



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Enfoques Epistemológicos na Formação Docente

Atena
Editora

Ano 2019



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Enfoques
Epistemológicos
na Formação Docente

Atena
Editora

Ano 2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E56	Enfoques epistemológicos na formação docente [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader. Modo de acesso: World Wide Web. Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-712-3 DOI 10.22533/at.ed.123191710 1. Educação e Estado – Brasil. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

“Assistimos nos últimos tempos a uma espécie de fragmentação geral de todos os solos, dos mais sólidos aos mais familiares, que provocaram um efeito inibidor às teorias totalitárias juntamente à eficácia das críticas descontínuas, particulares e locais e seu interesse pela insurreição dos saberes dominados” (FOUCAULT, 1979).

A epistemologia transformou-se numa área relevante para a ciência e a filosofia, muitos pensadores e intelectuais têm dedicado parte de seu tempo para refletir este tema complexo e amplo, citemos alguns filósofos (Piaget, Bachelar, Foucault, Popper e Habermas), considerados como os mais importantes críticos, muitas vezes, até radicais no questionamento da ciência e da tecnologia, pois, as mesmas passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas. Vivemos um momento do triunfo da ciência. Tudo indica que é a civilização científico-técnica que elabora, sob medida, as condições ideais de nossa existência.

A adoção do projeto epistemológico foucaultiano atrelado a uma construção paradigmática de estratégias e métodos de pesquisa alinhada ao modelo investigativo, contribui para que uma nova ótica seja aplicada à compreensão crítica dos fenômenos neste campo teórico. Temas como governo, governamentalidade, ética, construção do sujeito, cuidado de si, moral, formas de subjetivação e objetivação representam uma vasta gama de conteúdos que envolvem diretamente a questões da cultura e dos significados produzidos socialmente e podem ser investigados, uma vez que eles vêm assumindo uma crescente importância para as organizações tanto internamente, como em seu posicionamento relacional com o mercado.

Este trabalho discute as produções de pós-graduação, com a análise da coerência, que versam sobre profissionalização docente a partir da análise das filiações teóricas e metodológicas. O “Enfoque Epistemológico” é utilizado para análise de dissertações e teses que abordam a temática profissionalização docente na Região Centro Oeste, defendidas em 2009. Trata-se de uma análise das concepções de profissionalização docente, considerando a perspectiva epistemológica, posicionamento político ideológico e metodológico do investigador como eixo estruturante para a produção científica.

O Enfoque Epistemológico é pertinente para analisar a pesquisa científica, uma vez que, joga luz na importância da coerência investigativa, por conseguinte na sua contribuição com o campo de estudo. No caso desta pesquisa, a análise da coerência epistemológica do investigador é considerada fundamental, para a construção de concepções de profissionalização docente que explicitem posicionamentos políticos em tempos de políticas docentes neoliberais. Esse texto está organizado com a discussão das concepções de profissionalização docente expressas em perspectivas ou sentidos discursivos, evidenciando a abordagem dessa temática no campo da formação e profissionalização docente.

A Profissionalização docente apresenta-se com alinhamentos políticos e

ideológicos em disputa tendo em vista que, compreender essa discussão de forma mais acurada possibilita localizar as concepções encontradas nas produções analisadas frente ao campo da formação e profissionalização docente. A estreita relação da educação com processos sociais mais amplos de produção e reprodução da sociedade capitalista, subordinando-a na atualidade a lógica mercantil neoliberal oriunda da reestruturação produtiva do capitalismo é balizar na abordagem da profissionalização docente (HARVEY, 2012; BOITO JUNIOR, 1999). Do cenário neoliberal, depreende-se que tem sido gestado um novo tipo de profissionalização docente, moldada pelo aperfeiçoamento técnico, baseada no accountability que regula o trabalho docente, esvaziado de teor crítico (TELLO, 2013b; SHIROMA, 2013). Destaca-se ainda, a dimensão ideológica do neoliberalismo na educação por meio das políticas educativas, que alteram significados de termos historicamente consolidados como, “qualidade da educação”, voltando-o para o desenvolvimento de competências mensuráveis e impõe a materialidade de uma política de avaliação reguladora (DIAS SOBRINHO, 2008). Diante dessa reflexão, pondera-se que os significados de termos no campo educacional não constituem retórica desprovida de intencionalidades, nem tampouco de materialidade, mas desvela a articulação ideológica e prática do neoliberalismo na educação (SHIROMA, 2013).

A problemática da formação docente é um fenômeno que, inegavelmente, converge para a necessidade de mudança nos programas formativos voltados para modelos meramente instrucionistas e burocratizados, uma vez que na atualidade a competência do profissional docente deve ir muito além das fronteiras disciplinares e dos procedimentos de transmissão do conhecimento. O formalismo que tem contornado a pedagogia de muitas de nossas universidades coloca o ensino em uma posição ambígua, pois, de um lado, ele é supervalorizado, muito embora de forma equivocada, já que a instrução tem sido o seu maior motivo de existência; de outro, ele é menosprezado, porquanto pesquisa, para muitos, é atividade inegavelmente mais nobre que ensino. Essa querela atravessa diariamente as portas da universidade e invade o cotidiano das escolas, tendo como porta-voz um professor programado para ‘dar’ aulas, aplicar provas, atribuir notas, aprovar ou reprovar os alunos. Estes vítimas de um sistema de ensino ultrapassado e reprodutor de ideologias dominantes, prosseguem toda a sua vida escolar na posição de receptáculos de conteúdo, ouvintes acomodados e repetidores de exercícios vazios de sentido e significado. Esse é um fato por nós conhecido, o qual requer ordenamentos políticos, econômicos e pedagógicos para assegurar o desenvolvimento de uma nova cultura docente. Cultura esta que demanda a presença da pesquisa como princípio científico e educativo, tal como formulado por Demo (1996 1997, 2011). Diante de tal cenário, marcado pela racionalidade técnica, que tem sido a lógica dominante na Educação, várias políticas educacionais têm se voltado para o campo da formação docente com promessas de contribuir para a instituição de uma nova cultura docente. A temática central de investigação do papel da pesquisa na formação de professores, tendo em

vista uma prática docente reflexiva.

