervisionados



Fonte: Regulamento de estágio supervisionado/Pedagogia (2018)

Observa-se que 60% das atividades cumpridas na instituição concedentes estão divididas em período de observação em sala de aula, somando 12 horas, mais 12 horas de planejamento didático e 20 horas de regência.

Os outros 40% das atividades são direcionadas para os encontros na universidade, para orientações sobre o estágio, tendo em vista o plano de trabalho para o cumprimento das atividades que serão executadas na instituição concedente.

O regulamento enfatiza os processos no estágio supervisionado, levando em consideração os documentos pertinentes para o estágio e a avaliação da respectiva disciplina. Para tanto, no Art. 12 diz o seguinte:

O acadêmico deverá preencher e entregar para Professor Orientador os Relatórios de Atividades nas datas estabelecidas pelo Calendário da COE, bem como as fichas de acompanhamento e avaliação das atividades, assinadas pelo representante da instituição concedente. Após a correção dos relatórios os mesmos deverão ser entregues a COE para serem arquivados.

É necessária a inclusão dos documentos que comprovam sua concomitante participação/realização nas atividades exercidas de acordo com o estágio obrigatório, dentre eles: as fichas de acompanhamento assinadas, os horários de entrada e saída do estagiário, assim como a validação do professor regente, comprovando mutuamente os dias de observação e regência.

Ao final do estágio, todos os respectivos documentos deverão compor o relatório final de estágio, a saber: as discussões teóricas, os processos formativos desenvolvidos na observação e na regência e, por último, os documentos necessários para a efetivação do estágio. Após isso, o acadêmico deverá apresentar os documentos ao seu professor orientador para a avaliação final e registro de sua assinatura. Posteriormente, os relatórios deverão ser entregues para a COE, para que sejam arquivados.

Cabe ressaltar que, ao final dos estágios obrigatórios, os acadêmicos devem realizar uma apresentação da instituição, o plano de estudos e algumas fotografias que registraram a prática educacional na instituição concedente. Essas respectivas apresentações fazem parte de percentuais para avaliação do professor orientador.

Em sua pesquisa de doutorado, Leite (2014, p. 100) analisa as escritas de relatórios finais, afirmando: “Os relatórios, fontes dos dados analisados, são textos acadêmicos procedentes das complexidades dos Estágios ocorridos na educação formal e não formal. São escritas atravessadas e irrompidas pelas tensões e conquistas desses momentos.”

Desse modo, as reflexões dos relatórios finais abordam o processo formativo ainda que questionador para os estudantes, que, em muitos casos, vivenciam a primeira experiência como “professores” regentes.

O planejamento da disciplina de estágio deve atentar-se ao calendário acadêmico. Os pressupostos da avaliação e execução das atividades também são estabelecidos pela COE, considerando os critérios de vigência e, conseqüentemente, a exigência para que os acadêmicos cumpram as regulamentações.

Ao final do estágio, os documentos obrigatórios devem ser automaticamente arquivados, bem como os relatórios finais de estágio e seus respectivos anexos documentais, para que, em quaisquer dúvidas e/ou problemática, esses arquivos estejam disponíveis para a resolução da situação presente. Conforme destacado, esses documentos devem ser arquivados até a conclusão da formação inicial, disponibilizando a devida segurança à instituição e ao acadêmico.

Ressaltamos que os respectivos documentos aqui analisados e apresentados são fundamentais para a pesquisa, pois além de compreendermos os aspectos legais que regem o estágio supervisionado do curso de Pedagogia da universidade em pauta, compreendemos também os objetivos dos estágios, considerando as divisões dos semestres.

É fato que os documentos revelam mais orientações e procedimentos e pouco envolvem a questão de que tipo de sujeito será formado. Porém, o rol de disciplinas em suas ementas revela o respeito à diversidade de temas necessários à formação sólida que possibilita ao acadêmico um desenvolvimento teórico mediante a apropriação do conhecimento científico, desde os conteúdos organizados, as bibliografias selecionadas e as metodologias listadas como possibilidade de efetivar ensino e aprendizagem.

Conforme consta no PPCP:

A UFMS tem o propósito de contribuir para o desenvolvimento da sociedade por meio de suas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Nesse sentido, cumprindo seu papel de disseminação do saber, interiorização e expansão das suas ações, propôs-se a oferecer cursos de Licenciaturas. Logo, a formação do pedagogo apresenta-se como uma forma de atuação na formação do quadro de profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul e, em especial no município de Campo Grande. (PPC, 2018, p. 08).

É importante reconhecer a universidade como espaço de possibilidade de formação, não apenas visando ao mercado de trabalho, mas sim a formação do sujeito que irá atuar na Educação. É preciso formar sujeitos com uma base teórica sólida, compreendendo o seu papel de professor frente ao ensino e à escola, um dos espaços de atuação onde o conhecimento deve ser disseminado.

Consta ainda no mesmo documento que o curso se estrutura de forma a abranger:

[...] os fundamentos filosóficos que sustentaram e sustentam a produção do conhecimento; as metodologias que trazem os conhecimentos específicos das áreas de atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; as práticas e os estágios que permitem a interlocução entre o saber aprendido no Curso e a realidade vivenciada na escola. (PPC, 2018, p. 08).

Mediante tais informações, é esperado que essa consolidação possibilite aos estudantes o desenvolvimento das bases teóricas para além do que é imediato, aliando teoria e prática em unidades que não permitam a fragmentação, mas sim que permitam a apropriação do conhecimento em constante dinâmica objetivada pela lógica dialética.

Consta no documento que sua dimensão formativa abrange aspectos técnicos, políticos, éticos, estéticos, todos eles permeados pela necessidade de refletir sobre o desenvolvimento pessoal, social e cultural.

No que diz respeito ao aspecto social, o documento aponta:

Habilidades e competências sociais são atributos fundamentais para a profissão do professor, o qual diariamente estará interagindo com um público bastante heterogêneo. As **habilidades e competências** sociais são construídas na formação do profissional docente ao longo das disciplinas de conteúdo Prático e de Estágio que o acadêmico do Curso realizará ao longo de sua formação. (PPC, 2018, p.10, grifo nosso).

Nesse aspecto, refutamos a formação via habilidades e competências, pois, se queremos formar um sujeito transformador, as competências trazem um caráter limitador, mas é ponto de destaque nas políticas públicas atuais.

Formar para competências é legitimar formas ideológicas do neoliberalismo com perspectivas de reprodução e alienação. É possível compreender esse sentido de competências no lema “aprender a aprender”. Segundo Duarte (2001) “[...] as pedagogias centradas no lema “aprender a aprender” são antes de mais nada pedagogias que retiram da escola a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade.” (DUARTE, 2001, p. 24).

Nesse viés, parece-nos um controle na formação na perspectiva de formar todos para a mesma condição – a imposição de inseri-los no mercado de trabalho – talvez uma forma de controle da prática docente em níveis de Educação Básica e Ensino Superior e o modelo de sujeito social que se deseja para as próximas décadas, ou seja, um sujeito ágil, flexível e competente (MARTINS, 2010).

Duarte (2001) nos alerta sobre professores competentes, eficazes e reflexivos, os quais são capazes de produzir o próprio autoconhecimento e estão aptos a dominar, por si mesmos, habilidades mínimas para a aprendizagem dos estudantes, fazendo jus à expressão “aprender a aprender”.

O mesmo autor afirma que as pedagogias calcadas no lema “aprender a aprender” expõem que o indivíduo necessita trilhar o próprio caminho de construção do conhecimento, uma vez que as condições foram dadas pelo meio em que ele está inserido, ganhando destaque o individualismo e a meritocracia, haja vista que, nessa perspectiva, todos possuem as mesmas condições de igualdade e os sujeitos mais esforçados e preparados adquirirão os melhores resultados.

Essa perspectiva pauta-se no princípio de que

[...] aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende através da transmissão por outras pessoas e o princípio de que o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente. (DUARTE, 2001, p. 58)

Sob esse viés, o mesmo autor afirma que uma formação calcada na perspectiva das pedagogias do “aprender a aprender” privilegia o ensino da formação individual em detrimento do saber construído historicamente na mediação entre os seres humanos. No âmbito da formação de professores, esse princípio recai na perspectiva do professor competente e eficaz, isto é, adentra-se no ideário da pedagogia das competências, que, alinhada ao mesmo princípio do lema “aprender a aprender”, atribui a responsabilidade do fracasso ou do sucesso ao próprio sujeito, ou seja, o professor.

