



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

OHANI ARAUJO LIMA

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO CONCOMITANTE NOS ANOS INICIAIS: AS
TRAJETÓRIAS DE APRENDIZAGENS DOCENTES NOS RELATÓRIOS
REFLEXIVOS DOS FUTUROS PROFESSORES FORMADOS NA UNB**

Brasília/DF
2024

OHANI ARAUJO LIMA

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO CONCOMITANTE NOS ANOS INICIAIS: AS
TRAJETÓRIAS DE APRENDIZAGENS DOCENTES NOS RELATÓRIOS
REFLEXIVOS DOS FUTUROS PROFESSORES FORMADOS NA UNB**

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

A
e

Araujo Lima, Ohani
ESTÁGIO SUPERVISIONADO CONCOMITANTE NOS ANOS
INICIAIS: AS TRAJETÓRIAS DE APRENDIZAGENS DOCENTES NOS
RELATÓRIOS REFLEXIVOS DOS FUTUROS PROFESSORES FORMADOS
NA UNB / Ohani
Araujo Lima; orientador Ireuda da Costa Mourão. --
Brasília, 2024.
76 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) --
Universidade de Brasília, 2024.

1. Estágio Supervisionado Obrigatório. 2. Estágio
Supervisionado Concomitante. 3. Curso de Pedagogia.
4. Aprendizagem docente e saberes docentes. 5.
Relatórios reflexivos de estágio. I. da Costa Mourão,
Ireuda, orient.
II. Título.

OHANI ARAUJO LIMA

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO CONCOMITANTE NOS ANOS INICIAIS: AS
TRAJETÓRIAS DE APRENDIZAGENS DOCENTES NOS RELATÓRIOS
REFLEXIVOS DOS FUTUROS PROFESSORES FORMADOS NA UNB**

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

Defendido e aprovado em 24 de junho de 2024.

Banca examinadora formada pelos professores:

Professora. Dr^a. Ireuda da Costa Mourão – Orientadora
Universidade de Brasília

Professora Dr^a. Lucimara Gomes Oliveira de Moraes – Membro Efetivo
Instituição a que pertence

Professora. Dr^a. Silmara Carina Dornelas Munhoz – Membro Efetivo
Universidade de Brasília

Professor Dr. Paulo Henrique Pereira Silva de Felipe – Suplente
Universidade de Brasília

Àquele que é capaz de fazer infinitamente mais do que tudo o que pedimos ou pensamos, de acordo com o Seu poder que atua em nós, a Ele seja a glória na igreja e em Cristo Jesus, por todas as gerações, para todo o sempre! Amém!
(Carta do apóstolo Paulo aos Efésios, capítulo 3, versículos 20 e 21)

AGRADECIMENTOS

À minha sábia mãe por em toda minha trajetória me apoiar com provisão, amor, orações e palavras que acolhem, motivam e despertam. Ao meu honrado pai, que é sempre presente, muitas vezes se abnegou para cuidar de mim, e por me fazer acreditar que o caminho da Educação vale a pena.

À minha orientadora e professora Ireuda Mourão por confiar em mim e aceitar me conduzir no meu trabalho final desde o meu relatório do Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais. Por contribuir para que a construção da pesquisa fosse significativa e original. E pelo total apoio nos últimos dias que me restaram para finalizar este trabalho antes de me formar.

Às minhas amigas da graduação que foram um presente de Deus para navegar o caos, tornar os dias mais leves com risadas e jogos, fazer os melhores trabalhos e compartilhar experiências do nosso processo formativo. Em especial, à Beatriz, Blenda, Gabriela, Luiza e Natasha, futuras pedagogas que farão a diferença onde estiverem.

À minha querida amiga desde o Ensino Médio, Andréia, que já é uma irmã para mim. É muito bom ter uma amiga e irmã na fé, com quem dividir bons e maus momentos, orar, trocar conselhos e não nos deixar desistir só porque tudo parecia improvável. Seu apoio foi importante durante essa fase final, ao atravessarmos juntas o luto pelo nosso professor de História, Telmir Coelho, enquanto eu escrevia este trabalho.

A todos professores e professoras que tive ao longo da minha trajetória pessoal, escolar e acadêmica, que me ajudaram a construir a minha identidade docente com experiências, habilidades e conhecimentos que estão presentes nesta pesquisa.

Às escolas públicas que me formaram e nas quais eu realizei meus estágios obrigatórios. Nelas nasceu meu interesse pela docência e pelo estágio.

Às cinco estudantes que aceitaram participar desta pesquisa com seus relatórios, sem os quais não seria possível manter meus objetivos. Por contribuírem para as minhas próprias aprendizagens docentes e tecerem profundas reflexões em suas escritas.

A Deus, Pai, Salvador e Amigo, por até aqui e daqui em diante me sustentar com sua maravilhosa graça e redenção, por renovar minhas forças a cada manhã e por me ensinar que posso amar e servir como Jesus em qualquer lugar revelando quem Ele é em mim.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Minha foto uniformizada para a Educação Infantil	09
Figura 02 – Jogo de tabuleiro confeccionado em 2018 no Ensino Médio	11
Figura 03 – Diagrama das Aprendizagem Docente na formação inicial de pedagogos	22
Figura 04 – Diagrama dos contributos do Estágio Supervisionado para a formação docente	23
Figura 05 – Diagrama dos saberes docentes	26
Quadro – Principais Dados dos Relatórios de Estágio	38

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

DCN	Diretrizes Nacionais Curriculares
FE-UnB	Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPC	Projeto Político Pedagógico de Curso
TCE	Termo de Compromisso de Estágio
UnB	Universidade de Brasília

MEMORIAL

Este é um recorte de memórias e lembranças da minha trajetória formativa, tecida como uma tapeçaria por fios entrelaçados de várias pessoas em minha vida. Vim ao mundo em abril de 2002, os primeiros fios vieram da minha mãe Ivalta, que trabalha como empregada doméstica e, por chamado posterior, é pastora, e meu pai Olivan, porteiro noturno e um homem de caráter. Nosso pequeno lar foi em Taguatinga, região administrativa do Distrito Federal, onde morei por dez anos da minha inesquecível infância.

Sempre fui filha única e apreciava conversar, aprender, brincar, criar e ouvir histórias. O Centro de Educação Infantil 03 de Taguatinga e a Escola Classe 42 de Taguatinga foram onde pude fazer isso com outras crianças. Em ambos tive professoras que lembro mais os nomes do que os rostos, Janete e Ione, que me proporcionaram o contato com histórias, músicas, cores, texturas, letras e brincadeiras que permanecem em mim. Minha mãe dizia que, na fase de adaptação, eu não chorava por ter que ir para a escola, e sim para ir até no fim de semana, de tanto que eu gostava.

Figura 01 – Minha foto uniformizada para a Educação Infantil



Fonte: Arquivo pessoal

Pouco antes de fazer seis anos, ingressei nos Anos Iniciais na Escola Classe 52 de Taguatinga, onde estudei de 2008 a 2012. A escola tinha um espaço pequeno comparado ao vasto terreno vazio em que, atualmente, construíram um edifício novo. Gosto de imaginar como seria interessante voltar para lá como professora, embora nessa época eu nem pensasse em ser uma. Por tantas idas e vindas de hospitais quando eu era criança, naqueles anos eu respondia a pergunta “o que você quer ser quando crescer?” com “médica pediatra”.

Ainda assim, se os Anos Iniciais não tivessem sido um dos períodos mais marcantes da minha vida, eu não teria escolhido a docência. Havia uma riqueza de experiências que

envolvem o conhecimento. Como produzir meus próprios textos em diferentes gêneros, usar materiais diversos para se expressar de forma artística, aprender brincando, ter acesso aos livros literários que alimentaram meu amor pela leitura, conhecer a história do Brasil, investigar o mundo no programa “Ciência em Foco”, estudar o corpo humano, vivenciar aspectos da cultura brasileira e passear em lugares históricos e culturais.

A professora que mais lembro de fazer parte da minha tapeçaria naquela escola é a Genábis Ribeiro, uma mulher baiana com uma forte presença e que se comprometeu em nos formar para a cidadania. Hoje sei que ela me educou para além dos conteúdos e nunca ocultou os pontos de vista da História que os livros didáticos costumavam minimizar. Com ela tive a oportunidade de desenvolver meu gosto pela leitura, pela escrita e pelas artes visuais, e a entender, mais tarde, que é possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritária.

Também conheci outros profissionais no Centro de Orientação Socioeducativo (COSE) Bernardo Sayão, uma instituição pública para crianças e adolescentes que frequentei entre 2010 e 2012. Foram anos coloridos, fiz amizades, participei de várias atividades, fui a passeios e exposições, aprendi técnicas artísticas e artesanais, pratiquei esportes, mesmo não sendo tão boa, e fiquei em 2º lugar em uma competição de soletrar, incentivada por uma educadora. Até desfilei no 7 de Setembro de 2011 com o tema reciclagem e educação no trânsito, e soube que dava para andar em um carro de papelão e ferro que se locomovia manualmente. Estas são experiências significativas para o meu repertório criativo.

Em dezembro de 2012, eu e meus pais nos mudamos para nossa sonhada casa própria em Águas Lindas de Goiás - GO, onde ainda moro no período deste trabalho. O primeiro ano foi uma difícil adaptação, apesar da casa aconchegante com um belo pôr do sol visível entre montanhas, a transição pesou mais. Fui de aluna que muito participava, para a aluna mais calada da turma. No Ensino Fundamental II, estudei no Colégio Estadual Tancredo de Almeida Neves, no qual vivenciei o lado precário e menos brilhante da Educação. Meu sexto ano foi no que chamavam de anexo, um espaço alugado para dar conta da alta demanda de matrículas. Quando não chovia dentro, o calor era intenso.

Porém, também pude acompanhar as melhorias na estrutura do colégio, que está longe do que foi um dia, ainda bem. Aos poucos, minha tapeçaria voltou a ter cores. Minhas disciplinas favoritas eram Ciências, História e Língua Portuguesa. Tive várias/os professoras/es com diferentes posturas e metodologias, costumava ter boas avaliações, mas a maior dificuldade era em Matemática, até ter um professor bem humorado que nos ajudava a entender fórmulas com macetes peculiares, mas eficazes. Acredito que uma boa parte do meu

desenvolvimento no pensamento crítico e da minha visão em relação à Educação vem desses anos e, na universidade, fui lembrada deles em diversas discussões e reflexões.

No Ensino Médio, mudei para o Colégio Estadual Olavo Bilac, com nome de poeta, mas com uma fama passada que o rotulou de “Carandiru”. Entre tentativas frustradas de ir para outros, era o mais perto de casa e considero que não fui parar lá por acaso. Foi onde tive excelentes professores, que ajudaram aquele lugar voltar a ser um espaço de aprendizagens. Dos fios que se cruzaram no meu caminho, destaco dos docentes Telmir, de História, Antônio Falcão, de Sociologia, Acácio, de Geografia, Daniel e Raíssa, de Língua Portuguesa, Vilma, de Biologia e Juliana, psicopedagoga na minha turma, que era inclusiva.

Foram naqueles três anos que a tapeçaria da minha trajetória mudou de padrões. Se dei conta da universidade, seus trabalhos e textos, sua oralidade e suas demandas intelectuais, é porque tive bons professores que antes me prepararam e amigas que me apoiaram. Um deles, o Telmir, faleceu enquanto eu escrevia este trabalho, mas seu legado está vivo em mim, com ele pude descobrir que eu gosto de ensinar, enquanto apresentava temas históricos utilizando recursos como a peça, o telejornal e o documentário. Com a professora Vilma, eu e minhas amigas pudemos elaborar e confeccionar este jogo de tabuleiro pedagógico, o “Gota D’Água”, sobre o ciclo hidrológico, para uma sala de recursos:

Figura 02 - Jogo de tabuleiro confeccionado em 2018 no Ensino Médio



Fonte: Arquivo pessoal

Depois de desistir da medicina e da enfermagem por não ter nada a ver comigo que me sinto mal em ver sangue ou alguém doente, entrei em um mar de indecisão. Tudo que eu sabia é que iria fazer o Enem e queria a Universidade de Brasília - UnB. Minhas outras afinidades eram Pedagogia e Psicologia. Mas eu fui a criança que brincava de dar aulas para seus bichinhos, a adolescente que se preocupava com o estado das suas escolas e a estudante que gostava de ensinar, aprender e criar. Até decidir, fiz pesquisas e tive muitas conversas com

Deus, meus pais e meus professores. Eu acredito nos propósitos de Deus, seja qual fosse minha escolha, eu poderia fazer a diferença sendo quem Ele me chamou a ser. E uma das formas que escolhi fazer isso é sendo professora.

Perto do final do terceiro ano, já decidida, minha motivação para continuar os estudos era ver as fotos da Faculdade de Educação-UnB e me imaginar nelas, ainda que parecessem salas e ruas tão distantes. Após encarar as provas do Enem, me inscrevi sem saber minhas notas no “Acesso Enem-UnB”. Em 2020, numa manhã chuvosa em que eu ia levar meus documentos para a faculdade em que recebi uma bolsa integral pelo ProUni, eu decidi procurar meu nome na lista de aprovados da UnB e estava lá. Foi uma grande emoção para mim, meus pais e amigos. Até ganhei um jornal que tinha a lista impressa.

Contudo, eu entrei numa curva que parecia sem fim. Com 2020 veio a pandemia da Covid-19, a suspensão do calendário acadêmico e uma constante incerteza pairando no ar, que nem se podia confiar sem máscaras. Eu tive um ano anterior exaustivo, parar de repente foi um alívio, mas nada tranquilo naquele cenário. Aproveitei para cuidar de mim, estar presente com minha família e meu cachorro, aprender coisas novas e criar outros hábitos. Quando as aulas começaram foi no ensino remoto¹, minha recepção “calourosa” foi por trás das telas. Apesar da pouca interação, consegui manter a minha formação, estar em casa facilitava um estudo de qualidade dos textos e construí uma base sólida, mas me faltavam experiências.

Estudei do primeiro ao quarto semestre no ensino remoto. Das disciplinas que cursei, eu gostei do conteúdo de Didática Fundamental, em que tive certeza da minha escolha, Currículo, com uma visão crítica da Educação, Processos de Alfabetização e Letramento, uma verdadeira festa pedagógica que minha educanda lembra até hoje, e Educação Matemática, que me redimiu com essa área do conhecimento. Foram professores incríveis, rigorosos no que precisava e compreensivos em um tempo tão delicado.

Em junho de 2022, o ensino presencial retornou. Eu era uma caloura meio veterana. Conheci as amigas que estão no mesmo barco comigo desde as telas em boas aventuras. Veio o tempo de viver a UnB. Considero que minha formação docente ganhou mais cores em Avaliação Formativa, Processos de Alfabetização e Letramento, Ensino e Aprendizagem da Língua Materna, Educação Musical, Educação Matemática II e Políticas Públicas. Na minha

¹ Em 2020, no contexto da pandemia da covid-19, a Universidade de Brasília aprovou a já revogada Resolução Do Conselho De Ensino, Pesquisa E Extensão N° 0059/2020, que dispõe sobre o planejamento e a execução de atividades de ensino-aprendizagem de forma não presencial e em caráter emergencial nos cursos de graduação e de pós-graduação da UnB durante a pandemia do COVID-19. Nela o ensino remoto é uma modalidade, tem caráter emergencial e não presencial, foi a solução para retomar o calendário acadêmico, no art. 2° conta com atividades não presenciais síncronas e/ou assíncronas, como videoconferências realizadas por meio de plataforma institucional ou alternativa, chats, videoaulas gravadas e etc.

monitoria em Currículo e nos projetos de extensão que amei vivenciar: “Observatório da Educação Básica da Faculdade de Educação” e “Círculos Formativos e Extensão Universitária: apoio a professores iniciantes/ingressantes”, com as professoras Kátia Augusto Curado, Shirleide Pereira da Silva Cruz e Ana Sheila Fernandes Costa, na Escola Classe 831 de Samambaia.

Os fios mais marcantes que tecem a minha trajetória acadêmica nessa fase presencial são os estágios obrigatórios: na Educação Infantil, em que revisei minha própria infância e pratiquei a escuta e observação atenta com crianças e uma professora que guardo no coração com a cantiga “Peixe Vivo” e dinossauros de papelão; nos Anos Iniciais, com uma turma do quinto ano amante de livros, uma professora cheia de referências e minha primeira aula de Ciências sobre microrganismos; na Gestão Escolar, com uma equipe comprometida e uma visão mais ampla da escola, nos nuances bons e ruins; em Espaços não-escolares, com o privilégio ao lado das minhas amigas de sermos as primeiras estudantes de Pedagogia no Museu Nacional da República, com direito a conhecer a artista indígena Daiara Tukano.

O que não posso negar é que senti o impacto de morar a 60km da faculdade e ter que pegar um ônibus às 5 horas da manhã e mais um circular para chegar lá. Eu saía antes do sol nascer e voltava para casa depois de ele se por. Nos dias apertados, eu cheguei a pensar se o ouro que vi reluzir era apenas plástico e se foi uma escolha sensata escolher uma profissão tão desvalorizada. Porém, foi inspirador estar ao lado de professoras tão apaixonadas pela Educação e pela sala de aula, não é fácil, mas é possível ser prazeroso. A UnB foi um sonho que me custou muito para permanecer, mas eu e minhas amigas encaramos nossas desventuras como histórias para contar.

Toda essa tapeçaria não para de ser tecida, assim como a minha aprendizagem docente que iniciou muito antes de eu escolher ser professora. Os primeiros estágios foram quando pude mobilizar o que aprendi e tecer novos saberes e fazeres. Vim de escolas públicas e foram nelas que estagiei, mas nem todos os estudantes puderam optar por esse percurso na graduação, o que me levou ao tema da pesquisa a seguir. Depois de tantas linhas cruzadas, é por ter me encontrado na docência durante os estágios que meu processo formativo, na universidade que desejei, culmina em ambos neste trabalho final.

RESUMO

Este trabalho refere-se ao Estágio Supervisionado Concomitante no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, ou seja, quando o estudante tem a possibilidade de cursar as horas em campo do Estágio Supervisionado Obrigatório na mesma instituição do Estágio Não Obrigatório. Assim, teve o objetivo de compreender como o **Estágio Supervisionado** concomitante do **curso de Pedagogia**, implica nas **aprendizagens docentes** dos futuros professores dos Anos Iniciais formados na UnB, para refletir sobre as contribuições, desafios e limitações desse estágio. Trata-se de uma investigação que tem uma abordagem qualitativa, caracterizando-se enquanto pesquisa exploratória, descritiva e explicativa. Utiliza cinco relatórios finais de estágios, reflexivos e elaborados em 2023 por futuros professores formados no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A fundamentação teórica baseou-se principalmente em Pimenta (2012), Roldão (2010), Libâneo (2013), Lucena Lima (2008), Tardif (2014) e Saviani (1996). Nela abordou-se os seguintes conceitos: docência e ensino, saberes docentes, Estágio Supervisionado na formação docente e aprendizagens docentes. Os resultados da pesquisa indicaram que o Estágio Supervisionado Concomitante contribui para as aprendizagens docentes nos Anos Iniciais ao proporcionar aos estudantes a articulação entre a teoria e a prática com os encontros de orientação, a reflexão das práticas pedagógicas e das instituições escolares. Também pode apresentar desafios e limitações que variam a depender das instituições em que o estágio é realizado, que podem fragilizar ou favorecer as regências em sala de aula e a capacidade reflexiva desses futuros professores. Concluiu-se que o Estágio Supervisionado no modo concomitante, ao unir o Estágio Obrigatório com o Estágio Não Obrigatório, na Universidade de Brasília, contribui para as aprendizagens docentes, mas ainda precisa ser repensado a favor dos estudantes, com suas trajetórias únicas em contextos desafiadores, e dos orientadores a fim de aproveitar essa concomitância por meio do diálogo, da reflexão e da escrita dos relatórios.