Não obstante essa constatação, cremos que os achados da pesquisa sinalizam pistas importantes para uma reflexão mais contextualizada sobre o inquestionável papel da atividade da pesquisa na formação docente, que deve estar presente no interior da universidade para que chegue com qualidade política, formal e ética na Escola Básica, principalmente na esfera pública. Sendo assim, este capítulo introdutório apresenta a construção de nosso objeto de estudo, assim como as questões e os objetivos que embasam nossa argumentação. Ao caracterizar o objeto de estudo, igualmente contextualizamos a realidade da formação docente, que majoritariamente tem se sustentado na racionalidade técnica, interessada em focalizar os aspectos mais instrumentais e menos políticos da prática docente. Além de questionarmos essa lógica, inclinada para a eficiência e eficácia, defendemos a imperativa mudança dessa perspectiva na formação docente, campo no qual atuamos há mais de duas décadas, e para o qual temos convergido esforços em prol da instauração da reflexão crítica como orientação prioritária para a formação contínua dos professores. Em nosso entendimento, essa necessária transformação passa essencialmente pela introdução da pesquisa na prática docente, de forma que, exercitando seu poder autoral, os professores possam transgredir a 'inalterabilidade' da aula puramente instrutiva e, de fato, se tornarem agentes de um processo educativo que vai muito além dos domínios do mero ensino.

Além disso, recomendamos futuras investigações que podem se dedicar a analisar a provável reconquista do lugar dos professores como intelectuais e como indispensáveis agentes sociais se, como diz Nóvoa (2009a), a formação de professores for devolvida a estes sujeitos.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A INFLUÊNCIA DE <i>SOFTWARES</i> EDUCATIVOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Vanessa Cristina Scaringi Andreza de Souza Fernandes Carlos Simão Coury Corrêa Valquiria Nicola Bandeira Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
DOI 10.22533/at.ed.1231917101	
CAPÍTULO 2	10
A DINÂMICA DA COMUNICAÇÃO DIGITAL NA EDUCAÇÃO	
José Raul Staub Adelcio Machado dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.1231917102	
CAPÍTULO 3	21
CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE MEDIAÇÃO AFETIVA NO ENSINO SUPERIOR	
Monica de Souza Massa Cristina Maria D'Ávila Teixeira	
DOI 10.22533/at.ed.1231917103	
CAPÍTULO 4	34
ECOPELAGOGIA MUSICAL NA INFORMAÇÃO E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA ECOLÓGICA	
Ana Cléria Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.1231917104	
CAPÍTULO 5	45
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM QUÍMICA	
Cristiane Yuriko Kawasoko Shiguemoto Adriana Mary Mestriner Felipe de Melo Dâmaris Silveira	
DOI 10.22533/at.ed.1231917105	
CAPÍTULO 6	59
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES-ESTUDANTES DO CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA (PARFOR)	
Oséias Santos de Oliveira Maria Sílvia Bacila Marta Rejane Proença Filietaz	
DOI 10.22533/at.ed.1231917106	

CAPÍTULO 7	75
INCLUSÃO DE JOGOS EDUCATIVOS NO ENSINO DA RADIOLOGIA ODONTOLÓGICA EM UMA UNIVERSIDADE DE FORTALEZA – CE	
Isabel Cristina Luck Coelho de Holanda	
Danielle Frota de Albuquerque	
Renata Cordeiro Teixeira Medeiros	
Sandra Régia Albuquerque Ximenes	
José Osmar Vasconcelos Filhos	
DOI 10.22533/at.ed.1231917107	
CAPÍTULO 8	83
O PSICOPEDAGOGO EXERCENDO A DOCÊNCIA EM ESCOLAS INSERIDAS EM ZONAS DE VULNERABILIDADE SOCIAL	
Thielly Lopes Medina	
Hemini Machado Rodrigues	
DOI 10.22533/at.ed.1231917108	
CAPÍTULO 9	96
PERCEPÇÕES DO ESTUDANTE DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE SOBRE O CICLO PEDAGÓGICO NO CURSO DE LICENCIATURA EM ENFERMAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Clara Cayeiro Cruz	
Fernanda dos Santos Nogueira de Góes	
Rosângela Andrade Aukar de Camargo	
DOI 10.22533/at.ed.1231917109	
CAPÍTULO 10	106
UM ESTUDO DE CASO SOBRE O IMPACTO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA VIDA ADULTA	
Eliana Aparecida Gonçalves Simili	
Marisa Claudia Jacometo Durante	
DOI 10.22533/at.ed.12319171010	
SOBRE A ORGANIZADORA	130
ÍNDICE REMISSIVO	131

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES-ESTUDANTES DO CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA (PARFOR)

Oséias Santos de Oliveira

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
(UTFPR) – Curitiba – Paraná

Maria Sílvia Bacila

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
(UTFPR) – Curitiba – Paraná

Marta Rejane Proença Filietaz

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
(UTFPR) – Curitiba – Paraná

RESUMO: O estudo objetiva refletir sobre os sentidos expressos por professores-estudantes em relação ao processo de Estágio Supervisionado desenvolvido no âmbito do curso de formação pedagógica operado por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), tendo como instituição formadora a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/Campus Curitiba). A pesquisa, de natureza qualitativa se pauta por um estudo de caso institucional e tem a base teórica estruturada a partir do referencial sobre o desenvolvimento profissional docente e sobre a prática de Estágio Supervisionado. Os sujeitos da pesquisa expressam: a) que no espaço do Estágio Supervisionado encontram a oportunidade de repensar seu fazer pedagógico e de colocar em ação propostas, estruturadas em sequências didáticas, que visam o seu efetivo desenvolvimento profissional docente; b)

que as práticas desenvolvidas, ao longo de sua atuação docente, sem a formação pedagógica, precisam ser revisitadas, de modo a provocar mudanças em sua atuação profissional; c) que a prática refletida no momento do Estágio Supervisionado pode provocar a reflexão sobre a formação da identidade docente e, d) que o viés da formação continuada de professores, enquanto política pública assegurada no atual cenário educacional brasileiro, propicia a qualificação dos docentes que atuam nas escolas públicas. O estudo aponta para a necessidade de se pensar a prática do Estágio Supervisionado, no contexto do PARFOR, como oportunidade de desenvolvimento profissional dos docentes, quando estes, em sua atuação em sala de aula, têm a oportunidade de visitar e de dar novos sentidos a sua ação pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Profissional Docente; Estágio Supervisionado; PARFOR.

