



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANA GABRIELA MILITÃO DE SOUZA

**CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NÃO
OBRIGATÓRIO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DOS SABERES
DOCENTES DOS PEDAGOGOS FORMADOS PELA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA**

Um estudo dos planos de atividades de Estágio

Brasília/DF
2024

ANA GABRIELA MILITÃO SOUZA

**CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NÃO
OBRIGATÓRIO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DOS SABERES
DOCENTES DOS PEDAGOGOS FORMADOS PELA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA**

Um estudo dos planos de atividades de Estágio

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia. Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Ireuda da Costa Mourão.

Brasília/DF
2024

ANA GABRIELA MILITÃO DE SOUZA

**CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NÃO
OBRIGATÓRIO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E DOS SABERES
DOCENTES DOS PEDAGOGOS FORMADOS PELA UNIVERSIDADE DE
BRASÍLIA**

Um estudo dos planos de atividades de Estágio

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade de
Brasília, como parte dos requisitos para a
obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia

Brasília, 18 de setembro de 2024.

Banca examinadora formada pelos professores:

Prof^ª. Dr^ª. Ireuda da Costa Mourão - Orientadora
Universidade de Brasília

Prof^ª. Dr^ª Danielle Xabregas Pamplona Nogueira– Membro Efetivo
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Marcelo Fabiano Rodrigues Pereira– Membro Efetivo
Universidade de Brasília

AGRADECIMENTOS

A Deus por me abençoar e me guiar até aqui.

Aos meus amados pais, Elisângela e Ronaldo, pela educação e apoio que me proporcionaram, pelo amor e carinho que me dão, pela confiança que depositam em mim e pelos esforços que nunca foram medidos para que eu chegasse até aqui.

Aos meus irmãos, Lorena e Leonardo, que são os meus exemplos de companheirismo, cumplicidade, amizade e amor. Somos diferentes, mas igualmente complementares.

Aos meus sobrinhos, Aurora e Álvaro, que estão no início da vida, e já me enchem de orgulho e florescem a minha vida.

Aos meus afilhados Bernardo e Clara por terem me escolhido como madrinha e aos seus pais por terem atribuído a mim essa missão tão importante.

Aos meus queridos avós, Catarina, João, Maria das Graças e Mauro (*in memoriam*), por todo carinho, abraço, apoio e pelas famílias que criaram e se dedicaram.

Aos meus tios e tias, que são exemplos de força, garra e superação.

Aos meus primos, no qual desejo todo sucesso, estudo e felicidades.

Aos meus padrinhos, Ana Paula, Wesley e Anderson, por estarem sempre dispostos a me ajudar, acolher e aconselhar.

Aos meus amigos que são a minha família não sanguínea e que representam muito para mim.

A minha orientadora, Ireuda da Costa Mourão, por ter me auxiliado na construção deste trabalho ao longo dos meses.

Aos mestres que tive o prazer de chamar de professor e professora, ao longo de toda a minha trajetória escolar e acadêmica.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente colaboraram com a minha formação e com a construção deste trabalho.

"Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender."

(Paulo Freire)

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

FE	Faculdade de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PA	Plano de atividades
PPPC	Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia
TCE	Termo de compromisso de estágio
UnB	Universidade de Brasília

MEMORIAL FORMATIVO

[...] Eu via minha vida se ramificando à minha frente como a figueira verde daquele conto. Da ponta de cada galho, como um enorme figo púrpura, um futuro maravilhoso acenava e cintilava. Um desses figos era um lar feliz com marido e filhos, outro era uma poeta famosa, outro, uma professora brilhante, outro era Ê Gê, a fantástica editora, outro era feito de viagens à Europa, África e América do Sul, outro era Constantin e Sócrates e Átila e um monte de amantes com nomes estranhos e profissões excêntricas, outro era uma campeã olímpica de remo, e acima desses figos havia muitos outros que eu não conseguia enxergar [...] — (A redoma de vidro, Sylvia Plath).

Meu nome é Ana Gabriela Militão de Souza, nasci em 20 de abril de 1999, na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Sou filha de Ronaldo Vitor de Souza e Elisângela Silveira Militão de Souza. Felizmente, também tenho a oportunidade de poder compartilhar toda a minha jornada com os meus irmãos, Lorena Stéfany e Leonardo Vitor. Assim como uma boa família mineira, amamos cozinhar, conversar, viajar, sonhar e acima de tudo, estudar e buscar o melhor para nós através de muita dedicação e humildade.

Desde pequena vivi em várias casas e cidades, devido ao fato do meu pai ser militar do Exército Brasileiro, mas sempre tive como lar a minha família e os amigos que pude fazer ao longo dos anos. O fato de poder compartilhar com eles, quem eu sou e quem eu quero chegar a ser, faz eu me sentir uma pessoa incrivelmente afortunada e amparada em todos os momentos.

Figura 01: fotos com a família e amigos ao longo dos anos.



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Dentre as cidades que vivi, destaco a cidade de Conselheiro Lafaiete por ser a cidade natal da minha família e por significar aconchego. Ali vivi 4 anos, no bairro Santa Matilde, mas

já são 25 anos tendo essa cidade como um dos meus destinos de férias e feriados. Além dela, Belo Horizonte também sempre terá um grande espaço no meu coração.

Sobre a minha trajetória escolar, posso dizer que ela se iniciou nos meus três anos em uma instituição chamada Instituto Educacional Recanto do Saber e fui tão feliz que mesmo já tendo passado muitos anos, as memórias seguem vivas.

No ensino fundamental I estudei no Instituto Cristão do Caiçara e no Colégio Potência. Nessa fase me deparei pela primeira vez com a pergunta “o que você quer ser quando crescer? Por quê?” e senti uma leve dúvida em responder “professora! Quero ensinar, assim como sou ensinada”, já que meu amigo queria ser um astronauta para ver os planetas e minha amiga queria ser a Cinderela para ter um sapatinho de cristal. Claro, que com o passar dos anos, tive outras profissões em mente, como por exemplo: dentista, bailarina, psicóloga, militar e muitas outras profissões que podemos encontrar nos dicionários.

Figura 02: Fotos da infância em apresentações escolares e em outros momentos.



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Já no ensino fundamental II, estudei no Colégio Militar de Belo Horizonte do 6º ao 7º ano e fiz amizades que perduram até os dias atuais. Com certeza foi um dos melhores colégios que estudei. Ali aprendi com colegas e mestres não só sobre conteúdos escolares, mas sobre disciplina, responsabilidade, camaradagem e esforço. No ano que eu iria para o 8º ano, minha família e eu nos mudamos para Madri na Espanha. Afirmando que em 2013 e 2014 vivi uma das melhores experiências da minha vida! Nesse novo país pude fazer novas amizades e conhecer culturas que ampliaram o meu horizonte e me proporcionaram conhecimentos em diversas áreas, principalmente no fato de aprender um novo idioma e viajar para lugares que eu acreditava só existir em revistas e na televisão.

Figura 03: Fotos com amigos no ensino fundamental, com a família e sozinha em viagens.



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Após dois anos, retornamos ao Brasil, e viemos morar em Brasília, onde estou desde então. Logo no ano que voltei, entrei no Colégio Militar de Brasília para cursar o Ensino Médio e felizmente pude criar muitas histórias e experiências que trago comigo até hoje. Durante esses anos no colégio, tive a oportunidade de participar de diversas atividades extraclasse como coral, atletismo, teatro, clube de espanhol e o clube de Relações Internacionais, em que ocorriam simulações organizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Além disso, durante esses anos sempre me esforcei muito para manter boas notas e mostrar resultados a mim mesma e aos meus pais, que tanto se esforçaram e me motivaram para que eu trilhasse um caminho brilhante. Em 2018, na metade do 3º ano, passei no vestibular da Universidade de Brasília (UnB) e encerrei o Ensino Médio em julho, através do que chamavam de avanço escolar. Porém, não me matriculei na universidade e comecei a estudar para Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com o intuito de cursar psicologia, já que naquela época o meu sonho era ser psicóloga infantil.

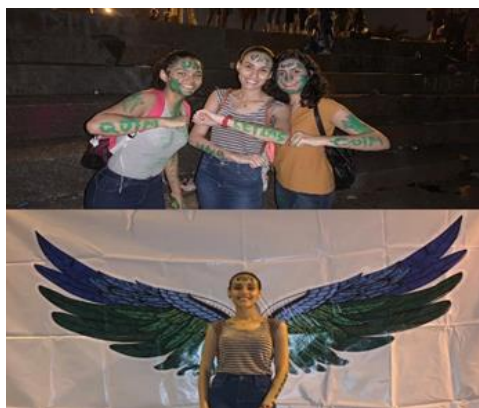
Figura 04: Formatura de conclusão do ensino médio em 2018.



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

No ano seguinte, ao perceber que eu poderia ficar na lista de espera e por ter pressa em entrar na universidade, decidi cursar a minha outra opção que era Letras Espanhol, que durante algum tempo tinha sido minha primeira opção por influência dos anos que vivi na Espanha. Dessa forma, minha entrada na UnB ocorreu em 2019.

Figura 05: Dia da divulgação de resultados do vestibular da UnB em 2019.



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Após 3 semestres no curso de Letras, cheguei à conclusão de que o curso não era o que eu esperava e com isso, senti a necessidade de encontrar algo que realmente me fizesse feliz. Felizmente, ao cursar as disciplinas de Desenvolvimento Psicológico e Ensino e Psicologia da Educação, na Faculdade de Educação, vi que o curso de Pedagogia resgatava traços de um sonho que era trabalhar com a psicologia infantil. Desse modo, no período pandêmico da Covid-19 me dispus novamente a estudar para o vestibular com o intuito de realizar a troca de curso. Em 2020, fui aprovada e iniciei a minha formação em Pedagogia, em 2021. A partir desse momento, uma nova eu foi se reconstruindo e se adaptando ao novo curso e as novas experiências que estavam por vir.

Graças a Deus, o meu desempenho e comprometimento com a minha formação, fizeram com que eu me destacasse e tivesse bons resultados ao longo do curso. Resultado disso, foi ver o meu ensaio escrito na disciplina de Antropologia e Educação se tornar parte integrante do livro *Antropologia-Educação: Experiência, imaginação e conhecimento*, organizado pelo professor Alessandro Roberto, que será publicado pela Editora Universidade de Brasília. Além disso, no meu quarto semestre fui chamada para ser monitora da professora Paula Cobucci na disciplina de Processos de Alfabetização e Letramento.