Palavras-chave: estágio supervisionado concomitante; aprendizagem docente; anos iniciais; saberes docentes.

ABSTRACT

This work refers to the Concurrent Supervised Internship in the Pedagogy course at the University of Brasília, that is, when the student has the possibility of studying the hours in the field of the Mandatory Supervised Internship at the same institution as the Non Mandatory Internship. Thus, the objective was to understand how the Supervised Internship concomitant with the Pedagogy course, implies in the teaching learning of future Early Years teachers trained at UnB, to reflect on the contributions, challenges and limitations of this internship. This is an investigation that has a qualitative approach, characterized as exploratory, descriptive and explanatory research. It uses five final internship reports, reflective and prepared in 2023 by future teachers trained in the Pedagogy course at the University of Brasília, to work in the initial years of Elementary School. The theoretical foundation was mainly based on Pimenta (2012), Roldão (2010), Libâneo (2013), Lucena Lima (2008), Tardif (2014) and Saviani (1996). It addressed the following concepts: teaching and teaching, teaching knowledge, Supervised Internship in teacher training and teacher learning. The research results indicated that the Concurrent Supervised Internship contributes to teaching learning in the Initial Years by providing students with the articulation between theory and practice with guidance meetings, reflection on pedagogical practices and school institutions. It can also present challenges and limitations that vary depending on the institutions in which the internship is carried out, which can weaken or favor the conducting in the classroom and the reflective capacity of these future teachers. It was concluded that the Supervised Internship in concomitant mode, by combining the Mandatory Internship with the Non-Mandatory Internship, at the University of Brasília, contributes to teaching learning, but it still needs to be rethought in favor of students, with their unique trajectories in challenging contexts, and of advisors in order to take advantage of this concomitance through dialogue, reflection and writing reports.

Keywords: concurrent supervised internship; teacher learning; early years; teaching knowledge.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1. A aprendizagem da docência na formação inicial de pedagogos.....	23
2.3. O Estágio Supervisionado: contributos para a formação docente.....	30
3. METODOLOGIA	34
3.1. A abordagem e tipo de Pesquisa.....	34
3.2. Contexto da Pesquisa: configuração do Estágio no curso de Pedagogia na Universidade de Brasília.....	40
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	44
4.1. Os pressupostos normativos e teóricos que orientam o Estágio Supervisionado na Faculdade de Educação	44
4.2. As aprendizagens docentes reveladas nos relatórios de Estágio Supervisionado Concomitante nos Anos Iniciais	52
4.2.1. Estágio como espaço de aprendizagem da profissão docente: saberes-fazeres (conhecimentos, posturas e valores).....	53
4.2.2 Estágio como campo de conhecimento para desenvolver uma postura investigativa e reflexiva: capacidade de investigar a própria atividade docente.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	70
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	76

1 INTRODUÇÃO

Para falar de docência, é relevante que eu comece este trabalho pelo fato de que a Educação é um direito fundamental, assegurada pela Constituição Federal Brasileira (CF) de 1988. Um dos princípios de ensino do art. 206 da CF é a garantia do padrão de qualidade, que requer um conjunto de políticas, ações e insumos para ser efetivado. Um direito declarado é significativo, mas é ainda mais quando é garantido pelo Estado a fim de assegurá-lo e implementá-lo (Cury, 2002). Assim, dentre as muitas ações para efetivar esse direito está a formação de professores, a qual torna possível que, conforme o Censo Escolar de 2022, aplicado em todo Brasil, no ano referente à contagem, 2,3 milhões de professores tenham atuado na Educação Básica.

Nesse cenário, os cursos de formação inicial têm, então, o desafio de formar docentes preparados para essa atuação, considerando a realidade brasileira e a legislação. Segundo o art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (Brasil, 1996), “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”. Diante disso, a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB) centra seu atual currículo do curso presencial de Pedagogia, aprovado em 2018, na base docente, com “ênfase na formação docente e atuação do pedagogo prioritariamente no espaço escolar” (UnB-FE, 2018, p. 38). Este é um compromisso pertinente, que leva à reflexão: essa formação tem, de fato, assegurado aos seus futuros docentes a preparação para o exercício da profissão?

Tal indagação ecoou em minha mente durante meus últimos semestres no curso de Pedagogia, pois eu estou inserida nessa conjuntura dentro de uma universidade pública e de renome. Pensar na formação docente faz parte desse processo, é um tema em destaque entre os estudiosos da Educação e continua sendo um pilar necessário para a qualidade da educação, portanto, precisa ser repensado e problematizado no atual contexto de tantas mudanças históricas, políticas, culturais e tecnológicas. Daí a importância de refletir em como os estudantes, que almejam fazer parte disso, têm sido preparados na formação inicial para o complexo trabalho docente, que requer aprendizagens próprias da profissão e, ainda, da realidade da sociedade em que está inserida. Afinal, “pensar, pois, em qualidade de ensino é pensar também em qualificação docente [...]” (Azzi, 2012, p. 67).

Um momento relevante da formação de futuros professores é o Estágio Supervisionado, que propicia aproximações com a escola, com as práticas didático-pedagógicas e com os professores e alunos (Almeida; Pimenta, 2015, p. 16). Esse

componente curricular é obrigatório nas licenciaturas e oportuniza ao estudante uma vivência decisiva, pois tanto é um campo de construir e mobilizar conhecimentos, quanto se aproximar da realidade que será o cotidiano da futura carreira. Olhar para o estágio supervisionado em um curso de Pedagogia é olhar para que professores estão sendo formados, e ao refletir sobre essa formação é possível contribuir para uma educação melhor no país.

Tendo isso em vista, optei por investigar a instituição da qual faço parte, a Universidade de Brasília, em que a atual organização curricular do curso de Pedagogia, como resposta às transformações sociais às exigências legais, como a Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 1º de julho de 2015, e as exigências educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa, precisou ser adequada em relação ao currículo anterior de 2002. Isto significa que o Estágio Supervisionado também sofreu mudanças em sua configuração e talvez em suas bases teóricas e metodológicas.

Mas o que as pesquisas têm abordado sobre o estágio obrigatório em Pedagogia? Com o intuito de buscar essa resposta, em setembro de 2023, fiz um levantamento inicial na Base de Dados da Biblioteca Central da Universidade de Brasília com dissertações dos discentes que concluíram o curso de Pedagogia na Faculdade de Educação. Pelos descritores “Estágio Obrigatório em Pedagogia” e “Estágio Supervisionado em Pedagogia”, no espaço de tempo entre 2013 e 2023, verifiquei que ainda não havia sido publicada nenhuma pesquisa com tais temas no contexto do estágio atualizado pelo projeto político pedagógico do referido curso em 2018. Apesar disso, com a pesquisa em andamento, em 2023, a ex-estudante Alana Beatriz A. de S. Dias (2023) apresentou no 29º Congresso de Iniciação Científica da Universidade de Brasília e do Distrito Federal o tema “estágio em docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: processos formativos e avaliativos dos professores orientadores de estágio do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília”, também reconhecendo a necessidade de pesquisas nesse componente curricular na instituição.

No levantamento, encontrei dois trabalhos com pesquisas situadas na configuração do currículo antigo. Apenas um aborda o Estágio Supervisionado e trata-se de um relato de experiência, sobre a sua contribuição para a formação do professor (Costa, 2016). A outra pesquisa que se aproxima do tema compara o programa da residência pedagógica com o estágio curricular no curso de Pedagogia da FE-UnB (Nogueira, 2019), na qual a autora questionou a fragilidade em formar para a docência que havia naquela concepção de estágio supervisionado, que segundo estudantes da pesquisa foi caracterizado como “raso”, “corrido” e “superficial”.

Com a mudança de currículo em 2018, o estágio curricular em Pedagogia já não era o mesmo, uma nova estrutura e novas exigências legais quanto a quantidade de horas e campos de atuação passam a vigorar e com isso outras tensões e questões surgem. Além disso, no período seguinte a sua implementação, um acontecimento impactou na sua configuração, a pandemia da Covid-19, ocasião em que foi aprovada, pela Câmara Setorial de Graduação do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília em 2021, a Convalidação de Estágio, em caráter de excepcionalidade, isto é, que na duração do ensino remoto emergencial e da pandemia, os estudantes do currículo antigo poderiam convalidar horas do Estágio Supervisionado Não Obrigatório, dentre eles o Remunerado, em Estágio Obrigatório, sem necessitar cursar a disciplina.

Após a pandemia, encerrou-se essa opção de Convalidação de Estágio Supervisionado Não Obrigatório em Estágio Supervisionado Obrigatório, mas outra possibilidade passou a ser considerada, a de que os estudantes, inclusive os do currículo novo, pudessem realizar o chamado Estágio Concomitante. Isto significa que, ao estar regularmente matriculado em uma das disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório, o estudante pode realizar as horas em campo do estágio em concomitância com um estágio Não Obrigatório, desde que este seja no mesmo campo de atuação, e tenha sido autorizado pela Universidade, ou seja, esteja em conformidade com a Lei de Estágio, com o Termo de Compromisso de Estágio assinado por todas as partes envolvidas e em vigor.

Essa alteração na configuração do estágio no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação suscita uma questão importante: como o estágio concomitante contribui para as aprendizagens da docência desses estudantes? Quais limitações e possibilidades estão presentes nessa nova modalidade na FE-UnB? Como esse encontro do Estágio Supervisionado Não Obrigatório com o Estágio Supervisionado Obrigatório implica na formação docente no curso de Pedagogia?

Ao trazer essas questões, lembro que dois lados importam ser pensados. O da relevância da parceria entre a Universidade e a escola pública, que é a instituição social defendida por Almeida e Pimenta (p. 21, 2015), por ser onde está presente maioria da população brasileira. E da realidade de estudantes que optam por atuar no estágio remunerado, como aponta a pesquisa de Silveira Portelinha, Borssoi e Egeslaine (2022), visam a experiência profissional e a fonte de renda em um cenário precário do mundo do trabalho. No caso da Faculdade de Educação, estes estudantes podem vir a cursar o Estágio Obrigatório no modo concomitante e com isso suscitar alguns desafios, limitações, mas também

contribuições na formação destes futuros professores, é isto que este trabalho procura investigar.

O estágio supervisionado obrigatório na FE-UnB tem etapas diferentes, por isso, foi favorável delimitar qual requer uma análise aprofundada no momento. Minha escolha levou em consideração o que indica o Censo Escolar de 2022 do Brasil, cujos dados mostram que nos Anos Iniciais se concentra a maioria dos docentes do Ensino Fundamental, com um total de 763.048. Seguida da Educação Infantil, essa etapa da Educação Básica é base para a articulação do conhecimento acumulado pela humanidade, correspondendo a um período de desenvolvimento sociocultural imprescindível para a plena formação e o exercício da cidadania, também presentes no direito à Educação. Tendo esses dados em vista, importa indagar: que profissionais têm sido formados para a atuação nos Anos Iniciais? O que aprendem para exercer a profissão docente? Quais as implicações do estágio supervisionado concomitante nessa formação?

Dessa forma, considerando os dados refletidos até aqui, a realidade da formação inicial de professores na Universidade de Brasília e a necessidade de pesquisas nesse componente curricular na modalidade concomitante, a questão central que orientou o presente trabalho foi: quais as implicações do Estágio Supervisionado concomitante para as aprendizagens docentes dos estudantes do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília? A partir desse questionamento delimitou-se o seguinte objetivo geral, do qual deriva os objetivos específicos:

Objetivo geral:

Compreender como o **Estágio Supervisionado** concomitante do **curso de Pedagogia**, implica nas **aprendizagens docentes** dos futuros professores de Anos Iniciais formados na UnB, para refletir sobre as contribuições, desafios e limitações desse estágio.

Objetivos Específicos:

- Conhecer os documentos que orientam e normatizam o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, para identificar que abordagens e pressupostos teóricos sobre estágio o currículo adota;
- Analisar relatórios de Estágio Supervisionado concomitantes nos Anos Iniciais da Universidade de Brasília, para identificar as aprendizagens docentes adquiridas durante o Estágio.

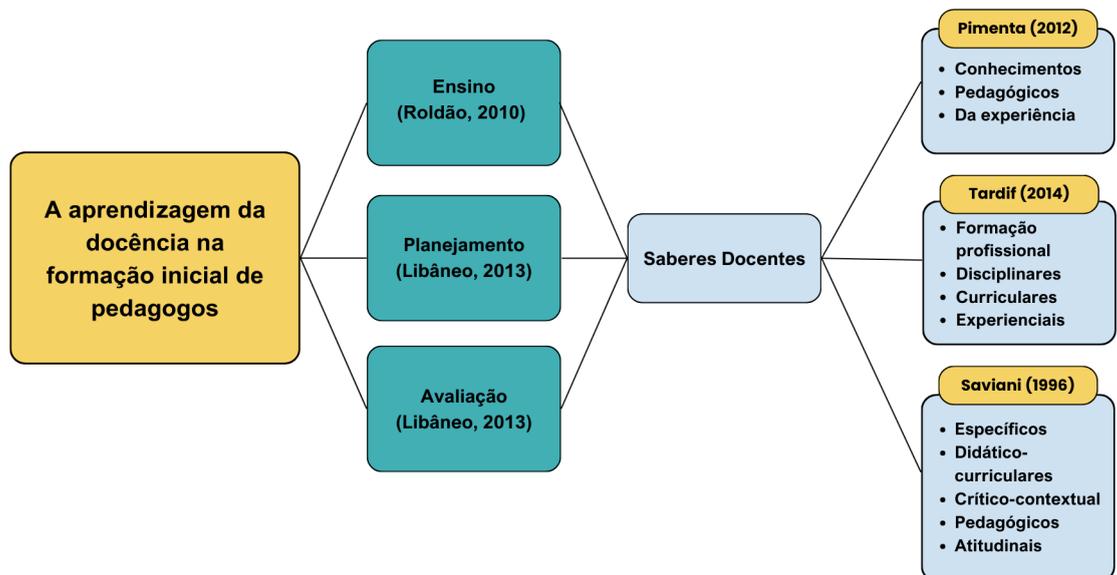
Dessa forma, a fim de estruturar este texto, o primeiro capítulo deste trabalho contém a fundamentação teórica, em que apresento perspectivas de Libâneo, Roldão, Pimenta, Tardif e Saviani, para a aprendizagem da docência na formação inicial de pedagogos e, Pimenta, Lucena Lima e Almeida, para a concepção do que é o Estágio Supervisionado e seus contributos para a formação docente. No capítulo seguinte, esclareço o percurso metodológico com a abordagem qualitativa e o tipo da pesquisa, que se caracteriza quanto aos objetivos como exploratória e descritiva, e explicativa quanto à análise, por ser uma investigação que se preocupa primordialmente com a análise de documentos. Os relatórios reflexivos de estágio nos anos iniciais de cinco estudantes do curso de pedagogia, que foram escritos em 2023, foram a principal fonte de dados. Ainda trago como contexto da pesquisa, uma descrição da configuração do estágio no currículo do curso de Pedagogia na UnB.

Para o capítulo da análise e discussão dos dados separei dois tópicos. Um com o intuito de atender ao primeiro objetivo específico, em que trato do que foi identificado sobre estágio e docência no currículo a partir dos pressupostos normativos e teóricos que orientam o Estágio Supervisionado. Outro com o intuito de atender ao segundo objetivo específico em que reflito sobre as implicações do Estágio Supervisionado concomitante nos anos iniciais nas aprendizagens docentes reveladas nos relatórios de estágios. Por fim, apresento as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo abordo algumas perspectivas do que se espera para a formação inicial em Pedagogia. Partindo da docência vinculada ao ensino, apresento o que Roldão, Pimenta e Libâneo consideram para a aprendizagem da profissão docente. Para fundamentar a sua especificidade, relaciono os saberes docentes estudados e categorizados por Pimenta, Tardif e Saviani, construídos antes e durante a formação. E justifico o uso do termo “aprendizagem docente” de acordo com Bolzan, Wiebusch, Baptaglin, em que cada estudante se apropria desses saberes. O diagrama abaixo apresenta o panorama geral dos conceitos abordados nessa parte da fundamentação teórica.

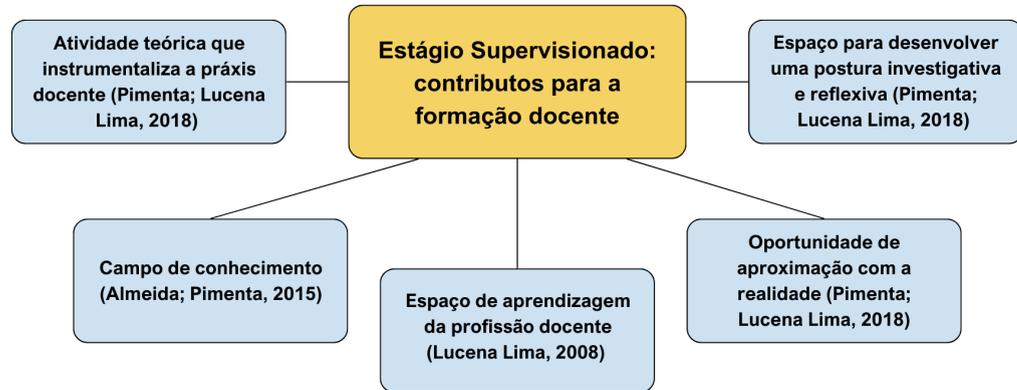
Figura 03 – Diagrama da Aprendizagem Docente na formação inicial de pedagogos



Fonte: elaborado pela autora, 2024

Em seguida, também trago os contributos do Estágio Supervisionado para a formação docente, enfatizando seu caráter tanto teórico, quanto prático e elencando as principais concepções sobre o estágio conforme Pimenta e Lucena Lima. A fim de resumir e facilitar a visualização, tais contributos são apresentados no diagrama abaixo e, depois, esclarecidos em sua respectiva seção.

Figura 04 – Diagrama dos contributos do Estágio Supervisionado para a formação docente



Fonte: elaborado pela autora, 2024

2.1 A aprendizagem da docência na formação inicial de pedagogos

Para começar essa seção, quero explicitar a natureza do curso de Pedagogia. Para Libâneo (2010, p. 30), a Pedagogia é “o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana”. A prática educativa é o objeto de estudo da Pedagogia, de modo que, a formação do pedagogo não se restringe à docência, mas esta está incluída como possibilidade do seu exercício profissional. Embora o enfoque aqui seja na aprendizagem da docência, é válido lembrar que “a pedagogia é mais ampla que a docência, educação abrange outras instâncias além da sala de aula, profissional da educação é uma expressão mais ampla que profissional da docência, sem pretender com isso diminuir a importância da docência” (Libâneo; Pimenta, 1999, p. 252).

Dito isso, retomo a necessidade de uma formação inicial docente adequada às demandas da nossa sociedade, que muito tem se transformado, para a garantia do direito à Educação. Ainda no final do século XX, Libâneo e Pimenta (1999, p. 259-260) já chamavam a atenção para essas transformações:

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação incidem com bastante força na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática.

Percebo que passamos por aceleradas mudanças em diferentes áreas e um crescimento constante de informações e formas de se relacionar com elas. Tudo isso é refletido na escola e na sala de aula, o lócus da docência. Seria o professor dispensável nesse cenário? Com certeza, não, ainda mais enquanto as desigualdades permanecem entre nós, mesmo com tantos avanços e acessos. Então, o que esses profissionais precisam aprender em sua formação?