TEACHING PROFESSIONAL DEVELOPMENT
AND SUPERVISED STAGE: PERCEPTIONS
OF TEACHERS-STUDENTS OF THE
PEDAGOGICAL TRAINING COURSE
(PARFOR)

ABSTRACT: The study aims to reflect on the meanings expressed by teacher-students in

relation to the process of Supervised Internship developed within the framework of the pedagogical training course operated through the National Plan for the Training of Basic Education Teachers (PARFOR), having as a training institution the University Federal Technological University of Paraná (UTFPR / Campus Curitiba). The qualitative research is based on an institutional case study and has the theoretical basis structured from the reference on the professional development of teachers and the practice of Supervised Internship. The research subjects express: a) that in the space of the Supervised Internship they find the opportunity to rethink their pedagogical practice and to put into action proposals, structured in didactic sequences, that aim at their effective professional development; b) that the practices developed, throughout their teaching activities, without pedagogical training, need to be revisited in order to bring about changes in their professional performance; c) that the practice reflected in the Supervised Internship can lead to reflection on the formation of the teaching identity; and d) that the bias of continuing teacher education, as a public policy ensured in the current Brazilian educational scenario, provides the qualification of teachers who they work in public schools. The study points to the need to think about the practice of Supervised Internship, in the context of PARFOR, as an opportunity for professional development of teachers, when they, in their classroom performance, have the opportunity to revisit and give new meanings to its pedagogical action.

KEYWORDS: Professional Development Teaching; Supervised internship; PARFOR.

1 | INTRODUÇÃO

A análise da temática da formação docente reveste-se de um significado especial quando o foco investigativo tem sua pauta em torno da prática do Estágio Supervisionado, considerando-se que este é um campo singular que pode contribuir para o reconhecimento da realidade escolar e educacional, para qualificação da ação pedagógica, para o desenvolvimento de experiências de ensino e também para o reconhecimento ou construção da identidade profissional docente.

O presente estudo objetiva refletir sobre os sentidos expressos por Professores-Estudantes em relação ao processo de Estágio Supervisionado desenvolvido no contexto do Curso de Formação Pedagógica operado por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), tendo como instituição formadora a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/Campus Curitiba). O Curso Especial de Formação Pedagógica, em regime presencial, é ofertado aos professores graduados não licenciados, e que atuam em escolas públicas.

A pesquisa, de natureza qualitativa é pautada por um estudo de caso quando 22 Professores-Estudantes, oriundos de cinco diferentes turmas do curso ofertado entre 2012 e 2017, refletem sobre o papel do Estágio Supervisionado e suas contribuições à prática formativa. Cabe ressaltar que os pesquisadores atuaram no referido curso como professores formadores, portanto, acompanharam as turmas em todo o processo formativo, ministrando disciplinas, seminários e oficinas, bem

como na orientação da prática de estágio. Esta atuação instiga a pesquisa e move os pesquisadores no sentido de compreender as percepções dos Professores-Estudantes sobre as vivências e contribuições do Estágio Supervisionado para o seu desenvolvimento profissional docente.

2 | ESTÁGIO SUPERVISIONADO: OPORTUNIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

O estágio supervisionado, como prática obrigatória nos cursos destinados à formação de professores, permite uma análise mais aproximada do campo da atuação docente, o que pode favorecer o reconhecimento das dificuldades, dos desafios e das possibilidades que o acadêmico encontrará em sua atuação profissional. Na percepção de Pimenta e Lima (2012, p. 55), o conhecimento associado a essa ação articula “o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender”, o que abarca uma profunda relação da teoria acadêmica com a prática desenvolvida em sala de aula e nos demais espaços escolares, por meio de experimentações e de aprendizagens quanto ao planejamento, execução e avaliação de propostas de ensino e de outras situações educativas.

Neste sentido, o estágio supervisionado constitui-se em um significativo instrumento de conhecimento e também de integração do estudante com o cotidiano de sua futura profissão, uma vez que a formação teórica, embora fundamental, não é suficiente na preparação para o desempenho do ofício qualificado da docência (FELÍCIO e OLIVEIRA, 2008). Vivenciar a realidade educacional, permeada pelos aspectos socioeconômicos, culturais e pelas relações do mundo do trabalho, propicia a formulação da consciência política e social do profissional, conforme sinalizado por Kulcsar (2003) e por Piconez e Fazenda (2006).

Ao referir uma visão ampla do campo do estágio Zabalza (2014), identifica que existem modelos distintos entre si, que podem ser percebidos a partir das funções que cumprem, pelas posições nas carreiras, por sua organização, pela maneira como definem o status do estagiário e a natureza do trabalho realizado.

Na perspectiva defendida por Ryan, Toohey e Hughes (1996, *apud* Zabalza, 2014) são apresentados quatro tipos de estágio, a saber: 1) Estágio orientado para a formação prática dos aprendizes, cujo objetivo principal reside na aquisição de qualidades que serão importantes para o desempenho da profissão; 2) Estágio orientado para a consecução de objetivos acadêmicos por meio de práticas; 3) Estágio orientado para o desenvolvimento pessoal e à construção da identidade profissional e 4) Estágio orientado para a integração de conhecimentos teóricos e práticos, complementando as aprendizagens e as experiências acadêmicas com outras atividades que se produzem sobre o campo profissional.

Cabe destacar que a prática do estágio supervisionado orientada a partir do quarto tipo de estágio prevê a integração de conhecimentos teóricos e práticos construídos no contexto da instituição de ensino superior formadora complementado por outras atividades que se produzem sobre o campo profissional. Este tipo de estágio constitui-se na versão mais atualizada e na alternativa mais coerente para a formação profissional, sendo que o objetivo fundamental projeta-se, conforme define Zabalza (2014), em integrar o acadêmico em um ambiente de trabalho por meio do domínio de requisitos essenciais, pautados em habilidades, conhecimentos e valores.

Dentre as contribuições formativas do estágio Zabalza (2014) destaca que a prática do estágio favorece a tomada de consciência, por parte dos acadêmicos, considerando a forma como estes encaram as atividades que realizam e ponderando suas próprias lacunas formativas. O estágio, além de constituir-se em uma oportunidade para revisitar as práticas também é um espaço para construção da identidade docente. Neste sentido, concorda-se com a perspectiva defendida por Macenhan e Tozetto (2016) de que “a inserção do professor em seu ambiente de trabalho faz com que ele depare-se com novas situações. Essa é uma grande vantagem da prática, além de mobilizar o profissional para atitudes reflexivas”. Ou seja, a articulação entre teoria e prática, oportunizada pelo estágio supervisionado pode contribuir para a constituição do professor reflexivo, conforme discutido por Alarcão (2005) onde o sujeito docente tem conhecimento sobre quem ele é e sobre as razões pelas quais atua, consciente do lugar que ocupa na sociedade.

