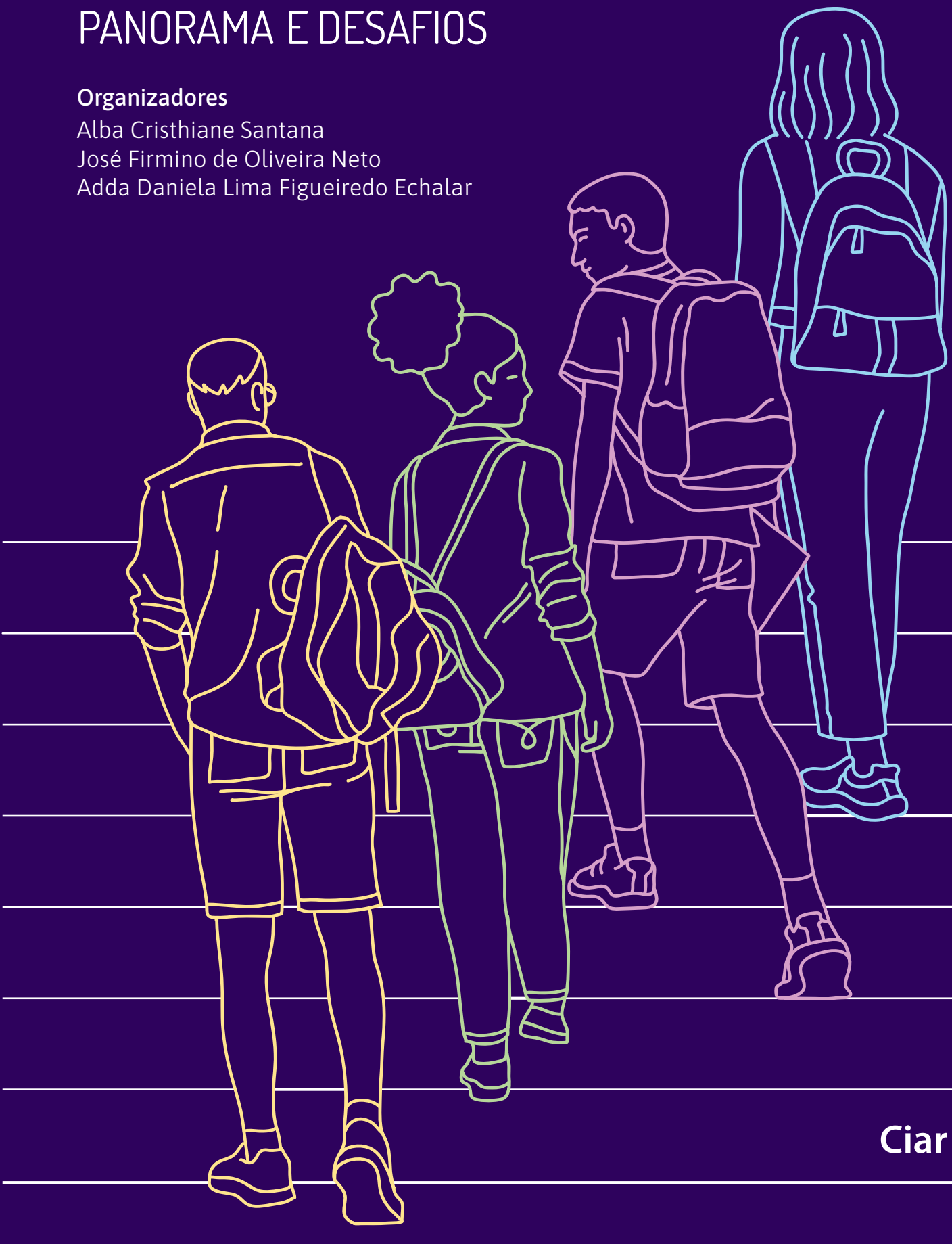
ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NA UFG:

PANORAMA E DESAFIOS

Organizadores
Alba Cristhiane Santana
José Firmino de Oliveira Neto
Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar



Ciar UFG

ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NA UFG:

PANORAMA E DESAFIOS

Organizadores

Alba Cristhiane Santana
José Firmino de Oliveira Neto
Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar

PROGRAD
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

FÓRUM DE licenciatura DA UFG

Goiânia
2025

Ciar UFG

© 2025 Alba Cristhiane Santana; José Firmino de Oliveira Neto;
Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar
© 2025 Ciar UFG

Universidade Federal de Goiás

Reitora
Angelita Pereira de Lima

Vice-Reitor
Jesiel Freitas Carvalho

Pró-Reitor de Graduação
Elias Trindade

Organizadores
Alba Cristhiane Santana
José Firmino de Oliveira Neto
Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar

Conselho Editorial
Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar
Alba Cristhiane Santana
Alessandra Gomes de Castro
Bruna Cardoso Cruz
Cristiano Nicolini
Denise Silva Araújo
Fabiane Lopes de Oliveira
Jhonny David Echalar
José Firmino de Oliveira Neto
Kely Elias de Castro

Centro Integrado de Aprendizagem em Rede · CIAR

Direção
Wagner Bandeira

Vice-Direção e
Coord. Administrativa e Financeira
Silvia Figueiredo

Coordenação Pedagógica e Gestão Moodle
Janice Lopes

Coordenação Tecnológica
Amilton Araújo

Coordenação de Comunicação
Raniê Solarevisky de Jesus

Coordenação e Gestão de Projetos e
Coordenação de Publicação
Ana Bandeira

Coordenação de Publicação Audiovisual
Flávio Gomes

Coordenação de Inovação e Interface
Victor Hugo César Godoi

Direção de Arte
Renato Galhardo

Projeto Gráfico
Leandro Pimentel

Diagramação
Victor Frazão

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG

E79 Estágio curricular obrigatório na UFG : panoramas e desafios [E-book] / organizadores, Alba Cristhiane Santana, José Firmino de Oliveira Neto, Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar. – Dados eletrônicos (1 arquivo : PDF). – Goiânia : Ciar UFG, 2025.
il.

Inclui referências.
ISBN: 978-65-85278-76-8

1. Universidade Federal de Goiás - Estudo e ensino (Estágio). 2. Programas de estágio - Estudo e ensino - Goiás (Estado). 3. Estudantes universitários - Formação - Goiás (Estado). I. Santana, Alba Cristhiane. II. Oliveira Neto, José Firmino de. III. Echalar, Adda Daniela Lima Figueiredo.

CDU : 378.4(817.3)

Bibliotecário responsável: Enderson Medeiros / CRB1: 2276

Esta obra está sob licença Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0: esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

PREFÁCIO

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento.
Freire, Paulo (2015).

A Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Goiás - PROGRAD/UFG, por meio da Diretoria de Apoio e Promoção Estudantil – DAPE, tem a imensa satisfação em prefaciar o livro *Estágio Curricular Obrigatório na UFG: Panorama e Desafios,* fruto de pesquisas e de ações/intervenções práticas de coordenadores e professores que atuam nos Estágios Curriculares Obrigatórios (ECO) nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Goiás. Os vinte e um (21) capítulos que compõem a obra sintetizam a diversidade de experiências no campo do Estágio Curricular Obrigatório na UFG e revelam a unidade institucional em torno do compromisso com a formação inicial de professores para a Educação Básica.

Os estudos e as experiências de estágio obrigatório apresentados nos diferentes capítulos reafirmam o sentido e a importância deste componente curricular na formação teórica e prática dos discentes das licenciaturas. Os(as) autores(as), ao escreverem sobre as experiências de estágios de suas unidades acadêmicas, expõem como esse componente se constitui em um espaço crucial, no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), para reflexão teórica e metodológica sobre o trabalho docente na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Fica evidenciado que é mediante os estágios que os estudantes, futuros professores da educação básica, se aproximam e vivenciam o cotidiano da escola e da sala de aula, mediados pela pesquisa, estudo e reflexão.

Atualmente, apesar de termos políticas educacionais federais para a iniciação à docência, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, a DAPE/PROGRAD acredita e defende que o Estágio Curricular Obrigatório é o espaço privilegiado para o fortalecimento da identidade docente e que, portanto, precisa ser for-

talecido e valorizado institucionalmente. O ECO, como veremos nos capítulos deste livro, aproxima a universidade da Educação Básica e a formação inicial de professores(as) do trabalho docente, em um processo contínuo e dialético de estudo e reflexão teórica-metodológica, orientado pelos(as) professores(as) de estágios e supervisionado pelos(as) professores(as) da escola-campo. Nesse sentido, os estudos aqui apresentados explicitam o compromisso político, pedagógico e institucional da UFG, que, por meio dos diferentes cursos de licenciatura, se constitui em uma referência estadual na formação inicial de professores(as) para atuarem na Educação Básica, sobretudo, a pública.

Esse compromisso está demarcado em diferentes documentos institucionais e nas ações da PROGRAD/UFG para a valorização e o fortalecimento dos cursos de licenciatura por meio de programas e projetos que integram e articulam o Ensino, a Pesquisa e a Extensão no processo de formação dos estudantes dos cursos de licenciatura. A UFG entende que o investimento na formação acadêmica sólida de professores é uma das estratégias para o enfrentamento dos desafios históricos da profissão docente no Brasil. O Estágio Curricular Obrigatório, como parte estruturante deste investimento, não pode ser substituído ou secundarizado em nome de nenhuma política pública que negligencie os conhecimentos, os saberes e as práticas de formação inicial de professores desenvolvidas na universidade pública, em seus cursos de licenciaturas.

Por tudo que sintetiza, anuncia e revela, esperamos que a leitura dos capítulos contidos neste livro contribua para o aprofundamento das discussões e reflexões sobre o sentido e as finalidades do ECO na formação inicial de professores. Que este livro seja, portanto, uma importante fonte de inspiração para todos(a) que estudam e atuam nos estágios e que reconhecem a importância deste componente curricular para a formação profissional rigorosa, crítica e emancipadora de professores(as). O conteúdo da obra revela também as possibilidades e as potencialidades do estágio obrigatório na universidade pública, à medida, que documenta, registra, sistematiza e analisa inúmeras contribuições e experiências de diferentes unidades acadêmicas da UFG na oferta deste componente curricular estruturante da formação de professores(as).

Parabéns ao Fórum de Licenciaturas da UFG, aos(às) coordenadores(as) e professores(as) de estágio por sintetizarem e compartilharem experiências e análises extremamente relevantes para os cursos de licenciaturas e, principalmente, para a universidade. Os escritos demonstram que temos muito a dizer/escrever sobre o papel do Estágio Curricular Obrigatório na formação dos(as) nossos(as) egressos(as).

Goiânia, 12 de fevereiro de 2025.

Israel Elias Trindade
Pró Reitor de Graduação - PROGRAD/UFG

Ana Cristina Silva Rebelo
Diretora de Acompanhamento e
Promoção Estudantil – DAPE/PROGRAD
Coordenadora de Estágios da UFG– DAPE/PROGRAD

Marcilene Pelegrine Gomes
Vice-Diretora de Acompanhamento
e Promoção Estudantil – DAPE/PROGRAD
Comissão de Estágio Obrigatório Curricular
dos Cursos de Licenciatura – DAPE/PROGRAD

APRESENTAÇÃO

Alessandra Gomes de Castro
Cristiano Nicolini
Fabiane Lopes de Oliveira
Kely Elias de Castro

O Fórum de Licenciatura da UFG é uma instância colegiada e permanente da Universidade Federal de Goiás, constituindo-se em um espaço coletivo, consultivo, propositivo e de constante debate, com o objetivo de realizar diagnóstico, acompanhamento, articulação e implementação das políticas de formação e valorização dos profissionais da educação na UFG, no estado de Goiás e no Brasil. Seu objetivo principal é fortalecer os cursos de formação de professores e institucionalizar um espaço de discussão e estudos sobre as licenciaturas da UFG e suas relações com a Educação Básica.

O Fórum configura-se, então, como um espaço de debate das demandas, possibilidades e desafios da instituição no âmbito da formação de professores e dos dilemas da educação. Para isso, consideram-se as peculiaridades de cada uma de suas unidades acadêmicas e da complexidade dos diferentes contextos político-econômicos, sociais e culturais que se apresentam, em âmbito nacional, regional e municipal.

A dinâmica de atividades ocorre por meio de reuniões mensais, predominantemente virtuais e, eventualmente, presenciais, em razão da especificidade de alguns de seus membros, que são de campus fora de Goiânia. Nessas ocasiões, são debatidos temas relacionados ao funcionamento dos cursos e à sua articulação com a sociedade, cujos resultados são relatos escritos, elaboração de notas, moções e outros documentos coletivos. O Fórum acompanha as demandas das licenciaturas no âmbito da UFG, promovendo debates sobre a legislação relacionada aos cursos e à educação básica.

O Fórum desenvolve um conjunto de ações visando promover o diálogo com a gestão da universidade, os professores e estudantes dos cursos de licenciaturas e da educação básica. Em diferentes situações, o coletivo assume o compromisso de questionar as políticas institucionais em prol da qualidade do processo de formação de professores e do trabalho docente.

Na promoção do diálogo, o Fórum tem abordado, em suas reuniões mensais, temas relevantes para o processo formativo de professores, como as políticas educacionais para formação de professores no Brasil, o Estágio Curricular Obrigatório (ECO), os Programas institucionais como Pibid e Residência Pedagógica, as Atividades Curriculares de Extensão (ACEx), entre outras. As discussões gerais sobre as temáticas, além de serem realizadas pelos membros do Fórum, contam, por vezes, com a participação de estudiosos da área, que compartilham suas experiências e colaboram para a troca de conhecimentos entre os diversos cursos de licenciatura da UFG.

Atualmente, uma diversidade de unidades acadêmicas integram o Fórum de Licenciaturas UFG: são aproximadamente 85 integrantes, cuja participação direta nas atividades funciona como mediação de diálogo entre as unidades e a universidade como um todo, estabelecendo comunicação com as diferentes instâncias.

As apresentações sobre o estágio, uma das discussões que suscitaram vários encontros, foram realizadas, em sua maioria, pelos coordenadores dessa área, bem como pelos professores orientadores desse componente curricular na UFG. O debate promovido pelo Fórum contribuiu para que os cursos pudessem compartilhar informações básicas sobre o processo de desenvolvimento do Estágio Curricular Obrigatório - ECO em cada licenciatura, bem como os desafios enfrentados, as especificidades, as dificuldades, como a ausência de professores e de disciplinas da área em escolas de educação básica, entre outros.

Compreendemos que o estágio curricular obrigatório é um eixo central da formação de professores, a qual é constituída com excelência quando há parceria entre professor/a orientador/a da licenciatura, professor/a supervisor/a da Educação Básica e o/a discente em formação.

O presente texto foi elaborado com o objetivo de traçar um panorama geral sobre as características dos estágios nos cursos de licenciatura da UFG, com destaque para aspectos relacionados ao atendimento à legislação em vigência, às formas de organização desenvolvidas em cada curso e aos desafios enfrentados. A proposta foi apresentar uma descrição dos estágios com base nos relatos apresentados nas reuniões do Fórum de Licenciatura.

Mapeamento dos estágios curriculares obrigatórios nas licenciaturas da UFG

Nas reuniões mensais do Fórum de Licenciatura da UFG foram realizadas discussões sobre o desenvolvimento dos estágios curriculares obrigatórios, com apresentação de 22 cursos, no período de março de 2022 a março de 2024. Os procedimentos para organização das discussões foram: a) convite para os cursos apresentarem suas experiências; b) organização de cronograma de apresentação, sendo um ou dois cursos por reunião; e c) apresentação e debate durante as reuniões mensais do Fórum.

As discussões iniciaram-se com a participação da professora Valdeniza Maria Lopes da Barra, da Faculdade de Educação/UFG, que é uma estudiosa sobre estágios no campo da formação de professores. Foi uma conversa com reflexões sobre as trajetórias e os desafios do estágio nas licenciaturas, com apresentação de um panorama histórico e das legislações na área. Na ocasião, ocorreu um debate sobre a organização dos estágios nas escolas da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC Goiás, com descrição do Programa de Qualificação do Estágio Supervisionado e das regras para convênio com a UFG. Além disso, foi pontuada a realização do estágio nas escolas da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, com reflexões sobre os desafios para o estabelecimento de convênio com a UFG.

Os 22 cursos de licenciatura da UFG e o CEPAE compartilharam suas experiências de estágio nas reuniões do Fórum, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Cronograma de atividades do Fórum de licenciatura sobre o ECO.

Datas	Cursos
07/03/2022	Conversa com a profª. Valdeniza Maria Lopes da Barra sobre trajetórias e desafios sobre o estágio nas licenciaturas.
20/06/2022	Artes Visuais/FAV e Pedagogia/FE
18/07/2022	Dança/FEFD e Educação Física/FEFD
15/08/2022	Letras: Português/FL; Letras: Espanhol/FL; Letras: Inglês/FL; Letras: Francês/FL
12/09/2022	Matemática/IME e História/FH
12/12/2022	Ciências Biológicas/ICB e Educação do Campo – Campus Goiás
23/01/2023	Química/IQ e Física/IF
13/02/2023	Filosofia/FAFIL e Ciências Sociais/FCS
17/04/2023	Discussão sobre o ECO na SEDUC-GO e na SME Goiânia
17/07/2023	Teatro/EMAC e CEPAE
14/08/2023	Psicologia/FE e Geografia/IESA
23/10/2023	Filosofia – Campus Goiás
20/11/2023	Licenciatura em Educação Intercultural/FL
18/03/2024	Música/EMAC

Essa produção materializa a parceria entre Fórum de Licenciatura da UFG e a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFG, no desejo de efetivar melhorias no processo de formar os melhores profissionais da Educação de nosso estado. Eis um importante registro de uma construção coletiva que vem estabelecendo importantes diálogos no âmbito da universidade, sem perder de vista o contexto no qual atua e para o qual trabalha - a comunidade local, regional, nacional e também internacional, considerando que egressos dos cur-

sos da UFG atuam, hoje, em diferentes espaços que não se limitam ao estado de Goiás.

O e-book conta com 23 capítulos e um prefácio, sendo o primeiro capítulo conceitual e os demais capítulos referentes às licenciaturas da UFG, apresentados em ordem alfabética por curso. Apresenta-se um panorama dos demais cursos e dos estágios realizados por essas unidades, compondo um interessante mosaico de possibilidades, enfrentamentos e resultados que merecem reconhecimento do público. Todavia, infelizmente, nem todos os cursos de licenciatura da UFG conseguiram participar com textos nesta publicação.

Desejamos a todos e todas uma boa leitura e que essa produção coletiva seja apenas a primeira etapa de um projeto amplo e ousado de educação pública e transformadora da realidade, como resistência aos múltiplos ataques que a atual conjuntura insiste em direcionar à ciência, à educação e à democracia.

SUMÁRIO

Inventário de ações pela devida efetivação do estágio curricular obrigatório nas licenciaturas 16
Valdeniza Maria Lopes da Barra

O estágio curricular nas licenciaturas em Artes Visuais e os desafios a se enfrentar 46
Kelly Christina Mendes Arantes
Elinaldo da Silva Meira

O CEPAE como espaço de formação docente na UFG: concepções, desafios e perspectivas 65
Adriana Maria Ramos Barboza
Ana Rogéria de Aguiar
Elisandra Filetti Moura
Francesca Guaracyaba Garcia Chapadense
Izabella Peracini Bento
Jecy Jane dos Santos Jardim
Joycelaine Aparecida de Oliveira
Kely Elias de Castro
Layssa Gabriela Almeida e Silva Mello,
Mariana de Cássia Assumpção
Pedro Paulo Galdino Vitorino Dias
Sirlene Terezinha de Oliveira

O estágio curricular obrigatório na licenciatura em Ciências Biológicas: fundamentos teórico-epistemológicos, estrutura organizacional e dinâmicas de desenvolvimento 102
Marcos Vinícius Ferreira Vilela

A concepção de professor como intelectual crítico-reflexivo, definições sobre o estágio e suas práticas no curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFG 121
Rubens de Freitas Benevides

Conversas sobre estágio em Dança, arte na escola, formação e comunidades ensinantes e aprendentes 143
Valéria Maria Chaves de Figueiredo
Ana Maria Alonso Krischke
Fernanda de Souza Almeida

O estágio na formação docente do educador do campo, as águas e das florestas: vivências e aprendizagens 169
Elisandra Carneiro de Freitas Cardoso
Alessandra Gomes de Castro

Saberes e organização do estágio obrigatório do curso de graduação em Educação Física da FEFD/UFG 185
Sissilia Vilarinho Neto
Anegleyce Teodoro Rodrigues
Patrícia Silva Carneiro
Luana Zanotto

Estágio curricular: pensar a experiência e o aprendizado da filosofia 204
Adriana Delbó
Carmelita Brito de Freitas Felício
Sílvio Carlos Marinho Ribeiro

O estágio curricular obrigatório de Geografia na UFG 232
Vanilton Camilo de Souza
Karla Annyelly Teixeira de Oliveira
Lorena Francisco de Souza

Estágio curricular na faculdade de História: propostas, articulações e desafios 251
Cristiano Nicolini

Desafios e perspectivas do estágio obrigatório na licenciatura em Letras: espanhol da UFG 269
Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva
Lucielena Mendonça de Lima
Patrícia Roberta de Almeida Castro Machado
Sara Guiliana Gonzales Belaonia

O Estágio curricular obrigatório do curso de Letras: francês – uma prática compartilhada em um trabalho coletivo 297
Lílian Virgínia Pôrto
Priscila Renata Gimenez
Valéria Cristina Bezerra

Um percurso de imersão na formação inicial do professor de Inglês: o estágio obrigatório em foco 317
Alexandre de Araújo Badim
Eliane Carolina de Oliveira
Grace Aparecida Pinheiro Teles

Licenciatura em Letras: libras (UFG): reflexões sobre o estágio curricular obrigatório 347
Neuma Chaveiro
Gláucia Xavier dos Santos Paiva
Renata Rodrigues de Oliveira Garcia
Alessandra Campos Lima
Juliana Guimarães Faria

Estágio supervisionado na formação dos professores de Matemática 366
Jaqueline Araújo
Humberto Assis Clímaco

Páginas escritas: o estágio do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação-FE-UFG em pauta 395
Sheila Santos de Oliveira
Fabiane Lopes de Oliveira
Elzimar Pereira Nascimento Ferraz

Estágio de licenciatura em Psicologia: os desafios da relação teoria e prática 413
Jordana de Castro Balduino Paranahyba
Alessandra Oliveira Machado Vieira

O Estágio de licenciatura do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás: formando professores pela pesquisa 433
Claudio Roberto Machado Benite
Agustina Rosa Echeverría
Anna Maria Canavarro Benite
Marlon Herbert Flora Barbosa Soares
Nyuara Araújo da Silva Mesquita

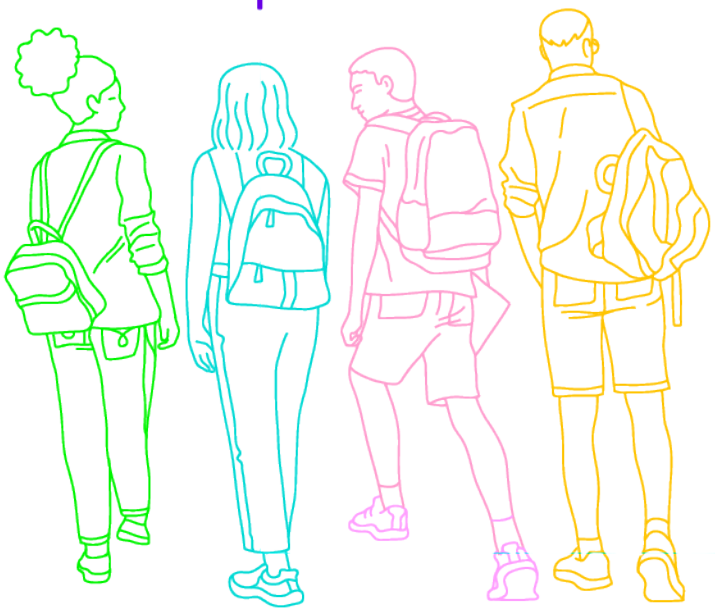
Formação de artistas-docentes nas artes da cena: o estágio como lugar de vivências diversas 455
Joana Abreu
Karine Ramaldes

O estágio obrigatório na licenciatura em Português: experiências em escolas públicas da educação básica em Goiás 473
Allice Toledo
Wilton Divino da Silva Junior

Sínteses integradoras sobre o estágio curricular obrigatório nas licenciaturas da UFG 500
Alba Cristhiane Santana
José Firmino de Oliveira Neto
Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar

Sobre os autores 520

INVENTÁRIO DE AÇÕES PELA DEVIDA EFETIVAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NAS LICENCIATURAS



Valdeniza Maria Lopes da Barra

O estágio é um componente curricular obrigatório da formação inicial de professores e sua importância, assevera Pimenta, nunca foi colocada em questão, já que "sempre esteve presente com denominações variadas nos currículos dos cursos" (1995, p. 59). No entanto, a trajetória do estágio guarda aspectos da formação de professores que eclodem no contexto das últimas décadas, periodização coincidente com o avanço das políticas educacionais marcadas pelo apelo neoliberal da ideologia da profissionalização. Aqui se pretende inventariar algumas ações no âmbito do Núcleo de Formação de Professores[1] da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE/UFG), a partir de 2014, com foco no Estágio Curricular Obrigatório. Ao longo desta exposição, poderá ser observado que, em alguns momentos, a interlocução sobre o estágio extrapolou o domínio do núcleo de origem (NUFOP-FE-UFG), alcançando outras instâncias e, deste modo, contribuindo para a expansão da percepção quanto ao objeto em questão - o ECO e consequentemente a formação de professores.

1 - Do começo da pesquisa sobre estágio aos fins da pesquisa sobre estágio

Há dez anos, às atividades de ensino e orientação, também se agregam atividades de extensão e pesquisa sobre o Estágio Curricular Obrigatório (ECO). De 2014 a 2020 o projeto de pesquisa intitulado *Recortes da relação entre atuação e formação de professores via estágio curricular*, foi desenvolvido no âmbito do Núcleo de Formação de Professores (NUFOP/FE-UFG), sendo organizado em quatro eixos: a) Política de formação de professores e de estágio da Universidade Federal de Goiás (instituição formadora) e políticas de formação de professores/estágio das instituições concedentes de estágio (redes estadual de Goiás e municipal de Goiânia); b) O estágio curricular obrigatório no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFG; c) Sujeitos do estágio (professor orientador, professor supervisor, estagiário); d) Docência *stricto sensu* relação entre a formação e a atuação.

1 O NUFOP foi criado em 1999, reúne professores de áreas diversas da formação de professores, com predomínio de profissionais da área de Didática e Estágio da Faculdade de Educação da UFG.

Destaca-se aqui pequena parte dos resultados da pesquisa que ajuda a pensar o estágio da perspectiva da instituição que o recebe, a Instituição de Educação Básica (IEB). A pesquisa envolveu 61 professores de Instituição de Educação Básica (IEB) com experiência de orientação de estágio, atuantes em escolas das redes federal, estadual e municipal que receberam estagiários do curso de Pedagogia da FE/UFG, no período de 2010 a 2016. Esses professores responderam um questionário que indagava, entre outros temas, o tempo de experiência nesta função.

Quadro 1 - Desde quando os professores recebem estagiários

Jurisdição	Tempo informado pelos professores
Municipal	2,27% (1) há mais de 20 anos; 2,27% (1) de 16 a 20 anos; 25% (11) de 6 a 10 anos; 56,8% (25) de 1 a 5 anos; o restante há menos de 1 ano.
Estadual	50% dos respondentes informaram ter de 1 a 5 anos, enquanto a outra metade declarou atuar como supervisor de estágio há mais de 20 anos.
Federal	20% afirmou receber estagiários de 16 e 20 anos, 30% de 1 a 10 anos e o restante há menos de um ano.

Fonte: Pesquisa Recortes da relação entre formação e atuação no estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia.

Tratou-se de verificar o tratamento conferido aos estágios nos Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola estadual e três instituições municipais, aqui denominadas A, B e C. Considerando-se que o PPP é um documento da escola, tornado exigência a partir da LDB nº 9394/96, trata-se de instrumento democrático, de gestão colegiada e autônoma da escola, que delineia a "própria identidade" da escola (Veiga, 1995, p. 14). Visou-se compreender como a escola se percebia em relação ao estágio, por meio da redação do PPP.

O texto do PPP da IEB federal fazia jus à origem "servir como campo de estágio supervisionado para a Licenciatura e para as habilitações do curso de Pedagogia", enquanto na redação do PPP da escola da

rede estadual não havia qualquer menção ao estágio. Já nos PPP das três escolas da rede municipal podia-se ler sobre a existência de "parceria" com a UFG (Escola A), nenhuma menção ao estágio (Escola B), ou "Planejamento poderá acontecer em horário de aula, desde que o coletivo se organize de modo que os alunos não sejam dispensados (estágios)" (Escola C). Salvo o registro federal, os demais PPP consultados, demonstram que, nem sempre o estágio era mencionado, e quando aparecia, era de maneira protocolar, corroborando a compreensão de que o estágio, embora ocorra há décadas, como informaram alguns professores (quadro), acontece de forma naturalizada ou invisibilizada na escola (Barra, 2020). O registro da escola C, ao tomar o estágio como base para planejamento docente sem a dispensa de alunos, indica a falta de clareza quanto ao estágio nas dependências escolares. Constatações como estas, advindas de pesquisa, reforçam a importância de ações de extensão como a série de simpósios sobre o ECO realizada pelo NUFOP-FE. Tais eventos reuniam sujeitos das instituições envolvidas no estágio: secretarias, instituições de educação básica, escolas e instituições de ensino superior com a finalidade de dialogar sobre o trabalho comum: o ECO.

Quadro 2 – Simpósios temáticos de estágio no âmbito do NUFOP/FE-UFG

Ano	Temas
2015	I Simpósio Temático de Estágio do NUFOP/FE-UFG: Os estágios nas licenciaturas: formação de professores e trabalho docente.
2016	II Simpósio Temático de Estágio do NUFOP/FE-UFG: O estágio na intersecção entre formação e atuação docente no estágio. Financiamento: FAPEG.
2018	Ciclo de estudos de estágio do NUFOP/FE-UFG: Apresentação e discussão de resultados da pesquisa: recortes da relação entre formação e atuação docente no estágio.
2019	III Simpósio Temático de Estágio do NUFOP/FE-UFG: O cinquentenário do estágio na formação inicial de professores: os desafios da relação entre universidade e escola e o estatuto do trabalho da escola.
2020	IV Simpósio Temático de Estágio do NUFOP/FE-UFG: Formação e atuação docente no estágio.

Fonte: Ferraz (2018), Barra e Rosa (2019), Barra e Silva (2023).

O conjunto de ações de ensino, pesquisa e extensão sobre ECO, no período de 2014 a 2020, reverberou em publicações científicas[2], projeto de pós-doutoramento desenvolvido entre os anos 2021[3] e 2022[4], divulgação junto a eventos como XVIII ENDIPE[5], VI EDIPE[6], XIX ENDIPE[7], e também junto à reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especificamente no GT 8 – Formação de Professores, em 2019[8], 2021 e 2023[9]. O tema subsiste como pesquisa no período vigente, sendo os resultados de pesquisa acerca do ECO alicerce para discussão de políticas, legislação e projetos de formação de professores.

---

2 Incluem-se entre as publicações: a) o dossiê: Reflexões sobre os 50 anos de estágio na intersecção entre universidade e escola campo. **Revista Inter-ação**, v. 44, n° 3. Goiânia, Faculdade de Educação da UFG, 2019; b) o capítulo de livro: BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. O estatuto do trabalho do professor/escola nas políticas de formação de professores no Brasil (1969-2019): balanço do cinquentenário do estágio e perspectivas. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **PNE, políticas e gestão da educação:** novas formas de organização e privatização. [on-line]. Brasília: Anpae, 2020, p. 295-318; c) comunicação oral em simpósio da Faculdade de Educação (UFG): BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. O estágio como mediador entre a formação inicial e a formação continuada. *In*: XXII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Goiânia, 2013, XXII SIMPÓSIO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 2015; d) comunicação oral no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe): BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. Naturalização e invisibilidade do estágio curricular obrigatório: uma tese em construção. Encontro nacional de didática e prática de ensino. **Anais** [...]. Endipe, Salvador, 2018.

3 Projeto de pós-doutoramento intitulado **O estatuto do trabalho do professor/escola nas políticas de formação de professores no Brasil** (1969-2019): balanço do cinquentenário do estágio e perspectivas, de autoria de Valdeniza Maria Lopes da Barra, sob supervisão da Prof.ª Menga Lüdke, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC Rio).

4 BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. **O estatuto do trabalho do professor da escola: desafio político para ser pensado nos cinquenta anos do estágio** (1969 a 2019). *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2019 [comunicação oral no GT 8], 2019.

5 BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. Formação continuada via estágio. In: XVIII ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO, 2014, Fortaleza, CE. **Anais** [...]. Fortaleza, 2014.

6 BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. Itinerários do estágio na formação de professores: estudo inicial. In: VI ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2015, Goiânia. **Anais eletrônico** [...]. Goiânia, 2015. Disponível em: http://www.ceped.unucseh.ueg.br/ Acesso em 20 de abril de 2024.

7 BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. Naturalização e invisibilidade do estágio curricular obrigatório: uma tese em construção. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, 2018, Salvador - Bahia. **Anais** [...]. Salvador, 2018.

8 BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. O estágio na documentação normativa da formação de professores brasileiros. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2021 [Comunicação oral no GT 8], 2021.

9 BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. Formação de professores e o formato disciplinar do estágio: embaraços na implementação do estágio a partir da LDB n° 9394/1996. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2023 [comunicação oral no GT 8], 2023.

2 – Quando a reflexão sobre *programas paralelos* redireciona o olhar para o "obrigatório" dos cursos de formação de professores

2.a) É inevitável não pensar no estágio quando se aborda o tema Programa de Iniciação à Docência - Pibid. Embora o estágio esteja previsto em lei há mais de meio século (Resoluções n°2 e n°9 CFE de 1969) e seja um componente curricular obrigatório, sua efetivação ainda é muito precária, dadas as lacunas na legislação e a ausência de um estatuto de trabalho para o profissional da Instituição de Educação Básica - IEB que recebe o estágio (Barra, 2020). Aspectos como esses ajudam a explicar advertências como as de Pimenta e Lima, que apontam a proliferação de cursos de Licenciatura que superlotam as escolas de educação básica sem o devido planejamento por parte das IES e da IEB (Pimenta, Lima, 2017, p. 84).

A par desta situação e de críticas que colocam o estágio em suspeição e descrédito (Gatti, Nunes, 2009; Smole, 2018; Valle, 2017), aparece e se estabelece o Pibid, criado pelo Decreto n° 7.219/2010, com oferta de bolsas para os professores das escolas básicas, professores coordenadores das universidades e estudantes de Licenciatura. Apesar de não se definir como estágio, mas transitar nos mesmos espaços institucionais (Pimenta e Lima, 2017, p. 84), o que realmente os distingue – Pibid e estágio, são os "campos de poder, estrutura, funcionamento e condições objetivas" (Pimenta, Lima, 2019, p. 13). Assim como o estágio, o Pibid pretende reunir IES e secretarias, contribuir para ampliar o tempo de permanência na escola e tal como a sua denominação indica, pretende "fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la" (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 129). Compreende-se que o estágio é ato inaugural da relação entre a instituição de origem do curso e a instituição de educação básica (Barra, 2020) e que a iniciação à docência seja inerente ao estágio (Barra, 2023). No entanto, as condições objetivas de efetivação do estágio – tradução da insuficiência da legislação afim – o inviabilizam.

Em março de 2018 acontecia a discussão sobre a pertinência ou não da adesão ao Programa de Residência Pedagógica (RP), Edital n° 7/2018

e sobre a manutenção da adesão ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), pela Faculdade de Educação/UFG. Ao Pibid soma-se a iniciativa de 18 de outubro de 2017, quando o governo federal lançou a Política Nacional de Formação de Professores, tendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como norteadora do currículo da formação de professores e o Programa Residência Pedagógica como linha de ação na formação inicial. Os dois programas de "iniciação à docência", Pibid e RP, aparecem no centro da política de formação de professores, balizada pela recém e controvertida BNCC. A posição apresentada pelo o NUFOP/FE-UFG foi a seguinte:

> Programas de formação tais como o PIBId e a Residência Pedagógica – que invocam para si, as prerrogativas do estágio – devem ser submetidos às políticas de formação de professores das IES e respectivos PPC de cursos de Licenciatura e projetos de estágio e não intervenções paralelas, nem tampouco suplantadoras do estágio (Barra *et al*., 2018b).

Diversas instituições e instâncias, em todo o país, se manifestaram, a maioria contrária ao RP, mas mantendo-se favorável ao Pibid, como a Comissão Permanente de Formação de Professores da Universidade Estadual de Campinas (CPFP-Unicamp), as Coordenações de Cursos de Licenciaturas da Unicamp e o Fórum de Licenciatura da UFG. Em maio de 2018, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) assim se posicionou:

> As propostas para os dois programas articulam-se à atual política de formação docente do MEC, empenhada em submeter os programas de formação inicial (cursos de Licenciatura) à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (ANFOPE, 2018).

Em abril de 2018, a Faculdade de Educação da UFG se posicionou contrária à adesão ao RP e também suspendeu a adesão ao Pibid[10].

10 A posição da FE foi mantida até maio de 2024, quando a Coordenação do Curso de Pedagogia da FE-UFG convidou a Coordenação Institucional do Pibid na UFG para apresentar os termos do Edital Capes nº 10/2024 – Programa Nacional de Bolsa de Iniciação à Docência

2.b) Já em dezembro de 2021, a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd/UFG) apresentava à comunidade acadêmica uma minuta de instrução normativa nº 2535257 amparada pelos editais CAPES 1 e 2 de 2020, respectivamente Residência Pedagógica e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, objetivando que as Instituições de Ensino Superior (IES) que desenvolvem esses programas (Pibid e PRP) reconhecessem a carga horária das atividades realizadas pelo residente e pelo bolsista como forma de aproveitamento de créditos no curso.

A minuta foi analisada. A seguir apresenta-se um excerto dessa análise:

> Existe uma única maneira de tornar a minuta da Instrução Normativa da PROGRAD UFG 2535257/2021 coerente e factível: adicionar aos três itens previstos no artigo 4º (I. Atividade complementar; II. Prática como Componente Curricular) o item IV que se chamará Estágio Curricular Remunerado, expressão translúcida para definir os programas paralelos (PIBId e RP). Outro equívoco da referida Instrução Normativa da PROGRAD UFG nº 2535257//2021 é equiparar PIBId, RP e Estágio. Registre-se que essa estratégia, embora coerente e factível, também é reprovável. De outro modo, o texto da minuta da Instrução Normativa da PROGRAD UFG 2535257/2021 será provavelmente um dos primeiros documentos de iniciativa de uma instituição de ensino superior formadora de professores, a engrossar o arsenal histórico de medidas, que ao longo de cinquenta anos, atuaram na [desconfiguração e desvalorização] do estágio. Trata-se de um precedente que admite o estágio como algo sem identidade, passível de ser isto ou aquilo, desconsiderando a sua trajetória histórica de sucessivos golpes à sua devida efetivação. Institucionalizar essa Instrução é abrir precedente para autorizar que as correções de rota curricular sejam feitas em formatos paralelos aos cursos (Barra, 2021).

(Pibid) ao colegiado da instituição e, ao mesmo tempo, submeteu o colegiado à consulta quanto à adesão ao programa. Dentre os presentes, houve duas abstenções, um voto contrário e os demais favoráveis à adesão ao Pibid.

Em decorrência da análise da referida minuta, a profª Valdeniza Maria Lopes da Barra[11] foi convidada a proferir, em 7 de março de 2022, uma exposição no Fórum de Licenciatura da UFG, intitulada "*Reflexões sobre o estágio: trajetória e desafios*". Nessa exposição a pergunta central e hipótese foram, respectivamente:

> Ao alterar [Res. nº 9 CFE, 1969] o modelo de prática de ensino dado pela relação orgânica instituída pelo par escola normal-escola modelo, universidade-colégio de aplicação, estendendo o *preferencialmente* para as escolas em situação *real*, quais as condições (materiais e humanas) foram dadas para a devida sustentação do novo modelo? (Barra, 2022).
>
> Se a imprecisão da legislação que regulamenta o estágio impacta o seu *modus operandi,* então o estágio se tornará alvo fácil de desqualificação (Barra, 2022).

A palestra foi finalizada com a indicação dos seguintes desafios:

1º) Reconhecimento do estatuto de trabalho para atividades de receber, acompanhar e orientar estagiários dos professores das escolas; 2º) O acompanhamento do professor do campo (supervisão) deve ser reconhecido como trabalho, função que permita ao professor progressão funcional de carreira, como faz a Secretaria Estadual de Educação do Paraná por meio das Resoluções nº 1.716 e nº 1.717, de 24 de abril de 2018; 3º) Envidar esforços para a construção de uma legislação educacional específica para o estágio nas escolas em situação real (formação de professores); 4º) Conferir estatuto de trabalho à atuação do professor da escola básica junto ao estágio na formação inicial de professores, em consonância com a nona diretriz do Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que trata do compromisso com a "valorização dos (as) profissionais da educação"; 5º) Abertura de agenda de debate sobre o reconhecimen-

11 Por esta ocasião, Valdeniza Maria Lopes da Barra concluía o Estágio Pós Doutoral sob tema *O estatuto do trabalho do professor/escola nas políticas de formação de professores no Brasil (1969-2019): balanço do cinquentenário do estágio e perspectivas*, sob supervisão da Prof.ª Menga Lüdke, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC Rio).

to, a valorização e a certificação do trabalho envolvido pelo estágio, incluindo medidas como a inserção e o reconhecimento da atuação como supervisor de estágio no currículo Lattes, bem como a supervisão de estágio como mecanismo de progressão funcional da carreira docente; 6º) Produzir o debate e o entendimento de que o fomento financeiro a ações voltadas à formação inicial de professores deve estar subordinado aos projetos de formação das IES, não devendo ser ações paralelas (Barra, 2022).

A compreensão de estágio aqui defendida converge com a pergunta de Montadon (2012, p. 57): "Por que investir de forma robusta em programas como o Pibid para que ações já previstas (...) para os cursos de Licenciaturas realmente aconteçam?" Não se deveria investir naquilo que já está previsto, isto é, o investimento não deveria ser endereçado ao estágio curricular obrigatório?

O diálogo estabelecido na transição de 2021 para 2022, assim como os objetos em disputa naquele contexto, contribuiu para que o Fórum de Licenciatura da UFG iniciasse uma série sistemática de sessões sobre os projetos de estágio das licenciaturas da universidade. Essas sessões ocorreram entre os anos de 2022 e 2023 e resultaram na elaboração deste e-book. Acredita-se que esse foi um momento em que a instituição passou a olhar de forma mais diferenciada e acurada para o Estágio Curricular Obrigatório.

3 – Do lugar do estágio curricular obrigatório no interior da instituição à discussão na política educacional do país

3.a) O trecho a seguir compõe algumas contribuições - cujo teor é estágio curricular obrigatório - enviadas em 17 de março de 2020 à comissão da Prograd/UFG, responsável pela elaboração da Política Institucional de Formação de Professores(as):

Considerando que o estágio no curso de licenciatura fundamenta-se, sobretudo, na relação entre a graduação e a escola básica; Considerando que essa atividade representa uma dimensão relevante da for-

mação prática da docência; Considerando que o estágio constitui uma intersecção entre a universidade e a escola básica; Considerando que ele corresponde a uma ação que envolve sujeitos como o professor da universidade, o professor da escola e o estudante de graduação em torno de um projeto de trabalho que articula formação inicial e continuada; Considerando a importância da desnaturalização do trabalho do professor da escola básica (das redes estadual e municipal) com o estagiário, processo que passa pelo reconhecimento desse trabalho. Sugere-se:

Que o trabalho de receber e acompanhar estagiários nas escolas básicas seja reconhecido como experiência formativa a ser relacionada no currículo Lattes dos professores (supervisores de estágio) e que esse trabalho registrado nos currículos Lattes, seja reconhecido pela universidade, nos âmbitos das Pró-Reitorias de Graduação e de Pós-Graduação; Que o valor desse trabalho, devidamente informado no Lattes, tenha notoriedade em concursos de seleção para pós-graduação *stricto* ou *lato sensu*, bem como em concursos para a carreira docente; Que o reconhecimento da universidade acerca do trabalho do professor da escola básica, nos termos aqui definidos, seja pauta de diálogo com as secretarias de educação, no sentido de sistematizar e aprimorar políticas conjuntas de formação inicial e continuada que tenham no estágio, o elo de integração entre a universidade e a escola básica; Que os termos de convênio entre instituição formadora e instituição 'concedente' explicitem a natureza do trabalho do professor da escola básica junto à formação inicial; Que a função de supervisor de estágio seja pontuada e convertida em mecanismo de progressão de carreira (Barra *et al*., 2020).

Em 2022 a referida comissão apresentou à comunidade acadêmica o documento intitulado Projeto Institucional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (PIFPMEB), produzido pela Comissão de Política Institucional de Formação de Professores(as). Mais uma vez, o NUFOP/FE-UFG apreciou e emitiu posição a respeito, em julho de 2022. Apesar de reconhecer a consistência dos princípios do estágio preconizados pela Resolução CEPEC UFG nº 1539/2017 e reiterados pelo PIFPMEB, o núcleo reafirmava a necessidade de "se

perguntar sobre as efetivas condições de implementação destes [estágios]", tendo em vista os:

> [...] vácuos substantivos na institucionalização do estágio, sendo o mais severo a indefinição quanto ao estatuto de trabalho ao trabalho do professor da escola básica. O enfrentamento desta questão extrapola a jurisdição da UFG. Mas a UFG, como prevê o PIFPMEB, pode e deve ser indutora deste diálogo com as secretarias, até porque o estágio é condição para que as IES possam conferir o diploma aos futuros professores (Barra *et al*., 2022a).

O documento também pontuava que os dois programas [PIBId e RP] aparecem louvados, porém dispersos no conjunto do documento. Constituem-se em entradas para financiamento cuja importância e legitimidade ninguém discute. Mas o método desses programas precisa ser questionado. Não basta destinar quatro páginas para a 'política de estágio' e institucionalizar programas cujas definições, ***modus operandi*** e fins, são, por princípio, próprios do estágio. É preciso se questionar, afinal de contas, por que apesar da robusta definição de princípios da política de estágio (p. 39-43), ainda se cogita institucionalizar PIBID e RP? Por que as licenciaturas da UFG precisam de dois programas paralelos para realizarem aquilo que é fundante do estágio? Entendemos que é necessário institucionalizar uma política de estágio porque o estágio curricular é obrigatório e, apesar disso, padece de institucionalização (Barra *et al*., 2022b).

E concluía:

Uma maneira de definir política educacional é a previsão da implementação da legislação a ela atinente, o que a torna instrumento de ação que visa garantir a execução das diretrizes legais no âmbito em questão. Se assim o é, o que está em questão é a política de estágio que vamos inscrever no PIFPMEB da UFG e esta deve ir além de princípios, deve apontar para os processos e garantias de efetivação (Barra *et al*., 2022a).

É de se entender que as interlocuções sobre o Estágio Curricular Obrigatório compuseram a atmosfera que levou a PROGRAD/UFG à criação da Comissão de Estágio Curricular Obrigatório dos Cursos de Licenciatura, cuja atribuição seria:

> assessorar, propor, acompanhar, implementar e avaliar ações que visam o fortalecimento do Estágio Curricular e dos Cursos de Licenciatura da UFG, bem como promover a aproximação com as Redes Públicas de Educação Básica, por um período de um ano, a partir de 01/05/2023[12].

Em 9 de outubro 2023, foi lançado, em formato de e-book, o produto da Comissão da Prograd, contendo as *Diretrizes de formação de profissionais do magistério da educação básica*, com o objetivo de consolidar "[...] o processo de institucionalização da formação de docentes na UFG" (Echalar *et al.*, 2023). No caso específico do Estágio Curricular, esse documento apresenta algumas alterações em relação ao tratamento dado no conteúdo do PIFPMEB de 2022, sua versão anterior, evidência do bom diálogo construído entre uma e outra versão. Avalia-se, contudo, que, do ponto de vista estrutural, o tratamento conferido ao Estágio Curricular Obrigatório no e-book *Diretrizes de formação de profissionais do magistério da Educação Básica* (2023) ainda requer avanços nas linhas que instruem os processos de efetivação dos estágios curriculares obrigatórios nas licenciaturas.

3.b) Em 9 de outubro de 2023[13], foi realizado contato com parlamentar da Câmara Municipal de Goiânia, que resultou em uma reunião

12 Dentre as ações diretas e indiretas promovidas por esta comissão, em parceria com o NUFOP/FE-UFG/FE-UFG, citam-se: contato com os parlamentos municipal (Goiânia) e estadual (Goiás) para incorporação do trabalho de acompanhar e orientar o estágio curricular obrigatório junto ao Estatuto do Magistério e Plano de Carreira, bem como à respectiva licença, visando à elaboração de minutas com esses fins; contato e obtenção de agenda de reunião com a CAPES e o INEP, com vistas à discussão sobre os desafios de efetivação dos estágios curriculares nas licenciaturas e à apresentação de proposições; diálogo com a PROGRAD/UFG com o objetivo de certificação dos professores das escolas das redes municipal e estadual que recebem estagiário, além da qualificação das contrapartidas da UFG para essas escolas; e debate nas reuniões intermunicipais e estaduais quanto à incorporação do estatuto de trabalho docente às atividades de estágio supervisionado nas escolas, bem como ao respectivo mecanismo de progressão continuada, conforme previsto no item V do documento base da CONAE.

13 Nesta reunião estavam presentes as professoras Elzimar Pereira Nascimento Ferraz (FE-UFG), Valdeniza Maria Lopes da Barra (NUFOP/FE-UFG/FE-UFG) e a vereadora Kátia Maria dos Santos. Local: Gabinete da vereadora, Câmara Municipal de Goiânia.

em 9 de novembro de 2023. Na ocasião, se discutiu "[...] a trajetória da pesquisa sobre o estágio no âmbito do NUFOP/FE-UFG, da FE, com destaque para legislação que criou o estágio nas escolas da rede oficial e a omissão da legislação no que toca ao trabalho realizado pelo professor e respectiva escola junto ao estágio" (UFG, 2023). Perguntou-se à parlamentar sobre a possibilidade de revisar o Estatuto do Magistério do Município de Goiânia, com "[...] 23 anos de duração, e se não seria possível inserir como quesito de progressão, a inserção da função de 'acompanhar e orientar' estágios curriculares". Ao final da reunião, a parlamentar concedeu a licença para se redigir "um projeto de lei com o objetivo de atualizar a Lei nº 7997, de 20 de junho de 2000, garantindo-se a inserção da função de acompanhamento e orientação de estágios curriculares como mecanismo de progressão" (UFG, 2023). A incumbência de redigir a minuta de lei foi levada aos demais membros do NUFOP/FE-UFG, docentes da área de Didática e Estágio de Pedagogia da FE-UFG, à Comissão de Estágios Curriculares Obrigatórios das Licenciaturas da Prograd e a representantes do Fórum de Licenciatura da UFG[14].

Em 12 de novembro de 2023, também foi enviada mensagem de e-mail a parlamentar representante da Assembleia Legislativa de Goiás, cujo recebimento foi acusado em 13 de novembro 2023, para tratar do mesmo assunto, desta feita, no âmbito da Lei nº 13.900, de 25 de setembro de 2001, do Estatuto do Magistério de Goiás, especificamente no art. 3º, sugerindo-se o acréscimo, entre as funções do magistério ali previstas, a de "acompanhar e orientar os estágios curriculares das licenciaturas", como mecanismo de progressão de carreira, a ser previsto no Plano de Carreira dos Professores da Rede Estadual de Goiás. A conversa com a parlamentar em questão, ocorreu em 29 de novembro de 2023, durante a realização da Conferência de Educação do Estado

14 Em maio de 2024 a Reitoria da UFG publicou portaria de criação de comissão, com vigência até novembro de 2024, com o objetivo de: "redigir uma minuta de Projeto de Lei para modificar o Estatuto do Magistério Público de Goiânia e de Goiás, incluindo a orientação e acompanhamento do estágio curricular obrigatório de estudantes dos cursos de licenciatura como parte constitutiva do trabalho docente na educação básica e para qual contará com a carga horária de trabalho específica, bem como o aproveitamento de certificação de orientação/supervisão de estágio para fins de progressão horizontal na carreira" (Portaria nº2301 de 7 de maio de 2024), presidida pela Profª. Dra. Karine Nunes de Moraes (FE-UFG).

de Goiás, envolvendo a coordenadora do NUFOP/FE-UFG e presidente da Comissão de Estágios Curriculares das Licenciaturas da Prograd da UFG. Ao final da conversa, a parlamentar concedeu licença para se redigir uma minuta de projeto de lei a ser tramitado, sob sua coordenação, no âmbito da Assembleia Legislativa de Goiás. A incumbência de redigir a minuta de lei foi levada aos demais membros do NUFOP/FE-UFG, docentes da área de Didática e Estágio de Pedagogia da FE, à Comissão de Estágios Curriculares Obrigatórios das Licenciaturas da Prograd e a representantes do Fórum de Licenciatura da UFG.

3.c) Em outubro de 2024 houve debate e reivindicação de inclusão de pleito junto ao texto-base da Conferência Nacional de Educação (Conae, 2024). Sobre o tema, houve fértil discussão junto ao GT 8 – Formação de Professores da ANPEd, em outubro de 2023, em Manaus, e junto às reuniões preparatórias da reunião nacional da Conae deste ano. De acordo com o Regimento Geral - Etapa Nacional, a inserção de novas medidas para o debate na reunião nacional estaria condicionada à nova medida, de modo que esta deveria estar presente como recomendação nos textos de "cinco ou mais estados", havendo-se ainda a possibilidade de "emendas passíveis de destaque aprovadas em menos de cinco estados". (Brasil, 2023, p. 8). Apurou-se, ainda, a efetiva recomendação dos textos das reuniões estaduais da Conae de Rondônia, Mato Grosso do Sul, Goiás e Distrito Federal. O pleito reivindicava a inclusão da seguinte emenda aditiva à estratégia 925 do Eixo V:

Incorporar, de maneira compartilhada com o professor do curso de origem dos respectivos estágios, a função de acompanhar e orientar os estágios curriculares ao conjunto das atribuições que compõem o estatuto do magistério da educação básica, de modo que a comprovação desse trabalho possa ser utilizada como mecanismo de progressão de carreira do professor da educação básica.

O que deverá se realizar de duas maneiras: 1) Incluir no texto da LDB nº 9.394/96, art. 13, o item VII: - acompanhar e orientar os estágios curriculares; 2) Inserir a função de acompanhar e orientar os estágios curriculares no texto do § 2ºdo art. 2º da Lei nº 11.738 de 2008 (Barra *et al.*, 2023a).

Esta medida foi justificada em texto anexo de cinco páginas. Durante a sessão do Eixo V da Reunião Nacional da Conae, realizada em Brasília, o pleito em relação ao estatuto do trabalho do professor da escola junto aos estágios foi projetado em um slide, realizada sua leitura e passado à votação, tendo sido reprovado[15]. Cumpre dizer ainda que, na Conferência Intermunicipal de Educação em Goiânia, realizada em 13 de novembro de 2023, houve aprovação das medidas informadas no quadro a seguir.

15 Relatos de delegados nacionais presentes indicam que, entre as representações que ali estavam, a mais numerosa era a de professores das escolas básicas. Ao lerem o pleito de reconhecimento pelo trabalho do professor da escola básica junto ao estágio supervisionado, uma voz ecoou na forma de protesto: "Mais trabalho para o professor da escola!?" Ao que, o conjunto deste segmento fez coro, contagiando os demais, culminando em cerca de 70% de votos contrários. Entende-se que o entendimento que levou a esta votação seja um equívoco, fruto da naturalização e invisibilidade de um trabalho que, bem ou mal, vem sendo realizado há décadas, apesar de todas as insuficiências da legislação pertinente.

Quadro 3 – Contraponto entre texto de referência da Conae e medidas sugeridas.

Texto de referência da Conae	Medidas aditivas sugeridas e aprovadas na Região Metropolitana de Goiânia[16]
O Documento Referência traz a seguinte redação: pág. 143 Item 900. Olhando para a formação inicial de professores é importante ampliar e tornar permanente o programa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica na perspectiva da práxis.	pág. 143 Item 900 Olhando para a formação inicial de professores é importante ampliar **e consolidar a política de fomento à iniciação à docência, destinando-se o fomento aos estudantes matriculados em cursos de licenciatura, prioritariamente nos estágios curriculares obrigatórios que são, por princípio, o momento de iniciação à docência**, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica na perspectiva da práxis (o grifo corresponde à proposição).
p. 148 Estratégia 935 Item 2.9. Tornar permanente o programa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de buscar a permanência dos estudantes nos cursos de graduação e aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica.	p. 148 Estratégia 935 2.9. **Ampliar e garantir a consolidação da política de fomento aos cursos de licenciatura, prioritariamente junto aos estudantes de estágios curriculares obrigatórios que são, por princípio, o momento de iniciação à docência, valorizando-os,** a fim de garantir a permanência dos estudantes nos cursos de graduação e aprimorar a formação docente para atuar no magistério da educação básica (o grifo corresponde à proposição).

Fonte: Elaborado pelas autoras com base da Conferência Intermunicipal de Educação em Goiânia (2023).

3.d) Em resposta à Consulta Pública promovida pela CAPES acerca da Política Nacional de Pós-Graduação (PNPG, 2024-2034), o NUFOP/FE-UFG, em parceria com a Comissão de Estágios Curriculares de Licenciaturas da Prograd da UFG, recomendou:

16 Já na Conferência de Educação do Estado de Goiás, realizada entre 29 e 30 de novembro de 2023, houve a aprovação das medidas informadas no quadro, sendo sugerido e aprovado o acréscimo do item que destinava tais recursos financeiros não apenas para as instituições públicas, como também para as privadas.

a) Incorporar alguns elementos aos desafios *da relação entre a pós-graduação e a educação básica*

A educação básica e a pós-graduação devem ser vistas em um *continuum*, de forma que não é possível considerar uma separadamente da outra. Por isso, a compreensão da relação entre a educação básica e a pós-graduação precisa avançar sob a ótica de uma educação sistêmica, que prioriza maior articulação entre os níveis, etapas, modalidades educacionais e o contexto em que se inserem. Segundo os autores, "a pós-graduação deve ampliar a inserção de professores das escolas de educação básica nos cursos de pós-graduação, por meio do reconhecimento do trabalho de receber e acompanhar os estágios curriculares, sendo esta uma medida que incide diretamente sobre a qualificação da formação inicial (graduação) e, por consequência, da atuação na educação básica" (Barra *et al.*, 2023b, p. 80, grifo nosso).

b) Incluir a estratégia 3.4.7 entre aquelas que pretendem promover a integração entre pós-graduação e escola básica:

3.4.7 Ampliar a inserção dos professores das escolas de educação básica nos cursos de pós-graduação, a partir do reconhecimento do trabalho de receber e acompanhar os estágios curriculares, computando-o na avaliação de títulos dos processos seletivos para o ingresso na pós-graduação, estabelecendo-se cotas destinadas a professores da educação básica com experiência em receber e acompanhar estágios curriculares (Barra *et al.*, 2023b).

3.e) Solicitada em 31 de março de 2024, a reunião aconteceu no dia 19 de abril de 2024, no prédio da Capes/Brasília[17], com Fernanda Litvin, da Coordenação de Fomento e Avaliação de Programas e Maria Cristina Mesquita, da Coordenação de Programas de Valorização das Licenciaturas, ambas da Diretoria de Educação Básica da CAPES. Nesse encontro foi apresentada a exposição *O estágio curricular obrigatório e os desafios de sua efetivação na trajetória de 55 anos*, quando também foram expostas e discutidas dez proposições com vistas à efetivação dos estágios curriculares obrigatórios nas licenciaturas do

17 Nessa reunião, estavam presentes a profª Marcilene Pelegrine Gomes (FL-UFG), Elzimar Pereira Nascimento Ferraz (FE/UFG) e Valdeniza Maria Lopes da Barra (FE-UFG).

país[18]. A preparação para essa reunião contou com diálogos prévios fundamentais que incluíram: Israel Pinheiro e Heliny Carneiro Cunha Neves - Pró-Reitor e Pró-Reitora Adjunta de Graduação da UFG; Elzimar Pereira Nascimento Ferraz (NUFOP/FE-UFG), Joana Paulin Romanowski (Uninter PR), Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (UNB), Lúcia Maria de Assis (FE-UFG), Luciana Freire Ernesto Coelho Pereira de Sousa (NUFOP/FE-UFG/FE-UFG), Magali Silvestre (UNIFESP), Marcilene Pelegrine Gomes (FL/UFG), Menga Lüdke (PUC Rio) e Nelson Amaral (FE-UFG).

3.f) Solicitada em 02 de maio de 2024, a reunião aconteceu em 09 de maio de 2024, em formato remoto,[19] com a coordenadora de Gestão de Exames e Indicadores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Suzi Mesquita Vargas. Nesta reunião foi realizada a exposição *A novidade da avaliação dos estágios supervisionados nas Licenciaturas – ENADE/INEP 2024: uma oportunidade para enfrentar velhos entraves da devida efetivação dos estágios?* Ao final da reunião, a representante do Inep sugeriu que as questões pontuadas sobre o Estágio Curricular Obrigatório fossem oficiadas à Secretaria Executiva do Ministério da Educação (MEC), com pedido de audiência. Os ofícios deveriam ser enviados com cópia para a Presidência do Inep, Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação Superior (SESU) e Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES).

3.g) Em maio de 2024, foi iniciado contato com representantes do parlamento federal para apresentar alguns pleitos que visavam alterações na legislação que instrui direta e indiretamente os estágios curriculares obrigatórios. Em 4 de julho de 2024, houve reunião, em formato remoto, com a assessoria parlamentar com apresentação dos seguintes pleitos: 1º) Incorporar, de maneira compartilhada com o professor do curso de origem dos respectivos estágios, a atribuição de

18 Também estavam presentes: Profª Elzimar Pereira Nascimento Ferraz (FE-UFG), Marcilene Pelegrine Gomes (FL-UFG) e Valdeniza Maria Lopes da Barra (NUFOP/FE-UFG).