O que nos sugere uma primeira resposta é o que Libâneo e Pimenta (1999) trazem sobre dois aspectos da identidade dos professores que precisam ser valorizados em seu desenvolvimento profissional: o epistemológico e o profissional. O primeiro reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos:

[...] **conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino**, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; **conteúdos didático-pedagógicos** (diretamente relacionados ao campo da prática profissional); **conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos** (do campo teórico da prática educacional) e **conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana** (individual, sensibilidade pessoal e social) (Libâneo; Pimenta, 1999, p. 260, grifos meus).

O segundo reforça que é uma identidade profissional: “a docência constituiu um campo específico de intervenção profissional na prática social – não é qualquer um que pode ser professor” (Libâneo; Pimenta, 1999, p. 260). Nas abordagens históricas, ser professor já foi sinônimo de ter um chamado vocacional ou de ser um técnico que reproduz métodos pré-estabelecidos. Valorizar a sua profissionalidade é colocar essas ideias em cheque, pois resquícios delas ainda tornam a aparecer na concepção de docência.

Nesse sentido, Pimenta (2012) e Roldão (2010), concordam com a íntima ligação do trabalho docente com o ensino. De um lado, “[...] ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados” (Pimenta, 2012, p. 18) é a natureza desse trabalho e, do outro, ensinar é uma “[...] ação especializada de fazer aprender alguma coisa a alguém, organizando para isso os processos adequados” (Roldão, 2005 *apud* Roldão, 2010, p. 4), o que diferencia do argumento do senso comum de que basta saber para ensinar. Em ambas as visões, sabemos que a profissão docente requer aprendizagem do processo de ensinar e aprender de modo situado.

Assim, Roldão (2010, p. 5) também elenca os eixos do conhecimento que precisam ser dominados no exercício do ensino, a fim de promover a aprendizagem, os quais também apontam para o que o futuro professor precisa aprender em sua formação:

- Saber **o que** ensinar: Conhecimento de conteúdo que objetiva o que deverá ser apropriado pelo aprendente.

- Saber **porque** e **para que** ensinar: Conhecimento curricular, enquadrador dos conteúdos na sua razão de ser e finalidade num dado currículo.
- Saber **como** ensinar: Conhecimento pedagógico-didático do conteúdo e das diversas estratégias de ensino passíveis de serem mobilizadas.
- Saber **a quem** se ensina: Conhecimento do sujeito, seu percurso e seu contexto, em termos de clarificar os seus modos e processos de aceder ao que é ensinado.
- Saber **conceber e escolher como ensinar** de acordo com cada situação: Conhecimento estratégico, que articula os conteúdos, os sujeitos e as estratégias e técnicas disponíveis, em termos de adopção de uma linha estratégica diferenciada para cada situação singular (Sousa, 2010 *apud* Roldão, 2010).
- Saber **analisar e avaliar** como se ensinou: Conhecimento reflexivo, que permite ao docente reanalisar reflexivamente a sua ação, retroagir ou reorientar em função da análise feita.
- Saber **reorientar** as estratégias futuras com base na avaliação feita: Conhecimento regulador (grifos meus).

Se ensinar está no centro da docência, para que todos esses processos sejam possíveis, o trabalho docente também conta com o planeamento. Para Libâneo (2013, p. 245), “o planeamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do ensino”. Também afirma que é um meio para se programar as ações docentes e um momento de pesquisa e reflexão que está ligado à avaliação (Libâneo, 2013, p. 245). A avaliação, por sua vez, “[...] é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor quanto dos alunos” (Libâneo, 2013, p. 206).

Para exercer esse trabalho na Educação Básica, retomo que deve haver uma formação em curso de nível superior, conforme foi decidido na LDB nº 9.394/96. Assim, o que se espera dessa formação quando realizada no curso de Pedagogia? Em termos teóricos, Libâneo e Pimenta (1999, p. 242), defendem uma proposta em que este curso deve destinar-se “[...] à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares”. E no que se refere à docência:

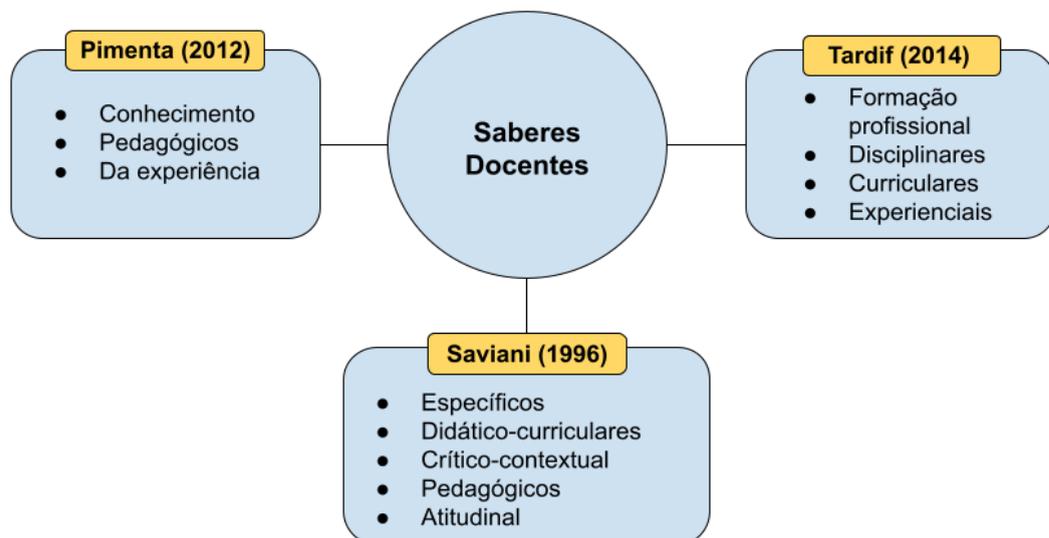
[...] espera-se dos processos de formação que desenvolvam conhecimentos e habilidades, competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores ir construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilizem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino, das áreas do conhecimento necessárias à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolvam neles a capacidade de investigar a

própria atividade (a experiência) para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (Libâneo; Pimenta; 1999, p. 261-262).

Essa expectativa dos processos formativos para a docência confere à formação inicial a responsabilidade de formar professores e colaborar “[...] para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas” (Pimenta, 2012, p. 18). Também nos revela que aprender a ser docente envolve um desenvolvimento que permite a construção de saberes-fazer a partir do que é vivido no ensino, os quais são transformados quando há uma mobilização de conhecimentos teóricos que levam à reflexão da experiência.

Já mencionei o ensino, o planejamento e a avaliação como inerentes à docência. Mas para refletir o que pode ser construído na aprendizagem docente, também há um conjunto de saberes que a fundamentam, desde antes de iniciar a formação inicial e ao longo da carreira, por isso, cada estudante vai articulá-los à sua maneira. Muitos autores já se dedicaram à árdua tarefa de elucidá-los e nomeá-los, para o intuito deste trabalho trago Pimenta (2012), Saviani (1996) e Tardif (2014), com os saberes docentes classificados no quadro abaixo, os quais explico conforme as suas conexões ao longo do texto.

Figura 05 – Diagrama dos saberes docentes



Fonte: elaborado pela autora, 2024

Para começar, Tardif não entende o saber do professor de maneira isolada do sujeito e do seu contexto:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (Tardif, 2014, p. 11).

Em concordância, Pimenta (2012) apresenta a *experiência* como um dos saberes da docência. Na formação inicial, a autora reconhece que os estudantes já chegam com uma experiência que os permite refletir sobre os professores que já tiveram, se eram bons ou não bons em ensinar um conhecimento. Também possuem uma bagagem da profissão compreendida na sociedade, diante dos desafios que estão em constante evidência e em debates, além dos que já exercem de alguma forma a atividade docente. Ou seja, é o que Tardif (2014, p. 63) chama, segundo a sua fonte, de saberes provenientes da formação escolar anterior. Porém, tudo isso se trata de uma perspectiva de ver o docente ainda na sua visão como estudante. E o desafio do curso de formação inicial é “[...] colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao *ver-se como professor*” (Pimenta, 2012, p. 21).

No âmbito do cotidiano da profissão, para Pimenta (2012, p. 22), os *saberes da experiência* também são os que “[...] os professores produzem, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediada pela de outrem”, que são tanto os atores escolares mencionados por Tardif (2014), quanto textos produzidos por educadores. São estes saberes que Tardif (2014, p. 64) classifica como provenientes da própria experiência do professor na sua profissão, na sala de aula e na escola. É aqui que a reflexão é essencial, logo, requer ser exercida e motivada desde a formação inicial. Em resumo, sobre tais saberes temos que:

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (Tardif, 2014, p. 38-39).

Outro saber da docência é o que Pimenta (2012) engloba na categoria *conhecimento*. Quando pensamos em um docente dos Anos Iniciais, trata-se de um professor polivalente, quer dizer que ainda em sua formação terá que aprender conhecimentos específicos, como matemática, língua materna, história, etc. O que Pimenta (2012, p. 24) defende é que “[...] conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las”, as informações precisam ser utilizadas para se chegar ao conhecimento, que deve

ser trabalhado de modo que os estudantes possam operá-lo, revê-lo e até reconstruí-lo (Pimenta, 2012, p. 25). Daí a importância da mediação que o professor, e a escola como um todo, faz entre os estudantes e as informações.

Essa categoria ressoa no que Saviani (1996, p. 150) chamou de *saberes específicos*, indispensáveis para a formação e que correspondem “[...] às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares”, os quais “[...] precisam ser assimilados pelos educandos em situações específicas”. Para que não se reduzam a meros conteúdos, o *saber crítico-contextual* da parte do docente é essencial na formação. Este, conforme Saviani (1966), se refere a uma compreensão crítica do contexto sócio-histórico em que ocorre o trabalho educativo, de um educador capaz de identificar as necessidades a serem atendidas pelo processo educativo, a fim de formar educandos preparados para serem atores ativos na vida da sociedade.

Para isso, temos os *saberes pedagógicos*, que para Saviani (1996, p. 150) “incluem os conhecimentos produzidos pelas ciências da Educação e sintetizados nas teorias educacionais”. Pimenta (2012) os complementa com a dimensão da ação, uma vez que os saberes sobre a educação e a Pedagogia por si só não geram os saberes pedagógicos, mas é onde encontramos instrumentos para alimentar e interrogar a prática. E é por meio da prática que os saberes pedagógicos são constituídos, pois com ela são confrontados e reelaborados. Estes estão presentes nos *saberes da formação profissional* de Tardif (2014, p. 36-37), com base também nas ciências da Educação e que podem ser incorporados à prática docente, uma articulação que acontece na formação inicial e contínua.

Nessa formação também estão os *saberes disciplinares*, saberes que a sociedade dispõe em diversos campos do conhecimento, como matemática e história, incorporados em forma de disciplinas nos cursos (Tardif, 2014, p. 38). Quanto ao que norteia o que será ensinado pelo docente nestas disciplinas, temos os *saberes curriculares*:

Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar (Tardif, 2014, p. 38).

Saviani (1996) tem uma categoria parecida, trazendo a dimensão didática, o *saber didático-curricular*. Este envolve as maneiras de organização e de realização da atividade educativa, o domínio do *saber-fazer* e não só os procedimentos técnico-metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pedagógico, como uma estrutura de agentes, conteúdos, instrumentos e

procedimentos, movimentados no espaço e tempo pedagógico com objetivos intencionais (Saviani, 1996, p. 149-150).

Por fim, soma-se a todos esses saberes o *saber atitudinal*, destacado por Saviani (1996, p. 148), abrangendo “[...] atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc”. É o que se espera dos professores e pode ser “[...] objeto de formação por processos tanto espontâneos, como deliberados e sistemáticos” (Saviani, 1996, p. 148). Ou seja, na trajetória do estudante ou de modo intencional na instituição de formação.

Todo esse rol de conceitos é percebido no que foi convencional chamar de aprendizagem docente. É um termo usado nos estudos de Bolzan, Wiebusch e Baptaglin (2014). De maneira geral, é um processo formativo em que os estudantes da formação inicial começam a se apropriar de saberes, conhecimentos, posturas e práticas da docência, e continuam aprendendo ao longo de suas carreiras, pois a aprendizagem da docência pressupõe que a formação é um processo contínuo e permanente do professor (Bolzan; Wiebusch; Baptaglin, 2014, p. 70). Nessa perspectiva, acredita-se que “ninguém se torna professor de um dia para o outro; tornar-se professor é um processo que envolve a reflexão sobre a aprendizagem docente; pressupõe as trajetórias profissionais e pessoais” (Bolzan; Wiebusch; Baptaglin, 2014, p. 68).

Tais trajetórias “[...] permitem que os sujeitos construam suas concepções acerca do que é ser professor e como estas implicam os processos de formação” (Bolzan; Wiebusch; Baptaglin, 2014, p. 63). A formação inicial dentro do curso de Pedagogia pode proporcionar diversas experiências e vivências formativas com os saberes e as práticas docentes, mas cada estudante tem seu modo de se apropriar delas para seu desenvolvimento profissional conforme seus interesses e suas realidades. Dessa forma, no que se refere a esta pesquisa, podemos pensar adiante: que concepções sobre ser docente constroem os estudantes durante o estágio supervisionado? E de forma mais específica, tratando do nosso objeto de estudo: Em que o estágio supervisionado concomitante contribui para as aprendizagens docentes?

Em seu estudo, Bolzan, Wiebusch, Baptaglin (2014, p. 64), também defendem que “[...] as experiências e vivências da graduação são formativas e contribuem no processo da constituição dos sujeitos”. No que se refere ao estágio, estão envolvidos os estagiários, professores orientadores, professores supervisores, outros profissionais e as crianças, o que proporciona diferentes experiências formativas. Por isso, os saberes-fazeres, os valores, as atitudes e as relações, que constituem a docência, podem ser percebidos e analisados na

aprendizagem docente durante o Estágio Supervisionado Concomitante à luz dos conceitos teóricos que apresentei. Cabe, portanto, discorrer sobre os contributos do estágio para a formação docente no capítulo a seguir.

2.2 O Estágio Supervisionado: contributos para a formação docente

Se voltarmos no tempo em que havia no Brasil as corporações de ofícios, veremos um tipo específico de aprendizagem sistemática e reprodutiva. Segundo o estudo de Cunha (2000) do período, para ensinar um ofício artesanal e manufatureiro, um mestre tinha um número delimitado de aprendizes, com tempo, espaço, avaliação e recursos definidos, mediante acordos. Quando considerado apto, o aprendiz podia ser certificado e trabalhar com o mestre, porém, após um prazo, podia ser necessário um exame, por exemplo, um pedreiro de pedraria precisaria fazer uma escada, um portal quadrado e uma coluna dórica para ser aprovado.

Nessa lógica, imagino que se reduzíssemos a formação docente à prática e à imitação somente, a aprendizagem avaliada acabaria sendo um jogo pedagógico ou um planejamento de aula sem contexto. Trouxe essa narrativa para explicar que, embora seja comum associar o Estágio Supervisionado como a “hora da prática”, em contraposição à teoria, não se trata apenas disso e nem de imitar professores. Como apontam Pimenta e Lucena Lima (2018, p. 28): “a prática como imitação de modelos tem sido denominada por alguns autores de ‘artesanal’, caracterizando o modo tradicional da atuação docente, ainda presente em nossos dias”. Temos prática sim, mas o estágio não se reduz a ela, pois a Educação é um fenômeno complexo, cheio de desafios que exigem mais do que técnicas e reproduções para serem solucionados.

Também não se deixa de fora a teoria, afinal, precisamos de uma lente pela qual olhar para a realidade, e, então, compreendê-la e idealizá-la. Porém, não está isenta de ser questionada, pois seu papel é:

[...] iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, pôr elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (Pimenta; Lucena Lima, 2018, p. 35).

Então, como a teoria e a prática se relacionam no Estágio Supervisionado? Para pensar nesse aspecto, reuní as concepções que esclarecem como esse componente pode ser compreendido na formação inicial e quais são seus contributos para a formação docente. Em resumo, vemos o estágio como: atividade teórica que instrumentaliza a práxis docente, espaço de aprendizagem da profissão docente, campo de conhecimento, oportunidade de

aproximação com a realidade e espaço para desenvolver uma postura investigativa e reflexiva. Isso é o que será discutido no decorrer deste tópico.

Quanto à primeira compreensão, somos levados por Pimenta e Lucena Lima (2018, p. 36) a pensar na proposta de estágio voltada à práxis:

[...] o estágio não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que ocorre a práxis.

Se definido dessa forma, o estágio tem potencial para contribuir com o fortalecimento da práxis, entendida aqui como unidade entre teoria e prática, que se efetiva na transformação da realidade. Esta é uma perspectiva que deve perpassar todo o curso e o posterior trabalho docente. E se a práxis ocorre no contexto descrito pelas autoras, é este contexto que os estudantes precisam apreender, buscando analisá-lo e problematizá-lo com as lentes das teorias, não para apenas criticá-lo, mas sim para superá-lo.

Para Lucena Lima (2008, p. 198), o estágio curricular também é o espaço que contribui para a aprendizagem da profissão e para a construção da identidade profissional. Esse espaço “permeia as outras disciplinas da formação, no projeto pedagógico dos cursos de formação, mas é o lócus da sistematização da pesquisa sobre a prática, no papel de realizar a síntese e a reflexão das vivências efetivadas” (Lucena Lima, 2008, p. 198). Com essa possibilidade de reflexão e pesquisa é que no estágio ocorre “a produção de conhecimentos sobre a profissão magistério, mediada por movimentos investigativos de reflexão, análise e sistematização que visem à articulação das atividades desenvolvidas pelos estagiários no contexto da Escola de Educação Básica” (Pimenta; Lucena Lima, 2018, p. 37).

Sendo assim, podemos afirmar que o estágio é um campo de conhecimento, conforme Almeida e Pimenta (2015, p. 29):

[...] entendemos o estágio como um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais.

Ou seja, o movimento de reflexão é uma constante no estágio. Refletimos tanto sobre as práticas pedagógicas da escola, quanto da própria universidade, bem como o trabalho docente e as práticas nas instituições educativas, de modo que possamos identificar e construir práticas que serão transformadoras. Ao sair para a atuação em campo, o estudante irá se deparar com problemas que podem vir a ser objeto de pesquisa. Por isso, Pimenta e Lucena

Lima (2018) defendem a ideia de um estágio *como* e *com* pesquisa, que possibilita ampliar a análise dos contextos do estágio e desenvolver no estudante a postura do professor que seja formar um “[...] profissional crítico-reflexivo, pesquisador de sua práxis docente e da práxis que ocorre nas escolas” (Pimenta; Lucena Lima, 2018, p. 39).

Até aqui, reconhecemos que é no estágio que o estudante assume tal postura para, munido de teorias, poder contribuir com uma intervenção. Para isso, o estágio também se configura como uma aproximação da realidade, pois como vou refleti-la sem vê-la de perto, sem apreendê-la? Araújo (2008 *apud* Pimenta; Lucena Lima, 2018, p. 37) afirma que o Estágio Supervisionado precisa ir além da visão dicotômica que o reduz à aplicação de saberes de forma descontextualizada, “para ser entendido como oportunidade de aproximação crítica com a realidade, de forma que esta seja entendida no âmbito das relações que envolvem a escola no contexto social mais amplo”. É o que se espera do trabalho docente e da formação inicial.

A realidade em que o estagiário é situado envolve a profissão, a educação, a escola, sua comunidade local e a universidade. Nesse processo, para não a enxergar de forma limitada, “é preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, com seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias” (Pimenta; Lucena Lima, 2018, p. 36). Esse é o movimento da teoria e da prática, em direção à transformação de tal realidade.