Esse princípio acirra a competitividade em virtude dos méritos pessoais que cada indivíduo possui e relega a culpabilização do ensino àqueles que não atingiram as competências pré-estabelecidas para o ensino. Ao eleger os itens para o perfil de graduado que se propõe a essa formação, o PPC aponta que o egresso deverá:

- reunir um conjunto de conhecimentos no campo teórico investigativo da educação, do ensino, da aprendizagem e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social;
- utilizar com **eficácia** as múltiplas linguagens incluindo as tecnologias da informação e da comunicação no trabalho docente cotidiano;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática reflexiva, “teórico-prática”, sobre a educação ensino aprendizagem e conhecimento científico tecnológico para planejar, executar, coordenar, acompanhar e avaliar tarefas e projetos de gestão e de docência, daquelas próprias do setor da educação e de experiências educativas não escolares;

- respeitar as diversidades culturais e as diferenças, aplicando os conhecimentos teórico-práticos adquiridos durante o curso no trabalho pedagógico com pessoas pertencentes a diferentes grupos sociais culturais e aquelas com necessidades especiais;
- atuar comprometidamente com a construção de uma educação pública, de qualidade oferecida igualmente a todos, e de uma sociedade menos desigual;
- atuar em consonância com uma prática ética. (PPC,2018, p.110)

Dentre os itens apontados, ainda é possível refutar o uso do termo eficácia e sobre ele questionamos: O uso do termo eficácia está a serviço de qual formação? Competências, habilidades e eficácia podem ser resumidas em um conjunto de palavras que derivam de “saber fazer” – o que nos remete à importância da prática em detrimento da teoria. Compreendemos que é preciso superar tais referenciais na formação docente na perspectiva de formar para uma práxis transformadora, tanto no que diz respeito aos alunos quanto aos professores.

5. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA EM SEUS PROCESSOS FORMATIVOS EM PERCURSO INICIAL

Para debates e discussões nesta pesquisa, consideramos os percursos formativos em processos iniciais como o início de uma etapa da formação de professores. Os estágios supervisionados são disciplinas obrigatórias para obtenção de conclusão nos cursos de Pedagogia. Desse modo, cabe salientar que, de acordo com as definições dos estágios supervisionados, o Art. 1 destaca:

Art. 1º Estágio é 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, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008).

De acordo com a Lei n. 11.788/2008 (BRASIL, 2008), o estágio pode ser obrigatório ou não, como apresentam as diretrizes curriculares da etapa e processos de ensino. Segundo o art. 2º:

§ 1º Estágio obrigatório aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.

§ 2º Estágio não-obrigatório aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória (BRASIL, 2008).

Conforme destacado, o estágio obrigatório faz parte efetiva da matriz curricular do curso de graduação, apresentando aspectos pedagógicos instituídos como disciplina obrigatória para conclusão de curso. Mas há também os estágios não obrigatórios, que são advindos de remunerações.

O parecer CNE/CP n. 9/2001 afirma sobre os estágios:

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante segmenta o curso em dois polos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro polo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdo da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo polo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática. (BRASIL, 2001, p. 22-23).

Sendo assim, o estágio como etapa do processo da formação inicial, determina-se como elemento indispensável para a formação do professor, tendo em vista o contato com a realidade escolar, com os conhecimentos adquiridos nesse período e com a compreensão da relação teoria e prática.

É comum analisar o estágio como momento de colocar em prática o que o estudante aprendeu ao longo do curso, ideia que persiste e que os estudantes compreendem como real. Porém, é importante compreender a superação dessa dicotomia entre teoria e prática e atentar ao conceito de práxis, que, segundo Vasquez (2011, p. 3-6), constitui-se como “A atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano [...] marca as condições que tornam possível a passagem da teoria à prática e assegura a íntima unidade entre uma e outra”.

Portanto, nessa esteira é possível afirmar que a práxis é a consciência que relaciona pensamento e ação num processo histórico e social. A ênfase dada ao conceito de teoria e prática põe em pauta o distanciamento entre ambas e sustenta a ideia de que elas acontecem em momentos distintos. Cabe lembrar que são ações autônomas e constituem-se numa unidade, sendo indissociáveis. Dito de outra forma, há a ideia abstrata de que a prática é o momento de colocar a teoria em pauta e aprender a fazer. “Saber fazer” é o que se entende como tempo e espaço privilegiado no processo formativo instituído no estágio.

Para Vázquez (2011, p. 204), a superação da dicotomia entre a teoria e a prática é o concreto pensado. Afirma que o “[...] método que permite elevar-se do abstrato ao concreto nada mais é do que o modo como o pensamento se apropria do concreto sob a forma do concreto pensado. Mas não é de modo algum o próprio concreto”.

Piatti (2021) afirma que essa discussão entre teoria e prática é atemporal, que requer compreensão e superação de concepções:

Ao longo dos anos, em sala de aula, fui reunindo perguntas, uma delas sobre esse tema. Quando iniciamos as orientações de estágio supervisionado, os alunos sempre apontam esse momento como a possibilidade de colocar em prática o que aprenderam durante as aulas, o que revela uma dicotomia entre teoria e prática. Reflexões que nos levam a compreender as concepções e o distanciamento que produzem em relação à temática. (PIATTI, 2021, p. 05).

Piatti (2021, p. 02) nos traz algumas indagações: “Quais são os debates realizados em aula? Como os estudantes se apropriam dessa questão em seu percurso formativo? Como os professores debatem essa questão com os futuros professores”? São questões necessárias principalmente ao pensar o estágio como um importante momento da formação, mas que está associado aos demais e não é distinto por ser realizado em outro ambiente. Os ambientes são formativos e, portanto, possuem a característica de contribuir para os processos de formação do futuro professor.

Portanto, ressaltamos que o estágio supervisionado é a possibilidade de propiciar um dos momentos da formação dos acadêmicos, tendo em vista a constituição dos futuros professores a partir de aspectos estabelecidos no ambiente.

Segundo Pimenta e Lima (2012), é durante o estágio que os estudantes de licenciatura terão a oportunidade de se apropriarem da realidade do espaço onde ele acontece e, juntamente com os professores orientadores e supervisores, terão a possibilidade de analisá-la criticamente, fundamentando-se em teorias para compreender esse momento como forma de intervir e transformar.

O estágio é denominado como processo de apropriação do conhecimento, das ênfases teóricas e práticas em um movimento dinâmico. Para tanto, compreendemos que a realidade escolar apresentará um espaço de formação importante, mas é preciso compreender que a formação inicial não se limita apenas às fases do estágio

supervisionado, mas também à ambientação e à correlação entre a escola e a universidade.

Desse modo, compreendemos que no regulamento de estágio da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul há a seguinte ênfase:

Art. 2º O Estágio Obrigatório do Curso de Graduação em Pedagogia Presencial – Licenciatura, da Faculdade de Educação - FaEd/UFMS ocorrerão durante a formação acadêmica e se caracterizam pelo conjunto de atividades de aprendizagem profissional decorrentes da participação em situações pedagógicas previstas no Projeto Pedagógico do Curso (Resolução COEG 106/2016) de modo a assegurar aos graduandos situações do futuro exercício profissional, em atendimento aos marcos regulatórios definidos na LDBN nº. 9.394/1996. (PPC, 2017, p. 01).

Conforme destacado no Art. 2º, as atividades desenvolvidas nesse período são de grande valia para a formação inicial, pois visam atender às necessidades da respectiva formação em seu modo integrador, ou seja, contribuindo para que o estagiário tenha oportunidade de vivenciar a experiência no ambiente de estágio.

Assim, destacamos que o período de estágio é também um período de inter-relacionar os conhecimentos teóricos e práticos, conforme referenciamos nas perspectivas das vivências dentro do ambiente escolar. No entanto, precisamos destacar essa relação entre teoria e prática na amplitude da formação inicial. Sobre isso, Pimenta e Lima (2006, p. 02) destacam:

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir-se dos alunos que concluem seus cursos se referirem a estes como 'teóricos', que a profissão se aprende 'na prática', que certos professores e disciplinas são por demais 'teóricos'. Que 'na prática a teoria é outra'. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso não fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática.

Nesse sentido, conforme as autoras, é importante que os docentes formadores se atentem para o processo de orientação do estágio no sentido de possibilitar que os estudantes compreendam essa dicotomia e possam superá-la. As questões práticas e teóricas são atreladas para ampliar o exercício da formação profissional, visto que o suporte teórico propicia aos estagiários em formação a possibilidade de observar e questionar o tempo e o espaço do estágio, no sentido de associar teoria e prática.

Para tanto, a teoria e a prática, ainda que tenham propósitos diferentes, tornam-se indissociáveis para o campo educacional, sendo, portanto, necessário pensar a

educação em seu campo teórico e prático, conferindo ao desenvolvimento dos estudantes, nesse processo de formação, atividades que exijam refletir sobre a questão.

Outro fator determinante no estágio supervisionado se refere às relações nesse período em que o acadêmico tende a tornar-se professor. Essas relações são advindas do ambiente escolar, ou seja, da sala de aula em que será realizado o estágio e, por isso, é indispensável conhecer e compreender a realidade da turma e das atividades pedagógicas.

Sendo o estágio um momento de possibilidades de reconhecimento do espaço, a observação, a elaboração de planejamentos, a busca por metodologias, as leituras para a organização das aulas, bem como o estabelecimento de relações com os estudantes, professores e gestores revelam uma complexa e desafiadora tarefa no processo de formação.