19 Nessa reunião estavam presentes a profª Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar (Fórum de Licenciatura da UFG), professora Marcilene Pelegrine Gomes (Anpae – Seção Goiás), profº Sheila Santos de Oliveira (Coordenadora da área de Didática e Estágio da FE-UFG) e Valdeniza Maria Lopes da Barra (coordenadora do NUFOP/FE-UFG).

acompanhar e orientar os estágios curriculares ao conjunto das atribuições que compõem o estatuto do magistério da educação básica. O que implicaria acréscimos no item VII do art. 13 da LDB n°9394/96, § 2°do art. 2° da Lei n° 11.738 de 2008 e Lei. n° 14.817, 17 de jan. 2024; 2°) Acrescentar ao art. 82 da LDB n°9394/96 os "sistemas de ensino estabelecerão as normas de realização de estágio em sua jurisdição, observadas *a mutualidade que caracteriza o trabalho das instituições envolvidas pelo estágio*[20] e a lei federal sobre a matéria"; 3°) Formar comissão nacional com representantes de entidades e instituições afins com o objetivo de redigir minuta de Instrução Normativa Federal sobre a efetivação dos estágios curriculares obrigatórios.

Em todos os contatos na esfera federal, constatou-se seriedade na escuta das reivindicações. Mas invariavelmente, nessas reuniões, havia o questionamento sobre o modo como as entidades afins recebiam e se manifestavam a respeito das proposições em relação ao estágio. Um assessor parlamentar do Senado Federal assinalou: "Quanto mais pessoas/entidades mobilizadas por um tema, mais lastro". Daí o manifesto a seguir, cuja finalidade é chegar às entidades, instituições e órgãos interessados em pensar e encaminhar soluções para o estágio curricular obrigatório na formação de professores.

4 – Manifesto propositivo[21]

CONDIÇÕES BÁSICAS PARA A EFETIVAÇÃO DOS ESTÁGIOS CURRICULARES OBRIGATÓRIOS (ECO) NAS LICENCIATURAS E CONSEQUENTE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BÁSICA PÚBLICA

1ª) Reconhecimento na legislação federal do trabalho do professor/profissionais da Instituição de Educação Básica (IEB) – em parceria

20 O trecho grifado corresponde à sugestão de acréscimo.

21 Agradecimentos às professoras Menga Lüdke e Selma Garrido Pimenta pela leitura colaborativa da versão final deste documento. Também cumpre registrar que à data de escrita deste texto tínhamos dez signatários. Com a publicação e circulação deste e-book esperamos agregar outros apoios.

com o professor da IES - junto aos ECO, conferindo-lhe estatuto e articulação com a carreira docente[22];

2ª) Reconhecimento do trabalho do professor/profissionais da Instituição de Educação Básica – em parceria com o professor da IES – junto aos ECO, nos estatutos e planos de carreira nos níveis estadual e municipal, conferindo-lhe articulação com a carreira docente;

3ª) Criação de políticas de valorização das licenciaturas tendo como alvo o ECO – Bolsas Estágio, destinadas a estudantes que realizem os estágios em escolas da rede pública de ensino; reconhecendo-se o ECO, previsto nos PPC das IES como espaço-tempo genuíno da relação entre universidade e escola, da iniciação ao exercício da docência, da unidade teoria e prática/práxis, da formação inicial e continuada;

4ª) Criação de uma comissão nacional composta por diferentes entidades com a responsabilidade de elaborar uma minuta de Instrução Normativa Federal sobre os ECO das licenciaturas[23];

5ª) Recomendação de mutualidade no trabalho das duas jurisdições envolvidas no ECO a ser incorporada ao art. 82 da LDB nº9394/96;

6ª) Inserção no formulário do currículo Lattes de um campo específico para o registro do trabalho do professor/profissional da Instituição Educação Básica (IEB) de acompanhar e orientar ECO;

7ª) Que as DCNs de Formação de Profissionais da Educação, os projetos institucionais das IES e respectivos PPC se pautem por projetos nos quais o ECO se constitua como eixo articulador dos diferentes componentes curriculares do curso. O ECO, nas licenciaturas, é parte integrante da formação: trata-se do estágio do curso, não se restringindo a uma disciplina.

22 O reconhecimento legal deste trabalho não tem efeito compulsório sobre o trabalho do professor/profissional da IEB, este que deverá ser consultado, ocasionalmente, sobre o interesse em desempenhar a função de acompanhar e orientar os ECO.

23 Dispositivo que simplifique a burocracia do estágio ensejada pela lei genérica vigente; estabeleça diretrizes para a formação dos profissionais das IES que receberão estagiários e licenciaturas, pautando-se pela reciprocidade das instituições envolvidas e impactando os PPC das IES e PPP das IEB; instituição de instância de comunicação entre IES e IEB; qualificação do teor dos convênios com emprego de nomenclatura da semântica da docência; qualificação das contrapartidas; e, fundamentalmente, confira tratamento cioso da reciprocidade/mutualidade do trabalho dos sujeitos e instituições envolvidas no ECO.

Justificativa

Desde o ano de 1969 existe a recomendação expressa de que os estágios na formação inicial de docentes do país devem ocorrer preferencialmente nas escolas da rede oficial de ensino, como se pode ler no artigo 2º da Resolução CFE nº 9, de 6 de outubro de 1969: "Será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob forma de estágio supervisionado, a desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade". Tal ato, com força de lei, instaura o envolvimento de duas instituições sob jurisdições distintas no trabalho com os estágios na formação de professores, aspecto estrutural da formação de professores e absolutamente negligenciado na legislação que instrui o estágio desde a sua criação.

O estágio é componente curricular obrigatório dos currículos das licenciaturas, haja vista que o teor do inciso 1º do artigo 2º da Lei 11.788/2008 que assim estabelece: § 1º estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma. O que corresponde a dizer que, a outorga de diplomas de licenciaturas pelas IES (Instituições de Ensino Superior) está condicionada à comprovação de estágios realizados nas IEB (Instituições de Educação Básica). O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, o que deve ser comprovado por vistos nos relatórios mencionados no inciso IV do caput do art. 7º desta lei.

Frente ao exposto, fica claro que a legislação federal em destaque, diga-se de passagem – documento genérico de viés trabalhista e que instrui estágio para todas as profissões - indica três aspectos para a realização dos estágios: 1º) onde os estágios devem ser realizados, 2º) como devem ser acompanhados, envolvendo dois profissionais, o professor orientador da "instituição formadora" e o "supervisor da parte concedente" , 3º) as implicações da não comprovação de realização do estágio curricular obrigatório **(**inciso 1º do artigo 2º da Lei 11.788/2008).

O estágio curricular envolve, na grandíssima maioria das vezes[24], duas instituições sob jurisdições distintas que são, em geral, a IES e a IEB. A legislação federal, embora aponte onde e como o estágio deve ser realizado, se revela dúbia e omissa em relação às condições de sua efetivação, especialmente no que toca ao "supervisor da parte concedente", restringindo a função de orientação do estágio ao professor orientador da IES e induzindo ou reiterando a participação protocolar do "supervisor da parte concedente" quando indica que o acompanhamento deste profissional seja "comprovado por vistos nos relatórios".

Entendemos que a orientação de estágio deve ser ação compartilhada entre o professor da IES e o professor/profissional da IEB, pois ocupam lugares distintos, mas cujas atribuições devem ocorrer em reciprocidade, aliás, como prevê o § 1º do artigo 3º da Lei nº. 11.788 de 2008: "O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente". No entanto, a mutualidade deste trabalho requer o enfrentamento da invisibilidade a que se relegou o trabalho da IEB no que se refere ao estágio. Como pode-se verificar na legislação em escalas federal, estadual e municipal. O artigo 12 da Lei nº 9394/96 elenca as ações que compõem o trabalho da IEB, mas se omite quanto ao trabalho no acompanhamento do estágio:

> I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (LDB n. 9394/1996).

24 A exceção ocorre no caso de Colégios de Aplicação vinculados a algumas Faculdades de Educação de universidades federais

Também a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, mantém a omissão em relação ao estágio curricular, uma vez que define os profissionais docentes das IEB com base em atividades que não incluem o acompanhamento e a orientação de estágios:

> Art. 2º § 2o Por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional. https://legislacao.presidencia.gov.br/atos

A omissão quanto ao trabalho do profissional da IEB junto ao ECO também caracteriza o texto da Lei nº 14.817, de 17 de janeiro de 2024. A lacuna da legislação federal sobre o trabalho do professor/profissional das escolas no acompanhamento do estágio é ratificada pela legislação dos sistemas estadual e municipal de ensino, aos quais estão jurisdicionadas as IEB. Constatou-se que das 27 unidades federativas do Brasil, apenas uma prevê o trabalho do professor/profissional da IEB no acompanhamento e orientação de estágios no respectivo Estatuto do Magistério. E, diga-se de passagem, não há ali articulação com a carreira.

Ainda que a disputa pelas IEB, no tempo presente, possa ser entendida como uma estratégia da denominada ideologia da profissionalização, não se pode secundarizar a "cultura técnica" – diferente de neotecnicismo, aplicacionismo e afins – que pressupõe a formação de profissionais da educação, especialmente contemplada nos estágios curriculares obrigatórios.

Ademais, aspectos circunstanciais corroboram as reivindicações aqui apresentadas, dentre os quais a) a "novidade" da avaliação das licen-

ciaturas proposta pelo ENADE 2024 em que professores/profissionais das IEB passarão a avaliar o trabalho de "supervisão" de estágio que foi realizado como "favor"; b) o movimento de fundações empresariais que pautam programas de estágio das secretarias, induzindo ao aparelhamento do estágio e obstruindo as condições de mutualidade/reciprocidade que deve constituir o trabalho das duas jurisdições envolvidas; c) a opção de professores/profissionais das IEB por programas paralelos remunerados em prejuízo dos estágios curriculares obrigatórios; d) farta literatura que descredencia o ECO indicando suspeição sobre o modo como são realizados, acompanhados, falta de formalização, estágio ao "deus-dará; d) a necessidade premente de que as IES discutam e tenham maior clareza sobre qual o papel da IEB na formação de professores/profissionais da educação: estágios curriculares obrigatórios, programas paralelos de "iniciação à docência", PCC, extensão, pesquisa. É preciso se antecipar a esta discussão, seja porque se trata de instituições sob jurisdições distintas, seja sob pena de comprometer o estrutural de cada uma das jurisdições envolvidas.

Por fim, a qualificação dos estágios nas IEB da rede pública estadual e municipal é imprescindível para a qualificação da formação inicial de profissionais da educação realizada pelas IES. Trata-se de um trabalho que implica na reciprocidade entre IES e IEB, articulação entre formação inicial e continuada, unidade teoria e prática/práxis. É ainda uma medida que contribui para assegurar a qualidade dos estágios realizados nas unidades de educação básica da rede federal de ensino, instâncias muito demandadas pelos ECO.

Algumas iniciativas estaduais (progressão de carreira - PR, 2017; bolsa para estagiários docentes - ES, 2010; bonificação e progressão – GO) são relevantes e devem ser postas na mesa de debate que promova a produção de instrumento nacional que possa instruir ações estaduais e municipais, universalizando a política de efetivação dos estágios docentes. Em certa medida trata-se de instituir uma "cooperação federativa" (Documento Referência CONAE 2024, p 40), uma relação entre União, estados, Distrito Federal e municípios com vistas à garantia de melhoria na efetivação dos ECO. Assim, conforme prevê o art. 214 da Constituição Federal, ele permite a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração e a definição de diretri-

zes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino. Neste caso específico, trata-se de assegurar condições para efetivação do estágio, na medida em que se implementa dispositivos que garantem as condições de interlocução e parceria entre os sujeitos das duas jurisdições envolvidas no estágio. Trata-se, assim, de uma reparação histórica de um vácuo da legislação que compõe o arcabouço das políticas de formação docente, vigente há mais de meio século.

Pelas razões expostas, solicitamos a manifestação de apoio a estas reivindicações, a partir das quais se pretende fomentar o debate junto às entidades e instituições congêneres afins à temática, bem como endereçá-las às respectivas esferas compatíveis.

Núcleo de Formação de Professores – NUFOP/FE-UFG
Equipe de Professores da Área de Didática e Estágio da FE-UFG
Faculdade de Educação - UFG
Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino – ANDIPE
GT 4 Didática – ANPED Nacional
GT 4– Didática – ANPED Regional Centro Oeste
Fórum de Licenciatura da UFG
Associação Nacional de Política e Administração Escolar – ANPAE Seção Goiás
Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE Centro Oeste
XXII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE - Plenária Final
em João Pessoa/PB, aos 09 de novembro de 2024.

Considerações finais

A par de uma miríade de críticas que colocam em suspeição o modo como os estágios são realizados, acompanhados e supervisionados, razão pela qual há que afirme que essa prática esteja ao "deus-dará", o estágio curricular obrigatório corresponde à dimensão

espaço-temporal da formação inicial que inscreve o futuro professor nos processos de iniciação à docência numa ação de responsabilidade mútua entre IES e IEB, é potencializador da formação inicial e continuada, campo de conhecimento no qual se articulam ensino e pesquisa, "atividade teórica instrumentalizadora da práxis". Mas, por que não cumpre seus desígnios? Não se negam as dificuldades de efetivação dos estágios; contudo entende-se que tais dificuldades amplamente difundidas constituem uma "forma de manifestar-se, e não seu próprio conteúdo", parafraseando Marx (1976, p. 176 *apud* Pimentel e Silva, 2019, p. 44). Esta é a razão pela qual há algum tempo se vem trabalhando, como se procurou mostrar aqui, pela revisão de alguns aspectos da legislação que negligenciaram elementos estruturais da efetivação do estágio curricular obrigatório, invisibilizando-o como resultado da colaboração entre a IES e a IEB, e contribuindo decisivamente para a inviabilização do atingimento de suas finalidades.

Referências

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. **Apreciação da minuta da Instrução Normativa da Prograd - UFG --/2021**. NUFOP, 2021.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. O estatuto do trabalho do professor da escola: desafio político para os cinquenta anos do estágio. **Revista Educação em questão**. v. 58, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/USER/Downloads/mmaeditora,+O+estatuto...%20(5).pdf. Acesso em: 01 ago. 2024.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. **Reflexões sobre o estágio**: trajetória e desafios. Palestra. Fórum de Licenciaturas da UFG. Formato remoto. Goiânia/GO. 07/03/2022.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da; *et al* (org.). **Emenda Aditiva. Estratégia 925. Eixo 5. Documento Referência da CONAE 2024.** NUFOP, 2023.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da; *et al*. **Naturalização e invisibilidade do estágio curricular obrigatório**: possibilidade de compreender a inserção do Pibid e a chegada da Residência Pedagógica. [Documento apresentado no Colegiado de Pedagogia]. NUFOP, 2018.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da; *et al*. **Pleito**: o reconhecimento do trabalho do professor da escola na supervisão de estágio de estudantes de licenciaturas. Enviado para a Comissão responsável pela elaboração da política de formação de professores da UFG. NUFOP, 17. mar. 2020.

FERRAZ, Elzimar Pereira Nascimento. **Relatório do III Ciclo de Estágios do NUFOP**. Goiânia, 2018. Mimeo. Acervo NUFOP.

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: um estudo dos currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. UNESCO, 2011.

GOIÂNIA. Documento final. **Conferência Intermunicipal de Educação em Goiânia**. Goiânia, 2023.

GOIÁS. Documento final. **Conferência de Educação do Estado de Goiás**. Goiânia: 2023.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. **Revista da Abem**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 47-60, 2012.

NUFOP; UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Faculdade de Educação. Área de Didática e Estágio. **Observações e questionamentos para contribuir com o diálogo institucional sobre a temática do aproveitamento das atividades PIBID e RP, assim como para o documento em construção pelo Fórum de Licenciaturas.** Goiânia: FE-UFG, 2022. Valdeniza Maria Lopes da Barra *et al*.

NUFOP/FE/UFG. **Ata de reunião realizada na Câmara Municipal de Goiânia**. Goiânia, 09 nov. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, n. 94, 1995. Dispo-

nível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/839. Acesso em: 01 ago. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kZwPLnkwb7yJS9hJwdFfLDf/?lang=pt&format=pdf Acesso em: 02 ago. 2024.

PIMENTEL e SILVA, Christiane. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 134, p. 34-51, jan./abr. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sssoc/a/dQkkhqYS3WDkMNX3N44JCKf/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 01 ago. 2024.

SMOLE, Kátia. MEC apresenta Base Nacional Curricular da Formação de Professores. **Correio Braziliense**, 2018. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/ noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2018/12/13/ensino_educacaobasica_ interna,725188/mec-apresenta-base-nacional-curricular-da-formacao-de-professores.shtml. Acesso em: 18 dez. 2018.

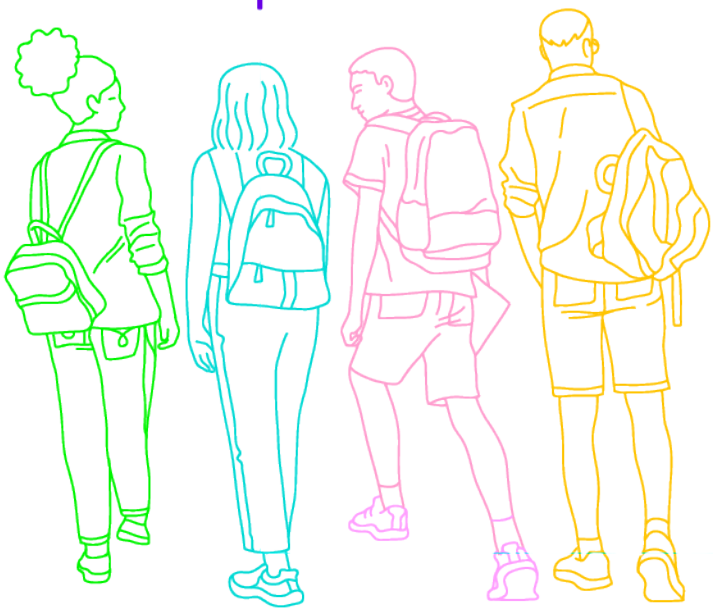
UFG. Comissão de Política Institucional de Formação de Professores. **Projeto Institucional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Goiânia, 2022.

UFG. **Diretrizes de Formação de profissionais do Magistério da Educação Básica.** [e-book]/ Universidade Federal de Goiás, Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar *et al*. Goiânia: Ciar UFG, 2023. Disponível em: https://prograd.ufg.br/n/175763-e-book-diretrizes--de-formacao-de-profissionais-do-magisterio-da-educacao-basica. Acesso: 04 abr. 2023.

VALLE, Bertha. Especialistas querem residência pedagógica para professores. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, 4 ago. 2013. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/08/1321238-especialistas-querem-residencia-pedagogica-para- -docente.shtml. Acesso em: 3 abr. 2017.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Formação e trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 1995.

O ESTÁGIO CURRICULAR NAS LICENCIATURAS EM ARTES VISUAIS E OS DESAFIOS A SE ENFRENTAR



Kelly Christina Mendes Arantes
Elinaldo da Silva Meira

Introdução

Neste capítulo propomos discutir as possibilidades que os estágios supervisionados no curso de Artes Visuais Licenciatura (AVL) da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG), tanto na modalidade presencial quanto a distância, oferecem à prática profissional. Nossa análise parte das diretrizes que constam em nossos Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos (PPPCs), destacando como os estágios supervisionados têm sido cada vez mais influenciados pelos Programas Institucionais de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), pela Residência Pedagógica (RP) e pela extensão universitária, bem como as suas consequências. Embora não nos detenhamos na descrição detalhada de cada experiência prática, registramos que cada uma delas poderia, por si só, ser aprofundada em artigos ou capítulos dedicados.

De acordo com os PPPCs da AVL, o estágio curricular é planejado para oferecer aos alunos uma experiência prática em diversos contextos e situações educacionais, desde o ensino infantil até o ensino médio. Nessa perspectiva, os estágios visam à integração dos conhecimentos teóricos com a prática pedagógica, com foco nas manifestações das artes visuais e na cultura visual, considerando aspectos sociais, históricos, culturais, artísticos e pedagógicos.

Os estágios são conduzidos, preferencialmente, em escolas públicas, através de convênios entre a UFG e as redes federal, estadual e municipal de ensino. No entanto, também podem ser realizados em instituições privadas e em instituições sociais e culturais conveniadas com a UFG, que promovam atividades educativas em Artes Visuais. O convênio institucional proporciona uma contrapartida pedagógica, facilitando a troca de experiências entre os profissionais das instituições de estágio e a Universidade. As atividades de estágio são periodicamente discutidas em eventos acadêmicos, envolvendo professores da escola e da Universidade. Muitos de nossos artigos e capítulos produzidos, que discutem as relações nos campos de estágio, costumam ser construídos colaborativamente, tendo autoria ou coautoria dos professores/as supervisores/as e estagiários/as, sendo apresentados

coletivamente em congressos e seminários promovidos pela própria UFG e por outras Instituições de Ensino Superior (IES).

Os locais de estágio são tratados como parceiros, com ênfase na colaboração entre docentes, coordenações, estudantes e funcionários, além de buscar conexões com o contexto social local. Nessa ótica, o estágio é uma parte fundamental da formação e é planejado, orientado e supervisionado pelos docentes responsáveis, conforme a legislação vigente e com o suporte da coordenação de Estágio Supervisionado. Cada estágio conta com um supervisor/a, preferencialmente com formação em Artes Visuais, para garantir a qualidade formativa do processo no local de estágio.

O estágio curricular obrigatório é estruturado em quatro disciplinas específicas e inter-relacionadas, ministradas a partir da segunda metade do curso, totalizando uma carga horária de 448 horas na modalidade presencial e 640 horas na modalidade a distância. Conforme os PPPCs de ambos os cursos, as ementas se assemelham bastante. Entretanto, na modalidade a distância, o foco de estudo é delimitado para cada nível. Em seguida, discriminamos as ementas dos estágios da AVL, primeiramente na modalidade presencial e, em seguida, na modalidade a distância:

> *Estágio supervisionado I* – Estudo, planejamento e acompanhamento de práticas educativas das Artes Visuais para a educação no contexto educacional local. Definição de objetivos, características e procedimentos de observação para descrição e análise de contextos reais e/ou simulados (estudos de caso, narrativas visuais, narrativas audiovisuais e narrativas fílmicas). Práticas de ensino e processos de aprendizagem em arte em contextos educacionais formais ou não formais, com possibilidade de diálogo e experimentação pedagógica em plataformas digitais.
>
> *Estágio supervisionado II* – Análise de práticas educativas das Artes Visuais decorrentes do contexto educacional da região local, e em contextos reais e/ou simu-

lados (estudos de caso, narrativas visuais, narrativas audiovisuais e narrativas fílmicas). Planejamento, elaboração, desenvolvimento e avaliação de projetos de ensino e aprendizagem em Artes Visuais em diferentes níveis: educação infantil, Ensino Fundamental, ensino médio, EJA/EAJA, integrando as modalidades de ensino presencial e a distância. Experimentação da prática pedagógica em instituição escolar e/ou espaços educativos não formais, com possibilidade de diálogo e experimentação pedagógica em plataformas digitais.

Estágio supervisionado III – Diálogo com as dinâmicas da escola e outros contextos educativos, na perspectiva dos campos de estudos da cultura visual e/ ou das artes visuais. Planejamento, desenvolvimento e avaliação de projetos educacionais em artes visuais e/ ou no campo de estudo da cultura visual, com possibilidade de diálogo e experimentação pedagógica em plataformas digitais. Estudos e reflexões sobre a construção da subjetividade docente.

Estágio supervisionado IV – Estudos transdisciplinares em diálogo com o planejamento, desenvolvimento e avaliação de projetos educacionais nos campos de estudos das artes visuais e/ ou da cultura visual, com possibilidade de diálogo e experimentação pedagógica em plataformas digitais. Discussão sobre as problematizações e contribuições do Estágio Supervisionado na formação crítica do sujeito docente, potencializando noções de ensino e aprendizagens no espaço escolar em conexão com a vida cotidiana (Projeto Político-Pedagógico do Curso de Artes Visuais Licenciatura Presencial, 2022, pp. 86-88).

Ementas das disciplinas de estágio da AVL na modalidade a distância:

Estágio Supervisionado I: Metodologias do Ensino das Artes Visuais – Estudo, planejamento e acompanha-

mento de práticas educativas das Artes Visuais para a educação no contexto educacional local. Práticas de ensino e processos de aprendizagem em arte em contextos educacionais formais ou não formais, com possibilidade de diálogo e experimentação pedagógica em plataformas digitais. Relações entre abordagens metodológicas, conteúdo e prática de ensino.

Estágio Supervisionado II: Ensino de Artes Visuais na Educação Infantil – Análise de práticas educativas das Artes Visuais decorrentes do contexto educacional da região local. Planejamento, elaboração, desenvolvimento e avaliação de projetos de ensino e aprendizagem em Artes Visuais para atuação docente no contexto da Educação Infantil. Experimentação da prática pedagógica em instituição escolar e/ou espaços educativos não formais, com possibilidade de diálogo e experimentação pedagógica em plataformas digitais.

Estágio Supervisionado III: Educação Especial e Inclusão Escolar – Diálogo com as dinâmicas da escola e outros contextos educativos, na perspectiva dos campos de estudos da cultura visual e das artes visuais. Planejamento, desenvolvimento e avaliação de projetos educacionais, com possibilidade de diálogo e experimentação pedagógica em plataformas digitais. Tendências e práticas pedagógicas e formação de professores/as para a educação especial na perspectiva inclusiva. Estudos e reflexões sobre a construção da subjetividade docente.

Estágio Supervisionado IV: Ações Educativas para o Ensino das Artes Visuais – Estudos transdisciplinares em diálogo com o planejamento, desenvolvimento e avaliação de projetos educacionais nos campos de estudos das artes visuais e da cultura visual. Processos educativos em artes visuais em espaços expositivos e ou comunitários. Problematizações e contribuições

> na formação crítica do sujeito docente, na vivência de práticas de ensino e aprendizagens em conexão com a vida cotidiana (Projeto Político-Pedagógico do Curso de Artes Visuais Licenciatura Presencial, 2022, pp. 77-80).

De acordo com os nossos PPPCs, o estágio curricular obrigatório, além de ser um componente curricular, é um conjunto de práticas pedagógicas com conteúdos teórico-práticos sequenciais e disciplinares, o que implica que um estágio é pré-requisito para o seguinte, privilegiando a relação crítica dos graduandos com a realidade socioeducacional, visando:

- À formação profissional e cidadã;

- A experiências que possibilitem a articulação entre ensino, pesquisa e extensão;

- À aproximação com o mundo do trabalho, reforçando a conexão entre teoria, produção artística e prática pedagógica;

- À diversidade das práticas educativas e seus desafios institucionais, transformando o estágio em um laboratório de descobertas e avanços;

- O desenvolvimento cultural, técnico, científico e pedagógico dos graduandos.

A FAV/UFG, com as duas modalidades de ensino de Artes Visuais Licenciatura, tem contribuído para fazer do estágio um laboratório de descobertas e avanços, aproximando os/as estagiários/as de diferentes campos de atuação profissional. As ementas das disciplinas de estágio propõem abarcar e orientar a diversidade de práticas educativas, considerando as demandas do momento histórico em que vivemos, sendo também reflexo das diferentes experiências realizadas ao longo dos últimos anos, em decorrência de vários fatores, dentre eles:

- Formação acadêmica dos membros docentes, cada qual com sua bagagem teórica-pedagógica;

- O período pandêmico da Covid-19, que nos levou a pensar um Projeto Político-Pedagógico de Curso Presencial que considerasse momentos de crise futuras e a necessidade da retomada do Ensino Remoto Emergencial (ERE). Foi também por essa razão que previmos a possibilidade de trabalhar com plataformas digitais nas ementas das disciplinas presenciais, uma vez que a nossa experiência no momento pandêmico nos mostrou o quanto foram prejudicadas as disciplinas de estágio.

- O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência;

- A Residência Pedagógica;

- A Extensão Universitária.

Todas essas vivências, de algum modo, reverberam no campo de estágio e contribuem para ampliar o trânsito do corpo docente e discente da AVL em outros lugares além do campus universitário, proporcionando aos estagiários um amplo espectro crítico e pedagógico conectado ao "mundo da vida" e não apenas a uma "vida entre parênteses" ou preparando-os para um mundo que não existe, como discute Ascencio (2010, p.101). Isso significa fomentar a compreensão das contradições nas atividades educativas, aproveitando as situações conflitivas para solucionar problemas que surgem entre os diversos âmbitos educativos como reflexo da "experiência social" (Arroyo, 2013).

Considerando a diversidade de nossos campos de estágio como espaços privilegiados para o exercício da prática profissional, acreditamos que os/as estagiários/as se tornam cada vez mais aptos a lançar um olhar diferenciado sobre as relações entre arte, sujeitos, contextos e aprendizagem. Esse processo não apenas promove o desenvolvimento da percepção, reflexão e potencial criativo, mas também incentiva a produção e mediação de conhecimentos nas áreas de Artes Visuais, Cultura Visual e seu ensino, de maneira crítica e reflexiva. Assim, o estágio se configura como um espaço de formação que ultrapassa a profissionalização apenas disciplinar ou técnica.

Ao ser permeado pela Extensão Universitária e por programas institucionais voltados para a licenciatura, como o PIBID e a RP, o estágio

amplia sua contribuição para a construção de uma prática pedagógica na qual o/a futuro/a professor/a desenvolve sua identidade profissional. Essa construção ocorre por meio de uma constante reflexão crítica, ressignificando o próprio processo formativo. Ao estabelecer diálogos entre os saberes individuais e coletivos, busca-se gerar conhecimentos compartilhados e conectados com o "mundo da vida" (Ascencio, 2010). O desafio, portanto, é formar o/a professor/a de arte não apenas inserido em uma realidade social subjetiva, mas que leve em consideração também o conhecimento como uma construção social, gerada a partir da experiência social. Nesse sentido, acreditamos na importância de:

> Reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos (Arroyo, 2013, p.117).

A Conquista Do Campo de Estágio e os Desafios do Contexto do Ensino Formal

Nos últimos anos, somos cinco docentes de ambas modalidades de ensino atuantes nas disciplinas de estágio, alternando também a coordenação da área, dentre os quais, alguns também assumem, ainda, o PIBID e a RP. O corpo docente envolvido com a disciplina de estágio no curso de AVL é proporcional ao número de estagiários e, quando comparado aos cursos de Pedagogia e Letras, o número de discentes é bastante reduzido; uma turma de estágio, considerando o fluxograma do curso, chega a ter, em média 20, estudantes por professor. No último ano, vivenciamos um crescimento desse número, o que requer, nos âmbitos do grupo docente das disciplinas de estágio e do Colegiado de Curso, planejamento e atenção à legislação vigente, de modo a equalizar a demanda.

É igualmente importante considerar que, nos últimos anos, o impacto dos cortes orçamentários nas políticas públicas de educação sobre a

educação no país e sobre os projetos culturais e sociais já consolidados tem sido evidente, agravando ainda mais a crise da falta de professores de Artes Visuais no mercado de trabalho. Isso tem sido acentuado pela ausência de concursos para professores efetivos na área e pelo desmantelamento dos convênios entre o município de Goiânia e a Universidade, que, após décadas de parceria, se viu obrigada a 'reinventar a roda', desestabilizando parcerias duradouras com instituições comprometidas.

Do ponto de vista da formação de professores/as de arte, isto precarizou a relação com o campo de estágio, uma vez que não se estabelecem vínculos consistentes de um semestre para o outro. A construção da relação com os campos de estágio não se estabelece unicamente pelos convênios. Diversas são as negociações necessárias para entrar em uma sala de aula, não basta encontrar uma escola nos arredores da Universidade ou que possua professor/a de arte com formação, disposto/a a aceitar nossos estagiários/as, é necessário que esse/a professor/a esteja disposto/a a ser um/a Professor/a Supervisor/a, comprometido/a em mostrar e refletir com os/as estagiários/as a realidade cotidiana da instituição, com seus conflitos e demandas diárias. Caso contrário, não estaremos construindo reflexões colaborativas e sob diferentes pontos de vista, mas sim reforçando estereótipos e velhas formas de olhar para as instituições, sejam de ensino formal ou não formal. O cotidiano de uma escola, assim como da vida, não se enquadra a uma planilha ou plano de ensino (Brougère, 2012), ainda que esses ditem toda a estrutura funcional das instituições de ensino atuais, inclusive das instituições de ensino superior. A escola está em constante transformação e, com isso, cria continuamente novas demandas.

Porém, com o retorno a situações de conservadorismo, as quais têm sido vivenciadas, as políticas públicas educacionais, sobretudo as estaduais e municipais de ensino formal, vêm sendo cada vez mais controladas por currículos que não consideram a importância da pluralidade e diversidade, desperdiçando as experiências sociais e também pressionando, enquanto docentes formadores, a nos conformarmos com visões de mundo pragmáticas, ou seja, não problematizadoras,

críticas e reflexivas sobre as demandas dos atuais coletivos sociais, como os que tratam e se afirmam através das relações étnico-raciais (Müller; Coelho; Ferreira, 2015) e de gênero (Haywood; Chaill, 2013) e (Louro, 2018), para citar apenas algumas.

Na perspectiva pedagógica crítica, aprendemos a compreender os eventos presentes no cotidiano institucional, que não se enquadram nas planilhas e que, geralmente, carregam consigo potencial pedagógico, porque apontam para as reais necessidades daquela realidade. É nesse sentido que reconhecemos que o campo da educação é um "território em disputa" (Arroyo, 2013) e carrega os mais distintos interesses. Compreender as visualidades que os currículos e os agentes que os constroem e os mantêm provocam, é também uma forma de, através do campo de estágio, desenvolvermos Projetos de Trabalho e nos situarmos para analisá-lo (Hernández, 1998a, 1998b e 2000). Nesse sentido, a diversidade das práticas educativas propostas nos quatro estágios do curso da AVL, ora em contextos de ensino formal, ora em contextos de ensino não formal, considera "que todo o conhecimento tem sua origem na experiência social" (Arroyo, 2013, p.117). Queremos dizer com isso que, para o estágio ocorrer efetivamente, é necessário também criar uma cultura de estágio dentro das instituições parceiras, com as nossas presenças institucionais, docentes e discentes. Nem todas as escolas estão preparadas para receber os/as estagiários/as e isso não se constrói em um semestre. Os vínculos que constroem os comprometimentos partem das experiências da escola com as presenças dos/as estagiários/as e da nossa, como parceiros e colaboradores. Como sabemos, o cotidiano da escola da vida real está carregado de tensões - tensões essas que são importantes de serem consideradas, pois é nelas que se situam os problemas a serem discutidos e solucionados, ou na melhor das hipóteses, vistos para além do senso comum, uma vez que a perspectiva pedagógica crítica não propõe reproduzi-lo. É nessa perspectiva que os currículos vão se atualizando, partindo da compreensão de que a escola é uma instituição importante para nos situarmos no "mundo da vida" (Assencio, 2010) e não só um degrau para avançarmos para o próximo nível (Arroyo, 2013).

Ainda que encontremos alternativas para estagiar em espaços sem profissionais formados na área, estes podem não suprir a necessidade nem a importância da presença desses profissionais no contexto das instituições. É um dos dilemas enfrentados pela nossa área: consolidar parcerias com supervisores/as com formação. Outro dilema ainda mais grave e que perdura, é a naturalização de que o ensino de arte pode ser ministrado por qualquer outro profissional, independentemente de sua formação. A AVL, mesmo formando todos os anos profissionais capacitados para atuarem no mercado, não é o bastante para cobrir a defasagem de professores/as de arte no estado de Goiás. A demanda aumenta quando também consideramos os espaços não formais de ensino.

Licenciatura em Artes Visuais e a Formação do/a Professor/a Artista e Pesquisador/a

Durante a sua formação, os estagiários experimentam práticas metodológicas diversas. Em todos os estágios, elaboram e consolidam ações pedagógicas em diálogo com as propostas do/a professor/a supervisor/a e quando possível, partem de eventos pertinentes para o desenvolvimento de um Projeto de Trabalho (Hernández, 1998a, 1998b e 2000), em consonância com as demandas apontadas pelos agentes pertencentes às dinâmicas e realidades locais. Esses Projetos de Trabalho, que trazem a vida cotidiana e seus conflitos para o debate, costumam estremecer a suposta neutralidade dos currículos. São transformadores, por isso, nem sempre são possíveis de serem realizados em instituições sob o rígido controle dos currículos, que colocam a realidade das escolas e da vida entre parênteses.

Nossos PPPCs reafirmam a importância da formação do professor de arte conectado à pesquisa e à produção artística, em outras palavras, professor de arte, pesquisador e artista. O processo criativo é experienciado e fundamentado em diversas disciplinas, que fazem da pesquisa em arte um possível caminho para a produção artística autoral e coletiva. São elas as disciplinas que apresentamos, sem indicação de hierarquia em relação às demais disciplinas dos cursos Presencial e EaD:

Tabela 1 - Eixos

I. Eixo de produção e criação artístico-visual

LICENCIATURA ARTES VISUAIS Modalidade a Distância	LICENCIATURA ARTES VISUAIS Modalidade Presencial
Cartografias fotográficas: fotos, escritas e o lugar;	Arte e vídeo;
Ateliê de linguagem bidimensional;	Arte e tecnologia;
Linguagem fotográfica: ver é um todo;	Cartografias fotográficas: fotos, escritas e o lugar;
Fotografia, cinema, arte e educação;	Desenho;
Ateliê de gravura;	Desenho: estudos do corpo;
Ateliê de linguagem tridimensional;	Desenho: pesquisa, prática e ensino;
Laboratório de produção artística;	Fotografia;
Projeto de jogos em narrativas visuais.	Fotografia na arte;
	Escultura;
	Gravura: processos em côncavo;
	Gravura: processos em relevo;
	Fotografia, cinema, arte e educação;
	Gravura.
	ntrodução a linguagem tridimensional;
	Laboratório de produção artística I;
	Laboratório de produção artística II;
	Pintura.
	Projeto de jogos em narrativas visuais;

Fonte: PPPCs Presencial e Ead - Artes Visuais Licenciatura

Como destacado anteriormente, sem hierarquizar a importância em relação às demais disciplinas dos cursos (Presencial e EaD), destacamos aquelas que, do ponto de vista prático, também contribuem para que as ações pedagógicas dialoguem com o nosso campo, seja o das Artes Visuais ou do campo de estudos da Cultura Visual. Com isso, queremos dizer que a pesquisa e a produção artística estão imbricadas uma na outra, e que não há processo criativo sem pesquisa, assim como não há pesquisa sem criatividade. Além disso, nossos PPPCs possibilitam que os licenciados dialoguem em seu processo formativo com os fundamentos sócio-históricos e pedagógicos das Artes Visuais, assim como com a fundamentação histórica e sociocultural em Artes Visuais. Pesquisa, estágio e prática pedagógica em Artes Visuais se complementam e se atravessam.

As Instituições de Ensino Não Formal: como consolidar campos de estágio através das ações educativas?

O desmantelamento de estruturas importantes, para amenizar as mazelas de uma sociedade economicamente tão desigual, atinge diretamente as disciplinas de estágio, ou seja, o campo das artes visuais, que também dialoga com contextos institucionais de ensino não formal, como: museus de arte, galerias de arte, projetos sociais e culturais e escolas de arte.

Assim como os territórios do ensino formal, o ensino não formal também precisa criar uma cultura de relações com os estágios em seus cotidianos que nos permita, como professores de estágio e estagiários/as, não só desenvolver uma ação educativa ou um projeto pontual, mas também compreender os bastidores desses espaços. Isto é: quem os compõe? Como são organizados os conteúdos e seleções dos temas, materiais e objetos a serem expostos? Como são incluídos os públicos infantil, juvenil, da maior idade, pessoas com deficiência em uma proposta museística expositiva? Quais são os aparatos e tecnologias institucionais utilizadas e a que tipo de visualidades eles nos convida? Como são expostos e acessados? (Arantes, 2019).

As ações educativas no contexto do ensino não formal têm contribuído significativamente para a inserção dos futuros/a professores/as de

arte nesses espaços, promovendo inovações no processo formativo docente e discente na AVL, além das galerias de arte e museus, ocupar novos espaços, como centros sociais e culturais significa também influir nesses espaços e abrir possibilidades de atuação profissional para o professor de arte. Temos explorado novos espaços, que precisam ser também ocupados institucionalmente, ou seja, que consolide as novas parcerias. Estabelecer um diálogo consistente com essas instituições passa pela construção coletiva de novas propostas, isso implica, inevitavelmente, dialogar com os bastidores, com os agentes das estruturas administrativas, com suas propostas político-pedagógicas. Não basta que tenhamos, como docentes e discentes, a consciência da importância dessas experiências para a formação do/a professor/a de arte; os agentes desses espaços também precisam ter ciência disso e da complexidade que isso implica. É um processo lento, porque criar um ambiente de confiança em espaços com muitas demandas e exigências, não é rápido. A AVL está nas galerias de arte, nos museus, nas salas de aula, o próximo passo é conquistarmos a presença efetiva e institucional de fato, ou seja, ir além dos convênios e termos de compromissos.

Nesse sentido, o estágio, seja ele no contexto formal ou não formal, precisa ser consolidado, e a conscientização da sua importância passa também pelas instituições. Sem essa conscientização, a entrada no campo de estágio a cada semestre passa a ser um eterno recomeço. Também a desvalorização da profissão tem o seu peso nesse processo, uma vez que as licenciaturas, de maneira geral, e as licenciaturas em Artes Visuais, em particular, nem sempre fazem parte de uma escolha intencional, mas, e caberia avaliar, situacional.

Desafios do estágio nas licenciaturas

Barbosa (2010), ao traçar a história da arte-educação no Brasil, sugere que os anos de escolaridade que precedem o ensino superior têm pouca relação com a formação integral dos estudantes para a vida ou para uma profissão efetiva, funcionando, frequentemente, apenas como preparação para a etapa seguinte. Nessa perspectiva, nos perguntamos:

> Com o total descaso das políticas públicas para a abertura de mercado de trabalho digno para professores de Artes Visuais, não estaríamos com isso reproduzindo essa mesma lógica dentro das universidades? Fazendo da carreira acadêmica a única maneira de atuação do professor ou professora, dando pouca atenção ao que está passando além dos muros da universidade? (Arantes, 2024, p.13).

O Sistema de Seleção Unificada (SISU) não faz distinção entre Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais, o que intensifica a escolha acidental pela Licenciatura. Isaia, Maciel e Bolzan (2011) analisam as trajetórias docentes e destacam o caráter "acidental" dessa escolha. Elas mostram que muitos estudantes acabam ingressando no magistério superior simplesmente por terem a formação necessária e por ser uma das poucas opções disponíveis no mercado após a pós-graduação.

Observamos que estudantes do primeiro período de Artes Visuais Licenciatura (AVL), por vezes, apresentam dificuldades em distinguir a formação do Bacharelado e da Licenciatura. Quando há identificação com as Artes Visuais, ela geralmente se dá pela afinidade com o desenho, especialmente para aqueles recém-saídos do ensino médio. Não é surpreendente que as entradas na AVL sejam situacionais, muitas vezes relacionadas à nota de corte do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No curso de Licenciatura EaD, temos um outro perfil: o de pessoas que trabalham o dia todo e possuem compromissos financeiros com suas famílias. Há ainda aquelas que não residem em Goiânia. Neste sentido, há a configuração de que escolheram a modalidade EaD como sendo a forma viável de realizar o curso numa instituição pública de ensino superior.

Historicamente, o ensino de Arte foi construído como o ensino do desenho (Barbosa, 2010). Isso revela o desprezo das políticas públicas educacionais pelo ensino básico no Brasil. Mesmo com a expansão promovida pelas políticas federais, essas políticas não têm impactado efetivamente as esferas educacionais estaduais e municipais. O

mercado de trabalho para professores de Arte se restringe à carreira acadêmica, sem influenciar as políticas públicas para o ensino básico.

Giroux (2015) critica os ataques contra professores, estudantes e instituições de ensino público, ajudando a entender o panorama das políticas públicas educacionais. Enquanto tentamos superar medos antigos e estratégias pedagógicas estruturalistas, enfrentamos dinâmicas de poder hegemônicas que desconsideram o trabalho criativo dos professores e os rebaixam a um papel de meros "escriturários" (Giroux, 2015, p. 03).

Enquanto tentamos compreender as circunstâncias que cercam as ações estudantis, a política do medo e do ódio tem contribuído para a desvalorização da carreira docente e para o aumento das agressões e violências nas salas de aula, tanto no ensino superior quanto no básico. "A ignorância, o medo e o aprendizado de como fazer testes padronizados agora definem o senso de missão e comunidade nas escolas" (Giroux, 2015, p. 03-04). Entendemos, contudo, que, diante dessa percepção, no cenário das ações estudantis, na modalidade do curso EaD, temos historicamente a presença de discentes com idade superior à maioria do grupo da modalidade presencial. Esses tendem a encarar o momento como uma oportunidade de realizar a formação como um estado desejado: *a realização de um sonho*. Não se trata de negação política, entretanto, quanto às questões do medo e ódio pontualmente evidenciadas em situações da vida social contemporânea, mas de uma postura pautada por situações assentadas em outros cuidados, em outras emergências. Está na percepção das diferenças e dos encontros entre as modalidades os caminhos sobre os quais nos reinventaremos enquanto cursos de Artes Visuais Licenciatura.

Conclusões

Os estágios supervisionados nos cursos de AVL da FAV/ UFG, tanto presenciais quanto a distância, desempenham um papel central na formação profissional dos estudantes. Através da integração entre teoria e prática pedagógica, os avanços promovem experiências diversificadas, fortalecidas por programas como o PIBID, a Residência Pedagógica e a extensão universitária. A parceria entre universida-

des e escolas enriquece a formação, preparando os futuros docentes para atuarem de forma crítica e comprometida com a educação em Artes Visuais.

O estágio curricular obrigatório é estruturado para proporcionar uma formação completa, articulando teoria e prática em diversos contextos educacionais. Com disciplinas inter-relacionadas, ele prepara os graduandos para enfrentar os desafios da prática docente, integrando ensino, pesquisa e extensão. O estágio oferece um espaço de experimentação pedagógica, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância, promovendo o desenvolvimento profissional, cultural e pedagógico, além de estimular a conexão entre a realidade socioeducacional e a prática artística.

O estágio supervisionado nos cursos de Artes Visuais Licenciatura da UFG vai além da experiência técnica; ele se revela como um espaço de formação integral. Ao integrar teoria, prática e reflexão crítica, o estágio capacita os estagiários para explorar as relações entre arte, educação e sociedade de forma crítica e criativa.

Os cortes orçamentários nas políticas públicas de educação, aliados à falta de concursos para professores de artes visuais e ao desmantelamento de convênios importantes, agravaram a crise na formação e inserção desses profissionais no mercado de trabalho. A precarização das relações com os campos de estágio afeta diretamente a qualidade da formação docente, dificultando a construção de vínculos mais permanentes e colaborativos com as escolas.

Para consolidar o estágio em espaços de ensino não formal, é crucial criar uma cultura institucional que valorize a formação dos futuros professores de arte. Isso envolve não apenas desenvolver projetos pontuais, mas também compreender os bastidores desses locais e colaborar de forma contínua com seus agentes. A conscientização sobre a importância do estágio, tanto para os estagiários quanto para as instituições, é fundamental para evitar recomendações constantes e garantir a valorização da profissão docente em Artes Visuais.

A desvalorização histórica do ensino de Artes, associada ao ensino do desenho, reflete uma negligência nas políticas públicas para a edu-

cação básica no Brasil. Apesar da expansão, as políticas federais não impactaram significativamente os níveis estaduais e municipais. Além disso, a burocratização e a informatização dos sistemas educacionais têm distanciado os professores de seu papel criativo, transformando-os em meros registradores de dados, o que contribui para a desvalorização da carreira docente e de um ambiente escolar marcado por instabilidades e desconfianças.

Referências

ARANTES, Kelly Christina Mendes. (2024). Fragmentos de Memória IV – A ruptura: nunca me senti tão livre! Cartema, [S.*l*], v.14, n.14, 2014. Em: https://doi.org/10.51359/2763-8693.2024.261592 . Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/CARTEMA/article/view/261592. Acesso em: 16/05/2025.

ARANTES, Kelly Christina Mendes. Conhecendo o Museu de Arte da Catalunha por meio de seus Aparatos e Tecnologias Institucionais. Revista ARA, São Paulo, v. 6, n. 6, p. 87-112, 2019.

ARROYO, Miguel González. Currículo, Território em Disputa. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ASENCIO, Susana. Un punto de encuentro con la pedagogía crítica: aproximaciones desde la teoría de la acción comunicativa. *In:* CATALDO, Héctor; PANKOVA, Violeta; ASCENCIO, Susana; SOBARZO, Mario (orgs.). Los confines de lo educativo. Santiago de Chile: Ed. ARCIS, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. Vidas cotidianas e aprendizagens. *In:* BROUGÈRE, Gilles & ULMANN Anne-Lise (orgs.). Aprender pela vida cotidiana. Campinas: São Paulo. Ed. Atores Associados, 2012, p.11-23. (Coleção Formação de Professores).

OPENAI. ChatGPT. Interações realizadas em: 11 e 15 set. 2024. Disponível em: https://chat.openai.com. Acesso em: 12 maio 2025. Plataforma de mensagens online.

FACULDADE DE ARTES VISUAIS. Projeto pedagógico do curso de Artes Visuais - Licenciatura, modalidade EaD. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2023.

FACULDADE DE ARTES VISUAIS. Projeto pedagógico do curso de Artes Visuais - Licenciatura, modalidade presencial. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2022.

GIROUX, Henry Armand. Education and the crisis of public values: challenging the assault on teachers, students, and public education. New York: Peter Lang, 2015.

HAYWOOD, Chris; CHAILL, Mairtin Mac an. Education and masculinities: social, cultural and global transformations. London; New York: Routledge, 2013

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998a.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: ArtMed, 1998b.

HERNÁNDEZ, Fernando. Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

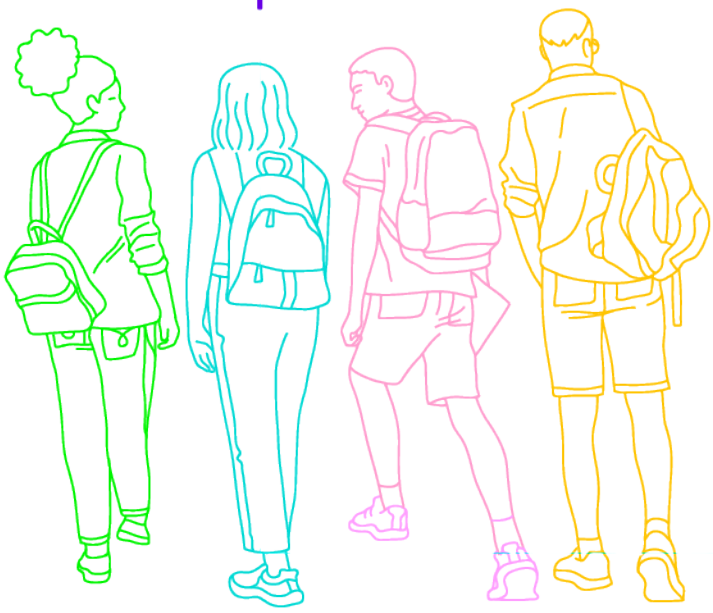
ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Pedagogia universitária: desafio da entrada na carreira docente. Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 425-440, set./dez. 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2978/2422. Acesso em: 16 de mai. 2025.

LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. São Paulo: Autêntica, 2018.

MÜLLER, Tânia M. Pedroso; COELHO, Wilma de N. Baía; FERREIRA, Paulo A. Barbosa. (orgs.). Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

O CEPAE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE NA UFG: CONCEPÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Adriana Maria Ramos Barboza
Ana Rogéria de Aguiar
Elisandra Filetti Moura
Francesca Guaracyaba Garcia Chapadense
Izabella Peracini Bento
Jecy Jane dos Santos Jardim
Joycelaine Aparecida de Oliveira
Kely Elias de Castro
Layssa Gabriela Almeida e Silva Mello
Mariana de Cássia Assumpção
Pedro Paulo Galdino Vitorino Dias
Sirlene Terezinha de Oliveira



Introdução

Kely Elias de Castro e Sirlene Terezinha de Oliveira

Este é um texto escrito por muitas mãos. Afinal, a tarefa de apresentar e refletir sobre o estágio no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE-UFG), não poderia caber a apenas um autor, se levarmos em conta a pluralidade desta casa, em diferentes sentidos. Assim, ao recebermos o honroso convite do Fórum de Licenciatura da UFG, não hesitamos em dividir a tarefa entre professoras da Educação Infantil, dos Anos Iniciais, dos Anos Finais e do Ensino Médio, de diferentes disciplinas, para lograrmos um texto que representasse, ainda que minimamente, nossa diversidade. Iniciaremos nosso texto coletivo com um breve passo atrás, para entendermos o histórico para o surgimento do CEPAE e, trataremos, neste primeiro subcapítulo, a respeito de nossas especificidades como unidade de Educação Básica da UFG.

Devido à importância das universidades na formação dos futuros educadores, ao longo dos anos, houve muitas mudanças no sentido de aprimorar o ensino e a prática nos cursos de licenciatura. A disciplina de Estágio Supervisionado é um bom exemplo das transformações ocorridas nos currículos. Castro (1974, p. 635) afirma que no ano de 1946, por meio do Decreto-Lei nº 9.053, estabeleceu-se a criação dos "Ginásios de Aplicação", nos quais os licenciandos receberiam formação didática, teórica e prática. Esse foi um primeiro passo de reflexão e de mudança na formação dos futuros docentes.

Segundo Nadai (1985, p. 11), "entre 1948 e 1968, somente nove Faculdades de Filosofia Federais haviam instituído os Ginásios de Aplicação", em todo o Brasil. Nesse mesmo período, surgiram os Colégios de Aplicação, visando atender ao Decreto-Lei nº 9.053, em todas as faculdades e onde houvesse um curso de licenciatura, também deveria existir um Colégio de Aplicação.

Os Colégios de Aplicação (CA) surgiram como "espaço por excelência da prática do licenciado", assumindo, posteriormente, outras funções

como espaços direcionados para a experimentação, para a demonstração, ou para o campo de investigação na Educação Básica. Apesar dos raros estudos sobre a ação destas instituições, podemos afirmar que, inegavelmente, foram instituições inovadoras, responsáveis pela divulgação do ideário da escola nova, participativa, o que acarretou para o professor, novas exigências quanto à sua formação e atuação (Nadai, 1985, p. 11).

Ainda hoje, as universidades federais e algumas privadas mantêm os Colégios de Aplicação como um espaço de prática do licenciado, conforme Nadai (1985). Esses colégios seguem, ainda hoje, na vanguarda de experimentos educacionais, voltados para a pesquisa e extensão, atribuições que recaíram sobre os docentes dessas instituições em função de suas formações e atuações nos *campi* das universidades.

Cada Colégio de Aplicação desenvolve suas atividades de forma bem específica, conforme as necessidades de cada instituição. Por exemplo, há colégios que atuam apenas na Educação Infantil, outros com o Ensino Médio; alguns têm como proposta a Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas todos atuam na Educação Básica.

Na Universidade Federal de Goiás, o Colégio de Aplicação foi criado em 1966, constituindo-se um órgão suplementar da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e, depois, como órgão suplementar da Faculdade de Educação, assim permanecendo até 1994. Apesar das constantes mudanças propostas pelo Conselho Federal de Educação, as atribuições dos Colégios de Aplicação (CA) permaneceram. As finalidades deste, durante sua curta existência, sofreram várias modificações, embora sua essência como *locus* de estágio para os cursos de licenciatura tenha permanecido imutável, bem como a de responsabilidade pela Educação Básica (Variso, 2010, p. 20).

No entanto, a Educação Básica e o Estágio Supervisionado não eram as únicas atribuições dos docentes do Colégio de Aplicação. Além da formação de professores, a pesquisa e a extensão seguiam lado a lado. Assim, entre 1986 e 1990, as atribuições dos docentes foram debatidas entre os docentes da Universidade Federal de Goiás. Essa dinâmica levou o CA e a UFG, nesse período, a refletirem sobre a na-

tureza da instituição. Nesses debates, em várias instâncias e fóruns da UFG, chegou-se à conclusão de que as atividades que vinham sendo exercidas pelo Colégio de Aplicação eram similares às de uma unidade acadêmica, o que culminou na transformação do CA no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG) (Variso, 2010, p. 29).

Toda essa contextualização dos Colégios de Aplicação até a transformação do Colégio de Aplicação da UFG em CEPAE, no ano de 1994, por meio da Portaria nº 63, fez-se necessária para entender que, aqui também, havia especificidades importantes que justificaram não apenas a mudança do nome do colégio, mas de toda a estrutura interna. As atividades desenvolvidas pelo quadro de docentes ultrapassavam as atribuições da Educação Básica, fato é que a Universidade Federal de Goiás é a única Instituição de Ensino do Brasil que possui um Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação com docentes, em sua maioria, da carreira do Magistério Superior, e que atua da Educação Infantil até a Pós-Graduação *Lato* e *Stricto Sensu*.

No ano de 2013, a antiga creche da UFG passou a integrar-se ao CEPAE, formando o Departamento de Educação Infantil (DEI). Com isso, este centro passou a desenvolver suas atividades com aproximadamente 780 estudantes, apenas na Educação Básica. Em média, o CEPAE recebe por ano, aproximadamente, 300 estagiários dos cursos de licenciatura da UFG, como Nutrição, Psicologia e Biblioteconomia, entre outros, bem como de outras Instituições de Ensino. Como parte da UFG, portanto, o CEPAE não apenas cumpre o papel de escola-campo, mas faz do estágio parte essencial de sua produção de conhecimento. A unidade procura exercer as práticas mais adequadas para garantir a integridade dos estágios que, segundo nosso Plano Pedagógico Curricular:

> [...] devem propiciar aprendizado e desenvolvimento pessoal e profissional do acadêmico, contemplando as atividades relacionadas aos graduandos das licenciaturas. Para tanto, são princípios da política de estágio para a formação de professores: a organização curricular que possibilite a apreensão do contexto educacional e a atuação profissional na docência, gestão,

> planejamento e avaliação do processo educativo; o desenvolvimento pleno do educando, formação cultural e ética para o exercício do trabalho docente e inserção crítica na profissão e qualificação para a docência; o desenvolvimento de autonomia intelectual e profissional que possibilite criticar, inovar e atuar na educação básica; o exercício da docência que valorize a diversidade étnico-racial, de gênero, sexualidade e de direitos humanos, além da educação de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; a pesquisa como dimensão da formação e do trabalho docente; e a formação inicial articulada com a formação continuada (PPC/CEPAE/UFG, 2018: p.18).

O CEPAE é, hoje, um importante centro de formação docente, ao menos, por duas vias. A primeira, justamente por meio do estágio, como escola-campo, com professores supervisores altamente qualificados. A segunda, em relação ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), a partir do qual qualificamos, mediante o mestrado profissional, docentes que já atuam profissionalmente, em sua maioria na rede pública, em Goiás.

Todas as características que fazem do CEPAE uma escola diferenciada e completamente integrada à universidade, também fazem alguns professores orientadores suporem que somos uma escola que não condiz com a realidade que será encontrada pelo estudante em seu futuro como professor. Esse conceito prévio, ou pré-conceito, pode nos trazer reflexões importantes para contribuir com esse texto. A primeira delas é que essa afirmação, muitas vezes, traz embutido um conceito de estágio já superado - aquele que repetia que o estágio serviria para o estudante ter a oportunidade de contato com a realidade do profissional, apenas. Quando, na verdade, a experiência de estágio é mais complexa e envolve pensamento crítico, sobretudo. Também precisamos nos perguntar: qual é a realidade que o professor orientador deseja que seu estudante conheça e se ele próprio a conhece. Conforme as autoras Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima reflexionam:

> A aproximação à realidade só tem sentido quando possui conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. É preciso que os professores orientadores de estágio 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; Lima, 2017, p. 36).

Costumamos dizer, entre nós, docentes do CEPAE, que somos uma escola pública, antes de tudo, com os mesmos problemas de outras escolas públicas. Ou seja, lidamos com o sucateamento do ensino, com questões sociais graves, trazidas pelos educandos, com a falta de suporte ideal para atender estudantes de inclusão, com prédios e instalações precarizadas etc. O que nos diferencia certamente é o imbricamento do ensino com a pesquisa e a extensão, inerentes ao nosso pertencimento à UFG.

Nesse sentido, estamos falando de um conceito de estágio que não apenas insere o estudante na realidade da escola pública, mas também propõe uma atuação crítica nesse contexto. E este se movimenta a partir do pensamento investigativo, que propõe intervenções partindo da análise teórica, que estabelece relações profícuas com a comunidade escolar e articula prática e teoria e, por fim, todos esses aspectos são fundamentais para sua formação docente. Nesse sentido, o CEPAE é uma realidade assertiva. Obviamente, não se pretende menosprezar outras escolas-campo e a importância de o estudante conhecer diferentes contextos. Pretende-se, aqui, afirmar o CEPAE como realidade que se apresenta ao professor em formação, como uma unidade de Educação Básica que se estabelece no seio da universidade pública e gratuita, buscando, no cotidiano do chão da escola, promover os princípios preconizados por ela, apesar de todos os problemas inerentes a uma escola pública. Dessa maneira, a experiência de estágio no CEPAE pode ser transformadora para o estudante, pois apresenta a possibilidade da *práxis* docente, a partir dos valores firmados na formação acadêmica dos graduandos.

Escutamos muitas vezes estagiários que relatam terem cogitado desistir da licenciatura até fazerem estágio no CEPAE, pois, até então, esses estudantes não conseguiam vislumbrar a possibilidade de uma prática em escola pública que possibilitasse a aplicação de conceitos em que acreditavam. E repetem muitas vezes, em nossos eventos, que o CEPAE é mesmo uma escola diferenciada! No entanto, o que esses estudantes precisam compreender é que o sentido da existência do CEPAE é justamente comprovar que uma educação pública de qualidade, para todos, é possível!

Por esse ângulo, incentivar esse docente em formação é fundamental, posto que ele, em sua atuação futura, será o responsável por disseminar os princípios de um ensino baseado numa formação crítica.

É necessário que o estagiário compreenda que essa experiência é passível de ser replicada de diferentes formas e em diferentes contextos, na sua *práxis* docente. Para isso, todavia, é necessário que a experiência de estágio seja completa e isso se dá em um trabalho coletivo, que envolve o estagiário, o CEPAE e a unidade acadêmica que o encaminha.

No último Encontro de Licenciaturas e Educação Básica, o ELEB (2023), e no nosso Seminário de Estágio (2023), evento interno sobre o qual vamos falar mais adiante, nós tocamos em uma falha recorrente e sensível nessa rede que deve se estabelecer no processo de estágio. Trata-se da importância da presença do professor orientador em campo e dos problemas de sua ausência que, infelizmente, ainda é uma prática recorrente. Muitas vezes, devido à demanda excessiva de trabalho, o professor orientador não consegue acompanhar o estagiário em dias de atividades importantes da prática de ensino do estagiário, como regência de aula, aplicação de atividades ou plano pedagógico. Entendemos, como escola-campo, que a presença do orientador não é necessária em todo estágio, mas é fundamental em momentos em que o estagiário necessita de uma avaliação sobre a prática e o olhar do orientador.