3 | PARFOR: DOS ASPECTOS LEGAIS ÀS NECESSIDADES REAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE

No Brasil, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi instituída por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que abalizava os objetivos, princípios e orientações estratégicas para a consolidação de planos articulados em regime de colaboração, entre Municípios, Estados e a União, tendo em vista a organização da formação inicial e continuada de professores. Em 2016 esta legislação é revogada e em seu lugar é promulgado o Decreto nº 8.752 de 9 de maio, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. A abrangência desta nova legislação é assinalada em torno do enfoque que se impõe em relação aos profissionais da Educação Básica, que engloba três categorias de trabalhadores, conforme preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, sendo estes os professores, os pedagogos e os funcionários da educação, atuantes nas redes públicas e privadas da Educação Básica ou a elas destinados.

A atual legislação sinaliza diversas iniciativas, configuradas em programas e

ações integradas e complementares que, sob a articulação de um Planejamento Estratégico Nacional passam a orientar a política de formação dos profissionais da Educação Básica. Ainda que o documento que institui a Política Nacional seja mais amplo e aponte para macro iniciativas voltadas à reorganização curricular, à gestão e à valorização dos profissionais da educação, importa destacar aqueles relacionados com a perspectiva deste estudo, configurados nos programas/ações diretamente voltados à formação, como por exemplo: apoio à iniciação à docência, formação pedagógica para graduados não licenciados, formação inicial em nível médio, na modalidade normal para exercício da docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, estímulo à revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura, formação continuada no contexto dos pactos nacionais de desenvolvimento da Educação Básica, mestrados acadêmicos e profissionais para graduados (BRASIL, 2016).

A partir das delimitações legais foi criado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), sendo este uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), voltada à oferta de Educação Superior, gratuita e de qualidade, aos profissionais do magistério, sem formação específica, que atuam na docência na rede pública de Educação Básica.

A CAPES fomenta e estimula a implantação de turmas especiais, em instituições de Ensino Superior (IES), voltados a três categorias de cursos a saber: a) Licenciatura – para docentes da rede pública de educação básica que não possuem formação superior; b) Segunda licenciatura – para docentes da rede pública de educação básica que possuem licenciatura em área distinta de sua atuação em sala de aula; c) Formação pedagógica – para docentes da rede pública de Educação Básica que possuem curso superior, sem habilitação em licenciatura.

4 | ESTRUTURA CURRICULAR DO PARFOR NA UTFPR: O LUGAR DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO

O PARFOR foi instituído, no contexto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), no ano de 2012, por meio da oferta de Formação Pedagógica, voltada aos professores que atuam na Educação Básica e que não possuem formação específica. O Programa Especial de Formação Pedagógica, com duração de dois anos foi ofertado, até 2017, em diversos campus da IES, sendo que o enfoque deste estudo volta-se para o curso ofertado no Campus Curitiba, sede desta universidade pública.

A seleção dos Professores-Estudantes ao PARFOR/UTFPR foi realizada a partir de cadastro na Plataforma Freire, criada pela CAPES, sendo estes cadastros validados pelas secretarias estaduais e municipais de educação e, após seleção, estes profissionais efetivaram suas matrículas nas turmas disponibilizadas para a

formação pedagógica, organizadas na modalidade presencial, com dois encontros semanais.

Na organização curricular do Curso de Especial de Formação Pedagógica, desenvolvido no âmbito da UTFPR foram contempladas as orientações decorrentes da Resolução nº 02/97, do Conselho Nacional de Educação (CNE) que insere a necessidade de estruturação a partir de três núcleos básicos, sendo estes o Núcleo Contextual, o Núcleo Estrutural e o Núcleo Integrador.

O Curso Especial de Formação Pedagógica, possui uma carga horária total de 800 horas e estas são distribuídas em disciplinas, oficinas e estágio curricular obrigatório. Ao discutir a estruturação deste curso Oliveira, Ferreira e Winkeler (2014), situam as principais características de cada núcleo. O Núcleo Contextual se volta à compreensão dos mecanismos que envolvem a organização e estruturação de uma instituição de ensino de diferentes níveis, sendo previsto um bloco das disciplinas que é intercalado por oficinas, assim disposto: Fundamentos da Educação, Gestão Educacional, Teoria do Currículo, (intercalado pela Oficina I), Psicologia da Educação, Cotidiano Escolar, Profissão Professor (intercalado Oficinas II). Este núcleo agrupa as disciplinas/oficinas de base para a formação docente, sendo a carga horária total de 320 horas, das quais 260 horas são dedicadas aos conhecimentos teóricos outras 60 horas são destinadas às atividades práticas.

O Núcleo Estrutural do Curso Especial de Formação Pedagógica da UTFPR oportuniza a aquisição de competências e o desenvolvimento de habilidades necessárias à docência, sendo estruturado pelas disciplinas de Metodologia da Pesquisa em Educação, Tecnologia da Informação e Comunicação, Processos de Ensino e Aprendizagem, Educação Inclusiva e Diversidade, Libras I, Libras II (intercalado pela Oficina III). A carga horária total deste núcleo é de 320 horas das quais 210 são destinadas à parte teórica e outras 90 horas voltadas às atividades práticas.

O Núcleo Integrador, com carga total de 100 horas, das quais 60 horas destinam-se à base teórica e 40 horas voltam-se às atividades práticas, propicia uma visão global da realidade na qual está inserida a prática do professor, tendo a interdisciplinaridade como elemento articulador das diferentes áreas do conhecimento, sendo desenvolvido por meio de Seminários de Estudos Pedagógicos.

Do total de 800 horas previstas na organização do Curso Especial de Formação Pedagógica 500 horas são destinadas às disciplinas teóricas e 300 horas são reservadas às atividades práticas, que incluem 100 horas para o Estágio Curricular Obrigatório. No tocante à prática de estágio o curso prevê a inserção do acadêmico no contexto educacional, com atividades de reconhecimento dos aspectos administrativos, estruturais e pedagógicos das escolas, bem como o desenvolvimento de atividades docentes em sala de aula.

5 | PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES-ESTUDANTES ACERCA DA PRÁTICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PARFOR/UTFPR

Entre 2012 e 2017 foram constituídas cinco turmas do Curso Especial de Formação Pedagógica, pelo PARFOR, no Campus Curitiba da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Nestas turmas foram matriculados 121 docentes que atuam na rede pública de Educação Básica, já formados em um curso superior, contudo, sem habilitação específica em uma licenciatura.

Nas cinco turmas ofertadas, foram registrados 66 Professores-Estudantes que participaram da prática de Estágio Curricular Supervisionado, e que efetivamente concluíram o curso de Formação Pedagógica, quando todos estes foram convidados a participar da pesquisa, sendo que 22 manifestaram aceite e, por meio de um questionário eletrônico, puderam refletir sobre o processo do estágio, as contribuições e desafios que a prática proporcionou.