Sabendo, pois, da importância em como são construídas as percepções dos estagiários frente aos estágios obrigatórios, é que entendemos a concomitante relevância dos relatórios finais construídos nesse período, entre tempo e espaços de formação, uma vez que são registros importantes que apontam questões vivenciadas para a aprendizagem desses acadêmicos. Sobre os relatórios, Silva (2012, p. 31) afirma:

Se não forem utilizados apenas como proforma para justificar a atribuição de notas ou conceito por docentes responsáveis pelas disciplinas de estágio supervisionado, aqui retomados como formadores, o relatório pode funcionar como instrumento mediador da construção de uma prática de reflexão crítica sobre a ação profissional, no cotidiano do trabalho do professor.

Sendo assim, os relatórios finais de estágio não podem ter meramente a função de obtenção de nota para a conclusão da disciplina de estágio, mas oferecem uma fonte importante de registro das percepções dos acadêmicos, das atividades executadas, como também de suas conclusões finais sobre o período de sua avaliação e autoavaliação.

Essas percepções e conhecimentos adquiridos no período de estágio são estabelecidas também pelo processo em que se adquire e se desenvolve o conhecimento. Assim, entende-se que:

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento e põe em movimento vários processos que, de outra forma, seriam impossíveis

de acontecer. O aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções [eminentemente humanas] culturalmente organizadas (VYGOTSKY, 1991, p.101).

Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem nos estágios supervisionados é oriundo do desenvolvimento acarretado nas ações acerca das atividades desenvolvidas no ambiente escolar, assim, nesse tempo e espaço, o estagiário apropria-se da cultura e a transforma.

Ressaltamos também que o estágio obrigatório é advindo das práticas sociais construídas por meio das relações com a singularidade da instituição concedente do estágio, pois, a partir dessas perspectivas, são realizadas as experiências pessoais e sociais no âmbito profissional.

Assim, vale ressaltar que as relações construídas acerca do ambiente profissional, sobretudo na formação de professores, interferem na aprendizagem do professor. Essa interferência é

[...] marcada pelo movimento externo – interno, do interpsicológico para o intrapsicológico. O professor tem, em relação ao seu saber docente, um nível de desenvolvimento real e um nível de desenvolvimento potencial, e é na Zona de Desenvolvimento Proximal, configurada como um espaço próprio das relações de mediação, que as ações de formação devem incidir. Todavia, a ZDP não deve ser compreendida apenas em termos de processos mentais individuais, mas de processos coletivos, campo por excelência da mediação” (ARAÚJO, 2009, p. 10).

Conforme destaca Araújo, o professor passa pelo desenvolvimento e pela apropriação do conhecimento nas relações construídas com o ambiente em questão, sobretudo por intermédio dos processos coletivos, os quais são fundamentais para sua formação. Nesse sentido:

[...] a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente e são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. [...] A disciplina formal de cada matéria escolar é o campo em que se realiza essa influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo. (VYGOTSKI, 2001, p. 334).

De acordo com Vigotski (2001), é necessário pensarmos a aprendizagem por meio das relações sociais dos indivíduos, assim como o papel do intermitente (professor), que auxiliará o desenvolvimento do conhecimento. Todavia, a interação social do sujeito se dá pelo meio em que está inserido, assim como as relações humanas e as possibilidades construídas para a aprendizagem.

Dessa forma, a existência humana se dá a partir das relações em que o sujeito se insere e das diversas formas de produção. Compreendemos que em nossa sociedade a produção é o resultado da transformação da natureza e a própria consciência humana no sentido transformador.

De acordo com Vigotski (2003, p.77), os processos educativos somente têm sentido se forem pensados em seu sentido amplo e a educação em seu sentido restrito; somente assim haverá formação da personalidade humana consciente.

Outra afirmativa importante realizada pelo autor é que não há centralidade da educação no professor ou no aluno, pois esse processo envolve uma síntese formada por uma tríade: o professor, o aluno e o meio social. Visto assim, compreendemos a dialética nesse processo ativo, o qual se dá na interação sujeito – objeto por ações que são mediadas.

Para Vigotski (2003), a mediação possui importante papel na evolução das funções psicológicas superiores, possibilitando reconhecer as bases constituídas pelo e no trabalho, bem como no uso de instrumentos e na interação dialética entre homem e natureza. A relação entre sujeito e objeto não acontece diretamente, mas é mediada por um elemento intermediário. Essas funções são evidenciadas apenas no homem, pois têm origem nessa relação homem-natureza e possibilitam um salto evolutivo dos fatores biológicos e culturais, sendo formadas pela história social dos homens.

É preciso, então, compreender a função social e transformadora desse processo em que se insere o estudante. O estágio estabelece um diálogo entre universidade e escola. Possibilita a compreensão da complexidade desses espaços, que devem promover a possibilidade de humanização, ou seja, da constituição do sujeito e a sua relação com a sociedade.

3.1 O papel do professor orientador durante o estágio

O professor orientador é o que assume a disciplina de estágio e, portanto, assume as orientações das atividades realizadas na universidade e no interior da escola. Entendemos que o orientador tem um importante papel na condução dos estágios, assim o regulamento de estágio supervisionado da UFMS enfatiza o

seguinte: “Art 6. ao Docente Orientador apresentar o plano de trabalho da disciplina de estágio sob sua responsabilidade, especificando as atividades que serão desenvolvidas em cada etapa do estágio” (PPC, 2018).

Conforme destaca o artigo, o professor orientador deve apresentar o plano de atividades aos acadêmicos e os devidos direcionamentos que serão executados durante as atividades no ambiente concedente de estágio. Para tanto, o plano de atividades deve apresentar: cronogramas, questões éticas, políticas, durante as atividades em sala de aula e afins.

Outro fator predominante especificado equivale a dar suporte nas relações que correspondem ao pressuposto teórico e prático da educação, uma vez que os estagiários se deparam com demasiadas perspectivas e desafios na complexidade da realidade escolar.

O papel do professor orientador é conduzir as atividades, apontando possibilidades de enfrentamento cotidiano no ambiente escolar, assim como pensar sobre o estágio sob a ótica do tempo e do espaço formativo, sobretudo no reconhecimento da área de formação.

Desse modo, entendemos que o professor orientador não deve encarar os aspectos do estágio apenas como disciplina curricular a ser cumprida pelos estagiários, mas deve considerar também que esses aspectos auxiliem ativamente a formação docente, ou seja, o professor orientador deve ter em vista os processos formativos dos acadêmicos, acompanhando-os nas atividades realizadas e nos encontros para as orientações didáticas. E, por isso, precisa atentar-se para a escrita dos relatórios finais de estágio.

Ao professor orientador cabe ainda a tarefa de confrontar os tempos e os espaços de estágio mediante a possibilidade de romper com a representação de que o estágio é um momento apartado dos demais. Portanto, deve fazer com que o estudante compreenda que as disciplinas anteriores, já estudadas, são condições necessárias para a sua inserção no estágio, ou seja, é importante que o acadêmico entenda que as disciplinas darão suporte para a compreensão do ensino nos diferentes seguimentos e na condução e elaboração do planejamento, das atividades e das possibilidades de atuação.

Ao final dessa etapa, os registros em relatórios são também uma tarefa de condução do professor orientador como uma das etapas avaliativas do estágio. Relatórios que podem contribuir para que o professor orientador não os utilize apenas como instrumento avaliativo, mas também como possibilidades de reconhecer uma das etapas de formação em que o estudante se conhece e se reconhece na ação pedagógica no interior da escola.

3.2 Relação universidade e escola

Conforme destacamos anteriormente, o papel do professor orientador de estágio é fundamental para que se desenvolvam os processos formativos dos acadêmicos. Mas, e o papel da universidade? Esse é um fator determinante para todas as atividades curriculares educacionais, tendo em vista os estudos científicos, teóricos e práticos.

Como o próprio nome indica, universidade é lugar de universalizar, de expressar opiniões, de confrontar ideologias, de produzir conhecimento, de apropriar-se dos conhecimentos científicos tão caros para a compreensão do homem, da sociedade e da escola. Para tanto, a universidade ganha ênfase no desenvolvimento científico dos alunos, ou seja, questionando sobre as práticas educativas durante o estágio e disponibilizando orientadores de estágio para que possam auxiliar os acadêmicos em todas as etapas formativas da disciplina.

Lima afirma (2008, p.198):

Pode ficar despercebida uma questão fundamental, que está na base de muitos dos nossos descontentamentos e conflitos no decorrer do Estágio que é o movimento de aproximação de duas instituições de ensino, cada uma trazendo valores, objetivos imediatos, cultura e relações de poder diferentes, com o objetivo de realizarem um trabalho comum: a formação de professores. No meio destes dois campos de força está o estagiário, preocupado em cumprir os requisitos acadêmicos propostos pelo professor-orientador da disciplina e transitar de maneira satisfatória pela escola na busca de aprendizagens sobre a profissão.

Nessa perspectiva, percebemos que o estágio supervisionado tende a ser um momento de complexidade, de confrontos, de tensões e muitas vezes de contradições, pois há distanciamentos entre as duas instituições, mas há o diálogo que os une numa finalidade: a formação de professores.