Em relação a minha trajetória profissional, dentro da Pedagogia, do segundo semestre ao penúltimo, fui estagiária no Supremo Tribunal Federal, e a função que exerci contemplava os princípios e objetivos que são propostos para atuação de pedagogos e estagiários de pedagogia em Espaços Educativos Não-Escolares. Minha atuação foi na seção de capacitação à distância, no qual realizei diversas tarefas como: Pesquisas de materiais, proposição de reflexões para as comunidades de aprendizagem, planejamento de cursos à distância, criação e edição de cursos na plataforma moodle, validação de materiais didáticos para educação a distância e auxílio no acompanhamento pedagógico de cursos.

Foi nesse momento que me surpreendi ao ver que a Pedagogia vai muito além das salas de aula e dos espaços escolares. No entanto, embora estivesse estagiando, por nunca ter tido experiência em ambientes escolares, eu sentia que a minha formação não estava completa e que faltava algo para me sentir pedagoga. Visto isso, quando as professoras Ireuda da Costa Mourão, Maria Emília e Paula Cobucci, anunciaram o Programa da Residência Pedagógica (PRP), na Faculdade de Educação, vi a oportunidade de complementar a minha formação.

Afortunadamente fui selecionada no processo seletivo e atuei na Escola Classe 416 Sul, de novembro de 2022 a abril de 2024. Dentre as funções que pude desempenhar ao longo desse tempo, destaco a imersão nas turmas do bloco de alfabetização, a entrada nas Classes Especiais e a boa relação que construí com as crianças e as professoras dentro da instituição.

Portanto, após ter tido a vivência e a experiência no Estágio Supervisionado Não-Obrigatório e no PRP, pude refletir sobre a minha *práxis*¹, e vislumbrar as teorias estudadas ao longo da graduação em diferentes espaços. Além disso, tudo o que pude aprender e compartilhar, me dão esperança de que a menina que se sentiu desamparada ao ter escolhido um curso que não a fazia feliz, atualmente, tem esperança e amor por tudo que faz. Destaco as amizades que fiz durante a minha formação e os mestres que tive o prazer de chamar de professores. Com certeza, todos contribuíram muito para o meu crescimento pessoal e profissional. A estes, só tenho a agradecer.

Figura 06: Fotos na Faculdade de Educação, Residência Pedagógica e com amigos do curso de Pedagogia.

¹ “Para Marx, *Práxis* é a atitude (teórico-prática) humanidade transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico); é preciso transformá-lo (*práxis*)” (Pimenta 1995, p.61).



Fonte: arquivo pessoal, 2024.

Agora, aos 25 anos, vejo que as coisas nem sempre acontecem como queremos e que o importante é sempre estarmos dispostos a viver um dia de cada vez e a fazer a nossa parte com muito empenho, responsabilidade e confiança. Manter os pés no chão é o segredo para lidar com novos desafios e a seguir nossos sonhos. Sobre os meus sonhos profissionais, eu espero fazer pós-graduação em psicopedagogia, conseguir uma bolsa de estudos no exterior e prosperar muito na minha área de atuação, acreditando sempre que a educação cumpre o papel de transformar, amparar, ensinar e de fomentar uma sociedade.

“Eu gostaria de ser lembrada como alguém que usou todo o talento que tinha para desempenhar seu trabalho da melhor forma possível.”

Ruth Bader Ginsburg

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo conhecer as atividades descritas nos planos de atividades do Estágio Supervisionado Não Obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, a fim de identificar como estas contribuem para a construção dos saberes e da identidade do professor de anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta investigação tem uma abordagem qualitativa e caracteriza-se como documental e exploratória. Utilizou-se cinco planos de atividades de Estágio Supervisionado Não Obrigatório, referentes aos anos de 2022 e 2023, de estudantes do curso de Pedagogia como fonte documental para gerar os dados. Os conceitos abordados na pesquisa foram: Saberes e Identidade Docente, Estágio Não Obrigatório e Formação de Professores, sendo os principais autores utilizados: Pimenta (1995, 1996, 2005, 2006), Lima (2006, 2012), Nóvoa (1987,1999, 2000), Tardif (1991, 2005), Saviani (1996) e Libâneo (2013). Os resultados da investigação demonstram que as atividades descritas nos planos de Estágio podem ter impacto significativo no desenvolvimento profissional do estagiário. Isto demonstrou que todas as atividades planejadas vão contribuir para um tipo de professor, seja ele crítico reflexivo e pesquisador ou mero reprodutor de conhecimentos, um prático, um executor de tarefa. A partir disso, após a categorização das atividades, entre os saberes abordados, o saber crítico-curricular foi o mais presente nas atividades dos planos analisados. Por outro lado, não foi possível identificar atividades que promovam efetivamente a formação da identidade de um professor pesquisador.

Palavras-chave: estágio supervisionado não obrigatório; identidade docente; pedagogia; saberes docentes.

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the activities described in the activity plans of the Non-Mandatory Supervised Internship of the Pedagogy course at the University of Brasília, in order to identify how they contribute to the construction of knowledge and identity of teachers in the initial years of Education. Fundamental. This research has a qualitative approach and is characterized as documentary and exploratory. Five Non-Mandatory Supervised Internship activity plans, referring to the years 2022 and 2023, of Pedagogy students were used as a documentary source to generate the data. The concepts covered in the research were: Knowledge and Teaching Identity, Non-Mandatory Internship and Teacher Training, with the main authors used: Pimenta (1995, 1996, 2005, 2006), Lima (2006, 2012), Nóvoa (1987,1999, 2000), Tardif (1991, 2005), Saviani (1996) and Libâneo (2013). The research results demonstrate that the activities described in the Internship plans can significantly impact the intern's professional development. This demonstrated that all planned activities will contribute to a type of teacher, be it a reflective critic and researcher or a mere reproducer of knowledge, a practitioner, a task executor. From this, after categorizing the activities, among the knowledge covered, critical-curricular knowledge was the most present in the activities of the analyzed plans. On the other hand, it was not possible to identify activities that effectively promote the formation of the identity of a research teacher.

Keywords: Non-mandatory supervised internship, Teacher identity, Pedagogy, Teaching knowledge.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	ASPECTOS CONTEXTUAIS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA	19
3	FUNDAMENTOS TEÓRICOS	24
3.1	Os Saberes e a Identidade Docente na Formação de Professores	24
3.2	O Estágio como parte integrante da Formação de Professores	28
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	31
4.1	O Projeto do Curso de Pedagogia: um olhar para o Estágio Supervisionado Não Obrigatório	31
4.2	Os planos de atividades de estágio: o que revelam sobre a identidade e os saberes docentes?	34
5	CONCLUSÃO	41
6	REFERÊNCIAS	42

1 INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado é parte integrante da formação inicial de um profissional. De acordo com o art. 1º da Lei Federal do Estágio, nº 11.788/2008, “[...] o Estágio é um 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 [...]” (Brasil, 2008). Além de permitir a aproximação de situações reais em contextos de atuação profissional, ele é considerado um espaço privilegiado para refletir sobre as teorias e práticas já discutidas e vivenciadas ao longo do curso de formação, a fim de aprimorar os conhecimentos e habilidades dos estudantes, em suas respectivas áreas.

Essa atividade de aprendizagem ainda permite ao estudante construir sua identidade profissional a partir do reconhecimento da realidade e da leitura desta à luz dos conhecimentos teóricos. Pois, segundo Pimenta (1995, p. 63): “a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente”.

Devido à sua significância, documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), nº 9.394/96 e a Lei de Estágio nº 11.788/2008, garantem os direitos dos estudantes que estão inseridos em Estágios Supervisionados Obrigatórios e/ou Não Obrigatórios, além de definir, classificar e regulamentar o trabalho dos estagiários.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Art. 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso (Brasil, 2008).

Diante disso, a fim de amparar legalmente os estudantes do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), a Faculdade de Educação (FE), por meio da Resolução do Colegiado dos Cursos de Graduação da FE-UNB nº 01/2022, estabelece normas para o Estágio Supervisionado. Conforme essa Resolução, o Estágio deve ser uma atividade de campo que promova a articulação entre teoria e prática, sendo necessário o acompanhamento de um docente da universidade para orientar o discente durante o período de seu Estágio, assim como de um supervisor no campo de Estágio.

Tal fato precisa ser atentado, tendo em vista que a orientação e supervisão dos Estágios Obrigatórios ou Não é uma prerrogativa da Lei Federal do Estágio (Brasil, 2008). De acordo com essa Lei e com o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia (PPPC), os estudantes da FE têm a possibilidade de realizar Estágios Supervisionados Não Obrigatórios, que podem ser remunerados ou voluntários, ao longo do curso. Entretanto, mesmo que participem desses Estágios adicionais, eles devem cumprir a carga horária dos quatro Estágios Supervisionados Obrigatórios previstos no PPPC do curso. Estes estágios são: Estágio Supervisionado I - Educação Infantil (120 horas), Estágio Supervisionado II - Anos Iniciais (120 horas), Estágio Supervisionado III - Gestão Escolar (120 horas) e Estágio Supervisionado IV - Espaços Educativos Não-Escolares (90 horas) (Universidade de Brasília, PPPC do Curso de Pedagogia, 2018).

Na FE, ingressam, em média, 120 estudantes por semestre nos cursos diurnos e noturno de Pedagogia. Muitos deles optam por fazer o Estágio Não Obrigatório remunerado, pois é uma fonte de renda que os ajuda em sua manutenção durante o curso. A partir dessa realidade, o colegiado do curso aprovou a possibilidade do Estágio concomitante. Isso significa, conforme o art. 17 da Resolução nº 01/2022, que a carga horária do Estágio Não Obrigatório poderá ser convertida em carga horária do Estágio Obrigatório, desde que o estudante esteja matriculado no componente curricular de Estágio em que fará concomitância, ou seja, esteja realizando Estágio na fase correspondente à modalidade e nível de ensino que pretende a concomitância. Este estudante será orientado e avaliado pelo professor do componente curricular em que está matriculado (Universidade de Brasília, PPPC do Curso de Pedagogia, 2018).

A Resolução do Colegiado dos Cursos de Graduação da FE-UNB nº 01/2022, orienta ainda sobre a obrigatoriedade do estagiário, independente de realizar Estágio Obrigatório ou não, entregar o Termo de Compromisso de Estágio (TCE) e anexar neste o Plano de Atividades (PA) de Estágio. Além disso, precisam ser entregues com periodicidade semestral e ao final do estágio um Relatório de Atividades e o Termo de Realização do Estágio.