A contribuição do estágio não é feita de maneira isolada, mas envolve os estudantes, orientadores, na mediação formativa dentro do curso, e supervisores, que são os professores nas escolas e, por sua vez, estão sendo formadores. É assim que acontece o movimento de aproximação que Lucena Lima (2008) aponta entre a universidade e a escola, um encontro de valores, culturas e saberes que visa a formação de professores. Nesse sentido, vemos que:

Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la. Aprender com os professores de profissão como é o ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio (Pimenta; Lucena Lima, 2018, p. 104).

Por fim, no que se refere ao percurso formativo do estagiário, Lucena Lima (2008) apresenta alguns dos principais pontos a serem refletidos que contribuirão para a sua aprendizagem da docência, a construção de sua identidade e a apreensão crítica e reflexiva da realidade. Em resumo, são as lições: aprendidas na localização da escola; aprendidas na

chegada; aprendidas entre o dito e o feito, entre o escrito e o vivido; do projeto político pedagógico da escola; decorrentes da interação de saberes; dos procedimentos metodológicos de investigação; da escola em movimento e da observação e atuação em sala de aula. Que servem de apoio para investigar o que importa aprender no Estágio Supervisionado.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, na primeira seção, apresento como a pesquisa foi delimitada, a abordagem da análise das informações e dos dados, o tipo de pesquisa que caracteriza este trabalho, os procedimentos metodológicos, os relatórios como fonte de dados. Na segunda seção, explico o contexto da pesquisa, o curso de Pedagogia na UnB, e quem são os participantes da pesquisa.

3.1 A abordagem e o tipo de pesquisa

Para a delimitação e a estruturação deste trabalho, nos primeiros encontros de orientação, fizemos um breve levantamento inicial, em setembro de 2023, com o intuito de investigar em que estado estavam as pesquisas do tema geral, observar quais as abordagens, os tipos e as metodologias possíveis e, também, delimitar o objeto de estudo. Como dito anteriormente, verifiquei que na Base de Dados da instituição ainda não havia pesquisas publicadas sobre o estágio obrigatório em Pedagogia no contexto do novo currículo, utilizando “estágio obrigatório em Pedagogia” e “estágio supervisionado em Pedagogia” como descritores e o tempo de 2013 a 2023. Então, busquei como esse componente aparece em outras pesquisas acadêmicas brasileiras no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior – Capes.

A delimitação foi identificar as pesquisas publicadas de 2013 a 2023, com um espaço de dez anos, condicionadas aos termos, palavras-chaves e títulos que apresentassem o tema geral. Para isso, foram utilizados os descritores²: “estágio obrigatório em Pedagogia” e “estágio supervisionado em Pedagogia”. Como critério de exclusão não foram consideradas as pesquisas de outras licenciaturas ou cursos, estágios não obrigatórios, cursos de educação à distância, com centralidade na Educação Infantil e as que estavam ausentes no endereço eletrônico, com exceção de uma que foi encontrada em seu repositório original.

Com a soma das buscas filtradas pelos anos de publicação foram encontrados em torno de 488 resultados, dos quais 10 foram selecionados conforme os condicionantes. Quanto ao foco das pesquisas, as temáticas abordam: a atuação dos professores-regentes na formação no estágio (Ferreira, 2019), a percepção dos licenciandos sobre o estágio obrigatório (Sartor, 2013), a inserção de estagiárias nas escolas no período da pandemia da Covid-19 (Rela,

² O intuito desse levantamento inicial foi delimitar o objeto de estudo, logo, o descritor “Estágio Concomitante” não foi utilizado. Além disso, após a delimitação, não se justificou realizar outro levantamento em uma base de dados nacional com esse descritor, pois o termo e a modalidade concomitante ocorrem na Faculdade de Educação da UnB em decorrência das mudanças no estágio após a pandemia da Covid-19.

2022), o estágio supervisionado no processo de formação inicial na Universidade de Pernambuco (Soares, 2016), a percepção de professores-orientadores de estágio sobre a articulação universidade e escola (Silva, 2020), a percepção de professoras-supervisoras sobre o estágio curricular (Palacios, 2020), o estágio como vivência formativa (Santos, 2020), processos formativos nos relatórios de estágio (Silva, 2022), o estágio a partir de seus obstáculos e desafios na Universidade Federal de Sergipe (Sena, 2020), as práticas e avaliações dos professores-orientadores (Nascimento, 2021) e reflexões desenvolvidas no estágio na formação inicial (Macedo, 2019).

Com a leitura dos títulos e dos resumos, verifica-se que são pesquisas de caráter qualitativo, grande parte delas focam em sujeitos envolvidos no estágio supervisionado, como, os supervisores e orientadores, outras analisam o componente curricular em uma instituição específica. Em geral, como metodologia utilizam a entrevista, questionários, narrativas, a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, sendo que uma delas usa a observação participante por ser uma pesquisa etnográfica (Santos, 2020). Produções dos graduandos como fonte de dados aparecem na pesquisa de Silva (2022), a qual aponta em seu levantamento que somente encontrou duas dissertações que abordassem os relatórios, também no trabalho de Rela (2022), foram utilizados portfólios de estudantes para a sua análise no contexto pandêmico. Além disso, concordam com a relevância do estágio obrigatório na formação docente inicial, apesar das dificuldades ainda encontradas em sua configuração nas instituições.

Sendo assim, essa revisão da literatura me ajudou a estruturar a fundamentação teórica e o desenho metodológico deste trabalho com mais consistência. Além disso, também me ajudou a delimitar o objeto de estudo, que veio a ser o estágio concomitante, modalidade do estágio que não vimos ser abordada com os critérios de busca desse levantamento inicial. Isso confirmou uma intenção minha em investigar esse objeto de estudo, que já era motivo de indagações e inquietações, desde quando fui estagiária nos Anos Iniciais e pude conviver com colegas que faziam o estágio na modalidade concomitante na mesma turma que eu. A partir daí, organizamos a metodologia para atender aos objetivos estabelecidos com base nessa delimitação.

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, pois seu objetivo é “[...] interpretar e dar significado aos fenômenos analisados” (Reis, 2008, p. 57). Por essa abordagem não ser rígida ou empregar técnicas estatísticas, conforme Godoy (1995, p. 21), “[...] permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques”, o que é favorável para a pesquisa em Educação, enquanto parte das ciências

humanas e cujos fenômenos podem ser complexos e cheios de variáveis que nem sempre cabem em quantificações.

De acordo com Reis (2008), as pesquisas podem ser classificadas quanto aos objetivos como exploratória, descritiva e explicativa. Como primeiro passo, esta pesquisa é exploratória, pois é a que aproxima o pesquisador de seu objeto de estudo e permite identificar um aspecto sobre o tema a ser pesquisado (Reis, 2008, p. 55), que foi a modalidade concomitante no estágio supervisionado. Por um lado, a pesquisa é descritiva ao buscar descrever o objeto de estudo e descobrir a frequência com que os fatos ocorrem no contexto pesquisado (Reis, 2008, p. 56). Por outro, é explicativa, para não só apontar as aprendizagens docentes, mas também “identificar os fatores que contribuem para que os fenômenos ocorram” e quais suas razões (Reis, 2008, p. 57). Sendo um meio de “aprofundar o conhecimento da realidade, além das aparências dos seus fenômenos, possibilitando o controle e a manipulação de variáveis mais significativas” (Reis, 2008, p. 57).

Este trabalho trata-se, em suma, de uma pesquisa documental, que à primeira vista o nome sugere o uso de documentos na investigação. Porém, conforme a discussão teórica de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), esta pode ser apresentada como pesquisa, método, análise ou técnica documental. Para chegar a uma compreensão mais clara diante desses termos, os autores recorrem ao posicionamento de Minayo (2008, p. 22 *apud* Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 5): “a metodologia inclui concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e também o potencial criativo do pesquisador”, este fundamento para pesquisas pode ser aplicado à utilização de documentos.

Assim, os autores chegaram à conclusão de que “[...] a pesquisa documental é um procedimento que utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 5). E é esta definição que tomo como base para a metodologia deste trabalho, tanto para o levantamento de dados quanto para a análise dos documentos utilizados.

O procedimento metodológico que utilizei para a fundamentação teórica do tema foi a pesquisa bibliográfica, que auxilia na revisão da literatura e possibilita conhecer e compreender melhor os elementos teóricos que se pretendeu fundamentar a análise do tema e do objeto de estudo (Reis, 2008, p. 51). A pesquisa bibliográfica se distingue da pesquisa documental, pois a primeira “[...] é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios, ensaios críticos e artigos científicos” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 5), enquanto a segunda “[...]”

recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 6), podendo oferecer uma riqueza de informações que pode ser bem aproveitada com uma análise contextualizada.

Uma vez que farei uso de uma fonte primária, é preciso pontuar: o que pode ser considerado documento? Laville e Dionne (1999, p. 166) resumem que o termo designa toda fonte de informações já existente, que embora se pense logo nos documentos impressos, também é tudo que se pode extrair dos recursos audiovisuais e em todo vestígio deixado pelo homem. Alguns exemplos de documentos são “[...] relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação” (Oliveira, 2007, p. 69 *apud* Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 6).

De modo geral, os documentos utilizados foram os normativos do âmbito federal e do institucional, a Universidade de Brasília, e os relatórios de estudantes de Pedagogia. Os primeiros foram escolhidos para contextualizar a pesquisa e atender ao primeiro objetivo deste trabalho, de conhecer os documentos normativos do Estágio Supervisionado e identificar as abordagens do currículo: o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UnB (2018), a Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, a Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 1º de julho de 2015, a Resolução CNE/CP nº 2/2019, de 20 de dezembro de 2019, a Resolução do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão - CEPE nº 0104/2021, de 16 de setembro de 2021 e a Resolução do Colegiado dos cursos de graduação da FE/UnB nº 01/2022, de 09 de dezembro de 2022.

Em concordância com a possibilidade dos relatórios como fontes primárias de dados para a pesquisa documental, também foram utilizados relatórios finais do componente curricular Estágio Supervisionado II: Anos Iniciais, do curso de Pedagogia da UnB. Estes são obrigatórios e produzidos ao final do período em campo do estágio, sendo um momento propício para uma escrita reflexiva acerca das vivências na escola, dos desafios encontrados, das práticas pedagógicas desenvolvidas, das expectativas ou quebra delas, das trocas de conhecimentos e das interações com os sujeitos. Conforme Rodrigues Silva e Farjado-Turbin (2011, p. 109):

Essa escrita permite ao aluno-mestre e aos professores um modo de aprender sobre a própria prática profissional; é um convite para visitar a sala de aula, ver o que está acontecendo e refletir sobre as ramificações de certos problemas ou sucessos. A escrita reflexiva é uma maneira de expandir o mundo docente para além da sala de aula.

Os relatórios servem ao segundo objetivo desta pesquisa, pois são registros reflexivos que contribuem para um olhar diferente da aprendizagem docente na formação inicial, que

nesse caso inclui o estágio concomitante. A reflexão da própria aprendizagem está presente na escrita desses registros, de modo que os saberes teóricos-práticos adquiridos e mobilizados na universidade e na escola ficam mais evidentes. Por ter um potencial revelador, a pesquisadora Silva (2022, p. 6-7) considera que “[...] os relatórios estão impregnados de informações e, portanto, são fontes de múltiplas investigações que nos permitem extrair derivadas informações [...]”, as quais podem ser organizadas e analisadas para responder a questão-problema da pesquisa.

Assim, eu pude selecionar cinco relatórios, de acordo com a definição de alguns critérios de escolha. Como pretendi investigar o estágio curricular atual, estão situados no curso presencial de Pedagogia com o currículo de 2018. Para uma delimitação da análise da pesquisa, só foram selecionados os relatórios referentes ao ano de 2023, ano em que o calendário da Universidade de Brasília já contava com aulas e estágios presenciais após o ensino remoto durante a pandemia da Covid-19. E escritos no Estágio Supervisionado II: Anos Iniciais, na modalidade concomitante. Além disso, os Anos Iniciais correspondem do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, porém, apesar da especificidade de cada ano, a organização desse estágio no Projeto Político Pedagógico do curso abrange todos esses, ficando à escolha do estudante e à disponibilidade da escola em qual ano vão estagiar.

Os relatórios foram selecionados através de um convite contendo a questão-problema, os objetivos e o tipo de pesquisa com uso de relatórios finais de estudantes que realizaram o Estágio Supervisionado concomitante nos Anos Iniciais em 2023. Foi enviado por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp* para contatos individuais e grupos de estudantes de Pedagogia da FE-UnB. A seleção levou em conta os critérios mencionados, sendo que dos estudantes que eu obtive respostas, cinco relatórios atenderam aos requisitos, todos orientados pela mesma professora. Cientes de que seus nomes reais e o de suas instituições não seriam usados, para participar da pesquisa disponibilizaram seus relatórios e receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para assinar, cujo modelo está no apêndice deste trabalho.

No quadro a seguir, estão identificadas as turmas dos Anos Iniciais a que se referem os relatórios e o caráter da instituição escolar, porém, os nomes das instituições e dos/as autores/as são mantidos em anonimato, foram sinalizados pelas abreviações E1, E2, E3, E4, E5, E6 para facilitar a escrita.

Quadro 1 – Principais Dados dos Relatórios de Estágio

Autor/a	Turma	Orientadora
Estudante 1 (E1)	1º ano	Rede pública

Estudante 2 (E2)	2º ano	Privada
Estudante 3 (E3)	2º ano	Privada e sem fins lucrativos
Estudante 4 (E4)	3º ano	Privada
Estudante 5 (E5)	4º ano	Privada

Fonte: elaborado pela autora, 2024

Após o acesso aos documentos descritos, a minha análise levou em conta os passos necessários para avaliar textos de documentos escritos, conforme o estudo de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), baseado em Cellard. Os pressupostos foram: avaliar o contexto da produção em sua conjuntura socioeconômica, cultural e política, elucidar quem são os autores e como interpretam os fatos, verificar se há confiabilidade no que está escrito, identificar quais são as características gerais ao gênero que marca a natureza dos textos e delimitar os conceitos-chave do texto dentro de seus contextos.

Para documentos normativos, considere, principalmente, o contexto, os conceitos-chave e a lógica interna do texto, que são destacados por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) como importantes apoios ao comparar documentos. Busquei focar a análise no que se referia aos conceitos de *estágio* e *docência* presentes na legislação em relação ao que aborda e fundamenta o currículo do curso de Pedagogia.

Para os relatórios, todos os passos da análise foram necessários, pois são as fontes de dados que dão um panorama para atender o objetivo geral da pesquisa, uma vez que tive acesso aos textos dos documentos escritos, e não diretamente aos seus autores, os estudantes. Aqui a análise dos documentos visa “[...] produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos” (Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009, p. 10). Nessa etapa, “o investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência” (Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009, p. 10). Com base no referencial teórico e na questão-problema, a análise é feita em torno da discussão que os dados e os temas levantam (Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009, p. 10).

Assim, em resumo, após a leitura e releitura dos relatórios avaliando os textos, passei a focar nas tendências de temas encontrados na escrita reflexiva. A partir do referencial teórico, composto por Libâneo, Roldão, Pimenta, Tardif e Saviani, para a aprendizagem da docência e, Pimenta, Lucena Lima e Almeida, para os contributos do Estágio Supervisionado, pude identificar quais se repetiam, inferir o que influenciou para que fossem escritos e quais representavam contribuições ou limitações para aprendizagem da docência no contexto do

Estágio Supervisionado concomitante, considerando a realidade descrita de cada instituição e o que cada autor revelou da sua trajetória formativa.

3.2 Contexto da Pesquisa: configuração do Estágio no curso de Pedagogia na Universidade de Brasília

O curso de Pedagogia na Universidade de Brasília é ofertado somente no Campus Universitário Darcy Ribeiro, na unidade acadêmica Faculdade de Educação – FE, localizada no Plano Piloto. Na configuração do curso, o estágio tem espaço privilegiado, sendo que na elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso (PPPC) de Pedagogia Diurno da Faculdade de Educação, vigente desde 2018, foi instituída uma comissão interdepartamental para estudar, propor e avaliar o estágio curricular.

Como resultado de muitos estudos e ampla discussão democrática, o PPPC afirma que “a proposta para o estágio obrigatório do curso de pedagogia da FE-UnB, seguindo a legislação vigente, compreende a docência como base e a prática educativa como objeto da pedagogia” (UnB-FE, 2018, p. 55). Por isso, a formação inicial na UnB contempla tanto a Educação Infantil e os Anos Iniciais, quanto a gestão escolar e os espaços educativos não escolares. Além do estágio obrigatório, o curso compreende o estágio não obrigatório previsto na Lei 11.788/2008, que se difere por ser considerado como parte das atividades complementares realizadas pelos estudantes e, como consta na Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 0104/2021, necessariamente, envolve remuneração com auxílio transporte, seguro contra acidentes pessoais e recesso remunerado.

A proposta do Estágio Supervisionado, em que este trabalho está contextualizado, está organizada conforme a regulamentação da carga horária mínima de 400 horas previstas nas Diretrizes Curriculares das Licenciaturas - DCN, Resolução nº2 de 1º de Julho de 2015, seguindo o procedimento estabelecido no art. 13 § 1º da Resolução CNE/CP No 2, de 1º de julho de 2015, reconhecido como um componente obrigatório para cursos de licenciaturas. Para ter isso efetivado, no PPPC (UnB-FE, 2018, p. 56), o estágio no curso de pedagogia está distribuído em quatro fases obrigatórias, elencadas a seguir, que juntas totalizam 450 horas:

- **Estágio Supervisionado I:** Educação infantil: 120 horas (08 créditos)
- **Estágio Supervisionado II:** Anos iniciais (criança ou adultos/EJAI): 120 horas (08 créditos)
- **Estágio Supervisionado III:** Gestão escolar: 120 horas (08 créditos)

- **Estágio Supervisionado IV:** Espaços educativos não escolares: 90 horas (06 créditos)

Esta pesquisa se concentra no Estágio Supervisionado II: Anos Iniciais. Conforme a Resolução do Colegiado dos Cursos De Graduação da FE-UnB nº 01/2022, as 120 horas no plano de estágio são consideradas da seguinte forma:

- 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);
- 30 horas destinadas para orientação pelo professor orientador na FE-UnB e elaboração de relatório de estágio.

No fluxo das dimensões formativas do curso (UnB-FE, 2018), este estágio é realizado no 6º semestre da graduação. Porém, pode ser adiantado, desde que o estudante tenha os pré-requisitos necessários, que são as disciplinas Educação Matemática I, Ensino de História, Identidade e Cidadania, Ensino de Ciências e Tecnologia I, Ensino e Aprendizagem da Língua Materna, Educação em Geografia I e Didática Fundamental, adequadas ao currículo dos Anos Iniciais.

Existe o convênio nº 27/2014 firmado com a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) que prevê a realização do estágio curricular obrigatório supervisionado da UnB nas escolas da rede da SEEDF, ou seja, escolas públicas do Distrito Federal. Como dito anteriormente, após a pandemia da Covid-19, os graduandos também puderam optar por realizar seus estágios obrigatórios em instituições educativas que já estavam estagiando de forma não obrigatória, como o estágio remunerado. Essa modalidade passou a chamar-se Estágio Concomitante.