Na análise do perfil dos Professores-Estudantes participantes deste estudo evidenciou-se que 63% são do sexo feminino e, quanto a idade a maior representatividade ficou em 45,5% na faixa etária entre 36 e 45 anos. Dos participantes 81,8% tiveram a primeira graduação em cursos de tecnologia e outros 18,2% com formação em cursos de bacharelado. Quando da formação pelo PARFOR, 72,8% dos Professores-Estudantes já tinham concluído especialização e 18,2% haviam concluído o mestrado.

A atuação na Educação Básica pública consta como um dos critérios para o ingresso no curso de Formação Pedagógica pelo PARFOR, sendo que 86,4% dos sujeitos da pesquisa possuíam vínculo, no momento da formação, na rede estadual de ensino, outros 9,1% são oriundos da rede municipal e 4,5 da rede federal de educação.

O perfil dos sujeitos permite a constatação de que 50% dos sujeitos atuavam na docência em um período entre 7 e 25 anos, que revela que este grupo encontra-se na etapa do desenvolvimento profissional docente denominado por Huberman (2000) como de Fase de Diversificação, sendo que este momento é marcado por uma atitude que concentra mudanças e ativismos permeado, também, por questionamentos e revisões quanto as práticas e vivências da carreira. Outro grupo representativo (27,3%) atuava na docência por um período entre 4 e 7 anos, correspondente a Fase de Estabilização quando os professores vivenciam um sentimento de competência e pertença a um corpo profissional, marcadamente em torno da construção de sua identidade profissional, sendo que neste período também passa a ocorrer a firmação de um trabalho pedagógico, com destacado grau de autonomia e com um estilo próprio.

Em relação a finalização do curso verificou-se que 50% dos participantes da pesquisa concluíram o curso em 2017 e os demais participantes concluíram a formação pedagógica pelo PARFOR nos anos de 2014 (13,6%), 2015 (27,3%)

e em 2016 (9,1%). Assim, 22 Professores-Estudantes que concluíram o estágio foram convidados a refletir sobre a importância do Estágio Supervisionado para seu desenvolvimento profissional docente, sendo que foram apresentadas quatro situações para que, a partir delas explicitassem suas percepções em torno do tema. No Quadro 1 ressaltam-se os percentuais de respostas obtidas:

Refleta sobre a importância do Estágio Supervisionado do PARFOR/UTFPR para seu desenvolvimento profissional docente			
	Concordo Plenamente (em %)	Concordo Parcialmente (em %)	Não concordo (em %)
A - O Estágio Supervisionado pelo PARFOR se constituiu em um importante espaço para reconhecimento da realidade escolar e educacional.	72,8	18,2	9,0
B - O Estágio Supervisionado pelo PARFOR se constituiu em um importante momento para a qualificação da minha prática pedagógica.	81,8	-	18,2
C - O Estágio Supervisionado pelo PARFOR se constituiu em um importante período para a aprendizagem e desenvolvimento de experiências de ensino.	72,8	13,6	13,6
D - O Estágio Supervisionado pelo PARFOR se constituiu em um importante período para reconhecimento ou construção da minha identidade docente (o que é ser professor).	72,8	9,0	18,2

Quadro 1: Percepções em torno das contribuições do Estágio Supervisionado

Fonte: Os autores (2018).

Em todas as situações que envolvem o Estágio Supervisionado pode-se verificar uma manifestação de mais 70% dos participantes, que concordam plenamente com as contribuições do estágio para o reconhecimento da realidade escolar e pedagógica, para a qualificação da prática pedagógica, para a aprendizagem e desenvolvimento de experiências de ensino e para reconhecimento ou construção da identidade docente.

Os Professores-Estudantes do PARFOR/UTFPR compreendem o Estágio Supervisionado como um importante espaço para reconhecimento da realidade escolar e educacional, o que foi sinalizado por 72,8% dos sujeitos. Dentre as manifestações destacam-se as seguintes:

O Estágio possibilitou, primeiramente, **conhecer o Projeto Político Pedagógico da escola** em que realizei o estágio supervisionado. Na sequência foi uma gama de experiências no sentido de **conhecer efetivamente a realidade da escola**, não somente no turno da noite, mas também dos demais turnos. Propiciou ainda **conhecer a participação efetiva da comunidade** junto a escola (PROFESSOR-ESTUDANTE 01, com grifos nossos).

Não só possibilitou um olhar mais crítico, como também a **transformação da realidade da turma** em que se efetivou o estágio, possibilitando um rigor ético

e estético em relação aos conteúdos e os saberes compartilhados durante este período de **trabalho de pesquisa docente e discente**. Porém, ressalto que o fato de já estar em uma caminhada de pesquisa acadêmica, me auxiliou muito, assim como a orientação feita pela orientadora do estágio (PROFESSOR-ESTUDANTE 06, com grifos nossos).

O diagnóstico me possibilitou entender melhor sobre as expectativas dos alunos e da equipe pedagógica como um todo. A partir daí pude **desenvolver e pesquisar técnicas adequadas de aprendizagem** que fossem capazes de atender a demanda e as expectativas tanto dos alunos, como também da equipe pedagógica e do professor titular. **Uma leitura prévia no Projeto Político Pedagógico, me fez repensar e reviver a minha postura como profissional** e entender o quanto aquela unidade escolar estava bem focada e atenta, no sentido de desenvolver e aperfeiçoar os seus estudantes, preparando-as para a vida (PROFESSOR-ESTUDANTE 20, com grifos nossos).

As reflexões acima expostas revelam um dos propósitos do Curso Especial de Formação Pedagógica, centrado em aproximar o acadêmico da realidade escolar e educacional, a partir de um significativo suporte teórico. Diversas temáticas exploradas no curso vieram à tona nas manifestações destes Professores-Estudantes como por exemplo a participação da comunidade, a elaboração e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico, o desenvolvimento profissional, o trabalho docente, a busca por metodologias que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem, entre outros. Ao referir tais temas estes profissionais já graduados (bacharéis e tecnólogos), demonstram uma aproximação com o contexto de uma licenciatura, explicitando compreensões de um universo pedagógico em que se movimentam. É importante ressaltar que estas concepções não estavam presentes no repertório de muitos acadêmicos, ao início do curso, uma vez que, constantemente, estes sujeitos explicitavam resistências aos temas de natureza pedagógica.

A partir do reconhecimento da realidade escolar o professor poderá revisar sua ação pedagógica, buscando estratégias, metodologias e propostas que estejam voltadas à transformação e qualificação da comunidade onde desenvolve sua prática profissional. Os Professores-Estudantes do PARFOR/UTFPR explicitam a que o período de estágio foi um momento significativo, uma vez que permitiu um olhar mais atento sobre um contexto onde já atuavam, uma vez que todos estavam inseridos nas unidades escolares onde realizaram as práticas de estágio.