Em relação ao PA, é necessário que este determine as atribuições e funções que deverão ser assumidas pelo estudante em seu local de atuação. Assim, as atividades apresentadas nos planos, devem ser descritas de forma clara e detalhada, para que seja possível verificar quais as funções serão desempenhadas pelos discentes de Pedagogia nas instituições contratantes.

Ao ler o PPPC do Curso e verificar a página da FE, no site da UnB, não foi possível identificar o número de estudantes que realizam Estágios Não Obrigatórios ou concomitantes. No entanto, segundo consulta à Direção da Faculdade de Educação e conforme o SIGAA

(Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da Universidade) a quantidade de TCE de Estágio Não Obrigatório ativos entre janeiro de 2024 e setembro do mesmo ano, é de aproximadamente 30,60% (310 dos 1.013 discentes matriculados no curso de Pedagogia) dos estudantes atuam em Estágios Não Obrigatórios, e que uma boa parte destes decidem fazer a concomitância. Por isso, nesta pesquisa, optou-se por investigar os Estágios Supervisionados Não Obrigatórios em docência, uma vez que a docência se apresenta no PPC do curso de Pedagogia como prioritária, conforme evidenciado no próprio objetivo geral do curso:

Formar o profissional para a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental em suas diversas modalidades e nos cursos de formação que exijam conhecimentos pedagógicos, para atuar na gestão escolar e em espaços educativos não escolares, e para o campo teórico-investigativo da educação, com compromisso ético e inclusivo, responsabilidade social e histórica, reconhecedor da diversidade humana, cultural, política, religiosa, étnico-racial e de gênero (Universidade de Brasília, PPC do Curso de Pedagogia, 2018, p. 35).

Assim, compreendendo que o Estágio docente, segundo Pimenta e Lima (2012), deve permitir aos estudantes o desenvolvimento de atividades que possibilitem o conhecimento, a análise e a reflexão sobre o trabalho e as ações docentes. A fim de compreendê-lo, é necessário conhecer desde a elaboração do PA até como ocorre a orientação e supervisão em campo dos Estágios Supervisionados Não Obrigatórios em docência, tendo em vista a grande quantidade de estudantes que realizam este Estágio na FE.

Como ocorre a orientação e supervisão dos Estágios Supervisionados Não Obrigatórios em docência? De que forma as atividades previstas e realizadas pelos estudantes contribuem para a formação do pedagogo? Quais outras atividades são materializadas no campo de Estágio e que não constam no PA e como estas contribuem para a formação do professor? O que aprendem em campo os futuros professores que fazem Estágio Supervisionado Não Obrigatório? Como os próprios estagiários conseguem identificar as contribuições deste Estágio na sua formação? Essas e outras eram questões nos instigavam, mas que por uma questão de restrição de tempo e logística de pesquisa, optamos por delimitar este trabalho, procurando compreender as contribuições e limitações deste Estágio na formação dos pedagogos considerando somente a análise dos PA com um enfoque na construção da identidade e saberes docentes.

Posto isso, e considerando o que Prates (2016) diz sobre Estágio como momento e situação de aprendizagem, importa examinar de que forma se organiza esse processo na FE, sob que enfoque de aprendizagem e que tipo de dimensões ou propósitos formativos foram priorizados nas atividades descritas nos PA. Portanto, cabe a questão principal desta pesquisa:

como as atividades descritas nos planos de atividades e relatórios do Estágio Supervisionado Não Obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília contribuem para a construção dos saberes docentes e para a constituição da identidade do professor de anos iniciais do Ensino Fundamental?

Diante do que foi exposto, este trabalho tem como objetivo **conhecer as atividades descritas nos planos de atividades do Estágio Supervisionado Não Obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, a fim de identificar como estas contribuem para a construção dos saberes e da identidade do professor de anos iniciais do Ensino Fundamental**. Para que fosse possível alcançar o objetivo geral, dois objetivos específicos foram propostos:

i) Conhecer o PPPC do Curso de Pedagogia para analisar a proposta do Estágio Supervisionado Não Obrigatório e suas contribuições na formação do professor de anos iniciais;

ii) Categorizar as atividades descritas nos planos de atividades de Estágio Supervisionado Não Obrigatório do curso de Pedagogia quanto à construção de saberes e identidade docente, para refletir sobre que tipo de professor dos anos iniciais este Estágio está ajudando a formar.

A fim de alcançar esses objetivos, este trabalho está estruturado com esta introdução, desenvolvimento e conclusão. Sendo o desenvolvimento dividido em três capítulos: no primeiro apresentamos os aspectos contextuais e metodológicos da pesquisa. No segundo são trabalhados os fundamentos teóricos através dos subtópicos que tratam sobre os saberes, a identidade docente e o Estágio Supervisionado como parte integrante da formação de professores. O terceiro capítulo dedica-se a análise e a discussão dos dados gerados a partir da leitura dos planos de atividades, além do projeto do curso de Pedagogia e sua proposta de Estágio. Por fim, a conclusão retrata as considerações finais acerca dos alcances da pesquisa, respondendo aos objetivos propostos para a investigação.

2 ASPECTOS CONTEXTUAIS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Em busca de produções que auxiliassem no embasamento teórico e metodológico deste estudo, foi realizado em setembro de 2023 um levantamento de teses e dissertações no Repositório da Universidade de Brasília a partir das palavras chaves: estágio remunerado, pedagogia, saberes e identidade docente. Infelizmente, não foram encontrados trabalhos que

conversassem a respeito do Estágio Supervisionado Não Obrigatório e sua relação com a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em razão disso, optou-se por fazer a busca no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando as mesmas palavras chaves no Repositório da UnB, no qual foi possível identificar dois trabalhos com a temática desta investigação, uma dissertação de mestrado de Pretto (2022) e uma tese de doutorado de Prates (2016).

De acordo com Pretto há um velamento quanto ao campo dos Estágio Não Obrigatórios, e, “[...] faz-se urgente que esse campo seja compreendido e explorado, para que esse velamento não se fortaleça pela ausência de debates acerca dessa modalidade de estágio, que tem se configurado na inserção laboral de diversos estudantes” (Pretto, 2022, p.16), já que a formação profissional do professor implica, uma contínua interpenetração entre teoria e prática (Libâneo, 2013). Ademais, segundo Prates:

O Estágio Não Obrigatório é um momento de aprendizagem, período de práticas, contato com alunos e a oportunidade de aprender com os profissionais mais experientes. Essa modalidade de estágio permite completar as aprendizagens disciplinares e enriquecê-las mediante a possibilidade de aplicá-las em contextos profissionais (Prates, 2016, p.103).

A partir dos poucos trabalhos sobre a temática e considerando os objetivos traçados, este estudo se justifica com uma abordagem qualitativa, e sua metodologia caracteriza-se por meio da pesquisa documental, exploratória e bibliográfica. Essa abordagem, segundo Minayo (2002), inclui as concepções teóricas e possibilita a construção da realidade através de um conjunto de técnicas e a definição de instrumentos e procedimentos para análise dos dados. Deste modo, a abordagem qualitativa procura aprofundar a compreensão de problemas, que podem abrir perspectivas para estudos posteriores, ademais, “enquanto exercício de pesquisa, não apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e criatividade levem os investigadores a proporem trabalhos que explorem novos enfoques” (Godoy, 1995, p. 21).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2002, p.22).

Portanto, em razão dessa abordagem, as pesquisas documental e exploratória foram fundamentais para alcançar os objetivos, e se deram por meio da geração de dados presentes nos planos de atividades dos alunos/estagiários do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, da análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e da Resolução do Colegiado dos Cursos de Graduação da FE-UNB nº 01/2022 vigente na Faculdade de Educação.

Em relação à pesquisa bibliográfica, ela foi realizada mediante a leitura de artigos e publicações de autores como Pimenta (1995, 1996, 2005, 2006), Lima (2008), Pimenta e Lima (2006, 2012), Libâneo (2013), Freire (1991, 1996), Morgado (2011), Nóvoa (1987, 1999, 2000), Tardif (1991, 2005), Saviani (1996), Ribeiro e Araújo (2017) e outros, que contribuiram para o debate sobre o Estágio, formação de professores e os saberes e a identidade docente.

A pesquisa bibliográfica é considerada uma técnica de coleta de dados que leva o pesquisador a entrar em contato com o que já foi publicado a respeito do assunto, sendo desenvolvida com base em materiais já elaborados, constituídos principalmente de livros, artigos em periódicos científicos e anais de congresso, sendo que sua principal vantagem reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente (Prates, 2016, p.28).

Além da pesquisa bibliográfica, esta investigação também pode ser caracterizada enquanto uma pesquisa documental, pois esta

[...] tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise (Severino, 2013, p. 106).

Já os PA são textos que não receberam tratamento analíticos, pois são documentos pessoais, parte de um contrato celebrado entre os envolvidos no Estágio. Inclusive, apesar de não ser objetivo deste trabalho analisar a forma como são elaborados estes documentos, cabe alguns questionamentos importantes para próximas pesquisas e que contribuem para a compreensão deste objeto de estudo: o Estágio Supervisionado Não Obrigatório. Qual a participação do professor orientador da Instituição de Ensino Superior e do estagiário na elaboração do PA? As atividades propostas nestes PA são definidas a partir de alguma orientação da Instituição de Ensino Superior? Quais os parâmetros e critérios para a escolha das atividades? O supervisor em campo, aquele que recebe o estagiário na instituição é o mesmo que elabora o Plano? Como estes concebem o papel do Estágio na formação do professor?

Estas questões são importantes, mas não foram as balizadoras da análise dos PA, uma vez que esta pesquisa se limita aos dados contidos nos documentos. Neste sentido, apoiamo-

nos em Severino, quando este diz que os documentos “[...] precisam ser articulados mediante uma leitura teórica. Só a teoria pode caracterizar como científicos os dados empíricos. Mas, em compensação, ela só gera ciência se estiver articulando dados empíricos” (Severino, 2013, p. 109).

Assim, para atender aos objetivos da pesquisa era necessário que alguns estudantes colaborassem disponibilizando seus PA de Estágio Supervisionado Não Obrigatório. A entrega dos termos de consentimento ocorreu durante a aula da disciplina de Estágio Supervisionado II, com a autorização da professora Ireuda da Costa Mourão, no 2º semestre de 2023. O critério para participação da pesquisa, era que o PA contido no TCE estivesse em vigência ou finalizado, mas assinado por todas as partes interessadas como rege a Lei Federal de Estágio (Brasil, 2008), e que a realização do Estágio em campo fosse em docência nos anos iniciais.