O professor orientador é o elo entre a escola-campo e o estudante. Sua ausência, portanto, em momentos-chave, fatalmente se converterá em falha na formação do estagiário.

Os desafios e júbilos de sermos uma escola-campo, integrada à universidade, são diversos. Por esse motivo, realizamos um evento anualmente: o *Seminário de Estágio*, em que o estudante tem a oportunidade de apresentar um trabalho, expondo sua experiência, ouvir comentários de especialistas e conhecer outras experiências, de forma interdisciplinar. Trata-se de um momento de troca fundamental no sentido do amadurecimento da *práxis*. Ou seja, a prática do estágio foi vivenciada nas aulas, a reflexão foi cumprida e a apresentação do trabalho no seminário permite abrir essa experiência para que outras pessoas, com outros olhares, possam apreciar, comentar e contribuir com novas reflexões. É um momento de compartilhamento de aprendizados, adquiridos no cotidiano escolar, que quase sempre extrapolam o esperado pelo estudante.

Durante as acaloradas discussões, percebemos o quanto a vivência do estágio parte de uma expectativa teórica e é atravessada por diversos fatores, como as relações estabelecidas com as crianças, a observação de situações do cotidiano escolar, o acompanhamento de práticas inclusivas etc. Essas vivências particulares compõem o tempo de estágio com saberes diversos, para além das práticas pedagógicas curriculares.

O Seminário de Estágio do CEPAE é realizado pela Comissão de Estágio, composta por professores de todas as fases do ensino. É resultado do esforço dessa comissão para contribuir para que o estágio seja cada vez mais valorizado e reconhecido como fundamental na formação docente. Neste ano, iniciamos o projeto de extensão *Estágio em Pauta,* cujo objetivo é ampliar o debate acerca do estágio no CEPAE, em conjunto com licenciandos e seus orientadores. O projeto prevê a realização de rodas de conversa, presenciais e on-line, que antecedem o seminário, com temas diversos, bem como com a presença de convidados externos à UFG. Estabelecer um diálogo profícuo e promover a troca de saberes com os colegas da Educação Básica das redes municipal e estadual, também direciona nosso olhar para a educação que buscamos: pública, gratuita, de qualidade, para todos e socialmente referenciada.

Nas páginas que se seguem, nos dedicamos a trazer ao leitor aspectos importantes da prática do estágio no CEPAE, no que diz respeito à organização, estrutura, concepções teórico-metodológicas e desafios enfrentados. No primeiro subcapítulo, é realizada uma reflexão teórica a respeito do trabalho docente, e apresentam-se projetos educacionais desenvolvidos na unidade. Em seguida, abordam-se os aspectos específicos do estágio na Educação Infantil, bem como, no tópico seguinte, sobre a Primeira Fase do ensino. Finalizamos com um subcapítulo dedicado a relatar o modo como o CEPAE trata a inclusão e como os estagiários são envolvidos nesse processo.

1 Saberes e Práticas Docentes na Formação de Professores: a contribuição do centro de ensino e pesquisa aplicada à educação (CEPAE/UFG)

Elisandra Filetti Moura e Izabella Peracini Bento

Nesta seção, apresenta-se como eixo central a potencialidade do Estágio Curricular Obrigatório para a formação de professores da Universidade Federal de Goiás. Aborda-se, especificamente, a necessária contribuição do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação para essa importante etapa da formação docente. Para tanto, destacamos aqui como são construídos os saberes que norteiam a prática profissional docente, as origens desses saberes, como eles se caracterizam, como se dividem, como se constituem, além do modo como os teóricos têm abordado a temática.

Os saberes docentes encontram-se no centro das reformas atuais da formação de professores e passaram a ser assunto de debates frequentes na comunidade educacional. Todavia, essa temática insere-se em um contexto maior, um rico campo de estudos fundamentado em diferentes abordagens teórico-metodológicas da literatura educacional. Podem-se destacar, nesse caso, as relevantes contribuições de autores envolvidos na área da educação, como Tardif, Lessard e

Lahaye (1991), Tardif e Raymond (2000), Tardif (2001, 2002), Charlot (2005), Ariza e Toscano (2000), entre outros.

Com base em seu percurso sobre a temática, Tardif (2002, p. 11) afirma que a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino. Ele discute a incoerência em se falar do "saber" como se fosse uma categoria autônoma e separada das outras realidades sociais, organizacionais e humanas nas quais os professores estão inseridos. Em suma, o autor não acredita que se possa falar em saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho. Por isso, é necessário estudá-lo, relacionando-o com os diversos elementos constitutivos do trabalho docente, bem como da prática e vida cotidianas.

Tardif tem como perspectiva situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema. De modo geral, é válido ressaltar que, para o autor, o saber dos professores é plural e também temporal, adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Assim, antes de aprender a ensinar formalmente, na sua formação inicial, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino e possuem conhecimentos diversos relacionados à prática docente. Este aspecto é muito valorizado no estágio do CEPAE. Não consideramos nossos estagiários como desprovidos de qualquer conhecimento ou saber sobre a docência ou a escola. Eles trazem consigo os registros de uma história de vida que devem ser valorizados e ressignificados.

Com base na discussão tecida por Tardif (1991, 2000, 2001, 2002), pode-se afirmar que seu entendimento vai ao encontro daquele que percebe o saber docente como saber plural, compostos por saberes oriundos da formação profissional, bem como por saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Porém, é válido ressaltar que, segundo o entendimento do autor, os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não lhes pertencem. O professor não controla o processo de definição e seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares, por meio de categorias, programas, matérias e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo. Por isso, os saberes disci-

plinares e curriculares acabam situando-se numa posição de exterioridade em relação à prática docente. É nesse sentido que Tardif dá especial atenção aos saberes da experiência, produzidos pelo próprio indivíduo.

Para aprofundar esta compreensão, em outro estudo, Tardif e Lessard (*apud* Borges, 2004) caracterizaram cinco tipos de saberes, suas respectivas fontes e a forma pela qual se integram à prática do professor, quais sejam: os **conhecimentos pessoais,** oriundos da vida pessoal e da educação. Em geral, esse saber encontra-se integrado à prática docente pela sua própria história de vida e pela socialização; os **conhecimentos escolares** provenientes da escolarização e integrados à vida do professor pela formação escolar e universitária; os **conhecimentos provenientes da formação profissional,** relativos à formação para a docência, estágios, palestras, cursos de aperfeiçoamento etc; os **conhecimentos provenientes de programas de manuais escolares,** utilizados pelos docentes no seu cotidiano e integrados à sua prática como ferramentas de trabalho e os **conhecimentos oriundos da experiência de trabalho**, produzidos na escola**,** junto aos alunos, colegas e outras pessoas do universo escolar, integradas ao seu trabalho por meio da socialização profissional.

O CEPAE, como instituição de ensino, no desenvolvimento do Estágio Supervisionado das mais diversas licenciaturas, demonstra clareza quanto à compreensão de que os saberes são plurais e provenientes de várias esferas, para além do momento do estágio e, por essa razão, essa experiência não se reduz em si mesma. Motivamos os estagiários a navegar pela multiplicidade de conhecimentos que compõem o ser professor.

Ampliando o raciocínio, Gauthier (1998, p. 24) apresenta a dificuldade de definir os saberes envolvidos no exercício da docência, afirmando que para o profissional não basta conhecer o conteúdo, tampouco julgar a profissão como uma questão de talento. Da mesma forma, não se pode reduzir o trabalho docente à intuição ou ao bom senso, seria reduzi-lo demais ou até mesmo negá-lo. A discussão do autor remete a perguntas como: “Basta ter experiência?”, “A base do ensino é a cultura?”. E o próprio autor responde que o saber experiencial não

representa a totalidade do saber docente, ele precisa ser alimentado, orientado por um conhecimento formal. O docente não pode adquirir tudo por experiência, é preciso possuir um *corpus* de conhecimento.

O compromisso do estágio do CEPAE está intimamente vinculado, também, a orientar o conhecimento formal. Sem dúvida, não basta ter experiência. Não se trata de talento, tão pouco de dom, mas, sim, alimentar o conhecimento vivo, dinâmico, a pesquisa, a interface diária entre a teoria e a prática, em um movimento simbiótico.

Discutindo também a temática, Ariza e Toscano (2000) consideram que o conhecimento profissional é constituído por dois tipos de saberes: o saber acadêmico e disciplinar e o saber-fazer. O saber acadêmico e disciplinar corresponde ao conhecimento consciente, racional, calcado na lógica da disciplina, embasado nos elementos da ciência, vinculado à atividade acadêmica. O saber-fazer seria um conhecimento concreto e irreflexível, baseado na lógica do pensamento cotidiano e na realidade vinculada aos contextos escolares concretos, ou seja, aos processos mais ou menos intuitivos de ensaios e erros durante o trabalho em sala de aula. Segundo os autores, é imprescindível a articulação entre o saber profissional e o saber-fazer, por meio da organização de esquemas de conhecimento teórico-práticos de caráter integrado. Conforme argumentam, comumente o saber profissional se estrutura em torno das várias disciplinas, ao passo que os saberes relacionados à atividade docente são secundarizados. Não obstante isso, todos os professores acabam desenvolvendo um conhecimento implícito referente aos processos de ensino-aprendizagem, o que os direciona e os orienta em sala de aula.

No Brasil, a discussão acerca dos saberes docentes se constitui em objeto de interesse de educadores como, por exemplo, Libâneo (2000), que, ao comentar sobre a produção de saberes na escola, esclarece que o estudo desse tema pode referir-se ao aluno e aos processos de aprendizagem, ao professor que produz saberes sobre sua disciplina, sua profissão e sua experiência, e, também, a uma multiplicidade de saberes que intervêm e circulam na vida escolar. Esse autor, ao comentar acerca da fragmentação dos saberes na escola, argumenta que boa parte dos professores desconhece a necessidade de suas dis-

ciplinas se converterem em saberes pedagógicos, ou se nega a isso. Consequentemente, os conteúdos de ensino permanecem desconectados dos objetivos a serem alcançados na prática educativa escolar, pois se encontram destituídos de uma reflexão que articule o campo conceitual da Pedagogia e da Didática. Ou seja, não basta dominar o conteúdo se você não consegue ensiná-lo.

Todos esses saberes e a maneira como eles se desenham na prática do professor e no ambiente escolar podem ser percebidos e discutidos durante o Estágio Supervisionado, momento privilegiado da formação, para se aproximar do "saber-fazer".

Com isso, destacamos aqui a importância do CEPAE no Estágio Supervisionado e na Formação de Professores. Como já dito anteriormente, desde 1994, com sua criação, o CEPAE se constitui como um espaço privilegiado para o desenvolvimento do Estágio Supervisionado das Licenciaturas da Universidade Federal de Goiás (UFG), bem como de outras instituições interessadas em conhecer a metodologia que promove na educação básica.

A importância do CEPAE como campo de estágio revela um olhar acurado da Universidade Federal de Goiás, e das unidades voltadas às licenciaturas, sobre a importância da Educação Básica para a formação de novos professores que atuarão na Educação Básica, bem como para a qualificação de professores no âmbito da pós-graduação ***lato*** e ***stricto sensu***. Conforme salienta Lyra-Silva (2010):

> O corpo docente do Cepae/UFG tem consciência de que o processo de formação profissional reflexivo, competente e com interação nos aspectos teóricos e práticos - depende fundamentalmente da conjugação de ações e esforços entre os interlocutores atuantes no desenvolvimento da atividade de estágio. Realiza, então, uma política institucional marcada pela opção de atender a efetivação de parte dos estágios, de todas as licenciaturas da UFG, pautada nas determinações legais de uma quantidade significativa de horas para o estágio curricular, razão pela qual o Centro participa

> junto a Prograd/ UFG da ação que busca viabilizar um projeto coletivo de formação de professores em que o estágio se estrutura como eixo importante na perspectiva de visualização do perfil dos profissionais que queremos formar e de qual projeto de educação queremos ver implementado (Lyra-Silva, 2010: p. 94).

Historicamente, a UFG e os representantes dos cursos de graduação, bem como do CEPAE, têm discutido nos Fóruns de Licenciatura os desafios da formação de professores e da Educação Básica, em diferentes fases dos contextos sociopolíticos e educacionais, desde a década de 1990. Recentemente, em 2017, foi institucionalizada a Resolução CEPEC nº 1541/2017, revogando a anterior nº 631/2003, estabelecendo a política de formação de professores para a Educação Básica. Assim, a recepção a turmas de estágio no CEPAE, ao longo de seus 30 anos de existência, tem sido um de seus pilares, como Centro de Ensino de Educação Básica, no qual é possível desenvolver práticas de ensino e pesquisas experimentais.

Sendo o CEPAE uma unidade multidisciplinar, os estágios das diversas licenciaturas atuam de maneiras distintas, conforme as necessidades de ensino das respectivas áreas, mas também conforme as metodologias adotadas pelos docentes de cada departamento. Juntamente a essa prática docente, há projetos de ensino, pesquisa e extensão, dos quais muitos estagiários participam, desde o planejamento, como é o caso do Departamento de Matemática, ou de atividades ligadas ao Programa de Mestrado em Ensino na Educação Básica (PPGEEB). Neste último, as professoras da área de Língua Portuguesa levaram estagiários e mestrandos para participarem de uma disciplina eletiva, que constitui parte do currículo obrigatório dos alunos do Ensino Médio.

Tanto propostas interdisciplinares quanto multidisciplinares podem ser encontradas na prática docente no CEPAE, e essas propostas fazem parte da preparação dos estagiários, nos diversos níveis de atuação, bem como da discussão sobre a aplicação dessas práticas e metodologias, assim como dos projetos propostos por cada estagiário, ao assumir parte das aulas, sob supervisão dos docentes. De forma geral, os estagiários chegam ao CEPAE para estagiarem desde o nível

inicial, observando o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes até o estágio final, no qual assumem a sala de aula e aplicam seus projetos de ensino.

A inserção de estagiários, professores orientadores e supervisores, Comissão de Estágio do CEPAE e coordenação do estágio de cada curso nos projetos desenvolvidos pelos docentes, como Ludens (Júnior *et al.*, 2009), Pipoesia (Silva, 2008; 2017), entre outros, revela a importância dessa integração entre níveis de ensino, visando não somente à formação dos estudantes da Educação Básica, mas, sobretudo, dos estagiários que, em breve, atuarão em sala de aula.

Um dos projetos refere-se ao ato de se vivenciar a leitura de poemas brasileiros ou não, no caso do projeto Pipoesia (Silva, 2008, 2017), sendo uma experiência estética relacionada à ideia de brincadeira com a pipa, brinquedo simbólico da infância que ganha os ares do CEPAE, onde anualmente ocorre o evento. O "fazer voar" é uma metáfora para o movimento poético, evidenciando experiências singulares para o leitor da Educação Básica. O projeto Ludens (2019), por sua vez, constitui-se como uma ação de extensão desenvolvida pelo Departamento de Matemática, desde 2009, que busca despertar no estudante o interesse pela Matemática e estabelecer um diálogo com licenciandos e professores sobre metodologias que envolvam o aspecto lúdico na mediação do ensino de Matemática.

A proposta de se pensar novas práticas de ensino, a partir da realidade vivenciada, dos jogos, da leitura em âmbitos diversos, demonstra que o ensino pode favorecer a autonomia docente, no que diz respeito às propostas de intervenção em sala de aula, na produção de sequências didáticas, produção de materiais didáticos, projetos de pesquisa e iniciação científica na Educação Básica.

A propósito, um projeto que dialoga com essa perspectiva no Ensino Médio é o Projeto de Trabalho de Conclusão do Ensino Médio (TCEM), que introduz estudantes à iniciação científica, promovendo o contato com a linguagem científica, seus gêneros, a delimitação de um objeto de estudo e todas as fases que envolvem uma pesquisa. Os procedimentos de pesquisa desenvolvidos pelos estudantes são avaliados

não somente por docentes de uma disciplina específica de TCEM, que orienta o desenvolvimento de metodologias, mas também pela participação em eventos científicos como o Congresso de Pesquisa e Extensão da UFG (CONPEEX), entre outros. Ao final do processo de pesquisa, o trabalho é submetido a uma banca avaliadora que certifica a qualidade do produto e a finalização do TCEM como elemento crucial para a finalização do Ensino Médio no CEPAE.

Todas essas práticas citadas, além de serem acompanhadas pelos estagiários, geram publicações dos docentes, juntamente com os estudantes orientados em ***e-books***, como os lançados nos anos de 2018-2019, ou presentes em artigos, em periódicos variados.

Aliar a prática de ensino, desde a formação, a partir do Estágio Supervisionado, à prática da pesquisa científica, bem como à proposição de projetos de ensino, pesquisa e extensão, dentro das escolas de Educação Básica, fomenta uma nova perspectiva de ensino, que, como docentes do CEPAE, defendemos. As escolas públicas, sobretudo, necessitam fortalecer essa formação e cabe às universidades públicas criarem espaços para dar continuidade ao debate e à implementação e valorização das licenciaturas, de maneira a fortalecer a Educação Básica à medida em que fortalece a formação de professores, de maneira ética e aliada ao desenvolvimento do conhecimento em suas diversas manifestações.

Diante das alterações curriculares previstas para o Ensino Médio, por exemplo, com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), e os índices de desenvolvimento da Educação Básica - (SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica) e PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) -, temos diretrizes de como ampliar as competências socioemocionais, cognitivas e linguísticas de nossos estudantes. Essa jornada deve unir esforços mediados por políticas públicas, advindas dos órgãos municipais, estaduais e federais, bem como das instituições que promovem a educação no Brasil.

Na próxima seção, serão apresentadas as considerações sobre as práticas educativas envolvendo o estágio na Educação Infantil no CEPAE.

2 O Estágio na Educação Infantil como Princípio de Interlocução da Práxis Educativa para Estudantes de Pedagogia, Artes e Educação Física

Adriana Maria Ramos Barboza, Ana Rogéria de Aguiar e
Pedro Paulo Galdino Vitorino Dias

Nesta seção, discute-se como a organização do trabalho pedagógico do Departamento de Educação infantil (DEI) se materializa a partir de diálogos ampliados, que envolvem os diferentes sujeitos que fazem parte do cotidiano educacional. Este exercício permanente possibilita a compreensão dos processos numa perspectiva crítica e reflexiva, acerca da realidade concreta, bem como de seus determinantes históricos e culturais.

Pensar o cotidiano da Educação Infantil no CEPAE nos impulsiona ao movimento dialético de retomar os elementos que constituem a história e a identidade deste espaço acadêmico, que, por sua vez, contribui desde sua origem, para a formação de estudantes de diferentes cursos de graduação da universidade, como já salientado. De acordo com Aguiar e Souza (2020):

> O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) constitui-se como uma Unidade Especial de Educação Básica da Universidade Federal de Goiás (UFG), em que são ofertadas as três etapas que compõem a Educação Básica, sendo: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Conforme é apontado o regimento desta Unidade, a oferta da Educação Básica fundamenta-se no princípio do ensino experimental, público e gratuito, cujo objetivo é promover o desenvolvimento integral dos educandos. Atrelado a isto, esta Unidade está comprometida com a Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu, contribuindo para a formação continuada de diversos professores e professoras (Aguiar e Souza, p. 11, 2020).

As autoras remetem-se ao CEPAE para articular as especificidades históricas do Departamento de Educação Infantil que, a partir de 2001, ainda como Creche da UFG, se torna campo do Estágio Curricular não obrigatório. Assinalamos ainda que, desde a fundação da antiga Creche, na década de 1990, já se possibilitava a imersão de estudantes dos cursos de Pedagogia, Letras, Educação Física, Psicologia e Arte na organização cotidiana das ações educativas. Essas ações, em parceria com servidores contratados pela Fundação de Apoio à Pesquisa (FUNAPE) e outros servidores técnicos do quadro efetivo, foram essenciais para o fortalecimento do debate entre assistência e educação para crianças menores de seis anos, contribuindo para a elaboração do Projeto Pedagógico para a Educação Infantil, alicerçado na concepção social, histórica e cultural da criança, da infância e da educação.

A referida imersão se consolidou por meio de contratos firmados pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários (PROCOM), que vislumbravam o funcionamento integral da Creche.

Este marco histórico, na década de 1990, associado aos debates conjunturais nacionais que envolveram a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, foi fundamental para o campo acadêmico dos cursos de formação de professores, visto que a legislação passou a integrar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e colocou em pauta a discussão sobre a identidade docente da profissão.

Na então Creche da UFG, houve intenso diálogo com pesquisadores e professores interessados em promover a formação inicial de estudantes para a consolidação da área/campo da Educação Infantil. Esse movimento colaborou para estreitar a dimensão acadêmica neste espaço, sendo essencial para garantir a aproximação de estudantes ao contexto educativo, assim como de suas vivências formativas, com vistas à ampliação do olhar sobre a realidade dessa etapa de ensino.

A partir desse construto, o trabalho educativo do DEI se torna uma referência para os diferentes cursos de graduação da universidade, e o corpo docente foi fortalecendo as ações com o Estágio Curricular obrigatório e não obrigatório, seja no processo de supervisão dos

projetos de ensino propostos a partir da orientação das unidades acadêmicas de origem, seja pela articulação diária das ações cotidianas que envolvem o estágio. Dentre elas, destacamos a possibilidade de vivenciar uma dinâmica pedagógica ousada, ancorada na relação entre ensino, pesquisa e extensão:

> Durante a formação inicial, o estágio curricular pode ser realizado em caráter obrigatório e/ou não-obrigatório, de forma que ambos têm a duração máxima de 02 (dois) anos e não criam vínculo empregatício. Segundo a Lei n° 11.788/2008, estes podem ser definidos como: Estágio Curricular Obrigatório: É aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma. Neste caso, é facultada a concessão de bolsa, bem como, de auxílio transporte. Estágio Curricular Não-Obrigatório: É aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória. Neste caso, é compulsória a concessão de bolsa, bem como, de auxílio transporte (Aguiar e Souza, p. 23, 2020).

Ao apresentar a dinâmica identitária do DEI, ressaltamos que, no cotidiano, além do trabalho educativo diário, planejado e realizado com as crianças, garantimos o trabalho sistemático de orientação de estudantes para a mediação dos processos educativos. As ações são minimamente orientadas por docentes supervisores, durante reuniões de planejamento, com o compartilhamento de textos para estudo, registros e análise de observações. Por meio das supervisões, contribuímos para a compreensão dos processos em movimento e de suas singularidades. Possibilitamos aos estudantes o acesso à materiais que irão contribuir para a reflexão acerca da relação teoria e prática, como apontam Aguiar e Souza (2020) sobre o papel dos supervisores de estágio:

> Indicar a leitura e o estudo de obras científicas que abordem a Educação Infantil em seus aspectos históricos, legais, conceituais e pedagógicos. Além disto, indicar leituras que possibilitem a aproximação

> dos estagiários com a perspectiva teórica que fundamenta a organização do DEI, a qual está radicada na filosofia materialista histórico-dialética, a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria Histórico Crítica. (Aguiar e Souza, p.30, 2020)

Com este objetivo, vislumbramos o cotidiano do DEI como um espaço eminentemente acadêmico, formativo e identitário, que reflete as concepções presentes em nossa documentação pedagógica. Sabemos que a demanda do estágio é permanente e se configura de forma complexa e desafiadora. Dessa forma, reafirmamos o compromisso para que esta parceria seja estabelecida com seriedade e ética em nossa Unidade. Sendo assim, reiteramos que o trabalho educativo na Educação Básica, em específico na Educação Infantil, apresenta um movimento dialético, mediado pela formação e o trabalho dos professores, que realizam múltiplas atividades permeadas pelo estudo, pesquisa, planejamento, intencionalidade, objetivos, ação, mediação, interação, registro, orientação, reflexão e avaliação. Essas são categorias fundamentais que compõem a prática educativa, compreendida e defendida no Departamento de Educação Infantil (DEI/CEPAE/UFG), na perspectiva crítico-emancipadora, como "*práxis*" que está para além da relação teoria e prática.

Curado Silva (2017) ressalta que se faz necessário compreender o conceito de *práxis* como a unidade teoria e prática, e essa se faz presente na ação de ensinar do professor, que necessita possuir domínio teórico para que a sua prática educativa não esteja esvaziada de conhecimento. Para Curado Silva (2008), "a *práxis*, ou seja, a unidade teoria e prática não acontece de forma imediata, a partir de modelos, e nem por meio de teorias superficiais, ou mesmo de resultados de pesquisas que apenas descrevem ou confirmam a realidade" (*Op. cit*, 2008, p.45).

Nessa perspectiva, a "*práxis*" rompe com o evento pragmático em que a teoria é cognição e a prática é ação, convidando os professores a exercitar o pensamento crítico e emancipado ao compreenderem que as unidades teoria e prática são a atividade social transformadora que

apresenta um movimento dialético de apropriação, compreensão e transformação da realidade, almejando a emancipação humana.

O Estágio Curricular (obrigatório e não obrigatório) supervisionado, no contexto do DEI/CEPAE/UFG, além de receber os estudantes de graduação em Pedagogia, também reconhece a importância política e social de receber estudantes de outras licenciaturas, neste caso, Artes e Educação Física. Essa escolha se baseia no reconhecimento de que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e deve, de fato, propiciar uma formação integral ao sujeito. Assim, Artes e Educação Física são importantes tanto no contexto próprio do trabalho pedagógico com as crianças, a partir dos conhecimentos historicamente acumulados, da experiência e vivência com os conhecimentos próprios das Artes (Teatro, Música, Dança e Visualidade) e da Educação Física, estabelecendo-se a ampliação da capacidade de apropriação, questionamento e sugestão de emancipação da realidade que se apresenta.

Neste sentido, os estudantes que realizam estágio no DEI/CEPAE/UFG encontram um espaço que se preocupa com a *práxis* nos seguintes aspectos: i) escuta, assunção, investigação e emancipação da realidade concreta, ou seja, capacidade de ampliação da percepção de mundo; ii) clareza quanto à finalidade e à materialidade da ação pedagógica no contexto da Educação Infantil; iii) construção da identidade do ofício, isto é, de trabalhadores da educação; iv) capacidade de estabelecer diálogos contínuos entre os saberes próprios de suas áreas de estudo e a infância. Assim, de maneira objetiva, discorreremos sobre cada um destes aspectos.

A escuta, assunção, investigação e emancipação da realidade concreta estão relacionadas com a forma de ser e estar do estudante de um curso de graduação no mundo, isto é, seus saberes prévios, aquilo que os constitui, e a forma como os utiliza junto aos saberes que serão apreendidos necessários à *práxis* docente. O DEI/CEPAE/UFG abre as portas para a observação/participativa e sistemática de sua *práxis*, com o entendimento de que haverá transformação dialética neste fazer. Por isso, preocupa-se que, primeiro, o estagiário possa:

> Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*. (Freire, 2011, p.12, grifo do autor).

Este assumir-se está presente na *práxis* do DEI/CEPAE/UFG ao entender as crianças como sujeitos de direito, históricos, sociais e inseridos em seus diferentes contextos. Esse entendimento é a base da observação sistemática, da escuta, dos detalhes do cotidiano e da rotina no Departamento, sobre os quais os professores supervisores convidam os estagiários a refletir. É na relação do estagiário com a rotina do Departamento, com os professores supervisores, com as crianças e os conhecimentos científicos e culturais apresentados que se fundamenta a *práxis*. Porque assim, em processo, é construída a clareza da finalidade e materialidade da ação pedagógica no contexto da Educação Infantil.

A ação pedagógica na Educação Infantil se refere a *práxis* como um conjunto de reflexões sobre os objetivos, as finalidades, as condições, os métodos, os processos avaliativos relacionados aos procedimentos de ensino e aprendizagem com crianças de até 6 anos, de maneira múltipla, própria da formação humana intencional. A materialidade está nas ações dos planos de ação e trabalho de cada grupo do DEI/CEPAE/UFG, baseadas em observações sistemáticas, nos saberes prévios das crianças, nas necessidades apresentadas, visando ao questionamento e superação.

A *práxis* possibilita que os estagiários também construam suas identidades profissionais como trabalhadores da educação. Em Marx (2004), entende-se o trabalho como uma atividade fundante do ser social, especificamente humana. É caracterizada pelo agir do homem sobre a natureza para atender às suas necessidades, em diferentes momentos históricos e com diferentes grupos sociais. É específico do homem, pois:

> O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade *(Bestimmtheit)* com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis por que a sua atividade é atividade livre (Marx, 2004, p. 84, grifo do autor).

O ser humano desenvolveu esse processo ativo, o trabalho, na produção da realidade, que culmina em bens de ordem material e não material (ideias, conhecimento, hábitos). Com isso, o ser humano tem a capacidade de planejar, por meio da consciência e da abstração, o que o diferencia dos outros animais. Assim, no trabalho, há a expressão da consciência, o que faz com que o homem se humanize, ou seja, o homem é agente do processo de transformação da natureza e também o seu resultado. O trabalho, portanto, como atividade criadora e produtora, funda a vida genérica, na manutenção de sua existência. Com isso, ao tratarmos especificamente do trabalho educativo desenvolvido na escola, neste caso, no DEI/CEPAE/UFG, trata-se da formação humana, que não se distancia do cuidar e educar com intencionalidade, planejamento, metodologia, avaliação e dos conhecimentos historicamente acumulados.

Com a proposta de ações pedagógicas coletivas próprias do DEI/CEPAE/UFG, o estagiário compreende o todo, as possibilidades de observar o outro, aquele com quem divide o espaço, o tempo, os conhecimentos, para se compreender neste fazer. Quando chega o momento de intervenção do estágio obrigatório, após as observações participativas, os estagiários têm elementos concretos do cotidiano, da organização coletiva, dos planos de ação e do trabalho de cada grupo, e podem contribuir de maneira significativa com suas proposições, trazendo suas particularidades e, novamente, assumindo-se como

mediadores do processo de ensino-aprendizagem. Nessa mediação, os professores supervisores também aprendem e se qualificam, reorganizando suas ações e sugerindo leituras e reflexões na construção diária do ofício de trabalhador da educação.

O estagiário é convidado a relacionar os conhecimentos de suas áreas de estudo com a proposta pedagógica do DEI/CEPAE/UFG, a fim de enriquecer os planos de ação e os planos de trabalho, com diálogos profícuos quanto à história, aos códigos, às particularidades e à interdisciplinaridade de suas áreas com as demais. Entende-se as intervenções dos estagiários em toda a dinâmica pedagógica do Departamento como contribuições para o bom andamento e a qualidade acadêmica de atendimento às crianças.

O estágio no DEI/CEPAE/UFG se apresenta como essencial desde a formação de sua identidade acadêmica até a manutenção dessa identidade. A preocupação em estabelecer diálogos com diferentes sujeitos, seja em formação no curso de Pedagogia ou em áreas específicas, como Artes e a Educação Física, garante a compreensão crítica dos processos de ensino e aprendizagem, em um espaço coletivo firmado também na pesquisa e na extensão. Além disso, propicia garantir uma organização acadêmica de ensino própria da universidade, ampliando as referências acerca das diferentes metodologias de trabalho que poderão ser constituídas no atendimento às crianças da Educação Infantil, pois assegura a possibilidade de docência compartilhada. Ou seja, cada grupo etário, com pedagogo, professor de Artes ou de Educação Física e o estudante do estágio não obrigatório. Tal princípio se pauta no compromisso ético e político expresso na proposta pedagógica do DEI/CEPAE/UFG, que se fundamenta na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria Histórico-Crítica, o que possibilita vislumbrar, além de melhores condições para a realização do trabalho acadêmico, uma ***práxis*** emancipatória.

O DEI/CEPAE/UFG é um espaço educativo de referência para os diferentes cursos de graduação, pois se atenta à importância de aproximar estudantes graduandos do trabalho educativo. Entendemos o trabalho como atividade criadora da vida genérica e o trabalho edu-

cativo, por sua vez, como formação humana, fundamentado na observação, escuta e intencionalidade. Desse modo, o estágio, que é permeado pela supervisão dos professores, com a indicação de leituras e diálogos contínuos, corrobora a práxis do trabalho educativo, na construção da identidade do ofício de trabalhador da educação dos estudantes em formação.

A seguir, descreveremos o desenvolvimento das práticas de ensino do Departamento Multidisciplinar, responsável pela continuidade do ensino da Educação Básica dos alunos do CEPAE-UFG e do estágio.

3 O Estágio na Primeira Fase do Cepae: possibilidades e diálogos formativos

Jecy Jane dos Santos Jardim, Joycelaine Aparecida Oliveira e Mariana de Cássia Assumpção

O trabalho pedagógico desenvolvido no CEPAE, especialmente o desenvolvido nos Anos Iniciais, tem algumas especificidades em relação às escolas de Educação Básica em geral. Isso porque, a primeira fase do Ensino Fundamental, ou seja, os cinco primeiros anos, está alicerçada em projetos bem delimitados de alfabetização, formação de conceitos e desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, bem como em uma concepção de educação e de ser humano vinculada ao que afirma Leontiev (1978, p. 72), ao tratar do processo de aquisição das aptidões humanas:

> [...] para fazer deles ***as suas*** aptidões, "os órgãos da sua individualidade", a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança ***aprende*** a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*".

A organização didático-pedagógica no CEPAE garante que, desde o primeiro ano de Ensino Fundamental, a criança tenha aulas com mais

de um docente. A distribuição dos componentes curriculares acontece da seguinte maneira: no 1° e no 2° ano do Ensino Fundamental, os alunos têm um professor para as disciplinas de Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências, outro professor para Matemática, um para Artes Visuais e um para Educação Física. Essa forma de estabelecer as aulas e distribuir quatro professores, a partir do 1° ano do Ensino Fundamental, oferece aos alunos a possibilidade de desenvolver uma relação pedagógica diversificada, que contribuirá nas outras etapas da vida escolar. Acostumar-se, desde cedo, a mudanças de professores pode preparar os alunos para transições futuras, como a mudança de série ou de escola, facilitando a adaptação a novos ambientes e contextos educacionais. Além disso, o contato com vários professores, desde cedo, leva os alunos a estudarem áreas do conhecimento que talvez não fossem exploradas por um único professor generalista. Outro ponto positivo é que interagir com vários professores ao longo do dia escolar ajuda os alunos a desenvolver habilidades de comunicação e respeito às diferentes personalidades e estilos de ensino.

Vale lembrar que, nos primeiros dois anos do Ensino Fundamental no CEPAE, as turmas são constituídas por vinte alunos. Por se tratarem de turmas de alfabetização, um número menor de alunos por sala é interessante e contribui para um ambiente mais tranquilo para a aprendizagem. Com menos alunos em sala, o professor poderá atribuir atenção mais individualizada, identificando as necessidades específicas e adaptando o ensino conforme necessário. Alunos em turmas menores tendem a se sentir mais confortáveis para participar ativamente das discussões em classe, o que pode promover um debate mais rico e profundo. Turmas menores permitem ao professor maior flexibilidade para adaptar o currículo e os métodos de ensino de acordo com o ritmo e as habilidades dos alunos. Alunos em turmas pequenas, muitas vezes, desenvolvem relações mais colaborativas entre si, facilitando o trabalho em equipe e a troca de ideias. Por fim, com menos alunos, há mais espaço físico disponível na sala de aula, o que pode facilitar atividades práticas e dinâmicas de aprendizado.

A partir do 3° ano do Ensino Fundamental, abrem-se dez novas vagas, passando de vinte para trinta alunos por turma. Essa configuração permanece até o Ensino Médio.

O CEPAE é uma escola que articula diariamente o ensino, a pesquisa e a extensão e os alunos que ali estudam participam ativamente de um leque diversificado de atividades dentro e fora da UFG. Por ser uma escola de aplicação da universidade, os cursos de licenciatura a enxergam como campo de estágio consolidado há muitos anos. Os Anos Iniciais são vistos por algumas graduações, especialmente pela de Pedagogia, como laboratório de estudos e pesquisas das infâncias, uma vez que estas são diversas e singulares. E sabemos que a manifestação do diverso é mais acentuada na escola pública, em função das diferenças sociais e econômicas presentes no cotidiano dos estudantes.

Todos os anos, o CEPAE recebe um número considerável de estudantes da Faculdade de Educação que adentram as salas de aula para observar, dialogar e aprender com as crianças e com os professores da primeira fase do ensino básico.

Os estudantes que chegam para realizar o estágio no CEPAE passam dois semestres nos Anos Iniciais. No primeiro momento, fazem uma observação participante da prática dos professores e das aprendizagens dos estudantes. Eles observam, mas também participam da dinâmica da sala de aula, por meio de diálogos com as crianças e com os professores das turmas. Eles acompanham a realização das atividades e, com isso, estabelecem uma relação de proximidade com a turma. No segundo momento, especificamente no segundo semestre, os estagiários assumem as aulas sob a orientação de um professor supervisor. Eles escrevem e executam um projeto de regência, sob a supervisão de um professor dos Anos Iniciais, que acompanha todo o processo de estágio na sala de aula. Todos ganham com esse movimento, os estudantes do curso de Pedagogia, os professores do CEPAE e os estudantes dos Anos Iniciais.

O estágio compreende, então, uma via com múltiplos acessos de conhecimentos e saberes. O licenciando que adentra à escola, ao seu cotidiano cheio de desafios, constitui, na práxis educativa, a sua identidade docente. Já as crianças vivenciam, desde o 1° ano do Ensino Fundamental, a experiência do coletivo, de uma escola que recebe (estagiários e estagiárias de diferentes licenciaturas), estudantes que

são diversos fisicamente e socialmente, de diferentes idades e origens. Aprendem com esse movimento de que cada pessoa é uma, mas que compõe a força do coletivo - um coletivo que se move com sua forma de fazer e ser escola. Uma escola-campo de pesquisas, estudos e formação de professores.

O Estágio Supervisionado, como componente curricular obrigatório para os cursos de licenciatura, é uma etapa de grande importância para o futuro professor, pois viver essa experiência vai lhe proporcionar estabelecer relações importantes entre o conhecimento teórico, estudado ao longo do curso de graduação, e o conhecimento prático. Este é obtido pela observação do professor regente, que recebe esse estagiário em sua sala de aula e, posteriormente, pelo início de sua própria experiência docente, ou seja, pelo início da regência. Além disso, durante o estágio, o licenciando tem contato com a dinâmica da escola, ou seja, com a logística de funcionamento do ambiente escolar, tendo também a possibilidade de acompanhar o professor no exercício das atribuições administrativas que lhe competem.

Pimenta (2005, p. 45) afirma que “a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará”. Entender a realidade do ambiente profissional que o espera pode dar ao licenciando a certeza (ou não) da sua escolha profissional, pois é ali, “no chão da escola”, que ele vai poder descobrir se realmente deseja ser professor.

No CEPAE, tem-se o cuidado de estreitar as relações entre os professores responsáveis pela disciplina de Estágio na graduação e os professores dos Anos Iniciais, Finais e do Ensino Médio, que irão receber os estagiários. Essa troca de experiências e o planejamento conjunto desses professores proporcionam o desenvolvimento de um trabalho colaborativo capaz de tornar a etapa de estágio um momento enriquecedor de formação e apropriação de conhecimentos.

Durante o acolhimento, os professores do CEPAE conversam com os estagiários sobre a disciplina que eles irão acompanhar, sobre a metodologia usada nas aulas e sobre o tratamento direcionado às crianças, aos jovens estudantes e aos demais professores e servidores da

escola. Fazer esse movimento no início do estágio pode ajudar os licenciandos a conhecer a realidade das crianças do CEPAE e a desenvolver um olhar sensível, de modo a compreender que aluno é um ser sócio-histórico, que por ter relações outras fora da escola, traz uma bagagem de experiências que não pode ignorada.

O diálogo inicial com os estagiários pode, ainda, ajudar a compreender as relações profissionais e interpessoais que acontecem no âmbito da escola. França (2006) nos diz que:

> [...] o aluno estagiário precisa viver a escola em toda a sua amplitude, agora não mais como aluno, mas sim, direcionando seu olhar como futuro professor para que possa compreender e situar-se nesse contexto educativo de forma a demonstrar competência profissional e compromisso ético para com a sua futura profissão (França, 2006, p. 03).

Sendo assim, o estágio chega à vida do licenciando como um importante instrumento de reflexão sobre a profissão docente, uma vez que terá a oportunidade de conviver com os alunos em diversas situações de aprendizado, interação e construção do conhecimento.

As vivências na escola, os caminhos delineados pelos professores com intuito de promover o aprendizado dos alunos, as observações das aulas, o diálogo com os estudantes, o diálogo contínuo com os pares, com os professores da escola e com os da universidade e, finalmente, o exercício preliminar para a docência, ou seja, o momento da regência, funcionam como um caminho para a construção de uma identidade profissional: a identidade docente.

Na próxima seção, abordaremos a relação entre Estágio e as ações de inclusão desenvolvidas no CEPAE.

4 Inclusão e o Estágio no CEPAE: uma proposta de formação profissional reflexiva e colaborativa nos anos finais e ensino médio

Francesca Guaracyaba Garcia Chapadense e
Layssa Gabriela Almeida e Silva Mello

O CEPAE é uma unidade inclusiva que recebe, todos os anos, alunos com *Necessidades Educacionais Específicas* (NEE) e que busca promover a pluralidade e a multiculturalidade em seus espaços. Para isso, conta com uma equipe multidisciplinar (docentes, mediadores, psicólogos, técnicos administrativos) que atua conjuntamente na tentativa de prover a todos os nossos discentes uma educação de qualidade. Uma educação de qualidade requer uma constante reflexão acerca dos nossos papéis, a fim de redesenhar o espaço escolar e possibilitar que as diferenças sejam respeitadas, valorizadas e levadas em consideração no processo de ensino-aprendizagem (Mantoan, 2003). Isso porque, como bem ressalta Freire (1998, p.108), "a inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com a igualdade".

Os estagiários, quando chegam ao CEPAE, passam a integrar a equipe multidisciplinar e, por isso, são orientados sobre como atuar para criar estratégias de ensino que sejam significativas e apropriadas para todos os discentes. Reforçamos: todos os discentes, pois, no CEPAE, recebemos alunos com necessidades educacionais específicas diversas, isto é, alunos diagnosticados que apresentam laudos de: Transtorno do Déficit de Atenção (TDA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Deficiência Intelectual, nos mais diversos níveis, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Síndrome de Down, Dislexia, Bipolaridade, Depressão, Transtorno de Ansiedade, Baixa Visão, dentre outros.

O CEPAE conta com uma Comissão de Inclusão, a qual é composta por docentes, técnicos administrativos e mediadores, que são alunos de graduação dos cursos de licenciatura da UFG e atuam como bolsistas ou voluntários. A comissão desenvolve um trabalho contínuo e mantém um diálogo constante com os mediadores, com os docentes

da unidade e com as famílias dos alunos com NEE, a fim de garantir a permanência e bom desenvolvimento desses alunos na escola. Os mediadores são selecionados por meio de um processo seletivo simplificado e são orientados por professores que atuam nas turmas, além de receberem apoio direto da Comissão de Inclusão. Essa comissão oferece, anualmente, cursos de formação para capacitar os mediadores, a fim de atuarem em conjunto com o professor regente no acompanhamento dos alunos com NEE.

Dentre os diversos temas abordados nos cursos de capacitação, é possível citar: o diário de campo, as atividades adaptadas na sala de aula e a avaliação; orientações para o desempenho escolar de alunos com dislexia, disgrafia e discalculia no contexto escolar; o desenvolvimento escolar da criança com Transtorno Espectro Autista; e os projetos de ensino do CEPAE.

Adotamos o termo *formação colaborativa* para nos referirmos às situações em que os estagiários adentram o espaço escolar e passam a dialogar com docentes, mediadores, psicólogos e técnicos administrativos durante o seu período de estágio na escola. Todo esse diálogo ocorre de modo que esses futuros docentes possam refletir sobre as situações encontradas não somente com seus pares e com o professor de estágio do seu curso, mas com outros sujeitos (equipe multidisciplinar) presentes na escola-campo, que, por sua vez, são capazes de auxiliá-los na identificação de situações desafiadoras, além de propiciar e facilitar atitudes de reflexão e mudança. Nesse sentido, é importante ressaltar que, ao iniciar o estágio, os professores de cada turma realizam um diálogo com os estagiários sobre cada aluno com NEE e suas características, bem como oferecem apoio durante toda a sua permanência na escola. É válido mencionar que os estagiários não ficam sozinhos em sala de aula. Além de orientações gerais sobre o funcionamento e a organização do espaço escolar, eles recebem um suporte constante dos professores supervisores na escola, que os acompanham integralmente durante todas as etapas: da observação à regência.

Muitos estagiários afirmam tratar-se de uma experiência de formação profissional muito enriquecedora, pois têm a oportunidade de refletir

sobre as questões, testar estratégias e pensar de forma colaborativa em alternativas que sejam viáveis e adequadas para a promoção de uma educação que seja inclusiva para todos. Assim, nas palavras de Pimenta e Lima (2005/2006), o estágio visa superar a dicotomia entre teoria e prática, tão difundida nos campos de estágio no nosso país.

O estágio no CEPAE é percebido por todos os agentes como ***práxis***; isto é, os envolvidos têm uma atitude investigativa frente às situações encontradas a fim de transformar a realidade. Um dos pilares educacionais adotados no CEPAE, para que todos os alunos consigam acompanhar e participar das aulas, diz respeito à *adaptação de atividades* e *avaliações*.

Como citado anteriormente, no início do estágio, o professor de cada turma realiza um diálogo com os estagiários sobre cada aluno com NEE matriculado, apresentando um quadro contendo diagnósticos, limitações, especialidades, facilidades, bem como o rendimento escolar de cada um desses alunos em cada disciplina.

Alguns desses alunos necessitam de atividades e avaliações adaptadas. A elaboração das atividades e avaliações é de responsabilidade do professor, dos estagiários e mediadores que atuam colaborativamente no processo de ensino e aprendizagem, trazendo grandes contribuições para o desenvolvimento intelectual dos alunos com NEE, pois a educação é a base para que se alcancem todos os objetivos planejados.

As atividades adaptadas devem ser criadas a partir do currículo comum, com algumas alterações, a depender das necessidades específicas de cada aluno. Essas alterações oferecem condições necessárias para cumprir o currículo comum em cada disciplina (Rasmussen *et al.*, 2021).

Fato é que muitos estagiários aproveitam as atividades adaptadas que foram aplicadas aos alunos e a experiência de formação profissional reflexiva para elaborar artigos, relatos de experiência com boas práticas e divulgá-los em eventos científicos, juntamente com os docentes que os supervisionaram na escola, tais como: Encontro de Licenciatu-

ras e Educação Básica, Seminário de Estágio do CEPAE, Fórum Nacional Escola de Educação Básica para Todos e no CONPEEX.

O professor, juntamente com o estagiário que está acompanhando determinada turma, deve redigir uma avaliação descritiva de cada aluno com NEE ao fim de cada escala/bimestre.

O relatório descritivo de cada aluno, com a análise geral de seu perfil socioafetivo e cognitivo, tem por intuito contemplar o desenvolvimento intelectual de forma mais ampla. Desse modo, são abordados no relatório: as características do perfil do aluno; a descrição do seu aproveitamento na escola (o que ele é e foi capaz de produzir na oralidade na sala e individualmente e o que foi capaz de produzir na escrita); uma descrição dos desafios encontrados, mencionando onde o aluno necessita avançar; além de pontuar se ele foi capaz de empregar o conhecimento em situações cotidianas.

A avaliação descritiva está prevista na Resolução do CEPAE (RESOLUÇÃO - CEPAE Nº 01/2011 Art. 3º) - Plano Educacional Individualizado (PEI), que ainda não foi normatizado no CEPAE e que é previsto por lei, como ferramenta de inclusão. Esse instrumento está sendo elaborado pela Comissão de Inclusão. Assim, todas as avaliações são preenchidas em um documento que fica disponível para que os professores e psicólogos do CEPAE tenham acesso, assim como a Coordenação Pedagógica. Além disso, essas avaliações são impressas e entregues aos responsáveis pelos alunos, juntamente com o boletim, e também são discutidas em Conselho de Classe.

A Atividade de Estágio Curricular em Educação Especial e Inclusiva é um momento ímpar em que se pode vivenciar e conhecer a realidade escolar em suas especificidades, com observação, estudo e planejamento. A prática e a reflexão sobre os procedimentos e recursos pedagógicos utilizados e adaptados às necessidades educativas dos alunos são de suma importância para que a formação da criança e o sentimento de pertencimento estejam sempre em primeiro lugar, a fim de garantir a permanência e o bom desenvolvimento desses alunos na escola básica. Por fim, ao atuar de forma crítica, reflexiva e colaborativa, o estagiário no CEPAE tem a oportunidade de ampliar

seus horizontes pessoais e profissionais, ao vivenciar a escola em sua pluralidade e perceber que as ações desenvolvidas em sala de aula são necessárias e relevantes, não apenas para o contexto local, mas também podem ser apresentadas e discutidas com outros docentes em eventos científicos, contribuindo assim para repensar outros espaços escolares na busca por uma educação de qualidade para todos.

Buscamos estabelecer um panorama das propostas de ensino do CEPAE em suas diversas fases e como o estágio permeia o planejamento do cotidiano escolar, interligando reflexões sobre questões oriundas do espaço escolar e sobre teorias e metodologias que melhor se adequam a cada sujeito e propósito, em prol da formação dos estudantes da Educação Básica e da importância fundamental de que seja estabelecido um laboratório para a formação de estagiários da Universidade Federal de Goiás, enfatizando o papel do CEPAE como campo de estágio, de pesquisa, ensino e extensão.

Referências

AGUIAR, Ana Rogéria de; SOUZA, Bárbara Isabela Soares de. A organização do estágio curricular obrigatório e não obrigatório. Departamento de Educação Infantil (DEI). Goiânia: Cepae/UFG, 2020. *E-book*.

ARIZA, Rafael Porlán.; TOSCANO, José Matín. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. *In:* MOROSINI, Marília Costa (org.). Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. p. 35-42.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. O professor da educação básica e seus saberes profissionais**.** Araraquara: JM Editora, 2004. 320 p.

CASTRO, Amélia Domingues de. A licenciatura no Brasil. Revista de História, São Paulo, v. 50, n. 100, p. 627–652, 1974. DOI:10.11606/issn.2316-9141.rh .1974.132649. Disponível em: https://revistas.usp.br/revhistoria/article/view/132649 . Acesso em: 17 jul. 2024.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. A epistemologia da práxis e o estágio supervisionado. Revista Perspectiva, Florianópo-

lis, v. 36, n. 1, p. 330-350, 2017. Disponível em:https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330 . Acesso em: 20 jul.2024.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. Professores com formação Stricto Sensu e o desenvolvimento da pesquisa na Educação Bás Rede Pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades. 200. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

FILETTI, Elisandra; CRUVINEL, Maria de Fátima. Outras linguagens: o estágio supervisionado como prática de ensino e pesquisa no CEPAE. *In:* ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (EDIPE), 1., 2003, Goiânia. Anais eletrônicos [...]. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2003. Disponível em: http://cepedgoias.com.br/edipe/Iedipe/Gt1/4-outras.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

FRANÇA, Dimair de Souza. Formação de professores: a parceria Escola-Universidade e os estágios de ensino. UniRevista, vol. 1, n. 2, 2006. Disponível em: https://www.yumpu.com/pt/document/view/13640333/formacao-de-professores-a-parceria-escola-unirevista#google_vignette. Acesso em: 23 jul.2024

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GAUTHIER, Charles. *et al*. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998. 457 p.

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

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. *In:* CANDAU, Vera Maria (org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 11-45.

LYRA-SILVA, Gene Maria Vieira. O Estágio Curricular e o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação. Revista Solta a Voz. v. esp., Goi-

ânia, 2010, p. 87-96. Disponível em: https://revistas.ufg.br/sv/article/view/12720/8301. Acesso em: 24 jul. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARX, Karl. Manuscritos econômicos-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2004.

MENDONÇA JÚNIOR, Klleber Moreira de; BORGES, Fábio Júlio de Paula. "Um elogio à poesia" no projeto Pipoesia. CEPAE-UFG. Revista Moinhos, Tangará da Serra, MT, v. 10. p. 1-16, 2021. ISSN 2317-4080.

NADAI, Elza. A prática do ensino e democratização da escola. Revista Faculdade de Educação [online] vol. 11, nº 1-2, pp. 05-17. São Paulo, 1985. Disponível em: https://revistas.usp.br/rfe/article/view/33334 Acesso em: 17 jul. 2024.

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

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2017.

RASMUSSEN, Fernanda de Souza Machado.; SILVA, Rosemeire da Costa.; NEIX, Carine da Silva Vieira. O ensino e a atividade estruturada para a aprendizagem de pessoas com transtorno do espectro autista. Construção Psicopedagógica, São Paulo, v. 30, n. 31, 2021. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-69542021000200010&script=sci_abstract. Acesso em: 25 mar. 2025.

SILVA, Célia Sebastiana. Festival do Projeto Pipoesia. Goiânia: Universidade Federal de Goiás: Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação, 2017.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. Cadernos de Educação, Pelotas:

Faculdade de Educação/Universidade Federal de Pelotas, n. 16, p. 15-48, 2001.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 9-55.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude.; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 215-418, 1991.

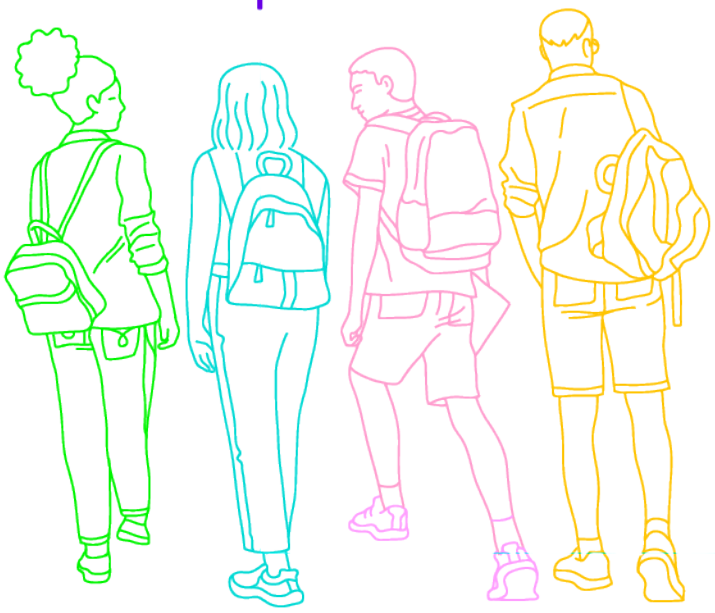
TARDIF, Maurice.; RAYMOND, Danielle. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional em relação à formação para o magistério. Revista Brasileira de Educação, ANPED, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan – abr, 2000.

UFG. Fórum de Licenciatura da UFG. 2023. Disponível em: https://forumlicenciatura.prograd.ufg.br/p/29293-historicidade-do-forum-de-licenciatura-da-ufg Acesso em: 22 jul. 2024.

UFG. Resolução do Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CCEP) nº 336, de 25 de março de 1992. Dispõe sobre a criação do Fórum de Licenciatura. Disponível em: https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CEPEC_1992_0336.pdf Acesso em: 22 jul. 2024.

VARIZO, Zaíra da Cunha Melo; FERREIRA, Maria Judy de Mello. De Colégio de Aplicação a Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação: uma trajetória. Revista Polyphonía, Goiânia, p. 56, 2010. DOI: 10.5216/rp.v0i0.12708. Disponível em: https://revistas.ufg.br/sv/article/view/35 . Acesso em: 19 jul. 2024.

O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS: FUNDAMENTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS, ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E DINÂMICAS DE DESENVOLVIMENTO



Marcos Vinícius Ferreira Vilela

1. Introdução

O ato de ensinar é uma tarefa complexa que demanda do professor uma formação sólida e de qualidade. Ao final de sua formação inicial, espera-se que o professor de Ciências e Biologia tenha um sólido domínio dos saberes inerentes à sua área de atuação e consiga compreender e contemplar, em sua prática, as dimensões conceituais, histórico-sociais, ontológicas e epistemológicas relativas aos conteúdos de Ciências e Biologia (Nascimento Júnior, 2010). Ademais, é primordial que esses profissionais estejam comprometidos com a equidade social, de modo a propiciar aos seus alunos uma aprendizagem sólida dos conhecimentos científicos e biológicos, que os conduza a desenvolver habilidades essenciais para atuar de forma proativa na sociedade.

O professor, em sua atuação profissional, mobiliza e produz uma gama de conhecimentos, competências, habilidades e atitudes, as quais constituem seus saberes docentes. Nessa medida, além dos conhecimentos específicos e pedagógicos assimilados e construídos na universidade, há também uma gama de saberes pedagógicos que só será constituída no cotidiano escolar (Tardif, 2011).

Na acepção de Pimenta e Lima (2004), é fundamental que o licenciando, no decorrer de sua formação inicial, tenha a oportunidade de vivenciar *in loco* situações específicas da profissão docente. Por conseguinte, as autoras apontam como necessária a superação da ideia do "estágio como o momento da prática". Nesse sentido, afirmam que, ao contrário do que se pensa, o estágio não é uma atividade unicamente prática, mas sim teórica, "instrumentalizadora da práxis docente, entendida como atividade de transformação da realidade" (p. 45).

O curso de Ciências Biológicas do Instituto de Ciências Biológicas (ICB) foi criado em 1971 e, inicialmente, oferecido em três modalidades distintas: médica (atualmente Biomedicina), bacharelado e licenciatura. Ao longo de mais de 50 anos, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (LCBio) passou por diversas transformações legais, sócio-históricas, técnico-científicas, pedagógicas e formativas. O curso tem

mantido um compromisso permanente com a produção, sistematização e divulgação de conhecimentos, formando professores de Ciências e Biologia comprometidos com o avanço da sociedade, a justiça social, os valores democráticos e o desenvolvimento sustentável. A formação oferecida é caracterizada por uma abordagem humanística, profissional, crítica e reflexiva. Atualmente, a LCBio disponibiliza, anualmente, 70 vagas por meio do Sistema de Seleção Unificado (SISU) e processos seletivos complementares. Dentre essas vagas, 40 são destinadas à turma integral e 30, à turma noturna (UFG, 2024).

Conforme prevê o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a LCBio tem como objetivo "formar professores(as) de Ciências e Biologia críticos(as), competentes nos aspectos teórico-metodológicos inerentes à sua formação, reflexivos e questionadores em relação à sua prática profissional e à realidade educacional brasileira [...]" (UFG, 2024, p. 14). De modo coerente e articulado a esse objetivo, o Estágio Curricular Obrigatório (ECO), tendo a pesquisa como pressuposto para o desenvolvimento da autonomia identitária, profissional e intelectual do licenciando, é compreendido como o espaço e o momento fundamentais para a construção da práxis do professor em formação.

Em consonância com os documentos de abrangência nacional e institucional da UFG, que orientam a formação inicial docente, o ECO na LCBio possui uma carga horária de 400 (quatrocentas) horas, distribuídas em três componentes curriculares (ECO I, ECO II e ECO III), ofertados a partir da segunda metade do curso. As atividades de estágio são realizadas em instituições de ensino da rede pública localizadas em Goiânia. Essas atividades devem priorizar vivências e experiências permeadas por uma reflexão crítica e teoricamente fundamentada.

No que se refere ao processo de orientação e supervisão das atividades, o ECO tem como pressuposto fundamental a constituição da tríade formativa e dialógica do estágio (licenciando(a), professor(a) orientador(a) da universidade e professor(a) supervisor(a) da escola-campo). Sob tal pressuposto, todos esses sujeitos são ativos, presentes e estão em constante diálogo a cada planejamento ou atividade desenvolvida no âmbito dos componentes curriculares do ECO. É importante ressaltar que é no tempo e no espaço da escola-campo de

Educação Básica (EB) que a tríade formativa e dialógica do estágio se efetiva e atua de forma coletiva.

Diante do contexto apresentado, este manuscrito tem como objetivo apresentar e refletir sobre os fundamentos teórico-epistemológicos, a estrutura organizacional e as dinâmicas de desenvolvimento do Estágio Curricular Obrigatório na Licenciatura em Ciências Biológicas. Por meio da sistematização aqui apresentada, espera-se que seja possível conhecer a concepção teórico-metodológica que orienta as atividades de estágio no curso, a dinâmica dos processos de orientação e supervisão dos professores em formação, os modos de avaliação e socialização das atividades, bem como os dilemas e desafios que compõem o contexto do ECO na LCBio.

2. A Visão do Estágio na Licenciatura em Ciências Biológicas

No entendimento de Pimenta e Lima (2011, p. 27), o Estágio Curricular tem se efetivado no cotidiano das licenciaturas como o momento da prática, uma etapa do curso em que os futuros professores têm a oportunidade de exercitar o que aprenderam nas disciplinas teóricas. Para as autoras, a segregação estabelecida entre "teoria e prática" "[...] não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada 'prática'". Essa dicotomia entre teoria e prática conduz os licenciandos a construir concepções equivocadas sobre as finalidades e contribuições do estágio para a sua formação, dificultando o estabelecimento de relações entre as teorias estudadas durante a graduação e a realidade encontrada no ambiente escolar.

Ainda de acordo com as autoras, ao contrário do que o senso comum sugere, 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 conhecimen-

> to, 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 a práxis se dá (Pimenta; Lima, 2011, p. 45).

Pascoarelli e Oliveira (2017) consideram que são poucas as experiências e iniciativas que conseguem superar a visão do estágio como 'o lugar da prática'. Por isso, ressaltam a necessidade de um olhar mais atento e problematizador para a efetivação de uma formação inicial capaz de promover uma articulação efetiva entre teoria e prática. Segundo os autores, isso resultaria em uma mudança importante na epistemologia da formação docente.

Em consonância com as Diretrizes de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica da UFG (UFG, 2023), o ECO na LCBio é concebido como o momento do curso em que os licenciandos experienciam e refletem criticamente sobre os processos educativos na educação básica. Com a pesquisa como eixo articulador entre teoria e prática, o ECO coloca os licenciandos em situações de aprendizagem que lhes permitem compreender e produzir conhecimento científico sobre o trabalho docente e o cotidiano escolar (UFG, 2023).

Também é fundamental que haja uma plena articulação entre os sujeitos envolvidos nas atividades do ECO, a fim de constituir, entre licenciandos, professor formador e professor da educação básica, a tríade formativa e dialógica do estágio. Depreende-se que a articulação entre esses sujeitos será essencial para que os licenciandos tenham a oportunidade de experienciar a práxis docente sob uma perspectiva nova e emancipadora.