O Estágio Obrigatório realizado de modo Concomitante com o Estágio Não Obrigatório foi especificado nas orientações, disponíveis no site da FE-UnB, com o título “O Estágio no Curso de Pedagogia”³, elaborado no semestre de 2021.2 pela comissão de estágio

³ Documento elaborado por professoras da Comissão de Estágio em 2021 para orientar estudantes quanto às possibilidades e os procedimentos do Estágio Supervisionado. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. **O Estágio no Curso de Pedagogia**. 2021. Disponível em: [https://www.google.com/url?q=https://www.google.com/url?q%3Dhttps://fe.unb.br/images/Graduacao/Presencia/Docs/09 fev 22 ESTGIO no curso de Pedagogia - final .pdf%26sa%3DD%26source%3Ddocs%26ust%3D1718664209490363%26usg%3DAOvVaw0SyCCXnFCOS-xLf7PZjGo2&sa=D&source=docs&ust=1718823181563964&usg=AOvVaw1TVW2SM-Mt1CPUo3UqjZtC](https://www.google.com/url?q=https://www.google.com/url?q%3Dhttps://fe.unb.br/images/Graduacao/Presencia/Docs/09%20fev%2022%20ESTGIO%20no%20curso%20de%20Pedagogia%20-%20final%20.pdf%26sa%3DD%26source%3Ddocs%26ust%3D1718664209490363%26usg%3DAOvVaw0SyCCXnFCOS-xLf7PZjGo2&sa=D&source=docs&ust=1718823181563964&usg=AOvVaw1TVW2SM-Mt1CPUo3UqjZtC) Acesso em 28 fev. 2024.

da FE-UnB para orientar os estudantes quanto a esta possibilidade. Assim, os procedimentos que o estudante precisa realizar são se matricular na disciplina de Estágio Supervisionado e apresentar seu Termo de Compromisso de Estágio - TCE que comprove seu estágio remunerado, o plano de atividades, e o período de vigência que corresponda ao semestre.

Nessa opção, o estudante também precisa frequentar os encontros de orientação da turma em que está matriculado, respeitando o plano de ensino mobilizado ao longo do semestre, estando previstas avaliações, a regência no campo de estágio e a escrita do relatório final. É nesse contexto que a pesquisa está situada. Trata-se de um momento em que é possível refletir o trabalho docente do ponto de vista formativo em uma instituição, normalmente, privada, mas que difere do Estágio Obrigatório realizado em escolas públicas como uma parceria com a universidade ou, também, em escolas privadas sem vínculo com o Estágio Não Obrigatório, conforme era prevalente antes.

Sendo assim, os participantes desta pesquisa, cujos nomes são mantidos em anonimato, são autores dos relatórios selecionados para a pesquisa documental. Entramos em contato com estudantes que cursaram a disciplina que, cientes dos objetivos da pesquisa, se dispuseram a conceder os relatórios de sua autoria. São estudantes do curso de Pedagogia diurno presencial, orientadas pela mesma professora da FE-UnB, que em 2023 estavam matriculadas na disciplina de Estágio Supervisionado II: Anos Iniciais e optaram pela modalidade concomitante.

Dos cinco relatórios, quatro são do contexto de instituições privadas do Distrito Federal, uma delas sem fins lucrativos. Apenas um é de uma escola da rede pública, que recebe estagiários terceirizados, o que permitiu o uso do TCE do estágio remunerado para realizar o obrigatório no modo concomitante. Este relatório foi mantido na seleção por trazer uma perspectiva diferente para a pesquisa. A estrutura geral dos relatórios é composta por um breve memorial dos Anos Iniciais do estudante, pela análise do Projeto Político Pedagógico, a inserção específica, com discussão de dois temas para refletir a realidade observada em campo do ponto de vista teórico, a regência, as considerações finais e o planejamento em anexo. Posso constatar que essa estrutura parte do plano de ensino e da avaliação da professora orientadora, pois já fiz a mesma disciplina com ela. A escrita do memorial ajudou a elucidar a identidade dos autores pelo que escreveram, o que Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 9) afirmam que possibilita avaliar a interpretação que dão dos fatos ocorridos e a tomada de posição que transparece nas descrições.

Outro aspecto importante do estágio na Universidade de Brasília previsto no PPPC (UnB-FE, 2018) e que vem sendo colocado em ação desde 2022 é o evento chamado “Mostra

de Estágios” da FE-UnB, que reúne professores orientadores, estudantes e convidados externos para compartilhar e divulgar experiências dos estágios supervisionados, que nascem das discussões na faculdade, das práticas e pesquisas feitas em campo e dos registros e relatórios dos estudantes. Eu pude participar de três Mostras de Estágio como expositora e, por ser um espaço de reflexões e trocas, também são contributos para o meu ponto de vista subjetivo no desenvolvimento desta pesquisa e o direcionamento do tema a ser estudado.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresento a análise dos pressupostos normativos e teóricos que o currículo do curso de Pedagogia da UnB adota para orientar o Estágio Supervisionado. Para os fins desta pesquisa, destaco as concepções de estágio e docência abordadas em documentos legais a respeito desse componente curricular. A sequência desses documentos vai desde o âmbito federal ao institucional.

Em seguida, faço a análise dos relatórios do Estágio Supervisionado Concomitante nos Anos Iniciais em diálogo com os autores que apresentei na fundamentação teórica, refletindo sobre as contribuições e limitações encontradas na trajetória de cada estudante, conforme os temas encontrados durante a análise.

4.1 Os pressupostos normativos e teóricos que orientam o Estágio Supervisionado na Faculdade de Educação

O currículo de uma instituição é mais do que um conjunto de conhecimentos que deve ser ensinado, é um documento de identidade, pois envolve quem somos e quem nos tornamos (Silva, 2010, p. 15). As aprendizagens ao longo do curso estão intrincadas à que professores decidimos nos tornar e esse movimento começa no currículo, o qual por sua vez expressa que concepções o sistema de educação tem usado para fundamentar as licenciaturas. Nesses fundamentos temos as legislações, que estão em constante mudança enquanto as relações de poder também mudam. Tudo isso interfere em como concebemos o estágio, por isso, é relevante que eu dedique este capítulo a apresentar o que conheci e analisei das abordagens e dos pressupostos normativos e teóricos que servem de amparo para o Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia na Universidade de Brasília.

Partindo de um âmbito federal, a principal norteadora da formação inicial nas licenciaturas é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), documento que foi marcado por um contexto de discussões mundiais acerca da educação nos anos 90. Essas discussões “[...] impulsionaram, também, a preocupação com a formação de professores, já que eles foram considerados agentes fundamentais para as mudanças econômicas do século XXI” (Sokolowski, 2013, p. 90). Assim, “no Brasil foram implantadas políticas no campo educacional que se referem à formação ou à condição dos profissionais da educação” (Sokolowski, 2013, p. 90), a LDB 9394/96 foi a principal delas.

O art. 65 da LDB 9394/96 prevê que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Contudo, o que se

chamou de prática de ensino é mais especificado em diretrizes, pareceres e alterações posteriores que construíram a legislação que trata do Estágio Supervisionado. Quando se refere de forma explícita ao estágio o art. 82 afirma que “os sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observada a lei federal sobre a matéria”. Esta redação é dada pela Lei nº 11.788, setembro de 2008, que é um dos amparos legais ao estágio obrigatório e não obrigatório do currículo do Curso de Pedagogia na UnB. Pensando nos princípios que regem essa Lei, como se entende o estágio?

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008, p. 1).

O estágio, nessa perspectiva, está atrelado ao mundo do trabalho como um ato educativo, o que nos ajuda a compreendê-lo em sua dimensão profissional. Indo além desse aspecto, o 2º parágrafo do art. 1º da Lei 11.788, mostra que 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”. E por ser um ato educativo, tal objetivo é um eco do que está no Art. 205 da Constituição Federal de 1988, em que a educação visa ao indivíduo o pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho.

A Lei 11.788/2008 também diferencia o estágio obrigatório do estágio não obrigatório. O primeiro é definido assim no projeto de curso como requisito para obtenção de diploma e o segundo é desenvolvido como atividade opcional. Ambos não criam vínculo empregatício, mas requerem um termo de compromisso entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino. Uma importante exigência que elucida porque é um estágio supervisionado, é que deve haver o acompanhamento efetivo tanto pelo professor orientador da instituição de ensino, quanto por supervisor da parte concedente, mediante relatórios de atividades. A função desse orientador é acompanhar e avaliar as atividades realizadas pelo estagiário.

Em termos gerais sobre o estágio, é isso o que está posto, cabe às instituições incorporarem essas orientações aos seus currículos. O que torna mais claro como isso deve ser feito são as diretrizes que regem as licenciaturas. O currículo de 2018 da Faculdade de Educação - FE-UnB se baseia em uma delas, as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, Resolução nº2 de 1º de Julho de 2015, direcionadas para a formação inicial em nível superior

e para a formação continuada. No primeiro parágrafo do art. 13 desta resolução, a carga horária mínima já é mais privilegiada que a da LDB 9394/96:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

[...] II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição.

Observando essa normativa, o Estágio Curricular Supervisionado na FE-UnB, totaliza 450 horas, sendo 120 delas para os Anos Iniciais. Também tem obrigatoriedade no curso, conforme indica o 6º parágrafo do art. 13 da Resolução nº2 de 1º de Julho de 2015: “o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico”. Para além dessa exigência, o currículo do Curso de Pedagogia considera o estágio uma “[...] formação indispensável para a consolidação da relação teoria-prática” (UnB-FE, 2018, p. 55).

Outro apontamento do art. 13 desta resolução, que tem influência no currículo, é a consideração, nos cursos de formação inicial de professores para a educação básica, da “formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares”. Isso está evidente nas fases, já apresentadas no contexto desta pesquisa, que compõem o estágio curricular em Pedagogia na UnB. Logo, falar desse estágio também é falar de docência, o que me fez questionar: qual é a perspectiva de docência na DCN de 2015? A resposta está no parágrafo 1º do art. 2 da Resolução nº2 de 1º de Julho de 2015:

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015, p. 3).

Dessa concepção se infere que o Estágio Supervisionado como parte da formação docente, incluindo o realizado nos Anos Iniciais, deve inserir o estudante nesse processo de modo que possa desenvolver tais conhecimentos em um contexto que propicie a apropriação de valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento, sem perder de vista o

necessário diálogo entre diferentes visões de mundo. São esses aspectos que compõem a identidade docente, como refletiu Pimenta e Lucena Lima (2018, p. 51), embora seja construída ao longo da trajetória profissional, é na inserção no processo de formação que são consolidadas as opções e as intenções da profissão que o curso se propõe legitimar.

Contudo, cabe ressaltar que o currículo do curso de Pedagogia está situado no ano de 2018, ano que antecedeu à consolidação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que estão na Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019. No site oficial do Decanato de Ensino de Graduação da UnB⁴, que apresenta as normas sobre o Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação, tanto para os cursos de licenciatura quanto para a regulamentação dos estágios, o documento indicado era o das DCN de 2019, onde essa concepção de docência já não aparece.

Considerando que estágio e docência estão ligados nesta pesquisa, e que as DCN são orientadoras e normativas do curso de Pedagogia, responsável por formar profissionais que atuam com influência direta na educação do país, é relevante refletir sobre esses pressupostos normativos e que se ancoram em teorias, embora não estejam explícitas. As DCN de 2015 compreendem para a formação de profissionais do magistério uma concepção teórica que é:

[...] pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão [...] (Brasil, 2015, p. 6).

Uma educação como processo emancipatório e permanente tem um compromisso político e social. Para que isso seja possível, a ênfase da práxis do trabalho docente como expressão da articulação entre teoria e prática é necessária, uma vez que a práxis pressupõe a idealização consciente daquele que se propõe a transformar a realidade, idealizar esse resultado é uma ação teórica que somente com a prática se torna transformadora (Azzi, 2012, p. 53). Para uma educação que caminha para a transformação social, Paulo Freire (1986, p. 244) defende que é preciso ter uma compreensão crítica das formas de funcionamento da sociedade, para entender como a educação funciona no contexto global e da sala de aula. O que as DCN de 2015 expressam sobre se considerar a realidade das instituições educativas, bem como da profissão ainda na formação revelam um posicionamento crítico.

⁴ UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Decanato de Ensino de Graduação. Legislações. PPC. Disponível em: <https://deg.unb.br/legislacoes-sobre-projeto-pedagogico> Acesso 18 de fev. 2024.

O currículo é a “[...] expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo” (Sacristán, 2000, p. 17), ou seja, quando há mudanças no cenário político, o currículo e as diretrizes que o precedem tendem a ser afetados. Foi o que aconteceu com as DCN de 2019, com a urgência em alinhar os cursos de formação de professores da Educação Básica à Base Nacional Comum Curricular (2018). O primeiro fundamento da formação docente, no art. 5º da Resolução CNE/CP nº 2/2019 passou a ser “a sólida formação básica, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho”, ficando de fora o texto anterior das DCN de 2015.

Pimenta e Lucena Lima (2018), viram que o termo “competências” é encontrado na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, ao compararem com a Resolução nº2 de 1º de Julho de 2015. O que dizer desse termo que volta a aparecer, e como padrão, nas DCN de 2019 e normatiza a formação de professores? A crítica que as autoras teceram foi que:

O conceito de competências substitui o de saberes e conhecimentos e o de qualificação. Não se trata de mera questão conceitual. Essa substituição acarreta ônus para os professores, uma vez que os expropria de sua condição de sujeitos de seu conhecimento, e, conseqüentemente, ônus para a educação de qualidade de seus alunos (Pimenta; Lucena Lima, 2018, p. 77).

São esses saberes e conhecimentos construídos pelos professores que devem nortear a formação docente se queremos uma educação de qualidade. Porém, a formação inicial passa a ser uma aprendizagem de competências e habilidades segundo os pressupostos de 2019, e, por consequência, o Estágio Supervisionado também entra nesse viés. Por isso, como o documento das DCN de 2019 é indicado na regulamentação geral dos estágios da UnB, também importa analisar como o estágio aparece na Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Verifiquei que estágio é mencionado em relação à prática, tanto para apontar a necessidade de tê-la além do estágio obrigatório e sim desde o início do curso (Brasil, 2019, p. 4), quanto para considerar sua centralidade “por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)” (Brasil, 2019, p. 4). Esse enfoque faz alusão às competências da Base Nacional Comum Para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) anexadas nesta resolução.

No que se refere ao Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais, nas DCN de 2019 há uma nova diferenciação de formações, em que estas duas primeiras cabem ao curso de Pedagogia de maneira fragmentada:

I - formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil;

II - formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental [...] (Brasil, 2019, p. 7).

Em comum entre ambas, estão as chamadas habilidades, das quais uma é “a articulação entre as atividades práticas realizadas na escola e na sala de aula com as que serão efetivadas durante o estágio supervisionado” (Brasil, 2019, p. 8). Esse estágio supervisionado está na distribuição do grupo III, da denominada prática pedagógica, em que:

A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa (Brasil, 2019, p. 9).

Outra vez, o estágio aparece atrelado à prática. De fato, a prática é crucial, porém, não se pode esquecer que o estágio deveria ser uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis (Pimenta; Lucena Lima, 2018, p. 36). A prática sozinha não resolve problemas e dificuldades, por isso, Pimenta e Lucena Lima (2018, p. 39) argumentam que o estágio pode instrumentalizar o futuro docente de forma teórica “[...] para que abrace a perspectiva transformadora. Ou seja, para que nos estágios analise, compreenda, conheça, criticamente, desvelem as teorias conservadoras que subjazem à práxis escolar”, o que o curso de Pedagogia da UnB procura incluir na sua organização curricular.

Diante dessas divergências e atualizações, a Faculdade de Educação-UnB tem o papel de pensar criticamente que concepções de docência e estágio devem nortear o seu currículo. Algumas exigências das DCN 2019 não vão de encontro com o posicionamento do PPPC de 2018, que aponta as DCN de 2006 e de 2015 como seus amparos legais. Como será configurado o curso de Pedagogia com a BNC- Formação? Que aprendizagens para a docência o estágio supervisionado proporcionará sob tantas mudanças? Baseadas em competências ou na práxis docente? São questionamentos que identifiquei como os desafios para a formação para a docência dentro do estágio obrigatório no curso de Pedagogia.

Embora as DCN 2019 sejam posteriores ao PPPC de 2018, assim como os documentos analisados a seguir, a organização e realização do Estágio Curricular não paralisa no tempo, é um componente situado historicamente e é afetado tanto por mudanças nas políticas públicas de educação quanto na dinâmica da sociedade frente a uma crise sanitária e humanitária. O principal acontecimento que exigiu atualizações nos regulamentos de estágios das graduações

foi a pandemia provocada pelo vírus da Covid-19, em que Universidade de Brasília entrou no modo de ensino remoto como ação de emergência, assim como as escolas em que se realizam os estágios obrigatórios e não obrigatórios do curso de Pedagogia.

Dessa forma, no âmbito institucional, o documento mais atualizado que regulamenta o estágio é a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão nº 0140/2021, que estabelece o Regulamento Geral de Estágios de Graduação da Universidade de Brasília. Neste documento, o estágio é abordado em sua organização, como a classificação, a gestão, locais, convênios, delimitações pontuais e os papéis de estudantes, orientadores e supervisores. É possível inferir que a colaboração entre esses dois últimos atores no estágio é indispensável. Nesse sentido, no art. 2º, compete ao professor orientador “promover reflexões acerca da prática profissional relacionada às atividades do estagiário” e, ao supervisor da concedente, elaborar com o estudante e o orientador um plano de atividades que deverá ser cumprido.

Quanto ao estudante estagiário, o art. 4º da Resolução Cepe nº 0140/2021 exemplifica alguns critérios de avaliação que podem ser estabelecidos no estágio, os quais devem estar explícitos e implicam aquilo que se espera que um estagiário tenha aprendido na sua formação e na construção da sua identidade profissional, alguns são: contribuição teórica e/ou prática adicional à rotina do setor; postura e adequação ao ambiente de trabalho; proatividade e compromisso e responsabilidade em relação aos prazos estabelecidos. Quando se pensa no estágio nos Anos Iniciais essa é a postura básica do estagiário no campo da escola e sua contribuição teórico-prática é um importante estreitamento entre o conhecimento produzido na universidade e na escola.

Por fim, no âmbito da Faculdade de Educação-UnB, temos um documento posterior ao currículo, mas que é refletido na configuração do estágio no período desta pesquisa, a Resolução Do Colegiado Dos Cursos De Graduação Da FE-UnB nº 01/2022, que estabelece as normas para o Estágio Obrigatório e Estágio Não Obrigatório no seu referido curso de Pedagogia. Aqui encontramos um posicionamento do que é considerado estágio no art. 1º:

I - atividade que compreende o cumprimento da ementa e programa estabelecido pelo curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional da docência na educação infantil e anos iniciais, na gestão escolar e em espaços educativos não-escolares;

II - atividade de campo onde ocorrerá uma relação de ensino e aprendizagem em que estarão interagindo o professor, o estudante e a comunidade escolar;

III - inserção do estudante, gradativamente, no processo de exercício da profissão de pedagogo, sendo este, um docente e profissional da educação;

IV - estímulo e desenvolvimento de atividades e posturas profissionais, com o objetivo de desenvolver a prática dos conteúdos estudados.

V - atividades realizadas em projetos institucionais de iniciação à docência, por meio de programas da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC).

Nota-se aqui a concepção de estágio como campo de aprendizagem da profissão, de acordo com Lucena Lima (2008), tendo em vista que o pedagogo pode ser tanto um docente quanto um profissional da educação. Essa aprendizagem é considerada na interação entre o professor, o estudante e a comunidade escolar e na prática dos conteúdos estudados ao longo do curso, ou seja, há uma relação interpessoal e uma relação com o conhecimento. A abordagem do estágio desse modo possibilita o que Lucena Lima (2008, p. 201) chamou de “um exercício de participação, de conquista e negociação sobre as aprendizagens profissionais que a escola pode proporcionar”, desde que o estagiário encontre seu lugar nesse espaço e tenha consciência de sua presença e seu papel ali.