A partir disso, pontua-se que os colaboradores dessa pesquisa, foram três alunos do 4º semestre e dois do 5º semestre do curso de Pedagogia que realizaram o Estágio nos anos de 2022 e 2023. Ressalta-se que estes podem ter ingressado no curso de formação de pedagogos, de acordo com o PPPC, através dos seguintes meios: Vestibular (Sistema Universal e Sistema de Cotas para Negros), Programa de Avaliação Seriada (PAS), SISU/ENEM, transferência facultativa, transferência obrigatória, aluno estrangeiro ou por mudança de curso.

A FE defende que a “formação do pedagogo exige capacidade e domínio de conteúdos básicos e específicos, produzidos por diversas áreas do conhecimento, necessários à formação do profissional da educação” (PPPC, 2018, p.36), desta forma, entendemos que os estudantes ao estarem inseridos nos Estágios Não Obrigatórios, podem corroborar com o alcance do objetivo geral proposto pela faculdade, que é:

Formar o profissional para a docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental em suas diversas modalidades e nos cursos de formação que exijam conhecimentos pedagógicos, para atuar na gestão escolar e em espaços educativos não escolares, e para o campo teórico-investigativo da educação, com compromisso ético e inclusivo, responsabilidade social e histórica, reconhecedor da diversidade humana, cultural, política, religiosa, étnico-racial e de gênero (Universidade de Brasília, PPPC, curso de pedagogia, 2018, p. 31).

Embora haja uma grande diversidade etária, social, política, instrucional e étnica no curso de Pedagogia da UnB, todos os graduandos possuem a oportunidade de uma formação contemplando a diversidade de conhecimentos e práticas que podem se articular ao longo do curso. Portanto, os cinco estudantes que contribuíram com esta pesquisa, forneceram seus planos de atividades feitos pelas unidades contratantes, e assinando um termo de consentimento e assentimento para a utilização dos dados.

Vale ressaltar, que as instituições nas quais o Estágio Supervisionado Não Obrigatório foi realizado pelos estudantes, eram escolas privadas, que conforme Lemos e Fernandes (2022) são instituições mantidas por uma pessoa física ou jurídica de direito particular. Essas escolas, diferentemente das escolas públicas, exigem a cobrança de mensalidades por aluno, para cobrir os custos com a educação oferecida ao estudante dentro do espaço escolar. Além disso, algumas dessas instituições são especializadas em áreas específicas, como escolas de arte, escolas religiosas, escolas bilíngues e de educação integral.

Assim, para que possam atender as demandas da comunidade escolar, essas instituições contratam profissionais por regime de consolidação das Leis do Trabalho (CLT) ou por Estágios Supervisionados remunerados. Ressalta-se que os estagiários não possuem vínculo empregatício de qualquer natureza com a unidade concedente de Estágio e é através do plano de atividades, anexado ao contrato, que o estudante conhece as atividades que serão desempenhadas por ele.

De acordo com Pretto (2022), “na história da educação brasileira, o estágio tem se mostrado um instrumento relevante nas relações entre estudantes em formação, instituições de ensino, empresas e agentes de integração”. Assim, para que o Estágio aconteça, como dito anteriormente, é necessário a assinatura das partes envolvidas em um Termo de Compromisso de Estágio.

O Termo de Compromisso é um acordo celebrado entre o educando ou seu representante ou assistente legal, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino, prevendo as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar (Brasil, 2010, p. 28).

Dessa forma, para que a unidade concedente do Estágio se alinhe com os propósitos estabelecidos pelas instituições de ensino superior, é necessário segundo a Lei nº 11.788, art.9º. §2º: “ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural” (Brasil, 2008), sendo possível o desenvolvimento de sua prática e suas experiências. Portanto, compreende-se que “o espaço da escola de educação básica, recebedora dos estagiários, torna-se, dessa forma, o espaço de encontro das culturas dos alunos, dos formadores e dos estagiários” (Lima, 2008, p.199).

A partir deste contexto, no próximo capítulo será apresentada uma discussão teórica sobre os saberes e identidade docente na formação do professor, entendendo o Estágio como espaço de aprendizagem e formação.

3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

3.1 Os Saberes e a Identidade Docente na Formação de Professores

A LDB nº 9.394/96, em seu art. 62, prevê que a formação docente para atuação na educação básica, se dará por meio da inserção destes em um curso de licenciatura em institutos superiores de educação. Isto demonstra preocupação e o asseguramento com a formação e articulação dos processos formativos dos professores, rejeitando-se a concepção de que não basta gostar de crianças ou ter o dom para ensinar. Além disso, entendemos ser necessário uma profissionalização do sujeito que pretende exercer a docência. De acordo com Nóvoa (1999), o exercício da profissão docente não está mais vinculado ao “dom” ou “sacerdócio” de ensinar, tendo em vista que inicialmente, o trabalho docente foi desempenhado de forma não especializada por religiosos e leigos de origens diversas.

Compreende-se então que ter experiências com o trabalho docente é crucial no processo de formação dos futuros professores inseridos nos espaços escolares, através do ensino, do questionamento e orientação, pois o trabalho do professor é imprescindível na constituição da cidadania dos sujeitos. Tal fato enuncia, de acordo com Pimenta (2005) que “na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades”.

Vale ressaltar que dentro deste processo, professores e alunos são coautores e juntos devem descobrir a que servem os conteúdos científico-culturais propostos pela escola (Gasparin, 2012), e pelas vivências interativas. Para tanto, é necessário reconhecer que a formação de professores deve também ser pautada no auxílio da construção de seus saberes e de suas identidades, a partir de um processo pedagógico, intencional, organizado e de preparação teórico-científica e técnica (Libâneo, 2013), para uma maior compreensão de suas funções.

Conforme Nóvoa (1987), são necessários quatro processos para que a profissionalização aconteça, são eles: i) o estabelecimento social da profissão de professor, que estamos compreendendo ter uma relação direta com a construção da identidade docente, pois a forma como a sociedade compreende a profissão, afeta a forma como este profissional se vê; ii) o suporte legal, isto é, a licença que legitima, protege e possibilita reivindicar melhorias para a profissão; iii) os conhecimentos e práticas próprias da profissão, que estamos entendendo entre estes conhecimentos e práticas, os saberes docentes; e iv) a organização de associações

profissionais, que definem normas de acesso e controle do exercício da profissão, isto é, preservam, demarcam e alargam o campo social e o exercício da profissão, mas também defendem os interesses socioeconômicos e profissionais dos membros.

Reconhecendo isto, compreendemos que os pilares (saberes e identidade) são importantes e estão envolvidos diretamente no desenvolvimento profissional e no reconhecimento da prática pedagógica dos professores dos anos iniciais, mas entendemos que sozinhos não dão conta de definir a profissionalização ou promover o desenvolvimento da profissionalidade docente.

De acordo com Tardif (2005), os saberes docentes englobam conhecimentos, competências, habilidades e atitudes dos professores dentro de sua profissão, ou seja, eles servem de base para o ensino e demonstram que a docência não se limita a conteúdos circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Entende-se, portanto, que o saber docente se compõe de vários saberes provenientes de diferentes fontes, implicando em um processo de aprendizagem e formação cognitiva, social e política, a partir da sistematização de fatores contemporâneos.

De acordo com Saviani (1996), o processo educativo é um fenômeno complexo e heterogêneo, em relação a sua organização, para isso é imprescindível que o educador domine e integre a sua formação os seguintes saberes:

Saber atitudinal: Compreende o domínio dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo. Abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça, equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades.

Saber crítico-contextual: Saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa. [...]. Espera-se que o educador saiba compreender o movimento da sociedade identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação, de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo sob sua responsabilidade.

Saber específico: Incluem-se os saberes correspondentes às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares - oriundos das ciências da natureza, das ciências humanas, das artes ou das técnicas ou de outras modalidades.

Saber pedagógico: Incluem conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e são sintetizados nas teorias educacionais, visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem no trabalho educativo.

Saber didático-curricular: Os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando. Em sentido mais específico, o domínio do saber-fazer. Implica não apenas os procedimentos técnico-metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pedagógico. (Saviani, 1996, p.148).

Visto isso, percebe-se que os saberes adquiridos por professores, por serem plurais, heterogêneos e dinâmicos, dialogam com o exercício e as funções trabalhistas que são adquiridas por intermédio da experiência de trabalho ao longo de sua formação e carreira. Desta maneira, pode-se dizer que o Estágio Supervisionado Obrigatório ou não, durante a formação, pode contribuir na construção de alguns saberes citados, por meio da imersão do licenciando no ambiente escolar e da possibilidade de propiciar um caminho para a qualificação do trabalho. Entretanto, é importante que as atividades desenvolvidas nesses ambientes sejam de caráter formativo e experiencial.

No mesmo sentido, ao falar sobre o processo de aprendizagem e da formação de professores, Tardif *et al.* (1991) traz considerações acerca dos saberes das disciplinas, curriculares e da experiência. Para o autor, esses saberes se incorporam à prática docente mediante a formação inicial do professor nas universidades.

Saberes das disciplinas: Correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe nossa sociedade, tal qual encontram-se hoje integrados - sob a forma de disciplinas - à universidade [...]. Os saberes das disciplinas (ex: matemática, história, literatura etc.) transmitem-se nos programas e nos departamentos universitários, independentes das faculdades de educação e dos programas de formação de docentes. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Saberes curriculares: [...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais, a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais que ela definiu e selecionou como modelo de cultura erudita e de formação da cultura erudita. Esses saberes apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que o(a)s professores(a)s devem aprender a aplicar.

Saberes da Experiência: o(a)s próprio(a)s professore(a)s, no exercício de sua função e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio (Tardif *et al.*, 1991, p. 220).

Pimenta (2005) também considera que os saberes da experiência são aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente no interior da sala e da sociedade, num processo permanente de reflexão sobre sua prática e sua relação dialógica coletiva. Sendo, portanto, sempre capazes de diversificar suas práticas de forma crítica e autônoma.