De acordo com Pimenta e Lima (2011), a pesquisa no estágio, como estratégia formativa no âmbito do ECO, pode contribuir tanto para a formação e o desenvolvimento dos licenciandos quanto para os professores supervisores da escola-campo, a partir de sua relação com os demais sujeitos que compõem a tríade formativa e dialógica do estágio. Para Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), é possível que o professor atue como investigador no contexto da escola. Todavia, é necessário que ele esteja em condições de perceber e analisar criticamente as diversas dimensões inerentes ao processo educativo.

Ainda segundo os autores, o professor em formação, ao agir como pesquisador, supera a lógica tradicional do fazer docente, deixando de ser um mero reprodutor de conhecimentos. Nessa medida, ao se tornar investigador de sua própria prática e de sua ação educativa, o professor assume o papel de produtor de conhecimentos e mobilizador de reflexões e ações coletivas em prol da melhoria do ambiente educativo em que atua. Para Ghedin (2006), a pesquisa no estágio coloca o professor em um processo contínuo de "reflexão na ação".

No âmbito da LCBio, entende-se que a vinculação entre estágio e pesquisa oferece múltiplas oportunidades que enriquecem a construção da práxis docente dos futuros professores. Enquanto o ECO oferece a inserção do licenciando em seu futuro campo de atuação profissional, o exercício da pesquisa permite a problematização desse contexto, fomentando reflexões, ações e a produção de conhecimento sobre o campo, sempre respaldada pela relação imanente entre teoria e prática.

3. Modo de Organização e Desenvolvimento das Atividades de Eco

O ECO está previsto no PPC da Licenciatura em Ciências Biológicas (UFG, 2024) e atende aos requisitos legais e normativos definidos pelos seguintes documentos nacionais e institucionais: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 (Brasil, 1996); a Lei nº 11.788/2008 (Lei do Estágio); as Diretrizes de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (UFG, 2023); a Resolução CEPEC/UFG nº 1541/2017 (UFG, 2017), que estabelece a política para a formação de professores(as) da educação básica da UFG; e a Resolução CEPEC/UFG nº 1539R/2017 (UFG, 2017), que define a política de estágios dos cursos de Licenciatura da UFG.

Em razão das atualizações e inovações nos dispositivos legais que regulamentam os cursos de licenciatura, especialmente o Parecer CNE/CES nº 498/2020 (Brasil, 2020), que estabelece a obrigatoriedade da inserção curricular da extensão nos cursos de graduação, o PPC da LCBio foi reformulado, com implementação prevista para o primeiro semestre de 2025. A seguir, apresentamos as cargas horárias, ementas

e atividades de cada componente curricular do ECO, conforme esse novo documento.

O ECO possui carga horária total de 400 horas divididas entre três componentes curriculares: Estágio Curricular Obrigatório I (ECO I), Estágio Curricular Obrigatório II (ECO II) e Estágio Curricular Obrigatório III (ECO III). Os componentes curriculares do ECO só podem ser cursados pelos licenciandos(as) a partir da segunda metade do curso. Segundo o Regulamento de Estágios da LCBio (UFG, 2023) e a Resolução CEPEC/UFG nº 1539R/2017 (UFG, 2017), os estudantes que atuam como professores de Ciências e Biologia na Educação Básica (EB) podem solicitar uma redução de até 150 horas na carga horária total de estágio.

Antes de abordar as especificidades de cada componente curricular, é fundamental destacar alguns elementos comuns a todos eles:

I. Em consonância com o Art. 8º da Resolução CEPEC/UFG nº 1539R/2020, o professor orientador deverá assumir turmas de ECO compostas por, no máximo, 15 estudantes;

II. O ECO está sob a responsabilidade dos docentes vinculados ao Departamento de Educação em Ciências (DEC) do ICB, todos licenciados em Ciências Biológicas e doutores nas áreas de Educação e Ensino de Ciências;

III. Com a pesquisa como princípio orientador entre teoria e prática educativa, ao final de cada componente curricular, o licenciando deverá produzir um relatório crítico-reflexivo sobre as atividades desenvolvidas durante o estágio;

IV. O acompanhamento dos licenciandos pelos professores formadores no campo de estágio é realizado de maneira integral. Durante todo o período de permanência dos licenciandos na escola-campo, os professores formadores permanecem ativamente envolvidos, oferecendo orientação contínua e suporte. Esse acompanhamento constante é crucial para assegurar que as práticas pedagógicas sejam monitoradas e avaliadas de forma abrangente, promovendo um processo de formação consistente e fundamentado.

O ECO I possui uma carga horária de 100 (cem) horas, podendo ser cursado a partir do 6° semestre no turno integral e do 7° semestre no turno noturno. Neste estágio inicial, busca-se que o licenciando compreenda a importância do estágio na formação de professores e realize um estudo crítico da realidade político-educacional da escola-campo, a partir da análise de sua cultura organizacional.

A ementa do ECO I, conforme o PPC da LCBio, é a seguinte:

> O estágio na formação de professores. Estudo da realidade político-educacional escolar. A escola como objeto de pesquisa. Caracterização da unidade escolar considerando o reconhecimento do contexto educacional e da atuação profissional do licenciado em Ciências Biológicas. Cultura organizacional da escola: organização e gestão dos processos educativos (UFG, 2025, p. 87).

Durante o ECO I, o licenciando inicia o processo de inserção gradual e orientada no *locus* de atuação profissional: a escola de Educação Básica (EB). Com base nas concepções de Libâneo (2018), a escola e a educação escolar são abordadas, nesta fase, sob três dimensões principais: cultura, organização e sistema de gestão. A observação é mediada por um instrumento de coleta de dados, elaborado pelos licenciandos, sob a orientação do professor formador e do professor supervisor, com o objetivo de diagnosticar o funcionamento da escola.

Por meio de um processo orientado e teoricamente fundamentado de observação e problematização da escola, almeja-se que os professores em formação compreendam que a sala de aula não está isolada do contexto social que a circunda, assim como da escola em que está inserida. Nesse sentido, é importante que o futuro professor entenda as relações entre o seu trabalho docente e aquele desenvolvido pelas diferentes instâncias da gestão administrativa e pedagógica da escola, bem como do sistema de ensino ao qual está vinculado (Carvalho, 2019).

Por meio de ações de observação e investigação, os licenciandos transitam por todos os setores da escola e dialogam com representantes

dos segmentos docente, discente, técnico-administrativo e da gestão escolar. Nesse momento, também são levantados e analisados os documentos oficiais que orientam o funcionamento da escola. Além disso, os licenciandos participam de reuniões pedagógicas, conselhos de classe e encontros com a equipe gestora.

Com base nos dados coletados, os estudantes desenvolvem um diagnóstico crítico e reflexivo sobre a escola-campo, levando em consideração as seguintes dimensões: aspectos socioeconômicos e culturais; recursos humanos e materiais; estrutura, organização e funcionamento; sistemática de planejamento escolar; e modelo de gestão. Outros elementos poderão ser incluídos, conforme a orientação do docente responsável pelo componente curricular.

O ECO II possui carga horária de 150 horas e pode ser cursado a partir do 7° semestre (período integral) ou do 8° semestre (período noturno). Neste segundo momento do estágio, o licenciando será orientado a desenvolver atividades próprias da docência em espaços formais e/ou não formais, que envolvam turmas da disciplina de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental (EF).

Para o ECO II, o PPC da LCBio prevê a seguinte ementa:

> A realidade escolar e os processos de ensino e aprendizagem no ensino de Ciências. Pesquisa como dimensão da formação e do trabalho docente. Análise e desenvolvimento de atividades, estratégias e processos formativos para e nos anos finais do Ensino Fundamental, em espaço formal e/ou não formal (UFG, 2025, p. 87).

Entre as práticas desenvolvidas no ECO II, destacam-se as atividades de observação e regência, realizadas prioritariamente em turmas de Ciências dos anos finais do EF. Vale ressaltar que o estágio de observação não é uma etapa passiva, em que o licenciando apenas assiste ao cotidiano escolar e às dinâmicas da sala de aula. Esse momento é compreendido como uma atividade teórico-prática fundamental, que possibilita ao futuro professor conhecer, vivenciar e refletir sobre aspectos como a interação professor-aluno, a gestão da sala de aula, as estratégias de ensino utilizadas e as dinâmicas pedagógicas envolvidas.

Nesta fase do estágio, mais do que observar 'o que funciona', o estágio de observação promove uma reflexão sobre 'por que funciona', articulando o que foi observado com os conceitos pedagógicos e teorias educacionais estudados ao longo do curso. Dessa forma, prepara o estudante para desenvolver uma visão crítica e embasada da prática docente.

A regência é o momento em que o licenciando assume, de fato, a atividade profissional de ensino. Conforme destacam Pimenta e Lima (2011) e Carvalho (2019), a regência é uma atividade teórica e reflexiva, que exige do estudante a articulação entre o conhecimento teórico assimilado durante o curso e as ações pedagógicas demandadas pela realidade concreta da sala de aula.

A fase da regência começa com a elaboração dos planejamentos pelos licenciandos, que se materializam em planos de ensino. Esse planejamento pedagógico é preliminar e abrangente, contemplando todo o período de regência. Inicialmente, os licenciandos desenvolvem suas atividades em duplas, sendo cada equipe responsável por uma turma de Ciências do 6º ao 9º ano do EF. Geralmente, cada dupla assume a regência de uma turma de Ciências ao longo de um bimestre letivo. O processo de elaboração e validação do plano de ensino é acompanhado e orientado tanto pelo professor formador quanto pelo professor supervisor.

O planejamento semanal das equipes é formalizado por meio do plano de aula, um documento pedagógico essencial para organizar, estruturar e orientar as ações durante o período de regência. Esse artefato permite aos licenciandos articular de forma concreta os conteúdos a serem trabalhados, os objetivos de ensino, as estratégias metodológicas, os recursos didáticos e os critérios de avaliação. A elaboração do plano de aula é acompanhada e orientada semanalmente pelo professor formador e pelo professor supervisor. Sem a validação do professor supervisor, as equipes não estão aptas a iniciar a regência.

Ao planejar e conduzir aulas, o futuro professor de Ciências e Biologia estará constantemente se deparando com a realidade do ensino, o que o obriga a repensar seu fazer pedagógico. Nesse sentido, a regên-

cia é um momento de construção e reconstrução do saber docente, em que o licenciando desenvolve a capacidade de tomar decisões pedagógicas embasadas teoricamente e de refletir criticamente sobre os resultados dessas decisões. Esse processo dialético entre teoria e prática é fundamental para a consolidação de uma práxis reflexiva e transformadora.

Durante o ECO II, também há a possibilidade de realizar atividades de estágio em espaços não formais, como museus, parques, centros de ciências, ONGs, planetários, jardins botânicos e zoológicos, entre outros. Além disso, é viável integrar atividades de estágio que abranjam tanto espaços formais quanto não formais. A vivência nesses ambientes enriquece a práxis docente do licenciando, ao combinar práticas de ensino com conhecimento científico, metodologias interativas e o contexto sociocultural do público-alvo. Esses espaços promovem uma educação mais livre e experiencial, desafiando o licenciando a adotar novos referenciais teóricos e metodológicos para mediar o conhecimento de maneira adequada e acessível.

O ECO III possui carga horária de 150 horas e pode ser cursado a partir do 8º semestre (período integral) ou do 9º semestre (período noturno). Neste terceiro e último momento do estágio, o licenciando será orientado a desenvolver atividades próprias da docência, que envolvam turmas da disciplina de Biologia no Ensino Médio (EM).

Para o ECO III, o PPC da LCBio prevê a seguinte ementa:

> A realidade escolar e os processos de ensino e aprendizagem no ensino de Biologia. Pesquisa como dimensão da formação e do trabalho docente. Análise e desenvolvimento de atividades, estratégias e processos formativos para e no Ensino Médio (UFG, 2025, p. 88).

Durante o ECO III, o licenciando enfrenta a complexidade das turmas do EM, o que exige uma abordagem pedagógica adequada a esse nível de ensino. Embora o planejamento das atividades de observação e regência no ECO III seja semelhante ao do ECO II, agora há uma ênfase nas especificidades do conteúdo de Biologia para o EM. Os pla-

nejamentos devem contemplar não apenas os objetivos pedagógicos e as estratégias metodológicas, mas também considerar como o conteúdo científico pode ser integrado ao contexto social dos estudantes.

As equipes de regência devem utilizar o planejamento semanal para desenvolver ações e estratégias pedagógicas que permitam aos estudantes uma compreensão aprofundada das dimensões conceituais, histórico-sociais, ontológicas e epistemológicas dos conteúdos de Biologia. A elaboração do plano de aula é supervisionada e orientada semanalmente pelo professor formador e pelo professor supervisor, assegurando que as práticas pedagógicas estejam alinhadas com os objetivos educacionais e as necessidades dos alunos.

Além disso, o estágio no EM proporciona ao licenciando uma visão mais abrangente sobre a gestão da sala de aula e as estratégias de avaliação, possibilitando uma reflexão crítica sobre a eficácia das abordagens adotadas. Esse momento é essencial para a construção e reconstrução contínua do saber docente, permitindo ao futuro professor de Biologia consolidar uma práxis reflexiva e fundamentada.

4. A Relação com os Sistemas de Ensino e com a Escola-Campo

De acordo com a legislação vigente, as atividades de estágio devem ser realizadas em escolas públicas de Educação Básica que tenham um convênio formal com a UFG para esse fim. Atualmente, as instituições que servem como campo de estágio para a LCBio estão localizadas em Goiânia e fazem parte das redes públicas de ensino. O ECO também ocorre no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), uma unidade acadêmica da UFG dedicada à educação básica e ao desenvolvimento de pesquisas nas áreas de educação e ensino.

A seleção das escolas-campo para os estágios é realizada semestralmente e envolve um processo coletivo, com a participação da coordenação de estágio e dos professores do DEC responsáveis pelos componentes curriculares de ECO. Os principais critérios para essa seleção incluem: a proximidade com a UFG ou a disponibilidade de

linhas de transporte coletivo para facilitar o acesso dos licenciandos; a presença de um número adequado de turmas de Ciências e Biologia que atenda à demanda dos estágios de ECO; e a aceitação da equipe gestora e do(a) professor(a) supervisor(a) para receber os licenciandos estagiários.

Após a seleção da escola-campo, o processo deve ser formalizado mediante o preenchimento do termo de compromisso e do plano de atividades de estágio, os quais devem ser assinados por todas as partes envolvidas. Essa formalização deve ser concluída antes do início das atividades dos licenciandos no campo de estágio. É importante destacar que as etapas de formalização do ECO devem seguir os termos dos convênios estabelecidos entre a UFG e as redes públicas de ensino. O Quadro 1 a seguir apresenta a lista das escolas-campo onde os licenciandos da LCBio realizaram seus estágios nos últimos cinco anos.

Quadro 1. Relação de escolas que atenderam a LCBio como campo de estágio (2020 - 2024)

Escolas-campo	Rede de Ensino	Modalidade/Turno	Anos letivos de ocorrência do ECO
CEPAE/UFG	Federal	EF e EM (regular)/ Matutino	2020, 2021, 2022, 2023 e 2024
Col. Est. da Pol. Militar - Unidade de Waldemar Mundim	Estadual	EM (regular)/ Matutino e Noturno	2020, 2021, 2023 e 2024
Col. Est. Robinho M. de Azevedo	Estadual	EM (regular)/ Noturno	2020, 2022
Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) - Universitário	Estadual	EM (EJA)/ Matutino e Noturno	2022, 2023 e 2024
Esc. Mun. Profa. Marília C. A. Dias/Esc. Mun. Pedro C. de Medeiros	Municipal	EF (EJA)/ Noturno	2023
Col. Est. Jardim Balneário Meia Ponte	Estadual	EM (EJA)/ Noturno	2024

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

É importante destacar que, nos últimos anos, a coordenação de estágio e os docentes responsáveis pelos componentes curriculares de ECO têm enfrentado dificuldades para encontrar campos de estágio que atendam às necessidades formativas do curso, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos. Diversos fatores contribuem para esse cenário, incluindo: o fechamento de turmas de EF e EM, especialmente no período noturno; a sobrecarga de trabalho e a falta de reconhecimento profissional e financeiro dos professores supervisores, que desempenham um papel crucial na formação de novos educadores; e os obstáculos burocráticos impostos pelas Secretarias Estadual e Municipal de Educação, que dificultam a formalização das atividades de estágio e desestimulam as equipes gestoras das escolas a receberem os licenciandos estagiários, entre outros.

Esses desafios destacam a necessidade urgente de uma abordagem mais integrada e colaborativa entre a UFG e as redes de educação básica. Estratégias que melhorem a comunicação, ofereçam incentivos adequados e simplifiquem os processos burocráticos podem contribuir para a criação de um ambiente mais favorável ao desenvolvimento profissional dos futuros professores, beneficiando tanto os estagiários quanto as instituições educacionais envolvidas.

5. A Socialização das Experiências e do Conhecimento Produzido Durante o Eco

A socialização das experiências e do conhecimento produzido durante o ECO é uma etapa crucial na formação dos licenciandos, proporcionando uma oportunidade para a reflexão e o aprofundamento teórico da prática pedagógica vivenciada. Esse momento não apenas permite que os licenciandos compartilhem e discutam suas vivências, mas também desempenha um papel vital na instrumentalização da práxis educacional, contribuindo para a formação contínua e crítica dos professores em formação.

A socialização das experiências adquiridas durante o estágio pode ocorrer por meio de diversas atividades, como encontros, seminários e apresentações, organizadas ao final de cada componente curricular

do ECO. Esses momentos são essenciais para a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e para a consolidação teórica do saber docente. A socialização do conhecimento produzido ocorre principalmente no ambiente da escola-campo, onde os licenciandos têm a oportunidade de compartilhar e discutir suas vivências diretamente com a comunidade escolar.

No caso das atividades de estágio realizadas no CEPAE, além da socialização final do estágio, é obrigatório que os licenciandos apresentem um relato de suas experiências no 'Seminário de Estágio do CEPAE'. Este seminário é uma atividade obrigatória que permite aos estagiários refletir sobre suas práticas, discutir suas experiências e receber feedback, promovendo o aprimoramento contínuo de sua formação pedagógica.

É fundamental ressaltar que a troca de saberes e experiências entre os integrantes da tríade formativa e dialógica não ocorre apenas ao final do componente curricular do ECO, mas é um processo contínuo que se desenvolve ao longo de todo o período do estágio. Essa interação ocorre semanalmente por meio de reuniões e sessões de feedback, nas quais os estagiários e professores discutem as abordagens metodológicas e as estratégias pedagógicas adotadas. Esses encontros permitem uma análise crítica das práticas observadas e implementadas, promovendo uma reflexão constante sobre a práxis pedagógica.

A socialização do conhecimento também é formalizada por meio da elaboração de um relatório crítico-reflexivo. Trata-se de uma produção intelectual obrigatória na qual o licenciando descreve, reflete e analisa criticamente as atividades realizadas durante o estágio, oferecendo um relato detalhado das experiências, desafios enfrentados e conhecimentos assimilados e produzidos.

O momento de socialização das experiências tem um valor significativo que transcende as contribuições para a formação dos licenciandos. As escolas têm a chance de revisar e avaliar suas práticas com base nas observações e sugestões dos estagiários, o que pode resultar em melhorias no ambiente escolar. Para os professores formadores e supervisores, essa socialização permite uma análise crítica das estra-

tégias pedagógicas utilizadas e promove um processo contínuo de reflexão e aprimoramento profissional, enriquecendo sua prática docente.

6. Considerações Finais

O ECO configura-se como um momento de fundamental importância para a formação inicial docente, promovendo uma imersão progressiva na dinâmica institucional da escola. Ao estreitar o contato com as práticas pedagógicas e as interações entre docentes e discentes, o estágio possibilita uma análise crítica e aprofundada dos processos de ensino e aprendizagem, proporcionando ao futuro professor uma compreensão mais robusta e contextualizada de seu campo de atuação.

Na LCBio, o ECO é concebido como uma atividade teórica que instrumentaliza a práxis docente, oferecendo aos futuros professores a oportunidade de vivenciar e refletir criticamente sobre o contexto educacional em que irão atuar. Organizado em três componentes curriculares, o ECO traça um percurso formativo que favorece o desenvolvimento de competências essenciais para a docência, por meio da articulação entre estudos teóricos, diagnóstico da realidade político-educacional da escola-campo, observação e regência, estabelecendo um diálogo contínuo com a realidade escolar. A integração entre teoria e prática, amparada pela pesquisa e pela reflexão crítica, consolida-se, portanto, como um pilar fundamental na construção de uma prática pedagógica mais consciente, crítica e transformadora.

Contudo, o desenvolvimento das atividades de estágio enfrenta desafios que precisam ser reconhecidos e superados, como a dificuldade em encontrar escolas que possam acolher os licenciandos e a necessidade de uma maior valorização do papel dos professores supervisores. Tais questões destacam a necessidade de uma colaboração mais integrada entre a UFG, as redes de ensino e as escolas públicas de Educação Básica, visando assegurar um processo formativo que responda adequadamente às demandas dos futuros docentes e das instituições parceiras envolvidas.

Por fim, destaca-se a relevância da socialização das experiências e do conhecimento gerado durante o estágio, tanto para os licenciandos

quanto para as escolas e para os professores orientadores e supervisores. Esse processo de troca de saberes e experiências fortalece o vínculo entre os diferentes atores envolvidos e contribui para o aprimoramento contínuo da formação docente, assegurando que o ECO cumpra seu papel fundamental na formação inicial dos professores de Ciências e Biologia.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 ago. 2024.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 13 ago. 2024.

_____. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regula a obrigatoriedade da curricularização da extensão nos cursos de graduação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 49, 19 dez. 2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-7-de-18-de-dezembro-de-2018-44379802. Acesso em: 01 ago. 2024.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Os estágios nos cursos de licenciatura. São Paulo: Cengage Learning, 2019. 2012. 149 p.

GHEDIN, Evandro. A formação continuada de professores(as)/educador(a) e as dimensões de sua profissionalidade. *In:* SOUZA, C. R. Educação: discurso e compromisso. Manaus: Valer, 2006. p. 135-187.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela Silva de; ALMEIDA, Washington Aguiar de. Estágio com pesquisa. São Paulo: Cortez, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018. 304 p.

NASCIMENTO JUNIOR, Antônio Fernandes. Construção de estatutos de ciência para a biologia numa perspectiva histórico-filosófica: uma abordagem estruturante para seu ensino. 2010. 437 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2010.

PASQUARELLI, Bruno Vicente Lippe; OLIVEIRA, Thais Benetti de. Aprendizagem baseada em projetos e formação de professores: uma possibilidade de articulação entre as dimensões estratégica, humana e sócio-política da didática. Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias: Góndola, Ens Aprend Cienc, v. 12, n. 2, p. 186-203, 2017. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6750739. Acesso em: 02 jun. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

UFG. Diretrizes de formação de profissionais do magistério da educação básica. Goiânia: Ciar UFG, 2023. Dados eletrônicos (1 arquivo: PDF). Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/diretrizes-magisterio/artigos/siglas.html. Acesso em: Acesso em: 14 jun. 2024.

_____. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Goiânia: UFG, 2024. 122 p.

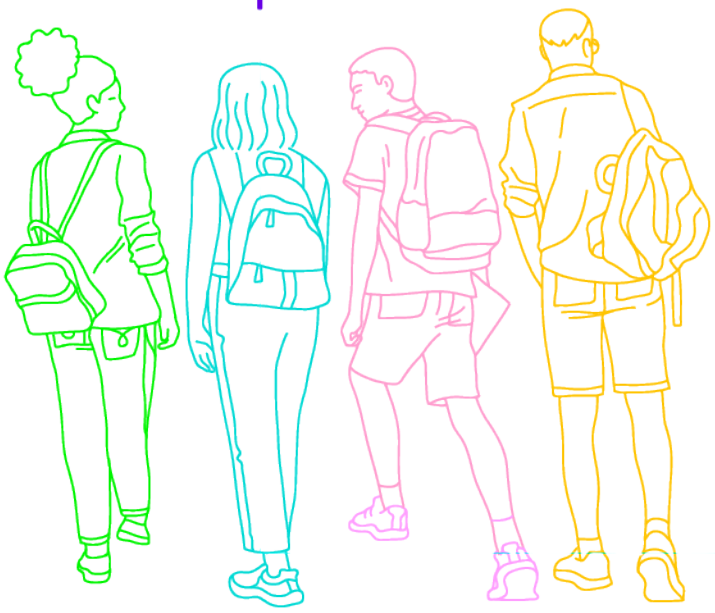
_____. Regulamento de Estágio do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Goiânia, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1KbglSuUUHKYdfxauYwQBhin-2yeBgp-9/view. Acesso em: 25 maio 2024.

_____. Resolução CEPEC nº 1539R, de 11 de dezembro de 2017. Aprova o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Goiás. Disponível em: https://www.prograd.ufg.br. Acesso em: 08 jul. 2024.

_____. Resolução CEPEC nº 1541, de 11 de dezembro de 2017. Estabelece a política para a formação de professores(as) da educação básica da Universidade Federal de Goiás (UFG) e dá outras providências. Disponível em: https://www.ufg.br. Acesso em: 08 jul. 2024.

_____. Resolução CEPEC/UFG nº 1549R/2020. Define a política de estágios dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás - UFG. Goiânia, 2020. Disponível em: https://www.ufg.br. Acesso em: 08 jul. 2024.

A CONCEPÇÃO DE PROFESSOR COMO INTELECTUAL CRÍTICO-REFLEXIVO, DEFINIÇÕES SOBRE O ESTÁGIO E SUAS PRÁTICAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFG



Rubens de Freitas Benevides

O curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás (UFG) foi criado em 2001, a partir de sua desvinculação do curso de Bacharelado em Ciências Sociais, do qual era uma complementação de um ano. O curso teve seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) alterado em 2005, 2016 e 2020, esta última para atender à exigência legal de 400 horas obrigatórias de Prática como Componente Curricular (PCC). Assim, além das 400 horas de PCC, o curso possui 400 horas de Estágio Supervisionado Obrigatório, totalizando 800 horas de disciplinas de caráter prático.

No que se refere ao estágio, é dividido em quatro disciplinas: Estágio Supervisionado 1, Estágio Supervisionado 2, Estágio Supervisionado 3 e Estágio Supervisionado 4. Os estágios funcionam como "espaços-tempos de aplicação dos conhecimentos e metodologias apreendidos durante o curso, sejam eles relacionados com os conteúdos específicos das Ciências Sociais, sejam com os conteúdos da formação educacional e para o magistério do/a licenciando/a" (FCS, 2019, p. 09).

Aliado às demais disciplinas de prática, às disciplinas específicas do curso e às da área da Educação, o curso de Licenciatura em Ciências Sociais se organiza de forma que o licenciando seja capaz, ao final do curso, de:

> - ler e discutir os referenciais teóricos clássicos e contemporâneos, tanto dos conteúdos específicos da Licenciatura como daqueles da área das Ciências Sociais, estando apto/a, a partir destes conteúdos, a apresentar propostas de dinâmicas e de atividades nos espaços escolares com o objetivo de ampliação dos conhecimentos e da autonomia dos/as estudantes;
>
> - estabelecer relações entre os conteúdos estabelecidos pelas legislações acerca da formação de profissionais do magistério para a educação básica, incluindo os conteúdos específicos da educação e da prática didático-pedagógica, com os conteúdos da área das Ciências Sociais;

- compreender a diversidade das realidades escolares e as condições de trabalho dos/as professores/as na educação básica no país e no estado de Goiás;

- aplicar os conteúdos pedagógicos e os específicos das Ciências Sociais em projetos de ensino, utilizando as tecnologias informáticas, entre outros recursos pedagógicos;

- sistematizar e registrar as atividades docentes, conforme o sistema utilizado nas secretarias de educação e/ou nas escolas (FCS, 2019, p. 15-16).

O conceito de professor como intelectual crítico-reflexivo

O curso busca formar o professor como "profissional crítico-reflexivo, pesquisador de sua prática docente e da práxis que ocorre nas escolas", como colocam Pimenta e Lima (2017). Esse conceito de professor bebe da fertilidade da noção de professor reflexivo, de Donald Schön, e da perspectiva de Henry Giroux do professor como intelectual crítico.

Schön, partindo de John Dewey, valoriza a experiência e a reflexão na experiência, além do conhecimento tácito, para propor uma epistemologia da prática como fundamento da formação profissional. Ou seja, segundo Pimenta (2006), trata-se da "valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e reconhecimento profissional tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato" (p. 19). Esse conhecimento construído na prática está na ação, não é anterior a ela, como nas perspectivas da racionalidade técnica, em que a prática serve para a aplicação das teorias aprendidas nos cursos de formação. Ao contrário, é um conhecimento aplicado diariamente na prática profissional, por ser tácito, implícito, interiorizado, configurando-se como um hábito. (Pimenta, 2006).

Esse conhecimento rotineiro é insuficiente para lidar com problemas e circunstâncias novas, que exigem do profissional soluções inovado-

ras resultantes de um processo de "reflexão na ação". Tais soluções inovadoras constituem um conhecimento prático, uma vez que compõem um novo repertório de experiências que pode ser utilizado em situações análogas. Contudo, o conhecimento prático sempre estará diante de situações que o confrontam, mostrando sua limitação, exigindo, assim, "uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim" (Pimenta, 2006, p. 20). Essa compreensão, denominada por Schön de "reflexão sobre a reflexão na ação" (Pimenta, 2006, p. 20), permite a postulação da prática da pesquisa na atividade profissional, o que, ao ser apropriado pelos estudiosos e pesquisadores da educação, deu ensejo à noção de "professor pesquisador de sua prática" (Pimenta, 2006, p. 20).

A apropriação de Schön pelo campo educacional brasileiro deu ensejo a debates sobre múltiplos temas, bem como a perspectiva do autor sofreu críticas de diversos autores. Um desses autores é Henry Giroux, segundo o qual "a mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional" (Pimenta, 2006, p. 25).

Giroux define a concepção de professores como intelectuais, mas distingue quatro tipos de intelectuais: os intelectuais hegemônicos, os intelectuais adaptados, os intelectuais críticos e os intelectuais transformadores. Os intelectuais hegemônicos são aqueles cujo trabalho é dar clareza às funções sociais, éticas, políticas e econômicas da classe dominante, representando interesses voltados à preservação da ordem existente no sistema capitalista e "garantindo sua produção e reprodução material e simbólica". (Soares, 2012, p. 67). Já os intelectuais adaptados, ainda que façam denúncias políticas, preferem não correr riscos com seus posicionamentos, pois se consideram livres das amarras sociais, não tendo consciência de que suas práticas e posicionamentos ideológicos contribuem para a manutenção da ordem social dominante (Soares, 2012).

Os intelectuais críticos realizam a atividade crítica no que se refere a uma multiplicidade de temas presentes na sociedade contemporâ-

nea, mas "não se veem engajados em grupos e movimentos sociais específicos, sob o risco de legitimarem conhecimentos parciais da realidade e, consequentemente, comprometerem o distanciamento que precisariam manter para assegurar a crítica sobre a totalidade" (Soares, 2012, p. 67).

A concepção de intelectuais transformadores é fundamentada em três pressupostos: a superação da cisão entre trabalho intelectual e manual, a relação dialética entre a linguagem crítica e a linguagem da possibilidade e a necessidade de que as instituições de formação de professores sejam reconcebidas como esferas públicas.

No que se refere ao primeiro pressuposto, a racionalidade técnica e tecnocrática passou a configurar o trabalho docente como uma atividade centrada na aplicação de currículos e práticas inovadoras produzidas por especialistas

> O professor passou a ser não mais que um gerenciador de programas de ensino alheios, buscando, a partir de um conjunto de técnicas e métodos eficazes, aperfeiçoar ao máximo os processos e práticas de ensino-aprendizagem, sob a lógica do controle, hierarquização do poder e da eficiência (SOARES, 2012, p. 67-68).

A superação da cisão, que situa o trabalho docente apenas como a aplicação de técnicas e teorias, requer a recuperação da concepção de professor como intelectual, no sentido de um compromisso com a emancipação social e do fortalecimento do poder do professor a partir da tomada de decisão consciente "não apenas sobre o que e como ensinar, mas do por que e para que ensinar, considerando os contextos sociais, políticos, culturais e econômicos mais amplos do próprio ensino, dos alunos concretos, da escola e da comunidade em que estão inseridos" (Soares, 2012, p. 68).

O segundo pressuposto da concepção de professores como intelectuais é a relação dialética entre a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade. Esse pressuposto está inscrito na fórmula de Giroux, de "tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico" (Giroux, *apud* Soares, 2012, p. 68).

> Tornar o político mais pedagógico significa pensar e refletir a respeito das formas de pedagogia, práticas e conhecimentos que contribuem para tornar os estudantes agentes de mudanças e verdadeiros cidadãos críticos. Neste sentido, implica em questionar o conhecimento, seja ele qual for, na valorização das histórias culturais e pessoais dos alunos, dando voz a sua existência, dialogando e instaurando a dúvida, buscando investigar a comunidade em que se inserem os alunos na escola, compreendendo seus problemas, sonhos e esperanças. Tornar o pedagógico mais político implica em inserir os objetivos do ensino e a escolarização mais ampla na esfera política, das controvérsias, dos dilemas e da necessidade de um repensar a respeito da escola, da sociedade e da humanidade que queremos reconstruir e com que queremos viver. Implica em utilizar diferentes modalidades didáticas, recursos, tipos distintos de avaliação, abordagens metodológicas alternativas sobre os processos de ensino-aprendizagem de conceitos, visando a auxiliar os sujeitos na tomada de consciência das lutas e comprometimentos necessários para as transformações individuais e sociais (Soares, 2012, p. 68-69).

O terceiro pressuposto da concepção de professores como intelectuais diz respeito à necessidade da existência de espaços de formação, que promovam a resistência contra-hegemônica, em que a compreensão crítica permita a postulação dos problemas da escola, do professor e da sociedade mais ampla.

Concepções e elementos do estágio

O professor como intelectual crítico-reflexivo, que o curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFG pretende formar, deve sua conceituação às postulações de Schön e Giroux, conforme visto brevemente acima. Nesse sentido, como esta proposta formativa se relaciona com as concepções sobre o estágio supervisionado? E como se articula

com a prática do estágio no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFG?

Pimenta e Lima (2017) nos dão pistas sobre como se relacionam a concepção de professor e de estágio. As autoras propõem que o estágio integre "o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores" (p. 47), significando que, em vez de se constituir em mero componente curricular, o estágio deve ser uma etapa do curso em que o conhecimento é produzido e que, portanto, possui atributos formativos fundamentais para a formação do/da professor/a como intelectual crítico-reflexivo.

No estágio podem ser desenvolvidas atividades

> Que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 47).

O conhecimento resultante das práticas de estágio

> Envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços das escolas (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 47).

Assim, é importante que a partir do estágio se desenvolva nos professores/as em formação capacidades de conhecer e analisar as escolas e as comunidades de que fazem parte, bem como que se apropriem, utilizem e avaliem técnicas, métodos e estratégias de ensino. As práticas de estágio ensejam, também, o conhecimento e o reconhecimento das teorias utilizadas nas práticas pedagógicas das escolas (Pimenta; Lima, 2017, p. 47).

A concepção apresentada até aqui tem a pesquisa como elemento constitutivo das atividades de estágio. Ela fundamenta o conceito de professor pesquisador de sua prática. Essa perspectiva se diferencia das noções de *estágio como imitação de modelos*, de *prática como instrumentalização técnica*, de extração tecnicista, e da ideia de *estágio como aproximação da realidade e atividade teórica*, ou *estágio como práxis* (Soares, 2012; Martins, 2010).

Considera-se importante apresentar brevemente as diferentes concepções de estágio para distinguir a perspectiva de *estágio como pesquisa* de noções retrógradas, mas ainda vigentes, de estágio.

A concepção de *estágio como imitação de modelos* propõe que a atividade docente seja apreendida por meio da observação, imitação e reprodução de modelos já testados em sala de aula. O conceito de imitação caracteriza uma prática de estágio que retira dos estagiários seu caráter de sujeitos históricos e sociais, pois retira-lhes o pensar, o refletir e a crítica. Para esta perspectiva a escola não se constitui em um espaço multidimensional, mas restringe-se apenas às atividades de ensinar e aprender. Segundo ela, o trabalho intelectual do professor é desvalorizado e faz ressaltar o conformismo, mantendo os hábitos, ideias e valores característicos da dominação social nos espaços escolares (Soares, 2012).

A concepção de *estágio como instrumentalização técnica* advém da noção de que a prática docente deve ser realizada exclusivamente a partir dos conhecimentos específicos e da didática, com vistas ao desenvolvimento de habilidades e à melhoria do desempenho em sala de aula. Nessa perspectiva, o professor não precisa ter uma formação científica em seu sentido amplo, mas apenas dominar as etapas de aplicação das técnicas pedagógicas. Referindo-se à Pimenta e Lima (2017), Martins (2010) indica que esta concepção de estágio, ao reduzir a prática à mera instrumentalização técnica, mantém-no restrito como componente prático do curso de formação de professores, retirando-lhe o atributo de produção de conhecimento, e contribui para a cisão entre teoria e prática. A atividade docente e dos professores em formação exige aportes teóricos para "a compreensão da totalidade do fenômeno educacional e do papel social do professor" (Martins, 2010, p. 38).

Na perspectiva de superação do tecnicismo das concepções acima, Soares (2012), retomando Selma Garrido Pimenta, aponta a concepção de *estágio como aproximação da realidade e atividade teórica*, ou, *estágio como práxis*. Desde essa abordagem, o estágio é "uma atividade teórica capaz de instrumentalizar a práxis dos atores envolvidos no processo educativo, de modo que sejam capazes de desvelar a realidade imediata, velada e opressora, transformando-a de forma lenta e gradual" (Soares, 2012, p. 41). Ela possui como pressuposto que as relações entre escola e sociedade têm, como mediação principal, a práxis docente que, articulando teoria e prática, situa no fazer docente a produção de alternativas emancipatórias.

A perspectiva de *estágio como pesquisa*, delineada acima, fundamenta a noção de professor como intelectual crítico e reflexivo, propõe que o estágio supervisionado seja um dos eixos norteadores do curso de formação de professores, articulando teoria e prática, de forma que os conteúdos das disciplinas específicas convirjam para as atividades práticas, e essas produzam novos questionamentos e mobilizem respostas, viabilizando conhecimentos sobre a prática docente, a realidade das escolas e da sociedade mais ampla. Como resultado, a partir das práticas de estágio, os estagiários serão capazes da análise crítica da prática docente, sua e dos professores supervisores nas escolas e orientadores na Universidade, e dos contextos sociais em que estão inseridos.

Além das perspectivas de estágio apresentadas, é preciso apontar alguns componentes que o constituem como elemento fundamental dos cursos de formação, como "espaço primordial de formação" e como "espaço de construção de conhecimento com estatuto epistemológico indissociável da prática" (Almeida, 2021). Os autores (Silva, *et al.*, 2020; De Jesus, *et al.*, 2020; Souza, *et. al.*, 2020; Assai, *et al.*, 2018; Felix, *et al.*, 2020; Silva, *et al.*, 2024; Nornberg. Pereira, 2013; Santos, *et al.*, 2022.) indicam que o primeiro contato dos estudantes de graduação nos cursos de licenciatura com a escola ocorre através das disciplinas de estágio. Nesse momento de entrada na escola, com todas as suas dúvidas, aflições e conflitos, os estagiários também começam a incorporar os aspectos da profissionalização, da identidade e do fazer docente.

Durante o estágio os licenciandos podem compreender a realidade profissional dos professores, seus desafios e os perfis dos estudantes da educação básica. Souza *et al.* (2020), citando Pimenta e Lima, lembram que o "estágio possibilita aos futuros profissionais aproximarem-se da escola, ajudando-os a compreender a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativas no preparo para sua inserção profissional" (p. 158).

Além disso, o estágio é onde se forma a identidade profissional, através dos saberes, das posturas específicas do docente, da consolidação das opções e das intenções em se tornar professor/a. Embora se consolide durante toda a trajetória docente, é no curso de formação que a identidade se define, pelo diploma que confere, mas, principalmente, através da relação que proporciona com os saberes, sua transmissão, partilha e socialização (Pimenta; Lima, 2017). Esses saberes são variados, mas também são específicos da prática profissional docente. São "saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica" (Pimenta; Lima, 2017, p. 55).

A presença dos estudantes na escola, proporcionada pelas atividades de estágio, colocando-os em contato com a realidade, o cotidiano e o trabalho dos professores, tem um papel fundamental na constituição da identidade profissional. Para Pimenta e Lima (2017), "a construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicções em relação à profissão estão ligados às condições de trabalho e ao reconhecimento e valorização conferida pela sociedade à categoria profissional" (p. 54).

Por fim, é necessário indicar um aspecto fundamental que compõe a concepção de estágio aqui apresentada e que se refere à unidade entre teoria e prática. Para compreender este aspecto é necessário que a Educação seja entendida no conjunto das relações sociais, isto é, no movimento de produção e reprodução do modo de produção capitalista (Pimenta, 2012). Portanto, no interior dos contextos contraditórios em que os processos educativos estão inseridos encontram-se, assim como na sociedade mais ampla, dinâmicas de conservação e de transformação. Estas dinâmicas estão nos embates entre as teorias,

técnicas, concepções e a atividade humana que, quando é transformadora, denomina-se *práxis*.

A *práxis*, desde a perspectiva marxista, estabelece a unidade entre teoria e prática, de forma que se produzem mutuamente e em articulação com a prática social. Conforme Pimenta (2012),

> a atividade prática que hoje é fonte de teoria exige uma prática que ainda não existe e, portanto, a teoria (projeto de uma prática inexistente) determina a prática real e efetiva. Por outro lado, a teoria que ainda não está em relação com a prática, porque se adianta a ela, poderá ter essa relação posteriormente – nova teoria, a partir de nova prática e assim por diante (p. 106).

O estágio, diante disso, "não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da *práxis* docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade" (Pimenta; Lima, 2017, p. 36). O estágio mobiliza recursos para que o estagiário apreenda a prática docente como uma prática transformadora.

Elementos para a compreensão do estágio no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFG

A seguir, apresentamos alguns elementos, organizados em tópicos, para uma caracterização das práticas de estágio no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFG.

Concepção de estágio do curso; corpo docente: quantos(as) docentes, modo de organização dos(as) docentes orientadores(as) nos estágios etc;

A concepção de estágio do curso de Licenciatura em Ciências Sociais é a de estágio como pesquisa, na medida em que as práticas de estágio incluem elementos aprendidos nas disciplinas de metodologia, sendo, portanto, práticas de pesquisa no sentido estrito do termo. Esse aspecto se refere não apenas às disciplinas metodológicas, mas

também às disciplinas teóricas que compõem o curso e que contribuem para as atividades de estágio. A pesquisa no estágio constitui-se de atividades de observação, análise, reflexão, entrevistas, questionamento da realidade que são realizadas em todas as disciplinas de estágio supervisionado e compõem o conjunto de atividades propostas pelos professores orientadores da Universidade e pelos professores supervisores nas escolas.

No entanto, o estágio no curso ainda não se estrutura em projetos de pesquisa, sendo que as atividades de pesquisa aparecem de forma pulverizada nas disciplinas de estágio supervisionado. Mesmo sem os projetos de pesquisa subsidiando as atividades dos estagiários como pesquisadores, estes são capazes de incorporar as características e sentidos do fazer docente, de forma que os seus elementos constituintes, como as condições de trabalho, a relação teoria e prática, a identidade profissional, entre outros, são apreendidos, cada vez mais, como próprios. A presença de elementos da pesquisa, ainda que difusos nas práticas de estágio, nos permite afirmar que os licenciados são professores críticos e reflexivos, capazes de tomar a prática profissional docente como objeto de análise e questionamento e de transformá-la, tendo em vista a mudança da escola e da sociedade.

O estágio no curso de Licenciatura em Ciências Sociais é arquitetado na forma de um percurso, em que os estudantes no Estágio Supervisionado 1 iniciam o diagnóstico escolar, realizando uma primeira atividade de pesquisa no estágio, onde analisam a configuração socioeconômica da escola por meio da observação da sua área externa – a caracterização dos prédios residenciais e comerciais e a oferta de serviços públicos – na medida em que, de modo geral, os estudantes das escolas residem em suas proximidades e a arquitetura dos prédios, a oferta de serviços públicos (ponto de ônibus, posto de saúde, etc.) permite este tipo de avaliação. Analisam e refletem, também, sobre a configuração interna da escola – a estrutura física e material da unidade escolar – tendo em vista a caracterização da escola segundo a oferta de equipamentos aos estudantes e à comunidade escolar.

Em paralelo com o diagnóstico escolar, os licenciandos realizam atividades de pesquisa junto às bases de dados sobre a Educação, especial-

mente os dados do Censo da Educação no site do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os dados estudados vão desde informações gerais da educação nacional e goiana, como número de matrículas, número de escolas e de professores, até os microdados das escolas-campo de estágio, a partir dos quais podem fazer o confronto do observado *in loco* com as fontes oficiais. Além disso, tanto as observações nas escolas, como os dados coletados, são objeto de discussão em sala de aula na Universidade, onde surgem questionamentos e reflexões aprofundadas sobre as características das escolas-campo, sobre o local onde está situada, enfim, sobre as condições materiais da escola, que permitem uma caracterização das condições de ensino e aprendizagem.

Ainda no Estágio Supervisionado 1, os estagiários observam os estudantes da escola de forma interativa, fazendo-lhes perguntas e buscando identificar o seu perfil em termos de estilo, de agrupamento com outros estudantes, de circulação no interior da escola, entre outros aspectos. As análises resultantes dessas observações permitem caracterizar a escola quanto à liberdade que oferece aos estudantes para se movimentarem em seu interior, para se vestirem, usarem adereços e se manifestarem. Esses aspectos aparecem no diagnóstico escolar como um índice da democratização da instituição.

No Estágio Supervisionado 2, tem continuidade o diagnóstico da escola, com observações das reuniões, dos conselhos e dos processos de gestão escolar, como secretaria e direção. São realizadas entrevistas com a equipe gestora da escola, de forma que os licenciandos coletem elementos sobre os processos burocráticos da instituição, examinando também as relações que ela mantém com os estudantes. Nesse momento, ocorrem as primeiras entradas em sala de aula, destinadas à observação e ao acompanhamento.

No Estágio Supervisionado 3, os/as licenciandos/as fazem o acompanhamento das práticas em sala de aula, analisando também os planos de ensino, os recursos didáticos, os processos avaliativos e os resultados. Já no Estágio Supervisionado 4, fazem a regência, participando também dos processos avaliativos e sendo avaliados pelo professor orientador (acadêmico) e pelo professor supervisor (no campo).

O percurso, composto pelas quatro disciplinas, distribuídas ao longo de quatro semestres, é construtivo da experiência do/a licenciando/a junto ao estágio, de forma que aos poucos ele/ela vai se aproximando da escola e da sala de aula. Constitui-se, assim, um caminho que vai do ingresso na escola até a regência, em que o fazer-se docente se mostra parcimonioso. O modo de garantir que esse percurso seja percorrido pelos/as licenciandos/as é a existência de pré-requisitos nas disciplinas de Estágio Supervisionado, que garantem que os/as estudantes se matriculem nas disciplinas de estágio na ordem em que elas aparecem no fluxo curricular do curso. Além disso, o resultado das observações e análises realizadas deve compor os relatórios finais de estágio, exigidos ao final de cada disciplina.

Em relação ao corpo docente da Licenciatura em Ciências Sociais, atualmente, 47 professores estão vinculados ao curso, entre efetivos e substitutos, da Faculdade de Ciências Sociais e de outras faculdades.

Os docentes assumem as disciplinas, inclusive as de Estágio Supervisionado, a partir da indicação do coordenador de área, responsável pela distribuição das disciplinas, que ficam com o/a professor/a por dois anos.

Carga horária no curso: modo de distribuição da matriz, tem pré-requisito? etc;

O curso de Licenciatura em Ciências Sociais possui 3.208 horas, distribuídas em disciplinas de núcleo comum, núcleo específico, núcleo livre e atividades complementares. A matriz curricular divide-se em: "1) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular; 2) 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado; 3) pelo menos 2.208 (duas mil e duzentas e oito) horas dedicadas às atividades formativas; e 4) 200 (duzentas) horas de atividades complementares" (FCS, 2019, p. 17).

As atividades formativas estão distribuídas em disciplinas de núcleo comum, núcleo específico e núcleo livre. As primeiras ocupam os quatro primeiros períodos e abrangem as áreas de Antropologia, Ciência

Política e Sociologia, oferecendo a formação teórica e metodológica fundamental das Ciências Sociais. Essas disciplinas possuem pré-requisitos. Por exemplo, Antropologia 2 exige aprovação em Antropologia 1; Antropologia 3 e 4, por sua vez, exigem Antropologia 2 como pré-requisito, e o mesmo se aplica para as demais áreas.

O núcleo específico tem início no quinto período do curso e é composto por disciplinas obrigatórias e optativas. Ele promove a construção de identidade e capacitação profissional, além de atender aos interesses formativos dos estudantes, oferecendo uma gama de disciplinas em diversas áreas do conhecimento. Algumas disciplinas possuem pré-requisitos, como Trabalho Final de Curso 1 e 2, Métodos e Técnicas de Pesquisa 2 e também as disciplinas de Estágio Supervisionado.

Temática: ementa por semestre, etapa/nível/tema escolar de vínculo, conteúdo nas disciplinas de estágio;

As ementas das disciplinas de Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Sociais são apresentadas a seguir:

Estágio Supervisionado 1

Observação e análises sociológica, etnográfica e política dos espaços internos e externos das escolas campo: do entorno das escolas (disponibilidade de equipamentos, formas de acessibilidade e serviços públicos e privados), dos espaços de convivência, das estruturas físicas das escolas. Levantamento de dados sobre a educação. Análise da legislação educacional em vigência. Análise do projeto pedagógico da escola. Verificação dos profissionais da educação, das condições do exercício do trabalho educativo, dos processos associativos docentes e estudantis. Pesquisa sobre os processos democráticos na escola: existência de eleições diretas para diretor, existência de Grêmio ou outra associação estudantil, e das formas de participação coletiva nos processos escolares. Análise das relações entre equipe gestora da escola (direção, secretaria) e os docentes. Análise das relações sociais nas escolas (estabelecimentos de grupos, observação de conflitos e de dinâmicas de interação). Verificação sobre assédio moral, sexual,

bullying, violência, racismo, sexismo, homofobia. Articulação entre laboratórios e estágios. Produção de Relatório Final de Estágio.

Estágio Supervisionado 2

Acompanhamento e observação de sala de aula. Observação, participação e colaboração nas práticas coletivas da escola: festas, reuniões, conselhos (reunião de pais, conselho de classe, conselho diretor). Propostas de atividades complementares (oficinas, grupos de estudos, monitorias, cineclubes, atividades de extensão, etc.). Estudo dos problemas de Acessibilidade na/da Escola. Observação dos processos de gestão escolar (secretarias, direção). Entrevistas com os estudantes. Estudo das experiências vividas pelos estudantes na disciplina. Estudo da proposta curricular da disciplina. Articulação entre laboratórios e estágios.

Estágio Supervisionado 3

Observação contínua da sala de aula, focalizando a intervenção pedagógica que se realiza a partir do grupo-classe. Análise dos programas, dos planos, do projeto didático, de situações de ensino e de avaliação. Observação dos processos de ensino-aprendizagem e análise dos resultados individuais e coletivos em sala de aula. Seleção/preparação de material didático e dos planos de aula. Realização de oficinas prévias sobre os temas selecionados e preparados. Articulação entre laboratórios e estágios. Produção de Relatório Final de Estágio.

Estágio Supervisionado 4

Regência nas escolas-campo. Acompanhamento contínuo das turmas em que a regência foi ministrada. Participação na avaliação das turmas. Avaliação, junto aos supervisores de estágio, das práticas de regência. Articulação entre laboratórios e estágios. Produção de Relatório Final de Estágio.

O estágio na Licenciatura em Ciências Sociais se vincula ao Ensino Médio, pois a disciplina de Sociologia, horizonte profissional do/a licenciado/a, tem, nesse nível de ensino, o seu lugar. Mesmo com a reforma do ensino médio, que reduziu a carga horária da disciplina, o curso continua formando professores/as de Sociologia para o Ensino Médio.

Quanto ao conteúdo das disciplinas de estágio, é a disciplina de Estágio Supervisionado 1 que comporta a maior quantidade de estudos sobre temas diversos, tais como a legislação educacional em vigor, o projeto político-pedagógico da escola, a gestão democrática da escola, sobre os profissionais da educação e as condições de trabalho, entre outros.

Acompanhamento do estágio: pelos(as) professores(as) orientadores(as), pelos(as) supervisores(as), pela gestão da escola etc;

O acompanhamento do estágio ocorre em todos os momentos, desde a assinatura do Termo de Compromisso de Estágio e do Plano de Atividades, pelo/a professor/a orientador/a, pelo/a supervisor/a e pelo/a responsável legal da escola, passando pela observação da escola e pelos momentos de observação das aulas e de regência, em que se requer a presença do/a orientador/a e/ou do/a supervisor/a, até os períodos de estudo e avaliação das práticas de estágio, em que o/a orientador/a se faz presente.

Atividades realizadas pelos(as) estudantes: observação, regência, produção de material didático, pesquisa, seminários, oficinas, articulação entre teoria e prática, etc;

Os/as licenciados/as do curso de Licenciatura em Ciências Sociais realizam atividades que vão desde a observação da escola, com vistas à produção do diagnóstico escolar, principalmente nas disciplinas de Estágio Supervisionado 1 e 2, passando pela observação da sala de aula no Estágio Supervisionado 3, até a regência no Estágio Supervisionado 4. Nesta última, também são realizadas oficinas de preparação para a regência.

Campo de estágio: processo de seleção do campo de estágio, quais são e vínculo com as escolas-campo;

As disciplinas de "Estágio Supervisionado" ocorrerão em escolas previamente conveniadas para esse fim. Prioriza-se o Centro de Ensino Aplicado à Educação (CEPAE) da UFG como espaço privilegiado das práticas de estágio do curso por conta do espaço que as disciplinas de

Sociologia ocupam na escola. Desde o 9º ano do ensino fundamental e em todas as séries do ensino médio, os/as estudantes do CEPAE cursam disciplinas de Sociologia. Além disso, o CEPAE constitui-se como um espaço próximo ao ideal em relação às práticas de ensino, o que garante aos/as estagiários/as não apenas acesso aos saberes, habilidades e competências necessárias ao profissional do magistério, mas também aprenderem as possibilidades e potencialidades dos processos de formação.

As práticas de estágio no curso de Licenciatura em Ciências Sociais também ocorrem no Centro de Ensino em Período Integral Professor Pedro Gomes. Essa escola possui uma longa vinculação com o curso, pois se constituiu como campo do PIBID Sociologia. A relação construída através do PIBID serviu para que a escola também abrigasse as práticas de estágio, especialmente, por se tratar de uma escola democrática, com disciplina de Sociologia e cujas práticas são aderentes às propostas do curso.

Socialização do estágio: modo, quando e processo;

O estágio tem sido objeto de estudos e pesquisas dos estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFG, que incluem as práticas de pesquisa, observação de aulas e regência em seus trabalhos de conclusão de curso e dissertações de mestrado, além de apresentações de trabalho em eventos acadêmicos. Esses trabalhos possuem divulgação entre a comunidade da Faculdade de Ciências Sociais, bem como pelo Repositório Institucional da Biblioteca Central da UFG. Além disso, a partir de 2024, o curso irá realizar o Seminário do Estágio Supervisionado, ocasião em que os estagiários poderão apresentar os seus Relatórios de Estágio à comunidade acadêmica, como forma de socialização dos conhecimentos adquiridos nas práticas de estágio.

Relações com outras disciplinas, programas e projetos: Didática; TCC, RP, Acex e PIBID;

No curso de Licenciatura em Ciências Sociais temos, três disciplinas de Laboratório: Laboratório de Pesquisa Aplicada à Educação; Laborató-

rio de Tecnologias do Processo Educativo e Laboratório de Processos Educativos (educação não formal). Nessas disciplinas são desenvolvidas uma série de atividades para subsidiar o desenvolvimento de habilidades para a docência dos licenciandos, de forma que o ensino de Sociologia no Ensino Médio possa ser mais atrativo para os estudantes desse nível de ensino, mas que os conteúdos, teorias e metodologias também possam ser apreendidos por eles.

As atividades desenvolvidas vão desde a produção de materiais didáticos, passando pelo aprendizado e utilização de técnicas de ensino, até o desenvolvimento de novas metodologias de ensino. Esses recursos são frequentemente utilizados nas disciplinas de estágio supervisionado, particularmente na regência, em que os licenciandos levam para a sua prática os materiais, técnicas e metodologias desenvolvidos nas disciplinas de Laboratório.

Deve-se ressaltar também as relações entre os estágios e os programas PIBID e Residência Pedagógica, onde os licenciandos desenvolvem conhecimentos, realizam pesquisas, fazem articulações com as escolas-campo e participam de suas atividades, inclusive na docência, acumulando recursos importantes e que contribuem para as práticas do estágio, como elementos adicionais para a formação do professor conforme a proposta do curso.

Desafios do estágio nas licenciaturas.

O estágio no curso de Licenciatura em Ciências Sociais encontra-se em permanente construção, por parte dos docentes e estudantes. Realizamos muitas atividades nas disciplinas de estágio, direcionadas à consecução da proposta de formação do curso, qual seja: o professor como intelectual crítico e reflexivo. Nesse sentido, as atividades de pesquisa, observação de aulas, regência, a realização de oficinas, entre outras atividades, atuam, juntamente com as demais disciplinas do curso, para que o licenciando e estagiário tenham acesso a um conjunto de práticas e conhecimentos capazes de desenvolver as capacidades necessárias ao fazer docente transformador.

Nosso maior desafio, atualmente, é encontrar formas de trabalhar com projetos de pesquisa no estágio. Esbarramos, nesse sentido, na grande carga horária de atividades e disciplinas que os estudantes da licenciatura possuem, incluindo a defesa do trabalho de conclusão de curso. Precisamos encontrar uma brecha no conjunto de atividades do curso para incluir o trabalho com projetos no estágio.

Além disso, um segundo desafio é encontrar melhores formas de articulação entre os docentes orientadores de estágio. Trabalhamos, por vezes, isolados uns dos outros, sem articulação entre as práticas propostas em cada disciplina. Essa articulação é necessária para que as propostas de formação do curso e dos estágios sejam melhor colocadas em prática.

Referências

ALMEIDA, Luana Costa. Preciso fazer estágio professora? – Estágio como experiência formativa primordial. Educação, v. 46, n. 1, p. e7/1–20, 2021. DOI: https://doi.org/10.5902/1984644441063. Acesso em: 9 set. 2024.

ASSAI, Natany Daiane de Souza; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias; ARRUDA, Sergio de Mello. O estágio supervisionado na formação inicial de professores: estado da arte das pesquisas nacionais da área de ensino de ciências. Educação em Revista, v. 34, e203517, 2018.. https://doi.org/10.1590/0102-4698203517

DE JESUS, Herbert Heitor Silva; TOLOSA, Francisco Everdosa; FERNANDES, Adriano Caldeira. Reflexões e contribuições do estágio supervisionado no curso de licenciatura em Química da UFPA. REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá, v. 8, n. 2, p. 755–773, 2020. DOI: 10.26571/reamec.v8i2.10401. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/10401. Acesso em: 9 set. 2024.

FCS - FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS (UFG). Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura em Ciências Sociais. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019.

FELIX, Pedro Wallas Soares de Araújo; SILVA, Mirelle Oliveira; LIMA, Thiago Félix de. Um estágio supervisionado e suas peculiaridades. Revista Ensino de Geografia (Recife), n. 3, n. 3, p. 236–250, 2020. DOI: https://doi.org/10.51359/2594-9616.2020.248061. Acesso em: 09 set. 2024.

MARTINS, Lusinilda Carla Pinto. Estágio supervisionado: prática simbólica e experiência inaugural da docência. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2010.

NÖRNBERG, Marta; PEREIRA, Igor Daniel Martins. Concepções de estágio e ação docente. Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, *[S. l.]*, v. 5, n. 8, p. 109–120, 2013. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/78. Acesso em: 9 set. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educação E Pesquisa, *31*(3), p. 521–539, 2005. https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300013. Acesso em: 09 set. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2017.

SANTOS, Cícera Maria Mamede; ALVES, Francione Charapa; LIMA, Maria Socorro Lucena. Fundamentos teóricos da docência no estágio supervisionado. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 26, n. esp.4, p. e022112, 2022. DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.4.17126. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17126. Acesso em: 9 set. 2024.

SILVA, Ariane Franco Lopes da; ENS, Romilda Teodora; BAPTISTA, Isabel; SANDINI, Sabrina Plá. Profissão docente em construção: desafios e possibilidades do estágio supervisionado. Educação, *49*(1), e19/, p.

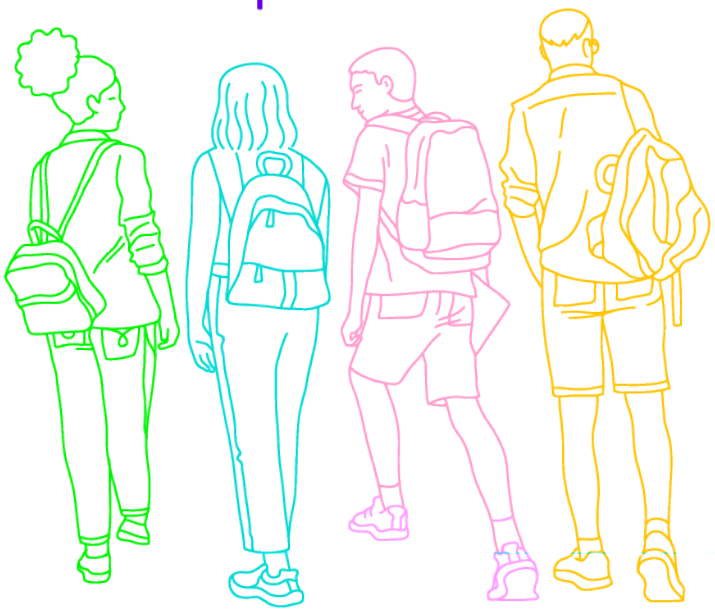
1–27, 2024. https://doi.org/10.5902/1984644470476. Acesso em: 09 set. 2024.