Assim, o papel da universidade é contribuir para o futuro profissional na criação de diálogos entre instituições, enfrentado os desafios no decorrer de sua estada no ambiente escolar; é fazer também com que a formação inicial seja integradora, deliberando pesquisas para as concepções teórico-educacionais. Outra questão a ser levantada é a relevância do ambiente acadêmico que é determinada pelo fato de que nele seja possível refletir sobre a escola, a legislação, as questões éticas e políticas, as quais cercam os estágios supervisionados.

Salientamos que o ambiente escolar é determinante para o desenvolvimento da aprendizagem dos acadêmicos, visto que é na escola que ocorre o primeiro contato dos alunos frente aos desafios em sua constituição como professor. Desse modo, Marsiglia e Martins (2018, p. 10) afirmam:

A origem da educação escolar expressa, portanto, a contradição entre a humanização necessária de todos os indivíduos e a possibilidade de acesso aos conteúdos requeridos a ela, fundamentalmente voltados aos membros de uma só classe, aquela dos homens livres.

Levando em conta essas perspectivas, indagamos: “O que ensinar nas escolas? E, como ensinar?” São indagações que ressaltam nossa perspectiva educacional focada na importância dos conhecimentos científicos e em suas formas mais desenvolvidas e sistematizadas no interior da universidade e das escolas de educação básica.

Nesse sentido, a universidade em sua organização deve permitir que o indivíduo compreenda seu papel na sociedade, as causas e efeitos de sua ação e, sobretudo, possibilite que ele entenda a importância da ciência e, portanto, do domínio do conhecimento científico, social e cultural.

A educação escolar, por sua vez, desenvolve um papel fundamental para os níveis da aprendizagem, ou seja, o ambiente escolar torna-se um espaço crucial para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, pois a escola tem a função de desenvolver a aprendizagem em seu nível mais elevado. De acordo com Vigotski e Luria (1996, p.180), essas aprendizagens são correspondentes das transformações atribuídas às crianças:

Uma vez integrada num ambiente adequado, a criança sofre rápidas transformações e alterações: esse é um processo surpreendentemente rápido, porque o ambiente sociocultural pré existente estimula na criança as formas necessárias de adaptação, há muito tempo criadas nos adultos que a rodeiam.

Desse modo, reafirmamos a importância do conhecimento científico e a relação com as atividades realizadas pelos estagiários no interior da escola. A universidade é espaço de constituição de sujeitos e, no curso de Pedagogia, a constituição de futuros professores.

Portanto é importante frisar que formar exige um posicionamento político com vistas a orientar

[...] uma escolarização que opere a favor de um polo – humanização, e contra outro – alienação; e é com vista a este ideal que advogamos um ensino voltado à formação da consciência dos indivíduos. Todavia, para tal empreendimento, precisamos respostas claras a duas questões: o que é consciência e como ela se forma. (MARSIGLIA; MARTINS, 2018, p.12).

Mas o que significam estes polos: humanização e alienação? Duarte (2013) nos esclarece a relação entre objetivação e apropriação como dinâmica intrínseca à atividade de trabalho e geradora do desenvolvimento histórico do gênero humano, permitindo-nos compreender

[...] que se por um lado, essa relação gera aquilo que se caracteriza a especificidade do mundo da cultura diante do mundo da natureza, por outro, nas circunstâncias da sociedade dividida em classes, tanto a objetivação quanto apropriação do que foi objetivado são marcadas pela contradição entre humanização e alienação. (DUARTE, 2013, p. 69).

Quando compreendemos que, ao longo da história, a sociedade humana foi marcada pela luta de classes, não é possível separar humanização de alienação, já que o homem cria e produz a sua própria alienação na sociedade de classes, ao desenvolver atividades necessárias ao seu próprio desenvolvimento. Desse modo, ao mesmo tempo, em processo dialético, a sociedade capitalista contraditoriamente gera humanização e alienação.

É nesse sentido que a humanização é a apropriação do conhecimento produzido ao longo da história da humanidade. Portanto, é necessário conceber uma educação escolar que socialize as ciências, as artes e a filosofia.

Sendo assim, a educação escolar enfrenta veementemente a luta de classe, considerando, pois, que no campo educacional os aspectos resultam no processo de aprendizagem. No entanto, a realidade que temos e na qual somos inseridos proporciona, nesse campo, a elevação da subjetividade humana e do índice de aprendizagem.

Nesse sentido, salientamos que os estágios supervisionados permitem compreender o ambiente escolar, momento em que os estagiários possam refletir sobre novas possibilidades de uma pedagogia para a emancipação do sujeito, e não apenas isso, mas também para a reflexão sobre a prática educacional como um todo, ou seja, como práxis. Desse modo, Cunha (2010, p. 25) defende que:

A docência como atividade complexa, exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de algumas outras profissões. Ou seja, ser professor não é tarefa para neófitos, pois a multiplicidade de saberes e conhecimentos que estão em jogo na sua formação, exigem uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão caras a muitas outras profissões, na organização taylorista do mundo do trabalho. [...] Se esse modelo serve para algumas profissões, distancia-se, certamente, da docência e das atividades profissionais dos educadores, pois a complexidade da docência não abre mão da dimensão da totalidade. Mesmo que seja factível a dedicação a um determinado campo de conhecimento, o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. A ciência pedagógica situa-se nesse contexto e só com essa perspectiva contribui para a formação de professores.

Portanto, a docência é desafiadora, tendo em vista que, para a formação inicial e continuada, é necessário que o profissional compreenda a realidade social em que está inserido, sobretudo no que diz respeito a como é possível desenvolver uma educação emancipadora, envolvendo o social e cultural, o que torna a profissão ainda mais desafiadora.

Isso equivale a lutar contra uma sociedade alienadora, que por vezes impossibilita a emancipação e desenvolvimento do sujeito, tornando assim a educação como uma das possibilidades para emancipação social e coletiva, o que também resulta no desenvolvimento humano.

3.3 Os processos formativos em registros nos relatórios

Para compreender os processos formativos constituídos no estágio supervisionado, valemo-nos dos relatórios de estágio como fonte de dados em uma análise à luz da base conceitual da teoria histórico-cultural. Os relatórios apresentam uma estrutura padrão, conforme pode ser observado na figura 06.

Figura 06: Estrutura dos relatórios supervisionados do curso de Pedagogia



Fonte: Relatórios de estágio (2021).

Os acadêmicos registram, de forma descritiva, os dados gerais da escola, tais como ano de criação, autorização de funcionamento, endereço e nomes da equipe de direção. Apresentam também um histórico da escola e relatam partes do Projeto Político Pedagógico (missão, valores), a situação socioeconômica e educacional da comunidade, a organização da escola, a gestão escolar, as concepções teóricas da escola, assim como a situação física, seguida da descrição minuciosa, com detalhes referentes aos espaços, à sua organização, à estrutura e ao mobiliário.

Ao realizar a descrição do espaço físico durante o período de observação, tecem comentários sobre a conservação dos prédios, como estão organizadas e estruturadas as salas de aula, se há ar condicionado, equipamentos tecnológicos (tv, computador) e se há mesas para o lanche, acessibilidade em salas, corredores e banheiros. Apontam também, se existem quadras e outros espaços para momentos de brincadeiras das crianças. Seguido dos relatos, descrevem a observação do dia a dia, organizam e elaboram os planos de aula para a regência, explicando minuciosamente como elaboraram e apresentam os planos.

Essa descrição minuciosa deriva das orientações advindas dos docentes responsáveis pelo estágio em consonância com a organização referenciada na COE. É importante que o estudante perceba nessa escrita que a escola tem os seus espaços organizados e entenda como acontecem, no dia a dia, tanto as questões administrativas como as pedagógicas. É nessa perspectiva que, em contato com os relatórios, criamos dois eixos de análise: Tempo e Espaço, na perspectiva de organizar os registros contidos nesse documento.

Figura 07: Estágio supervisionado e os eixos temáticos



Fonte: Autora, 2022.

Tais eixos foram criados a partir da leitura dos relatórios e, portanto, após a análise inicial, pois revelam a organização dos relatórios que são elaborados na perspectiva de apresentar os tempos e o espaço da escola como formativos nessa etapa do curso em questão.

3.4 O espaço escolar como ambiente formativo

Entendemos que o espaço é um importante balizador do estágio, pois é no ambiente escolar que o estudante tem contato com a complexidade e a dinâmica do espaço escolar. Ressaltamos que os estágios ocorrem em escolas públicas municipais e ou estaduais e, em se tratando da Educação Infantil, podem ocorrer em ONGs.

É nesse sentido que optamos por compreender como o espaço representa o processo formativo em que os estudantes estão situados. Para isso, apresentamos o registro que a dupla E fez durante a observação em uma turma de 2º ano:

No primeiro dia de observação, fizemos a análise da sala de aula das crianças do 2º ano do ensino fundamental. A sala era limpa, confortável, e tinha um espaço compatível com o número de alunos. A sala possuía cartazes, de alfabetização, silabário, cantinho da leitura, calendário e cortina para que o sol não entrasse na sala. Ela também possuía um ar condicionado. [...] O mobiliário era de boa qualidade. Algumas cadeiras mostraram desgaste. O armário é de ferro e está em boas condições, sem pichações e riscos. O quadro está em boas condições também (DUPLA E, ENSINO FUNDAMENTAL II).