A prática docente e seus saberes, apesar de serem tratados separadamente a fim de serem estudados, não podem ser compreendidos dissociados, evitando a desvinculação entre teoria e prática. Logo, falar em saberes docentes é também falar da prática docente, da utilização de aportes teóricos para subsidiar a reflexão, a argumentação e a solução de problemas e situações encontradas no cotidiano da profissão (Terra, 2010, p.38).

Compreende-se então que os saberes docentes são elaborados e construídos pelos professores muito antes de ingressarem em um curso de licenciatura, pois estão profundamente

vinculados às suas experiências de vida, inclusive à época em que eram estudantes. Dessa forma, a identidade do professor deve ser vista como algo em constante construção. A conclusão do curso de licenciatura não significa que a identidade do professor esteja completamente formada. Segundo Pimenta (2005), a identidade não é um dado imutável ou algo externo que possa ser simplesmente adquirido. É fundamental compreender que a identidade é um processo de construção do sujeito, situado historicamente.

Corroborando com tal ideia, Morgado (2011) afirma que a identidade não pode dissociar-se dos valores e nem das experiências vividas ao longo da formação de cada indivíduo. Além disso, a compreensão da identidade profissional é reconhecida como um processo contínuo que se produz como consequência da necessidade de capacitação para o exercício da profissão e do desenvolvimento profissional ao longo da carreira, além de representar um local de lutas e conflitos, por ser considerado um espaço de construção de maneiras *de ser e de estar* na profissão (Nóvoa, 2000).

A partir disso, Morgado (2011) reconhece que várias são as ‘identidades’ construídas pelos professores a partir de suas especificidades e momentos distintos da vida. Isto significa que embora o docente possa construir uma identidade profissional durante sua carreira enquanto professor, não haverá dissociação de suas outras ‘identidades’ e referências construídas em seu contexto de vida passado ou futuro. Tal fato demonstra que cada profissional da educação, em seu contexto de vida e de profissão, constrói sua identidade, sua profissionalidade, sua prática pedagógica e seu percurso formativo a partir de suas vivências e realidades (Lomba; Schuchter, 2023) de forma individual ou coletiva.

Compreendemos, assim, que a identidade pode ser analisada, tanto na perspectiva individual, como na dimensão coletiva. Enquanto a primeira é constituída pela experiência pessoal e as vivências individuais, que expressa o sentimento de originalidade, a segunda se constrói no interior dos grupos, configurando-se socialmente uma identidade coletiva (Lima, 2008, p. 201).

Desse modo, o professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é desafiado ao assumir as atividades curriculares e a relacionar todos esses saberes considerando os contextos sociais, históricos e políticos, além da relação com os seus pares nos ambientes escolares. Sendo assim, de acordo com Freire (1991), “a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano” e desenvolva sua identidade enquanto professor autônomo, reflexivo e pesquisador. Essas tendências, do professor reflexivo e pesquisador, precisam ser basilares na formação docente, pois:

A experiência docente é espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências. Refletir sobre os conteúdos trabalhados, as maneiras como se trabalha, a postura frente aos educandos, frente ao sistema social, político, econômico, cultural é fundamental para se chegar à produção de um saber fundado na experiência. Deste modo, o conhecimento que o educador "transmite" aos educandos não é somente aquele produzido por especialistas deste ou daquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico-prático-teórico) (Ghedin, 2006, p.135).

Portanto, a formação docente precisa ser um espaço de reflexão e questionamentos que leve os licenciandos a pensarem sobre os saberes e as identidades que já estão internalizadas e que ainda serão, evitando uma possível crise identitária. De acordo com Oliveira (2008), durante o exercício da docência, professores desempenham funções para além de suas atribuições, como por exemplo, assistentes sociais, cuidadores, psicólogos, enfermeiros, entre outros que contribuem para um sentimento de desprofissionalização.

Por isso, é importante que as instituições de ensino superior, em seus cursos de formação inicial de professores, contribuam com a transição dos estudantes de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor* (Pimenta, 2005), ou seja, é preciso que colaborem com a transferência do licenciado, enquanto aluno da graduação, para o profissional docente (Araújo, 2022), principalmente para que ele possa compreender melhor o seu papel, melhorar a sua prática e adaptar-se às novas necessidades da educação e da sociedade. E o Estágio pode ser um dos espaços que promova tudo isso.

3.2 O Estágio como parte integrante da Formação de Professores

O Estágio Supervisionado é compreendido como um processo de aprendizagem na formação docente dentro das instituições de ensino superior. Para tanto, de acordo com Pimenta e Lima (2012), o Estágio não pode ser reduzido apenas como um dos componentes ou apêndice dos currículos de licenciatura, é necessário que ele integre o corpo de conhecimentos dos cursos de formação de professores, por meio do desenvolvimento de atividades que “possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho e das ações docentes, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses e dificuldades” (Pimenta; Lima, 2012, p.55).

Essas mesmas autoras fazem uma crítica ao Estágio quando este é compreendido como imitação de modelo. Para elas, o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, se dá a partir da observação, da reprodução e, às vezes, da reelaboração de modelos existentes na prática consagrados como bons. Elas também fazem crítica a esta perspectiva,

pois entendem que nem sempre o aluno dispõe de elementos para a ponderação crítica, e que esta perspectiva “não valoriza a formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados” (Pimenta; Lima, 2012, p.36).

Outra crítica feita pelas autoras é a perspectiva do Estágio enquanto prática de instrumentalização técnica. Para elas: “A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou uma teoria desvinculada da prática” (Pimenta; Lima, 2012, p.37). Assim, essa perspectiva técnica no Estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que acontece nas escolas, confluindo para uma pedagogia compensatória que é realimentada pela ideologia do mito metodológico.

Como romper com essas perspectivas no Estágio? As próprias autoras sugerem um processo reflexivo no Estágio, apresentam o Estágio “como pesquisa e a pesquisa no estágio” (Pimenta; Lima, 2012, p.46), e defendem a concepção do professor como intelectual crítico reflexivo. Para elas, a unidade teoria prática é possibilitada pela atividade da pesquisa, que se inicia com a análise e a problematização das ações e das práticas, confrontadas pelas explicações teóricas sobre estas, com experiências de outros atores e olhares de outros campos. Elas valorizam o desenvolvimento da capacidade de reflexão e da realização de pesquisas, tomando a prática de outros profissionais e dos próprios professores nos contextos institucionais (Pimenta; Lima, 2012).

Ainda sobre essa compreensão do Estágio enquanto espaço de reflexão, Pretto diz que:

Ao buscar elementos para conceituar o estágio, atribui-lhe a concepção de relevância enquanto espaço de reflexão, bem como percurso no qual se inicia a construção da identidade profissional do estudante, que se consolidará no desenvolvimento das bases da sua profissão. Nesse contexto, significa pensar o estágio como espaço de aproximação com a realidade do mercado de trabalho e a atividade teórica. Confere ainda que o estágio deve oferecer a prática da reflexão, tornando possível a transformação da realidade (Pretto, 2022, p.53).

Pretto reconhece, assim como Pimenta e Lima, a necessidade do Estágio nas perspectivas do professor reflexivo e pesquisador quando estas possibilitam a transformação das realidades. Mas as autoras alertam que a perspectiva do professor reflexivo e pesquisador ainda são um desafio nos cursos de formação de professores. Elas questionam as condições dos professores refletirem em seus contextos de trabalho e de produzirem e sistematizarem conhecimentos válidos. Alertam que os conceitos de professor reflexivo e pesquisador requerem um suporte de políticas públicas.

A análise contextualizada do conceito de professor reflexivo permite superar suas limitações, afirmando-o como um conceito político-epistemológico que requer o suporte de políticas públicas consequentes para sua efetivação. Caso contrário, se transforma em mero discurso ambíguo, falacioso e retórico, servindo apenas para se criar um discurso que culpabiliza os professores (Pimenta; Lima, 2012, p.54).

Diante disso, compreende-se o Estágio nas licenciaturas como espaço de reflexão que considera a unidade teoria-prática e tem por objetivo principal, proporcionar ao acadêmico a aproximação com a realidade profissional, com vistas ao aperfeiçoamento técnico, científico e pedagógico, no sentido de prepará-lo para o exercício da profissão e da cidadania (Silva; Muniz, 2019). Tendo isso em vista, ao ter a possibilidade de ser inserido no mundo do trabalho através dos Estágios Supervisionados obrigatórios ou não em instituições educativas, é importante que os futuros docentes conheçam as funções que irão desempenhar e como a partir delas, poderão obter experiências e conhecimentos acerca da profissão.

Neste contexto, destaca-se também a necessidade da aproximação das universidades com as instituições contratantes para auxiliar os estagiários no reconhecimento e na compreensão da profissão docente como prática social assim como afirmam Pimenta e Lima (2012), tendo em vista que “a universidade é tida como a responsável por proporcionar uma formação sólida que possibilita ao docente se posicionar criticamente diante das demandas da sociedade” (Matos *et al.*, 2021, p.29). Assim, é preciso considerar que:

A profissão do educador é uma *prática social*. Como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo *prática e ação* (Pimenta; Lima, 2012, p.41).

Essa aproximação deve ocorrer, principalmente, através de um orientador e um supervisor de Estágio que orientem e façam a mediação de “todo o processo para assim, certamente, enriquecer esta experiência que trará contribuições significativas para a formação dos futuros professores” (Ribeiro; Araújo, 2017, p.1724). No entanto, de acordo com o inciso III do art. 9º da Lei nº 11.788/2008, é necessário que os supervisores sejam profissionais com formação e ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário. Nesta perspectiva, é preciso se ater ao fato de que o estagiário durante sua *práxis* deve ser acompanhado e amparado dentro do espaço escolar, levando em consideração que no cotidiano é possível desenvolver formas específicas de produzir saberes.

A partir disso, o Estágio pode ser considerado essencial para a observação e a compreensão das peculiaridades da educação básica, assim como do cotidiano do trabalho docente, através do conhecimento das ações e das práticas pedagógicas existentes na atuação

de outros professores. Tal compreensão deve se pautar na observação crítica dos movimentos pedagógicos que ocorrem no ambiente escolar a fim de perceber os fenômenos imbricados a esse contexto (Ribeiro; Araújo, 2017). Assim, compreende-se que:

O estágio supervisionado não visa preparar o professor em formação apenas para a educação escolar formal, mas também para atuar diante de um mundo cuja tessitura carrega as marcas da exclusão, da marginalização e de ideologias dominantes, transformando-o em outro, onde a educação se concretize em uma perspectiva humanística e progressista (Ribeiro; Araújo, 2017, p. 1732).