SILVA, Givanildo da; SILVA, Alex Vieira da; SANTOS, Inalda Maria dos. As contribuições do estágio supervisionado para a formação profissional. Dialogia, *[S. l.]*, n. 36, p. 484–501, 2020. DOI: https://doi.org/10.5585. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17009. Acesso em: 9 set. 2024.

SOARES, Moisés Nascimento. O estágio curricular supervisionado na licenciatura em ciências biológicas e a busca pela experiência formativa: aproximações e desafios. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2012.

SOUZA, Ivanise Melo de; SILVA, Veronica Pereira da; OLIVEIRA, Ramony Maria Silva Reis. O estágio supervisionado e sua importância na formação de professores no curso de pedagogia. Revista Ciranda, v. 4, n. 1, p. 156–165, 2020. https://doi.org/10.46551/259498102020012. Acesso em: 9 set. 2024.

CONVERSAS SOBRE ESTÁGIO EM DANÇA, ARTE NA ESCOLA, FORMAÇÃO E COMUNIDADES ENSINANTES E APRENDENTES



Valéria Maria Chaves de Figueiredo
Ana Maria Alonso Krischke
Fernanda de Souza Almeida

Para iniciar a conversa

O contexto da Dança na educação formal tem especificidades próprias de um campo de conhecimento acadêmico que vem se formalizando no Brasil há algumas décadas. Seu percurso ainda revela constantes disputas por espaço físico e tempo na matriz curricular; assim como clama pela valorização para uma formação crítica e criativa. Uma militância que contrasta com o processo de desmonte da Educação e de investimento em formação tecnocrática e, portanto, instrumentalizadora, da reprodução de trabalho, e não de transformação DO mundo PELO trabalho.

Continua nos inquietando a forma como a Dança vem sendo abordada na Educação Básica, quando pensamos nos conceitos de corpo(s) e de Dança(s) que envolvem as diferentes proposições pedagógicas (prático-conceituais), com noções e representações ainda hegemônicas; ou seja, magros, brancos, dentro de um binarismo de gênero, sexismo e com perspectiva capacitista. Concepções e padrões estes que não condizem com a realidade brasileira, múltipla em termos étnico-raciais, de gênero, de pessoas com e sem deficiências, de corpos não normativos, entre outros padrões limitantes em relação à variedade de existências que encontram barreiras para existirem plenamente.

Também é possível perceber no âmbito das proposições pedagógicas o ensino da Dança muitas vezes pautado na repetição de modelos de movimentos, com poucas investidas em criação e contextualização dos saberes da Dança. Nesse sentido, notamos que a Dança se faz presente na escola, mas ainda de uma maneira fragmentada, superficial, voltada para festividades e produções coreográficas, muitas vezes descontextualizadas e com práticas excludentes. Um acontecimento que tem sido denunciado por autoras como Márcia Strazzacappa e Isabel Marques desde o final da década de 1990.

Soma-se a essa "antiga" denúncia a escassez de concursos públicos na área da Dança, a falta de compreensão da comunidade e a vontade política dos gestores e órgãos públicos quanto à Dança como área de conhecimento e seu papel na formação humana. Além da ausência de interesse na manutenção dos cursos de Licenciatura em Dança,

que formam docentes com saberes, metodologias e estratégias específicas do campo da criação, da estesia, da poética e da pesquisa.

Evocamos, então, as políticas públicas para chancelar a presença da Dança na escola. Até meados dos anos 1990, a Arte/Dança estava presente em algumas escolas como atividade complementar, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/71) em vigor naquela época trazia todos os resquícios da ditadura e apresentava a Educação Artística como uma atividade curricular, com uma perspectiva polivalente de atuação do professor e variações entre o tecnicismo e o espontaneísmo.

Com a reformulação da LDB, em 1996 (Lei nº 9.394/96), e posteriormente com a Lei nº 13.278/16, a Arte passou a ser um componente curricular obrigatório na Educação Básica, visando "promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (Brasil, 1996), a partir da oferta do ensino das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Teatro e Música).

Entretanto, em Goiânia e no estado, temos experimentado um processo de fragilização do acesso à Dança no contexto escolar. De fato, atualmente, há pouquíssimas/os docentes efetivas/os dessa linguagem nas escolas da rede pública e privada. Isso provoca uma experiência de ensino da Dança escassa, desconectada, pouco reflexiva e que sustenta velhos estereótipos da Arte como atividade recreativa e/ou exclusivamente subjetiva/expressiva. Quando há Dança na escola, ela está integrada às aulas de Educação Física ou, em raras exceções, é ministrada por um profissional de outra área de formação.

Somado a essa situação, a quase completa ausência de concursos específicos para a área acaba impossibilitando que crianças e jovens tenham acesso aos conteúdos da Dança, como área de conhecimento, em um espaço educacional que deveria socializar e oferecer uma vasta experiência com o patrimônio cultural da humanidade, entre elas as vivências artística e estética, articuladas de uma forma dialógica, transversal e numa perspectiva sistêmica, com os diferentes referenciais culturais presentes dentro e fora da escola.

Podemos afirmar que, não raro, o estágio se torna o único momento de contato dessa linguagem na escola, feito por pessoas que estudam

o campo da Dança. Esse contexto implica diretamente na formação inicial em Dança, prejudicando a experiência das/os graduandos/as, que deixam de estar *in loco* aprendendo com seus pares mais experientes e já formados. Como exemplo, citamos algumas escolas-campo com as quais temos mantido mais continuidade, a presença do estágio em Dança é desejado pela comunidade escolar como momento de atualização das experiências metodológicas e de conteúdos da Dança, visto que são poucas as oportunidades de acesso e aprofundamento, revelando uma urgência e ausência de Dança enquanto área de conhecimento no contexto escolar.

A esse respeito, a situação da Dança na escola é paradoxal: de um lado a recente ampliação dos cursos de Licenciatura em Dança; de outro, a falta de concursos na área e de profissionais formados atuando nas escolas da rede básica de ensino. De um lado, a forte presença da Dança na escola com coreografias para festividades e reproduções midiáticas, de outro a privação dela como linguagem artística com seus saberes, conteúdos, metodologias e modos de investigação próprios.

Todavia, apesar do crescente número de Licenciaturas em Dança no Brasil, encontramos outro dado entristecedor ao checar as informações do Censo da Educação Superior do Brasil, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/2007): no total de 2.398 Instituições de Ensino Superior no Brasil, que oferecem 25.824 cursos, apenas 2,75% referem-se a cursos no campo das Artes. Para compreender esse cenário, vamos passear brevemente por fatos importantes para Dança nos contextos educacionais:

- Antes da nova LDB, de número 9.394/96, o que vigorava era a Lei nº 5.692/71, que não trazia o ensino de Artes, nem o tornava obrigatório. A validação da Arte nos currículos se dava por meio da Educação Artística, ministrada, em sua maioria, por professores formados em Belas Artes. Desafio 1: formação técnica eurocentrada, ou seja, com referências e reprodução dos cânones coloniais de Arte.

- Em 1996, entra em vigor a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do Brasil que instituiu o ensino obrigatório de Arte em território nacional. "o ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos

diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (LDB 9394/96 Art. 26 - § 2º) (Brasil, 1996). Desafio 2: carência de professores e instituições formativas, somada à ausência da menção explícita da Dança como uma das linguagens da Arte a serem ensinadas na escola. Persistia, ainda, a formação polivalente em Educação Artística, que priorizava o ensino das Artes Visuais.

· No ano seguinte à publicação da Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), o Ministério da Educação (MEC) publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que detalhavam as disciplinas curriculares e diferenciavam as Artes em suas especificidades. Num movimento inédito no país, a Dança passa a ser disciplina nos currículos formativos. Vitória: estávamos no currículo. Desafio 3: sair do papel e conquistar espaço no cotidiano educacional formal, sendo valorizada como área de conhecimento.

· Em 2017, o MEC segue em suas proposições e apresenta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Nesse documento, a Arte é considerada componente curricular, e a Dança é contemplada como uma das suas linguagens, articulada a diferentes outros saberes. A construção do conhecimento em Arte na Base Nacional Comum Curricular propõe que os conhecimentos das diferentes linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) se organizem nas seguintes "dimensões do conhecimento": Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão. Vitória: conteúdos mais específicos da Dança são apresentados em um documento nacional de caráter obrigatório. Desafio 4: tensões com a Educação Física e com as concepções de cultura corporal, envolvendo disputas de narrativas e a defesa da Dança enquanto campo de conhecimento e não como um conteúdo da Educação Física.

· Ainda em 2017[1], muitas perdas, necessidade de novas lutas, polarização, versões da BNCC, desvalorização da Arte no currículo, precarização da carreira, falta de concursos, escolas sucateadas, interferências políticas-partidárias, enfim inúmeras perdas e novos conflitos.

1 Importante lembrar que, no final de 2016, temos uma crise política importante com crescente polarização e com diminuição das responsabilidades/investimentos do estado em relação a políticas públicas voltadas à saúde e educação.

Desafio 5: desmonte, descrença e falta de articulação para uma reação significativa, capaz de garantir que a Dança, enquanto linguagem artística com conteúdos próprios, se faça efetivamente presente na escola.

· Nesse processo, em nosso estado, ganhamos um respiro para voltar a esperançar: a construção, a muitas mãos, do Documento Curricular para Goiás (DC-GO), de 2020, com base na BNCC, que trouxe a Universidade para perto do professorado, da gestão e ainda mais do cotidiano educacional. Mais uma vitória e outro desafio.

Desafio 6: continuar buscando brechas, frestas, resistências, diálogos e potências.

Entretanto, diante deste cenário tão diverso, seguimos lutando, acreditando, convocando, agregando, formando, reformando e inovando, principalmente, porque a Arte, por meio do pensamento poético-pedagógico, tem o papel fundamental na promoção do conhecimento culturalmente construído, na conversão de ideias abstratas em manifestações concretas e na (re)criação de narrativas metafóricas que fomentam diálogos entre nossas memórias locais, os saberes regionais e a produção artística acumulados historicamente. Ações essenciais da atividade humana para uma sociedade inovadora, capaz de avançar em diversas esferas da vida, ao oportunizar e fomentar a construção de novos fazeres artísticos-culturais, contemporâneos, conectados aos desafios da atualidade e aos diferentes modos de pensar e agir diante das tecnologias e da diversidade.

Nesse sentido, sob uma sólida base poética formativa, podemos desenvolver maneiras de compartilhamentos, interações e ações ancoradas na cooperação e em processos inclusivos, plurais, diversos e democráticos.

Nossas experiências, diante do estágio na Licenciatura em Dança da UFG, estão pautadas na perspectiva de uma educação transdisciplinar, na qual o conhecimento não se limita apenas às paredes da sala de aula, elas vão além e ultrapassam os muros da escola e da universidade. Também as tratamos sob uma perspectiva multicultural, direcionada ao ensino de Artes, visto que compreende os diferentes

povos e culturas que compõem nosso país. Isso acontece por meio de práticas criativas, transformadoras e que privilegiam o sujeito na sua multidimensionalidade e multirreferencialidade humana, como agente de sua própria história.

Nesse sentido, as relações entre escola, práticas criativas e transdisciplinares são concebidas como aspectos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados na comunidade escolar e no corpo de cada estudante. Assim, ao trilhar caminhos diversos de aprendizagem, de sentidos e significados, buscamos uma formação profissional integrada e capaz de ações transformadoras intencionais, ampliando os potenciais em todas as dimensões do ensinar e do aprender. Uma educação que cuida (de si, do outro e do planeta), que dialoga e se conecta com a própria vida, como afirma Paulo Freire (1980), no intuito:

> [...] a promover alteridade, a resgatar o respeito ao pensamento do outro que, embora seja diferente do meu, é absolutamente legítimo. Ajuda-nos também a compreender o que acontece em outros níveis de materialidade do objeto e de percepção dos sujeitos aprendentes, reconhecendo a importância dos conhecimentos antigos e a necessidade de explorar outras maneiras de ser/conhecer, de viver/conviver e aprender (Moraes, 2015, p.83).

Evocamos, com isso, referências importantes da área da educação, como Nilma Lino Gomes (2011, 2021), Azoilda Trindade (1999), Casé Angatu Xukuru Tupinambá (2015), Daniel Munduruku (2012), Kabengele Munanga, Celia Xakriabá (2022), Eduardo Oliveira (2019), entre tantas outras, para refletirmos sobre o contato com os conhecimentos antigos, com as ancestralidades, com a diversidade e outras maneiras de ser, conhecer, viver e conviver, na interface com as as Leis 10.639/2003; 11.645/2008 e 13.146/2015.

> A identidade tem mil faces, mas há duas características que contribuem de forma decisiva para sua formação: a relação que estabelecemos com nosso corpo

> e a relação que estabelecemos com o grupo ao qual pertencemos. Como construir uma história de respeito e valorização de todos os tipos físicos após tantos anos de discriminação racial? Uma das possibilidades é repensar as práticas pedagógicas na Educação Infantil [na educação como um todo], rever os espaços, os materiais, as imagens, as interações, a gestão, e incluir como perspectiva a igualdade racial – o que certamente produzirá um movimento em que muitas ações e atitudes serão reformuladas, ressignificadas e outras, abandonadas. Um olhar atento ao que vem acontecendo nessa etapa em relação ao tema ora tratado – igualdade racial – será benéfico para as crianças negras, para as crianças brancas e para o futuro do País (Bento, 2012, p.13).

Nesse contexto, nos preocupamos com uma participação contra-hegemônica dos nossos estágios nas escolas, por meio de uma presença solidária e que acolhe diversidades e diferenças para a construção dos saberes/fazeres educacionais. Uma reflexão constantemente ampliada para o enfrentamento de dinâmicas excludentes, sexistas e capacitistas, arraigadas nas velhas práticas estereotipadas em Dança.

Tal eixo fundante da presença do estágio obrigatório em Dança na escola é fortalecido pelas características majoritárias dos/as nossos/as estudantes: mulheres e pessoas autodeclaradas gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transgêneros e transexuais, com 31 pessoas negras e 34 pardas, segundo dados do Analisa UFG do segundo semestre de 2023.

Um posicionamento político do curso de Dança, que ecoa nos estudos de Nilma Lino Gomes (2011) e na Pedagogia das Emergências e Ausências, a qual considera as emergências como urgências sociais de grupos marginalizados e organizados, que se tornam importantes processos de formação e que devem ser abordadas no contexto educacional. Grupos estes considerados ausentes, principalmente porque são silenciados estruturalmente em nossa sociedade.

Esse posicionamento político é firmado no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que se volta para uma formação ampliada no campo

da Dança, interseccionando educação, Arte e estudos sobre o corpo e a cultura, a partir dos diferentes componentes curriculares que se articulam de maneira complementar, visando, entre outros aspectos, mas, principalmente, uma docência sensível, que problematize os significados e consequências sociais do preconceito, da discriminação, do assédio, do machismo, da misoginia, dos diferentes tipos de homofobia, de violências de gênero e em relação às populações de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBTT), das questões étnico-raciais, dos grupos sociais historicamente excluídos da sociedade, além de outros temas pertinentes ao combate à intolerância, ao respeito à diversidade e à construção de uma justiça social (UFG, 2023).

Mediante desafios, vitórias, perdas, resistências, presenças, acolhimentos, conflitos, aproximações e distanciamentos, o estágio obrigatório do curso de Dança se realiza. E esses princípios, que convergem em contradições, devem ser priorizados, uma vez que a Arte convida à contradição, ao não visto, ao rastro, ao que nos atravessa...

Mas, o que fazemos na escola? Quais conteúdos abordamos? Como nos organizamos na prática? Como tentamos contribuir e transformar o chão da escola? Quais são as realidades? Assuntos para um próximo bate-papo.

Convite à discussão

De acordo com a legislação brasileira, são considerados/as professoras/os de Dança aqueles/as habilitadas/os para atuar na Educação Básica, possuindo diploma de Licenciatura. É, portanto, denominado/a professor/a de Dança a/o graduada/o em curso superior de Licenciatura em Dança (Strazzacappa, 2011).

Somadas às dimensões pedagógicas de um curso de Licenciatura, como a didática, as metodologias e práticas de ensino, estão as especificidades da área de conhecimento da Dança, abrangendo os princípios da sensibilidade artística, estética, cinesiológica, linguagem corporal, interpretação, técnica, processos de criação, composição coreográfica, história e Artes integradas (Música, Teatro, Artes Visuais e Performance) (Brasil, 2004). Um conhecimento especializado que

se dá no e pelo corpo, considerando-o enquanto sujeito e síntese de múltiplas determinações.

A profissão docente exige uma formação inicial, continuada e permanente que integre um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática. Com isso, o estágio torna-se eixo central de uma Licenciatura, onde se alinham os conteúdos educacionais e pedagógicos e os específicos da área do conhecimento, além de promover uma estreita aproximação entre o aprendizado acadêmico e o mundo do trabalho; podendo este ser realizado em espaço público ou privado, no ambiente formal e não formal.

Como disciplina, o estágio tem por característica básica ser prático-conceitual, visando oferecer experiências reais, próprias da atividade profissional, sem, entretanto, criar vínculos empregatícios com a instituição concedente (Brasil, 2008; UFG, 2017).

Nesse momento, as/os estudantes dos cursos de Licenciatura têm a possibilidade de conectar, incorporar, relacionar, reelaborar e ressignificar sua trajetória formativa, tanto a universitária como suas experiências em outros contextos educacionais, cursos livres, técnicos, e, em especial, suas vivências discentes na época da infância.

O estágio supervisionado obrigatório pode ser considerado um instrumento pedagógico que colabora para a superação das inúmeras dicotomias ainda presentes na escola, como teoria e prática, ciência e Arte, corpo e mente, palavra e movimento.

A esse respeito, Lima ***et al.*** (2012) observaram que há um distanciamento entre os avanços ocorridos em nível acadêmico-científico e o que acontece nas práticas educativas nas instituições de ensino formal. As novas ideias ainda não alcançaram o patamar de novas concepções, atitudes e ações. Notamos que grande parte das/os educadoras/es não conhece ou não se apropriou desses subsídios, seja pela escassez de debates em âmbito profissional, seja por não identificar como relacioná-los às suas práticas pedagógicas, ou até mesmo pela negação de propostas inovadoras, reforçando, assim, atitudes já conhecidas.

Nesse sentido, o estágio pode se transformar nessa ponte que fomenta reflexões a partir das diversas realidades e nas diferentes etapas de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e outros.

Nosso estágio em Dança perpassa por componentes de caráter prático-conceituais, envolvendo experiências de observação participante, intervenção pedagógica, regências, gestão, organização, planejamento e pesquisa. Segundo Figueiredo e Paiva (2019) e Brito (2017), o campo do estágio é um lugar embargado de uma riqueza de aprendizados, pois revela uma complexa trama política, educacional e social, que se estabelece nas infinitas possibilidades de relações que determinam cada situação. Tais tramas, muitas vezes, se embaraçam nas várias culturas que interagem e disputam significados sociais na escola.

Em especial, na Dança, temos o desafio de dialogar com as culturas da "rua" e as midiáticas, como as coreografias do K-Pop, do Jazz Funk, do Funk, entre tantas outras disseminadas pelo Tik-Tok ou YouTube. Talvez esses desafios se apresentem mais para nós, professoras universitárias, do que para nossos/as estudantes, uma vez que pertencem à geração Z, já imersa na cultura midiática.

O estágio na Licenciatura em Dança da UFG é concebido como um projeto com quatro disciplinas articuladas entre si, são elas: Estágio Curricular Obrigatório I, II, III e IV, que são realizados a partir do 5° período do curso. As docentes universitárias responsáveis por tais disciplinas buscam o contato com, aproximadamente, quatro instituições diferentes por semestre, para que haja oferta de idades, públicos e contextos variados, no intuito de proporcionar experiências diversificadas e enriquecer a troca de saberes entre as/os estudantes.

Tendo em vista as especificidades da Dança, o Estágio Curricular pode acontecer não apenas no âmbito da Educação Básica em escolas públicas ou privadas, mas também em academias de Dança, centros comunitários e organizações sociais ou não governamentais, obedecendo, entretanto, aos trâmites legais de acompanhamento do estagiário. A estrutura do estágio compreende:

· Estágio Obrigatório Curricular I (112h) – 5° período: Estudo da organização do trabalho pedagógico. Investigação e apreensão da complexidade do contexto escolar, compreendendo estudos sobre currículo, projeto político-pedagógico, planejamento e gestão nas relações com cada escola-campo. Problematização das realidades da educação a partir dos campos de estágios, bem como da prática docente em Dança na Educação Básica, priorizando a rede pública de ensino.

· Estágio Obrigatório Curricular II (96h) – 6° período: Planejamento, construção, desenvolvimento e avaliação de uma proposta de ensino de Dança, a partir das realidades observadas nos campos de estágios e dos aportes teóricos da Dança, da Arte e educação, tendo em vista o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e compromissos inerente à prática docente em escolas da rede pública de ensino, podendo contemplar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultas/os, a Educação Indígena e a Educação Especial.

· Estágio Obrigatório Curricular III (96h) – 7° período: Planejamento, construção, desenvolvimento e avaliação de uma proposta de ensino de Dança a partir das realidades observadas nos campos de estágios e dos aportes teóricos da Dança, da Arte e educação. Aprimoramento de conhecimentos, habilidades e atitudes relativas à profissão docente, em escolas da rede pública de ensino, podendo contemplar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultas/os, a Educação Indígena e a Educação Especial.

· Estágio Obrigatório Curricular IV (96h) – 8° período: Reflexão sobre a identidade docente e sobre os diferentes contextos nos quais a Dança se faz presente na sociedade, envolvendo a discussão acerca de iniciativas para a criação de novas propostas e/ou novos espaços de atuação do profissional da Dança, podendo contemplar ambientes educacionais não formais.

A coordenadoria de Estágio do curso de Dança - composta, hoje, pela coordenadora Prof.ª Dr.ª Valéria M. C. de Figueiredo, mais as três docentes das quatro disciplinas de Estágio, Prof.ªs Dr.ªs Marlini Dornelles

de Lima, Fernanda de Souza Almeida e Ana Maria Alonso Krischke – acredita no trabalho coletivo e privilegia uma escuta sensível às demandas, críticas e sugestões das/os estudantes egressos, graduandas/os e das/os professoras/es dos centros de ensino que nos recebem.

Esta escuta, que transforma nossa práxis, está sempre mediada pelas estruturas, agendas institucionais e políticas onde atuamos, portanto, em processos constantes de negociação em defesa da presença crítica e criativa da Dança no contexto educacional. Desse modo, a coordenadoria empreende uma série de debates, seminários e avaliações acerca da organização, estrutura, experiências e formas de avaliação, no processo de atuação nas escolas-campo.

Antes da ida a campo, as/os estudantes são auxiliadas/os pelas professoras das disciplinas e recebem orientação sobre como poderiam ser as observações *in loco*, sugerem textos de autoras/es que pesquisam o espaço educativo e promovem debates, principalmente a respeito de como sensibilizar o olhar para uma observação participante. Esse momento de aproximações é inspirado nos princípios da pesquisa etnográfica voltada para os processos educacionais (André, 2009).

Na intenção de preparar a todas/os para as experiências em campo, independentemente da escola e idade escolhidas, discutimos alguns textos com foco numa ação reflexiva e autônoma das/os professoras/es, que se constrói na prática, a partir de um movimento de ação, reflexão e volta à ação de maneira diferenciada. Aspectos alinhados aos pressupostos de Donald Schön (1992) no que se refere à docência reflexiva.

Assim, buscamos incentivar as/os estudantes a serem pesquisadoras/es da própria prática, para que o desejo e a curiosidade de aprender sejam constantes ao longo da profissão. A esse respeito, destacamos o planejamento coletivo pré-ação, a conversa pós-ação (na sequência) e o registro reflexivo em diário de campo como potentes instrumentos para a construção de conhecimentos sobre o ofício do professorado.

Além do mais, acreditamos que o estágio deve ser planejado, orientado, supervisionado e avaliado pelas/os docentes da instituição formadora, acompanhado constantemente e em conjunto por professo-

ras/es das instituições-campos. Nesse sentido, o curso de Dança da UFG investe em um acompanhamento comprometido e atento, uma vez que as professoras responsáveis pelas disciplinas de Estágio vão à campo com as/os estagiárias/os para orientação *in loco*. Assim, logo após cada atuação profissional efetiva, sugerem aperfeiçoamentos na prática educativa das/os estudantes, tecem críticas construtivas e propõem ideias para as intervenções subsequentes, tudo por meio de reflexões em grupo.

Tal acompanhamento próximo, quase individualizado, inserido no horário e no turno, como outra disciplina qualquer, possibilita que nós docentes estejamos sempre em contato direto com o chão da escola e que as/os estudantes consigam compartilhar suas dúvidas, erros, acertos, angústias, frustrações e estratégias no próprio contexto.

Essa possibilidade se dá, entre outros fatores, pelos objetivos do projeto pedagógico do curso, por sua organização curricular, pela dinâmica da cidade e dos contextos educativos e pela quantidade de estudantes por turma, em geral, varia entre dez a vinte.

A decisão por essa estruturação e organização das quatro disciplinas voltadas ao estágio também se fundamenta no eixo metodológico que orienta o PPC de Dança da UFG: pesquisa-ação, pesquisa participativa, etnográfica, cartográfica, entre outras abordagens.

Nos estágios em que há regência, para uma atuação mais consistente nas escolas-campo, realizamos duas imersões para possibilitar aproximações com a realidade, o cotidiano, as características e as necessidades das instituições educativas. A primeira visita corresponde a uma observação não participante, isto é, as/os estudantes se colocam em uma posição de observadoras/es externas/os, que não tomam nenhuma iniciativa no desenrolar das situações que acompanham. É nítido que essa tentativa de invisibilidade é corrompida quando falamos de crianças, pois elas próprias convidam as/os estudantes a participarem de suas atividades. Entretanto, orientamo-nos a intervir o mínimo possível.

É importante frisar que respeitamos os jovens, as crianças, assim como as professoras que nos recebem. Nesse sentido, pedimos o assenti-

mento delas para realizar anotações, fotografar e filmar, assim como usar tais materiais nos portfólios e possíveis artigos que possam ser publicados. Reforçamos que nossa presença não tem o caráter avaliativo, não estamos julgando as atitudes, comportamentos e decisões do ambiente educacional; nosso intuito é apre(e)nder a e com a realidade.

Em um primeiro momento, caminhamos pela instituição, identificando seus espaços e as disponibilidades de materiais. Observamos as pessoas que compõem aquele espaço, sentimos o clima e a energia do ambiente e conversamos com as/os professoras/es, auxiliares, colaboradoras/es e gestoras/es na tentativa de nos aproximarmos da organização escolar. Também buscamos nos inteirar dos projetos que estão sendo desenvolvidos com cada agrupamento etário.

Já na segunda visita, a proposta é a de uma observação participante, em que as/os estudantes se integram ao cotidiano e participam de atividades como fazer aula junto, corrigir uma postura inadequada, acompanhar uma criança ao banheiro e auxiliar as professoras regentes. Na sequência, cada dupla ou trio de estagiárias/os se direciona para a sala onde estão os jovens ou crianças com quem irão atuar. Nesse momento, realizam registros que envolvem: como se relacionam, suas regras de convivência, curiosidades e potencialidades, elementos da Dança que estão sendo desenvolvidos, para que um possível projeto em Dança, no âmbito dos estágios, quando elaborado, faça sentido para aquele contexto.

Ambas as propostas de observação objetivam despertar: a) a percepção de que, segundo Flores-Pereira, Davel e Almeida (2017), o campo não é ***apenas*** um lugar de ***coleta*** de informações, mas de vida, com significados sociais; b) a oportunidade de lidar com duas possibilidades diferentes de geração de dados, e como eles se dão numa pesquisa e/ou na atuação escolar; e c) se aproximar com calma do campo, vislumbrando a própria ambientação, almejando deixar-se afetar e se entregar à experiência. Ademais, favorece a tentativa de ser aceita/o pelo cotidiano e se adaptar minimamente a ele (Brandão, 2007).

Na semana seguinte à 2ª visita, retornamos à Universidade para rever os textos discutidos sobre planejamento, avaliação educacional, for-

mação docente, abordagens da Dança em espaços formais, a Arte na educação e a Dança/educação. Também conversamos sobre as características das instituições, problematizamos as vivências, elencamos o eixo inspirador do projeto de intervenção e sistematizamos um plano de ação com os possíveis temas a serem abordados.

Diante disso, iniciamos o período de regências: a fase de realização coletiva da pesquisa-ação, em que as ações propostas entraram em movimento, concomitantemente à busca pelas metodologias mais adequadas. Um momento permeado por descobertas, crises, frustrações, alegrias e questionamentos da realidade e das próprias convicções, que segundo Figueiredo e Paiva (2016):

> [...] coloca toda a estrutura do Estágio a prova, haja vista que a organização da instituição campo e as macroestruturas que a gerenciam, assim como da instituição universitária, se constroem em meio a um campo de tensões, de fato um campo de batalha. Uma gama de questões delicadas, por vezes, paradoxais, vai se estabelecendo nos entremeios das relações que compõem as várias camadas constituidoras do Estágio. No bojo destas estão as/os agentes principais, estagiárias(os), professoras supervisoras(os), professoras orientadoras(os), professora coordenadora do Estágio e coordenadoria de Estágio, tencionando-se e acolhendo mutuamente as proposições lançadas, (re)construindo, a cada campo, essas relações, ao questionar qual é o papel de cada um desses agentes (Figueiredo; Paiva, 2016, p. 990).

Uma dessas tensões envolve a constante mudança de cronograma, comum ao ambiente educativo, mas que as/os estudantes, por não conhecerem a dinâmica desses espaços, possuem dificuldades de adaptação e aceitação. Greves, ocupações, datas comemorativas, aplicação de projetos externos, presença de gestoras/es municipais, reuniões entre professoras/es e responsáveis, conselhos, formações em serviço, entre outros, preenchem o cotidiano institucional, o que gera reorganizações constantes na estrutura do estágio (Figueiredo; Paiva, 2016).

Por outro lado, há de se denunciar que, em algumas situações, somos surpreendidas com as alterações, pois a equipe gestora esquece de nos avisar, seja porque não está acostumada com nossa presença, seja porque não nos inclui como equipe, ou por ainda não valoriza nossa atuação, assim como nossa área, como um conhecimento legítimo de permear o cotidiano educacional formal. Além disso, observa-se o costume de punir uma criança, seja por não ter terminado a tarefa proposta, seja por apresentar um comportamento indesejado, privando-a de participar das vivências em Dança. Isso reforça o não reconhecimento dessa linguagem artística como campo do saber, mas como uma atividade de lazer, de não trabalho. Uma visão bem próxima da sociedade e distante das políticas educativas de direito e formação.

Uma missão: valorizar o estágio e nossa licenciatura

O Estágio Obrigatório I tem, em sua configuração, o caráter essencial de aproximação com a organização educativa formal, por meio de visitas à Secretaria de Educação Municipal e Estadual; ao Ciranda da Arte; observações e compreensões do cotidiano escolar; percepção das relações que se estabelecem entre as diferentes pessoas que compõem cada contexto; entrevistas com a gestão; acesso a documentos como o Plano Político-Pedagógico da instituição concedente, instrumentos de planejamento de ensino, investigação do currículo e das teorias/propostas pedagógicas do ensino de Arte/Dança e verificação de como ocorre a inserção ou ausência da Dança como área do conhecimento. Nele, não há o exercício da regência.

No ano de 2023, por exemplo, experimentamos um rodízio entre as quatro escolas concedentes. Para tal, foram formados quatro grupos com cinco estudantes e, a cada duas observações, mudava-se o campo de estágio. Isso objetivava a ampliação de interações com diversas faixas etárias, contextos com características diferentes e variadas maneiras de ser/estar docente em Dança na Educação Básica. Já em 2024, a dinâmica proposta foi outra: o grupo de estagiárias/os foi até as quatro escolas-campos, intercalando com a recepção de três docentes formadas na Licenciatura em Dança, convidadas, que foram até a universidade compartilhar suas experiências, desafios, reflexões

e aprendizados da época de estagiárias e, agora, como docentes.

Tais mudanças pautam-se na avaliação de manter a qualidade de nosso projeto e na viabilidade a ser enfrentada com os estudantes matriculados/as na disciplina de Estágio I, mas, principalmente, também no desafio sempre grande de encontrarmos escolas que ofertem Dança no horário regular e, mais ainda, sendo ofertada por docente formada/o em Dança. A desvalorização da Arte/Dança na matriz curricular, infelizmente, é cada vez mais evidente.

No Estágio II, as/os estudantes permanecem no mesmo local de realização do Estágio I e, a partir da problematização das situações vivenciadas, conjugadas com a identificação das necessidades da instituição, elaboram um plano para regências em Dança (Sousa, 2018). Assim como nos estágios subsequentes, as/os estudantes se dividem em duplas ou trios, escolhem as escolas-campo conforme critérios de cada um, sendo que a maioria opta pela instituição mais próxima de sua residência.

Se os Estágios I e II acontecem em uma mesma escola-campo, o III, no 7° período, propõe não só a mudança de local, como também de grupo etário a ser vivenciado, almejando, assim, diversificar as experiências da prática profissional. Dessa maneira, compreendendo a Licenciatura como *locus* de formação de gestoras/es e professoras/es para o exercício a atuação nas diferentes etapas e modalidades da Educação, a Coordenadoria de Estágio do curso de Dança da UFG decidiu ampliar o rol de instituições-campo, abrangendo, a partir de 2017, a Educação Infantil. Desde então, a disciplina de Estágio III busca priorizar ações junto às crianças da primeira etapa da Educação Básica.

Apesar de não estar especificada na LDB (Lei n° 9.394/96), a necessidade da presença das/os licenciadas/os em Dança nessa etapa da Educação Básica se justifica, pois a Dança está inserida na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (Brasil, 2017) e na Proposta Político-Pedagógica "Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia" (Goiânia, 2014), como forma de expressão, ao lado das Artes Visuais, do Teatro, da Música e da Literatura. O convite é a um

processo de percepção dos direitos das crianças, da diversidade das infâncias num país como o Brasil, que é multicultural e com grandes abismos sociais (Glissant, 2005); além de uma iniciativa para se assumir a importância da Dança nessa etapa da Educação Básica e criar uma demanda por profissionais formados na área para atuar com essa gente miúda.

Somada às especificidades das infâncias, nessa disciplina nos dedicamos também à discussão sobre avaliação em Dança, visto o desafio de se avaliar em Arte, cujos critérios devem se relacionar com os projetos de ensino em cada contexto, valorizando as diferenças das pessoas envolvidas. Estimulamos as/os estudantes a refletirem sobre a importância dessa etapa educacional como um momento para repensar e rever as metodologias e os critérios avaliativos utilizados no ensino da Dança escolar (Schneider, 2014). Uma formação docente permanente baseada na ação e reflexão, em busca da democratização da Dança.

O Estágio III do curso de Licenciatura em Dança da UFG é a última vivência em instituições formais de Educação Básica, uma vez que o Estágio IV acontece em ambientes de educação não formal.

O Estágio IV visa ao aprofundamento sobre planejamento, construção, implementação e avaliação de proposta de ensino de Dança em escolas da rede pública, podendo, nesse estágio, contemplar ambientes educacionais não formais. Consideramos o cotidiano não escolar como lugar fundamental na formação em Dança. Nesse estágio, podemos incluir os estudantes no cotidiano do contexto educacional não formal, enfatizando o aprendizado das competências próprias da atividade profissional, além de discutir os fundamentos da Arte e educação nos diferentes contextos da educação não formal, como associações, grupos, coletivos, instituições, ONGs, núcleos, academias de Dança, comunidades e outros.

Interessa evidenciar que há um paralelo da educação não formal com a construção da educação popular e, nela, a resistência de trabalhadoras/es no processo de qualificação da própria educação pública gratuita, de qualidade e autorreferenciada. Com isso, investimos na

participação deste processo, em defesa do acesso democrático e qualificado à educação. Entretanto, compreende-se que há uma tensão de interesses entre o Estado e trabalhadoras/es organizadas/os pelos seus direitos. Sendo assim, buscamos situar a educação não formal com sua historicidade, sua abrangência e contribuições de modo dialógico à educação formal, e vice-versa, sem, com isso, perder de vista as diferenças destas abordagens, mas especialmente colaborando para uma compreensão dinâmica e dialética das mesmas.

Registros, memórias e socialização dos processos

Nos estágios de nossa Licenciatura, definimos, especialmente, duas culminâncias para nossos processos avaliativos, com o intuito de refletir, sistematizar e socializar conjuntamente sobre as práxis e temáticas que emergem de nossas experiências. São elas: o Seminário de Estágios, momento aberto ao público, e o Portfólio, relatório desenvolvido a partir das experiências de campo de cada estágio. Assim, o aluno produzirá quatro portfólios coletivos ao longo de sua experiência nos estágios e participará de dois seminários de estágios.

Portfólio é uma coletânea de trabalhos que favorece a reflexão de um percurso (um curso, um período de aprendizagem, uma fase profissional). Sua confecção, no âmbito educativo, oferece a oportunidade de notar progressos, peculiaridades, compreender a realidade e possibilitar mudanças necessárias imediatas (Alves, 2003, p. 4-5). Tal material, vinculado à disciplina de Estágio na Licenciatura em Dança da UFG, traz, em sua estrutura, a contextualização da instituição-campo, suas observações *in loco*, os modos de concepção dos planos de ação, registros fotográficos, relatos de regências comentando as experiências, os desafios, as frustrações, as aprendizagens e demais reflexões realizadas ao longo do semestre, sempre em interface com a bibliografia elencada ao longo do curso.

Tais registros revelam-se importantes em todo processo de formação docente, tanto inicial como continuada, uma vez que trazem à tona subjetividades, inquietações, aflições e satisfações das/os escritoras/es. A esse respeito, Dahlberg, Moss e Pence (2003) alegam que o regis-

tro e o acesso subsequentes provocam uma revisitação das experiências e eventos vividos, bem como criam memórias e favorecem novas interpretações e reflexões que valorizam o saber da prática.

Somado ao portfólio, organizamos, anualmente, o Seminário de Estágios, reunindo e difundindo as experiências nas escolas-campo, as quais são apresentadas pela/os estudantes. Nesses dois dias, convidamos trabalhadoras/es da educação e das Artes para colaborar em mesas, apresentações culturais, debates, entre outras atividades. Uma ação que tem demonstrado resultados muito positivos tanto para nossa graduação como para a cidade, impactando diretamente na valorização da Dança no contexto goiano de educação formal e não formal.

Uma(s) última(s) palavrinha(s)

Considerando que a formação, em uma concepção mais geral, está conectada ao contexto histórico, político, cultural e social em que a pessoa está imersa, ela se dá numa dialética entre harmonização e desorganização dos próprios saberes, em diálogo com a experiência profissional (Andrade, 2013). Esses fatores ficam evidentes ao longo do estágio, no qual estudantes e docentes universitárias/os, muitas vezes, "entram em choque" com as realidades educativas.

Segundo Pronsato (2012), a vivência na escola, além de ser uma mistura de percepções, emoções, incertezas, certezas e julgamentos, é uma possibilidade de inserir, fortalecer e valorizar a presença da Dança nos espaços educativos, assim como incentivar uma discussão mais ampla sobre a Arte em todas as suas linguagens na Educação.

O momento do estágio tem por intuito, também, a implementação e o reconhecimento da Dança como área de conhecimento na Educação Básica, com seus saberes e metodologias específicos, não se restringindo aos elementos do movimento corporal, mas englobando os aspectos históricos, filosóficos, sociais, estéticos, poéticos, sensíveis e dos processos de criação.

Cabe destacar que estamos em um momento de construção e afirmação da identidade da Dança na escola. Qual é a Dança da esco-

la? Que Dança a escola Dança? Existe uma Dança para a escola? Há pressupostos para pensar a Dança na escola? Como ela vai para a escola? Ao nosso ver, a questão central não é a Dança que vai para a escola, entretanto, como ela vai. É um pensamento contemporâneo de abordagem da Dança na educação formal, independente da etapa da Educação Básica.

Desse modo, a intenção do acompanhamento do projeto de estágio em Dança que fazemos i*n loco* se estende para além da não fragmentação do conhecimento, ou auxílio às/aos estagiárias/os; envolve uma possibilidade de formação continuada das/os docentes das escolas-campo em contexto real, visando contribuir com uma discussão da Dança mais adiante das coreografias para festividades, disciplinar o corpo ou apenas para gastar a energia e divertir os jovens e crianças; deixando-se de lado todos os aspectos desta linguagem enquanto Arte e área de conhecimento.

Um modo de ser, fazer e conceber essa linguagem artística de maneira que instigue os processos criativos, a investigação do movimento, a experiência estética, um diálogo multilinguageiro e inter/trans/pluridisciplinar, os encontros consigo, com outras pessoas e com o entorno baseados na alteridade, uma mirada sensível, apoiada na estesia e o (re)conhecimento da Dança como um patrimônio cultural da humanidade, um campo do saber com estratégias, objetivos, conteúdos e aspectos sócio-histórico-culturais específicos. Nesse sentido, todas as Danças podem e devem estar na escola.

Para tal, é relevante preparar as/os estudantes para lidar com a complexidade e os desafios que envolvem o ambiente educativo formal e não formal, sobre as concepções barateadas de Arte e Dança, o aprisionamento dos corpos, culturas que pouco valorizam a diversidade e reforçam pensamentos adultocentrados, europeus e colonizadores.

É importante manter um posicionamento mais flexível frente às diferentes demandas do contexto, da instituição educativa, dos comentários e perguntas dos/as demais professoras/es e dos pedidos da gestão para apresentações em datas festivas, entre outros. Contudo, que seja um comportamento, ao mesmo tempo, atento e militante, que

afirme a identidade da Dança na escola como um patrimônio cultural da humanidade, um campo do saber com estratégias, objetivos, conteúdos e aspectos sócio-histórico-culturais específicos.

Isso é necessário para evitar que as/os docentes de Dança se tornem, ou se sintam, "fazedores/as" de coreografias para datas comemorativas, com vivências em Dança atravessadas por estratégias de imitação, repetição, massificação e padronizações sem sentido. Tais práticas ainda ocorrem em espaços educativos em que as/os colegas de trabalho, por vezes, não reconhecem a especificidade da área da Dança nem sua valorização no processo de criação.

Sabemos que há um longo caminho a ser percorrido, principalmente, porque a formação de professoras/es em Dança no Brasil é relativamente recente e permeada de desafios. Entretanto, acreditamos que partilhar avanços e dificuldades de um curso de Ensino Superior pode servir de subsídio às/aos formadoras/es interessadas/os em construir possibilidades para o processo educativo-profissional. Essa partilha ganha um especial destaque no caso da Dança, com suas especificidades, complexidades, desafios e jovialidade em relação às demais áreas do conhecimento presentes nas matrizes curriculares das instituições de educação formal.

Referências

ANAQUIRI, Yetê Omágua Kambeba. Mirna Venho das águas: uma travessia autobiográfica nas culturas indígenas e formação docente. 2022. 231 f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva. (org.). Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Da turma de alunos à comunidade aprendente. *In:* VON SIMSON, Olga *et al.* Visões singulares, conversas plurais. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

BRASIL. Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União: *seção 1*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645/08, de 10 de Março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Diário Oficial da União: *seção 1*, Brasília, DF, 11 mar. 2008

BRASIL. Lei nº 13.146/15, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm

BRITO, Eliana P. P. E. A antessala do paraíso: o lugar da observação nos estágios curriculares supervisionados das licenciaturas. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 98, n. 250, p. 710-728, set./dez., 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/VwD8yBZ3Kqk4QbTCzSY5NQP/abstract/?lang=pt. Acesso: 01 abr. 2019.

CARMO, Carlos Eduardo Oliveira. Desnudando um corpo perturbador: a "bipedia compulsória" e o fetiche pela deficiência na Dança. Revista Tabuleiro de Letras, Salvador, v. 13, n. 2, p. 75-89, 2019.

CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADES; INSTITUTO AVISA LÁ. Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial / [coordenação geral: Hédio Silva Jr.; Maria Aparecida Silva Bento; Silvia Pereira de Carvalho]. São Paulo: CEERT; Instituto Avisa lá, 2012.

FIGUEIREDO, Valéria M. C.; PAIVA, W. G. Reflexões sobre a disciplina de estágio curricular obrigatório I e II do curso de licenciatura em dança da UFG. Revista da FUNDARTE, Montenegro, ano 19, n.37, p.54-71, jan./mar., 2019. Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/667 Acesso: 30 mar. 2020.

GADOTTI. M. A questão da educação formal/não formal. *In:* Droit à l'èducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion, Suisse: Institut International des Droits de l'Enfant (IDE), 18-22 out. 2005.

GLISSANT, Édouard. Introdução a uma poética da diversidade. Tradução de Enilce Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes. Política & Sociedade, v. 10, p. 133-154, 2011.

GOMES, Nilma Lino; TEODORA, Cristina. Do poder disciplinar ao biopoder à necropolítica: a criança negra em busca de uma infância descolonizada. Childhood & Philosophy, v.17, p. 01-31, 2021.

GOIÁS, Secretaria de Estado de Educação. Documento Curricular para Goiás (DC-GO). Goiânia: Seduc/Consed, 2020. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/go_curriculo_goias.pdf Acesso em 18 abr 2023.

LIMA, José M.; LIMA, Márcia R. C.; MOREIRA, Tony A. M; CHAVES, Amanda P. A ludicidade e a fantasia do real na Educação Infantil: compreendendo e valorizando as Culturas da infância por meio de uma proposta de pesquisa-ação. *In:* KOBAYASHI, Maria do Carmo M. (org.). Projetos em educação infantil: indissociabilidade da Extensão Universitária, do Ensino e da Pesquisa na UNESP. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 11-30.

MATOS, Lúcia. Estudos sobre a invisibilidade da área da Dança no Censo Escolar da Educação Básica. Anais ANDA, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/379874534_Estudos_sobre_a_invisibilidade_da_area_da_Danca_no_Censo_Escolar_da_Educacao_Basica

MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970- 1990). São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global, 2006. Acesso em: 12 jul. 2024.

RODRIGUES, Alessandro. Gênero, Sexualidade, Política e Educação. Revista Interinstitucional de Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 10-25, mar./jun. 2017.

SCHNEIDER, Magda Regina. A avaliação em dança no contexto escolar. Webartigos.com, p.1-15, 2014.

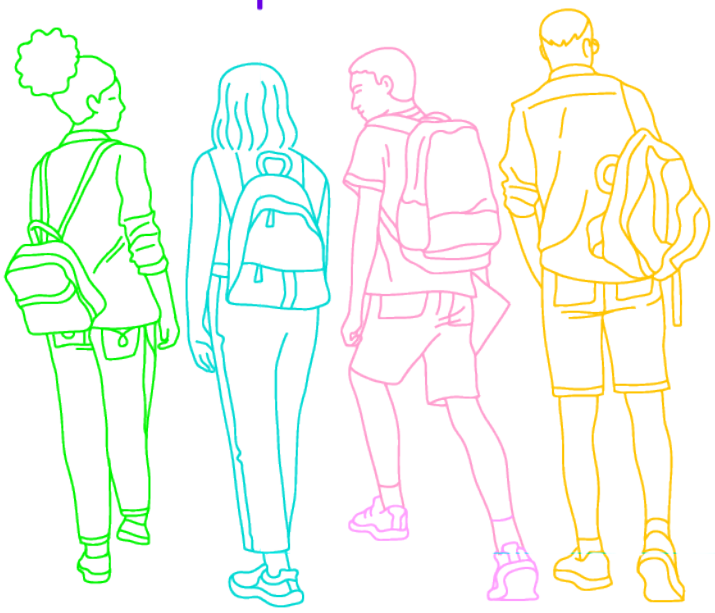
SILVA, Tomaz Tadeu (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais Stuart Hall, Katrhyn Woodward, 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael. Multiculturalismo: mil e uma faces da escola. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

TUPINAMBÁ, Casé Angatú Xukurú. "Histórias e culturas indígenas" - alguns desafios no ensino e na aplicação da Lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos mesmo falando? História & Perspectivas. v. 28, 2015

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, 2020.

O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE DO EDUCADOR DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS: VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS



Elisandra Carneiro de Freitas Cardoso
Alessandra Gomes de Castro

Introdução

A Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) possui algumas especificidades que corroboram para que ela seja diferente dos demais cursos voltados à formação de professores. A LEdoC, como é comumente chamada, surgiu das lutas engendradas pelos povos do campo, organizados coletivamente e organicamente em movimentos sociais, em especial no Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Em outras palavras, ao engajarem-se nesse movimento social de luta pela terra, esses povos, concomitantemente, vislumbraram uma educação que assegurasse em seus territórios, uma escola com professores e profissionais comprometidos com uma proposta pedagógica que levasse em conta os seus saberes, fazeres, culturas, vivências, experiências, religiosidades, histórias, territórios, identidades, organicidades sociais, modos de produção da vida, entre outros. Nesse ínterim, passaram a demandar do Estado brasileiro políticas públicas de educação e de formação de professores que atendessem aos seus interesses.

O Estado brasileiro, ao se deparar com as demandas dos movimentos sociais do campo em relação à educação, incluiu em sua agenda a criação de políticas públicas que atendessem às reivindicações dos povos do campo. No ano de 2010, instituiu duas medidas legislativas importantes. A primeira foi a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e estabeleceu, no Artigo 27, a Educação do Campo como uma modalidade de ensino. A segunda, foi o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro, que instituiu a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Posteriormente, em 2013, com vista à implementação desta política, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 86, de 1º de fevereiro, e criou o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que se configurou como um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino. Esse programa é composto por cinco eixos, a saber: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Edu-

cação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e Infraestrutura Física e Tecnológica.

No que se refere ao segundo eixo, a formação inicial foi concebida para ser executada pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), com vistas a assegurar o acesso aos cursos de licenciatura voltados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, possibilitando a utilização da pedagogia da alternância.

Desde sua implementação como política pública, as Licenciaturas em Educação do Campo se tornaram cursos regulares de graduação ofertados por instituições de ensino superior e possuem como especificidades a formação com várias áreas de habilitação e uma matriz formativa ancorada na alternância. Esses cursos têm sido ofertados em diversas instituições de ensino superior no Brasil, com o intuito de formar e habilitar profissionais oriundos dos territórios rurais para atuar nos espaços escolares, bem como na gestão dos processos educativos escolares e comunitários.

De acordo com Caldart (2011) a abordagem formativa por áreas de conhecimento foi uma inovação nas Licenciaturas em Educação do Campo e fundamenta-se no projeto de construção de uma escola que valorize a cultura local e reconheça os saberes originados das experiências de vida dos sujeitos do campo, promovendo uma prática pedagógica que respeite as especificidades desses contextos. Ademais,

> A alternância de tempos educativos, no âmbito do ensino superior tem se constituído como um relevante desafio, na medida em que seus fundamentos estão sustentados na organização de tempos e espaços diferentes, para a produção de conhecimento, em que se busca articular a vida, a realidade concreta e o conteúdo escolar, se prima pela diversidade de leituras entre vida e escola, em uma perspectiva de totalidade de tais saberes (Ferreira; Molina, 2016, p. 1711).

Essa estrutura curricular contribui para que os tempos formativos: universidade e comunidade, sejam organizados em um arcabouço ancorado nas realidades e nos cotidianos dos povos do campo, das águas e das florestas. O curso busca proporcionar uma formação de professores alicerçada na luta dos povos camponeses pelo direito a uma educação que respeite a diversidade de sujeitos do campo, as suas lutas, os seus saberes.

Dessa forma, o egresso da LEdoC da UFG – Câmpus Goiás, ao atuar, seja no espaço escolar ou na gestão dos processos educativos escolares e comunitários, deve ter em vista uma articulação orgânica e indissociável entre a educação e a totalidade da realidade específica dos sujeitos do campo. Ou seja, que seu fazer profissional contribua para a organização escolar, o trabalho pedagógico e a valorização, preservação e fortalecimento dos territórios de moradia e vida.

A LEdoC da UFG, no entender de Castro (2020), possui uma organização pedagógica estruturada em uma matriz curricular interdisciplinar, com vistas a superar a divisão tradicional entre as disciplinas. A área de habilitação, que é Ciências da Natureza, por exemplo, é ofertada com o apoio de outras áreas, como Ciências Agrárias, Humanas e Sociais Aplicadas, de forma que os princípios da Educação do Campo estejam alinhados com os conhecimentos específicos da área de habilitação. Essa estrutura visa assegurar um processo formativo de professores com práticas pedagógicas e suporte teórico, metodológico, ético e político, que proporcione uma compreensão crítica das questões sociais, da sociedade e do campo brasileiro.

Fundamentos do Estágio Curricular na Licenciatura em Educação do Campo

Na formação docente do campo, o Estágio Curricular Obrigatório configura-se como *lócus* importante da construção da identidade do educador do campo. Neste momento formativo, por meio da vivência e no exercício profissional da docência, o estágio proporciona um *tempo-espaço* privilegiado para a formação acadêmico-profissional de futuros(as) professores(as).

Nesse contexto, o estágio busca articular os conhecimentos teórico-práticos adquiridos ao longo do curso de graduação, numa perspectiva interdisciplinar de práxis, integrando os saberes e fazeres necessários à atuação docente crítica e reflexiva. Assim, constitui-se como objetivo principal proporcionar aos(às) estagiários(as) a aproximação com o trabalho docente, visando ao desenvolvimento de sua formação política, técnica, estética, cultural, científica, pedagógica e profissional com vistas à transformação social.

A formação docente na LEdoC - Ciências da Natureza prima pela oportunidade de aproximar o discente dos aspectos sociopolíticos e culturais da comunidade e da escola em que está inserido, proporcionando ao estagiário(a) a participação em situações reais de vida e de trabalho docente, vinculadas à realidade de seu território. Assim, durante o processo formativo no curso, os estudantes, além de cursarem as diversas disciplinas da matriz formativa, precisam realizar o estágio nos componentes curriculares das áreas específicas de Biologia, Física e Química.

Desta maneira, o estágio é a forma acadêmica de lhe proporcionar uma aprendizagem teórico-prática, capacitando-o a compreender, analisar e intervir na realidade social, bem como oportunizar a ligação da formação profissional à formação para uma postura na vida, na comunidade, em especial o desenvolvimento do território rural, compreendido como o espaço de vida dos sujeitos do campo (Molina; Sá, 2011).

O Estágio Curricular (EC) constitui-se como *tempo-espaço*, de modo que a identidade profissional desse(a) estagiário(a) é gerada, construída e constantemente ressignificada. Sob a orientação, acompanhamento e avaliação de professores(as) formadores(as), busca-se oferecer ao(à) estagiário(a) condições para localizar a área de intervenção em que atua, identificando as demandas sociais da escola do campo, posto que os estágios possibilitam aos professores em formação inicial voltar-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, devem ser planejados gradativa e sistematicamente. Portanto, as atividades curriculares do EC devem ampliar os conhecimentos dos(as) futuros(as) professores(as) sobre o processo

de ensino-aprendizagem, habilidades básicas de condução de aula, como também ampliam o papel do educador do campo para a gestão pedagógica nas instituições escolares e comunitárias.

Dessa forma, compreendemos o EC no curso como eixo articulador com a realidade educacional, caracterizando-se como *lócus* de produção de conhecimentos e perspectivas sobre a profissão, os movimentos de ensino e o trabalho docente. Então, o EC constitui-se campo de interlocução entre o conhecimento teórico e prático, tendo a pesquisa como método de formação e de investigação. Portanto, nas atividades formativas do estágio, a pesquisa como princípio educativo, constitui-se como pilar do desenvolvimento de uma atitude pedagógica e investigativa por parte do(a) futuro(a) educador(a), a fim de orientar a compreensão da realidade do ensino de Ciências nas escolas do campo e em seus territórios.

Coadunamos com Pimenta (2004, p. 34), no sentido de que o estágio deve ser desenvolvido como "uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade". Aos professores do campo em formação, o estágio possibilita o desenvolvimento de postura e habilidades de pesquisador, a partir das situações formativas, desenvolvendo projetos que lhes permitam, ao mesmo tempo, compreender e problematizar as situações que observam, principalmente na relação entre escola do campo e comunidade e território.

A organização do estágio

Nessa perspectiva, a aproximação com a escola do campo no Estágio Curricular presume uma ação investigativa, levantamento de dados, reflexão, análise e conexão com vistas ao desenvolvimento de uma práxis pedagógica que colabore com o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro educador, assim como colabore com o processo de compreensão e transformação do território/comunidade de origem dos estudantes.

Assim, há uma intrínseca relação entre as atividades desenvolvidas em Alternância ao longo do curso. Em outras palavras, desde o pri-

meiro período, o estudante é estimulado a refletir e pesquisar as situações emergentes da sua realidade, em constante diálogo com a cultura local e com as demandas das populações do campo, especialmente a escola.

O Estágio Curricular Obrigatório é desenvolvido a partir do quinto módulo do curso, com duração de 400 horas, divididas em quatro disciplinas de 100 horas cada, sendo: Estágio Curricular I, II, III e IV. As escolas-campo de estágio devem ofertar a segunda fase do ensino fundamental e o ensino médio e são definidas a partir dos territórios e comunidades nas quais os estudantes estão inseridos e já desenvolvem as atividades formativas em Alternância. O curso procura mediar, por meio do Setor de Convênios da UFG, os trâmites para a celebração dos convênios com as Secretarias de Educação dos municípios e estados em que são desenvolvidas as atividades de estágio.

Vale ressaltar que o vínculo com a comunidade e os territórios dos estudantes são condições fundamentais para articulação com as instituições escolares onde serão desenvolvidos os estágios. Partimos do pressuposto que a formação docente incide no fazer cotidiano das escolas e comunidades. As vivências na comunidade, as místicas, o levantamento diagnóstico construído no Tempo Comunidade, desde o primeiro período do curso, os diálogos com os sujeitos da comunidade, a observação do ambiente escolar, e das rotinas das infâncias, entre outras experiências, são oportunidades potencializadoras para que o professor em formação inicial possa compreender a realidade, a partir de uma perspectiva de Educação Popular com vistas a promover práticas pedagógicas emancipatórias.

Nessa compreensão, inspirada no pensamento de Paulo Freire (2019), a tomada de consciência da realidade é condição essencial para a transformação da realidade social. Ao refletir criticamente sobre as condições de vida e sobre os fatores que estruturam suas comunidades, territórios e a sociedade, o professor em formação não apenas entende o contexto em que está inserido, mas também se fortalece como sujeito capaz de atuar para modificar essa realidade. Dessa forma, a formação docente fundamentada na Educação Popular

permite que o futuro educador se perceba como agente de transformação, comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Destarte, no momento em que o estudante for iniciar o Estágio Curricular, ele já estruturou, ao longo de sua formação, o diagnóstico do seu território de moradia, inclusive possui dados sistematizados sobre a realidade escolar de sua comunidade. Ou seja, durante o seu percurso formativo, o diálogo e a proximidade com a escola já foram estabelecidos, o que fortalece a relação entre professores orientadores, supervisores e estudantes.

A organização pedagógica da LEdoC/UFG em Alternância se constitui como estratégia curricular em momentos pedagógicos que se alternam entre os Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). O TU é desenvolvido em período integral. A duração desta etapa depende da carga horária curricular e da metodologia de desenvolvimento dos respectivos componentes curriculares. Já o TC, por sua vez, é realizado nas comunidades de origem dos estudantes, em escolas do campo e em escolas localizadas nas regiões que abarquem os municípios de origem dos estudantes.

Dessa forma, as atividades são realizadas de acordo com as orientações fornecidas durante o TU e acompanhadas por docentes, de modo a integrar ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, o acompanhamento pedagógico tem como objetivo garantir o processo formativo durante o Tempo Comunidade, dando suporte aos educandos para o desenvolvimento de suas atividades de inserção na comunidade e na escola, orientando-os no planejamento de ações, na identificação e na resolução de problemas.

O Estágio Curricular acompanha esta organização dos tempos e espaços formativos do curso. Durante o TU são desenvolvidas atividades de organização, planejamento, reflexão, estudo e orientação das atividades a serem desenvolvidas no TC.

Durante o TC, os estudantes vinculados ao Estágio Curricular, desenvolvem as atividades nas escolas-campo, localizadas nas suas co-

munidades, sob a orientação do professor de estágio e do professor supervisor da escola. Vale ressaltar que os professores formadores, orientadores do estágio, realizam visitas às escolas nos territórios dos estudantes durante o TC. Esta organização é materializada também em função do trabalho coletivo e interdisciplinar desenvolvido no curso para planejamento das ações e logística das visitas do TC.

Como a área de formação do curso é Ciências da Natureza, preferencialmente, os professores formadores que orientam o estágio devem possuir formação na área de Ensino de Ciências. Esta opção ancora-se na compreensão de que uma abordagem ampliada de conhecimentos científicos e das contribuições da área de Ensino de Ciências na Educação Básica favorecem a reflexão e prática de processos de denúncia das contradições do projeto de campo hegemônico e anúncios coletivos de outro projeto de campo, de escola e de ensino de Ciências possíveis na construção e consolidação do projeto de Educação do Campo.

Ao apresentarem a abordagem problematizadora, Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2012) nos sugerem que a formação docente inclua elementos do conhecimento técnico-científico em diálogo com a conscientização social e cultural. Entendemos que esta formação proporciona ao professor em formação identificar as questões relevantes na vida dos estudantes e articular esses temas com os conteúdos científicos, promovendo, assim, uma aprendizagem mais significativa e crítica.

Essa perspectiva é especialmente relevante na Educação do Campo, pois valoriza os saberes locais e permite que a Ciência seja ensinada de forma contextualizada, respeitando e dialogando com a cultura e as experiências dos sujeitos do campo. A formação de professores, nesse sentido, deve enfatizar uma prática interdisciplinar e crítica, que permita construir pontes entre o conhecimento científico e o conhecimento popular, assim como a tomada de consciência sobre suas próprias realidades comunitárias e escolares.

Em relação às atividades desenvolvidas nas escolas-campo, os estágios organizam momentos de leitura, reflexão e discussão do Proje-

to Político Pedagógico (PPP) das escolas, bem como observações, vivências e experimentações no espaço escolar. O grupo formado por estagiários, professores formadores e professores supervisores das escolas-campo, por meio do trabalho coletivo e da pesquisa como princípio educativo, tem se comprometido com o exercício das práxis na construção da identidade docente e do modelo de escola a partir dos contextos comunitários.

Nesse caminho, procuramos ancorados em Freire (2019), nos aproximar de uma investigação temática para realizar o levantamento preliminar da realidade e a reconstrução de questões geradoras. Estas, por sua vez, orientam o trabalho do grupo no planejamento e na organização dos conhecimentos a serem abordados nas aulas de Ciências que serão desenvolvidas nos momentos de estágio. Os trabalhos de Cardoso ***et al.*** (2023) e Pereira ***et al.*** (2023) relatam experiências formativas a partir da investigação temática como esforço por tomada de consciência da realidade e ponto de partida para o processo educativo calcado na perspectiva de uma educação libertadora.