Percebemos que é uma descrição minuciosa, linear, que não faz intervenção, mas realiza a observação e a registra. Não há uma explicação referente ao que se observa e, portanto, deixa de tecer comentários que podem trazer questões importantes para analisar o que foi observado.

Outra dupla no período de observação registrou:

[...] observamos com mais atenção às crianças e a docente exercendo sua prática. Sendo que, nesse momento é de extrema importância o diálogo entre nós estagiárias com a docente, uma vez que estamos adentrando em um espaço que somos vistas como desconhecidas e que toda a oportunidade de aprendizagem deve ser apreendida, seja em como devemos exercer nossa prática ou não. Saímos desta observação de certa forma mais preparados, por conhecermos a turma, para que pudéssemos retornar para a regência exercendo práticas que poderiam ser bem sucedidas com os discentes e também em nosso futuro como docentes. (DUPLA B, ENSINO FUNDAMENTAL III).

É possível verificar a preocupação dessa dupla em observar o trabalho do professor, atentos para aprender a serem professores. Ressaltamos que o professor regente é considerado supervisor e faz parte desse processo formativo.

Aragão e Silva, destacam:

A observação é uma ferramenta fundamental no processo de descoberta e compreensão do mundo. O ato de observar pode desencadear muitos outros processos mentais indispensáveis à interpretação do objeto analisado, principalmente se for feito com o compromisso de buscar uma análise profunda dos fenômenos observados. (ARAGÃO; SILVA, 2012, p. 58).

Conforme a citação, a observação deve ser denominada como processo de aprendizagem, mas também de apropriação do conhecimento científico e das formas de ensinar que estão sendo observadas, ou seja, no período de observação os estagiários devem, concomitantemente, adquirir conhecimentos que serão aplicados nos respectivos períodos de regência, tais como: o modelo da turma, a relação entre

professor regente e alunos, dentre outras percepções que podem ser conhecidas e reconhecidas logo no período de observação.

Verificando também o relatório da dupla F, temos o seguinte relato:

Foram 27 alunos no primeiro dia de observação. Faltaram 7. A professora estimulava os alunos com produção de leitura e escrita com os alunos. Nesse dia, antes de iniciar o simulado que ia acontecer nesse dia, ela entregou um exercício para que as crianças desenvolvessem. Ela utilizou o método tradicional de ensinar a ler e escrever, ou seja, treinando muita leitura de junção de sílabas, todos os dias. A professora orientou os alunos quanto as informações antes de iniciarem o simulado, intitulado "SimulaKids". Nós orientamos as crianças no simulado, tirando dúvidas e auxiliando nos exercícios que elas apresentavam mais dificuldades. (DUPLA E, ENSINO FUNDAMENTAL II).

Nesse trecho retirado de um dos relatórios analisados, podemos observar que essa dupla descreveu as atividades no seu período de observação, as quais foram executadas na turma. Ao final desse trecho, a dupla afirma que eles tiveram uma coparticipação na observação, auxiliando os alunos com a atividade em proposta.

Fica evidente a preocupação dos estagiários em registrar as atividades realizadas para além da observação e, nesse sentido, na unidade teoria e prática torna evidente como buscam a prática e como a compreendem oposta à teoria, como se a teoria, em sua abstração, se revelasse na prática do "fazer".

Diante dessas questões, indagamos: O que observam e registram? São apenas descrições minuciosas e sem visão crítica referente ao próprio processo de formação? São preocupações em fazer e não em compreender o que ocorre no espaço escolar? É nesse sentido que compreendemos a importância da transmissão do conhecimento sistematizado, tendo como objetivo a transformação social. É somente com a aprendizagem que os sujeitos podem pensar com autonomia e, dessa forma, é possível se libertar da exploração em que vivem na sociedade capitalista.

Martins e Duarte (2010, p. 27) apontam que a dicotomia teoria *versus* prática, outra coisa não é senão a expressão da alienação entre trabalho intelectual e trabalho material instalada pelas relações sociais das produções próprias à sociedade burguesa [...] A afirmação da dialeticidade entre teoria e prática demanda a compreensão acerca do que seja oposição e contradição.

Os mesmos autores afirmam que "[...] no âmbito do pensamento dialético os opostos não são confrontados exteriormente. Diferentemente, são reconhecidos como interiores um ao outro, no que reside um dos mais importantes princípios da lógica dialética, denominado identidade dos contrários". (MARTINS; DUARTE, 2010, p. 27).

Os autores citam Kopnin, (1978) para explicar que, em conformidade com esse princípio, afirma-se a unidade indissolúvel entre os opostos, e isso demanda reconhecer a essencialidade prática de toda e qualquer teoria, bem como a essencialidade teórica de toda e qualquer prática.

Em consonância com essa afirmativa, a formação docente precisa ser concreta, fazendo-se necessário que os professores dominem os conhecimentos científicos elaborados e acumulados pelas gerações precedentes. Conhecimentos esses evidenciados nos conteúdos escolares. Questão reforçada pela dupla A:

No âmbito da minha formação profissional, adquiri novos conhecimentos na elaboração, reelaboração e, por fim, na aplicação dos planos de aula junto às crianças; além disto, sei que conquistei maior determinação para assumir, futuramente, a frente de uma sala de aula, com mais firmeza nas minhas decisões. Por fim, acrescento que considero indispensável esta oportunidade de conhecermos a realidade da escola pública brasileira. (DUPLA A, ENSINO FUNDAMENTAL I).

Nesse mesmo trecho, podemos observar a reflexão da dupla expressa no relato das relações construídas nesses processos de estágio obrigatório, pontuando que a vivência nesse ambiente escolar lhes trouxe conhecimentos tão profundos a ponto de refletirem sobre a prática docente, e não apenas isso, mas expressarem a certeza da decisão certa em relação à escolha da profissão. Mas questionamos: O estágio serve para esse momento? Não seria o curso em si o responsável por provocar tal reflexão? Saviani (2003, p. 13) esclarece que:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Conforme afirma o autor, o trabalho educativo possibilita as práticas emancipatórias do sujeito, ou seja, as relações coletivas permitem o reconhecimento desse espaço como humanizador e como espaço das aprendizagens.

No trecho analisado anteriormente, trazendo o relato da dupla A, quando é destacada a “realidade da escola pública”, na última linha da citação, nos chama a atenção por entendermos que se trata das vivências de estagiários de uma universidade pública, portanto seria pertinente apresentar quais pontos seriam esses da realidade de uma instituição pública.

A seguir, trazemos o excerto que aponta os processos de tempo e espaço sobre a conclusão do estágio:

Com a experiência de regência, complemento que foi um aprendizado de muita importância para a formação acadêmica e moral, pois descobri, através dos alunos, o sentido de amizade, camaradagem e respeito, assim como nós os ensinamos as matérias, e com a professora regente e a professora de apoio, que nos acolheu e nos orientou nas horas que foram precisas, por mais que tenham sido poucas. Essa experiência também serviu como um ganho de prática para o futuro, quando nos responsabilizarmos por uma sala de aula. (DUPLA C, ENSINO FUNDAMENTAL II).

É possível observarmos nesse registro a importância que os estudantes atribuem à prática, à técnica, ao fazer e, por meio desse fazer, aprender a ser professor. Sendo assim, compreendemos a importância da formação inicial nos pressupostos presentes nos processos formativos advindos dos estágios supervisionados, para que:

O professor se aproprie de objetos que são produzidos por meio do trabalho realizado de forma colaborativa, corrobora o coletivo como espaço de produção de conhecimento novo para o grupo de professores e, desta forma, contribui para a superação da primazia da competência individual dos sujeitos como referência para a aprendizagem e, conseqüentemente, para a formação docente. Sendo assim, a educação é assumida como um processo social e não individual dando-se, portanto, entre indivíduos movidos por objetivos comuns (MORETTI, 2009, p.15).

Conforme Moretti (2009) destaca, as relações construídas compactuam para a produção do conhecimento, uma vez que o coletivo tem por objetivo tornar o conhecimento acessível para os diferentes níveis e etapas dos processos formativos, o que conseqüentemente resulta na unificação da aprendizagem da formação inicial.

Em outro trecho que nos chamou atenção, a dupla B destaca:

Não cabe a mim julgar as ações da professora, nem tampouco classificar seu método como certo e errado. De certa forma, essas atitudes me incomodaram e não sei até que ponto isso pode ser considerado correto ou incorreto. Durante a regência, as batidas constantes na mesa me assustavam e, naquele momento, me colocava no lugar daquelas duas crianças e no trauma que podem ou não carregar durante a vida. Em contrapartida, vem à tona a questão de ter sido muito bem recebida pela professora e também ser uma "intrusa" naquele local. Sendo o relatório um espaço de descrição e análise dos momentos vividos, sinto-me mais segura para expor as situações vivenciadas. (DUPLA B, ENSINO FUNDAMENTAL III).