Nesse sentido, a atuação do estagiário nas instituições de ensino é crucial para sua formação, principalmente, pela oportunidade de desenvolver atitudes e compreender o ambiente escolar, através da imersão e familiarização com a dinâmica da escola, das relações entre alunos, professores e demais profissionais da educação. Ademais, conhecer os possíveis desafios da prática docente é fundamental para refletir sobre a futura profissão, sua identidade e formação, através das oportunidades de aquisição de conhecimento.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

4.1 O Projeto do Curso de Pedagogia: um olhar para o Estágio Supervisionado Não Obrigatório

De acordo com o Projeto do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, o curso de pedagogia “visa formar profissionais da educação capazes de intervir profissionalmente no desenvolvimento do ser humano nos vários ciclos da vida, respeitando as formas e os contextos apropriados a cada um destes” (PPPC, 2018), dessa forma, consideram essencial a formação docente para a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e outros espaços educativos.

O PPPC estabelece a atividade do Estágio Supervisionado como uma das atividades curriculares necessárias à formação do professor, além de citar que “a necessidade do estágio na formação do futuro pedagogo vai além da exigência legal, trata-se de formação indispensável para a consolidação da relação teoria-prática” (PPPC, 2018). Para isso, durante a formação, a FE estabelece que o estudante, deve obrigatoriamente cursar de acordo com o art. 3º da resolução do Colegiado dos Cursos de Graduação da FE-UnB nº 01/2022, quatro fases de estágio, totalizando 450 horas, com 30 créditos.

Estes Estágios contam com encontros de orientação realizados na universidade junto ao supervisor/orientador de Estágio e com atividades desenvolvidas em instituições da rede

pública e espaços educativos não-escolares. Ao final do semestre é necessário o envio do relatório final, acerca do Estágio e a descrição das atividades desenvolvidas, relacionando-as com pressupostos teóricos vistos e debatidos para que possa ser avaliado e corrigido dentro dos parâmetros a serem cumpridos. A partir disso, o orientador define a menção obtida pelo universitário para a finalização da etapa do Estágio que está sendo cursada.

Embora não haja orientações mais detalhadas sobre Estágio Supervisionado Não Obrigatório no PPC e na Resolução, a Faculdade de Educação considera ser uma atividade desenvolvida de forma opcional acrescida à carga horária regular e obrigatória do curso, que envolva remuneração e que assegure ao graduando experiência de exercício profissional. Ademais, de acordo com o PPC do curso, no item 2.1.18, “as atividades de estágio são reguladas pela Lei no. 11.788, de 25 de setembro de 2008, que reconhece o estágio como um vínculo educativo-profissionalizante, supervisionado e desenvolvido como parte do projeto pedagógico e do itinerário formativo do educando” (PPPC, 2018).

Porém, informações relativas aos mecanismos utilizados para o acompanhamento do futuro docente em seu Estágio Supervisionado Não Obrigatório e nas atividades que estão sendo desenvolvidas por ele no ambiente de trabalho, não são citadas na Resolução do Colegiado dos Cursos de Graduação da FE-UNB nº 01/2022 e nem no PPC.

O que se pode extrair do documento, é a obrigatoriedade da faculdade em verificar o contrato e o plano de atividades enviados pelos estagiários para a autorização da atuação destes, em órgãos ou instituições privadas que obedecem às normas de Estágio presentes nas Diretrizes de Estágio da Universidade de Brasília (2020). Tal fato traz o questionamento se de fato existe uma troca significativa de experiências e informações entre a universidade, o supervisor e o estagiário, tendo em vista que citam somente como ocorre a supervisão de contratos.

Art. 24. Em relação do estágio não obrigatório, a Faculdade de Educação considera o que consta nas Diretrizes de Estágio da Universidade de Brasília (2020), dos quais destaca:

I - é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória do curso e envolve remuneração;

II - a supervisão do orientador docente da Universidade é obrigatória, com a participação de supervisor técnico do campo de estágio (empresa), para acompanhamento;

III - pode ou não integralizar créditos optativos ou de módulo livre no currículo do curso, desde que não tenham sido utilizados anteriormente, segundo critérios e regulamentação específica da disciplina e do curso;

IV - envolve a celebração de um Termo de Compromisso de Estágio (TCE) entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino (Universidade de Brasília, Resolução FE-UNB nº 01/2022).

Dessa forma, percebe-se a importância de manter a clareza sobre como e quais são os processos utilizados para o acompanhamento do Estágio Supervisionado Não Obrigatório, por parte da Faculdade de Educação, tendo em vista que a UnB em suas diretrizes de Estágio, afirma sobre a necessidade de “zelar para que o estágio represente autêntica atividade pedagógica integrada, e não forma oblíqua de contratação de mão de obra” (Universidade de Brasília, 2020, p.20) que contribua para uma possível crise identitária do estagiário.

De acordo com Lima (2008, p.199), problemas e equívocos no decorrer do Estágio, “são agravados pelo fato dos estagiários não terem clareza das relações que se estabelecem entre as instituições e as pessoas que por elas transitam”, fato que poderia ser minimizado através do acompanhamento de um orientador nas atividades que estão sendo desenvolvidas pelos discentes dentro das instituições e pelo acréscimo de informações e orientações relativas ao Estágio Supervisionado Não Obrigatório. Apesar de que no PPPC e na Resolução de Estágio da FE estar assegurado as figuras dos orientadores e supervisores de Estágio, quando se trata do Estágio Supervisionado Não Obrigatório, não há menção sobre suas atribuições.

Portanto, após a leitura e análise do PPPC e da Resolução de Estágio da FE, não ficam claras as contribuições do Estágio Supervisionado Não Obrigatório na formação do professor de anos iniciais, uma vez que este documento apresenta uma proposta somente para o Estágio Supervisionado Obrigatório.

Art. 15. Em cada etapa dos Estágios Supervisionados, o estudante deverá atender ao disposto no plano de estágio: I - o professor orientador deverá apresentar um plano de estágio a ser desenvolvido pelo estudante no campo de estágio, considerando: as horas para inserção inicial (roteiro de observação); as horas para observação participante (inserção específica); as horas para intervenção (prática pedagógica) e as horas para orientação e elaboração do relatório final (apresentação ao orientador); II - para a integralização das 120 horas dos Estágios Supervisionados I, II, e III, deverão ser consideradas: 90 horas no campo de estágio (podendo ser 20 horas para a inserção inicial, 40 horas para a observação participante/inserção específica e, 30 horas para intervenção/prática pedagógica) e 30 horas destinadas para orientação pelo professor orientador na FE-UnB e elaboração de relatório de estágio (Universidade de Brasília, Resolução FE-UNB n° 01/2022).

Quando se trata do Estágio Supervisionado Não Obrigatório não encontramos uma proposta ou orientações mais específicas sobre as atividades a serem realizadas. Pressupõe-se que, ao realizar o Estágio concomitante, o estagiário deve cursar a disciplina de Estágio, o que implica a obrigação de cumprir todas as atividades exigidas para o Estágio Obrigatório. Isso inclui completar a carga horária necessária para inserção inicial e específica, participar da prática pedagógica, elaborar um relatório reflexivo e participar dos encontros de orientação na

universidade. Mas e quando o estagiário não faz o estágio concomitante? Em que se pauta a sua supervisão na escola e sua orientação na universidade?

Ademais, a partir da ausência de um documento norteador, que descreva sobre as atividades e importância delas serem realizadas pelo estagiário em seu espaço de trabalho, é de fato questionável de que forma as instituições contratantes saberão como auxiliar o estagiário no seu desenvolvimento enquanto professor reflexivo, pesquisador, crítico e autônomo, se não há orientações específicas sobre a necessidade da realização de regências, construção de planos de aula, acompanhamento em reuniões pedagógicas e outras atividades que colaborem com a imersão do estagiário na profissão docente.

4.2 Os planos de atividades de estágio: o que revelam sobre a identidade e os saberes docentes?

O interesse por este tema de pesquisa também surgiu pela necessidade de discussão sobre a problemática trazida por estudantes de Pedagogia da FE, sobre os desvios de funções e a crise identitária que enfrentam diante das atividades que desempenham nas instituições de ensino em seus Estágios Supervisionados Não Obrigatórios. Para tanto, a leitura dos planos de atividades foi realizada de forma atenta e crítica, a fim de compreender quais são os possíveis saberes e identidade que fomentam no desenvolvimento do estudante como futuro professor dos anos iniciais.

Primeiro cabe dizer que a estrutura dos planos era similar, constava espaço para identificação básica da instituição concedente, do período de realização do estágio, do supervisor em campo e do orientador da universidade. Todos assinaram os PA, inclusive o estudante. Ademais, eram somente listadas as atividades. Nos planos não encontramos elementos como objetivos, conteúdos e avaliação. Não havia uma descrição detalhada das atividades, e de forma geral havia poucas atividades descritas, com exceção de um dos planos que listou onze atividades.

As atividades trazidas nos cinco planos de atividades analisados foram elencadas, abaixo, no quadro 1, a fim de compará-las e demonstrá-las. Destaca-se também a observação de quantas vezes as mesmas atividades ou atividades semelhantes foram descritas, tendo em vista que os documentos recolhidos são de instituições distintas.

Quadro 1: sujeitos da pesquisa e atividades descritas em seus planos de atividades.