Nestes trabalhos, os autores coadunam com os princípios de uma Educação do Campo comprometida com a transformação social em que "os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros" (Freire, 2019, p. 166).

Alternância: partilha de vivências no estágio

As experiências pedagógicas com a Alternância consolidaram instrumentos pedagógicos específicos que contribuem para a articulação entre os tempos e espaços formativos. Esses instrumentos são recursos didáticos elaborados coletivamente pelos sujeitos envolvidos no processo formativo (professores, discentes, comunidade), os quais possibilitam o desenvolvimento de uma dinâmica de construção do conhecimento, cujo ponto de partida é a realidade de vida dos estudantes do campo (Cardoso; Shuvartz, 2021).

Ao longo do desenvolvimento do curso de Licenciatura em Educação do Campo, vários instrumentos pedagógicos foram adotados coletiva-

mente, possibilitando o diálogo de saberes, o rompimento das barreiras disciplinares e o fortalecimento da indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente, com vistas a alcançar a Alternância Integrativa (Cardoso, 2020).

Ao recorrermos à Alternância Integrativa como orientadora de um processo formativo pautado na práxis, consideramos que ela se distancia de modelos reducionistas de integração dos tempos e de espaços formativos. Nesse processo, teoria e prática compõem um todo indissoluvelmente ligado a uma vinculação efetiva dos meios de vida social, profissional e escolar, em uma unidade de tempo formativa (Malglaive, 1975; Silva, 2012). Não se trata, meramente, de uma sucessão de tempos teóricos e de tempos práticos organizados no planejamento didático; mais que isso, representa um processo sustentado por uma estreita conexão.

Ademais, os instrumentos pedagógicos na Alternância são recursos didáticos elaborados coletivamente pelos sujeitos envolvidos no processo formativo (professores, discentes, comunidade) que possibilitam o desenvolvimento de uma dinâmica de construção do conhecimento, cujo ponto de partida é a realidade de vida dos estudantes do campo.

Entre os instrumentos pedagógicos do curso utilizados no estágio podemos elencar dois: o Diário de Bordo e o Seminário de Socialização. O primeiro é utilizado como instrumento individual de registro diário das vivências e reflexões emergentes nos espaços/tempos formativos do estágio. Nesse contexto, o registro diário é compreendido como instrumento da formação pedagógica, em que as futuras professoras e os futuros professores marcam o vivido – conquistas, descobertas, incertezas, perguntas, medos, ousadias -, e, em cuja dinâmica, podem apropriar-se de seus fazeres, de suas histórias e de sua autoria (Ostetto, 2017).

Neste instrumento, as/os estudantes são convidados a registrar as atividades desenvolvidas, assim como suas impressões e reflexões sobre as experiências nas escolas campo e ao longo das discussões da disciplina de Estágio, no espaço da Universidade. Ao mesmo

tempo, iniciam os movimentos de escrita e de memória do vivido, que, posteriormente, serão revisitados e reelaborados no relatório final do Estágio.

Já o segundo, o Seminário de Socialização, constitui-se como um momento de compartilhamento e sistematização das vivências e formações desenvolvidas ao longo de um semestre. Acontece no desenvolvimento do Tempo Universidade II, momento em que os estudantes estão encerrando as atividades do semestre e podem socializar, entre os diversos grupos do curso, o processo formativo vivido no decorrer daquele período.

No Estágio Curricular, o Seminário de Socialização permite a troca de experiências entre as escolas campo, comunidades e territórios em que os estudantes estão inseridos. Professores e estudantes são estimulados à reflexão, ao diálogo e à escuta sensível sobre os desafios e experiências distintas vividas, configurando-se como um importante momento formativo e de unidade para o curso.

Esse momento requer abertura e sensibilidade para conectar-se, ouvir e refletir. Curiosidade, dúvida, interesse, emoção estão por trás do desejo de escuta e, por isso, acolher as vozes do outro, os desafios encontrados, as superações alcançadas permite que cada sujeito compreenda melhor o processo de construção da identidade docente do educador do campo.

Os instrumentos pedagógicos na LEdoC foram inspirados nas diversas experiências em Alternância já consolidadas, como, por exemplo, os Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância (CEFFAS). Contudo, estes instrumentos são aperfeiçoados frente às necessidades e aos desafios colocados na implementação de uma Alternância Integrativa na formação de professores de Ciências para as escolas do campo.

Assim, a LEdoC tem, ao longo de seus 10 anos de funcionamento, elegido e construído coletivamente instrumentos pedagógicos que atendam à realidade vivida por seus sujeitos e à compreensão que possuem sobre a relação entre os tempos e espaços formativos. Por-

tanto, a adoção dos instrumentos formativos é dinâmica e possibilita encontros e movimentos dentro do curso, a partir do perfil das comunidades, territórios e sujeitos envolvidos na formação, assim como a partir da dinâmica de organização dos TU e TC no curso.

Considerações finais

Na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) da UFG, partimos do princípio de que a formação de professores deve ser desenvolvida de forma ampla, englobando todos os saberes vivenciados ao longo das trajetórias de vida dos estudantes, passando por todas as disciplinas da matriz formativa do curso, em constante relação com os processos formativos dos TU e TC. Ademais, compreendemos que o estágio, ao abarcar essa totalidade, pode representar um diferencial significativo na formação docente.

Esse curso evidencia, por meio de sua organização curricular em Alternância e do diálogo constante com as comunidades, um compromisso com a formação docente fundamentada nos princípios da Educação Popular. A relação intrínseca entre o TU e o TC revela uma abordagem pedagógica que valoriza o território, a vivência comunitária e a construção coletiva do conhecimento como pilares fundamentais para a formação de educadores comprometidos com a transformação social.

O vínculo estreito com as comunidades e as escolas do campo permite ao estudante, desde o início de sua formação, compreender a realidade em que está inserido, possibilitando a construção de diagnósticos aprofundados e reflexões críticas sobre os contextos sociais, educacionais e culturais dos sujeitos do campo. Essa perspectiva, inspirada pelo pensamento freireano, reforça a necessidade de que a tomada de consciência sobre a realidade local seja acompanhada de ações transformadoras, promovendo uma educação emancipadora e comprometida com a justiça social.

Nessa perspectiva, o Estágio Curricular na LEdoC se constitui como um espaço de resistência, luta e desafios. Desde o início da formação inicial, os futuros professores lidam com realidades de instituições escolares localizadas em seus territórios. Apesar dos diversos desafios

enfrentados, este momento formativo também é repleto de bonitezas, pois oferece a oportunidade de (re)conhecer, em exercício de pesquisa, as múltiplas dimensões da realidade educacional que enfrentarão no cotidiano da docência. Esse processo promove não apenas uma compreensão mais profunda da Educação do Campo, mas também o fortalecimento de um vínculo com a comunidade, enriquecendo o percurso formativo dos licenciandos e têm evidenciado a importância de um trabalho pedagógico que fortaleça a escola, a identidade e os territórios dos povos do campo, das águas e das florestas.

O Estágio Curricular, inserido nessa lógica formativa, potencializa o diálogo entre os professores orientadores, supervisores e estudantes, consolidando a integração entre ensino, pesquisa e extensão. As atividades desenvolvidas no TC, em especial nas escolas do campo, são marcadas pela intencionalidade de promover aprendizagens significativas e contribuir para a construção de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades das comunidades locais.

Por fim, o modelo formativo da LEdoC demonstra que a organização dos tempos e espaços do curso, aliada ao trabalho coletivo e interdisciplinar, constitui uma estratégia potente para a formação de professores sensíveis às realidades do campo e preparados para atuar como agentes de transformação social. Dessa maneira, a LEdoC/UFG reafirma seu compromisso com a construção de uma educação do campo que valoriza a diversidade, a participação comunitária e o protagonismo dos sujeitos que nela atuam e dela fazem parte.

Referências

CARDOSO, Elisandra Carneiro de Freitas. A formação de professores de Ciências na Licenciatura em Educação do Campo: tecendo tramas na Alternância. 2020, 229 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

CARDOSO, Elisandra Carneiro de Freitas; SHUVARTZ, Marilda. Planejamento da Alternância na formação de professores de ciências na

Educação do Campo. Revista Profissão Docente, Uberaba-MG, v. 21, n. 46. p. 01-18, 2021.

CARDOSO, Elisandra Carneiro de Freitas; XAVIER, Márcia Nunes Reis.; COSTA, Helliene Ferreira.; OLIVEIRA NETO, José Firmino. Estágio curricular e escola do campo: diálogo com os saberes tradicionais. *In:* VI ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 6., 2023, Uberaba. Anais [...]. Uberaba: [s.n], 2023.

CASTRO, Alessandra Gomes de. Do rural ao campo: formação de professores para qual Educação? 2020, 266 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

DELIZOICV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

MALGLAIVE, Gérard. La formartion alterneé des formateurs. Revue Française de Pédagogie. Paris, v. 30, p. 35-48, 1975.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. A Licenciatura em Educação do Campo na Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. *In:* MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão (orgs.). Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

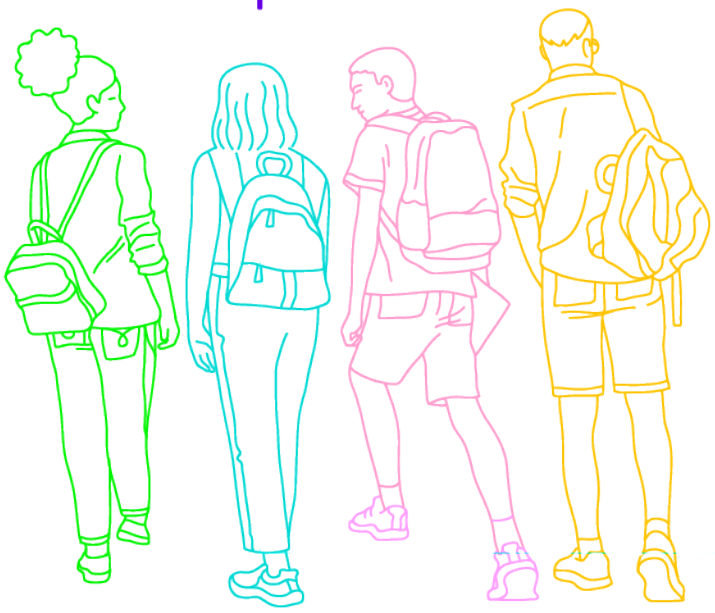
OSTETTO, Luciana Esmeralda. Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2017.

PEREIRA, Pollyanne Pereira; OLIVEIRA NETO, José Firmino; CARDOSO, Elisandra Carneiro de Freitas. O estágio supervisionado na licenciatura em educação do campo-ciências da natureza: (re)encontros da docência. *In:* VI ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 2023, Uberaba. Anais[...]. Uberaba: [s.n] 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.). O estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Lourdes Helena. As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias? Curitiba: CRV, 2012.

SABERES E ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA FEFD/UFG



Sissilia Vilarinho Neto
Anegleyce Teodoro Rodrigues
Patrícia Silva Carneiro
Luana Zanotto

1. Introdução

O curso de Educação Física da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (FEFD/UFG) passou por reestruturação curricular, culminando na aprovação, em 2021, pelo Conselho Diretor da Faculdade, de um novo Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Tal projeto do Curso de Educação Física - Licenciatura e Bacharelado passa a ser implementado no ano seguinte (2022) e pode ser consultado em: https://fefd.ufg.br/p/educacaofisicaabi.

A reestruturação é a síntese de um processo avaliativo amplo que toma como referência o ano de 2010, com a "X Semana Científica da FEF-UFG - 21 anos na formação de professores de Educação Física: balanço e perspectivas". Esse processo se desdobra em diversos fóruns públicos, reuniões pedagógicas e produção de conhecimento sobre os cursos de Educação Física da FEFD. A síntese sistematizada na forma do PPC do curso também foi balizada pelas últimas alterações na legislação nacional para cursos de Educação Física e cursos com grau acadêmico de licenciatura, a saber: Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para Graduação em Educação Física (Resolução CNE/CES 06/2018), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP 02/2019), e Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (Resolução CNE/CES 07/2018). Para detalhamento sobre o processo de reestruturação, consultar: https://fefd.ufg.br/p/educacaofisicaabi.

Atualmente, o ingresso no curso se dá por entrada única e possibilita que a/o discente obtenha o grau acadêmico de licenciatura e/ou de bacharelado. As/os estudantes percorrem uma etapa comum, que está localizada nos dois primeiros anos do curso. Ao concluir a etapa comum, na metade do curso, as/os estudantes escolhem o(s) grau(s) acadêmico(s) que almejam obter. Tal escolha se dá com a elaboração e apresentação de um memorial acadêmico sobre a sua trajetória no curso até o momento, cuja construção tem como um dos aportes a experiência formativa desenvolvida no estágio.

O curso de graduação em Educação Física possui a seguinte carga horária: 3.388 horas (grau acadêmico de licenciatura); 3.436 horas (grau

acadêmico de bacharelado); 4.140 horas para a dupla formação (grau acadêmico de licenciatura e grau acadêmico de bacharelado). O turno de funcionamento do curso é integral, com oferta de 80 vagas por ano, divididas em 40 vagas por semestre. O curso tem duração mínima de oito semestres (para obtenção de um grau acadêmico) ou dez semestres (para obtenção dos dois graus acadêmicos).

Os componentes curriculares estão organizados em núcleos de conhecimento que "devem dialogar entre si, considerando a Educação Física como uma prática social, de caráter educativo, que assume particularidades em distintas instituições sociais que têm finalidades próprias como as instituições escolares, as esportivas, as de lazer e as de saúde" (PPC-EF/FEFD/UFG, 2021, p. 21-22). Os núcleos são: 1) Conhecimentos Identificadores da Educação Física; 2) Fundamentos Biodinâmicos do Movimento Humano; 3) Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação Física; 4) Pesquisa e Prática Profissional. Os estágios encontram-se no núcleo Pesquisa e Prática Profissional.

Com a intencionalidade de qualificar e ampliar a formação ao mesmo tempo em que busca dar continuidade aos princípios progressistas que, desde a sua origem, norteiam os cursos de graduação da FEFD, a carga horária de Estágio Curricular Obrigatório é um dos tempos formativos em que se busca construir estratégias de integração interdisciplinar, intersetorial e interprofissional durante a formação.

> É importante destacar que tais integrações foram realizadas observando o Artigo 5° da Resolução CNE/CES 06/2018, especialmente o parágrafo 3° do Inciso II. Os seguintes componentes curriculares se destacam na promoção de diálogos interdisciplinares, interprofissionais e integrativos da formação: 1. Seminários de Integração da Formação em Educação Física da FEFD – SIFEF; 2. Atividades Complementares; 3. Componentes curriculares de estágio que possuem o objetivo de introdução inicial aos campos de atuação profissional, com destaque para os eixos da Educação Básica, da Saúde, do Lazer e do Esporte; 4. Componentes curricu-

> lares que visam o aprofundamento da prática profissional do trabalho docente a partir da noção de docência ampliada que contempla atuação profissional no ensino, pesquisa, extensão e gestão (PPC-EF/FEFD/UFG, 2021, p. 12).

A formação pelo estágio, no novo curso, passa, então, a iniciar no terceiro semestre, ou seja, no início do segundo ano, que corresponde à etapa comum da formação, com a finalidade de "estabelecer que estes componentes sejam realizados de forma integrada, isto é, contemplando estudantes de ambas as formações" (PPC-EF/FEFD/UFG, 2021, p. 13), além do "intuito de promover uma constante articulação da formação com a realidade social" (PPC-EF/FEFD/UFG, 2021, p. 18).

2. Finalidades e formas de organização

Conforme a Resolução FEFD 001/2023, que institui e regulamenta a política e o funcionamento do Estágio Curricular para a graduação em Educação Física, da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás - FEFD/UFG, destacam-se os eixos e princípios, em seu artigo primeiro:

> I. O desenvolvimento pleno do estudante, o compromisso social e político e a formação cultural, ética e humanística para o exercício da cidadania, a inserção crítica na profissão e a qualificação para o trabalho; II. A unidade teoria-prática para a produção do conhecimento, a organização do saber e o trabalho como princípio fundamental; III. O trabalho coletivo, interdisciplinar, articulado e colaborativo pautado na formação de competências político-sociais, ético-morais e técnico-profissionais como referência nuclear da formação; IV. A pesquisa como eixo da formação e trabalho em Educação Física, da produção de conhecimento e da intervenção na prática profissional; V. A formação inicial articulada com a formação continuada e com as políticas e as atividades de extensão da instituição junto ao

> curso; VI. O desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional que possibilite criticar, inovar, e transformar os universos formativo e de trabalho, lidando com a diversidade étnico-racial, gênero, sexualidade, faixa geracional, pessoas com necessidades educativas especiais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como as questões de direitos humanos (FEFD/UFG, 2023, p. 2).

Ainda em seu parágrafo único, do artigo primeiro, a resolução assevera como concepção que "[...] o estágio curricular deve ser compreendido como atividade fundamental para o exercício do diálogo crítico com a realidade e instrumento de articulação entre ensino-pesquisa-extensão da formação profissional [...]" (FEFD/UFG, 2023, p. 2).

Quanto às finalidades do Estágio Curricular, o segundo artigo apresenta o estágio como "[...] um componente curricular de caráter teórico-prático, que compõe o processo de formação profissional" (FEFD/UFG, 2023, p. 2). O objetivo geral visa, "[...] mobilizar a reflexão sobre valores éticos e buscar a compreensão da realidade social à luz do conhecimento científico. [...]". Quanto aos objetivos específicos, estes buscam envolver o estudante, em diversos setores de trabalho, com experiências de planejamento, organização, intervenção, gestão e pesquisa, desde que assegurem a presença de um profissional.

Em relação ao currículo anterior, definido pela legislação vigente à época, que previa o total de 400 horas para os cursos de licenciatura, observa-se, no novo currículo, um aumento significativo da carga horária de estágio. As atuais diretrizes curriculares para cursos de Educação Física estabelecem que a carga horária de estágio deve ser 20% da carga horária referencial de 3.200 horas. No PPC do curso de Educação Física da FEFD, a carga horária de estágio é de 640 horas "para os estudantes que optarem por uma única formação (bacharelado ou licenciatura)" e 864 horas "para estudantes que fizerem ambas as formações (bacharelado e licenciatura)" (PPC-EF/FEFD/UFG, 2021, p. 27).

No PPC, o estágio que visa à apropriação e ao conhecimento do campo de trabalho escolar tem início na etapa comum, momento em que os/as estudantes ainda não optaram pelo(s) grau(s) acadêmico(s) e é

denominado por “Estágio em Educação Escolar”. Além deste estágio, há, na etapa comum, o “Estágio em Educação Física, Intersetorialidade e Território”. Os dois estágios são “realizados de forma integrada, por ambas as formações, com início no segundo ano do curso, visando a aproximação com a realidade profissional, de forma a contribuir com a autonomia do/a discente na escolha futura da especificidade da formação (Licenciatura e/ou Bacharelado), [...]” (PPC-EF/FEFD/UFG, 2021, p. 27). Ambos os estágios são pré-requisitos para a disciplina Seminários de Integração I, ofertada no quarto semestre, cujo objetivo corresponde à materialização da produção e apresentação do memorial em que o/a discente indica e justifica a escolha pelo seu percurso formativo (licenciatura e/ou bacharelado).

Na etapa específica da licenciatura, o Estágio em Educação Escolar é pré-requisito para a disciplina Fundamentos da Didática para Educação Física, ofertada no oitavo semestre. Esse estágio também é pré-requisito para o Estágio em Educação Física Escolar I e II, respectivamente ofertados no sétimo e oitavo semestre para os/as estudantes que optaram por apenas um grau acadêmico, ou no nono e décimo semestre para os/as que optarem pelos dois graus.

Apesar do aumento da carga horária de estágio para 640h no curso de licenciatura, somente metade (320h) são exclusivas para inserção e aprofundamento no campo de trabalho escola. O mesmo ocorre com a formação para bacharelado. O restante da carga horária visa possibilitar: 1. na etapa comum, que o/a estudante se aproxime e conheça os diferentes campos de atuação em Educação Física e tenha elementos para sua tomada de decisão sobre o(s) grau(s) acadêmico(s) que almeja; e 2. na perspectiva de integração da formação, possibilitar “experiências com planejamento, organização, intervenção, gestão, pesquisa e outros aspectos pertinentes ao exercício da profissão” (PPC-EF/FEFD/UFG, 2021, p. 26).

A seguir, estão listados os componentes de Estágio Curricular Obrigatório, suas respectivas ementas, semestre previsto, carga horária e vínculo com licenciatura, bacharelado ou formação integrada e dupla formação.

O primeiro componente curricular ou disciplina é o "Estágio em Educação Escolar", localizado no terceiro semestre letivo, com 96 horas, para as duas formações com a seguinte ementa:

> A relação entre a escola e a universidade por meio do estágio na formação docente. Estudo investigativo de problemáticas significativas da organização do trabalho pedagógico, em especial, projeto político-pedagógico, currículo e avaliação educacional em escolas-campo de diferentes modalidades da Educação Básica da rede pública de ensino (PPC-EF/FEFD/UFG, 2021).

A segunda disciplina, "Estágio em Educação Física, Intersetorialidade e Território", localizada no terceiro semestre, com 96 horas, obrigatória para as duas formações, cuja ementa assevera:

> Estudo da relação entre Educação Física e mundo do trabalho com ênfase nas especificidades do lazer, esporte e saúde. Identificação de instituições, ações, projetos, programas, equipamentos, bem como de demandas e necessidades sociais relacionadas com a Educação Física em determinado território objetivando ao planejamento, desenvolvimento e avaliação de ações que as tematizem (PPC-EF/FEFD/UFG, 2021).

A terceira disciplina, "Estágio de Ensino das Práticas Corporais", localizada no sexto semestre, com 96 horas, também obrigatória para as duas formações, tem como ementa: "Estudo e diagnóstico do contexto de ensino. Desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem de manifestações da cultura corporal. Planejamento, organização e avaliação do trabalho docente" (PPC-EF/FEFD/UFG, 2021).

A quarta disciplina, "Estágio em Educação Física Escolar I", localizada no sétimo semestre, com 112 horas, é exclusiva para a licenciatura, cuja ementa afirma:

> Trabalho como princípio educativo, precarização do trabalho docente e organização do trabalho pedagó-

> gico em Educação Física Escolar. Educação Física nas diferentes modalidades da Educação Básica da rede pública de ensino. Planejamento, desenvolvimento e avaliação de experiências de ensino-aprendizagem (PPC-EF/FEFD/UFG, 2021).

A quinta disciplina, "Estágio em Educação Física Escolar II", localizada no oitavo semestre, com 112 horas, é exclusiva para a licenciatura e tem como ementa:

> Organização do trabalho pedagógico da educação física, projeto formativo e proposta curricular. Investigação das problemáticas significativas da organização do trabalho pedagógico da Educação Física em diferentes modalidades da Educação Básica e de suas bases teórico-metodológicas no interior de escolas-campo da Educação Básica da rede pública de ensino. Planejamento, desenvolvimento e avaliação de experiências de ensino (PPC-EF/FEFD/UFG, 2021).

A sexta disciplina, "Estágio em Educação Física e Saúde Coletiva", localizada no sétimo semestre, com 128 horas, é exclusiva para o bacharelado e tem como ementa:

> Estudo das correntes teóricas do processo de trabalho em saúde no contexto da Saúde Pública e suas relações com a Educação Física. Análise da organização de instituições vinculadas ao Sistema Único de Saúde (SUS), da atuação de profissionais e das ações da Educação Física. Planejamento, desenvolvimento e avaliação de um projeto de intervenção de Educação Física no SUS (PPC-EF/FEFD/UFG, 2021).

A sétima disciplina, "Estágio em Lazer, Esporte e Saúde", no oitavo semestre, com 96 horas, é exclusiva para o bacharelado, cuja ementa assevera:

> Estudo de propostas teórico-metodológicas da Educação Física para o exercício profissional nos campos que desenvolvem programas, e/ou projetos e/ou ações

> relativas ao lazer, o esporte e a saúde. Elaboração, desenvolvimento e avaliação de projeto de intervenção (PPC-EF/FEFD/UFG, 2021).

A oitava e última disciplina de estágio, "Estágio em Ensino, Pesquisa e Extensão", pode ser feita ao longo do curso, possui 128 horas, para as duas formações.

> Ementa: Estudo teórico-prático de temáticas pertinentes à ampliação e aprofundamento da formação em Educação Física, considerando os conhecimentos identificadores, as contribuições dos fundamentos sócio-históricos e filosóficos, da biodinâmica do movimento humano e o desenvolvimento de competências para pesquisa e prática profissional. Planejamento e desenvolvimento de ações de extensão que podem estar relacionadas com atividades de ensino, pesquisa e/ou gestão (PPC-EF/FEFD/UFG, 2021).

O Estágio Curricular Obrigatório é estruturado por uma coordenadoria dos estágios obrigatórios e não obrigatórios, sendo composta por coordenador(a)-geral, vice-coordenador(a) de Licenciatura, vice-coordenador(a) de Bacharelado, representantes discentes, sendo um do curso de Licenciatura e outro do Bacharelado, professor-orientador, professor-supervisor de estágio, e estudante-estagiário, coordenador de extensão da FEFD/UFG. O apoio técnico-administrativo neste processo é decisivamente indispensável para o andamento e acompanhamento dos trâmites burocráticos.

O Estágio Curricular Obrigatório é desenvolvido no formato de disciplinas, cuja dinâmica interna contempla atividades pedagógicas na FEFD e nos campos escolares públicos que concedem espaço para o estágio. A correlação quantitativa de discentes-professor(a)-orientador(a) e discente-professor(a)-supervisor(a) é estabelecida a partir de orientações e normativas legais que embasam o estágio, bem como das decisões do campo concedente. Atualmente, cada oferta de estágio obrigatório contém um(a) professor(a)-orientador(a) e até 15 estudantes.

A documentação a ser considerada como princípios balizadores consiste no PPC, na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, e nas resoluções internas da UFG e da FEFD, as quais disciplinam e definem as políticas de estágio, em especial ao regulamento de estágio do curso, que contém as normas de frequência, acompanhamento e avaliação, bem como todos os formulários necessários ao seu desenvolvimento.

Temos por objetivo a construção de parcerias com escolas públicas que tenham, por um lado, professores(as) de Educação Física que desenvolvam o trabalho pedagógico com compromisso e qualidade e, a par disso, escolas que tenham infraestrutura em quantidade suficiente para receber os até 15 estudantes, alocados em duplas e, por vezes, trios, em turmas diferentes, sob a mesma supervisão ou partilhada com outro professor da área. Isso porque os professores(as)-orientadores(as) acompanham integral e/ou presencialmente os/as estudantes com idas à escola-campo nos dias do estágio para efetivação do diálogo e processo contínuo de orientação junto aos/as professores(as)-supervisores(as).

O corpo docente vinculado ao estágio da Licenciatura é composto, atualmente[1] (2024), por sete docentes efetivos e uma docente substituta. O acompanhamento do estágio é feito por professor(a)-orientador(a) vinculado(a) ao corpo docente da FEFD e por professor(a)-supervisor(a).

> O papel do professor-orientador consiste no trato dos fundamentos teórico-metodológicos, acompanhamento e avaliação das atividades realizadas em campo. A supervisão (instituição concedente) consiste no acompanhamento integral do trabalho inserido na realidade profissional. A quantidade de discentes por campos e supervisores deve observar e respeitar as orientações legais e decisões do campo concedente (PPC-EF/FEFD/UFG, 2021, p. 26).

1 No período abordado na escrita deste capítulo (2021-2024), compuseram o corpo docente de estágio obrigatório da FEFD/UFG os/as seguintes professores/as efetivos/as: Profa. Dra. Anegleyce Teodoro Rodrigues, Prof. Dr. Efrain Maciel e Silva, Prof. Dr. Lênin Tomazett Garcia, Profa. Dra. Luana Zanotto, Profa. Dra. Rubia-Mar Nunes Pinto, Prof. Dr. Sérgio de Almeida Moura e Profa. Dra. Sissília Vilarinho Neto, bem como as seguintes docentes substitutas: Profa. Ma. Jéssica de Moura Pereira, Profa. Ma. Rízia Rocha Silva e Profa. Dra. Patrícia Silva Carneiro.

O papel dos(as) discentes, estudantes-estagiários(as), por seu turno, conforme previsto no Regulamento Geral dos Estágios Curriculares do Curso de Educação Física (2023) (https://fefd.ufg.br/p/estagiolegislacaoeresolucao), consiste em:

> I. Cumprir os princípios e as finalidades da política de estágio, seguindo as ementas e demais orientações curriculares previstas no PPC [...]; II. Participar, efetivamente, de todas as etapas de realização do estágio curricular obrigatório, bem como do debate e da troca de experiências no próprio curso e nos campos de estágio; III. Cumprir os preceitos da ética profissional, da convivência, do respeito e da responsabilidade, junto ao professor-orientador, os colegas, a equipe de trabalho, o supervisor, o usuário/paciente/estudante e a comunidade em geral; IV. Observar e cumprir as normas legais do Regulamento do Estágio e das Instituições Conveniadas; V. Comparecer ao local de estágio no horário determinado e cumprir, integralmente, a carga horária prevista; VI. Elaborar e entregar o relatório de atividades, devidamente preenchido e assinado, após o término de cada estágio; VII. Zelar e preservar o patrimônio da UFG e dos locais de estágio (FEFD/UFG, 2023, s/n).

Para além das normativas previstas aos/às discentes, as atividades formativo-pedagógicas são definidas, a priori, coletivamente pelo corpo docente de estágio e concretizadas em seus respectivos Planos de Ensino, em observância à ementa da oferta. Em linhas de síntese, as atividades consistem em estudo inicial do componente estágio curricular na formação de professores na Educação Básica; seguido pela identificação e análise dos fundamentos teórico-metodológicos da proposta pedagógica em desenvolvimento na escola-campo; identificação e análise da organização do trabalho pedagógico da escola e seus condicionantes, com atenção à Educação Física a partir de uma dimensão investigativa das problemáticas e relações entre sujeitos e espaços e elaboração e desenvolvimento de semirregência e regência.

Metodologicamente, as ofertas buscam possibilitar ao/à estudante partir da síncrese para síntese no que se refere à compreensão da escola na contemporaneidade e os desafios postos às realidades escolares. São assim delineados com aulas (exposição verbal do(a) professor(a); trabalho independente desenvolvido pelos(as) estudantes; elaboração conjunta professor(a)/estudantes; trabalhos em grupos, apresentação de vídeos) nas ocupações da FEFD e encontros na escola-campo, mediadas pelas ações do(a) professor(a)-supervisor(a). Além de frequentar os encontros na FEFD e escola, os/as discentes produzem um Relatório Final de Estágio (por dupla e/ou trio). Para tanto, são orientados às leituras e recursos fílmicos recomendados (capítulos e artigos, apreciação de vídeos [filmes e documentários] e outras formas audiovisuais), à produção de fichamentos de textos, Diário de Campo da observação e participação na escola-campo, Diários de aula das semirregências e regências, além de outras possibilidades de produção acadêmica e pedagógica (construção de material didático-pedagógico, entre outros).

Vale ressaltar que o(a) estudante-estagiário(a) está integralmente protegido sob a forma de seguro-pessoal contra acidentes que possam ocorrer no período de seu Estágio Curricular Obrigatório, a cargo da instituição cessionária (UFG).

A natureza do estágio obrigatório consiste em compreender a prática profissional. Para tanto, é necessário apresentar aos futuros professores o espaço que contempla a educação básica brasileira. O acompanhamento das práticas pedagógicas se faz necessário para compreensão e apropriação de saberes, para que os futuros professores possam atuar na Educação Física escolar nos diversos níveis da Educação Básica. Esses saberes envolvem aulas teóricas e experiências práticas nos campos de estágio. Por meio deles, os/as discentes têm a oportunidade de identificar características e problemáticas significativas pertinentes à educação básica. Disto decorre a possibilidade de aprender e experimentar procedimentos que contemplam o processo de ensino-aprendizagem, desenvolver materiais didáticos e planejar aulas contextualizadas e relevantes, que contemplem a realidade e atinjam a função social da escola.

As visitas, observações, apropriação do contexto e da comunidade escolar, relacionadas à prática social e à análise documental, precedem o ato de planejar. São ações essenciais para que possa ser realizado o planejamento das intervenções que serão compostas por semirregências e regências. O planejamento é orientado pelos professores(as)-orientadores(as) e supervisores(as), e deve contemplar documentos que norteiam as práticas pedagógicas do campo em questão. Em específico, para a prática profissional dos futuros professores matriculados no curso de Licenciatura, deve-se ter como norte os seguintes documentos que legislam e orientam a Educação Básica: Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Documento Curricular do Estado de Goiás (DC-GO), os Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) da escola-campo, além de documentos institucionais que se referem ao ensino nas instâncias municipais, estaduais e federais. Uma característica peculiar ao campo da Educação Física em relação às práticas pedagógicas do estágio obrigatório e supervisionado, trata-se do protagonismo dos discentes durante as experiências vivenciadas no campo de estágio.

O protagonismo dos(as) estudantes-estagiários(as) consiste em ações que se interpenetram ao transcorrer das disciplinas de estágio e consistem em apropriar-se de conhecimentos relativos às pedagogias críticas da área da educação e da Educação Física; em planejamentos que contemplem objetivos e métodos os quais estão em consonância com as práticas pedagógicas do campo escola. Ocorre uma sistematização das ações dos discentes/estagiários em grau de complexidade, orientada por uma lógica de apropriação de conhecimentos, contemplada por observações, diálogos entre os envolvidos no processo de orientação e supervisão, práticas essenciais para que se estabeleça interlocuções com o currículo e PPP da escola-campo, e, por conseguinte, a realização das semirregências e regências.

Sendo assim, consideramos que o desenho instituído no processo permite imersão teórico-prática e interlocução constante e sinérgica entre discentes, supervisores(as) e orientadores(as) acadêmicos, com o intuito de aprofundar conhecimento e experiências pedagógicas da Educação Física escolar, no que tange ao processo de ensino e aprendizagem ao longo da disciplina, tanto no planejamento, quanto no desenvolvimento e na avaliação.

2.1 Relações com outras disciplinas e projetos de pesquisa e extensão

As disciplinas de estágio devem participar de ações interdisciplinares, intersetoriais e interprofissionais durante a formação. Além disso, buscam também integrar ensino-pesquisa-extensão e fazem parte, juntamente com outros componentes curriculares, do "Núcleo de Pesquisa e Prática Profissional" do PPC.

Os estágios da primeira metade do curso possibilitam que o estudante elabore um memorial que é apresentado no Seminário de Integração da Formação em Educação Física da FEFD (SIFEF). O SIFEF é atividade do componente curricular "Seminário de Integração I". A disciplina de Estágio em Ensino, Pesquisa e Extensão,

> [...] visa diversificar e aprofundar conhecimentos. Poderá contemplar os contextos de Ensino, Pesquisa e/ou Gestão sempre de modo articulado com a Extensão, tais como, ações de laboratórios e grupos de pesquisa, grupos de estudo, gestão de lazer e esporte, projetos de monitoria, projetos de ensino, tutorias acadêmicas, entre outros (PPC-EF/FEFD/UFG, 2021, p. 30).

Os estágios em "Educação Escolar", "Ensino, Pesquisa e Extensão", "Educação Física, intersetorialidade e território" compõem o conjunto do componente curricular "Atividades Curriculares de Extensão". "Estágio de Prática de Ensino com Práticas Corporais" está diretamente vinculado aos componentes curriculares "Práticas Corporais Temáticas I e II"

Uma ação importante a ser destacada com a implementação do novo currículo foi a proposta de integrar as reflexões e avaliações entre as diferentes coordenações, de Bacharelado e de Licenciatura, orientadores(as), supervisores(as) e discentes da unidade. Essa proposta culmina na realização de Seminários Integrados de Estágio da FEFD, do curso de Educação Física. De caráter extensionista, a ação vem sendo realizada desde o primeiro semestre de 2022, tendo, atualmen-

te (2024), finalizado a quarta edição e se preparando para a quinta (2024/2).

O objetivo geral é compartilhar as experiências desenvolvidas nas diferentes disciplinas e campos de estágios obrigatórios dos cursos de Educação Física da FEFD, em uma ação aberta a toda comunidade universitária. As inscrições são gratuitas e há emissão de certificados para os inscritos, com carga horária proporcional às atividades realizadas. A programação é composta por mesa de abertura e apresentação dos relatórios referentes aos campos de estágio, com a participação de estudantes e dos professores-orientadores e supervisores de estágio. O evento também contempla outras formas de socializar as experiências vivenciadas nos campos, com possibilidades de publicação de resumo simples para os estudantes das turmas de estágio que se apresentam no evento, apresentações orais e exposição de "banners". O encerramento de cada seminário conta com uma avaliação geral e sugestões para a organização do próximo evento.

O Seminário Integrado de Estágio tem sido considerado uma ação exitosa e uma forma de socializar as experiências vivenciadas no estágio, haja vista que se tornou uma tradição ao final de cada semestre e está incluído como atribuição das disciplinas. Já foram realizadas quatro edições, que estão apresentadas abaixo:

- I Seminário Integrado de Estágio da FEFD 2022/1: Reforma Curricular de 2022 e Formação Profissional em Educação Física.

- II Seminário Integrado de Estágio da FEFD 2022/2: Mundo do Trabalho e Formação em Educação Física.

- III Seminário Integrado de Estágios da FEFD 2023/1: Concepções e Práxis na Formação Profissional.

- IV Seminário Integrado de Estágio da FEFD 2023-2: Formação e Trabalho na Educação Física: Interlocuções e Experiências Profissionais.

De modo geral, as quatro edições buscaram compreender a composição criada por meio das relações entre diferentes experiências do estágio na formação profissional em Educação Física, sistematizados

em instituições-campos distintas, pode contribuir para a avaliação do processo já realizado e o repensar do novo currículo recentemente implementado. Tais intenções buscam ainda alinhar os debates propostos, constituindo-se como síntese possível na apresentação dos relatórios produzidos pelos estagiários, seja em escolas federais, estaduais e municipais, Hospital de Clínicas da UFG, CAPS, Centros de Convivência do Idoso e nas próprias dependências da FEFD/UFG.

3. Possibilidades, inquietações e lacunas do processo de transição e implementação curricular

Depois de apresentado o processo de transição e implementação curricular, bem como a estruturação e formas de estágio previstos no novo currículo, demarcando as atividades realizadas pelos estudantes, a definição dos campos de estágio, entre outros aspectos, apresentamos um conjunto de reflexões que partem (e retornam) das inquietações e lacunas verificadas neste início de implementação curricular e da nova estruturação do estágio no curso de Educação Física da FEFD.

As inquietações refletem um conjunto de preocupações do corpo docente sobre certas nuances, das quais destacamos: a redução do tempo pedagógico e formativo da Educação Física na Educação Básica; a escolha do discente pelo bacharelado ou pela licenciatura como definidora do percurso a ser trilhado; a escassez de estágio não obrigatório para as escolas; a ideologia do empreendedorismo e da reforma trabalhista, apontando, inclusive, para a ausência de concursos público, tanto para ocupação na Educação Básica quanto no Ensino Superior (expansão dos cursos de graduação em licenciatura).

Decorrentes do primeiro apontamento, a redução do tempo pedagógico e formativo da Educação Física na Educação Básica, observamos que o processo de semestralização das ofertas de estágio, há anos, vem provocando a diminuição do tempo pedagógico e o acirramento dos desafios para a formação de professores(as) pesquisadores(as) interessados pelo debate da Educação Física escolar. Neste cenário, observa-se uma reduzida compreensão sobre a problematização do trabalho docente desenvolvido na escola, semeado pela ausência de

tempo e dedicação para a apropriação teórica. Soma-se a isso a não ocorrência qualitativa do desenvolvimento de instrumentos de pesquisa adequados à realidade da escola-campo.

O modo aligeirado percebido das atividades de ensino desenvolvidas pelo estágio na Educação Básica, neste caso, reflete na desvinculação do ensino e pesquisa, ao não observarmos tempo e espaço necessários, por exemplo, para a coleta de informações e dados junto à escola (professores(as)-supervisores(as) e crianças/estudantes), impactando significativamente na devolutiva, contribuições e ensejos de transformações que o estágio obrigatório pode construir junto à escola. Neste sentido, ponderamos os aspectos históricos e específicos no processo de formação do professor de Educação Física no Brasil e no mundo. Brevemente, retomamos que as raízes da formação se encostam em uma dimensão do conhecimento do "fazer", da implementação de atividades/propostas de intervenções aligeiradas e, por vezes, pragmáticas no cotidiano das aulas.

Ainda como reflexo do histórico mencionado, que aparentemente reduz a formação em Educação Física às atividades de ensino, o estágio tem se iluminado/desdobrado em conjunto de ações/relatos das experiências de ensino propriamente ditas. Por um lado, vemos que esse fenômeno/tendência tem delegado certo protagonismo aos(às) estagiários(as) no compromisso com o ensino da Educação Física na Educação Básica, demonstrando superar o risco de nomear o estágio apenas como momento de observação e aplicação de regências. É com tal protagonismo que buscamos caracterizar os estágios da FEFD e, a partir dele, garantir crescimento ético, moral, didático, cultural e científico aos/às estudantes. Destarte, refletimos ser esta uma defesa histórica do debate sobre estágio na Educação Física brasileira.

O segundo apontamento, a escolha do(a) discente pelo bacharelado ou pela licenciatura como ação decisiva no currículo a ser cursado e, destarte, da profissão a ser exercida, seguramente (a partir das observâncias e participações em reuniões coletivas na unidade) aponta para um dos principais desafios e enfrentamentos do corpo docente da FEFD. Isto é, extrapola as preocupações dos(as) professores(as) de estágio, embora estes(as) tenham demonstrado maior atenção à ques-

tão. A partir da escolha discente sobre o grau acadêmico, decorrerá um possível retorno da "disputa" entre professores(as) por lecionar em turmas de Bacharelado e de Licenciatura e suas consequências para o trabalho docente na FEFD. Nesta direção, igualmente se põe a reflexão de que os(as) professores(as) da FEFD que assim desejarem ou forem solicitados pela gestão passarão a ser potenciais professores(as) de estágio, como ocorre pelas ofertas semestrais das disciplinas "Estágio de Ensino das Práticas Corporais" e "Estágio em Ensino, Pesquisa e Extensão". Se, por um lado, a ampliação de docentes vinculados ao estágio pode oferecer robustez à presença do estágio na unidade, a partir de ações coletivizadas originadas pelo macro grupo, por outro, preocupa-nos por considerar que uma integração não concatenada destes docentes pode fazer com que o trato dado ao estágio ocorra apenas como uma forma de ocupação carga horária docente, desvinculado ou, aos poucos, se afastando dos incessáveis estudos e pesquisas que o professor deve perfazer para o exercício do papel de orientador de estágio.

4. Considerações finais

Este texto, que teve como objetivo geral apresentar e discutir as finalidades e formas de organização do projeto de Estágio Obrigatório, da matriz curricular aprovada em 2021, do curso de Educação Física da UFG, à luz do processo de transição curricular, para além de apresentar as concepções e formas de organização do estágio, reflete sobre algumas possibilidades, inquietações e lacunas do processo de implementação curricular. Como possibilidade, nomeamos as distintas edições do Seminário Integrado de Estágio, derivadas deste processo, que vêm potencializando a troca de saberes e a formação ampliada no envolvimento de discente e docente da comunidade da FEFD, assim como o trabalho coletivo dos professores da FEFD e dos campos de estágios que se dedicam ao planejamento e à orientação dos estagiários.

A escrita deste capítulo exigiu a tomada de decisões para eleger o foco dado à discussão do estágio. Neste processo, reconhecemos que a dimensão teórico-conceitual, ou mesmo endossada pelas reflexões críticas, foi menos aprofundada. No entanto, a partir das nuances

abordadas, manifestamos o nosso agradecimento pela oportunidade de contribuir com a coletânea, pois esta nos proporcionou momentos de aproximação como coletivo que se move a partir do debate e semeia ideias e ações para a manutenção de um projeto de formação legítimo por meio dos estágios aos(às) discentes da FEFD.

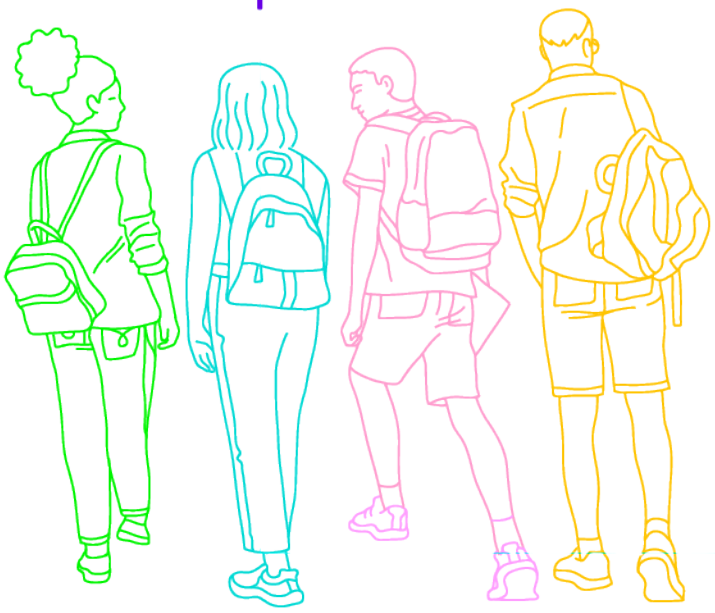
Referências

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Regulamento geral dos estágios curriculares do curso de Educação Física. Resolução FEFD/UFG nº 001/2023, 18 de maio de 2023. Goiânia, GO: FEFD/UFG.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Física, Licenciatura e Bacharelado, modalidade presencial, vigência a partir de 2022/1. Goiânia, GO: UFG, 2021. 126 p.

ESTÁGIO CURRICULAR: PENSAR A EXPERIÊNCIA E O APRENDIZADO DA FILOSOFIA



Adriana Delbó
Carmelita Brito de Freitas Felício
Sílvio Carlos Marinho Ribeiro

Nossa concepção de estágio

Qual o objeto de nosso pensamento?
A experiência! Nada mais!
Hannah Arendt

O propósito deste texto é compartilhar a experiência a partir da qual vimos realizando nosso trabalho no estágio dos cursos de Licenciatura em Filosofia da UFG, concebido por nós como ***práxis***, cuja finalidade é a formação qualificada de professoras/es de filosofia para a educação básica. A característica principal de nossa política de estágio se volta à capacitação de nossas/os licenciandas/os para que as atividades do pensamento e da ação não estejam dissociadas no seu exercício profissional. Isso porque a especificidade da filosofia e do seu ensino requer um exercício crítico da realidade escolar, uma vez que nela precisamos intervir a partir de habilidades e competências que não estejam centradas em meras tecnicidades didático-pedagógicas, mas sim na busca de transformação da realidade social na qual estamos inseridas/os.

Na literatura atual, há uma crítica à concepção tradicional de estágio, segundo a qual ele não deve ser reduzido a uma "atividade prática instrumental" (Pimenta; Lima, 2004, p. 25). O estágio, na verdade, é uma aproximação à realidade que deve, sobretudo, estar orientada pela *práxis*. E isso significa, sobretudo, que o estágio é constituído por uma interdependência entre teoria e prática e, com efeito, de uma busca de superação da dicotomia que, ainda em nossos dias, é reproduzida.

Conforme a política de formação de professores da Universidade Federal de Goiás, o estágio é um componente curricular que tem como um de seus princípios fundamentais a pesquisa enquanto dimensão de formação do trabalho docente (UFG, 2023). Para além da integração entre teoria e prática, outro princípio básico é a integração entre a Universidade Federal de Goiás e as Escolas-Campo, por meio de atividades que favoreçam a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Por ora, avaliamos que na integração entre a escola-campo e a universidade, bem como entre os *campi* da UFG, a articulação que mais tem tido êxito é entre o ensino e a pesquisa e essa é a perspec-

tiva a partir da qual nasce este trabalho sob os auspícios do novo. Escrito a seis mãos, buscamos consolidar uma parceria entre o curso de Licenciatura em Filosofia da Faculdade de Filosofia - FAFIL e o curso de Licenciatura em Filosofia dos *campi* de Goiânia e Goiás, respectivamente. Pela primeira vez, desde 2010 – quando a área de Filosofia passa a integrar o Projeto Institucional da UFG com vistas à sua participação no Programa Nacional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, e transcorridos quase 15 anos, finalmente nos juntamos, somando esforços, tendo em vista o fortalecimento dos dois cursos em um cenário no qual as dificuldades enfrentadas pela Licenciatura, em nosso país, são bem conhecidas.

Nesse sentido, "o diálogo e a cooperação entre os seus *campi*" – um dos princípios das *Diretrizes de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica* da UFG (2023, p. 2) –, é o que nos mobiliza diante da necessidade de uma cooperação e da criação de condições que permitam às/aos licenciandas/os em Filosofia integralizarem o curso, nos *campi* de Goiânia e de Goiás. Os cursos de Licenciatura, nos últimos anos, sobretudo, os cursos presenciais em universidades públicas, têm enfrentado uma diminuição de matrículas e uma alta evasão[1]. A pandemia potencializou tais problemas. Tais questões podem ser pensadas à luz da denúncia que Achille Mbembe faz da disseminação da necropolítica (Delbó, 2023). As exclusões sociais não são casuais e as instituições de ensino não deixam de ser afetadas por elas e pelas questões da interseccionalidade entre classe, gênero e raça. Em vista disso, algumas questões são de nossa responsabilidade:

> Quais são os mapeamentos feitos pelas Universidades a respeito das exclusões ocorridas durante a pandemia da Covid-19? Estudantes que trancaram matrícula, que desistiram do curso, ou que seguem apenas matriculados sem conseguirem estudar minimamente, sem experiências de aprendizado, têm qual cor de pele? Pertencem a qual classe social? Quem foi excluído, passou, ou ainda passa, por quais tipos de problemas? Quais

1 A Faculdade de Filosofia, campus de Goiânia, conta com 273 estudantes ativos, dos quais 52 estão matriculados na Licenciatura, 155 no Bacharelado e 66 estudantes ainda no grau indefinido. O Campus Goiás, por sua vez, conta com 26 alunos ativos.

> as preocupações e a ocupações das IES para com as pessoas que foram excluídas? Ou essas, quando muito, foram suficientes para compor índices? Quando voltarão às Universidades? Voltarão? Ou regressaram, finalmente, aos espaços de onde não deveriam ter saído, se obedecessem às determinações políticas-econômicas discriminatórias que ainda são preservadas e cultivadas até nos Estados Democráticos de Direitos? Essas são questões de âmbito político, com as quais todas as IES precisam se ater, ou são meras questões pessoais? (Delbó, 2023, p. 59).

Faz-se necessário atentar-se para quais são as/os estudantes excluídas/os, sob pena de sermos responsáveis por alimentarmos a tradição elitista da Filosofia no Brasil, apesar de todos os discursos defensores da democracia. Nos cursos de Licenciatura em Filosofia, os prejuízos em termos de matrícula e evasão são também anteriores à pandemia e são proporcionalmente maiores do que em outros cursos, em razão de, tradicionalmente, terem uma menor demanda. Uma sociedade que despreza a Filosofia não conduz a esta pessoas genuinamente interessadas. Os problemas do ensino de Filosofia no nível médio afetam diretamente seu ensino no nível superior. Além da baixa carga horária para disciplinas de Filosofia, ainda é grande o número de escolas em que tal disciplina é ministrada por quem não tem formação na área, como se os desafios próprios ao ensino de Filosofia pudessem ser assumidos por quem não estudou sobre e não se preparou para enfrentá-los; como se o conteúdo da Filosofia pudesse ser adquirido ao ser lido com urgência. No que se refere ao interior do Estado, a situação é mais grave. Esta condição gera um ensino de Filosofia deficiente e, muitas vezes, capaz de estimular o obscurantismo e o dogmatismo, em vez de combatê-los.

Na FAFIL, o Estágio Curricular, desde o segundo semestre de 2008, faz parte de um projeto que vem se realizando em parceria com o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), uma escola que atua na formação de professores constituindo-se como campo de estágio curricular para os cursos de Licenciatura da UFG. À luz deste projeto, as/os estagiárias/os são compreendidas/os como estudantes

em formação, e, portanto, sem serem tratadas/os como substitutas/os de professoras/es; sem serem colocadas/os no fundo da sala de aula; sem serem vistas/os com desconfiança, como se ali estivessem para depreciar a escola e as aulas. O CEPAE conta, em seu quadro docente, com dois professores formados em Filosofia que acompanham e orientam as atividades das/os estagiárias/os como partícipes de suas aulas e valorizam as suas atividades com a compreensão de que ensino e pesquisa são indissociáveis na formação de professoras/es para a educação básica. Essa concepção, respaldada em estudos de pesquisadoras/es do campo, considera que:

> [...] o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental. [...] Campo de conhecimento que se produz na interação entre cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas, o estágio pode se constituir em atividade de pesquisa (Pimenta & Lima, 2004, p. 29).

Que o exercício da pesquisa filosófica, conjugada com a ação pedagógica, faça parte da formação das/os estagiárias/os, e não só das/os estudantes do curso de Bacharelado, diz do nosso pressuposto de que a prática de ensino de Filosofia não ocorre pela mera exposição de conteúdos temáticos ou históricos, mas pelo estímulo às experiências com e a partir do conteúdo, pelo questionamento dos próprios conteúdos e pela reflexão sobre a própria prática. Esse exercício se dá pela construção do saber filosófico no diálogo, na pesquisa e na análise crítica da leitura dos clássicos da Filosofia, bem como na leitura das filósofas e dos filósofos contemporâneas/os. Não menos importante, na leitura da produção filosófica nacional, regional e local, na argumentação, embasada e respeitosa, na busca pelo conhecimento e pela exploração dos conceitos, na escrita e na exposição oral dos nossos estudos e das nossas experiências.

Podemos encontrar, na articulação dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura da UFG, princípios que buscam caminhar em direção à "superação da dicotomia entre teoria e prática, pautada na

concepção de que o estágio é atividade teórica de conhecimento que busca a fundamentação, o diálogo e a intervenção na realidade escolar" (PPC, 2018, p. 66). A prática em Filosofia não diz respeito apenas a ministrar aulas e ter domínio técnicos de ensino ou de metodologias em sala. Os estudos necessários ao ensino e ao aprendizado da Filosofia compõem a prática dessa área do saber. Portanto, aprender a ler, a escrever e a expor filosoficamente também são práticas da Filosofia. Nesse sentido, conforme o PPC do curso de Filosofia do *Campus* Goiás:

> (...) a prática, em si mesma, exige a atividade investigativa e, por conseguinte, a pesquisa sobre os diversos eventos e fenômenos que circundam a docência. Por tal razão, o curso de licenciatura em Filosofia prevê que, para uma melhor articulação entre a teoria e a prática pedagógica, bem como para o desenvolvimento de uma reflexão acerca dessa relação na formação de professores de filosofia, o estágio esteja vinculado à teoria e à pesquisa (UFG, PPC-LFCG, 2013, p. 27).

Considerando que filósofas e filósofos não escreveram sobre algo abstrato que, misteriosamente, teria saltado de dentro da cabeça delas/es, mas que escreveram sobre o que se passou e aconteceu na experiência filosófica delas/es, nós precisamos deste histórico para que a filosofia delas/es também se passe em nós, para que sintamos, compreendamos, pensemos e possamos, inclusive, poder pensar diferente, pois, "a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (Larrosa, 2016, p. 18). Entretanto, é indispensável que sejamos sensíveis e envolvidos com o que se passa conosco, com o nosso histórico, com a formação político-cultural da nossa sociedade, para que a filosofia atinja o que se passa conosco e se faça também a partir da nossa realidade. Um dos princípios da política do estágio na UFG com o qual nosso curso está comprometido diz respeito ao "exercício da docência que valorize a diversidade étnico-racial, de gênero, sexualidade, faixa geracional e de direitos humanos, além da educação de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação" (Cf. Resolução CEPEC nº 1539/2017, art. 1º, IV, p. 1). Trata-se de um desafio descomunal, ain-

da mais se considerarmos que a Filosofia, tradicionalmente, com raras exceções, foi feita e direcionada apenas por e para pessoas padronizadas e adaptadas.

Atentas/os ao alerta de Larrosa (2016, p. 18): "dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça". Se as instituições de ensino forem lugares restritos à transmissão de informações sobre o que já fora pensado e sobre conhecimentos já construídos, como poderão ser espaços onde possam ocorrer experiências? Quem poderá ter a experiência da Filosofia? Apenas quem ensina? Quem aprende estaria privada/o de ter experiências? Levantamos essas perguntas para escapar de uma tradição pedagógica, como bem o sabemos, fundada meramente na lógica da transmissão. Como lembra Kohan (2009, p. 75), "é evidente que não se pode reduzir a filosofia à transmissão de conteúdos filosóficos. Contudo, a ausência de qualquer forma de transmissão é também problemática". O que fazer? Vanessa Sievers de Almeida, em diálogo com Walter Benjamin e Hannah Arendt, apresenta uma chave de leitura a ser considerada. "A tradição depende de seus portadores, que, por sua vez, lhe atribuem um sentido e a ressignificam à sua maneira. Nesse processo de transmissão, a preservação é sempre transformação. Manter a tradição viva significa necessariamente modificá-la" (Almeida, 2015, p. 67). Significa, ainda, considerar que "a arte de comunicar experiências" está desaparecendo, o que levou Walter Benjamin a detectar "nossa pobreza de experiências [...]. Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?" (Benjamin, 1985, p. 15).

Voltemos, uma vez mais, a Larrosa (2011, p. 285) e à sua proposta de "pensar a transmissão educativa não como uma prática que garanta a conservação do passado ou da fabricação do futuro, mas como um acontecimento que produz o intervalo, a diferença, a descontinuidade, a abertura do porvir". Recorrer a essas figuras significa voltar ao nosso ponto de partida para reafirmar o lugar da experiência em nossas práticas no estágio. Uma experiência que não se opõe à transmissão, mas que a aciona no sentido de "dar e receber, de dar e de tomar, de dar a palavra e de receber a palavra e de tomar a palavra, do que acontece na transmissão do dom da língua" (Larrosa, 2011, p. 282).

Ensino de Filosofia e democracia: um desafio político

Na obra *Du droit à la philosophie*, Derrida (1990, p. 11) reflete sobre o fato de que, quando analisamos a expressão "Do direito à filosofia", "[...] o poder do título começa a dissolver-se e [só então] a discussão começa. A democracia também e, de uma certa maneira, a filosofia". O vínculo entre filosofia e democracia está na origem da própria ideia de filosofia. Não obstante, vivemos, atualmente, uma crise da democracia no Brasil e no mundo. As perigosas e astutas associações entre democracia e direito ilimitado e sem critérios põem em risco ela mesma. Somamos a esse contexto os ataques e o desprezo pelo ensino de Filosofia e pela universidade. Podemos arriscar dizer que ambos os ataques têm implicação com os ataques à própria democracia. A filosofia nasce na medida em que é possível o estudo, o diálogo livre, o respeito à/ao outra/o, à racionalidade, à sensibilidade, o desenvolvimento da escuta sem o funil da instrumentalidade. Em tais condições, são produzidas normas e ações que, em última instância, têm como fundamento o bem público, o equilíbrio social e a justiça. E, provavelmente, onde não há tais condições, a filosofia pode deixar de existir ou perder sua essência.

O respeito à racionalidade também é um valor da ciência. A crise da democracia também a afeta, pois estimula o renascimento de visões que, historicamente, fomentam ideais de violência, autoritarismo e negacionismo científico. Por isso, "um Estado que pretende não deixar sua política prejudicada por forças que combate, e que podem progredir sobre um terreno de dogmatismo ou de obscurantismo pré-científico, deve formar filósofos e ampliar o campo de análise filosófica em seus programas de educação" (Derrida, 1990, p. 165). A filosofia é, portanto, uma demanda da democracia e uma propulsora dela. Onde uma é recusada, a outra é fragilizada.

Dado o valor da Filosofia não apenas para a educação, mas para uma sociedade justa e democrática, o PIBID contribui substancialmente para o fortalecimento dos cursos de Licenciatura em Filosofia, na medida em que, por meio dele, as/os estudantes podem conhecer de perto, vivenciar e enfrentar os problemas e desafios de ensinar filo-

sofia nas escolas brasileiras. É nessa direção que práticas de ensino, combinadas com as condições adequadas para estudos e pesquisas, são fundamentais para viabilizar o projeto de uma educação de qualidade para todas/os em face da massificação do ensino médio. No rastro das reflexões de Derrida, a pensadora brasileira Lídia Maria Rodrigo (2009, p. 2) está correta ao propor que "a difusão do saber filosófico para um público mais amplo [...] apresenta-se como uma exigência democrática; a democratização da cultura como pressuposto que esta seja direito de todos e não privilégio de alguns". Por isso, a inscrição da filosofia em um projeto de democratização dos saberes que compõe um programa de iniciação à docência, está em sintonia com o curso de Licenciatura em Filosofia que, a despeito de todo o desprezo que a sociedade tem por ela, se atreve a assumir uma posição política comprometida com a melhoria da qualidade do ensino das/dos próprias/os licenciandas/os, bem como se dispõe a enfrentar o desafio didático de tornar acessível um saber especializado – a filosofia – para estudantes do ensino médio, criando propostas de ensino que resguardem as exigências teórico-epistemológicas da disciplina. Isso só pode ser feito se professoras/es e licenciandas/os tiverem condições para o estudo e para a pesquisa e se as/os estagiárias/os forem acompanhadas/os por profissionais que assumam o mesmo desafio. Não basta um lugar para o estágio. Faz-se necessário lugares em que a Filosofia esteja em curso.

Estágio e PIBID: lugares de ensino-pesquisa-extensão na licenciatura em Filosofia

O curso de Licenciatura em Filosofia do *Campus* Goiás da UFG foi criado no contexto do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), sob uma perspectiva de interiorização do ensino superior público federal. Duas são as razões fundamentais de sua criação no interior do Estado: a dificuldade de acesso da/o cidadã/ão de baixa renda ou trabalhador/a ao ensino superior público de qualidade e a falta de professoras/es formadas/os na área para ministrarem aulas de Filosofia no ensino médio. Os PPC's de ambos os cursos (*Campi* de Goiânia e de Goiás) estão assentados em princípios que visam uma formação comprometida com o

fortalecimento da democracia, da cidadania, do efetivo respeito aos direitos humanos, às minorias, à diversidade de gênero, à pluralidade étnico-racial e ao meio ambiente. Entretanto, os discursos sobre tais valores não têm efeito algum nem para o aprendizado sobre nem para o exercício deles. Cabe também à Filosofia realizar a denúncia desse problema e construir-se sempre a partir do exercício ininterrupto de princípios democráticos, inclusive se autoavaliando para o diagnóstico de dificuldades quanto a isso.