Para Almeida e Pimenta (2014) a educação precisa ser compreendida como uma práxis social complexa que se opera em contextos sociais diversificados e que é capaz de modificar os sujeitos nela envolvidos. Essa práxis exige a compreensão da prática e a transformação da realidade dos sujeitos a inseridos sendo que o campo do estágio supervisionado pode contribuir para este processo, especialmente quando passa a ser produzido, conforme visão de Pimenta e Lima (2012) a partir de um estatuto epistemológico que visa a superação da mera reprodução de atividades práticas instrumentais. Este componente curricular, no contexto da formação de professores, pode provocar uma profunda interação entre o curso e a realidade social, o que passa por uma atitude de investigação na ação, que “envolve a reflexão

e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 34). A partir desta concepção observa-se o posicionamento do Professor-Estudante 06 ao referir que “eu conhecia a realidade escolar, pois já havia lecionado nessa escola em outro momento, porém, o estágio possibilitou o reconhecimento das turmas em que desenvolvi a prática”. Neste mesmo sentido o Professor-Estudante 07 confirma que “a realização do estágio me aproximou mais do cotidiano escolar, bem como da organização e estrutura da escola, por mais que já trabalhasse nesta escola há cinco anos”.

Quando questionados sobre a contribuição do Estágio Supervisionado do PARFOR para a qualificação de sua prática pedagógica observa-se que 81,8% dos sujeitos manifestam concordância plena com esta situação. As reflexões dos sujeitos explicitam alguns aspectos muito interessantes para o contexto deste estudo, como destacado:

As orientações recebidas foram muito importantes, pois contribuíram para a **construção de um saber robusto capaz de subsidiar a prática a ser desenvolvida no Estágio**. Foi desenvolvido, além do relatório, **um Artigo científico que evidenciou e qualificou minha prática pedagógica [...]** Vale ressaltar que o referido artigo que desenvolve a prática aplicada com detalhes, foi aprovado e apresentado no Congresso Nacional de Educação - EDUCERE/2017 (PROFESSOR-ESTUDANTE 02, com grifos nossos).

Ao longo do processo consegui definir um plano a ser seguido, **refinando a pesquisa da realidade, com a junção da prática** onde consegui desenvolver um bom trabalho frente aos alunos, **comprovando que essa é a área que desejo seguir efetivamente** (PROFESSOR-ESTUDANTE 04, com grifos nossos).

O estágio contribuiu de maneira muito significativa para a minha formação profissional. Ao meu ver, funcionou como uma ferramenta que complementou e **fez junção a todas as disciplinas cursadas no curso de complementação pedagógica**. Foi uma maneira de **assimilar a teoria e a prática**. O objetivo e o foco do estágio são direcionamentos perfeitos para o processo de **aprendizado do professor estagiário**, permitindo desta forma, observar a rotina do dia a dia da escola, proporcionando uma **mudança na minha postura profissional**. Além disso, pude receber feedbacks constantes tanto do professor orientador como também da equipe pedagógica da escola (PROFESSOR-ESTUDANTE 20, com grifos nossos).

As acepções destacadas balizam as contribuições do Estágio Supervisionado para a qualificação da prática pedagógica dos Professores-Estudantes do PARFOR, quando estes confirmam a aproximação entre teoria e prática como fator essencial na construção dos conhecimentos que sustentarão o seu fazer pedagógico. Isto foi ressaltado, especialmente, a partir da possibilidade do desenvolvimento de pesquisa sobre a realidade escolar imbricada com os conteúdos teóricos discutidos nas disciplinas do curso o que, além de orientar o trabalho docente, provoca mudanças nas posturas destes profissionais e confirma a opção pela carreira do magistério. A oportunidade de refletir sobre a ação realizada neste período é uma das propostas do Curso Especial de Formação Pedagógica do PARFOR/UTFPR

quando, os Professores-Estudantes são desafiados a produzir um artigo científico, no qual relatam as escolhas metodológicas, os desafios e as soluções construídas para o êxito da prática de estágio.

De modo geral os sujeitos desta pesquisa compreendem que a prática docente exige múltiplos saberes, conforme corroboram Pimenta e Lima (2012) quando mencionam que os saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais e também a sensibilidade, a indagação teórica e a criatividade são essenciais para que o professor enfrente as situações, muitas vezes adversas, presentes no ambiente escolar.

Quando manifestam a necessidade de revisão de suas práticas os sujeitos também confirmam a importância da apropriação didática para que ocorra a qualificação da aprendizagem de seus alunos. Isto fica evidente na perspectiva do Professor-Estudante 11 ao destacar que “anteriormente minhas aulas não tinham didática, e hoje vejo que as aulas fluem muito melhor. Tenho noção do ensino-aprendizagem e como os alunos aprendem, cada um tem a sua particularidade”. Também o Professor-Estudante 09 pontua que o estágio o “auxiliou a desenvolver uma atividade diferenciada com os alunos, os quais participaram 100% das atividades”. Para o Professor-Estudante 17, o estágio o fez repensar muitas metodologias que aplicava anteriormente, sendo que “o que mais me marcou e mudou muito minhas aulas, foi ter estudado diversas formas de aplicar uma aula e seus conteúdos, ou seja, de poder aplicar outros formatos de exposição dos conteúdos se a primeira tentativa não obteve o sucesso desejado”.

Do total de participantes desta pesquisa 72,8% concordaram plenamente com a ideia de que o Estágio Supervisionado pelo PARFOR se constituiu em um importante período para a aprendizagem e desenvolvimento de experiências de ensino. Algumas reflexões evidenciam este assentimento, como destacado:

A experiência foi complexa, no início, mas consegui definir um plano pedagógico, os planos de aula e **fazer uma sequência didática** [...] Isto permitiu uma visão mais ampla da necessidade de planejamento frente a cada situação, um vez que tive que **manter aulas práticas, com uma conduta mais crítico-social, dentro da realidade que os alunos vivenciam**, possibilitando um retorno mais efetivo sobre suas carreiras, visto que o meu projeto foi direcionado ao desenvolvimento profissional dos alunos (PROFESSOR-ESTUDANTE 04, com grifos nossos).

A minha compreensão sobre o **uso de técnicas a partir dos dados da pesquisa me permitiu levar em consideração que estes instrumentos são facilitadores da aprendizagem**, porém, o modo como fazemos, como nos movemos na utilização da técnica é mais importante do que a própria técnica [...] **Os meios são importantes, mas aquilo que me move na atuação é que dá sentido tanto para mim (docente) quanto para o sujeito que apreende (estudante)** (PROFESSOR-ESTUDANTE 07, com grifos nossos).