Pensando no Estágio Supervisionado obrigatório, quem pode orientar? É o que delimita o art. 11 e 12 da Resolução nº 01/2022, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, o orientador que acompanha diretamente o estagiário é um pedagogo, docente do quadro permanente da UnB. Assim, adquire ainda mais experiências enquanto atua nesse componente curricular, que contribuem para a aprendizagem dos estudantes. Afinal, como constatou Pimenta e Lucena Lima (2018, p. 174) em sua investigação com orientadores, “o estágio constitui-se em oportunidade de formação tanto para o orientador quanto para os estagiários”. Porém, conforme o art. 12, um docente substituto também pode ter essa função, se for aprovado pela Câmara Setorial de Graduação, embora sua permanência na universidade e no componente possam não ter continuidade.

No campo de estágio também há supervisores, que participam da avaliação do estagiário junto com os professores orientadores, conforme o art. 22 da resolução. Nessa avaliação, o art. 21. aponta o relatório como instrumento avaliativo obrigatório que decorre do período previsto no TCE. No capítulo seguinte, a leitura e a análise desses registros reflexivos permitiram verificar se as aprendizagens docentes dos estudantes da modalidade concomitante do Estágio Supervisionado estão de acordo com a concepção de estágio e docência que vimos aqui nas abordagens e nos pressupostos normativos e teóricos desses documentos.

4.2 As aprendizagens docentes reveladas nos relatórios de Estágios Supervisionado Concomitante nos Anos Iniciais

Após a leitura e releitura dos relatórios identificando os principais temas em comum, neste capítulo, decidi abordar as aprendizagens docentes em dois eixos: que abrangem os contributos do Estágio Supervisionado, conforme Pimenta e Lucena Lima (2018) e Lucena Lima (2008); e que envolvem aquilo que se espera para a docência na formação inicial na perspectiva de Roldão (2010) e Libâneo e Pimenta (1999), e alguns saberes docentes encontrados que dialogam com Pimenta (2012), Tardif (2014) e Saviani (1996):

- Estágio como espaço de aprendizagem da profissão docente: saberes-fazer (conhecimentos, posturas e valores).
- Estágio como campo de conhecimento para desenvolver uma postura investigativa e reflexiva: capacidade de investigar a própria atividade docente.

No geral, a escrita dos relatórios varia entre descritiva e reflexiva. Além da observação participante, do planejamento, da regência e dos temas com reflexão teórica, que trago adiante, esses registros incluem as memórias da trajetória escolar do estudante em seus Anos Iniciais, o que vem a ser um importante exercício a favor da identidade docente. Por isso, no componente curricular Didática, que precede o Estágio Supervisionado, Pimenta (2012, p. 20) considera que esse resgate dos saberes da experiência é o primeiro passo para a construção dessa identidade. Isso ajudou a explicar, interpretar e explicar como as aprendizagens da docência foram construídas ou mobilizadas no estágio concomitante.

Essas memórias ajudaram a elucidar quem são os autores dos relatórios. E1 vivenciou os Anos Iniciais com professoras que a ensinavam de forma participativa e a acolhia em suas dificuldades de aprendizagem que a deixavam frustrada. E2 chegou a cursar Biologia na UnB, mas se encontrou na Educação e tem a sua avó como a melhor educadora que conhece. E3, ainda criança, já demonstrava interesse em ser professora ao se voluntariar a ajudar no maternal da instituição em que estudava. E4 trocou muitas vezes de escola, esteve no Tocantins e no Distrito Federal, por isso, conta sobre os diferentes perfis de professores que já teve e como marcaram sua formação. E5 foi uma aluna com ótimo rendimento, mas que muito se cobrava, já cursou Design de Interiores, em seu último semestre cursou a disciplina Psicologia da Educação só para completar as horas e foi onde se interessou pela Pedagogia.

Algumas inferências puderam ser feitas sobre o contexto de sua produção e suas características textuais. Como visto nos documentos que regem o estágio na FE-UnB, os relatórios são parte da avaliação da disciplina. A quantidade de detalhes e referências demonstra que sua construção leva tempo e requer registros ao longo da inserção no campo de estágio. Pela estrutura analisada, notei que na orientação são definidos os elementos necessários que norteiam a escrita, como a reflexão teórica de dois temas. Há citações a diferentes autores relacionados com as percepções de cada estudante, em uma escrita formal que procura atender às normas da ABNT. A quantidade de páginas está entre 29 e 43 páginas no total. Todos contam com imagens de produções das crianças, espaços da escola ou de momentos do cotidiano. Quatro possuem anexos com os planos de ensino elaborados, a ficha de acompanhamento das atividades e frequência na instituição, a autoavaliação do estudante e a avaliação do professor regente, em que as supervisoras avaliam de 1 a 10 itens da prática pedagógica dos estudantes e algumas deixam comentários elogiando a atuação.

Como esperado, os relatórios foram importantes fontes de dados para compreender as contribuições, os desafios e as limitações do estágio supervisionado na modalidade concomitante para as aprendizagens docentes. De modo que, no primeiro eixo encontrei contribuições advindas do planejamento, da regência e das vivências do cotidiano da escola, porém, diluídas nessas experiências percebi desafios e limitações no que se refere ao quanto as estagiárias conseguiram desenvolver seus planejamentos e na prevalência da observação mais do que a participação colaborativa. No segundo eixo, todos tiveram contribuições para a capacidade de refletir e investigar tanto a própria prática, quanto o contexto das instituições, embora a ausência ou fragilidade do Projeto Político Pedagógico (PPP) em alguns tenha reduzido o potencial dessas reflexões.

4.2.1. Estágio como espaço de aprendizagem da profissão docente: saberes-fazeres (conhecimentos, posturas e valores).

Entre os saberes-fazeres que envolvem a aprendizagem da docência durante o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais, começo esta análise com o principal conceito identificado em todos os relatórios: o planejamento do ensino. Vimos com Roldão (2010, p. 5), que ensinar, tendo em vista a promoção da aprendizagem, é um conhecimento inerente à profissão docente. Entra, portanto, no rol de saberes profissionais, os quais precisamos considerar que, conforme Tardif (2014, p. 266), são situados, ou seja, “[...] não são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e de generalização; eles estão encravados, embutidos, encerrados numa situação de trabalho a qual devem atender”.

O planejamento da regência é um critério de avaliação no Estágio Supervisionado, que culmina na prática de ensino. Todos os relatos contam com planos de aulas em anexo ou no texto. O estágio concomitante oferece uma situação específica para cada estudante, ainda que tenham aprendido as bases teóricas do planejamento na formação, esse é o momento de utilizar esse saber de forma situada. Então, não surpreende que eu tenha constatado que a execução dos planejamentos das regências dependeu da dinâmica das instituições para serem bem-sucedidas ou não, além da relação com a turma e as professoras regentes.

Como é o caso de E3. Ela considera ter tido uma experiência significativa com o planejamento, porém, sua regência foi fragilizada no ambiente da instituição. Ao planejar, relata o seguinte: “[...] pensei bastante em algo que fosse também possível de aplicar, já que por fazer concomitante não tenho abertura para poder realizar a sequência didática” (E3, 2023, p. 13). Esta é uma limitação que depende da organização da escola e implica na qualidade do que deve proporcionar o estágio. Ainda assim, a partir da observação, E3 notou a dificuldade das crianças com o relógio analógico da sala, pois elas sempre perguntavam as horas. A aula que planejou contaria com materiais manipulativos, um livro literário e situações-problemas do contexto das crianças.

Contudo, a regência falhou por uma série de motivos que E3 pôde refletir na sua escrita. Primeiro, conta que a regência não seria possível porque a escola estava com muitas demandas para sua avaliação institucional, ou seja, com toda a grade horária da turma ocupada. A regência foi encaixada após essa exaustiva avaliação institucional, as crianças estavam famintas e cansadas, segundo seu relato. Trata-se de uma turma de 35 crianças do 2º ano, ficaram dispersas e agitadas com a quebra de rotina, E3 admite que não soube lidar com a situação caótica na sala e mal conseguiu seguir adiante com a aula, a ponto de se descontrolar e desistir:

[...] não esperava que aconteceria dessa forma minha regência, fiquei extremamente triste, cheguei até a chorar, acredito que foi porque não soube separar e levei o ocorrido para o lado pessoal, já que, como estou com essa turma desde o início do ano letivo tenho uma relação muito próxima com eles, de carinho e afeto, dessa forma, fiquei muito chateada quando vi o comportamento desrespeitoso de diversas crianças, mesmo eu explicando no início o quanto era importante para mim essa atividade. O que me levou também a refletir se de fato quero permanecer em sala de aula [...]. Contudo, tenho ciência de que não foi um momento adequado para a realização da atividade, com várias questões que contribuíram para esse desfecho (E3, 2023, p. 16).

O que extrair desse sincero relato? Se deu errado, não houve aprendizagem? Pelo contrário, Libâneo (2013, p. 250) afirma que por si só, o planejamento não assegura o processo de ensino, daí a necessidade de que seja revisto conforme o que a realidade prática

demanda. E3 é uma estudante em formação, essa experiência é significativa para a profissão docente, afinal “a ação docente vai ganhando eficácia na medida em que o professor vai acumulando e enriquecendo experiências ao lidar com as situações concretas de ensino” (Libâneo, 2018, p. 250). Ela própria concluiu: “mesmo com todos os problemas na minha regência, não faria nada de diferente, o erro também nos ensina e amadurece, creio ter sido necessário essa vivência para uma rica formação” (E3, 2023, p. 16).

E2 também teve uma frustração. Seu planejamento é uma tentativa de contornar o excesso de livro didático e a centralidade em atividades de português e matemática, pois escolheu o ensino de ciências como sequência da única aula dessa disciplina que presenciou. O tema foi “ciclo de vida dos insetos” e ao planejar para uma turma de 2º ano, E2 destacou objetivos, o tempo e recursos como um livro da autora Ruth Rocha, aproveitando a metodologia de estações de rotação que prevalece na instituição e propondo atividades ativas que não requerem o uso do livro didático. Porém, a regente justificou a impossibilidade de E2 executar seu planejamento com a demanda do final do ano e do livro didático. E2 acabou tendo que seguir o combinado de português e matemática pela regente naquele dia:

Foi bem frustrante não ter a liberdade de propor um planejamento e aplicá-lo. A partir dessa experiência percebi o quão engessado o trabalho de ensino-aprendizagem pode se tornar ao adotar como princípio de qualidade a completude do livro didático (E2, 2023, p. 28).

Apesar disso, eu inferi que E2 aproveitou o momento para realizar sua prática de ensino usando a caixa matemática, conforme o que aprendeu tanto na graduação quanto com sua referência, a avó mencionada no memorial, que a ensinava com material manipulativo quando era criança. Esta é uma aprendizagem relacionada à experiência, explicada por Tardif (2014, p. 216), pois no processo de socialização o indivíduo memoriza experiências educativas que são marcantes na construção da sua identidade profissional, que interferem no que irá evitar ou encarnar como professor.

O uso de material manipulativo provém de teorias do ensino de matemática, Smole e Diniz (2016, p. 11) defendem que para ser significativo, o uso desses materiais deve ser atrelado a objetivos claros. Isso requer os saberes didático-curriculares apresentados por Saviani (1996), pois envolve um ensino intencional e planejado dentro de um espaço e tempo, vinculado a um conteúdo e aos procedimentos adequados. Essa aprendizagem também aparece em outros relatórios, como refletido no trecho de E5, que inclusive conseguiu todos os materiais necessários na própria escola:

Acredito que a ausência de atividades em que as crianças pudessem manipular e testar os objetos dificulta a aprendizagem pois não

possibilita que as crianças atuem de forma concreta na construção do seu conhecimento. Então, para que os alunos pudessem entender melhor os conceitos já apresentados a partir da interação com os colegas, planejei realizar uma atividade prática de forma que eles pudessem manipular líquidos e sólidos em diferentes recipientes/balança, fazendo estimativas de sua capacidade/massa (E5, 2023, p. 12-13).

E4 partiu do mesmo princípio e elaborou uma sequência didática com jogos matemáticos para consolidar alguns conteúdos. Embora só tenha conseguido realizar uma aula, contou com o apoio da regente e considerou os alunos que tinham mais dificuldade, colocando-os com aqueles que tinham facilidade. A condução da aula e a escolha dos recursos demonstra saberes específicos (Saviani, 1996) do conhecimento da matemática que foram aprendidos e aplicados. Essa aprendizagem é essencial para a atuação nos Anos Iniciais, o Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental Anos Iniciais – Iniciais (2018), por exemplo, valoriza que “[...] os conteúdos propostos e a forma como esses serão tratados em sala de aula darão condições para o cidadão resolver problemas de seu dia a dia e desenvolver o raciocínio lógico-dedutivo” (Distrito Federal, 2018, p. 152).

E4 também mencionou a importância de um dos encontros de orientação, que a ajudou no planejamento da sua regência. Essa interação e mediação na sala de aula da universidade “são as relações de troca capazes de favorecer o compartilhamento da aprendizagem docente” (Bolzan, Wiebusch e Baptaglin, p. 64, 2014). O estágio não obrigatório ganha uma nova dimensão ao se aliar ao obrigatório na concomitância, pois há uma orientação mais próxima que permite o estudante refletir sobre as práticas da profissão docente, além da oportunidade de vivenciar a regência, que nem sempre será permitida pelas instituições do estágio remunerado.

Cada área do conhecimento requer uma prática de ensino diferenciada, outro destaque encontrado é na alfabetização e no letramento. O relatório de E1 é o que mais foca nessas práticas que aprendeu com sua regente. Aqui vale inferir que foi um estágio em escola pública, em que já estava sendo feito um estágio remunerado. E1 conta que a professora regente tem formação na própria UnB e, sendo da rede pública, demonstra ter autonomia em sala de aula para seu trabalho docente, o que contribuiu para a formação da estagiária.

As aprendizagens marcantes neste relatório foram conhecimentos e práticas de ensino-aprendizagem, sendo a contação de histórias um dos principais recursos metodológicos usados na sua turma do 1º ano. O seu relato descreve uma professora que se veste da personagem, explora elementos dos livros literários na alfabetização e propõe

atividades em que as crianças interagem e se expressam. Assim, refletindo com autores que apontam para os benefícios dessas práticas, E1 afirmou:

[...] na minha observação pude concluir que a professora regente busca sugar tudo que é possível das histórias trabalhadas, utilizando de um planejamento semanal que instiga a curiosidade das crianças para ouvir a história e a utiliza como elemento central do trabalho pedagógico durante todo o andamento da semana nas diferentes áreas do conhecimento (E1, 2023, p. 16).

Para a futura atuação de E1, essa vivência pode ser significativa para desenvolver a ludicidade nos Anos Iniciais. Luckesi (2014, p. 18) reflete que a ludicidade não é igual para todos, mas um estado interno que pode advir de uma atividade que faz os olhos brilharem. Uma pista de que foram práticas lúdicas para a turma, é que E1 testemunhou as crianças envolvidas, se divertindo e aprendendo, ao ponto de surpreender até a regente.

Conferi que a atuação da professora regente foi a principal fonte de aprendizagem da docência para E1, que acompanhou um trabalho com ludicidade, planejamento e autonomia. Em contraste com os relatos de instituições em que há excesso do uso de livro didático e falta de planejamento docente, tal diferença é o que pode limitar a qualidade da experiência do estagiário. Afinal, se o regente da sala também é um formador no Estágio Supervisionado, é mais significativo para a preparação profissional que o estudante observe o livro sendo o centro do trabalho pedagógico ou a autonomia docente em ação de acordo com o contexto? A última opção soa melhor, se pensarmos no que concluiu Tardif (2014, p. 248) em seu estudo, os conhecimentos profissionais exigem:

[...] autonomia e discernimento por parte dos profissionais, ou seja, não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, por exemplo, em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo de receitas. Ao contrário, os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los.

Ademais, pude relacionar como a identidade docente que está sendo formada nas estudantes se revelam nos valores e nas posturas que escolhem ter no cotidiano do estágio. Porém, por descreverem mais o que observam, foram poucas as menções de atitudes que partiram das próprias estagiárias fora da regência. Encontrei no relato de E4 a permissão da regente para ela intervir em um problema na sala, que considerou interferir na aprendizagem das crianças, a desorganização em um ambiente já pouco espaçoso. Então, ela fez combinados

com a turma que aos poucos foram tendo um efeito no lugar e no comportamento das crianças:

[...] com o que eu reparei de negativo durante essa semana construí algumas regras com eles, como por exemplo. Eles brincavam muito de se bater e sempre acabavam se machucando, foi a primeira coisa que combinamos, sem brincadeiras de bater, depois foi a vez da organização do nosso espaço de aprendizagem, eu penso que o ambiente interfere muito na aprendizagem, às vezes eu não conseguia nem pensar naquela bagunça, então propus a eles deixarem as mochilas fechadas e as lancheiras no escaninho. Depois falei para eles que tinham que se tratar melhor, com mais educação e gentileza. E a última regra era que não precisavam me pedir para ir ao banheiro e nem beber água, mas que não poderiam sair mais de duas pessoas da fala (E4, 2023, p. 13).

Fazer combinados que envolvem diálogo e respeito aos alunos remetem aos saberes atitudinais (Saviani, 1996, p. 148), é uma forma de facilitar a comunicação com a turma, e essa postura é algo que E4 apreciou na regente e deixou claro que a falta dela a incomodava em sua experiência com professores no Ensino Fundamental, revelada no memorial. Saviani não separa a experiência como um saber diferenciado, mas podendo estar indistintamente referida aos diferentes saberes (Saviani, 1996, p. 151), como nesse caso de uma atitude permeada pela experiência, mas também por um entendimento das implicações para a aprendizagem. Na visão de Pimenta (2012, p. 21), ainda como estudante ela teve registros do que foi significativo, agora na formação inicial, tem a oportunidade de ver-se professora.

Na análise dos documentos que norteiam o estágio, vimos que são atitudes como essa que se espera do estagiário, segundo a Resolução Cepe nº 0140/2021, uma contribuição teórica e/ou prática adicional à rotina do setor. Lucena Lima (2008) trata disso, de uma forma mais intencional, como uma aproximação da universidade com a escola. Quanto às aprendizagens docentes que contribuem para a escola em que o estagiário estiver inserido, os relatos dos estágios concomitantes realizados em instituições privadas demonstram ter menos possibilidades de participação e contribuição contínua e efetiva, por suas rígidas estruturas, ainda que não passem despercebidas pelas estudantes, como será visto no próximo eixo.

Contudo, neste eixo do estágio como campo de aprendizagem da profissão docente, a relação universidade e escola foi mais estreita no relato da E1, que se trata de um caso menos comum de estágio remunerado na rede pública. Notei que a regência de E1 foi influenciada por um projeto da escola com parques da região administrativa e pelo Projeto de Iniciação Científica da universidade que ela já fazia parte:

O planejamento da ação pedagógica foi pensado com base em dois fatores: a necessidade de trabalhar a noção geográfica de espaço e o

Projeto de Iniciação Científica que estou participando, que busca investigar o direito das crianças à cidade (E1, 2023, p. 22).