Essa percepção dos estagiários nos chamou a atenção por vários motivos: primeiramente por destacaram a forma agressiva com que a professora regente lida com seus alunos. Isso implica na formação dos estudantes, pois consideramos a professora regente como formadora nesse processo. Outro ponto diz respeito aos registros incipientes, já que, mesmo diante de uma situação como essa relatada, os estagiários não buscaram fundamentos teóricos para a compreensão do espaço escolar.

Nesse sentido, Saviani (2012) contribui para explicar que a teoria não é um conjunto de ideias que de repente nasce e em seguida é colocado em prática. Aponta que as teorias são elaboradas para solucionar problemas que têm origem na prática social. Portanto, “[...] a ação humana é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um objetivo que se procura atingir” (SAVIANI, 2012, p. 108). Entendemos então que a teoria não existe sem a prática e a prática não existe sem a teoria.

Diante dessa premissa, é preciso compreender que a:

[...] educação desponta como fator de humanização, isto é, como um processo que corrobora a formação e o desenvolvimento de características, de capacidades, especificamente instituídas pela apropriação da cultura, possibilitando, a cada indivíduo particular, a inserção na histórica e complexa trajetória de formação da humanidade. Nisso reside o amplo espectro de ação da educação que, evidentemente, não se limita à educação escolar, mas, na sociedade moderna, dela não independe. Não basta viver em sociedade ou ter contato com outros seres humanos para se humanizar. Para ser considerado um legítimo representante da espécie humana, o indivíduo necessita se apropriar das produções de sua espécie: as objetivações em si e para si. (CARVALHO; MARTINS, 2017, p.174).

Ao considerar que a escola é o local de socialização da cultura humana (SAVIANI, 2012), ela deve ser entendida, no caso do estágio supervisionado, como um espaço de constituição do professor e como espaço de aquisição e produção de conhecimento. Os relatórios são fontes importantes de registros para que os estudantes expressem seus processos formativos, tecendo a relação da escola e universidade. Portanto, o fato da descrição sempre nos remete à ausência de fundamentar as questões observadas como possibilidade de articulação entre teoria e prática.

As autoras Dias e Souza (2017), em seu texto “A atividade de formação do professor na licenciatura e na docência” apontam que o momento do estágio tende a

Propiciar uma manifestação de relações entre os conteúdos vistos nas disciplinas de formação e a atual realidade escolar [...] nessa fase o licenciado percebe a necessidade de lidar com uma complexidade de elementos inerentes aos chamados conteúdo específicos e pedagógicos, como também os que transcendem os próprios currículos das licenciaturas. (DIAS; SOUZA, 2017, p. 190).

É nesse sentido que as autoras afirmam que a relação escola básica e universidade deveria possibilitar que as instituições educativas cumprissem sua função social ao tornar o produto do desenvolvimento cultural como referencial de trabalho. (DIAS; SOUZA, 2017, p. 190)

É a partir dessas ideias que entendemos que, ao participar das etapas do estágio, o estudante não parte dos processos lineares, pragmáticos, de um conjunto

de normas preestabelecidas e regulamentadas, pois os tempos e os espaços de estágio dependem das condições existentes na sociedade, que adentram cada espaço e interferem nas ações realizadas.

3.5 O Tempo e os processos formativos para os estagiários:

Em nossos estudos, percebemos que nas escritas dos relatórios finais eram bem presentes as discussões voltadas para os aspectos de espaço e tempo. Observamos inicialmente que na temática “tempo” o questionamento dos estagiários, de modo geral, era designado ao curto tempo para as atividades de seus planejamentos. Contudo, um relatório apresenta o seguinte trecho:

Chegamos ao fim do presente estágio sentindo que foi pouco o nosso trabalho como regente da classe, mesmo que tenhamos dado o melhor de si para esses alunos. Esperamos que de fato eles puderam ter aprendido conosco e assim nossa participação em seu processo de ensino-aprendizagem não ter sido em vão. Durante a regência vislumbramos o quanto a Universidade **nos dá um pequeno suporte** e encaminhamento de como devemos nos preparar para as realidades das escolas. (DUPLA F, ENSINO FUNDAMENTAL III- grifos nossos).

Essa percepção das estagiárias frente aos desafios da docência nos chamou a atenção, pois elas foram enfáticas em afirmar inicialmente sobre o curto tempo para aplicação das atividades, trazendo-lhes uma certa frustração durante o estágio. E não somente essa percepção, mas também a reflexão por parte da dupla de como a própria universidade lhes oferece um pequeno “suporte” acadêmico, problematizando os fatos acerca dos encaminhamentos das atividades.

Para tanto, trouxemos o Art. 9º do Regulamento de estágio da universidade, que aponta:

- I. Possibilitar a formação profissional dos acadêmicos do Curso de Graduação em Pedagogia.
- II. Prover condições para o desenvolvimento das atividades curriculares previstas para a formação acadêmica.
- III. Contribuir com a formação profissional do acadêmico.
- IV. Facilitar aos acadêmicos o acesso à Instituição e às demais informações necessárias para a execução das atividades; e
- V. Fornecer subsídios que possibilitem um adequado desenvolvimento do processo de formação do estagiário.

O que seria então esse pouco “suporte” ao se depararem com o espaço e o tempo do contexto escolar? Entendemos que, durante o estágio supervisionado, é necessário que os estudantes realizem uma análise crítica do espaço escolar de forma que essa análise seja fundamentada em conhecimentos adquiridos, sendo práxis no sentido da transformação, pois:

Os professores devem dominar os fundamentos da educação; os conteúdos que irão ensinar; as formas de se ensinar; para que possam de fato promover o desenvolvimento humano de seus alunos e garantir às nossas crianças e jovens o direito, subjetivo e inalienável, de aprender. Há os que defendem tal direito e trabalham diariamente para que ele seja garantido, sendo que alguns até mesmo acreditam que são professores por vocação. Nada contra o esforço, o comprometimento e a paixão desses professores com a profissão docente, no entanto, são preciso ter cuidado, pois não precisamos de uma paixão deslumbrada, mas sim de uma paixão crítica no exercício docente. (CARVALHO; MARTINS, 2017, p.179).

Em outro excerto analisado, a dupla expõe que:

Os desafios durante este estágio foram grandes. Havia momentos em que os discentes se dispersaram das atividades e para conseguir suas atenções novamente era difícil, porém foi a partir destas dificuldades em nossa didática que pudemos vislumbrar em como devemos proceder como futuras docentes. (DUPLA E, ENSINO FUNDAMENTAL II).

Conforme apresentam, o tempo para que possam aplicar atividades com êxito por vezes é curto e delimitado e existem ainda atividades escolares que não chamam a atenção dos alunos, e nisso reside um grande desafio para a formação docente, pois as vezes o tempo para executar determinada atividade será curto, ou simplesmente não terá a atenção dos alunos.

De acordo com a dupla, o fator tempo e atenção dos alunos foi uma das maiores dificuldades, visto que houve a dificuldade de recuperar a atenção dos alunos, havendo dispersão deles durante a execução das atividades propostas.

Esse também é um trecho que, em nossa ótica, requer uma análise cuidadosa, pois entendemos que não seja problemático apenas o fato de os alunos dispersarem das atividades propostas, mas também pela questão de como foi dividido o tempo para essa atividade. Portanto, indagamos: Qual o nível de interação entre conteúdo proposto e atividade desenvolvida? Houve compreensão para o que deveria ser realizado durante a tarefa?

Podemos entender que nesses registros há uma desvalorização do conhecimento teórico no processo de formação, dando ênfase ao saber prático, fazendo reflexões apenas da prática, como ponto fundamental no interior da escola.

Nessa esteira, os estagiários questionam sobre o tempo das atividades e afins:

Nos primeiros dois tempos ocorreu a disciplina de Língua Portuguesa, na qual demos início igual ao plano de aula, porém nos deparamos com alguns alunos em que são mais lentos no processo de escrita, sendo que havíamos pensado que este momento da escrita do nome seria rápido. Após todos terem escritos seus nomes a estagiária [...] recordou com eles as vogais e assim deu sequência às coordenadas conforme está no plano de aula. (DUPLA A, ENSINO FUNDAMENTAL I).

Conforme apresentado, existem frustrações com o tempo para executar as atividades. Isso, ao longo das leituras dos relatórios, pudemos observar ser uma dura problemática enfrentada pelos acadêmicos, uma vez que eles têm o anseio de aplicar todas as atividades do planejamento didático. É importante compreender que cabe ao:

[...] professor ensinar e ter ciência de que o ensino é um ato teleológico e político. Ato de ensinar demanda planejamento, ou seja, o professor deve antecipar mentalmente quais ações deve tomar para garantir a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, o trabalho educativo demanda intencionalidade ao se eleger o objeto de ensino (conteúdos escolares) e as formas mais apropriadas para transmiti-lo. (CARVALHO; MARTINS, 2017. p. 175).

As autoras seguem afirmando “que ensinar é um ato político, uma vez que a escola, enquanto síntese de múltiplas determinações, serve também aos interesses de classe. O saber e o conhecimento não deixam de ser riqueza, ainda que imaterial, e a classe dominante não tem interesse em socializá-la, assim como não socializa as riquezas materiais da humanidade”. (CARVALHO; MARTINS, 2017.p. 175).