Apreendi que **nem todas metodologias aplicadas, por mais bem feito que foi o planejamento da aula, surtem o efeito esperado**. Isso está diretamente relacionado ao universo particular de cada aluno, seu desenvolvimento prévio na disciplina em questão e o seu envolvimento atual com as tecnologias

No período de estágio os Professores-Estudante do PARFOR/UTFPR elaboraram um planejamento de ensino, pautado em um projeto de intervenção que deveria envolver os conteúdos que ministravam em suas disciplinas, porém, com uma proposta metodológica diferenciada e instigante visando o aprimoramento da aprendizagem de seus estudantes. Este planejamento foi pensado a partir de uma sequência didática discutida e revisada com seus professores orientadores. A sequência didática, conforme define Zabala (1998, p. 18), pode ser entendida como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

A indicação do planejamento por meio de uma sequência didática justifica-se mediante a possibilidade de consolidação dos conhecimentos em construção pelos estudantes e pela progressiva aquisição de novos saberes. A sequência didática, pensada em módulos, considera as aprendizagens iniciais dos alunos, os propósitos orientadores da aprendizagem em cada etapa e culmina em uma produção final na qual se oportuniza a sistematização, reelaboração e construção de novos conhecimentos. Isto é confirmado pelo Professor-Estudante 02 que assegura que “devido o projeto ter sido aplicado numa disciplina exata, a técnica foi desenhada, aplicada e validada mediante os resultados obtidos”. O Professor-Estudante 15 cita que “pude testar uma prática a qual nunca havia pensado ser possível em 18 anos de docência”, o que ratifica a importância de um planejamento mediado por metodologias diversificadas para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem.

Ao referir a definição de uma sequência didática os sujeitos explicitam que é imperativo que o planejamento de ensino esteja voltado a uma perspectiva crítico-social que considere a realidade dos discentes. Neste sentido, a escolha de estratégias foi essencial para o alcance deste propósito, contudo, muito mais que a definição da linha metodologia a ser adotada, fica evidente a compreensão dos sujeitos de que é preciso refletir sobre a prática e, se necessário, reelaborar as ações. Isto foi manifesto pelo Professor-Estudante 08 que pondera: “a realidade é que quando estamos planejando uma sequência didática, várias ideias surgem, porém, muitas vezes, por falta de recurso algumas ideias devem ser repensadas e adaptadas a realidade da escola pública”.

Ao serem indagados sobre a importância do Estágio Supervisionado para o reconhecimento ou construção da identidade profissional docente verificou-se que 72,8% dos Professores-Estudantes manifestam concordância plena com esta afirmação. Dentre as muitas reflexões são extraídas algumas que confirmam esta opinião, expostas a baixo:

A experiência que já tinha como professora de curso técnico facilitou trabalhar com algumas ferramentas. Porém, foi importante para reconstrução da minha identidade docente, vivenciar e/ou desenvolver planejamento individual, receber

orientações individuais e também coletivas, construir uma Sequência Didática sem ter certeza se daria certo ou não, **aplicar o planejado em uma turma com observações de outros professores e Pedagogos** e, por fim, **construir um artigo refletindo os temas estudados ao longo do curso e os articulados com a prática** (PROFESSOR-ESTUDANTE 02, com grifos nossos).

Foi de extrema importância todo desenvolvimento do trabalho e o envolvimento com as pessoas em geral [...] Registro o envolvimento das pedagogas no projeto, **tive uma análise sob diversos prismas: o meu como estudante de uma licenciatura e como docente; o de alguns colegas do curso; o da minha orientadora no PARFOR; do meu diretor; por fim das pedagogas da escola.** Foi um período de crescimento muito grande pra minha carreira como docente e para minha vida pessoal (PROFESSOR-ESTUDANTE 16, com grifos nossos).

Apesar de estar em sala de aula algum tempo e de me esforçar muito no sentido de transmitir certos conhecimentos, **não tinha a técnica da docência e minha participação era muito restrita como coadjuvante na participação e na produção do Projeto Político-Pedagógico das escolas. Isto me causava certo desconforto, impaciência e insegurança.** [...]. Às vezes, procuro fazer a mediação entre aluno-aluno, em outras sou mediado por professores e profissionais mais ambiciosos e experientes. A minha reflexão é constante, ao mesmo passo que **devo entender que a minha formação necessita de ser sempre continuada**, pois sempre há possibilidade de apreender e encarar novas situações e desafios a cada momento. Procuro **agir sempre com autonomia**, no sentido de tomar decisões mais acertadas (PROFESSOR-ESTUDANTE 20, com grifos nossos).

Os destaques nas reflexões dos Professores-Estudantes do PARFOR demonstram alguns aspectos que refere-se à construção da identidade profissional docente, especialmente quando estes sujeitos apontam a importância dos saberes pedagógicos-reflexivos que vão sendo produzidos em decorrência de suas práticas e dos estudos teóricos, bem como o auxílio dos pares no cotidiano da escola. Marcelo Garcia (2010) entende que o processo de construção da identidade do professor está relacionado à forma como este vivencia subjetivamente seu trabalho e, também, quanto aos fatores básicos de satisfação ou insatisfação que se projetam em relação ao seu exercício profissional. É exatamente isto que Professor-Estudante 20 refere, em situações vividas quanto a elaboração do Projeto Político-Pedagógico de sua escola, quando sente-se desconfortável, impaciente e inseguro frente à falta de conhecimento acerca de um assunto pedagógico, o que limitava sua participação nesta construção. Assim, há que se considerar que a oportunidade da formação inicial e nesta o próprio estágio pode ser compreendido como um período em que os acadêmicos se inserem na formação discursiva de um discurso pedagógico, conforme discutido por Orlandi (2006), uma vez que estes sujeitos estarão produzindo sentidos a partir das vivências, das teorizações, das convicções ou valores que experimentam nos espaços de formação e muito especialmente no contexto das escolas onde atuam.

A compreensão do *ser professor* se consolida ao longo dos processos de desenvolvimento profissional vivenciados pelo docente. Neste sentido, Pimenta (1996), percebe que a identidade profissional se constrói a partir do significado que

cada professor imprime a sua profissão, permeada por seus valores, por seu modo de situar-se no mundo, por suas experiências de vida, por suas representações, por seus saberes e também por suas angústias e seus anseios. Marcelo Garcia (2009), pondera que a identidade do docente é caracterizada para além da forma como este se percebe, abrangendo também as formas como este profissional é visto por seus pares e pela própria sociedade. Nesta direção, o Professor-Estudante 04 aponta que o estágio foi uma construção muito válida para a firmação de sua identidade profissional, visto que abrangeu “além da vivência em sala de aula, também a busca por conhecimentos mais amplos da realidade escolar e, também o embasamento sobre os planos de ensino, a base curricular, as leis e regimentos das instituições”.