Assim, sua regência abrangeu o pertencimento à cidade que as crianças fazem parte, que já era tema de pesquisa em seu projeto. E1 incluiu a contação de histórias que a regente tinha como recurso metodológico com o livro “O Espaço”. Além de imagens, um mapa da região da escola e a confecção de uma maquete com as crianças. E1 aprendeu a ensinar na perspectiva de uma educação como processo de humanização, que tem a finalidade de “[...] tornar os indivíduos participantes do processo civilizatório e responsáveis por levá-los adiante” (Pimenta, 2012, p. 24). Para isso, é valioso reconhecer-se parte do espaço histórico e social em que vivem. A sua regência foi tão significativa para as crianças que ao coincidir com um passeio do projeto pela cidade, elas se lembravam do que aprenderam na aula de E1, o que indica que houve aprendizagem tanto das crianças quanto da própria estudante para exercer a profissão docente nos Anos Iniciais.

Assim, vemos que as aprendizagens da profissão docente nesse eixo são evidentes no Estágio Supervisionado Concomitante. As experiências com planejamento, regência no ensino de matemática, práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, e atitudes e posturas com a turma mobilizam diferentes saberes que estão atrelados aos conhecimentos das estudantes e às suas experiências pessoais com a docência. A instituição interfere na formação se houver limitações em executar os planos de aula, mas também pode abranger possibilidades que favorecem o estagiário e a relação da universidade com a escola. Ainda assim, é um estágio que suscita muitas reflexões, como aponta a seção a seguir.

4.2.2. Estágio como campo de conhecimento para desenvolver uma postura investigativa e reflexiva: capacidade de investigar a própria atividade docente.

A reflexão perpassa todo o processo durante o Estágio Supervisionado e, como visto no arcabouço teórico, é uma postura que se espera do futuro professor. O relatório pode ser um registro reflexivo e ser usado como uma ferramenta para a reflexão após a prática que revela essa capacidade de investigação dos estudantes. É no estágio que a “a observação do contexto e a investigação do cotidiano escolar abrem um leque de outras questões de investigação/intervenção que podem se constituir como aprendizagem da profissão docente” (Lucena Lima, 2008, p. 203). Se tratando de um estágio concomitante o estagiário pode continuar na instituição mesmo depois de encerrar a disciplina, o que oferece uma possível continuidade da sua atuação após ser refletida.

Entre os temas refletidos nos relatórios, os que mais se destacam no que se refere à docência são reflexões sobre: a organização do trabalho pedagógico, o ensino de Ciências, a avaliação e a relação professor-aluno. Diferente do resultado ao qual Silva (2022) chegou na análise que fez dos relatórios de estudantes de Pedagogia, em que “poucos são os registros que mostram como eles aliam teoria e prática” (Silva, 2022, p. 85), essas associações são encontradas em todos que analisei. Pode influenciar o fato de ser requerido temas a serem refletidos teoricamente para a avaliação na disciplina. Porém, no que se refere a análise do PPP, a descrição só dos dados da escola é mais frequente.

De maneira geral, são reflexões pertinentes das quais poderiam emergir pesquisas e discussões em pares, porém, prevalece a observação em contraponto com a intervenção, que se mostrou limitada nos contextos das instituições privadas do estágio remunerado. Ou seja, nesses casos, as estudantes demonstram capacidade de refletir, mas algumas não costumam ter liberdade para intervir ou propor mudanças, o que as deixa em uma posição de apenas pensar o que fariam se pudessem. Começo pelos trechos do relato de E2:

Esse momento de parque é muito interessante para perceber o que de forma livre as crianças anseiam por vivenciar e quais significados elas estão dando para aquilo que em sala está sendo vivenciado. Ajuda a pensar: como direcionar meu planejamento pedagógico? Porém, por conta de outras demandas referentes a planejamento, a professora regente de turma raramente se encontra no momento do parque. A responsável pelas crianças no parque sou eu. Aprendi muito nesses momentos, foi aí que conheci as crianças de verdade (E2, 2023, p. 14).

Acredito que projetos autogerados podem colaborar com a formação humana de uma forma que aqueles demandados por alguém externo (no caso, a gestão) não consegue, isso porque estes estão distantes das especificidades das crianças. Infelizmente, a professora não consegue se organizar para isso, segundo suas falas diárias, ela não é paga para planejar apenas para aplicar, e se nega a fazer planejamento fora do seu tempo de trabalho (E2, 2023, p. 17)

A escrita de E2 se ancora nas concepções de autores renomados para refletir sobre como o planejamento poderia enriquecer a aprendizagem das crianças e facilitar o trabalho pedagógico desenvolvido. Porém, observa que sua professora regente não parte desses pressupostos. É o que Roldão (2021, p. 83) critica quando se fala do professor como alguém que ensina alguma coisa a outros, essa ideia contamina-se com uma noção arcaica de ensinar como transmitir conhecimentos formalizados. Ensinar é “[...] promover a aprendizagem e a apropriação de saber pelo outro” (Roldão, 2010, p. 5) e é em direção a isso que o planejamento da aula deve ir. E2 reconhece esse aspecto, logo, sua reflexão revela um olhar do conhecimento teórico de encontro com a realidade do estágio, que proporcionou uma aprendizagem que ela pode levar para a sua prática docente.

Refletir sobre a organização do trabalho pedagógico na própria regência é uma ação encontrada em outros relatos. Como foi constatado por Silva (2022, p. 83) em sua investigação: “[...] os relatórios de estágio são fontes de análise da formação inicial e podem trazer elementos importantes para conhecer as concepções dos estudantes em relação aos seus processos formativos para a futura prática pedagógica”. Na escrita, podem repensar sua prática, avaliá-la e refletir sobre como poderiam reorientá-la. Dois exemplos disso estão nos relatos de E5 e E1, que tiveram regências bem-sucedidas, mas ainda assim foram capazes de identificar o que poderia ser diferente:

Ao final da aula as crianças já estavam começando a ficar mais dispersas, indicando que poderíamos ter feito uma pausa entre uma parte e outra a atividade para um descanso rápido. Por estarem um pouco cansados, não consegui trazer para a discussão final as porcentagens das medidas tanto quanto gostaria, precisando acelerar o ritmo para não perder a atenção dos alunos. Demoramos aproximadamente dois horários e meio (quase duas horas) para realizar toda a atividade, que foi feita com total apoio da professora regente. Acredito que se tivesse tido um controle melhor do tempo que gastamos a turma poderia ter feito melhor proveito de todas as etapas da aula (E5, 2023, p. 14).

A experiência de dar aula e introduzir um assunto fundamental como esse me trouxe um sentimento transformador, ver o envolvimento e a atenção das crianças durante a atividade me motivou ainda mais. A saída pedagógica foi fundamental para contextualizar tudo aquilo que as crianças haviam aprendido em sala de aula, perceber que elas absorveram aquilo que tentei passar foi satisfatório. Mudaria algumas coisas como tamanho da maquete que ficou pequena, pensaria em elementos como árvores, carros, comerciais para as crianças confeccionarem. E se possível mesmo, gostaria de ter realizado uma saída pedagógica com as crianças para conhecer Planaltina-DF (E1, 2023, p. 31).

A oportunidade de planejar e executar a própria regência permite conferir a dinâmica do trabalho pedagógico, da forma que aponta Saviani (1996, p. 150), “[...] como uma estrutura de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e nos tempos pedagógicos, visando atingir objetivos intencionalmente formulados”. Assim, E5 notou como o tempo e a atenção da turma interferiram para alcançar seus objetivos estabelecidos no plano de aula, por isso essa estrutura importa ser considerada.

E1 teria proposto mais recursos e um passeio com a intenção de potencializar a experiência das crianças, algo que o projeto da escola conseguiu abranger. O que revela que o estágio realmente contribuiu para a sua aprendizagem docente é como ela descreve o sentimento que teve: “transformador”. Que não ficou no campo do sentir, mas foi efetuado na prática, uma vez que E1 partiu do conhecimento da universidade para sua regência na escola

pública. É assim que o estágio se aproxima do contributo de ser atividade teórica que instrumentaliza a práxis, tal qual defendem Pimenta e Lucena Lima (2018).

O ensino de ciências se enquadra como saber específico (Saviani, 1996), saber disciplinar (Tardif, 2014) e conhecimento (Pimenta, 2012). A fragilidade nesse componente da grade curricular dos Anos Iniciais é refletida por duas estudantes. Para tecer suas argumentações, elas partem do conhecimento teórico de autores da literatura dessa área. Se a própria formação inicial de professores para os Anos Iniciais focar somente na alfabetização, no letramento e na matemática, a atuação desses profissionais também corre o risco de ser restrita. Nota-se que a reflexão das estagiárias tem graus de experiência e de conhecimento. O reconhecimento da importância e das metodologias de ensino para as ciências naturais é um indicativo de que a formação está sendo abrangente quanto às necessidades da sociedade atual e os direitos das crianças de acesso ao conhecimento.

Finalizo, reforçando a importância de não focar apenas na alfabetização e matemática nessa etapa, visto que as crianças precisam conhecer o mundo e seus elementos, para a partir disso exercitar sua cidadania de forma crítica, reconhecendo seus direitos e deveres dentro de uma sociedade (E1, 2023, p. 22).

Sendo assim, pontuo que o trabalho realizado pela professora regente em relação a ciências deixa muito a desejar. Por vezes, no parque, as crianças demonstravam seu interesse por ciências, ao me pedirem para pesquisar aranhas, abelhas e outros animais; em outros momentos tentam plantar sementes, porém sem a orientação correta as sementes nunca nasciam; no pomar as crianças se deparavam com plantas, flores e insetos que muito as deixavam curiosa, porém essas vivências não eram empregadas em sala de aula, sendo na verdade, muitas das vezes podadas pela professora que mandava as crianças saírem de perto dos insetos, passarem menos tempo no pomar, ou não pegar as frutas... Se a professora estivesse mais atenta a esses momentos e, claro, se tivesse mais boa vontade quanto ao ensino de ciências, ideias não iriam faltar para tornar suas aulas mais interessantes e instigantes para seus alunos (E2, 2023, p. 16).

E2 levou adiante sua reflexão, por considerar que o ensino de ciências deve ser mais do que só folhas impressas. Acredita que a curiosidade das crianças no ambiente tão rico de possibilidades que a instituição oferece, com parques e pomares, seriam boas fontes de temas de investigação para trabalhar com as crianças. A sua regência foi voltada para o ensino de ciências, logo, foi capaz de transformar a sua reflexão teórica, relacionada à realidade, em prática na sua própria docência. A percepção de E1 e E2 vai ao encontro com a defesa de Carvalho (2014) do ensino de ciências não por mera exposição, mas por meio de sequências investigativas, em que um problema é definido e planejado para ser trabalhado com os alunos em etapas de experimentação, resolução e sistematização dos conhecimentos.

Também encontrei reflexões acerca da avaliação. Para a docência, ela significa “[...] um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos, e daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes” (Libâneo, 2013, p. 217). Esse é o tipo de reflexão que se espera na formação inicial e o campo de estágio oferece essa oportunidade mais de perto da realidade. Assim, dois relatos demonstram preferência pela avaliação formativa como pressuposto teórico para a docência, para ser considerada assim precisa ter a intenção do professor, ser informativa, informar tanto o aluno quanto o professor e implicar em adaptação ou ajuste (Hadji, 2001, p. 20-21). E3 critica a falta desses requisitos:

[...] mesmo a maratona sendo aplicada toda semana, podemos observar que a correção dela não é utilizada para melhorar de alguma forma o desempenho daquelas crianças, trabalhar as questões em que a turma obteve maior dificuldade, ou até mesmo a metodologia usada pela professora (E3, 2023, p. 12).

Pode-se averiguar essa informação quando se vê na prática que os mesmos alunos que iniciaram no vermelho, permaneceram nele até o final do ano letivo, não havendo uma melhora significativa em sua trajetória escolar (E3, 2023, p. 12).

E3 faz uma relação com teóricos do tema ao se referir ao uso da avaliação institucional, que demanda provas sem peso de nota para treinar os estudantes a cada semana. Porém, ela nota por um “ranking” de pontuações que alguns não progridem e as evidências não são aproveitadas em correções e ajustes. No exercício do ensino, Roldão (2010, p. 5) considera que o docente deve saber analisar e avaliar como se ensinou, este é um “conhecimento reflexivo, que permite ao docente reanalisar reflexivamente a sua ação, retroagir ou reorientar em função da análise feita”. Essa reflexão leva para o passo seguinte “saber reorientar as estratégias futuras com base na avaliação feita” (Roldão, 2010, p. 5). Logo, a constatação de E3 é pertinente, sem conduzir o aluno à aprendizagem, o ensino não cumpre seu papel e tampouco a avaliação tem resultados se não houver reorientação de estratégias.

A avaliação também aparece como tema de reflexão no relatório de E5, ao relacionar como a relação professor-aluno interfere na avaliação informal, tendo a autora Villas Boas como base teórica. Na opinião pessoal de E5, não há clareza nos processos avaliativos, as crianças não sabem quando e com que critérios estão sendo avaliadas, algo que ela contrasta como contrário a uma avaliação formativa:

Na turma em que estou alocada não consegui identificar com tanta clareza os processos avaliativos de diversas disciplinas, o que indica

que, provavelmente, as crianças também não sabiam em que momentos estavam sendo avaliadas ou qual os critérios de avaliação a que estavam sendo submetidas. É compreensível que determinados momentos avaliativos não sejam anunciados, a depender dos objetivos e tipo de avaliação, mas é preciso refletir sobre quais informações seriam valiosas para os alunos nesse processo (E5, 2023, p. 12).

A relação professor-aluno é outra temática da aprendizagem docente essencial na formação inicial. É a relação que permeia todos os processos próprios da docência, pois o ensino é direcionado a indivíduos com contextos particulares, seres humanos integrais e com conhecimentos prévios. Na sala de aula, percebo que esse encontro pode ser uma aprendizagem para o estagiário, com seu olhar em formação e para o professor regente, com sua experiência a mais na profissão.

E4 escolheu refletir sobre a afetividade na relação professor-aluno, um importante fator que levou a esse olhar foi uma aula no encontro de orientação sobre o tema com uma convidada externa. Esta é uma das principais contribuições do Estágio Supervisionado Obrigatório unido ao estágio remunerado, na concomitância há uma orientação e uma supervisão mais próxima e sistematizada que leva o estudante a refletir sobre o próprio ambiente em que já estagiava antes, com fundamentos teóricos como lentes que os ajudam, inclusive, a intervir. Com bases em artigos sobre a afetividade, ela notou que havia um tratamento diferenciado para algumas crianças, mas buscou tratar todas de forma igual e respeitosa:

[...] a forma como eu as trato é a forma que vai se estabelecer na sala, eles veem o professor com um espelho, acabam reproduzindo grande parte do que eles veem na sala e em casa. E eles se sentem acolhidos nesse espaço e pertencentes ao processo de ensino e aprendizagem se torna mais fluido (E4, 2023, p. 15).

Para as necessidades educacionais atuais, esta é uma aprendizagem crucial. A percepção de E4 na sua turma do estágio dialoga com o que afirma Luckesi (2014, p. 21-22):

[...] o educador necessitará estar permanentemente atento a si mesmo para atuar junto aos educandos, pois ele é o líder da sala de aula, cujo “tom” será o “seu tom”. Se ele for competente, sua sala de aula também o será; se ele for amistoso, sua sala também o será; se ele for agressivo, sua sala também o será; se for lúdico, sua sala também o será.

E5 foi capaz de inferir lições importantes do seu estágio que puderam ser refletidas no relatório. Há um reconhecimento de que o contexto de uma instituição privada tem seus privilégios, porém, também há dificuldades próprias. E5 é uma das poucas que demonstra por meio de sua escrita ter uma observação que também é participativa e colaborativa, pois conhece quem são as crianças desde o início do ano, sabe que aspectos emocionais delas

interferem na aprendizagem e, nas medidas tomadas para trabalhá-los, ela se incluiu com a equipe da escola:

Porém, apesar de viverem uma vida confortável, vão aparecendo várias questões emocionais que podem estar relacionadas à negligência familiar, falta de regulação do tempo de telas, problemas familiares, transtornos psicológicos ou até mesmo por não serem ensinados em casa a respeitar o espaço e as pessoas à sua volta (E5, 2023, p. 9).

Desde o início do ano estão sendo trabalhadas habilidades que o ajudem a superar essas dificuldades. Em alguns quesitos consegui observar uma melhora significativa e acredito que isso foi possível por conta do laço que conseguimos criar durante o ano letivo [...] (E5, 2023, p. 10).

Em sua atuação, E5 teve contato com uma criança que apresentava comportamentos que dificultavam a convivência em sala de aula. Foi preciso que, em equipe, estratégias fossem adotadas:

Tentamos adotar várias estratégias e a que melhor funcionou nesse caso foi me manter firme em ocasiões mais sérias, mas negociar com ele sempre que possível, por vezes deixando passar algumas coisas e ouvindo o que tinha a dizer (E5, 2023, p. 10).

E5 também considerou que a sua relação de laços afetivos com as crianças e com as regentes foi essencial para o êxito na proposta de ensino de sua regência. Esta é uma vantagem do estágio concomitante, a depender do semestre em que é realizado, é um ambiente familiar, uma turma e uma equipe de profissionais conhecida. Ao proporcionar tal aproximação e oportunidades de se desenvolver é que essa modalidade pode contribuir para a aprendizagem da docência, como E5 concluiu:

Diante do que foi observado e praticado durante todo o ano letivo vejo que, apesar de ter vivenciado e aprendido muitas coisas importantes, ainda tenho muito a evoluir. Houve momentos em que me senti mal por não saber exatamente como lidar com as situações com que me deparei, sem saber se estava agindo da maneira mais adequada (e às vezes tendo certeza de que não estava). Porém sempre tive apoio das professoras regentes e da equipe de coordenação, que confiaram na minha capacidade não só de tentar resolver os conflitos, mas também de praticar a regência diversas vezes, possibilitando um espaço para minha aprendizagem de forma concreta e muito significativa (E5, 2023, p. 15).

Percebe-se que mesmo o familiar pode revelar novas facetas. O papel da professora orientadora importa para levar o estudante a ver além do que já presencia, a questionar e refletir a partir do que se idealiza na teoria e do que se concretiza na prática, buscando levar às transformações possíveis. Este é o ponto que Pimenta e Lucena Lima (2018) refletem sobre o estágio para quem já exerce o magistério. Apesar de o estágio concomitante não ser o

exercício efetivo da profissão docente, é uma aproximação mais contínua do que costuma ser no único semestre de quem cursa apenas o Estágio Supervisionado. E, nesse sentido:

A função do professor orientador do estágio será, à luz da teoria, refletir com seus alunos sobre as experiências que já trazem e projetar um novo conhecimento que ressignifique suas práticas, considerando as condições objetivas, a história e as relações de trabalho vividas por esses professores-alunos (Pimenta; Lucena Lima, 2018, p. 115).

Notei, ainda, que a relação entre teoria e prática refletida nessa dimensão afetiva da docência diz muito da trajetória de E4 e E5. Como afirma Tardif (2014, p. 103): “[...] o professor pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal”. Por um lado, em seu memorial, E4 lembrou professores que já teve e como não se sentia ouvida ou vista como protagonista em seu processo, algo que ela procurou não reproduzir em seu estágio. Por outro lado, para E5, tanto experiências prévias quanto os saberes disciplinares (Tardif, 2014) contribuíram para que ela consolidasse essas aprendizagens na reflexão durante o estágio concomitante:

A matéria de Psicologia da Educação foi o meu primeiro contato com a pedagogia. Eu me encantei com tudo o que aprendi sobre desenvolvimento infantil e decidi que queria saber mais e mais sobre o assunto. Ainda hoje não tenho certeza se quero atuar em sala de aula, na educação infantil ou se irei construir uma carreira na área da psicologia (pois foi isso que me fez entrar para o curso), mas a caminhada está sendo muito interessante e significativa (E5, 2023, p. 5).