Contudo, quando o professor elaborar suas aulas visando transmitir os mais ricos conhecimentos da cultura humana, ele (mesmo sem saber) está se posicionando pedagógica e politicamente contra aos que não querem socializar os conhecimentos mais desenvolvidos da cultura humana e a favor daqueles que possuem apenas a escola como lócus de humanização, de aprendizagem de conteúdos que raramente se tem acesso em outros lugares. O ato de produzir a humanidade no homem demanda comprometimento político-pedagógico e a escolha de um lado na luta de classes: o lado dos dominadores ou dos dominados. (CARVALHO; MARTINS, 2017.p. 175).

Salientamos, pois, que devemos compreender que espaço e tempo nos estágios supervisionados são momentos atrelados para que o estudante compreenda o seu papel de futuro professor. Neste trecho a dupla apresenta uma questão referente ao planejamento:

Afinal, algumas vezes planejamos de um modo, e na hora vemos que temos que executar de outra forma, a fim de que os alunos possam compreender os conteúdos de formas diferentes. E é aí, que devemos recorrer ao nosso conhecimento, buscando fazer uma relação dialética com a teoria e a prática, para assim, encontrar alternativas que nos deem êxito em nossa prática. (DUPLA D, ENSINO FUNDAMENTAL I).

Conforme destacado, a dupla apresenta a problemática acerca de como a prática docente é complexa e nos remete à necessidade de articulação entre teoria e prática.

Mas, em confronto com o que concebemos na articulação teoria e prática, o registro abaixo nos permite reflexões importantes:

[...] pois descobri, através dos alunos, o sentido de amizade, camaradagem e respeito, assim como nós os ensinamos as matérias, e com a professora regente e a professora de apoio, que nos acolheu e nos orientou nas horas que foram precisas, por mais que tenham sido poucas. Essa experiência também serviu como um ganho de prática para o futuro, quando nos responsabilizarmos por uma sala de aula. (DUPLA A, ENSINO FUNDAMENTAL I).

Há também preocupações com as relações estabelecidas no sentido da formação no ambiente escolar e o trecho em análise revela a necessidade de reafirmar cada vez mais a prática como ponto factual do estágio. Fica evidente que as preocupações em aprender a “fazer” se sobressaem à preocupação em aprender o que fazer, por exemplo, com os conteúdos a serem ensinados.

Nessa perspectiva, compreendemos que, ao ensinar, os professores precisam se preocupar com o conhecimento para que possam produzir o desenvolvimento dos alunos. Em suma, a formação de professores não deve se resumir apenas ao preparo técnico para sua atuação profissional, mas precisa ir além:

Este deve ir além significa que a formação de professores deve abranger, ao lado do preparo técnico, os fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos que possibilitem a apropriação dos conhecimentos necessários para a docência e que contribuam para a compreensão da especificidade e dimensão política que permeia o ato de ensinar. (CARVALHO; MARTINS, 2017, p. 179).

Nesse sentido, cabe refletir sobre a atividade principal do professor que é o ensino. O ensino inclui pensar os conteúdos, os objetivos, a avaliação, as ações educativas e os sujeitos que dele fazem parte. A atividade de ensino é uma relação mediada entre sujeitos e objetos por instrumentos culturais e configurada na escola/universidade como espaço de aprendizagem e apropriação da cultura humana para o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Para Vigotski (2003), aprendizagem e desenvolvimento são dois processos distintos e independentes, mas cada um torna o outro possível. A aprendizagem aponta a importância que o conteúdo da atividade tem, pois exige acionar capacidades que o sujeito ainda não tem, mas que estão em formação. E o desenvolvimento refere-se às funções que já estão amadurecidas ou, de acordo com o nível potencial ou proximal, ainda estão amadurecendo.

Para o mesmo autor, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Portanto, cabe refletir sobre o papel do professor, pois é preciso compreender que, embora o processo de desenvolvimento esteja presente no sujeito,

necessita da intervenção de um outro sujeito mais experiente. Indagamos então: Será essa a preocupação dos estudantes?

O trecho de uma das duplas revela que:

Assim durante essa prática foi detectado que a função social da escola é ensinar e aprender, no espaço escolar é uma mistura de crenças, valores, princípios, onde a prática pedagógica está interligada entre o professor, os alunos, e o conhecimento, para a transmissão ou aquisição dos conhecimentos e experiências. Dentre estes fatores precisamos sempre estar com um olhar diferenciado para poder agir. (DUPLA F, ENSINO FUNDAMENTAL III).

Para as estudantes, há uma diversidade de fatores que precisam ser equalizados em sua participação no estágio, sempre na perspectiva de que é nesse espaço e nesse período de tempo que aprenderão a ser professores. Portanto, para essa aprendizagem é importante “o olhar diferenciado para poder agir” – frase essa que nos possibilita ainda a compreensão da prática como fato essencial nesse período.

Em contraponto a essa exagerada percepção da prática como ponto essencial nas etapas de estágio, há uma reflexão importante da dupla C.

Tivemos por objetivo observar o cotidiano das crianças presentes na instituição, o ambiente educativo, horários e rotinas, o espaço físico, os profissionais que ali trabalham e as relações sociais que estes praticam, buscando compreender todas as atividades ali desenvolvidas, e assim no decorrer da prática propor novas atividades diversificadas, valorizando um desenvolvimento de estudos de aprofundamento teórico, estabelecendo uma relação entre o que foi observado (prática), e o que está sendo usado como embasamento (teoria). (DUPLA C, ENSINO FUNDAMENTAL II).

O registro da dupla mostra que há um pensamento importante que revela durante a estada na instituição escolar que para haver uma prática é preciso uma teoria que a fundamente. E ainda, que é preciso o aprofundamento teórico para a compreensão da realidade na condução das atividades propostas.

A mesma dupla aponta:

Afinal, algumas vezes planejamos de um modo, e na hora vemos que temos que executar de outra forma, a fim de que os alunos possam compreender os conteúdos de formas diferentes. E é aí, que devemos recorrer ao nosso conhecimento, buscando fazer uma relação dialética com a teoria e a prática, para assim, encontrar alternativas que nos deem êxito em nossa prática. (DUPLA C, ENSINO FUNDAMENTAL II).

Esse trecho nos permite compreender que, para essa dupla, não há como realizar a prática sem a teoria. Esse movimento entre o que fazer, como fazer e quando fazer são vazios, sem sentido, se não forem fundamentados à luz das teorias.

Com base nesse entendimento, Pimenta (1997, p. 74) defende que:

[...] o estágio não se resume à aplicação imediata, mecânica e instrumental de técnicas, rituais, princípios e normas aprendidas na teoria. A prática não se restringe ao fazer, ela se constitui numa atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte. O estágio é um processo criador de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade.

São essas questões que precisam ser fundamentadas para que, de fato, o estágio propicie tal aprendizagem e desenvolvimento aos estudantes. Ao compreender a escola/universidade como espaço social privilegiado para a apropriação da cultura historicamente produzida, entendemos que a ação do professor é intencional. Portanto, na escola/universidade, a ação do professor recorre à articulação entre teoria e prática, o que constitui a atividade de ensino. “Essa atividade se constituirá como práxis pedagógica se permitir a transformação da realidade escolar por meio da transformação dos sujeitos, professores e estudantes” (MOURA; SFORNI; LOPES, 2017, p.103).

Todavia, essa ação para se tornar práxis deve partir da reflexão teórica e da ação prática, que, juntas, possibilitam ao professor constituir-se por meio de sua atividade pedagógica articulada à atividade do aluno; ambas criam motivos: estudar e aprender. É essa premissa que gera a intencionalidade do planejamento do professor, que inclui a organização do ensino, a organização dos conteúdos, a seleção de procedimentos e a avaliação.

3.6 O estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, II e III

Durante as análises realizadas nos relatórios de estágio supervisionado, observamos que os estágios são advindos de processos formativos, uma vez que os estagiários relatam em suas escritas os anseios e percepções das atividades realizadas, sobretudo no espaço da instituição concedente.

É nesse sentido que compreendemos que não há bons professores natos, que nasceram com esse dom ou que foram predestinados a serem professores, mas entendemos que eles vão se constituindo. A universidade e os ambientes onde se realizam os estágios fornecem tempos e espaços para essa constituição. Nesse sentido, a formação docente não se faz apenas pela busca das técnicas de ensinar, mas também por meio de uma fundamentação sólida e concreta.

Nessa perspectiva, o ato de planejar, que se desenvolve no âmbito da escola, exige do professor pensar inúmeras questões referentes aos desafios educacionais. Pensar esse planejamento requer acionar diferentes dimensões: históricas, sociais, culturais e pessoais. Dimensões essas que configuram o homem em sua situação real de existência, pelas condições concretas, mas que não estão prontas e acabadas, ao contrário, estão em movimento constante e, por isso, exigem habilidades de pensar como organizar o que se pretende.

Desse modo, o tempo e o espaço referenciado no ambiente escolar, durante o estágio supervisionado, exige planejamento e, portanto, execução de uma ação dinâmica complexa e mutável em que o homem está envolvido, superando ações de mera execução para uma ação de pensamento e transformação.