Sujeitos da pesquisa	Atividades descritas
Sujeito 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atendimento aos estudantes portadores de necessidades educativas especiais; 2. Acompanhar os alunos nas atividades recreativas; 3. Auxiliar o atendimento aos alunos.
Sujeito 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acompanhamento supervisionado nas atividades em sala de aula; 2. Acompanhamento supervisionado aos alunos nas atividades recreativas; 3. Assessorar o professor em sala de aula.
Sujeito 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acompanhar e auxiliar na utilização de materiais educativos e pedagógicos diversos; 2. Auxiliar o professor nas atividades em sala de aula; 3. Auxiliar na preparação do material pedagógico.
Sujeito 4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acompanhar o intervalo e o lanche; 2. Promover atividades lúdicas; 3. Auxiliar na distribuição e acompanhamento de atividades dos alunos; 4. Acompanhamento e auxílio aos professores especialistas durante as atividades; 5. Organização do ambiente; 6. Acompanhamento na entrada e saída dos alunos.
Sujeito 5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acompanhar a educadora na realização das atividades pedagógicas, procurando uma integração positiva ao lidar com essa regente; 2. Substituir a educadora no atendimento à criança, sempre que se fizer necessário, procurando manter a linha de ação utilizada pela escola na realização das atividades; 3. Auxiliar a educadora nas providências, no controle e na guarda de material pedagógico; 4. Colaborar com a educadora no planejamento das atividades, na observação e na avaliação das crianças; 5. Participar das reuniões periódicas ou extraordinárias convocadas pela direção; 6. Prestar primeiros socorros, sempre que necessário, seguindo rigorosamente a orientação da escola e levando a ocorrência ao conhecimento da coordenação, da direção e da enfermaria; 7. Acompanhar as atividades desenvolvidas pela educadora, completando sua ação perante a criança, em qualquer momento em que lide com ela; 8. Observar as modificações de comportamento da criança e dar ciência à educadora de suas observações; 9. Participar ativamente de centros de estudo e de reuniões de equipe convocadas pela direção; 10. Responsabilizar-se pelas crianças que aguardam os pais, após o horário regular de saída, zelando pela sua segurança e bem-estar, segundo as normas de segurança estabelecidas pela escola; 11. Entregar os alunos sempre para os responsáveis ou para as pessoas autorizadas fazendo o registro devido em formulário próprio, seguindo as normas de segurança estabelecidas pela escola.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A partir da análise dos cinco documentos, foi possível destacar a semelhança existente entre algumas atividades realizadas pelos estagiários, mesmo os planos sendo de diferentes

instituições. No geral, observou-se que os planos de Estágio demonstraram uma predominância de atividades repetitivas e pouco detalhadas e, que, apesar de contribuírem para a familiarização com o ambiente escolar, parecem não favorecer substancialmente a formação de um docente crítico e reflexivo.

Em relação as atividades observadas nos planos dos sujeitos 1, 2, 3 e 4, são caracterizadas principalmente por funções de apoio e monitoramento, limitando a oportunidade dos estagiários de se envolverem em práticas pedagógicas mais elaboradas e reflexivas, como o planejamento, a regência de aulas e a participação ativa em reuniões pedagógicas.

Contrapõe-se a essa realidade o plano de atividades do sujeito 5, que apresenta atividades mais diversificadas e integradoras. Este plano inclui atividades como colaborar com o planejamento e avaliação das atividades, participar de reuniões e centros de estudo, e até mesmo assumir maiores responsabilidades. Essas atividades não só proporcionam uma experiência mais abrangente e prática, mas também parecem favorecer a construção de saberes docentes e a reflexão crítica sobre a prática docente.

No capítulo anterior procuramos compreender a construção dos saberes e da identidade docente, a partir das ideias Tardif *et al.* (1991), Pimenta (1999) e Saviani (1996). Considera-se que as “contribuições apresentadas por esses autores são de fundamental importância para orientar o trabalho docente no que concerne à mobilização/construção dos saberes docentes necessários ao ensino” (Cunha, 2012, p.13).

Quadro 2: Categorização dos saberes docentes

Tardif <i>et al.</i> (1991)	Pimenta (1999)	Saviani (1996)
1. saberes das disciplinas; 2. saberes curriculares; 3. saberes da experiência.	1. saberes da experiência; 2. saberes do conhecimento; 3. saberes pedagógicos.	1. saber atitudinal; 2. saber crítico-contextual; 3. saber específico; 4. saber pedagógico; 5. saber didático-curricular.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A partir dos saberes citados no quadro 2, observou-se algumas similaridades entre a categorização de Tardif (1991), Pimenta (1999) e Saviani (1996), com exceção do saber da experiência. Por isso, o quadro 3, buscou trabalhar os saberes descritos por Saviani (1996) incluindo os saberes da experiência, a fim de categorizar as atividades descritas nos planos de atividades de Estágio Supervisionado Não Obrigatório.

Quadro 3: Categorização das atividades dentro dos saberes

Saber Atitudinal	Saber Crítico-contextual;	Saber Específico	Saber Pedagógico	Saber Didático-curricular	Saber da Experiência
<p>Atendimento aos estudantes portadores de necessidades educativas especiais (atividade do sujeito 1);</p> <p>Organização do ambiente (atividade do sujeito 4);</p> <p>Observar as modificações de comportamento da criança e dar ciência à educadora de suas observações; (atividade do sujeito 5);</p>	-	<p>Colaborar com a educadora no planejamento das atividades, na observação e na avaliação das crianças (atividade do sujeito 5);</p>	-	<p>Acompanhar os alunos nas atividades recreativas (atividade do sujeito 1);</p> <p>Auxiliar o atendimento aos alunos (atividade do sujeito 1);</p> <p>Acompanhamento supervisionado nas atividades em sala de aula (atividade do sujeito 2);</p> <p>Acompanhamento supervisionado aos alunos nas atividades recreativas (atividade do sujeito 2);</p> <p>Acompanhar e auxiliar na utilização de materiais educativos e pedagógicos diversos (atividade do sujeito 3);</p> <p>Promover atividades lúdicas (atividade do sujeito 4);</p> <p>Acompanhar a educadora na realização das atividades pedagógicas, procurando uma integração positiva ao lidar com essa regente (atividade do sujeito 5);</p> <p>Colaborar com a educadora no planejamento das</p>	<p>Colaborar com a educadora no planejamento das atividades, na observação e na avaliação das crianças (atividade do sujeito 5);</p> <p>Participar das reuniões periódicas ou extraordinárias convocadas pela direção (atividade do sujeito 5);</p> <p>Participar ativamente de centros de estudo e de reuniões de equipe convocadas pela direção (atividade do sujeito 5);</p>

				atividades, na observação e na avaliação das crianças (atividade do sujeito 5);	
--	--	--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Após observar a categorização das atividades, percebe-se a baixa ocorrência de funções que contribuem no desenvolvimento dos saberes dispostos no quadro, especialmente os saberes críticos conceituais e pedagógicos. Assim, é possível dizer, que embora nem todas as atividades tenham sido contempladas na categorização dos saberes docente, é válido reconhecer que elas auxiliam o estagiário na obtenção de experiências cotidianas dentro do espaço escolar. Mas, nem todas qualificam o futuro docente a refletir criticamente sobre sua prática.

Portanto, ao analisar as atividades categorizadas como **saber atitudinal** verificamos que estão alinhadas com as ideias de Saviani, pois abrangem atitudes e posturas consideradas adequadas ao trabalho educativo. Além disso, o atendimento e a observação dos alunos, juntamente com a preocupação com um ambiente organizado, demonstram disciplina, clareza e respeito tanto pelos educandos quanto por suas dificuldades. No entanto, no que diz respeito ao **saber crítico-contextual**, nenhuma das atividades propostas nos planos parece contribuir significativamente para a preparação do futuro educador em relação à compreensão das condições sócio-históricas e do contexto no qual se desenvolve o trabalho educativo.

Em relação a atividade mencionada no **saber específico**, esta foi categorizada dessa forma por exigir que o futuro docente utilize conhecimentos específicos adquiridos na universidade e na sua experiência social para elaborar um planejamento e uma avaliação adequados, integrando os currículos escolares e os seus estudos das disciplinas. Por outro lado, no **saber pedagógico** assim como no crítico-contextual, não foi possível identificar funções que incorporassem os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e que pudessem ser sintetizados nas teorias educacionais.

O que não ocorreu no saber **didático-curricular**, tendo em vista que este foi o saber mais evidente nos planos de atividades (observa-se que pelo menos uma atividade de cada sujeito estabelece relação com este saber). Nesta categorização considerou-se que as atividades de auxílio e acompanhamento dos alunos representam formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando, impactando não somente nos

procedimentos metodológicos, mas na dinâmica do trabalho pedagógico e no domínio do saber-fazer.

Para finalizar, as atividades de participação em reuniões, observações e auxílio na elaboração de planejamento, foram elencadas dentro dos **saberes da experiência**, por serem capazes de suscitar um processo reflexivo no futuro docente a partir das experiências compartilhadas individualmente ou em grupo.

No que se refere a identidade docente, de acordo com Pimenta (1996), ela se constrói pelo significado que cada professor dá para a sua profissão, enquanto autor e ator de seus saberes e do seu cotidiano. Posto isso, é importante que o estagiário, no seu cotidiano e no seu modo de situar-se no mundo, desempenhe funções que de fato os façam sentir-se seguros na profissão e na consolidação do Estágio como espaço de constante trocas e de construção da atividade docente. Dessa maneira, o quadro 4 foi organizado com a intenção de destacar as atividades descritas, a fim de reconhecer qual identidade profissional elas ajudam a forjar.

Quadro 4: Categorização das atividades dentro das identidades

Professor crítico-reflexivo	Professor autônomo	Professor pesquisador
<p>Colaborar com a educadora no planejamento das atividades, na observação e na avaliação das crianças (atividade do sujeito 5);</p> <p>Participar das reuniões periódicas ou extraordinárias convocadas pela direção (atividade do sujeito 5);</p> <p>Participar ativamente de centros de estudo e de reuniões de equipe convocadas pela direção (atividade do sujeito 5);</p>	<p>Promover atividades lúdicas (atividade do sujeito 4);</p> <p>Colaborar com a educadora no planejamento das atividades, na observação e na avaliação das crianças (atividade do sujeito 5);</p>	-

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Para a organização do quadro, optou-se por destacar aquelas atividades que pareceram contribuir para a formação do futuro Pedagogo formado pela Universidade de Brasília. Assim, priorizou-se a categorização das atividades que auxiliam na formação de um professor crítico-reflexivo, autônomo e pesquisador.

Ao atentar para o quadro 4, percebe-se as atividades do sujeito 5 novamente destacadas como essenciais para o desenvolvimento do futuro professor dentro do espaço escolar, principalmente pela aparição das mesmas funções categorizadas no quadro 3. Esse fato

evidencia que um professor crítico-reflexivo, autônomo e pesquisador, desenvolve em si os saberes difundidos por Pimenta, Tardif e Saviani.

As atividades que priorizam a formação de um professor crítico-reflexivo, conforme Pimenta (2006) reconhecem que o docente é aquele que tem a prática profissional, como um elemento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização dela, sendo este um momento de refletir a ação e agir após a reflexão. O que a partir das atividades postas no quadro, é possível reconhecer a relevância dessas funções para a construção e desenvolvimento de um futuro educador crítico-reflexivo, apesar de não haver menção a regências como atividades de Estágio.