Em comum, os relatórios também descrevem os dados gerais da escola que devem ser analisados conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP). Para Lucena Lima (2008, p. 202), “[...] vale a pena perceber o Projeto Pedagógico em processo de operacionalização, ou seja, a comunidade escolar, vivenciando aquilo que foi debatido e decidido por ela, no coletivo”, desse documento que os estagiários podem extrair essas lições entre o escrito e o vivido. Porém, constatei que esse aspecto no estágio concomitante tem suas fragilidades. Duas estudantes alegam que não conseguiram acesso ao PPP, então buscaram os dados no site das instituições, duas tiveram dificuldades para encontrá-lo. Nas instituições privadas, os relatos destacam que o nome usual é “Proposta Pedagógica”, em alguns casos nem a equipe da escola conhece o documento. E1, da rede pública, conseguiu relacionar o dito no PPP com o observado na escola e E5, sem acesso ao documento, comentou com base em sua experiência:

[...] o documento apresenta diversos erros de digitação e formatação, o que reflete a falta de cuidado e responsabilidade com sua elaboração. Há alguns projetos como a Horta e alimentação saudável que apesar de descritos no PPP não estão ativos, apesar da escola

contar com o espaço destinado a esse fim, ele não é utilizado (E1, 2023, p. 10).

Pelo tempo que estou na instituição posso afirmar que na teoria a forma de ensino é muito mais inovadora do que é na realidade, mas isso acontece em grande parte por conta da falta de preparo e instrução dos profissionais (E5, 2023, p. 5).

O que todas essas reflexões nos revelam é que o estágio concomitante tem diferentes implicações nas aprendizagens docentes encontradas nos relatórios. Em sua pesquisa, Bolzan, Wiebusch, Baptaglin (2014, p. 66) consideram que “a aprendizagem da docência ocorre quando as acadêmicas se colocam como aprendizes da sua formação, compreendendo os percursos que produzem ao aprender a docência”. Ao refletir sobre a própria prática nos relatórios, esses percursos ficam ainda mais claros, o que ajuda a desenvolver a postura reflexiva e investigativa para a futura atuação como docentes. Vale destacar que cada estudante tem a sua trajetória pessoal, inclusive ao contornar as limitações desse estágio, as quais vieram da rigidez das instituições segundo três relatos, com exceção de E1 e E5, que relataram ambientes favoráveis para a sua formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, busquei compreender como o Estágio Supervisionado Concomitante implica nas aprendizagens docentes dos futuros professores formados na UnB, percorrendo suas trajetórias nos relatórios reflexivos, para refletir sobre as contribuições, os desafios e as limitações desse estágio. Para isso, foi necessário compreender em que pressupostos teóricos e normativos o estágio está ancorado no currículo do curso de Pedagogia de 2018, considerando também a legislação posterior ao currículo. A análise documental desses relatórios foi articulada às principais perspectivas que compõem as aprendizagens docentes na formação inicial.

Com o objetivo específico de conhecer os documentos que normatizam o Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais no curso de Pedagogia da UnB, partindo do âmbito federal ao institucional, percebi que cada legislação traz aspectos dos contextos em que foram feitas e foram aprimoradas ou adequadas de acordo com as demandas que surgiram ao longo dos anos. As concepções de estágio e docência adotadas para o Estágio Supervisionado no currículo do curso estão em conformidade com os documentos oficiais, trazendo também seu próprio posicionamento para que a teoria e a prática sejam indissociáveis. Dentro da FE-UnB, os documentos ajudam a compreender o que se espera dos estagiários, orientadores e

supervisores. Contudo, por estar baseado em documentos mais antigos, vimos que o curso de Pedagogia poderá enfrentar desafios ao se ajustar às novas Diretrizes Nacionais Curriculares.

Tratar do Estágio Supervisionado Concomitante requereu compreender como é sua configuração. Porém, poucas são as menções oficiais dessa modalidade, que ainda não aparece em resoluções. Apesar disso, tem sido uma opção para estudantes que já realizam o Estágio Não Obrigatório poderem cursar a disciplina do Estágio Obrigatório. Mais do que isso, pode-se concluir com esta pesquisa que é uma oportunidade de o futuro professor refletir com fundamentos teóricos sobre o ambiente em que atua como estagiário e suas próprias aprendizagens docentes.

Dessa forma, confirmo que os relatórios são valiosas fontes de dados para futuras pesquisas. Nesta, com o segundo objetivo específico, foi possível inferir as aprendizagens para a docência de estudantes da UnB no que se refere aos Anos Iniciais, uma etapa fundamental da Educação Básica na escrita reflexiva. Como futuros profissionais docentes, os seus relatos revelam saberes em que se relacionam tanto a experiência quanto o conhecimento, que envolvem o ensino, o planejamento, a avaliação e a capacidade de refletir a própria prática dentro de contextos desafiadores. Destaco que um elemento relevante dos relatórios para a análise foram os memoriais dos Anos Iniciais, uma vez que ao longo das descrições e reflexões, essas experiências anteriores vão sendo ressignificadas, as decisões tomadas durante o estágio não se desassocia das trajetórias individuais e da identidade docente que cada uma está construindo.

Retomando a questão central desta pesquisa, o Estágio Supervisionado Concomitante contribui para as aprendizagens docentes na medida em que dá aos estudantes lentes teóricas para olharem a realidade e refletir sobre formas de, na prática, transformá-la. Com essa modalidade, o planejamento, a regência e a escrita do relatório reflexivo se mostraram momentos formativos oportunos para esses estagiários, em que puderam mobilizar suas aprendizagens e refletirem sobre elas no contexto de estágio que já estão inseridos. Com a supervisão de uma orientadora e os encontros na Faculdade de Educação, puderam ter novos olhares sobre temas que importam para a docência, como o ensino de Ciências, a avaliação e a relação professor-aluno.

Os desafios e as limitações observados nesse estágio variam de acordo com a instituição. Nesta pesquisa, tivemos quatro privadas e uma pública. Nas escolas privadas, algumas regências foram comprometidas pela rigidez de suas instituições e pelas demandas do calendário escolar, as estagiárias até puderam planejar, mas não executar como pretendiam. Outra regência teve apoio das professoras regentes e da escola com materiais, ou seja, não dá

para generalizar tal limitação. A análise entre o dito no PPP e o vivido na escola, que faz parte da formação docente, também pode ser um desafio quando não há acesso a esse documento.

Por um lado, considerando que nem todos futuros professores atuarão em escolas públicas, para quem realiza o estágio remunerado em instituição privada, o Estágio Supervisionado Concomitante pode trabalhar de forma mais intencional as aprendizagens da profissão docente, levando em conta como cada instituição estrutura o seu ensino e propondo questionamentos. Por outro lado, a Universidade de Brasília é uma instituição pública, estágios em escolas públicas estreitam a relação entre a universidade e as escolas com a parte da população que ainda precisa ter seus direitos à Educação atendidos com mais qualidade. Para a formação docente, as duas opções trazem tanto contribuições quanto desafios, afinal, a Educação é um complexo fenômeno.

Abrindo o caminho para futuras pesquisas sobre o Estágio Supervisionado, um rico objeto de estudo, o modo concomitante ainda tem potencial para mais discussões. Os relatórios não são suficientes para identificar as relações entre estagiários que optam por manter o Estágio Não Obrigatório para cumprir a carga horária do Obrigatório e os estudantes que vão para as escolas públicas conveniadas à Universidade de Brasília, e como essa troca de experiências entre pares contribui para suas concepções de docência. Também não abrange como orientadores conduzem o estágio concomitante em suas turmas ou como os supervisores dessas instituições contribuem para o processo formativo. É possível que com entrevistas ou grupos focais, outros resultados e outras nuances possam surgir sobre esses aspectos.

Quanto a mim, a pesquisa me reaproximou de importantes lições para a minha aprendizagem docente, como um mergulho em conceitos que aprendi ao longo da minha graduação que está chegando ao fim. Pude conhecer trajetórias diferentes do caminho que eu tomei, mas que também foram tão formativas e desafiadoras quanto a minha. E refletir sobre que tipo de professora vou escolher ser e como vou reagir às dificuldades que terei pela frente nessa profissão. Ademais, esta pesquisa foi uma contribuição para a FE-UnB repensar o Estágio Supervisionado no modo Concomitante, que ainda é recente e pode ser mais esclarecido e aprimorado para seus estudantes e para que orientadores possam aproveitar essa concomitância por meio do diálogo, da reflexão e da escrita dos relatórios.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma G. **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2015. *E-book*. ISBN 9788524924026. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788524924026/>. Acesso em: 27 nov. 2023.
- AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 39-72.
- BOLZAN, D. P. V.; WIEBUSCH, A.; BAPTAGLIN, L. A. Aprendizagem docente na formação inicial de acadêmicas do Curso de Pedagogia. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 3, p. 62 - 72, 19 nov. 2014.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 04 set. 2023.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 dez. 2023.
- BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em 21 fev. 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 05 set. 2023.
- BRASIL. (2015). Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 1 de julho de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em 21 de fev. 2024.
- BRASIL. (2002). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf Acesso em 18 jun. 2024.
- BRASIL. (2019). Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=116731-rcp001-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso em 21 de fev. 2024.

CARVALHO, A.M.P. O ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativo. In: CARVALHO, A.M.P. (org.). **Ensino de Ciências por investigação: Condições para implementação em sala de aula**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

COSTA, Marina Oliveira. **Contribuições do estágio curricular para a formação do professor**. 2016. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/19168/1/2016_MarinaOliveiraCosta_tcc.pdf. Acesso em: 04 set. 2023.

CUNHA, Luiz Antonio. A aprendizagem de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil Colônia. In: CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000. p. 27-57.

CURY, C. R. J.. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245–262, jul. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010> Acesso em: 01 dez. 2023.

DIAS, A. B. A. de S. Dias. Estágio em docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: processos formativos e avaliativos dos professores orientadores de estágio do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. 29º Universidade de Brasília e do Distrito Federal. **Portal de Conferências da UnB**, 2023. Disponível em: <https://conferencias.unb.br/index.php/iniciacaocientifica/29CICUnB20df/paper/view/48944> Acesso em 17. jun. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental (Anos Iniciais – Anos Finais)**. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018.

FERREIRA, Suzanna Neves. **O Lado De Cá E O Lado De Lá: A Atuação Do Professor Da Educação Básica Na Formação Inicial Através Do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório**. 2019. 154 f. (Mestrado em Educação) — Instituição de Ensino: Universidade Estadual De Mato Grosso Do Sul, Paranaíba Biblioteca Depositária: UEMS, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8625928. Acesso em: 12 set. 2023.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 1.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, [S. l.], v. 35, n. 3, p. 20–29, 1995. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rae/article/view/38200>. Acesso em: 29 nov. 2023

HADJI, C. Compreender que a avaliação formativa não passa de uma “utopia promissora”. In: HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LAVILLE, Christian; DIONNE Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G.. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 239–277, dez. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300013>. Acesso em 07 mar. 2024.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo Educacional**, v.08, n. 23, p. 195-205. 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189117303012.pdf>. Acesso em: 24 de nov. 2023.

LUCKESI, C. Ludicidade e formação do educador. Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade, [S. l.], v. 3, n. 2, 2014. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v3i2.9168. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>. Acesso em: 12 jun. 2024.

MACEDO, Adalvanira Silva Batista. **Estágio Supervisionado Na Formação Inicial De Professores: Perspectivas Da Reflexão**. 2019 132 f. (Mestrado em Educação) — Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal Do Piauí, Teresina Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do CCE/UFPI, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8608427. Acesso em: 13 set. 2023.

NASCIMENTO, Maria Noraneide Rodrigues Do. **Avaliação da aprendizagem no estágio supervisionado: contributos da prática dos professores orientadores para a formação inicial docente em pedagogia da UFPI**. 2021 333 f. (Doutorado em Educação) — Instituição de Ensino: Universidade Federal Do Ceará, Fortaleza Biblioteca Depositária: Biblioteca do Centro de Humanidades, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11242417 Acesso em: 13 set. 2023.

NOGUEIRA, Larissa Soares. **A residência pedagógica no curso de pedagogia: relato de experiências**. 2019. 75 f.. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/23011/1/2019_LarissaSoaresNogueira_tcc.pdf. Acesso em: 04 set. 2023.

PALACIOS, KEILA CRISTINA MEDEIROS. **Feitos e Desfeitos: Percepções Das Docentes Sobre O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório Na Pedagogia Da Ufms/Cpvn**. 2020. 128 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal Da Grande Dourados, Dourados Biblioteca Depositária: UFGD, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9708956. Acesso em: 12 set. 2023.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. pp. 15-38.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência**. (Coleção docência em formação: ensino superior). São Paulo: Cortez, 2018. E-book. ISBN 9788524926457. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788524926457/>. Acesso em: 27 nov. 2023.

REIS, Linda. **Produção de monografia: da teoria à prática**. Brasília: SENAC-DF, 2008.

RELA, Suelen Aparecida De Carvalho. **O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENCONTROS, DESENCANTOS, E AS**

EXPERIÊNCIAS EM TEMPO DE PANDEMIA. 2022. 113 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, Itatiba Biblioteca Depositária: Santa Clara, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11440853. Acesso em: 12 set. 2023.

RODRIGUES SILVA, W.; FAJARDO-TURBIN, A. E. **RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO REGISTRO DA REFLEXÃO PELA ESCRITA NA PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR.** Polifonia, [S. l.], v. 18, n. 23, 2011. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/25>. Acesso em: 1 dez. 2023.

ROLDÃO, Maria do Céu. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. *In*: ENS, Romilda Teodora; BEHERENS, Marilda Aparecida. **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar.** Curitiba: Champant, 2010. p. 01-12.

ROLDÃO, M. do C. Investigação como instrumento da formação profissional de docentes. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 13, n. 28, p. 79–90, 2021. DOI: 10.31639/rbpf.v13i28.545. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/545>. Acesso em: 17 de dez. 2023.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Rosangela Rodrigues Dos. **O Estágio Supervisionado Como Vivência Formativa No Curso De Pedagogia.** 2020. 304 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS, Santos Biblioteca Depositária: Biblioteca Universidade Católica de Santos, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10595383. Acesso em: 12 set. 2023

SARTOR, Jussane. **Estágio Obrigatório do Curso de Pedagogia: um estudo exploratório a partir da percepção dos licenciandos.** 2013 101 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Mato Grosso, Cuiabá Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial do Instituto de Educação - IE e Biblioteca Central / UFMT, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=149946. Acesso em: 12 set. 2023.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano. I, n.I, jul. 2009.

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.39-50.

SENA, Givaldo Santos. **Estágio Supervisionado Em Pedagogia Na UFS: obstáculos e desafios no seu desenvolvimento, no uso das tecnologias educativas, na iniciação à docência, na relação teoria e prática** ' 19/02/2020 130 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE, São Cristóvão Biblioteca Depositária: Bicen, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9920758. Acesso em: 13 set. 2023.

SILVA, Gislaine Domingos da. **Processos Formativos Em Percurso Inicial Nos Relatórios De Estágio Supervisionado No Curso De Pedagogia Presencial Da Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul**. 2022. 100 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande Biblioteca Depositária: BIC. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/4811>. Acesso em: 13 set. de 2023.

SILVA, Melissa Rodrigues da. **O Estágio Curricular Supervisionado No Curso De Licenciatura Em Pedagogia Como Possibilidade De Articulação Entre A Universidade E A Escola**. 2020. 533 f. Doutorado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Estadual De Ponta Grossa, Ponta Grossa Biblioteca Depositária: Biblioteca da UEPG - Campus Uvaranas, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10268103 Acesso em: 13 set. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVEIRA PORTELINHA, Ângela M.; BORSSOI, B. L.; DE NEZ, E. **O ESTÁGIO REMUNERADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: experiência com o trabalho docente**. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, [S. l.], v. 8, n. 27, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4220>. Acesso em: 7 de jun. 2024.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez. Materiais didáticos manipulativos. *In*: SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. **Materiais manipulativos para o ensino de frações e números decimais**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 9-21.

SOARES, Rosileide Dos Santos Gomes. **Estágio Supervisionado Obrigatório Na Formação Inicial Do Curso De Licenciatura Em Pedagogia Da Upe Campus Petrolina: Uma Análise Entre 2002 A 2016**. 2018 165 f. Mestrado Profissional em Formação De Professores E Práticas Interdisciplinares Instituição De Ensino: Universidade De Pernambuco, Petrolina Biblioteca Depositária: Biblioteca Da UPE Campus Petrolina, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7548286. Acesso em: 12 set. 2023.

SOKOLOWSKI, M. T. História do Curso de Pedagogia no Brasil. **Comunicações**, Piracicaba, v. 20, n. 1, p. 81-97, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://revistas.metodista.br/index.php/comunicacoes/article/view/1110>. Acesso em: 01 dez. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: 2014.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia - Diurno**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.fe.unb.br/images/Graduacao/Presencial/docs/PPP_PEDAGOGIA_DIURNO_05_07_2018_versao_final.pdf. Acesso em: 05 set. 2023.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2020. **RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA EXTENSÃO N°0059/2020**. Disponível em: <https://www.deg.unb.br/legislacoes/233-legislacao/357-legislacoes-cepe-o-conselho-de-ensino-pesquisa-e-extensao> >. Acesso em 18 de junho de 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2021. **RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE ENSINO,**

PESQUISA E EXTENSÃO Nº. 104/2021 - Regulamento Geral de Estágios de Graduação da Universidade de Brasília. Brasília: Boletim de Atos Oficiais da UnB, 23 de setembro de 2021. Disponível em: https://www.deg.unb.br/images/legislacao/cepe_14_2021_regulamento_geral_estagios.pdf
Acesso em: 21 de fev. 2024.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2022. **RESOLUÇÃO DO COLEGIADO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA FE-UNB Nº 01/2022** - Normas para o Estágio Obrigatório e Estágio Não Obrigatório para o Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Disponível em: https://www.fe.unb.br/images/Graduacao/Presencial/docs/Resoluo_01-2022_Estgios_CCG_FE-UnB.pdf. Acesso em: 21 de fev. 2024.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Curso de Pedagogia

Instituição: Universidade de Brasília	Data: / / 2024.
Graduanda-pesquisador (a): Ohani Araujo Lima	
Professora-orientadora UnB: Ireuda da Costa Mourão	

Título da pesquisa: Estágio Supervisionado Concomitante Nos Anos Iniciais: As Trajetórias De Aprendizagens Docentes Nos Relatórios Reflexivos Dos Futuros Professores Formados Na UnB

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a), você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa sobre as Aprendizagens Docentes no Estágio Supervisionado Concomitante nos Anos Iniciais. Esta investigação faz parte da pesquisa de Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia realizada pela estudante **Ohani Araujo Lima** – matrícula: 20\0042394, orientada pela Prof^ª. Dr^ª. Ireuda da Costa Mourão da Faculdade de Educação-UnB. Sua participação será cedendo o seu relatório final da disciplina Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais de 2023 para uma análise documental, com o intuito de refletir sobre as implicações desse estágio em modo concomitante nas aprendizagens docentes, suas contribuições, desafios e limitações. Logo abaixo você deverá assinalar seu consentimento ou não quanto a sua participação. Esses dados são exclusivos para as pesquisas da orientanda e orientadora e nomes fictícios serão utilizados para resguardá-lo/a como colaborador/a. Para qualquer esclarecimento, segue o contato da professora orientadora:

Ireuda da Costa Mourão – ireuda@unb.br

Você concorda em participar desta pesquisa?

- () Sim, concordo em participar desta pesquisa.
 () Não concordo em participar desta pesquisa.

Responsável Institucional: Ireuda da Costa Mourão

Nome Completo: _____

Brasília, ____ de _____ de _____

Assinatura