Por isso, os estágios são compreendidos como momentos de relações entre teoria e prática permeados de desafios e complexidades que se põem nos processos formativos iniciais dos estudantes do curso de Pedagogia.

Entendemos que nessa perspectiva a formação de professores deve seguir uma proposta materialista, histórica e dialética. Carvalho e Martins (2017, p. 179) afirmam:

Certamente, o curso de pedagogia que tome a prática educativa como ponto de partida e como ponto de chegada, que considere a escola como lócus privilegiado para o conhecimento da prática educativa, que socialize os fundamentos da educação e articule conteúdo e forma, formará.

Destacamos que a atividade do futuro professor “[...] se dá num sistema coletivo e na relação indivíduo-contexto social, unidade indissolúvel que a tal sujeito permite ampliar a visão com relação ao universo de significação caracterizado pelo lugar social que atua”. (DIAS; SOUZA, 2017, p. 206).

É nesse sentido que os relatórios de estágio são fontes de análise da formação inicial e podem trazer elementos importantes para conhecer as concepções dos estudantes em relação aos seus processos formativos para a futura prática pedagógica. Compreendemos que os relatórios não podem ser meras descrições, mas que apontam a formação dos estudantes fundamentadas em teorias que subsidiem a prática no interior da escola, no tempo e no espaço de realização do estágio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar documentos é uma possibilidade de compreendê-los em sua organização, contexto e por meio das informações que dele possam ser extraídas, além de justificar o seu entendimento como fonte que permite a compreensão do tempo e do espaço, podendo situar o objeto de estudo em sua dimensão e totalidade.

Ao considerar que os sujeitos se constituem pela dialética, apropriação e objetivação, processo através do qual o sujeito internaliza (e objetiva) o significado das experiências de suas atividades no mundo, faz com que ele se torne histórico. Portanto, ao se apropriar de uma objetivação, o sujeito está se relacionando com a história social, ainda que essa relação nunca venha a ser percebida conscientemente por ele.

Nesse sentido, o homem avança no entendimento da realidade humana como realidade histórica, historicidade esta que se dá a partir do processo de apropriação da cultura. A relação entre a apropriação dos bens da cultura e a sua objetivação realiza-se, portanto, sempre em condições determinadas pela atividade de outros seres humanos. Cada sujeito não pode realizar as suas objetivações sem a apropriação das objetivações existentes. É, dessa forma, que ele se realiza como sujeito histórico.

Os relatórios foram selecionados intencionalmente na perspectiva de responder ao problema de pesquisa: O que representam os registros acadêmicos frente aos processos formativos iniciais contidos nos relatórios elaborados nos estágios supervisionados no curso de Pedagogia. Nossa intenção é compreender, por meio desses registros, os processos de formação inicial no tempo e no espaço dos estágios supervisionados que possibilitam aos estudantes confrontar e associar teoria e prática no interior da instituição escolar.

As análises mostram que os estudantes realizam os estágios em consonância ao Regulamento de Estágio e o Projeto Pedagógico Curricular do curso de Pedagogia, executam as atividades e respeitam a carga horária destinada à disciplina em questão.

É possível verificar que em todos os níveis de estágio previstos os acadêmicos seguem o mesmo percurso de registros, tendo em vista o regulamento. Assim, as formatações e escritas são similares umas às outras, assim como a estrutura e o

desenvolvimento das atividades também se aproximam. Como exemplo podemos citar a divisão de tempo das atividades, a descrição minuciosa em relação ao ambiente escolar e até mesmo referente às ações dos professores regentes e suas práticas em sala de aula.

Porém, os registros não se limitam exclusivamente a esses aspectos, pois foi possível observarmos que os relatórios apresentam os processos formativos, principalmente abordando a relação entre teoria e prática. Os estudantes descrevem a regência como um tempo que deveria ser prolongado, para que pudessem aprender mais com a prática, e afirmam que muitas vezes precisam se “reinventar”. Há demasiada preocupação em como fazer, o que fazer, sempre na perspectiva da prática.

Essa afirmativa nos leva a compreender que os estudantes crescem mais valor à prática e não a associam à teoria e, portanto, não valorizam a apropriação dos conhecimentos que foram adquiridos ao longo do curso. Poucos são os registros que mostram como eles aliam teoria e prática. O estágio ainda se configura como uma ação dicotômica, explicitando que os estudantes dão a entender que aprendem na universidade tudo que se refere à teoria e que só nas salas de aula das escolas têm a oportunidade de exercer a prática.

De acordo com o que asseveram Carvalho e Martins (2017), ressaltamos a importância de que a formação de professores não deve se resumir apenas ao preparo técnico para sua atuação profissional, mas precisa ir além. Para essa formação é importante e necessário abranger junto ao preparo técnico fundamentos teóricos e metodológicos para que os professores se apropriem dos conhecimentos necessários à docência.

É importante que o estudante estagiário compreenda a dimensão da complexidade do espaço escolar e do tempo a ser realizado nos estágios, mas sobretudo que ele entenda o seu papel como futuro professor, que seja crítico ao observar a escola, a ação dos professores, a organização pedagógica, bem como as técnicas e metodologias utilizadas pelos professores nas determinadas disciplinas de cada segmento.

Importante ressaltar que o futuro professor deve se preocupar com as bases teóricas, mas também da técnica, porém, tendo em vista a indissociabilidade entre

teoria e prática, pois ambas devem permear todo o percurso formativo dos estudantes. Portanto, é importante o conhecimento das bases científicas e técnicas relacionadas aos processos de ensino.

Nessa esteira, os resultados apontam que os relatórios são descritivos, com sequências lineares, sem que os estudantes fundamentem o que observam. Há uma preocupação demasiada com a prática, com o “saber fazer” em detrimento ao conhecimento científico apropriado no percurso formativo durante o curso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. *In*: Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 100-415.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006**. Brasília, DF: SEED, 2006.

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: Ministério da Educação.

CARVALHO, Bruna; MARTINS, Lígia Márcia. Formação de professores: superando o dilema teoria versus prática. **Germinal – Marxismo e Educação em debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 172-181, ago. 2017.

CEDRO, Wellington Lima; NASCIMENTO, Carolina, Picchetti. Dos Métodos e das metodologias em pesquisas educacionais na teoria histórico-cultural. *In*: MOURA, de Oriosvaldo Manoel (org.). **Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

DIAS, Marisa da Silva; SOUZA, Neusa Maria Marques de. A atividade de formação do professor na licenciatura e na docência. *In*. MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **A atividade pedagógica na Teoria Histórico-Cultural**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 183-209.

DUARTE, Newton. **Elementos para uma Ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani**. Campinas, Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. Vigotski e a pedagogia histórico-crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 1, n. 25, p. 19-29, jan./abr. 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Ensaio sobre o desenvolvimento do psiquismo. *In*: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004. p. 19-152.

LURIA, Alexander Romanovich. (1988). Vygotsky. *In*: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. SP: Ícone.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Marcia. A natureza contraditória da educação escolar: Tensão histórica entre humanização e alienação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1697-1710, out./dez., 2018.

MARTINS, Lígia Marcia; DUARTE, Newton (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8> Acesso em: 10 set. 2021.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015b.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas – SP: Alínea. 2012. p. 93-121.

MENDONÇA, Fernanda D. L. R. 2014. 273 p. **Discurso de professores de Língua Portuguesa em formação: Uma análise dialógica de Relatórios de Estágio**

Supervisionado de Observação. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

MORETTI, Vanessa Dias; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. Professores de matemática em atividade de ensino: contribuições da perspectiva histórico-cultural para a formação docente. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 17, n. 2, p. 435-450, 2009.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de; SFORNI, Marta Sueli de Faria; LOPES, Anemari R. L. Vieira. A objetivação do ensino e do desenvolvimento do modo geral da aprendizagem da atividade pedagógica. *In*: MOURA, Manoel Oriosvaldo de. (Org.). **Educação escolar e pesquisa na Teoria Histórico-Cultural**. São Paulo - SP: Edições Loyola, 2017.

PEREIRA, Bruno Gomes. 2014. 136 f. **Professores em formação inicial no gênero relatório de estágio supervisionado**: um estudo em licenciaturas paraenses. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal de Tocantins, 2014.

PIATTI, Celia Beatriz. Prefácio. *In*: MONTENEGRO, Maria Eleusa (org.) *et al.* **A relação teoria e prática no ensino superior**. Brasília: CEUB, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e da identidade do professor. **Revista Nuances**, v. 3, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

RIGON, Algacir José; ASBABR; Flavia Ferreira; MORETTI, Vanessa Dias. Sobre o processo de Humanização. *In*: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **A atividade pedagógica na Teoria Histórico-Cultural**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 15-50.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 2. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5).

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2008.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanches. **Filosofia da práxis**. Tradução de Maria Encarnación. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *In*: VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Escogidas**. Madrid: Visor, 1995. v. 3.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Perguntar, registrar, escrever**: inquietações metodológicas. Porto Alegre: Sulina, UFRGS, 2013.