Tendo em vista os vínculos entre pesquisa e estágio curricular, as condições para a pesquisa são indispensáveis. Daí a importância do PIBID, pois a colaboração sob uma perspectiva contextualizada entre as/os licenciandas/os e as/os professoras/es supervisoras/es, na sala de aula e fora dela, pode oxigenar os modos de se fazer filosofia em nossas práticas de ensino. Assim, as/os licenciandas/os podem aprender a acessar o resultado de pesquisas que partem de experimentações focadas em metodologias que considerem um outro modo de conceber a avaliação no ensino de filosofia, como, por exemplo, habilidade de aprender a elaborar um texto em conjunto. E, com isso, abrimos uma porta para romper o isolamento que caracteriza o modo dominante de fazer filosofia entre nós. Somente assim, universidades e escolas fortalecem uma parceria que protege a Filosofia e seu ensino.

O exercício do ensino e da pesquisa são práticas indissociáveis nos dois cursos de Licenciatura em Filosofia da UFG. Insistimos nesse ponto, tendo em vista a necessidade de enfrentar uma visão hegemônica de caráter estrutural que, de forma equivocada, mas insistente, fomentou uma separação entre ensino e pesquisa, sob a suposição de que a formação da/o licenciada/o de filosofia prescindiria da pesquisa, e que esta seria uma atividade reservada para quem opta pelo bacharelado. Tal hierarquia, tradicionalmente adotada por uma visão social/econômica preconceituosa, determinista e antidemocrática, propagou a defesa de uma "divisão" do trabalho filosófico, apartando quem pesquisa e quem leciona. É como se, na Filosofia, como também em outras áreas das humanidades, que também enfrentam esse problema, cada uma dessas atividades devesse ou pudesse fazer parte de distintas profissões e ocupações.

O fato é que essa divisão tem sido prejudicial para os cursos de licenciatura no Brasil, como bem o sabemos, perpetuando uma imagem negativa da profissão de professor/a, tal como apresentada por Adorno em seu ensaio *Tabus acerca do magistério*, quando aponta a desigualdade de oportunidades educacionais em relação às/aos profissionais que atuam na universidade e no magistério. "De um lado, o professor universitário como a profissão de maior prestígio; de outro, o silencioso ódio em relação ao magistério de primeiro e segundo graus" (Adorno, 1995, p. 99). Bem se vê que esse é um desafio que se coloca no horizonte de um projeto de formação de professoras/es de filosofia para a educação básica, que contemple também o estudo das motivações subjetivas e materiais que produzem o estado de coisas que aqui expomos.

Concordamos com Patrícia Del Nero Velasco quando ela explica que:

> Ao conceber o ensino como enlace do "fazer filosofia com o sentido de sua transmissão", passa-se a pensar o ensino articulado com a formação e a pesquisa filosófica – diminuindo a dicotomia disseminada no senso comum (e no meio acadêmico!) entre o professor de filosofia e o filósofo, entre aquele que transmite conceitos e problemas filosóficos e aquele que os produz" (Velasco, 2011, p. 33).

A FAFIL e o curso de Filosofia do *campus* de Goiás têm por desafio a realização da integração entre ensino, pesquisa e extensão, através de projetos interinstitucionais e interdisciplinares sobre temas caros ao ensino de Filosofia, aos estágios e ao PIBID, como, por exemplo, o projeto de extensão em curso "Filosofias Afro-brasileiras", que conta com professoras/es e estudantes dos dois *campi* e de outras Instituições de Ensino Superior do país, e com atividades on-line e presencial abertas à participação da comunidade em geral. A FAFIL realiza anualmente a Semana de Filosofia e a Semana de Integração entre Graduação e Pós-Graduação, com a apresentação e discussão das pesquisas de graduandas/os e pós-graduandas/os da UFG e de outras instituições de ensino. Aberto à comunidade, o evento conta também com a participação de professoras/es brasileiras/os e do exterior.

Posto isso, a filosofia, como objeto de estudo e de trabalho, é acessada quando se torna uma experiência – de estudo e de trabalho – a ser compartilhada. Como poderíamos perpetuar uma tradição de apenas assistir às aulas e ouvir professoras/es e pesquisadoras/es mais avançadas/os, como se apenas a escuta venha a ter efeito no aprendizado da filosofia? A democratização do ensino também significa a democratização da filosofia enquanto experiência. Ora, se uma das competências da filosofia e do seu ensino é o domínio analítico e crítico da produção filosófica, essa produção não deveria se constituir em uma fonte e um retorno a problemas que produzam novas problematizações? Não seria mais significativo pensar a atividade filosófica à luz de uma exigência propriamente filosófica, qual seja, a criação? Por que não defender "um ensino de filosofia que se compromete com a criação de novas formas de existência, que intensifique a relação dos estudantes com o corpo, o pensamento e a vida" [?] (Felício, 2012, p. 103-4).

Considerando que tais competências devem estar aliadas à habilidade de transpor o saber filosófico adquirido para relações de ensino e aprendizagem, segue-se que é preciso que a formação tenha como centro tanto o domínio da prática de pesquisa e escrita filosóficas, quanto o domínio da prática pedagógica e didática. Saber filosofia é também saber compartilhá-la, pois ela não se faz armazenando informações repassadas sobre conteúdos e temas, permanecendo no silêncio e no isolamento, ou mesmo na exposição da própria erudição. Filosofia só se faz com as/os outras/os. Sendo assim, ensinar apenas temas da filosofia e/ou História hegemônica da Filosofia não é ensinar filosofia – seria, no máximo, repassar informações sobre Filosofia. Estudantes, tanto do ensino médio quanto do ensino superior, seriam apenas pessoas informadas, sem qualquer experiência com a filosofia.

Concordamos com Larrosa, para quem:

> a informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso, a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação

> não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de "sabedoria", mas no sentido de "estar informado"), o que consegue é que nada lhe aconteça (Larrosa, 2016, p. 18-9).

O saber filosófico precisa, com efeito, articular o conceito no exercício da interrogação e na análise crítica do pensamento filosófico clássico e contemporâneo que, sobretudo, implica a capacidade de pensar e de expressar de modo compreensível, de forma oral ou escrita, hipóteses, esquemas conceituais e argumentos. Estes, por sua vez, são elaborados no diálogo com as obras e com os pensamentos filosóficos que integram os currículos dos cursos de Licenciatura em Filosofia. Porque o ensino de filosofia não é o mero repasse de informações sobre a história da filosofia, mas a abertura para experiências em Filosofia, também por meio de atividades de leitura e de escrita, no Núcleo Comum de ambos os cursos de Filosofia da FAFIL (bacharelado e licenciatura), contamos com a disciplina de Leitura e Escrita de Textos Filosóficos, e com os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), ofertados nas disciplinas de Monografia I e II. O Núcleo Específico Obrigatório é composto das disciplinas de Filosofias do Ensino da Filosofia, Didática do Ensino da Filosofia, Seminário de Práticas de Ensino e Laboratório de Produção Filosófica. Essas disciplinas, no PPC da FAFIL, são componentes articuladores entre a teoria e a prática. No que se refere ao PPC do curso de Licenciatura em Filosofia do Campus Goiás, a articulação entre teoria e prática se dá pela articulação entre disciplinas do Núcleo Comum, como Laboratório de Prática de Ensino, Leitura e Produção de Textos Filosóficos, Didática, Monografia I e II. O Núcleo Optativo da matriz curricular da licenciatura na FAFIL, por sua vez, conta com as disciplinas de Tópicos de Filosofia, Feminismo, Relações de Gênero e Étnico-Raciais; Tópicos de Filosofia dos Direitos Humanos; Tópicos de Filosofia Oriental; Tópicos de Filosofia Africana; Tópicos de Filosofia Latino-Americana e, ainda, Tópicos de Ensino da

Filosofia. No que se refere ao curso de Licenciatura em Filosofia do Campus Goiás, o Núcleo Optativo opera com pesquisas desenvolvidas pelos professores, o que inclui temas como relações étnico-raciais, gênero e sexualidade, metafilosofia, filosofia da medicina, filosofia do ensino de filosofia etc.

Vale mencionar que 400 horas da Prática como Componente Curricular (PPC) estão distribuídas em todas as disciplinas dos Núcleos Comum e Específico da Licenciatura da FAFIL, abrangendo a maioria das disciplinas oferecidas no curso do Campus de Goiás. Isto porque não deve haver separação entre disciplinas responsáveis pelo teórico e disciplinas responsáveis pela prática. Isoladamente, a teoria sequer pode existir, pois, afinal, seria teoria sobre o quê? E, ao tentar se manter independente, reivindicando para si um estatuto mais elevado, ela seria um amontoado de discursos vazios, compreendidos, no máximo, do ponto de vista semântico. Por sua vez, a prática sem a teoria seria um espontaneísmo irresponsável, sem qualquer reflexão e estudo. Vale lembrar que:

> [..] o papel das teorias 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 & Lima, 2004, p. 43).

Muito embora, das/os vinte e três professoras/es efetivos do quadro docente do curso de Licenciatura e Bacharelado do curso de Filosofia do campus Goiânia, apenas quatro se responsabilizam pelas disciplinas do Núcleo Específico Obrigatório da Licenciatura e, no campus da Cidade de Goiás, três professores. Os PPC's da Licenciatura em Filosofia da UFG têm como características a pesquisa e a extensão, vinculadas à formação geral, às práticas pedagógicas, à unidade entre teoria e prática, à inclusão de temáticas emergentes e, sobretudo, ao compromisso social e à valorização do profissional da educação. Essas características estão em sintonia com princípios e objetivos expressos na Portaria CAPES nº 90/2024 e no Edital PIBID/CAPES nº 10/2024.

Assim, com base no exposto, afirmamos a absoluta relevância do PIBID para a elevação da qualidade na formação de professores nos cursos de Licenciatura em Filosofia da UFG. Entretanto, mais do que a adequação às normas, os cursos perseguem o objetivo do ensino de filosofia por meio da experiência da filosofia.

Por que e para que pensar em ações de formação em cultura digital e o uso pedagógico de tecnologias no ensino de filosofia?

Pensar em ações que relacionem a educação com o uso de tecnologias digitais nos leva a questionar criticamente o uso crescente desses dispositivos. Conceitos e teorias do campo da comunicação têm sido transpostos para o ensino e para a aprendizagem com o uso de TIC's, com ênfase no recurso adotado, em detrimento das metodologias de ensino por parte das/os docentes e de estudos por parte das/os discentes, condição *sine qua non* para o-ensino/aprendizado. Nota-se, ainda, a apropriação crítica de teorias ao papel normatizador das tecnologias presentes nas políticas educacionais. No entanto, na abordagem de questões didático-pedagógicas, há uma adesão irrefletida do seu papel na prática de ensino, uma associação automática entre a utilização de tecnologias digitais em rede e a mudança da prática pedagógica, atribuindo-se, necessariamente, às tecnologias um papel facilitador. Diante dessas tendências, prevalece um pensamento que, à luz das análises de Joana Peixoto (2016, p. 375) "confunde a ação com a forma da ação, os meios com os fins". Não se deve compreender somente os efeitos das tecnologias na aprendizagem das/os estudantes e sim, atentar para o que elas/eles podem fazer para alcançar conhecimentos mais sistematizados sobre informações mais imediatas que acessam enquanto sujeitos sócio-históricos. Sem contar o quanto as tecnologias digitais têm sido compreendidas como "a tecnologia", como se livros, textos, materiais para anotações e elaborações das próprias escritas pudessem ser tecnologias descartadas. O otimismo irrefletido em relação ao uso das tecnologias como recursos necessariamente válidos para o ensino impossibilita, inclusive, o reconhecimento do valor das formas de atenção, registros e atividade-

des para os estudos e todo o processo de abstração que antecedem as tecnologias digitais.

Tal como em toda a universidade, os cursos de Licenciatura em Filosofia sofreram o impacto da pandemia da Covid-19. O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi a resposta aos problemas que surgiram neste contexto. Salvo os problemas decorrentes da exclusão – porque, afinal, obter os dispositivos onde a tecnologia se dá, não significa ter as demais condições para poder usá-los para o estudo –, a experiência do ERE pôde, contudo, nos levar ao reconhecimento da importância das TIC's no ensino superior, bem como ao reconhecimento de limites, sobretudo, relacionados à falta de formação relativa ao uso das tecnologias digitais na educação. Sobra incompreensão sobre como as TIC's podem contribuir para o ensino nos cursos de Licenciatura em Filosofia, sobretudo considerando a relevância da experiência e não apenas do repasse de informações sobre a Filosofia. E, com efeito, é preciso refletir sobre tais questões para a formação de professores. De todo modo, tem sido recorrente a demanda pelo uso das TIC's nas práticas da educação. Mas ainda não há sistematicidade sobre a articulação de seus produtos com as práticas de ensino de Filosofia. Há, no entanto, o uso didático de vídeos de internet e programas como o *Canva* para a edição de materiais didáticos, bem como o uso de redes sociais, como, por exemplo, *Facebook*, *Instagram* e *Whatsapp*. Junto ao PIBID, continuamos com essa prática, mas de uma forma refletida e sistemática, visando qualificar a formação no uso dessas tecnologias. No curso de Licenciatura em Filosofia/FAFIL, contamos, inclusive, com as experiências que se dão a partir do *Site Kalós* – Laboratório do curso de Licenciatura em Filosofia – por meio do qual se dão estudos, organização e alimentação de um *site* para divulgação do que é produzido no curso.

Considerando o que foi exposto, é imprescindível assumir a necessidade de pensarmos a formação relacionada ao uso pedagógico de tecnologias digitais, bem como quando e como elas podem cumprir o papel de mediadoras dos processos de ensino e aprendizagem de filosofia e quando o uso requer limites, visto que estar presente relacionando-se, escutando atentamente, expondo compreensões pela

escrita e pela fala, assumindo a fala, refazendo-a, revendo as próprias elaborações, são processos fundamentais para exercícios da filosofia, que não podem ocorrer apenas para quem está no lugar de professor/a. Para superar uma compreensão instrumental desses processos, uma vez que as tecnologias não são meios neutros, precisamos nos ater à relação complexa que se estabelece entre professoras/es e estudantes, e entre estudantes e estudantes. Fazer filosofia requer cooperação mútua entre corpos e presenças.

Sem, no entanto, desconsiderar a relevância das novas tecnologias, precisamos nos ater à relevância do PIBID para a formação de professoras/es, pois é principalmente por meio dele que se torna possível a realização de *Encontros Formativos*, na modalidade de palestras e ou minicursos, recorrendo, para tanto, à colaboração de especialistas em cultura digital. Igualmente, faz-se necessário conhecer as ações que vêm sendo levadas a cabo pelas/os integrantes do PIBID de outras IES's, visando à troca de experiências com o uso das TIC's nas práticas de ensino de Filosofia. Também por meio do PIBID, perspectivamos a criação de um *Jornal Online de Filosofia*, aliado às redes sociais e ao uso de tecnologias de edição de imagens e textos para divulgação de conhecimentos filosóficos voltados ao público externo à universidade. Essa produção demandaria, de um lado, uma pesquisa de conteúdo sob um enfoque filosófico, abrangendo temáticas advindas das próprias mídias digitais, da TV aberta e jornais impressos. De outro lado, a construção de textos e imagens de forma didática, abrangendo a dimensão do ensino. Essa ação será importante para a formação crítico-reflexiva de estudantes e professoras/es em relação ao uso pedagógico de tecnologias no ensino de filosofia.

O trabalho coletivo no ensino de filosofia: experimentações

O trabalho coletivo e interdisciplinar é essencial para a política de formação de professoras/es da educação básica, conforme os princípios e as diretrizes nacionais e da UFG. Essa política é filosófica quando, em meio a conhecimentos específicos, científicos, pedagógicos e culturais, se realiza uma articulação orientada para além da profis-

sionalização, ocupando-se também, e, sobretudo, com uma *formação* ampla que faz ressoar ao menos duas ideias caras à filosofia, quais sejam: a de *Paidéia* (Jaeger, 2013), cuja origem vincula-se à filosofia grega antiga, e a de *Bildung*, forjada na filosofia alemã e que remonta ao século XVII. Porém, incluímos a necessidade de uma formação pensada a partir de questões próprias à sociedade brasileira e, portanto, precisamos considerar o legado de Paulo Freire e da defesa que ele faz dos vínculos entre identidade cultural e educação (Freire, 1993) e a educação como ato de criação (Freire, 1992). No Brasil, a filosofia e seu ensino ainda sofrem com a falta de consideração das questões mais próprias ao modo de se fazer filosofia. Juliana Aggio resume tal problemática do seguinte modo:

> Ora, se a filosofia for feita com menos tecnicismo, com uma linguagem menos hermética e com uma clareza convincente e profunda, se não for feita somente por e para especialistas, se a paciência do conceito vencer a pressa do produtivismo, se a especulação criativa vencer a lógica do mercado e das honrarias, se ela romper os muros dos narcisismos que a apequenam e a reduzem a medalhões, se ela abandonar o purismo e se lançar a pensar objetos considerados não filosóficos pela academia, se não se pretender inteiramente a-histórica e não ignorar a função social que lhe cabe conforme cada momento histórico, se o texto for apenas pretexto para uma vivência transformadora de si e do mundo, se ela não estiver tão apartada da vida, mas puder ser também um modo de vida, capaz de criticar a si mesma e não se levar tão a sério, se as fronteiras institucionais, departamentais e disciplinares forem alargadas e borradas, então podemos imaginar que dela surgirão resultados inesperados e outros modos de fazer filosofia poderão habitar os corredores da Universidade (Aggio, 2024, s. p.).

Se, por exemplo, o racismo e a formação de um povo a partir da política europeia de extermínio e escravidão não puderem ser objetos da Filosofia, a Filosofia entre nós seguirá sendo mais um produto do

colonialismo. Assim, o conceito de *formação* requer ampliação e inclusão que abarquem as dimensões sociais, políticas e culturais, nos âmbitos nacional e latino-americano. O ensino de filosofia entre nós não pode se eximir da questão da constituição de si: eis a problemática que sustenta, pois, o desafio para o ensino de futuras/os professoras/es e fixa um ponto de referência visando um horizonte reflexivo e prático-pedagógico que precisa pautar o diálogo entre universidades, escolas e demais âmbitos da sociedade e, sobretudo, o diálogo entre seus agentes.

Em vista disso, desde 2009, as disciplinas de estágios na FAFIL, a cada semestre letivo, são encerradas com a realização de *Seminários do Curso de Licenciatura*, nos quais as/os estagiárias/os apresentam o resultado de suas pesquisas, iniciadas desde o Estágio I, quando cada estagiária/o ergue pontes entre a bibliografia estudada e as experiências no CEPAE, e elabora a pergunta investigativa de sua pesquisa. Em cada um dos seminários de cada semestre letivo, ela/e compartilha o resultado de suas conquistas, recebe avaliações, revisa e refaz, podendo, assim, se implicar ainda mais com o minucioso processo de aprendizado da filosofia. Assim, tais seminários fazem parte das atividades formativas, de avaliações das pesquisas para que elas tenham como foco os problemas do ensino de filosofia, as propostas prático-pedagógicas, a valorização da docência e das relações com os saberes das/os estudantes e, ainda, a adoção de práticas avaliativas que valorizam a colaboração das/os agentes envolvidas/os e responsabilização das/os estudantes, futuras/os professoras/es – enfim, as avaliações como modos "para ensinar e para aprender filosofia" (Delbó, 2012, p. 20), ao invés de estratégia para premiar ou excluir.

Observa-se, hoje, que "é preciso convir [...], a figura do mestre tende a se apagar para dar lugar à figura de um agente de transmissão de conhecimentos" (Lefort, 1999, p. 220). Diante deste problema, vê-se uma "crise de identidade" da/o professor/a na medida em que o engajamento em seu trabalho de formação vem cedendo lugar a uma técnica. No rastro das reflexões de Lefort (1999), não se pode tomar ingenuamente a ênfase dada ao progresso do conhecimento, à necessidade de uma "formação permanente", como indício de um ensino que se submete à experiência do novo e, enquanto tal, pode

até estar sempre se renovando, mas pode deixar de ser capaz de pôr em causa a reflexão sobre as condições de nossa experiência do/no mundo, da relação dos sujeitos com os saberes científicos e os da cultura da comunidade escolar. Assim, uma formação em sintonia com a realidade da escola que valorize a docência deve se sustentar nesta dimensão reflexiva e prática, e não em uma mera técnica. Nesse sentido, pesquisas e publicações recentes nos convidam a compreender as relações entre teoria e prática à luz de uma orientação metodológica segundo a qual o estatuto da pesquisa está relacionado a uma "ação crítico-colaborativa"[2].

Fazemos coro às palavras de Adriana Alves de Lima Lopes, ao alegar que:

> quando nos deparamos com a disciplina de Estágio Supervisionado nos Cursos de Graduação em Filosofia, algumas questões são bem contundentes entre os estagiários: Há uma didática em ensino de filosofia? A prática docente consiste numa tentativa de aproximação dos conteúdos curriculares à realidade dos alunos? Que metodologias podemos utilizar em sala de aula para dialogar com os alunos? O que nos torna um bom professor de filosofia? (Lopes, 2019, p. 307)

A angústia diante de tais questões e a ilusão de que é possível encontrar soluções mágicas são compreensíveis no início dos Estágios Curriculares. Entretanto, as respostas não podem acompanhar o mesmo ritmo. É neste sentido que as/os estagiárias/os se colocam a investigá-las, adotando a companhia de quem se dedica à pesquisa sobre o ensino de Filosofia. Nossos esforços precisam estar voltados à formação de professoras/es pesquisadoras/es. Tal como Adriana Alves de Lima Lopes defende, precisamos nos colocar bem além da burocracia, orientando o estágio como "uma experiência necessária para o exercício da filosofia" (2019, p. 307). Afirmar a filosofia na sala de aula significa abrir-se a "uma experiência de pensamento que incomoda, que não deixa pensar da forma que se pensava, que ajuda na criação de

2 Trata-se de uma metodologia que busca reconfigurar a pesquisa e a ação pedagógica na dimensão da prática colaborativa (Franco (2016); Pimenta (2005).

novos conceitos, ideias e valores" (Ceppas & Kohan *apud* Guimarães, 2014, p. 110). Uma experiência que deve contar com a forma das/os professoras/es entenderem e praticarem a filosofia na universidade e na escola, o que exige, de fato, um diálogo com outras áreas. Mas não basta defender que a filosofia se articule com outras disciplinas, é preciso afirmar que o filosofar não se reduz a um domínio formal dos conteúdos e da história da disciplina, mas que se realiza na forma de um pensamento vivo e situado.

Assim, as/os licenciandas/os, ao iniciarem as disciplinas de estágios, nas idas e vindas ao CEPAE, nos estudos de textos e livros sobre ensino de filosofia, elaboraram a própria questão investigativa de suas pesquisas já no Estágio I, colocando-se na escola em circunstâncias de abertura, indagação e aprendizado, contando com estudiosas/os sobre o Ensino de Filosofia tanto no CEPAE quanto na bibliografia dos planos de curso, aprendendo a habilidade de elaborar um texto filosófico, fortalecendo-se para vê-lo ser questionado, para, corrigindo-o, aprendendo a pesquisar sobre o objeto comum que todas/os nós temos – o ensino de filosofia. Assim nos irmanamos e nos fortalecemos.

A especificidade da filosofia, relacionada à sua teimosia de fazer perguntas, repondo as antigas e formulando novas perguntas, deve ser preservada em seu ensino. Essa é condição necessária para realizar um exame crítico e voltar a atenção para as relações entre os sujeitos e a cultura, a experiência e a formação, sem o amparo de modelos idealizados, constituindo ações constantes mediadas pelo exercício vivo do pensamento filosófico.

Considerações finais

A queda de investimento na universidade tem se conectado à crescente desvalorização da Filosofia no Brasil. A crise da filosofia, na educação superior, soma-se a uma crise da educação em geral. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), há uma queda das matrículas na educação básica e em cursos superiores. No que se refere às matrículas em cursos de Licenciatura, a queda é ainda maior. Por fim, nos cursos de Licenciatura em Filosofia, que antes já

tinham demanda pequena, a queda é alarmante. Nestes cursos, após a pandemia, houve uma redução drástica de matrículas e aumento de evasão. Nossos cursos, no entanto, enfrentam problemas sérios de demanda e evasão, em razão tanto da desvalorização da Filosofia no mercado de trabalho quanto da desvalorização da profissão docente. Vale dizer que o Campus Goiás tem uma taxa de ingressantes menor do que a taxa de Goiânia, mas uma taxa de evasão muito maior.

Estamos, assim, diante de uma crise na educação básica e superior, e, de modo preocupante, nas Licenciaturas em Filosofia, que prejudica a formação de crianças e jovens e, por conseguinte, prejudica a análise dos valores com a finalidade do cuidado de uma educação de qualidade, que inclui muito mais do que uma formação adequada para o mundo do trabalho e para o exercício do que tem sido chamado de cidadania. Cada vez mais, erroneamente, o cidadão passou a ser equiparado a trabalhadores/consumidores, um problema desde a sociedade moderna cujos valores centrais – conforme Patrice Canivez aponta, a partir de Hannah Arendt e Eric Weil -: "são o trabalho, a produtividade, o progresso, fundados na ciência e na técnica. Nessa sociedade, os indivíduos têm, em primeiro lugar, e essencialmente o ***status*** de trabalhadores" (Canivez, 1991, p. 146). O problema é que, resolvida a vida privada, reduzida a questões econômicas, a política deixa de ter importância, a tal ponto que:

> O gozo das liberdades fundamentais permite ao indivíduo trabalhar e levar sua vida como bem entende. Não acarreta necessariamente o exercício de nenhuma responsabilidade política. O estado constitucional garante certos direitos ao indivíduo, mas esse indivíduo pode ser politicamente passivo: sempre governado, nunca governando. (...) No que se refere à participação ativa nos assuntos públicos, parece ponto pacífico que ela [a política] seja reservada aos *profissionais* da política (Canivez, 1991, p.29).

Se a filosofia precisa incluir a vida como seu objeto de investigação, a vida, em sua complexidade temporal precisa ser por ela analisada

e, por isso, não podemos desprezar o quão grave é a crescente recusa à Filosofia operacionalizada por nossa sociedade, inclusive por parte das Instituições de Ensino no Estado de Goiás.[3] Como em quaisquer outras áreas do saber, as condições para a pesquisa são elementos básicos para que elas se realizem. Nesse sentido, a pesquisa no estágio e em programas extracurriculares, como é o caso do PIBID, na medida em que é realizada em parceria entre universidade e escola, pode contribuir como meio para gerar a compreensão e a responsabilização pelos cursos de Licenciatura em Filosofia no Brasil, como também poderá contribuir sobremaneira para enfrentar os problemas da demanda e da evasão e, portanto, para a sobrevivência, o fortalecimento e o crescimento dos cursos de Licenciatura em Filosofia da UFG.

Para avaliar a experiência das/os bolsistas egressos do PIBID, a coordenação do curso de Licenciatura em Filosofia do Campus de Goiás fez uma enquete com 11 egressos[4] e constatou que, apesar do cenário preocupante que apresentamos, há de se assinalar que as experiências formativas de nossas/os licenciandas/os, nos espaços do estágio e do PIBID, têm contribuído sobremaneira para que sigam no exercício da profissão. Ressaltamos também que um número significativo de egressos segue seus estudos na pós-graduação[5]. Vale destacar, ainda, que, em 2012, com a verba de custeio do PIBID/CAPES, publicamos

3 Na cidade de Goiás, o Ensino Médio conta com 91% dos jovens de 16 a 17 anos matriculados; em Goiânia, esse percentual é de 93%. Considerando-se estatísticas de 2021, apenas 17% dos jovens estão cursando o ensino superior. Conforme dados do MEC, Goiás teve 74.986 candidatos para 6.828 vagas ofertadas no ensino superior, mas foram aprovadas somente 6.195 pessoas, o que implica um número elevado de vagas ociosas. Os cursos de Licenciatura em Filosofia da UFG conseguiram preencher entre 20% (Goiás) e 50% (Goiânia) das vagas ofertadas, segundo dados da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD-UFG.

4 Dos respondentes da enquete: 36% foram bolsistas por mais de 5 semestres; 36,4% foram bolsistas por mais de 3 semestres; 18,2 % por 8 semestres; e 9,1% por 2 semestres. Todos os participantes (100%) disseram que o PIBID foi totalmente importante para a sua formação; 81,8% disseram que o PIBID teve importância vital para a sua atividade profissional; 9,1% disseram que teve importância parcial; e 9,1% afirmam que não teve importância para a atividade profissional. Quanto à inserção profissional: 45,5% estão trabalhando na área de Licenciatura em Filosofia; 37,5% estão empregadas/os formalmente em outra área; 25% estão trabalhando por meio de contrato temporário em instituições de ensino público; e 36,4% foram aprovadas/os em processo seletivo ou concurso público. Em relação à continuidade dos estudos: 36% fizeram ou estão fazendo mestrado; 9,1% fizeram ou estão fazendo doutorado; 18,2% fizeram ou estão fazendo especialização. Dentre os que fazem pós-graduação, 88,9% estão cursando ou cursaram na área de Filosofia e 11,1% na área de Educação.

5 Entre os anos de 2014 e 2023, dez egressas/os da Licenciatura em Filosofia da FAFIL, que foram bolsistas do PIBID, ingressaram e concluíram a pós-graduação em Filosofia da UFG, e uma egressa concluiu o Mestrado Profissional em Ensino da Educação Básica do CEPAE/UFG.

o livro *Filosofia: entre o ensino e a pesquisa – ensaios de formação* (Goiânia: Editora Ricochete), fruto das pesquisas de bolsistas de ID, coordenadoras/es de área e professoras/es do campo do ensino de filosofia. Em 2014, foi publicado na *Polyphonia* – Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do CEPAE/UFG, um dossiê sobre o PIBID nos formatos físico e digital[6]. Participamos com a publicação de um artigo sobre o PIBID de Filosofia da UFG, nos livros *Veredas escolares* (Goiânia: Editora América, 2014, p. 166-175) e outro em *Veredas escolares II* (Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016, p. 565-586), respectivamente. Ainda em 2016 (p. 230-235), participamos do e-book sobre o PIBID da UFG com a publicação do artigo de um bolsista do PIBID de Filosofia[7]. Esse olhar retrospectivo para o que vimos fazendo no estágio e no PIBID mostra o nosso esforço em contribuir com a constituição de um campo de pesquisa sobre o ensino de filosofia no Brasil, "incipiente, exploratório, não canônico, mas existente e ativo, com produções acadêmicas, escolares e oficiais, que cumpre conhecer, articular, relacionar, para podermos posicionar, em nossas práticas e teorias, sobre as questões principais do campo" (Guimarães, 2014, p. 106). O campo de estudos sobre o ensino da filosofia – na escola e na universidade – não se realiza, de fato, sem pesquisa. Se assim fosse, ora a reprodução, ora as modificações da maneira de aulas ministradas por professoras/es do nosso histórico escolar seriam suficientes. Não obstante, questões sobre filosofias e seus modos de ensino precisam ser objetos de pesquisas para que a presença da Filosofia no mundo e nos espaços escolares tenha mais visibilidade e seja reconhecida, em vista da formação de jovens e de adultos, agindo no contexto do diálogo e da sua interação com as outras disciplinas, com os discursos do senso comum, com a cultura popular, com o espaço da mídia e da indústria cultural.

Se as pesquisas na escola são feitas de modo distinto das pesquisas especializadas da universidade, as pesquisas das/dos estagiárias/os sobre ensino de filosofia na universidade têm o mesmo rigor que os demais temas de pesquisas. Entretanto, o que a filosofia teria de mais

6 Disponível em: https://revistas.ufg.br/sv/issue/view/1640. Acesso em: 13 set. 2024.

7 Disponível em: https://pibid.prograd.ufg.br/p/13524-pibid-e-formacao-de-professores-na-ufg-pressupostos-teoricos-e-experiencias-vividas. Acesso em 16 out. 2024.

valioso a oferecer para escola “é o que ela sempre fez: um exercício vivo de, através do pensamento, não deixar que as coisas fiquem como estão” (Ceppas & Kohan *apud* Guimarães, 2014, p. 110). Por isso, experiência, pensamento vivo, trabalho sobre si de subjetividades individuais e coletivas, e abertura às contribuições de outras áreas são características que merecem ser exploradas e desenvolvidas na escola e, para tanto, exercitar a filosofia com estudo, pesquisa e parcerias é tarefa também do Estágio Curricular, tal como vimos nos comprometendo com ele, em nossas práticas, cotidianamente.

Referências

ADORNO, T. W. Tabus acerca do magistério. *In:*_____. Educação e emancipação. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 97-117.

AGGIO, J. Outros modos de se fazer filosofia. Le monde diplomatique Brasil, São Paulo, mar. 2023. Disponível em: https://diplomatique.org.br/outros-modos-de-se-fazer-filosofia/. Acesso em: 9 set. 2024.

ALMEIDA, V. S. Educação e tradição: reflexões a partir de Walter Benjamin e Hannah Arendt. Revista Entreideias, Salvador, v. 4, n. 2, jul./dez. 2015, p. 106-119. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9761/10250. Acesso em: 11 set. 2024.

ARENDT, H. Arendt sobre Arendt. Inquietude - Revista dos Estudantes de Filosofia da UFG. Tradução: Adriano Correia. Goiânia, v. 1, n. 2, ago/dez, 2010, p. 123-162. Disponível em: https://revistainquietude.com.br/index.php/inquietude. Acesso em: 5 set. 2024.

BENJAMIN, W. Experiência e pobreza. *In:*_____. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 114-119. (Obras Escolhidas, v. 1).

CANIVEZ, P. Educar o cidadão? Tradução: Estela dos Santos Abreu; Cláudio Santoro. Campinas: Papirus, 1991. (Coleção Filosofar no Presente).

DELBÓ, A. A pandemia da necropolítica nas instituições de ensino superior. Criar Educação. Criciúma, PPGE UNESC, v. 12, n. 01, p. 58-77. jan./jul. 2023. Disponível em: https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/7627/6636. Acesso em: 22 ago. 2024.

DELBÓ, A. Tramas da filosofia: entre o pensamento e a avaliação. *In:*_____.FELÍCIO, C. B. F. (org.). Filosofia: entre o ensino e a pesquisa - ensaios de formação. Goiânia: Edições Richochete, 2012, p. 19-44.

DERRIDA, J. Du droit à la philosophie. Paris: Éditions Galilée, 1990.

FELÍCIO, C. B. F. O que acontece quando a filosofia e seu ensino se põem em relação com a não-filosofia?. *In:*_____. (org.). Filosofia: entre o ensino e a pesquisa: ensaios de formação. Goiânia: Edições Ricochete, 2012, p. 75-108.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 2. ed.; São Paulo: Olho D'água, 1993.

GUIMARÃES, M. S. O transe e o trânsito das disciplinas no ensino médio. Trilhas Filosóficas: Revista Acadêmica de Filosofia, Caicó, ano VII, n. 1, p. 103-128, jan.-jun. 2014. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RTF/article/view/1937/1783. Acesso em: 29 ago. 2024.

KOHAN, W. O. Filosofia - o paradoxo de aprender e ensinar. Tradução: Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

LARROSA, J. Tremores: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes e Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LARROSA, J. Notas para uma dialógica da transmissão. *In:*_____. LARROSA, J.; SKLIAR, C. (orgs.). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Tradução: Semíramis Gorini da Veiga. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 281-295

LEFORT, C. Formação e autoridade: a educação humanista. *In:*_____. Desafios da escrita política. Tradução: Eliana de Melo Souza. São Paulo: Discurso Editorial, 1999, p. 207-223.

LOPES, A. A. L. O Estágio supervisionado em filosofia como exercício do filosofar. Problemata: Revista Internacional de Filosofia. João Pessoa, UFPB, v. 10. n. 5 (2019), p. 306-313. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/problemata/article/view/49658. Acesso em: 25 ago. 2024.

PEIXOTO, J. Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação. Revista de Educação Pública. Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 367-379, maio/ago. 2016. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3681. Acesso em: 10 set. 2024.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004 (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos).

RODRIGO, L. M. Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio. Campinas, SP: Autores Associados, 2009 (Coleção Formação de Professores).

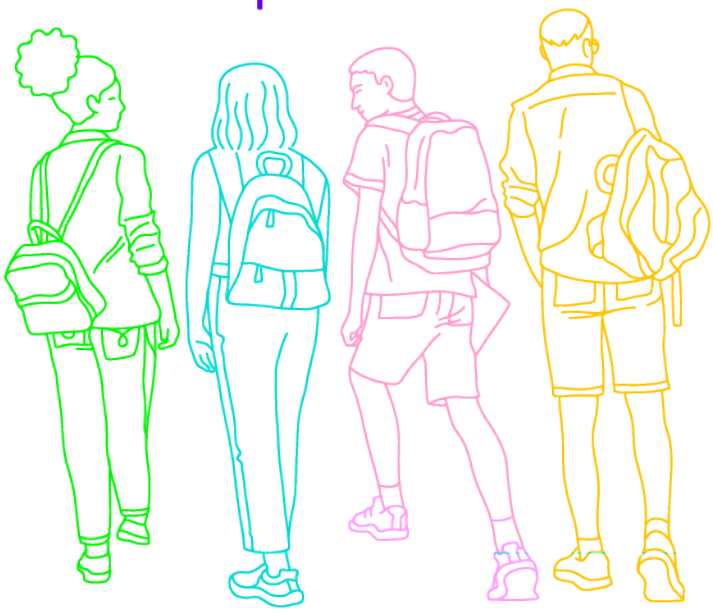
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC) n. 1539/2017, de 06 de outubro de 2017. Define a política de estágios dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás – UFG. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/2/o/Pol%C3%ADtica_de_est%C3%A1gios_das_licenciaturas_da_UFG.pdf. Acesso em: 30 ago. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Faculdade de Filosofia. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Filosofia. Goiânia, outubro de 2018. Disponível em: https://filosofia.ufg.br/p/29565-licenciatura. Acesso em: 29 ago. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Diretrizes de formação de profissionais do magistério da educação básica [e-book]. ECHALAR, A. D. L. F. *et al.* Goiânia: Ciar, 2023. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/diretrizes-magisterio/index.html. Acesso em: 16 ago. 2024.

VELASCO, P. D. N. Notas sobre o ensino de filosofia como problema filosófico. Dialogia, São Paulo, n. 13, p. 27-34, 2011. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/2748. Acesso: 3 set. 2024.

O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO DE GEOGRAFIA NA UFG



Vanilton Camilo de Souza
Karla Annyelly Teixeira de Oliveira
Lorena Francisco de Souza

Introdução

O objetivo deste artigo é fazer uma discussão sobre o Estágio Curricular na formação do professor de Geografia no Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Para tanto, situamos o nosso contexto institucional e tecemos algumas considerações teóricas sobre o lugar do estágio na formação de professores.

O Estágio Curricular Obrigatório é um momento privilegiado do curso de licenciatura em Geografia, no qual o aprender a ser professor é o objeto central do estudo feito pelos licenciados. Nesse sentido, ainda que todo o curso de licenciatura seja permeado e possibilite diferentes formas de articulação entre as práticas de ensino e as atividades acadêmicas, o Estágio Curricular Obrigatório tem essa articulação como seu eixo central. O estágio, como bem formulam Pimenta e Lima (2004), se configura como um campo do conhecimento, como um lugar de construção de conhecimentos a partir da articulação entre teoria e prática.

No Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da licenciatura em Geografia do IESA/UFG, o Estágio Curricular é um componente curricular, que se configura como eixo fundamental da formação da identidade profissional do docente na área. Os princípios da política de estágio expressam bem essa concepção:

- Uma organização curricular que possibilite a apreensão do contexto educacional e a atuação profissional na gestão, planejamento e avaliação do processo educativo;
- O desenvolvimento pleno do educando, a formação cultural e ética para o exercício da cidadania, a inserção crítica na profissão e a qualificação para o trabalho;
- O desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional que possibilite criticar, inovar, bem como lidar com a diversidade;

- A pesquisa como uma dimensão da formação e do trabalho docente; e
- Formação inicial articulada com a formação contínua (IESA, 2015, p 54).

A centralidade do Estágio Curricular na formação de professores de Geografia, presente no atual Projeto Pedagógico de Curso (PPC), decorre do contexto institucional nacional e local, fundamentado pelas orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores (DCNs) e das Diretrizes de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica da UFG.

As DCNs de 2015, no parágrafo sexto do art. 13, colocam que "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" (Brasil, 2015, p. 15), cumprindo efetivamente 400 horas dedicadas ao estágio.

Na licenciatura de Geografia do IESA/UFG, a carga horária é cumprida em três semestres distintos: no quinto período, Estágio Curricular Obrigatório I possui 128h semestrais; no sexto período, Estágio Curricular Obrigatório II, com 160h semestrais; e no sétimo período, Estágio Curricular Obrigatório III, com 128h semestrais (IESA, 2015). Em todas essas etapas, os Estágios Curriculares se organizam com base na Resolução CEPEC N° 1539R, que define a política de estágios dos cursos de licenciatura da UFG. Assim, as turmas têm no máximo 15 alunos por professor orientador da universidade e da escola e cada instituto da universidade, no caso o IESA, tem um coordenador de estágio da licenciatura.

No desenvolvimento desses estágios, além dessas orientações normativas do curso de licenciatura em Geografia, enfrentamos desafios tanto no contexto das políticas na universidade, quanto nos contextos das nossas práticas, considerando nossas concepções de formação de professor de Geografia, as atuais políticas nacionais de formação, os enfrentamentos em torno da desvalorização da profissão e as condi-

ções de trabalho na Educação Básica que vivemos na atualidade. No contexto desses desafios problematizamos: como formar professores de Geografia considerando-os sujeitos intelectuais autônomos para o exercício profissional na Educação Básica? Que bases consideram-se fundamentais para, no exercício da docência, expressar o significado social da disciplina para os escolares? Essas perguntas constituem o núcleo do que abordaremos neste artigo.

Bases e fundamentos para a docência em Geografia: desafios no contexto do estágio como componente curricular

O problema da concepção tradicional de estágio, centrada na dicotomia teoria e prática, ainda é muito presente na formação de professores. A superação dessa realidade, segundo Khaoule e Carvalho (2014, p. 5), requer *"uma atitude que ultrapasse a tradicional e reducionista compreensão do estágio como uma atividade prática"*. Para superar essa concepção do estágio, concordando com Pimenta e Lima (2004), acreditamos que sejam essenciais ações voltadas para a integração entre universidade e escola e ações para a realização da pesquisa no estágio.

A ação integradora da universidade com a escola, numa abordagem colaborativa, centra-se no princípio de que ambas são instâncias autônomas que, juntas, dinamizam a formação do professor e desenvolvem conhecimentos escolares e experiências didáticas como co-produtoras dessa formação. Para tanto, um movimento necessário é derrubar a ideia de que a universidade produz o conhecimento para ser aplicado na escola. Para Pimenta e Lima (2004), esse modelo consiste na crença de que o conhecimento de princípios e técnicas científicas adquiridos ao longo da formação garantiria uma boa prática profissional no momento da realização do estágio. É recorrente a ideia de que, nesse modelo, não seja necessária a utilização de teorias que orientem o pensamento e as ações. O que importa é a aplicação de "receitas", independentemente da situação na qual ocorrem as atividades. Nessa concepção, pressupõe-se que a realidade é que

deve ser mudada para garantir o sucesso das atividades do estágio. É comum, também, nesse modelo, a ideia de que a formação profissional é responsabilidade quase exclusiva do momento em que o estágio é realizado. Nesse sentido, o estágio se realiza sem que se consiga articular o campo teórico e conceitual com o campo profissional. Ocorre, assim, uma demarcação do que é "teórico" e do que é "prático". Diante dessa concepção, o estágio seria realizado, essencialmente, na forma de regência, sem preocupação e envolvimento com a escola em sua complexidade.

Nesse sentido, uma ação seria possibilitar a formação teórica capaz de construir uma concepção de estágio diferente daquela que predomina na universidade. Mas que concepção? O estágio é o momento em que são criadas as condições que possibilitam ao aluno o contato com as atividades profissionais docentes em locais onde estejam estruturadas as condições para o exercício da profissão. Para que ocorra esse contato, pressupõe-se o desenvolvimento de atividades consideradas essenciais na formação desse profissional. Além disso, é importante ocorrer uma diversificação dos espaços para a realização do Estágio Supervisionado, para além da sala de aula, sem perder de vista a escola como lócus da profissão. É justamente esse aspecto que se deve tomar para orientar as reflexões, ou seja, problematizar o tipo de atividade que geralmente se desenvolve na referida disciplina.

Ações voltadas para o desenvolvimento da pesquisa no estágio também contribuem para a superação do estágio como aplicação de modelo. A vivência investigativa na escola possibilita a problematização e a pesquisa de diversos temas, como: conteúdos de Geografia ensinados na escola, práticas dos professores dessa disciplina, processos de aprendizagem dos conteúdos de Geografia por parte dos alunos, dentre outros. Consideramos a pesquisa como uma dimensão potente para a formação do professor de Geografia no contexto do Estágio Curricular, na medida em que defende a concepção da formação do professor como pesquisador.

A potencialidade da pesquisa na formação de professores, segundo Pimenta (2015), situa-se no movimento teórico de valorização da pro-

fissão, que compreende os docentes como sujeitos do processo investigativo, que podem construir conhecimentos sobre o ato de ensinar e, assim, promover uma reflexão crítica sobre a sua atividade, numa dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente. Nesse sentido, ao conceber o estágio como lugar de pesquisa e de produção de conhecimentos, todos os sujeitos envolvidos atuam como pesquisadores. Para tanto, é fundamental pensar nas modalidades de pesquisa que deem conta dessa dimensão participativa dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa colaborativa tem sido apontada por vários autores como um procedimento eficaz na formação qualitativa de docentes. É comum a afirmação de que a pesquisa colaborativa é a que possibilita uma participação ativa e democrática entre os professores da Educação Básica com os pesquisadores das universidades. É comum, também, o fato de que, nesse tipo de pesquisa, cabe ao professor universitário o papel de auxiliar o grupo na problematização e na localização das teorias capazes de ampliar a consciência dos envolvidos. Molina (2007) apresenta algumas características do processo de efetivação de uma pesquisa colaborativa:

> Quando se analisa o processo da pesquisa-ação colaborativa, evidencia-se um movimento inspirado em ciclos ou espirais de fases, isto é, há um conjunto de ações que se sucedem no tempo e evoluem, marcando uma diferença entre o estágio inicial e estágios mais avançados. Os ciclos espiralados constituem os processos da pesquisa-ação colaborativa e apresentam os seguintes passos: identificados e assumidos os problemas que envolvem o trabalho do professor (CONSCIENTIZAÇÃO), novas formas de entendimento são pensadas e elaboradas, suscitando a busca de novas propostas curriculares e novas estratégias pedagógicas (PLANEJAMENTO) que podem levar às novas formas de ação pedagógica (AÇÃO), inventariadas posteriormente ou durante a ação (REGISTRO), que podem encaminhar a um repensar sobre o processo, desencadeando um novo planejamento (REFLEXÃO) (Molina, 2007, p. 88-89).

O autor aponta ainda que, como resultado de trabalhos dessa natureza, as pesquisas colaborativas permitiram que os professores se tornassem ativos, superando o medo da exposição, ampliaram o campo do pensamento e da prática nas suas atividades docentes, com destaque para as capacidades de autoavaliação do próprio trabalho (individualmente) e no ato de ouvir o outro, estabelecer parcerias e proposições e projetos conjuntamente universidade e escola. No contexto dos estágios, acreditamos que estes resultados indicam alta potencialidade para promover a aprendizagem docente.

Existem, entretanto, outras modalidades de pesquisa capazes de cumprir o objetivo da formação crítica de professores. Romanowski (2004) explora o processo da relação teoria-prática de um grupo de pesquisadores no momento em que tal grupo elaborava suas teses e dissertações. A autora percebeu que, de uma forma ou de outra, todas as pesquisas faziam referência à prática dos pesquisadores: "a prática é o lócus privilegiado da origem da pesquisa, nesse campo é gestada, pensada". (Romanowski, 2004, p. 200). A autora percebeu ainda que as pesquisas foram capazes de promover uma análise crítica de suas práticas.

A pesquisa como instrumento de prática reflexiva, que promove uma análise crítica da realidade, se apresenta como outra possibilidade da pesquisa na formação de professores. Essa concepção é perceptível no texto de Fiorentini (2004). O trabalho do autor decorre da importância que ele dá às práticas reflexivas e às pesquisas que tomam a prática docente como objeto da investigação. Nesse sentido, o autor trata da autoinvestigação e da reflexão compartilhada como mecanismos centrais das pesquisas realizadas no interior de suas disciplinas de Didática e Prática de Ensino de Matemática.

A autoinvestigação é uma modalidade de pesquisa presente nos trabalhos de Marcondes (2004). Também com o intuito de valorizar as pesquisas sobre as práticas, a autora trata da pesquisa colaborativa que, segundo ela, é capaz de cumprir esse papel. A autoinvestigação, tal como apresentado no texto, difere, entretanto, da perspectiva apresentada por Fiorentini (2004). Para esse autor, a autoinvestigação é uma etapa que se completa com a reflexão compartilhada. Em Mar-

condes (2004), é uma modalidade autônoma e que pode ocorrer de diversas formas.

É recorrente, na literatura da área, a compreensão de que a pesquisa proporciona ao professor uma ação como sujeito real e concreto de um fazer docente. Além do mais, a pesquisa pode ser uma possibilidade de dar a voz de que o professor precisa ter na produção de conhecimento sobre sua prática. Acreditamos, portanto, que ações de integração universidade e escola, bem como ações de pesquisa a partir do Estágio Curricular, se constituem como possibilidades e desafios a serem considerados por nós, professores formadores de professores de Geografia, em nossas práticas docentes. No próximo tópico, apresentamos um breve panorama de como temos atuado.

As interfaces entre conhecimento da disciplina e o pedagógico na formação de professores de Geografia: dimensões nucleares para o Estágio Curricular

Nos estágios curriculares de Geografia do IESA UFG, procuramos sempre que os conhecimentos da ciência geográfica e da educação se façam articulados e presentes nas três disciplinas: Estágio I, II e III, iniciadas a partir do quinto período do curso. Os movimentos necessários para efetivação dessas articulações estão fundamentados na relação teoria e prática e nas integrações entre conhecimentos da Geografia, conhecimentos pedagógicos e conhecimentos cotidianos.

Estágio Curricular de Geografia I: compreender a escola pela lente do conhecimento

O pressuposto adotado para a construção e desenvolvimento da prática formativa neste componente curricular é de que é possível construir uma proposta para o encaminhamento teórico-metodológico para as atividades de estágio curricular de formação de professores de Geografia que articulem o diálogo entre suas dimensões pedagógicas do espaço e da prática escolar, e as bases epistemológicas da ciência geográfica. Neste contexto, trabalhamos sempre com a ideia de

que os estagiários, na tentativa de "geografizar a dinâmica do espaço escolar", mobilizem as proposições de Milton Santos (2007) sobre as categorias de forma, função, estrutura e processo para as análises sobre a escola, seus espaços, dinâmicas e sujeitos.

Numa perspectiva geográfica, qualquer espaço, incluindo a escola, é uma espacialidade concreta da sociedade. Se se toma o espaço como produto social, nele é possível se observar seus objetos, seus arranjos e suas dinâmicas. Entretanto, diversos aspectos da espacialidade escolar observados nos estágios não são visíveis e/ou percebidos à primeira vista. Daí a necessidade de um método para analisar tal espacialidade para além do visível e do percebido.

Para esse processo, destacamos as contribuições de Santos (2007), esclarecendo que o espaço deve ser visto na sua aparência e na sua essência. A essência é tomada pela manifestação de aspectos que não são visíveis. Seria a adoção da noção de totalidade na compreensão do espaço. A especificidade desse processo de análise do espaço é apresentada por Santos a partir do uso das categorias *forma, função, estrutura e processo.* Como utilizar essas categorias no Estágio de GeografiaI?

A *forma* seria a caracterização de uma determinada porção do espaço urbano. Seria a identificação dos seus objetos e seus arranjos: os pavilhões e seus equipamentos escolares. O arranjo de cada objeto no espaço, materializado ao longo do tempo. Trata-se, portanto, da percepção da paisagem escolar. Dessa forma, consideramos que a caracterização de uma paisagem da escola não pode ser realizada pela experiência primeira. Entretanto, a identificação das formas espaciais não possibilita a compreensão do espaço para além desse arranjo visível. Cavalcanti (2002) evidencia que a paisagem fornece pistas para a compreensão de aspectos mais essenciais dessa espacialidade. A escola pode ser compreendida como um espaço geográfico, como um conjunto de objetos e de ações. Daí o uso das demais categorias: *função, estrutura e processo*. Essas funcionam como mediação para ultrapassar a dimensão das formas identificadas na escola.

Para Santos (2007), a *função* possibilitará compreender qual o papel e os sentidos dos objetos que ocupam um determinado arranjo escolar, bem como as alterações de suas *funções* ao longo do tempo. Para o

autor, as formas podem permanecer as mesmas durante muito tempo. Já as *funções* alteram várias vezes nesse tempo. Quais são as funções desempenhadas por uma quadra poliesportiva na escola? As salas de aula cumprem apenas a função de atividades de ensino? Que múltiplas funções se atribuem à escola para os pátios? Em que espaços os alunos efetivam a merenda escolar? Essas são algumas pistas para identificar as funções dos objetos escolares no cotidiano da escola.

Já a categoria *estrutura* permitirá a compreensão das normas, projetos e programas escolares e as dinâmicas dos sujeitos escolares nas suas práticas, e as interseções destes planos na produção e nas práticas culturais que regem a produção das *formas* e das *funções* escolares. Como os currículos das redes de ensino, o Projeto Político-Pedagógico da escola, os textos escolares se efetivam na escola? Como se manifesta o tipo de gestão da escola na relação com os demais sujeitos da escola e da comunidade escolar como um todo? Que ações e reações a cultura estudantil e as identidades se manifestam no espaço? A estrutura também deve ser entendida sobre normas sociais mais amplas que regem o comportamento da sociedade na escola.

O *processo*, por sua vez, diz respeito à dinâmica na produção e na reprodução do espaço escolar. Como a escola foi instituída desde sua origem e que alterações se efetivaram ao longo do tempo? Que tipo de formação? Quem promove tais alterações? Para quê? Por que determinada coisa existe nesta escola aqui e não em outra? Essas últimas categorias permitirão compreender o espaço escolar na sua totalidade.

As nossas experiências com este tipo de trabalho, ao longo de alguns anos, têm permitido verificar que o conhecimento geográfico e educacional são importantes lentes para uma compreensão teórica e crítica do espaço escolar, compondo o conhecimento do docente de Geografia.

Estágio Curricular de Geografia II: função social da Geografia para os escolares

A função social da Geografia na escola é contribuir com a formação integral dos jovens escolares, por meio da compreensão geográfica

do mundo, que os habilite para o exercício contínuo da cidadania, em suas múltiplas dimensões. A partir do pressuposto de que o conhecimento escolar não é um dado, mas uma construção humana, que resulta de um processo de mediação cultural e didática, no Estágio Curricular de Geografia II temos tomado a aula como centro das atividades. Qual é o papel do professor no processo de planejamento, realização e avaliação da aula de Geografia? Como definir o conteúdo geográfico? É possível utilizar a aula como instrumento metodológico de pesquisa no ensino?

A aula é a unidade básica de organização do processo de ensino e aprendizagem (Libâneo, 1994). É na aula que o conhecimento da Geografia escolar se realiza no processo de mediação didática efetivado na relação professor, estudante e a Geografia escolar. No contexto da aula de Geografia, que, longe de se apresentar como um produto, é um processo (Sousa Neto, 2008), o conteúdo da Geografia não tem uma finalidade em si mesmo; o objetivo da aula não é "passar o conteúdo". Cabe à Geografia, enquanto disciplina escolar, por meio da mediação didática dos professores, propiciar as condições para que os estudantes compreendam o mundo a partir da abordagem geográfica. Assim, a sociedade e os problemas socioambientais relevantes (García Pérez, 2000) são compreendidos em suas contradições a partir do espaço (Straforini, 2018) e dos conteúdos geográficos (Cavalcanti, 2012). Portanto, o conteúdo escolar de Geografia é concebido como um meio (Azambuja, 2019), que instrumentaliza a aprendizagem e proporciona o desenvolvimento do pensamento conceitual dos estudantes para a compreensão do mundo (Cavalcanti, 2024). Professores e estudantes são sujeitos com conhecimentos próprios que atuam no processo de produção do conhecimento da Geografia escolar.

Ao conceber a aula como processo de construção de conhecimento e o conteúdo escolar como meio, no contexto das teorias pedagógicas críticas, o professor assume a importante tarefa de ser o sujeito responsável pelo planejamento, realização e avaliação da aula. Formar professores de Geografia conforme essa perspectiva requer lidar com o desafio de superar a concepção do professor como transmissor de conteúdos escolares. Nesse sentido, temos investido em atividades que promovam a reflexão sobre o planejamento da aula; a aborda-

gem geográfica da aula, centrada em propostas didáticas que problematizam a realidade; a concepção da aula como um processo e instrumento de pesquisa no ensino.

O planejamento e o plano da aula são concedidos como instrumentos de concepção e sistematização da relação objetivos/conteúdo/métodos da unidade didática ou tema em questão (Libâneo, 1994). Temos argumentado sobre a relevância do planejamento como o momento de elaboração intelectual da aula, como um guia para ação do trabalho do professor e também como um instrumento de comunicação de propostas de prática de ensino. Temos entendido que a forma de apresentação dos planos não é única, sendo possível o uso de diferentes formas, sempre considerando quem será o público-alvo. Todavia, os diferentes formatos de planos - quadros, tópicos, projetos, etc -. tomam como central a coerência interna dos objetivos/conteúdos/métodos no interior de uma aula e também a coerência no diálogo entre as aulas da unidade didática.

O planejamento tem sido problematizado sob diferentes situações: planejar na urgência, isto é, conceber uma aula sem muito tempo prévio para reflexão; planejar de uma semana para outra; e planejar, no formato de projeto, com um mês de antecedência. Esse planejamento mais longo é uma parte do projeto de Intervenção Pedagógica, que passamos a chamar de Projeto de Ensino, o qual integra pesquisa, ensino e aula de Geografia.

E a análise geográfica, como pensar o conteúdo nessa perspectiva? Como fazer aulas sobre os conflitos internacionais, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, os problemas cotidianos dos estudantes etc. e garantir que os mesmos sejam abordados em uma perspectiva geográfica? O desafio aqui recai em analisar o tema, os problemas a partir das formulações teóricas da Geografia, isto é, levantar conceitos e teorias sistematizadas no âmbito da ciência geográfica e dos materiais próprios da Geografia escolar, como livros didáticos e paradidáticos. Ainda é necessário buscar respaldo nas bases curriculares oficiais nacional e local, bem como a investigação e o levantamento de dados empíricos em bases relacionadas ao tema, como no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Insti-

tuto Mauro Borges (IMB), Google Imagens e mapas etc. Aqui, o professor atua na elaboração do conteúdo escolar, produz textos didáticos, atividades de análise de dados e mapas, produz slides - enfim, produz o material didático necessário para realização da aula.

E sobre os temas tidos como próprios da Geografia, a exemplo de clima, relevo, relação cidade/campo, urbanização, uso da terra, globalização etc., como garantir que sejam abordados em uma perspectiva geográfica, de modo que não sejam tomados como o objetivo principal da aula? Aqui, somamos às orientações anteriores a necessidade da adoção de abordagens metodológicas que propiciem o diálogo dos conteúdos escolares com a realidade, com os conhecimentos cotidianos dos estudantes e com o contexto da escola.

As aulas escolares, na maior parte das vezes, tendem a centrar-se na sistematização e estudo aprofundado de um conteúdo. Todavia, quando se restringem a esse momento, o conteúdo em si torna-se o objetivo da aula. As propostas didáticas dialéticas se apresentam como uma possibilidade para o uso do conteúdo como meio. Problematizar a realidade, analisá-la por meio dos conteúdos "geográficos" e, por fim, sintetizar a compreensão alcançada nesse processo se constitui como a base nuclear destas propostas. O percurso didático da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2005) é constituído em cinco momentos: prática social, problematização, instrumentalização, catarse (produção) e a prática social final. O percurso didático para a mediação do ensino de Geografia de Cavalcanti (2024) se estrutura em três momentos: problematizar, sistematizar e sintetizar.

O processo de problematização, sistematização e síntese na realização do ensino de Geografia requer, a cada conjunto de aulas, um trabalho autoral do professor. No Estágio Curricular de Geografia II temos tratado da complexidade desse processo, por meio do uso do princípio da pesquisa como meio para construção do conhecimento docente. No estágio, temos concebido a aula como um processo e instrumento de pesquisa no ensino. Entendemos que o processo de elaboração da aula, em si, requer do professor o uso de uma atitude investigativa. Quando adotamos a estruturação do Projeto de Intervenção Pedagógica no formato de ensino "Projeto de Ensino", a aula

também é utilizada como um instrumento de pesquisa. O Projeto de Ensino é composto pelos tradicionais elementos de um projeto de pesquisa, tendo como foco a aula: introdução (com tema, problema de pesquisa, justificativa), objetivos, metodologia e referencial teórico. Os estagiários precisam mobilizar as concepções de planejamento, ciência geográfica e metodologias de ensino para elaborar os planos de aula e atividades, que são realizados nas escolas e, por fim, sintetizar sobre o processo percorrido entre o planejamento e aplicação das ações.

Estágio Curricular de Geografia III: o professor como intelectual

A reflexão dos estagiários sobre as disciplinas de Estágio Curricular de Geografia I e II é feita durante o Estágio Curricular de Geografia III, em um processo que envolve sistematização e socialização. Nesta etapa, são problematizadas as experiências profissionais sobre o ensino da Geografia no desenvolvimento de análise, discussão e apresentação dos resultados dos estágios desenvolvidos anteriormente. Para a socialização das experiências, organiza-se um seminário aberto a toda a comunidade acadêmica e escolar, sobretudo o público das escolas-campo que recebem os estagiários e seus professores regentes. Além desse aspecto, as experiências vivenciadas durante a realização de outras atividades de cunho didático e/ou pedagógico na escola-campo são aspectos que fomentam a reflexão sobre a profissionalidade docente na formação inicial e a importância de conceber o espaço escolar como dinâmico, repleto de pluralidades e constituído de elementos específicos em sua prática social e cultural.