No que se refere ao conceito de professor autônomo, Oliveira (2017) afirma que a autonomia docente, de forma ampla, pode ser definida como a capacidade que os professores têm de tomar decisões sobre sua prática educativa sem serem submetidos a nenhum tipo de controle externo ou interno. Com base nisso, pode-se considerar que talvez essa identidade seja uma das mais difíceis de se desenvolver durante o Estágio. Essa dificuldade decorre do fato de que o Estágio é uma atividade teórico-prática conduzida sob a supervisão de um professor regente na sala de aula, o que pode atenuar o controle interno do estagiário sobre suas decisões e práticas. Assim, a presença constante do supervisor pode, portanto, reduzir a autonomia do estagiário em comparação com um contexto mais independente.

No entanto, apesar dessa possível dificuldade, os planos dos sujeitos 4 e 5, trouxeram atividades que parecem favorecer o desenvolvimento da autonomia docente. Essas atividades permitem que o estagiário se torne um agente ativo em sua própria formação e que no futuro, seja capacitado a mediar a construção do conhecimento com atividades lúdicas, desafiadoras, criativas e significativas.

A perspectiva do professor pesquisador é compreendida como essencial a formação do professor, por representar um sujeito que investiga, reflete e questiona a sua prática, com a intenção de melhorar as suas metodologias. Isto significa, que para ser pesquisador, o professor precisa ser reflexivo-crítico, como afirma Ludke:

Não há dúvidas sobre o caráter essencial da reflexão no trabalho do professor, sem necessidade de adjetivação. A pesquisa, entretanto, não se reveste desse caráter essencial, ainda que seja sobremaneira importante e deva ser estimulada no trabalho e na formação do professor. Nem todo professor por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja, por força, verdadeira. A atividade de pesquisa implica uma posição reflexiva e ambas, a reflexão e a pesquisa, devem envolver um componente crítico [...] (Ludke, 2001, p. 30-31).

Porém, embora espera-se que os futuros docentes desenvolvam essa perspectiva de professor pesquisador, infelizmente não foi possível reconhecer nenhuma das atividades descritas nos planos como forjadoras desse aspecto na construção de suas identidades.

Dessa maneira, reitera-se a possibilidade de compreender a identidade docente também como o resultado da relação entre os saberes, experiências, conhecimentos e da relação do professor com os seus pares. Não esquecendo que essa identidade é construída e lapidada através do desenvolvimento de suas funções e de seu trabalho. Ademais, “uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão e da revisão constante dos significados sociais da profissão [...]” (Pimenta, 2005, p. 19). Sendo estes significados sociais essenciais para o professor se perceber como profissional e perceber como a sua profissão impacta e é percebida pela sociedade.

5 CONCLUSÃO

De forma geral, após a escrita deste trabalho, chega-se à conclusão de que todas as atividades desenvolvidas pelo estagiário no espaço escolar são importantes, pois influem no seu desenvolvimento enquanto professor. Isto significa que todas as atividades planejadas e realizadas vão contribuir para um tipo de professor, seja ele crítico-reflexivo e pesquisador ou mero reproduzidor de conhecimentos, um prático, um executor de tarefas. Entretanto, as atividades que permitam ao estagiário construir saberes docentes é que contribuem para ser um sujeito autônomo, reflexivo e crítico, e são capazes de ampliar e desenvolver uma identidade docente de forma ampla.

Assim, a partir dos referenciais teóricos utilizados neste trabalho, foi possível analisar o PPPC de Pedagogia e verificar como o Estágio Supervisionado Não Obrigatório é reconhecido pela Faculdade de Educação, apesar de não haver clareza quanto as orientações específicas direcionadas aos professores orientadores, supervisores e estudantes sobre suas atribuições no desenvolvimento do estágio.

Quanto à categorização das atividades descritas no PA e à reflexão sobre a construção dos saberes e da identidade docente, observa-se que o Estágio desempenha um papel crucial na formação do professor dos anos iniciais. Mas também temos o entendimento de que os futuros docentes não conseguem adquirir todo o conhecimento necessário apenas por meio da graduação, da especialização e do Estágio. É também através das experiências práticas, das vivências diárias, dos relacionamentos sociais e da integração com a profissão que eles têm a oportunidade de fundamentar sua prática e desenvolver sua identidade profissional.

Nesta perspectiva, embora a pesquisa tenha sido realizada com uma amostra reduzida, diante do número total de estudantes de Pedagogia que realizam o Estágio Supervisionado Não Obrigatório, constatou-se que, de maneira geral, as atividades descritas, com exceção do plano de atividades do sujeito 5, parecem não contribuir significativamente para a construção da maioria dos saberes e das identidades categorizadas. Entretanto, vale ressaltar que de todos os saberes citados no trabalho, o saber didático-curricular foi o que teve maior ocorrência. Acredita-se que seja pelo fato deste saber não evidenciar somente os procedimentos metodológicos, mas o trabalho pedagógico em si.

Além disso, é importante notar que os planos de atividades sozinhos não fornecem uma visão completa das práticas diárias dos estagiários, e cabendo inclusive questionar a forma como estes planos são elaborados e as implicações disto na condução e avaliação das atividades de Estágio. Isso ressalta a limitação dos planos analisados, sinalizando a necessidade de ouvir os sujeitos envolvidos neste processo, assim como observar diretamente as experiências vividas pelos estagiários no ambiente escolar.

Quanto às identidades abordadas neste trabalho, foi observado que, entre todas as atividades analisadas, nenhuma contribuiu efetivamente para o desenvolvimento do futuro docente como pesquisador e que poucas conversaram com a identidade de um professor crítico-reflexivo e/ou autônomo.

Portanto, com base nas análises e discussões realizadas, é evidente que o Estágio desempenha um papel crucial na construção e solidificação da identidade profissional e dos saberes necessários para enfrentar os desafios da educação atual. É a combinação de experiências, práticas diversificadas e reflexivas que permitirá aos estagiários desenvolverem uma prática docente crítica e eficaz, alinhada com as demandas e complexidades do ambiente escolar. É por meio do diálogo com as complexidades e os desafios que o futuro professor é capaz de entender o processo de profissionalização docente, analisando sua *práxis* e o seu lugar dentro do espaço escolar.

6 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Yana Mara Lopes de. Tornar-se Professor: *desafios e possibilidades na disciplina Didática Fundamental da Universidade de Brasília em contexto de ensino remoto*. Brasília/DF, Maio de 2022. 79 páginas. Faculdade de Educação – FE, Universidade de Brasília – UnB

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. *Lei Federal do Estágio*. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de set. 2008.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. *Nova Cartilha Esclarecedora sobre a Lei do Estágio: Lei 11.788, de 25 de Setembro de 2008*. Brasília, 2010.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. Os Saberes Docentes ou Saberes dos Professores. *Revista Cocar*, v. 1, n. 2, 2012.

GARCIA, Vera C. G. Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é Matemática? Porque Ensinar? Como se ensina e como se aprende? In: *Revista Educação*. Vol. Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996)

GASPARIN, João Luiz. Introdução. In: *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GATTI, Bernadete. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, (100), p. 33-46, 2014.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: Tipos Fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

LEMOS, Érica Fernanda Ursulino; FERNANDES, Janaína da Silva Gonçalves. Escolas públicas e particulares: representações sociais de professores. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v.27, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões Sobre o Estágio/ Prática de Ensino na Formação de Professores. *Revista Diálogo Educacional*, vol. 8, n. 23, janeiro-abril, 2008, p. 195-205.

LOMBA, Maria Lúcia De Resende; SCHUCHTER, Lúcia Helena. Profissão Docente e Formação de Professores/as para a Educação Básica: Reflexões e Referenciais Teóricos. *Educação Em Revista*, Belo Horizonte, 2023.

LÜDKE, M. *A complexa relação entre o professor e a pesquisa*. In: ANDRÉ, M. (Org.) O papel da pesquisa na formação e na prática do professor. Campinas: Papyrus, 2001, p. 27-54.

MATOS, Emanuelle Oliveira da Fonseca et al. A *Práxis* na Formação dos Professores Universitários. *Revista Humanidades e Inovação*. Ceará, v.8, n.42, 2021.

MORGADO, José Carlos. *Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades*. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v.19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NETO, Viana Patricio Barbosa; COSTA, Maria da Conceição. *Saberes docentes: entre concepções e categorizações*. Centro de educação. Universidade Federal de Pernambuco. 2016.

NÓVOA, António. *Le temps des professeurs. Analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII- XX siècle)*. Lisboa: *Instituto Nacional de Investigação Científica*, 1987. v. 2

NÓVOA, António. *O passado e o presente do professor*. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999, p. 13-34.

NÓVOA, Antonio. *Os professores e as histórias da sua vida*. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

OLIVEIRA, Ailson Pinhão. *Autonomia no Trabalho dos docentes na formação inicial de professores*. Universidade do Estado da Bahia, Valença. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: Unidade entre teoria e prática? *Cad. Pesq.* São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Lucena Socorro Maria. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, v. 3, Números 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

PIMENTA, Selma Garrido. *Professor Reflexivo: construindo uma crítica*. p. 17- 52. In: PIMENTA, S. g.; Ghedin, E. (Org.) *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - Saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72- 89, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.). *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez, 2005.

PRETTO, Maria Edinéia Sousa Vargas. *O estágio não obrigatório remunerado: desdobramentos para a formação e trabalho docente na educação infantil*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2022.

Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia - *PPPC*, Brasília/DF: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 178 páginas, 2018.

RIBEIRO, Luís Tavora Furtado; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. O Estágio Supervisionado: fios, desafios, movimentos e possibilidades de formação. *Revista Ibero - Americana de Estudos em Educação*, v.12, n3, p.1721-1735, jul-set, 2017.

SAVIANI, Demerval. *Os saberes implicados na formação do educador*. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: UNESP, 1996, p.145-155.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 1. ed, São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Denyse Mota da; MUNIZ, Simara de Sousa. O Estágio Supervisionado na formação inicial docente: desafios entre a teoria e a prática. *Revista Humanidades e Inovação*. v.6, n.15, 2019.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude.; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p.215-233, 1991.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 5ª edição.

TERRA, Mara Teresinha Rodrigues. *Processo de formação dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental: ouvindo professores das quartas séries*. São Leopoldo, 2010.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). *Diretrizes de estágio da Universidade de Brasília*. Decanato de Ensino de Graduação. Brasília, DF: UnB, 2020

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). Faculdade de Educação. *Resolução do Colegiado dos Cursos de Graduação da FE-UnB nº 01/2022*. Brasília, DF: UnB, 2022.