As relações de aproximação entre os colegas de profissão, operadas no espaço da escola, são salientadas pelo Professor-Estudante 13 que entende que estas “contribuem para a construção da identidade docente que se dá com a prática e a troca de experiências, nesse sentido foi relevante para meu aprendizado poder estagiar”. O papel dos professores formadores, em uma atitude de cooperação para a formação, também é destacado pelo Professor-Estudante 09, que entende ser de “grande importância e apoio do orientador, que auxiliou na construção das práticas a serem desenvolvidas no estágio supervisionado”. A ação do orientador é destacada por Pimenta e Lima (2012) quando reconhecem que no processo formativo do estágio são consolidadas as opções e intenções da profissão e, nesta caminhada se insere a possibilidade do acadêmico, em formação, de aprender com aqueles professores que já possuem experiência na docência.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As percepções dos Professores-Estudantes em relação ao Estágio Supervisionado desenvolvido no contexto do PARFOR/UTFPR evidenciam que este momento tem um sentido especial na ressignificação de suas práticas, considerando que todos estes sujeitos já atuavam na Educação Básica, quando da realização do estágio, porém não possuíam formação pedagógica. Os sujeitos expressam que o Estágio Supervisionado oportunizou que o fazer pedagógico pudesse ser repensado de modo que novas ações, estruturadas em sequências didáticas, foram desenvolvidas para qualificar o processo de ensino-aprendizagem bem como seu próprio desenvolvimento profissional docente.

A prática refletida no momento do estágio supervisionado pode provocar a reflexão sobre a formação da identidade docente. Em se tratando de um grupo específico de profissionais que já se encontrava no exercício da docência, porém sem formação pedagógica para tal, o estágio contribui decisivamente na construção de uma base de significação social da profissão, quando saberes, valores e experiências são assimilados individualmente e compartilhados entre os pares, de modo a produzir sentidos e autonomia ao fazer pedagógico.

A prática do Estágio Supervisionado necessita ser pensada como uma oportunidade para a qualificação dos Professor-Estudantes, que têm a chance de revisitar e de dar novos sentidos a sua ação pedagógica. Neste sentido, a oportunidade conferida pelo PARFOR, enquanto política voltada à formação, tem papel decisivo e contribui sobremaneira para o desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. **Decreto 8.752, de 09 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 18 set. 2018.

FELÍCIO H. M. S.; OLIVEIRA R. A. A formação prática de professores no estágio curricular. In: **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a15.pdf>. Acesso em: 19 set. 2018.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, S. B. (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 9.ed. Campinas: Papyrus, 2003.

MACENHAN, C; TOZETTO, S. S. A natureza dos saberes docentes a partir das fontes de aprendizagem dos professores. In: PRYJMA, M. F; OLIVEIRA, O.S. (org.) O Desenvolvimento profissional docente em discussão. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1602>. Acesso em 15 jun. 2019.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. In: **Revista de Ciências da Educação**. Nº 8, Jan/Abr/ 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 15 set. 2018.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. In: **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 15 set. 2018.

OLIVEIRA, O. S.; PRYJMA, M. F. ; WINKELER, M. S. B. Uma análise da organização curricular do Programa Especial de Formação Pedagógica: a experiência da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. In: **XI Colóquio / VII Colóquio Luso-Brasileiro / I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro sobre Questões Curriculares**, 2014, Braga/Portugal, CIED/Instituto de Educação Universidade do Minho, 2014. v. 1. p. 523-531.

ORLANDI, E. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2006.

PICONEZ, S. C. B; FAZENDA, I. C. A. **A prática de ensino e estágio supervisionado**. 12 ed. Campinas. SP: Papyrus, 2006.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

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

ZABALZA, M. A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

SOBRE A ORGANIZADORA

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO: Doutoranda em Educação Escolar. Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: - Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Membro da Equipe de Formação Continuada de Professores. Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, História da Educação Sexual, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais. Participa do Grupo de pesquisa - GESTELD - Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos. Membro desde 2018 do Grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX”.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 46, 48, 52, 53, 64, 66, 67, 69, 70, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129

C

Comunicação 1, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 25, 30, 36, 64, 76, 77, 81, 119
Coral 34, 38, 40, 41, 42, 43

D

Desenvolvimento Profissional Docente 59, 61, 65, 66, 72, 73
Dificuldade De Aprendizagem 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 93, 114, 117
Docência 21, 25, 31, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 61, 63, 64, 65, 70, 71, 72, 74, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 93, 94, 96, 98, 99, 102, 105

E

Ecoformação 34, 35, 42, 43
Ecopedagogia 34, 35, 37, 38, 42, 43
Educação 1, 2, 3, 4, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 26, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 72, 73, 75, 81, 82, 88, 96, 98, 99, 100, 102, 104, 105, 106, 107, 126, 127, 130
Educação Em Enfermagem 105
Educação Especial 1
Educação Profissionalizante 96
Educação Superior 63, 81, 98, 104, 105
Ensino 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 36, 39, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 90, 91, 92, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 120, 123, 125, 126, 127, 130
Ensino Superior 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 62, 63, 81, 105, 126
Estágio Supervisionado 59, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 103
Estudantes De Enfermagem 128

F

Fobia Social 106, 108, 109, 114, 115, 116, 123, 124, 128

Formação Pedagógica 45, 47, 48, 49, 51, 53, 55, 56, 57, 59, 60, 63, 64, 65, 67, 68, 72, 73, 98

I

Informática 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 18, 20

Instrução Programada 1, 4

J

Jogo 6, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 94, 106, 117, 120, 121

M

Mediação Afetiva 21, 22, 23, 28, 29, 30, 31

Música 34, 35, 41, 42, 43

O

Odontologia 75, 76, 77, 78, 80, 81

P

Parfor 59, 60, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73

Pós-Graduação 10, 32, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 96, 97, 98, 99, 104, 105, 108, 127, 128

Professor 2, 5, 6, 9, 13, 16, 18, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 39, 46, 48, 53, 55, 57, 58, 62, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 98, 101, 109, 114, 118, 121, 128

Psicopedagogia 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 94, 95, 106, 108, 126, 127, 129

S

Softwares Educativos 1, 2, 4, 8

V

Vulnerabilidade Social 83, 84, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7247-712-3



9 788572 477123