Os estagiários atentam para o processo de sistematização das experiências formativas ao longo da formação inicial na escola-campo, elaborando uma proposta didática de ensino de Geografia dentro de um artigo acadêmico, que irá compor o Seminário de Estágio. A proposta didática tem o objetivo de aproximar a universidade e a escola, por meio de uma ação referenciada nos aportes teóricos e metodológicos da ciência geográfica. Essa proposta é pensada a partir das observações feitas em sala de aula e das aulas ministradas, muitas vezes enfatizando problemas de aprendizagem e situações didáticas que

demonstram uma maior dificuldade para a compreensão e formação de um pensamento geográfico nos estudantes. Em consonância com as observações e diálogo com o professor regente, o estagiário elabora o artigo. O Seminário de Estágio refere-se a um evento acadêmico aberto à comunidade universitária e escolar e concentra atividades formativas e de socialização dos resultados e experiências adquiridas nas escolas, que são o campo de estágio. Dentre as atividades, destaca-se o papel das mesas-redondas protagonizadas por professores do ensino básico, professores universitários e acadêmicos do curso de licenciatura, que dinamizam a discussão acerca da formação inicial e continuada de professores do ensino básico e a relação estabelecida entre a universidade e a escola como campo e produtora do/de conhecimento.

Tal aspecto é crucial para a tomada de decisões acerca da operacionalidade dos estágios nas escolas e para o desenvolvimento da pesquisa no ambiente escolar, uma vez que fomenta a concepção de um professor/a pesquisador/a intelectual, que se contrapõe ao que Giroux (1997) chama de "proletarização do trabalho docente", isto é, a tendência de reduzir os professores ao *status* de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, tornando-se administradores e executores de programas curriculares, sem se apropriarem criticamente destes.

Ao considerar a importância de compreender o papel dos professores como intelectuais, Giroux (1997) salienta que toda atividade humana está articulada a uma forma de pensamento e, portanto, o trabalho docente, mesmo que rotineiro, não pode ser isento de pensamento e/ou reflexão. Nesse sentido, o autor faz uma defesa à relação entre pensamento e prática de maneira digna para consolidar o significado de ser um professor reflexivo. A partir daí:

> [...]os professores podem ser vistos não simplesmente como operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens (Giroux, 1997, p.04).

A valorização da atividade intelectual dos professores e dos estudantes é um passo fundamental para a construção da criticidade sobre as práticas sociais no campo escolar, bem como sobre o ensino da Geografia no exercício para a consolidação de um pensamento geográfico. Além disso, ajuda a contextualizar o trabalho docente em termos políticos e formativos e a pensar sobre a relação do mesmo com a comunidade escolar e acadêmica.

A produção de artigos é parte fundamental para a finalização da etapa III, sobretudo na contribuição acadêmica e intelectual para pensar os problemas apresentados durante as experiências em sala de aula, no que se refere à aprendizagem, ao ensino de conteúdos geográficos, ao planejamento das aulas, à relação com a escola, dentre outros aspectos. De acordo com Lakatos e Marconi (2014), o artigo científico tem como finalidade expor resultados de uma pesquisa para o público em geral, contribuindo com a socialização da produção de um conhecimento sobre algo. A socialização do conhecimento se dá através da difusão científica, que corresponde ao processo de levar ao conhecimento dos cientistas os resultados das pesquisas realizadas, em linguagem formal, de acordo com as normas estabelecidas pelo local de apresentação.

A socialização da pesquisa em estágio também acontece por meio da divulgação científica (Lakatos; Marconi, 2014), que corresponde à informação sobre o conhecimento produzido em caráter de extensão, em linguagem acessível, informal e dirigida ao público em geral, para que este também consiga acessar a produção e reflexão gerada. Nesse sentido, a produção do artigo no âmbito do estágio estende a produção deste conhecimento para a comunidade acadêmica e escolar.

Neste âmbito, fica consolidado o entendimento de que o professor da escola também é o sujeito que atua na formação inicial de professores, situando os estagiários no espaço escolar e nas tarefas organizacionais e pedagógicas da prática docente, munindo-se de momentos de reflexão e avaliação sobre as atividades conduzidas.

Considerações finais

O desenvolvimento do estágio nas licenciaturas enfrenta desafios de ordem estrutural, organizacional e política; no entanto, ainda se consolida como um elemento ***sine qua non*** para uma formação inicial de professores baseada no desenvolvimento da profissionalidade, enquanto um fundamento que pressupõe um olhar e posturas críticos diante das adversidades já apontadas aqui. Para o professor de Geografia, importa a apropriação do saber geográfico e dos conhecimentos sobre problemas e situações que afetam a sociedade, e a realização do ensino, sob sua responsabilidade, precisa estar articulada com uma concepção de ensino que busque problematizar a realidade frente às diversas espacialidades e situações. É nesta concepção que compreendemos a importância de uma formação inicial articulada com a escola, seus fundamentos sociais, políticos e pedagógicos, que reverberam no trabalho docente e conduzem as práticas sociais neste espaço. A realização do estágio, além disso, mobiliza uma leitura atenta às políticas para a formação de professores que, em muitas situações, confrontam-se com nossas concepções de formação docente em Geografia e nos transporta para reflexões acerca da desvalorização da profissão, das situações e das condições de trabalho em contextos de precarização material e simbólica da escola.

Referências

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de. O tema do estudo e o ensino de Geografia na Educação Básica. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 9, n. 17, p. 109–126, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.46789/edugeo.v9i17.591. Acesso em: 1 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015. Acesso em: 1 dez. 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar e aprender em Geografia: elementos para uma didática crítica. Goiânia: CeA; Alfa Comunicação, 2024.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O ensino de Geografia na escola. São Paulo: Papirus, 2012.

FIORENTINI, Dário. A didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática. *In:* ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

GARCÍA PÉREZ, Francisco F. Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el modelo de investigación en la escuela. Scripta Nova – Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Barcelona, n. 64, 2000. Disponível em: revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/193. Acesso em: 10 jul. 2024.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. *In:* GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p.157-164.

KHAOULE, Anna Maria Kovacs; CARVALHO, Euzebio Fernandes de (2014). O estágio na formação de formadores: superar o modelo, ultrapassar a técnica, efetivar a reflexão. Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 4, n. 7, p. 100-124. Disponível em: https://www.revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/120.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Os métodos de ensino. *In:*_____. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. p. 149-160

MARCONDES, Maria Inês. A prática de ensino e a pesquisa sobre o saber prático dos professores. *In:* ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

MOLINA, Rinaldo. A pesquisa-ação / investigação-ação no Brasil: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.11606/T.48.2007.tde-25072007-150643Acesso em: 1 dez. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educação e Pesquisa. v. 31, n. 3, São Paulo, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Os processos de pesquisa e a formação docente. *In:* ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

SANTOS, Milton. Espaço e método. São Paulo: Edusp, 2007.

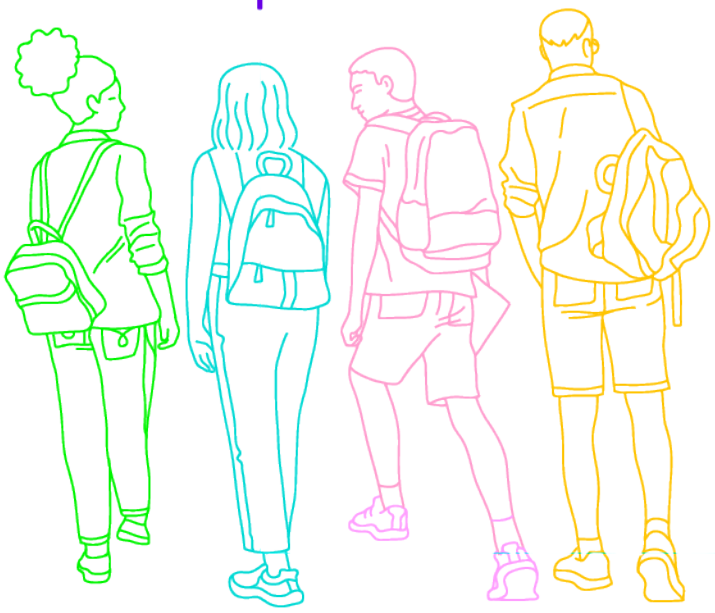
SAVIANI, Demerval. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 2005.

SOUSA NETO, Manoel Fernandes de. A aula de Geografia e algumas crônicas. Campina Grande: Bagagem, 2008.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia como prática espacial de significação. Estudos Avançados, v. 32, n. 93, p. 175-195, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/kRrXfwBFZLLDtKqNRmgRHpH/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 26 jul. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia. Goiânia, 2015.

ESTÁGIO CURRICULAR NA FACULDADE DE HISTÓRIA: PROPOSTAS, ARTICULAÇÕES E DESAFIOS



Cristiano Nicolini

Estrutura e dinâmica do Estágio Curricular Supervisionado na Faculdade de História

O Estágio Curricular Supervisionado na Faculdade de História é obrigatório, ocorrendo em quatro etapas de 100h cada (I, II, III e IV). É oferecido a partir do 6° período do curso, porém não exige pré-requisitos. Sugere-se que os estudantes cursem os quatro estágios na sequência, mas existe a flexibilização para que possam seguir o fluxo em casos específicos. As 400 horas são cumpridas predominantemente nas escolas-campo inseridas nas redes federal, estadual e municipal de ensino de Goiânia[1]. As atividades são acompanhadas pelos/as oito orientadores/as (docentes da Faculdade de História) e pelos/as supervisores/as (docentes das escolas). Nem sempre essas etapas ocorrem sob a mesma orientação ou na mesma escola, visto que muitas variáveis interferem na realização dos estágios: mudança de turno, de turma, de orientador/a, de escola-campo, dentre outros fatores que acabam por refletir na sequência dos desdobramentos tanto do projeto de pesquisa quanto das aulas ou oficinas realizadas pelos/as estagiários/as.

A finalidade do estágio é propiciar ao graduando uma aproximação com a realidade na qual atuará, por meio de ações-reflexão investigativas sobre esse contexto. É compreendido como atividade teórica de fundamentação, conhecimento, diálogo e intervenção na realidade escolar. Todas as diretrizes constam no Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado (RECS, 2022), aprovado e disponibilizado no *site* da Faculdade de História e do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão (LEPEHIS) da unidade[2].

O cumprimento das diferentes etapas compreende a obrigatoriedade do preenchimento do termo de compromisso, a elaboração do plano

1 Atualmente, os estágios são realizados nas seguintes instituições: Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE); Escola Municipal Professor Aristoclides Teixeira; Escola Municipal João Braz; Centro de Ensino em Período Integral Professor Pedro Gomes; Colégio Estadual Aécio Oliveira de Andrade; Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Waldemar Mundim; Escola Municipal Recanto do Bosque; Escola Municipal Brice Francisco Cordeiro; e Colégio Estadual Jardim Balneário Meia Ponte.

2 Disponível em: https://lepehis.historia.ufg.br/. Acesso em: 24 jul. 2024.

de estágio, o registro da frequência e a contratação do seguro (sob a responsabilidade da Universidade Federal de Goiás - UFG). Cada turma é orientada por um docente da unidade, com o limite de 15 alunos por turma. Ao final das quatro etapas, os/as estudantes entregam um relatório final, que é arquivado em um espaço virtual[3]. Os estudantes elaboram, além disso, um artigo e uma apresentação para o seminário de estágio, realizado anualmente[4]. Desde o ano de 2022, é publicado, também, um e-book com os artigos elaborados pelos estudantes, disponibilizado no site do LEPEHIS.

O estágio se alinha ao projeto pedagógico do curso presencial de Licenciatura em História, que foi implantado a partir do ano letivo de 2020, adequado às determinações do Conselho Nacional de Educação para Educação Ambiental (Lei n. 9.797, de 27/4/1999, e Decreto n. 4.281, de 25/6/2002); da oferta do componente curricular de Libras (Decreto n. 5626, de 22/12/2005); da educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena (Resolução CNE/CP n. 01, de 17/6/2004, e Lei n. 11.645, de 10/3/2008); da educação em direitos humanos (Parecer CNE/CP n. 8, de 06/3/2012, e Resolução CNE/CP n. 1, de 30/5/2012); bem como à proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista (cf. Lei n. 12.764, de 27/12/2012).

O curso de História, modalidade Licenciatura, está em acordo com a Resolução CEPEC nº 1539R/2017 (que define a política da UFG para a Formação de Professores da Educação Básica) e torna o estágio obrigatório para a aprovação e obtenção do diploma, tal como o cumprimento da carga horária. O estágio, como definido na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, visa ao aprendizado de competências da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do/a discente para a vida cidadã e para o trabalho.

No Estágio Supervisionado I, é feita a análise da realidade social e educativa das escolas de Educação Básica do Estado de Goiás, cujo

3 Até o ano de 2019, os relatórios eram entregues em versão impressa e arquivados na sala da Coordenação de Estágios. O acervo conta com materiais do período de 2003 a 2019. A partir de 2020, os relatórios passaram a ser entregues exclusivamente em formato digital e são armazenados em uma pasta com livre acesso, hospedada no e-mail institucional da coordenação.

4 O Seminário de Estágio é realizado desde o ano de 2008.

processo é compreendido como pesquisa, ensino e extensão, estimulando a compreensão da realidade escolar. Estudos teóricos sobre o ensino de História e sobre a importância da disciplina História no currículo da escola de Educação Básica também integram esse componente, os quais sustentam a investigação no campo de estágio. No Estágio Supervisionado II, aborda-se a importância da disciplina histórica para a formação do cidadão e da democracia, quando é elaborado o projeto de pesquisa e extensão a partir da valorização das múltiplas linguagens, como as escritas, as iconográficas, os documentos/monumentos, o cinema, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), dentre outras. Trabalha-se para a organização de aulas-oficinas e mostras de temáticas históricas para a aprendizagem escolar. No Estágio Supervisionado III, é afinada a problematização das temáticas da disciplina de História em aulas, articulando-se à investigação do tempo (passado-presente). Análises e regências de temáticas como procedimentos metodológicos e didáticos, além de aulas-oficinas em campo de estágio, também compõem essa etapa. Finalmente, no Estágio Supervisionado IV, a ênfase se dá no ensino e na aprendizagem de concepções historiográficas, desenvolvendo-se procedimentos metodológicos em regência de aulas na Educação Básica. São feitos estudos e manejo de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) em aulas, analisando-se também resultados de aprendizagem e da pesquisa em estágio supervisionado.

Ao/à coordenador/a de estágio compete coordenar, acompanhar e providenciar, quando necessário, a escolha das escolas da rede pública de Educação Básica, solicitando a assinatura de convênios ao/à coordenador/a de estágios da Pró-Reitoria de Graduação e cadastro das referidas escolas para estágios. Além disso, deve apoiar o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das atividades de estágio e manter registros atualizados sobre os/as estagiários/as do curso. Cabe ao/à professor/a coordenador/a de estágio, ainda, assinar os termos de compromisso, convocar reuniões de área sempre que necessário; atuar junto às escolas-campo, fortalecendo vínculos, solicitando e propondo soluções quando necessário. E, por fim, solicitar, para fins de guarda, o envio dos relatórios dos/as estagiários/as a serem arquivados, além de emitir certificado para os/as supervisores/as das escolas-campo.

O/a supervisor/a acompanha os/as estudantes estagiários/as, participa dos planejamentos das atividades, da orientação dos projetos de pesquisa e da avaliação do estágio. Deve, também, assinar o plano de atividades de estágios e relatórios, via Sistema Eletrônico Integrado (SEI/UFG). Recebe certificação de 120 horas por semestre, emitida pela coordenação de estágios. É convidado/a para participar de atividades na Faculdade de História, principalmente do Seminário de Estágio, que ocorre anualmente, e do LEPEHIS.

As atribuições do/a professor/a orientador/a da disciplina Estágio Obrigatório são: colaborar na escolha das escolas em conjunto com o colegiado de professores/as do curso e do/a coordenador/a de estágios; planejar, acompanhar e avaliar as atividades de estágio nas escolas, juntamente com os/as estagiários/as e o/a professor/a responsável pela disciplina; orientar os/as alunos/as na elaboração de suas regências e nas atividades desenvolvidas nas escolas-campo; assinar o plano de atividades de estágios e relatórios, via Sistema Eletrônico Integrado (SEI/UFG).

Os/as estagiários/as devem observar a legislação de estágio da universidade e da instituição concedente, desenvolver as atividades conforme orientações da coordenação, orientação e supervisão, bem como a partir dos planejamentos. Em cada uma das etapas o/a aluno/a é acompanhado por um/a professor/a supervisor/a na escola-campo e um/a professor/a orientador/a da disciplina. Antes de cada regência, o/a aluno/a deve apresentar, entregar e ter aprovado, pelos/as professores/as orientador/a e supervisor/a, o seu plano de aula. Em cada uma das etapas, o/a aluno/a deve participar das atividades na escola-campo, tais como reuniões e atividades recreativas, para se tornar mais integrado/a e ciente das atividades-fim e meio nas escolas-campo.

Como parte das atividades obrigatórias de estágio, os/as alunos/as devem participar de oficinas oferecidas no âmbito do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão (LEPEHIS), totalizando 20 (vinte) horas por semestre. Ao final de cada estágio, o/a aluno/a deve entregar relatório contendo diagnóstico da escola, seus aspectos físicos, a observação das aulas, os planos de aula, certificados de participação em

eventos – se houver – e controle de frequência. Somente é considerado válido o relatório que contiver todos os itens exigidos. A entrega do relatório final com todos os itens é requisito para aprovação. Também como requisito para aprovação, ao final do Estágio IV, o/a aluno/a deverá participar do Seminário de Estágio promovido pelo curso de Licenciatura em História. Os/as alunos/as somente podem apresentar o relatório, resultado de sua atuação nas escolas-campo, no Seminário de Estágio, após terem cumprido todos os quatro semestres de estágio. Os/as alunos/as que ainda não tenham concluído todos os estágios devem participar do Seminário de Estágio como ouvintes.

São considerados critérios para avaliação o projeto de pesquisa, o fórum para apresentação do projeto, a implementação do projeto em aulas no ponto de apoio e em minicursos, a apresentação e redação do trabalho de fim de curso no Seminário de Estágio Supervisionado e os relatórios finais (versão em PDF). As datas para entrega dos mesmos, do fórum e do seminário são definidas pelo/a coordenador/a de Estágio da Faculdade de História.

Além dos estágios obrigatórios da Licenciatura, a coordenação de estágios orienta também os estágios não obrigatórios, estabelecidos em parceria com instituições do estado e mediados pela Central de Estágios. O processo é criado pelo próprio estudante via Sistema Eletrônico Integrado da UFG, orientado pela coordenação de estágios e supervisionado por agentes das empresas e demais lugares onde desenvolvem os estágios.

Existem convênios estabelecidos pela universidade com a rede estadual de Goiás (160/2022, vigente até 2027), com a rede municipal de Goiânia (n.º 198/2022, vigente até o ano de 2027), e com o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE (convênio direto, pois pertence ao quadro da própria universidade). As orientações são realizadas na Faculdade de História, em reuniões de planejamento, leituras e desenvolvimento de projeto de pesquisa, mas principalmente nas escolas-campo, em diálogo com a coordenação pedagógica e a supervisão. Os/as estagiários/as participam de todas as ações na escola, desde observação de aulas, reuniões, conselhos de classe, saídas de campo, aulas, oficinas, dentre outras. Elaboram projetos em sinto-

nia com o contexto escolar, articulando ensino e pesquisa ao longo dos quatro estágios. A proposta está explicitada no Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado da unidade e se articula com a Didática da História, componente ofertado no 5º período. As atividades são planejadas a partir desses pressupostos, mas se alinham às necessidades de cada escola-campo, numa parceria estreita com as redes federal, estadual e municipal de ensino. Além das atividades desenvolvidas em aulas de História, os estagiários desenvolvem projetos de pesquisa e extensão em parceria com as escolas, envolvendo não somente as turmas onde atuam, mas também a comunidade escolar. Nos seminários de estágio, a coordenação encaminha convites para a participação dos/as professores/as supervisores/as e, em alguns casos, estudantes da educação básica, para que haja uma avaliação conjunta do processo.

Relação teoria e prática

O Estágio Curricular Supervisionado na Faculdade de História constitui-se em uma oportunidade de reflexão dos/as estagiários/as sobre a própria experiência ao vivenciar a problematização dos conceitos apreendidos na análise crítica das situações históricas, aliando os princípios éticos, estéticos, políticos e de construção da identidade individual e coletiva. Ademais, há que se propiciar aos/às estagiários/as autonomia na busca por alternativas dialógicas e por habilidades cognitivas por meio da pesquisa no (do) ambiente escolar. Segundo consta no Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado da Faculdade de História (2022, p. 5):

> O papel das teorias é iluminar e fornecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, construir novos arranjos teórico-práticos. A prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado que tem relação com o que ocorre em outros âmbitos da sociedade e suas instituições. Os estagiários devem compreender esta complexidade como alternativa no preparo para sua inserção profissional.

O estágio é um campo de produção de conhecimento que se situa na interação entre os cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental: o estágio pode se constituir em atividade de pesquisa. Visa possibilitar aos/às estudantes a problematização de conhecimentos apreendidos/construídos no decorrer da integralização do curso, experienciando-os através da participação dos mesmos em escolas e/ou outras entidades, instituições, movimentos e organizações sociais. A inserção dos/as discentes no universo das escolas cooperadoras não permite aos/às mesmos/as uma noção de sentido sem que seja feita a elaboração crítica-teórica dessas escolas; necessita-se, portanto, possibilitar diferentes situações que ressignifiquem a prática docente com a problematização dos conhecimentos apreendidos/aprendidos/construídos nas atividades propostas para o estágio supervisionado.

O Estágio Curricular Obrigatório, portanto, tem como finalidade romper com a ideia de que a prática profissional deva ocorrer apenas no final da formação. Porém, tal enfrentamento nem sempre foi tão evidente nos processos formativos. As discussões sobre a pesquisa nos processos de formação de professores estão associadas aos debates acerca das relações entre a atuação docente, sua identidade profissional e as suas relações com o conhecimento. A história das propostas de formação de professores pesquisadores é marcada por uma diversidade de perspectivas e, embora tenham seguido em direções distintas, tanto no contexto brasileiro quanto internacional, pode-se indicar alguns elementos comuns às suas trajetórias, tais como o destaque para a "articulação entre teoria e prática na formação docente", a importância da "experiência e da reflexão crítica" docente, bem como o "papel ativo no próprio processo de desenvolvimento profissional" do professor. Busca-se, pois, nessas discussões, compreender a prática docente como produtora de conhecimento, autônoma, crítica-reflexiva e potencialmente capaz de transformar dimensões da realidade em que se insere (Nicolini; Freire Junior, 2024).

Quando os/as estudantes chegam à metade do curso na Faculdade de História, conforme a sequência curricular proposta pelo Regulamen-

to de Estágio Curricular Supervisionado, muitos/as desses/as graduandos/as jamais tiveram alguma experiência como docentes, seja em escolas ou nas demais instituições e espaços de ensino e aprendizagem. A maioria frequentou esses lugares enquanto discentes, e é assim que chegam à universidade: suas memórias, vivências, aprendizagens e interpretações sobre a relação professor/a-aluno/a se restringem à perspectiva do/a estudante. Aprender a ser professor/a não se resume a cumprir os componentes curriculares de Estágio Supervisionado na graduação. Conforme o Regulamento supracitado:

> [...] a Ação Pedagógica refere-se às atividades que os professores realizam no coletivo escolar, supondo o desenvolvimento de certas atividades orientadas e estruturadas. Tais atividades têm por finalidade a efetivação do ensino e da aprendizagem por parte dos professores e alunos. Esse processo é composto de conteúdos educativos, habilidades e posturas científicas, sociais, afetivas, humanas, de mediações pedagógicas específicas (2022, p. 5).

O documento norteia as atividades desenvolvidas ao longo dos estágios, apontando para a pluridimensionalidade de sua proposta de articulação entre a teoria e a prática docente. Compreende-se que ensinar História nas escolas não se resume a transferir os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, como se os/as estagiários/as fossem meros/as reprodutores/as de um conhecimento cientificamente elaborado e que, nas escolas, seria traduzido para que crianças, jovens e adultos aprendessem História.

Dessa forma, a defesa de uma pesquisa como *princípio educativo* na formação docente busca promover, enquanto elemento *mediador da aprendizagem*, a *autonomia do sujeito* e a compreensão do trabalho docente como *reelaboração e reconstrução do conhecimento, e não sua mera reprodução*. Outro aspecto destacado como fundamental na formação docente pela pesquisa é a possibilidade de ser compreendida como instrumento de intervenção na realidade, a partir de uma atuação crítica.

Alguns dos desafios apresentados pelas concepções de formação de professores/as pesquisadores/as aparecem nas discussões em torno das complexas relações entre ensino e pesquisa, entre concepções e diferenças da pesquisa acadêmica e da pesquisa realizada por docentes em contextos escolares. Além disso, na Faculdade de História discute-se a importância de se considerar as condições reais para o desenvolvimento das pesquisas por docentes, das particularidades dos campos disciplinares em relação ao caráter *geral do campo da educação*, bem como as questões relativas às possibilidades teórico-conceituais de as disciplinas científicas individuais fundamentarem a prática pedagógica orientada pela pesquisa e às relações entre a experiência da educação escolar e as ciências de referência. Compreende-se que tais desafios podem ser agrupados em torno das complexas questões das relações, particularidades e condições para a produção de conhecimento acadêmico e escolar, nas relações entre universidade e escola, formação e atuação docentes, poderia-se dizer, da conexão entre a pesquisa, seus resultados e seus diferentes contextos (Nicolini; Freire Junior, 2024).

O Estágio Supervisionado Obrigatório, na modalidade Licenciatura, objetiva ao desenvolvimento da dimensão prática da docência. Assim, configura-se como atividade articulada entre a prática de ensino e as atividades acadêmicas. É o momento em que os/as alunos/as efetivam, sob a supervisão de profissionais experientes da escola e do curso de Licenciatura em História, o exercício da docência e outras atividades do ambiente escolar. Na relação direta com as redes públicas de ensino, busca-se despertar nos/as estudantes a percepção/entendimento da sala de aula como espaço educativo em que ensino e pesquisa não podem ocorrer de maneira dissociada. Portanto, é preciso dominar procedimentos de pesquisa e de produção de textos, aprendendo a observar e colher informações de diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais apreendidos em oficinas oferecidas pelo Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em História (LEPEHIS). Todas essas ações, no entanto, só fazem sentido se dialogarem diretamente com a realidade da educação básica no estado. Todas as etapas são construídas em parceria com as escolas, ouvindo suas demandas e buscando soluções conjuntas entre docentes e discentes em formação.

Destaca-se, ao longo do processo, que é preciso questionar a realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem formas de atuação por parte do/a discente estagiário/a. Assim, a Faculdade de História participa também de outras instâncias coletivas, como o Fórum de Licenciaturas da UFG, onde diferentes cursos dialogam sobre as necessidades e estratégias dos estágios. A dinâmica contempla ensino, pesquisa e extensão, considerando sempre o contexto onde essas práticas são desenvolvidas. Nesses espaços, são fortalecidos os convênios com as diferentes redes - federal, estadual e municipal - , visando sempre ampliar a relação entre universidade e escola pública.

Espaços e tempos de articulação

Além dos espaços institucionais, docentes e discentes da Faculdade de História atuam no Grupo de Trabalho (GT) Ensino de História e Educação (ANPUH GO), junto ao Coletivo de Professoras e Professores de História de Goiânia (CPHGyn), bem como em parceria com diferentes grupos de pesquisa, como o Grupo de Estudos e Pesquisa em Aprendizagem Histórica (AprendHis) - CNPq, dentre outros. Nos últimos anos, a área de estágio vem publicando coletâneas em formato de e-books, livros impressos e artigos em revistas e anais de eventos, registrando os processos realizados no âmbito da unidade, em articulação constante com a educação pública e outras instâncias sociais. Nesse sentido, o Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em História (LEPEHIS) tem sido um importante espaço de encaminhamento dessas ações, envolvendo público interno e externo à Faculdade de História através de trabalho com acervo e oficinas, dentre outras atividades.

No âmbito do ensino, as atividades na Faculdade de História são realizadas principalmente no campo de estágio e na disciplina de Didática da História[5], além das disciplinas ofertadas pela Faculdade de

5 Ementa de Didática da História: A constituição do pensamento histórico na vida prática; conceitos fundamentais da Didática da História - consciência histórica, cultura histórica, aprendizagem histórica, experiência, interpretação e orientação no tempo; método histórico e Didática da História; estética, retórica e Didática da História; consciência moral e consciência histórica; os usos públicos do passado na sociedade contemporânea; ensino escolar da História e Didática da História; a formação do profissional de História e a realidade do ensino; o desafio de saber ensinar; o ensino de História e a construção da cidadania; ensino de História - diver-

Educação, conforme o currículo do curso de Licenciatura. No entanto, a relação entre ensino, pesquisa e extensão ocorre também nos componentes curriculares, à medida que docentes propõem a relação entre os conteúdos e abordagens específicas e as possibilidades para o ensino, por meio da produção de material didático, análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras situações que estimulam essas relações.

O LEPEHIS tem sido um importante espaço para essas articulações, principalmente por meio das oficinas que são desenvolvidas por discentes e docentes, internos e externos ao curso. Nesse espaço, são propostas atividades que estimulam a dimensão didática do conhecimento histórico, abordando diferentes temas e problemas da História. Desde o ano de 2022, o laboratório vem passando por reformas e, em 2023, foram reativadas as oficinas, reunindo centenas de participantes ao longo desse período.

O laboratório conta com coordenações de ensino, pesquisa e extensão como apoio às atividades culturais e científicas da unidade. Surgiu da junção de dois antigos laboratórios: a) o Laboratório de Pesquisa em História (LAPHIS), cuja fundação data de 1995. Em mais de vinte anos de existência, nesse ambiente reuniu-se um considerável acervo documental para a pesquisa, disponibilizado para a comunidade acadêmica e para a comunidade em geral, além de um acervo de livros e revistas, as dissertações e teses defendidas no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH). Tinha como objetivo promover o aperfeiçoamento teórico-metodológico da pesquisa histórica por meio de seminários, cursos de extensão, minicursos e oficinas, visando, em última instância, estabelecer uma integração entre ensino, pesquisa e extensão. Dessa maneira, oferecia para pesquisadores uma lista sobre sites favoritos, de cunho historiográfico; revistas eletrônicas; coleções de periódicos; banco de dados para pesquisa de teses e artigos. As dissertações e teses produzidas no PPGH, no período entre 1974 e 2014, compunham o acervo do LAPHIS. b) o Laboratório de Ensino de História (LEHIS) foi fundado em 2009 e desenvolveu atividades que

sificação de abordagens; os conceitos, o ensino e a aprendizagem em História; a avaliação e a formação do professor; interculturalidade e o ensino de História (PPC FH/UFG, 2019, p. 37).

fortaleceram a relação com o ensino básico e a universidade. As oficinas eram oferecidas por vários docentes, abertas aos professores das redes pública e privada de ensino fundamental e médio e aos graduandos e pós-graduandos da UFG e de outras instituições de ensino superior. Os discentes do PPGH também ministravam oficinas no LEHIS. O LEHIS disponibilizava o seu acervo para consultas in loco (obras raras) ou para empréstimo (livros didáticos e outros). No ano de 2011, o trabalho realizado pelo LEHIS foi fundamental para a discussão sobre a reformulação das linhas de pesquisa do programa. A linha 2 do PPGH, que modificou seu título e texto, passou a abrigar professores que trabalhavam, em suas pesquisas, com a didática da História. Em 2015, assim como ocorreu com o LAPHIS, o LEHIS passou a contar com um novo espaço físico.

No ano de 2020 os dois laboratórios foram unidos e deram origem ao LEPEHIS. O atual laboratório visa dar suporte às disciplinas ofertadas no curso e aos demais cursos da instituição que apresentarem justificativas para utilização do espaço, promovendo o conhecimento e aprofundamento do aprendizado pertinente a diversas áreas do conhecimento. Além disso, o laboratório desenvolve projetos de pesquisa, ensino e extensão individuais ou coletivos, evidenciando a interação teoria e prática das disciplinas.

No ambiente, há um espaço específico que abriga um acervo documental composto por diversos itens: documentação da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, códices, periódicos (jornais e revistas), microfilmes (séculos XIX e XX), cópias de documentos do Arquivo Histórico Estadual (século XVIII), dentre outros. O espaço está passando por processo de reorganização desde o ano de 2022, e a equipe envolvida vem atuando na reformulação da política de acervo, na criação da Comissão de Avaliação de Documentos, na classificação e/ou atualização dos códigos de classificação, higienização, catalogação e acondicionamento do acervo histórico e bibliográfico. Em breve, pretende-se abrir o espaço para pesquisa e desenvolvimento de práticas de ensino em estágio, utilizando o acervo como fonte.

No espaço destinado às atividades pedagógicas, ocorrem as oficinas LEPEHIS, que foram retomadas em 2023. O espaço recebe público in-

terno e externo, como participantes ou coordenadores de propostas que envolvem ensino, pesquisa e extensão em História. Nos anos de 2023 e 2024, foram desenvolvidas mais de 20 oficinas, contemplando os mais diversos temas. Além do arquivo e do espaço das oficinas, o LEPEHIS conta com uma sala de higienização e um espaço administrativo, ambos em fase de construção e aquisição de mobiliário.

O laboratório possui também um perfil de divulgação de ações no Instagram, onde registra projetos e parcerias com outras unidades da UFG, como ocorreu em 2023 com a Faculdade de Direito e a Faculdade de Educação Física e Dança, no âmbito do programa *Memória da UFG*, em ambos os casos auxiliando na organização dos acervos documentais e na realização de exposições comemorativas das unidades. Nessas ações, a equipe de monitores do LEPEHIS, sob coordenação de professores da Faculdade de História e com o apoio técnico do CIDARQ/UFG, realizou a classificação dos documentos do acervo corrente das duas unidades e atuou, junto a alunos do curso de Museologia, na higienização e tratamento da documentação histórica, visando à composição de duas exposições comemorativas do aniversário das referidas unidades. A curadoria de conteúdo histórico foi realizada pelo LEPEHIS em parceria com os participantes da disciplina *Documentação Museológica*, do curso de Museologia. Tais exposições foram realizadas em agosto de 2023 e abril de 2024.

Além dessas ações, os/as estudantes desenvolvem planos de pesquisa por meio da Iniciação Científica e suas diferentes modalidades na UFG: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Iniciação Tecnológica (IT), Iniciação Científica Júnior (ICJr) e Programa de Iniciação à Pesquisa das Licenciaturas(Prolicen). Outro programa que envolve os discentes é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que, nos últimos anos, vem desenvolvendo propostas em sintonia com o currículo do curso e com o desenvolvimento de ações nas escolas públicas. O programa oferece bolsas para estudantes de cursos de licenciatura, visando à realização de atividades pedagógicas em escolas públicas do ensino básico, aprimorando sua formação e contribuindo para a melhoria da qualidade dessas escolas. Para que os alunos sejam acompanhados e orientados, há bolsas também para coordenadores/as e supervisores/as.

Considerações finais

A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), apresenta diversos aportes para a melhoria da formação inicial e continuada de professores e suas dinâmicas formativas. Dentre eles, destacam-se alguns que apresentam relação direta com o incentivo à pesquisa durante os estágios supervisionados. Dourado (2015, p. 305) menciona essas diretrizes: "a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação".

A partir dessa resolução, passou-se a pensar o estágio supervisionado associado à pesquisa de forma mais articulada. Na Faculdade de História da UFG, tal premissa consta no próprio Projeto Pedagógico da unidade, bem como se desdobra no regulamento que norteia os estágios. Porém, essa perspectiva não significa que a dimensão da vida prática esteja colocada em segundo plano; pelo contrário, são justamente essas experiências que devem despertar os temas de pesquisa que os estudantes desenvolvem ao longo dos quatro estágios, cada um deles totalizando 100h de atividades nas escolas-campo.

Jörn Rüsen (2015) aponta que a ciência histórica nasce das carências de orientação e retorna a elas com respostas. Portanto, não está separada deste ciclo constante, em que acrescenta sentido às experiências de vida que, nesse movimento, se tornam históricas. Como isso perpassa o percurso dos/as licenciandos/as em História? De que forma as histórias de vida atravessam essas experiências vivenciadas e elaboradas ao longo do processo formativo? Neste texto, buscou-se apresentar como os estágios são pensados e desenvolvidos no curso de Licenciatura em História da UFG. No tempo presente, os estágios supervisionados precisam se fortalecer enquanto momentos de formação profissional, ainda que o contexto neoliberal tente moldar essas trajetórias a demandas lógico-formais. Professores/as são intelectuais orgânicos/as e atuam nas escolas como espaços de mediação com a sociedade, onde se constroem saberes cotidianamente, na interação entre diferentes histórias de vida, cuja coletividade é funda-

mental para a recuperação da autonomia e da valorização das experiências que se cruzam nesses espaços. A escola é lugar de sentir, crer, pensar, agir. Não pode ser reduzida a um serviço que cumpre tarefas para dar conta de metas exteriores, cujos processos esvaziam de sentido um lugar que deve funcionar justamente para produzi-lo.

A formação docente é como uma tessitura de uma colcha (Bragança, 2012), em que o humano é trazido para o centro da reflexão. A educação, nesse entendimento, consiste na apropriação e na recriação do conhecimento acumulado pela humanidade, permeando as histórias de vida e construindo novos sentidos. Instituições educativas são, assim, espaços privilegiados para que os/as estagiários/as desenvolvam as suas pesquisas concomitantemente ao processo de inserção na cultura escolar, sem ignorar, entretanto, que a formação vai além desse processo formal. Formar-se requer que as experiências pessoais se permitam transformar o conhecimento, nos mais variados espaços e tempos possíveis. Em contexto de aceleração e comercialização da vida, é urgente que tenhamos consciência dessas demandas da vida, ainda que inúmeros atores sociais tentem interditar o diálogo, a partilha, o encontro e a reflexão. Nesse percurso, registrar, ouvir, ler e dialogar sobre histórias de vida são formas de construir pontes entre as experiências dos sujeitos e o conhecimento.

O estágio, no âmbito da Faculdade de História, vem construindo estratégias para lidar com os desafios do tempo presente, cujo cenário ameaça a educação e o pensamento histórico crítico. Nos últimos anos, esse enfrentamento se acentuou em função da existência de um governo de extrema-direita e das consequências da pandemia de Covid-19, somando-se a outros dilemas históricos do país: desmatamento, queimadas, fome, precarização do trabalho, desigualdade social, dentre tantas outras permanências nesse processo. Diante disso, como o curso pode contribuir para a formação de uma consciência histórica crítica, que problematize essa realidade e potencialize os sujeitos para que atuem na direção de mudanças? Que mundo os estudantes da educação básica visualizam e como o ensino de História pode interferir nessas elaborações? Essas e outras questões são indissociáveis do processo formativo docente, e a intenção do curso

de Licenciatura em História é que as carências de orientação da vida prática estejam cada vez mais articuladas às propostas encaminhadas pelos referenciais e pelas dinâmicas desenvolvidas pela unidade, principalmente por meio dos estágios.

É fundamental que se lance o olhar sobre a dinâmica dos estágios, tentando identificar os avanços, retrocessos, potencialidades e limitações dessa dimensão do processo formativo, no qual se pensa e produz ciência a partir das próprias experiências dos sujeitos. Compreender o estágio supervisionado como campo de possibilidades para a construção de um pensamento histórico crítico, humanista e situado em seu próprio tempo é a intenção da Faculdade de História, em sintonia com o contexto social e as demandas do tempo em que se encontra.

Referências

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: https://shre.ink/cMSe. Acesso em: 22 jul. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. Educação & Sociedade, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

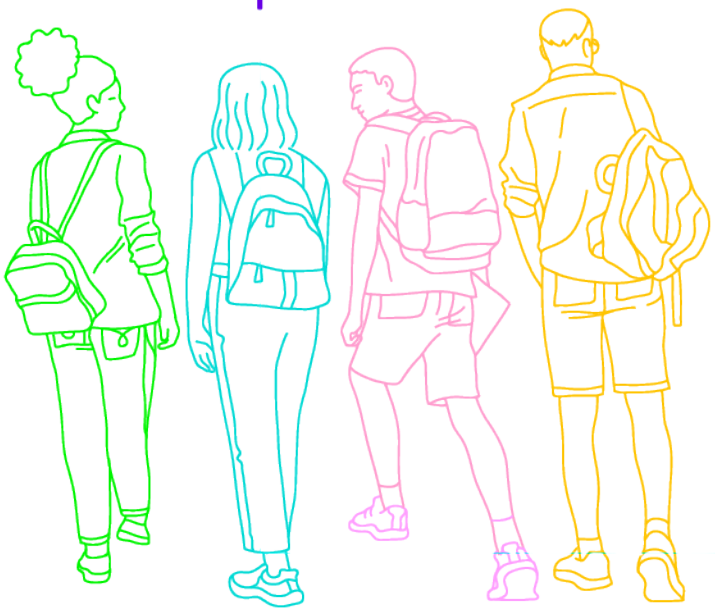
NICOLINI, Cristiano; FREIRE JUNIOR, Josias José. Sentidos da pesquisa na formação de professores de História: experiências em textos e contextos de estágio supervisionado. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, v. 17, n. 1, jan./jul. 2024.

PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO LICENCIATURA EM HISTÓRIA. Faculdade de História – FH, Universidade Federal de Goiás – UFG. Goiânia, 2019.

RÜSEN, Jorn. Teoria da História: uma teoria da história como ciência. Curitiba: EdUFPR, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Faculdade de História. Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado. Goiânia, 2022, p. 4-5. Disponível em: https://prograd.ufg.br/p/36711-regulamentos-de-estagio. Acesso em: 24 ago. 2024.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NA LICENCIATURA EM LETRAS: ESPANHOL DA UFG



Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva
Lucielena Mendonça de Lima
Patrícia Roberta de Almeida Castro Machado
Sara Guiliana Gonzales Belaonia

1. Considerações iniciais

A formação de professores(as) em Língua Espanhola, na Faculdade de Letras (FL) da Universidade Federal de Goiás (UFG), iniciou-se em 1994 com a primeira turma da licenciatura dupla em Letras, habilitação em Português e Espanhol, criada em 1993 com a duração de cinco anos, na modalidade presencial. Esse curso ocorreu entre os anos de 1994 a 2003, já que em 2004 passou a ser licenciatura simples, com a habilitação apenas em Espanhol e com a duração de quatro anos. De acordo com um levantamento feito na plataforma de análise de dados da UFG e no Centro de Gestão Acadêmica - CGA, existem 294 egressos de Letras: Espanhol, formados em nossa instituição, até o segundo semestre de (2023/2). Devido a mudanças na legislação para a formação de professores, todos os cursos de licenciatura plena do Brasil passaram a ter uma nova configuração curricular. Na FL/UFG, os cursos de licenciatura dupla foram reconfigurados, oferecendo apenas licenciaturas simples, pois a compreensão era de que não se podia graduar em dois idiomas ao mesmo tempo em um período de cinco anos. No entanto, algumas instituições nacionais mantiveram a oferta de dupla licenciatura. E, atualmente, há uma reflexão sobre essa questão, na FL/UFG, que conduz à retomada da oferta da licenciatura em dois idiomas. Para a língua espanhola, isso é de extrema importância, pois, infelizmente, há organizações educacionais privadas e políticas contrárias à manutenção deste idioma no currículo da educação básica brasileira. Por isso, ao voltar a ofertar um curso de licenciatura dupla, além de outros fatores, possibilitamos, também, maior oportunidade de campo de trabalho aos graduados.

Para a primeira turma da licenciatura dupla em Português e Espanhol da FL/UFG (1994-1998), a disciplina de Didática e Prática de Ensino de Português ocorreu em 1997, e a de Didática e Prática de Ensino de Espanhol em 1998, como disciplinas anuais, com carga horária de 128 horas cada uma. Como não havia campo de estágio obrigatório para o Espanhol, as 13 (treze) estudantes do curso desenvolveram suas atividades de estágio em escolas municipais de Goiânia, fruto de um acordo entre a UFG e a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME). Essa parceria foi positiva, pois a SME realizou um concurso pú-

blico, em 1999, no qual algumas dessas egressas puderam participar, sendo aprovadas e convocadas para trabalhar.

Ao longo do tempo, outros campos de estágio surgiram para a Língua Espanhola, tais como: o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG (CEPAE), a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e o Instituto Federal de Goiás (IFG). Contudo, mais de 25 anos depois, a realidade do estágio, na atual licenciatura única em Letras: Espanhol, é bastante preocupante. Tanto a SME quanto a SEDUC retiraram a Língua Espanhola de seus currículos, remanejando seus docentes para outras disciplinas. Em Goiânia, atualmente, o Espanhol consta como obrigatório apenas no CEPAE e em alguns cursos do IFG. Cabe destacar, no entanto, que nem sempre é possível conciliar os horários das disciplinas de estágio da UFG com as disciplinas de Espanhol do IFG.

Ainda sobre a situação atual do ensino de Língua Espanhola na educação básica, ressaltamos que, em 2016, durante o governo Temer, a Medida Provisória 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, conhecida como a Reforma do Ensino Médio, revogou a Lei nº 11.161/2005 (“Lei do Espanhol”). A chamada Lei do Espanhol tornava obrigatória a oferta do ensino da língua espanhola na educação brasileira e contribuía significativamente para o aumento do número de escolas parceiras, onde os licenciandos em Letras: Espanhol podiam desenvolver suas práticas docentes. Isso resultava em aulas mais dinâmicas e ricas em experiências acadêmicas, além de fomentar o desenvolvimento da consciência pedagógica. Essa consciência pedagógica, conforme descrito por Saviani (1977), implica o despertar para a realidade em que os futuros professores de espanhol atuarão, aliado a um consistente preparo teórico-científico que os prepare, ainda durante a formação inicial, para atuar na rede pública de ensino básico.

A Lei nº 13.415/2017, além da exclusão da obrigatoriedade da oferta da língua espanhola, que passou a ser opcional na grade curricular do ensino básico, trouxe várias mudanças à estrutura do ensino médio no Brasil, incluindo a flexibilização do currículo, bem como as diversas características afinadas ao projeto neoliberal e à desobrigação do es-

tado com a educação pública, a admissão do notório saber, entre outras medidas. Além disso, a construção dessa lei esteve pautada pelo silenciamento do clamor social e dos profissionais vinculados à educação, que são favoráveis a uma educação pública de qualidade para a sociedade brasileira em geral. Consequentemente, em contestação à nº Lei 13.415/2017, ressoaram vozes discordantes que se organizaram em coletivos de resistência. Entre estes, destaca-se o Movimento *#FicaEspanhol*, que surgiu inicialmente no Rio Grande do Sul, posteriormente se espalhou por todos os estados da federação brasileira e, desde 2020, está organizado em nível nacional. Nesse cenário, cabe explicar que o Movimento *#FicaEspanhol*, enquanto símbolo de resistência, luta em favor da integração regional do Brasil com a América Latina e pela pluralidade linguística e cultural, defendendo que a Língua Espanhola deve figurar, ao lado da língua inglesa, como disciplina obrigatória no currículo escolar.

Contudo, a luta do Movimento *#FicaEspanhol* e os anseios da sociedade brasileira sofreram um duro golpe. No dia 9 de julho de 2024, a Câmara Federal aprovou a reforma da Reforma do "Novo" Ensino Médio (NEM), retirando o Espanhol do currículo. Permaneceu apenas o Inglês como única língua estrangeira obrigatória. No dia 1º de agosto de 2024, foi sancionada, pelo presidente Lula, a Lei nº 14.945/2024 do NEM e, infelizmente, a exclusão da Língua Espanhola tornou-se oficial. Entendemos esse gesto como o de uma política linguística que subtrai, que apaga e que invisibiliza a diversidade linguística e cultural em nosso país. Também não deixa de ser uma postura de subserviência, principalmente, aos Estados Unidos, e aos grandes representantes da educação privada, lucrativa e rica de nosso país.

Em face do exposto, este artigo tem como objetivos: a) apresentar o estágio da licenciatura em Letras: Espanhol da UFG; e b) refletir sobre os desafios que enfrenta e as perspectivas que possui na atual conjuntura educativa.

2. Organização do estágio de Língua Espanhola: do PPC à sua execução

O Estágio Curricular Obrigatório do curso de Letras: Espanhol da UFG está concebido como uma etapa fundamental da formação docente, na qual os(as) estudantes terão a possibilidade de conhecer diferentes realidades dos campos de estágio, as problemáticas vivenciadas nesses cenários e as experiências da práxis, fruto do diálogo constante entre teoria, prática e reflexão.

No curso de Letras: Espanhol, há quatro professoras-pesquisadoras que ministram as matérias de Estágio de Língua Espanhola 1 (96 horas); Estágio de Língua Espanhola 2 (96 horas); Estágio de Língua Espanhola 3 (96 horas) e Estágio de Língua Espanhola 4 (112 horas). Essas aulas são divididas entre as que se realizam na universidade (2 ou 3 horas semanais), com um enfoque mais teórico-metodológico, e as que se realizam na escola-campo (4 horas semanais), com a inserção do(a) estagiário(a) na realidade, nas vivências e nas demandas do fazer didático-pedagógico. Contudo, ambas as perspectivas se complementam, pela intrínseca consideração de que teoria e prática não se separam.

De acordo com a Resolução CEPEC/UFG nº 1.858, de 12 de janeiro de 2024, as exigências legais para a realização do Estágio Curricular Obrigatório de Língua Espanhola na Faculdade de Letras da UFG são cumpridas, pois o:

> presente projeto atende ao que determina a legislação em vigência, com o número de 400 horas, como carga horária mínima, a ser dedicada ao estágio curricular obrigatório supervisionado, que deve ter seu início na segunda metade do curso. O desenvolvimento do Estágio Curricular Obrigatório dar-se-á em Instituições de Ensino, devidamente conveniadas com a UFG; preferencialmente nas escolas públicas e obrigatoriamente na Educação Básica. Contribuem, também, para a formação discente, as experiências que prevejam o

> planejamento e a execução de atividades em outros espaços formativos que estão relacionadas às atividades da Educação Básica, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais.

Nesse sentido, o Regulamento de Estágio Curricular Obrigatório do Curso Letras: Espanhol (2022), em seu art. 10º, considera que "as disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório deverão contemplar aspectos como: apreensão da realidade da escola-campo; leitura e discussão de seus documentos legais; elaboração e desenvolvimento de projetos de Estágio; redação de produto final de Estágio". Para a concretização desses aspectos, trabalhamos, nas quatro disciplinas de Estágio de Língua Espanhola, com a leitura e análise do Projeto Pedagógico da escola-campo; com fichas temáticas de observação sobre a realidade escolar; realização de entrevistas com as(os) professoras(es)-supervisoras(es) e com os(as) estudantes; elaboração de ensaios acadêmicos; escrita de portfólios de atividades e/ou relatório final.

Importante destacar os objetivos que o Estágio Curricular Obrigatório de Língua Espanhola deve cumprir ao longo das 400 horas da carga horária da graduação, a partir da segunda metade do curso. Dessa forma, o Regulamento de Estágio Curricular Obrigatório do Curso Letras: Espanhol (2022), em seu art. 9º, os explicita e os passamos a citar textualmente:

I. possibilitar o contato real, efetivo e dialógico do estagiário com o ambiente profissional;

II. observar e analisar criticamente o contexto que envolve a realização do estágio;

III. promover condições para o desenvolvimento de habilidades intelectuais, experiências, afetivas, sociais e culturais para o relacionamento com os agentes envolvidos no local de realização do estágio;

IV. proporcionar a vivência de experiências profissionais diversas que possibilitem a mediação do conhecimento e a possível resolução de conflitos relacionados às atividades de docência;

V. promover o acesso dos discentes a metodologias variadas de ensino, recursos didático-pedagógicos, uso de novas tecnologias de informação e comunicação, visando à constante atualização dos saberes e fazeres docentes;

VI. estimular o estagiário a desenvolver uma atitude investigativa e crítico-reflexiva para lidar com as complexas questões que envolvem a realidade profissional;

VII. problematizar a atuação do profissional de Letras, criando condições para que ele possa refletir de forma crítica sobre seu campo de trabalho e sobre sua postura profissional;

VIII. possibilitar atitudes de pesquisa a partir de uma visão crítica sobre perspectivas teóricas e pedagógicas, vistas em sua relação com a sociedade;

IX. promover, no âmbito do ensino da Língua Espanhola, discussões relativas à diversidade étnico-racial, sexualidade, gênero, faixa geracional, direitos humanos e à inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

X. garantir a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, a valorização e o respeito à liberdade, à diversidade, às atitudes éticas, responsáveis e de compromisso social e ambiental, bem como as de combate à intolerância, à intransigência e ao desrespeito ao outro.

Como se percebe, há uma gama considerável de propósitos que devem ser observados e cumpridos pelo(a) estagiário(a) do curso de Letras: Espanhol em seu processo de tornar-se professor(a). Entre estes, destacam-se o conhecimento da matéria que irá trabalhar, a busca da autonomia, a postura reflexiva e crítica diante das demandas da sociedade, a perspectiva intercultural de ensino, entre tantas outras.

3. Política e gestão de estágio curricular

De acordo com o PPC (2024), que atende ao que determina a Resolução CNE/ CP nº 2 (Conselho Nacional de Educação, 2015), de 1º de julho de 2015, estabelece-se o número de 400 horas como carga horária mínima a ser dedicada ao estágio curricular supervisionado de ensino, que deve ter seu início na segunda metade do curso, em locais conveniados com a UFG, preferencialmente as escolas públicas de Ensino Básico, estendendo-se também a outros espaços formativos. Enfatiza-se a necessidade de o discente, durante sua formação, realizar: planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento) (Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, p.7).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Letras, de 03 de abril de 2001, determinam ainda que os egressos, tanto dos cursos de bacharelado como dos de licenciatura em Letras, tenham formação que lhes permita atuar como "professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades" (DCN, 3 de abril de 2001, p. 30).

Desse modo, a fim de atender a essa diversidade de atuações dos egressos, o Estágio Curricular Obrigatório dos cursos de Letras da UFG contempla escolas públicas de Ensino Básico, assim como outros espaços formativos, buscando "proporcionar aos estudantes a aproximação com a realidade profissional, com vistas ao desenvolvimento de sua formação técnica, cultural, científica e pedagógica, com vistas ao exercício da profissão e da cidadania" (Regulamento Geral dos Cursos de Graduação, Resolução - CEPEC nº 1.557, p. 6).

Para tanto, o discente deverá cursar quatro disciplinas de estágio supervisionado, distribuídas em quatro semestres, logo após ter cumprido as disciplinas educacionais do curso. Igualmente, com base na referida Resolução CNE/CP nº 2, prevê-se a possibilidade de discentes

que exerçam atividade docente regular na educação básica, ministrando disciplinas referentes à licenciatura em Língua Espanhola, obterem uma redução de até, no máximo, de 200 horas da carga horária total do estágio. Tal redução poderá ser concedida somente quanto às atividades desenvolvidas nos Estágios 1 e 2 de Língua Estrangeira, que possuem, cada um, a carga horária de 96 horas. Ressalte-se, entretanto, que o discente contemplado com a redução de carga horária não está dispensado das atividades relacionadas à reflexão crítico-teórica acerca da prática que já desenvolve como docente em Instituição Básica de Educação.

Portanto, mesmo podendo ser dispensado do conjunto de atividades relacionadas às disciplinas citadas, conforme discriminado acima, o discente deverá cumprir com as atividades a ele solicitadas no campo teórico-prático-reflexivo, conforme determinação de seu professor orientador da disciplina de Estágio.

Em observância à Resolução CEPEC nº 1.539/2017, sobretudo no que diz respeito aos artigos 1º e 9º, para integralizar as horas de estágio obrigatório supervisionado, as disciplinas de Estágio deverão contemplar aspectos como: apreensão da realidade da escola-campo; elaboração de projeto de ensino e pesquisa; desenvolvimento de projetos de ensino e pesquisa; redação de relatório final de Estágio. Essas modalidades devem acontecer ao longo de todo o Estágio Curricular Obrigatório, cujo cumprimento ocorre na realização de quatro disciplinas, a saber: Estágio de Língua Espanhola 1 (com 96 horas), Estágio de Língua Espanhola 2 (com 96 horas), Estágio de Língua Espanhola 3 (com 96 horas) e Estágio de Língua Espanhola 4 (com 112 horas), totalizando as 400 horas obrigatórias de estágio curricular.

Passamos a apresentar as ementas dessas quatro disciplinas, de acordo com o atual PPC (2024), e como são trabalhadas pelas professoras-pesquisadoras.

Os estagiários são orientados a usar fichas de observação, para que possam focar um determinado conteúdo temático que foi discutido previamente como conceito teórico. Essas fichas apresentam três partes: a) atividades a serem realizadas na escola-campo; b) atividade

oral, como sessão de compartilhamento das experiências vivenciadas, realizada na FL no papel de estudante-professor; c) perguntas de orientação para a redação dos ensaios que compõem o relatório final.

3.1 Estágio 1

O Estágio 1 é uma disciplina obrigatória do curso de Letras: Espanhol da UFG, que equivale a 96 horas de aula e é pré-requisito da disciplina Estágio 2. Essa disciplina representa o primeiro contato formal do estudante de licenciatura com o contexto escolar e com a compreensão de que a escola deve ser um espaço de interação e harmonia organizacional. Sob esse entendimento, a ementa do Estágio 1 orienta o discente à observação do contexto escolar em seus aspectos macro, ou seja, na análise das formas de gestão e organização do trabalho pedagógico; e, no aspecto micro, isto é, na análise da estrutura e da dinâmica da sala de aula, bem como, na compreensão teórico-prática dos paradigmas de formação de professores e desenvolvimento da identidade profissional.

Durante o período de estágio, os alunos são orientados a optar por uma escola, preferencialmente pública, onde, sob a supervisão de um(a) professor(a) de Língua Espanhola dessa escola, realizam suas observações de campo. Assim, as 6 horas-aula semanais são divididas em dois encontros. Um encontro de 2 horas-aula é destinado ao estudo e à discussão de textos teóricos referentes à identificação de incidentes críticos, abordagens sobre estratégias de reflexão, paradigmas educacionais, reflexão sobre a aprendizagem de línguas, o papel do professor, o uso da língua na aula de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), reflexões sobre o aluno de ELE, entre outras teorias relevantes para a construção da identidade profissional do futuro professor de línguas estrangeiras. Além disso, com base nessas teorias, é feita uma análise crítica do(s) Projeto(s) Político(s)-Pedagógico(s) da(s) escola(s) selecionada(s) como escola-campo e discussões referentes às percepções dos alunos sobre as observações na escola-campo e sua dinâmica escolar.

As outras 4 horas são dedicadas à observação e análise do contexto escolar em seus aspectos macro e micro, bem como à dinâmica da

sala de aula. Para isso, os alunos devem se preparar para realizar entre 6 e 8 visitas. Dependendo do contexto a ser visitado, eles devem elaborar entrevistas ou refletir sobre suas próprias experiências como alunos, com o objetivo de repensar e responder à pergunta: "Que professor(a) desejo ser?". Cabe salientar que as visitas só podem ocorrer após a assinatura formal de um Termo de Compromisso, no qual constam os dados das instituições parceiras e se definem os termos e responsáveis pela realização do estágio, que é obrigatório e sem ônus para a instituição parceira. Também é apresentado um Plano de Atividades, no qual são detalhadas as atividades a serem desenvolvidas pelos estagiários. Tais documentos são assinados pela direção da escola-campo e pela Coordenação de Estágio do Departamento de Línguas Estrangeiras da Faculdade de Letras.

A estruturação e sequência das visitas são organizadas a partir de cinco fichas de diagnóstico para investigação do espaço ocupacional. A Ficha 1 orienta a conhecer e ambientar-se com a instituição educacional de forma factual e em uma perspectiva macro, levando a refletir sobre a origem e gestão escolar da instituição, com o intuito de desmistificar crenças sobre a escola pública. A Ficha 2, também relacionada à perspectiva macro de reconhecimento e ambientação ao contexto institucional, aborda o material didático, os espaços de lazer e recreação, a formação acadêmica dos professores, a formação continuada e os conselhos de classe, promovendo reflexões sobre o papel do material didático e as percepções sobre o conhecimento adquirido durante a formação inicial e continuada dos professores.

A Ficha 3, intitulada "Procurando Soluções e uma Identidade," traz reflexões sobre a identidade profissional, relacionando-a a instrumentos de avaliação, desempenho discente, identificação de problemas de indisciplina e atitudes do professor em relação a esses aspectos. Esta ficha fomenta questionamentos como: "qual a identidade profissional desejo adquirir?" e "a partir dessa identidade, como resolveria os incidentes críticos identificados no contexto escolar?".

A Ficha 4 provoca reflexões sobre as percepções do Projeto Político-Pedagógico e a cultura escolar, abordando a influência da filosofia

adotada neste documento nas ações pedagógicas dos gestores e professores da escola-campo.

Por fim, a Ficha 5, "A Escola e a Cultura Escolar Tácita," encerra o ciclo de reflexões do Estágio 1, incentivando a reflexão sobre fatos identificados nas ações entre professor, aluno e a administração escolar, normas, valores e o diálogo com a filosofia de ensino proposta no Projeto Político-Pedagógico da escola-campo.

Como podemos observar, o Estágio 1 constitui um mosaico que vincula teoria e prática observacional, com a finalidade de refletir sobre o contexto escolar em seus aspectos macro e micro. Esse processo busca estabelecer bases sólidas para a formação da identidade profissional do(a) futuro(a) professor(a) de Língua Espanhola. Por meio de discussões fundamentadas nas teorias estudadas, o estágio culmina na produção de um relatório crítico-reflexivo, que sintetiza e analisa as experiências vivenciadas durante o curso.

3.2 Estágio 2

A carga horária da disciplina de Estágio 2 é de 96 horas, sendo cumpridas semanalmente 4 horas na escola-campo, com observações, diálogos e planejamento com a supervisão (docente da escola) e com a realização de regência de sala de aula (os estagiários ministram, durante o semestre de realização deste estágio, de 6 a 8 aulas, em duplas ou sozinhos, dependendo da quantidade de discentes da turma de estágio e a organização necessária para cada semestre em que a disciplina é ofertada). As outras 2 horas semanais são cumpridas com encontros na FL, para estudo teórico e reflexão sobre o campo de estágio, estabelecendo a relação entre teoria e prática.

A ementa do Estágio 2 de Língua Espanhola contempla a discussão sobre: habilidades linguísticas interpretativas, interativas e mediadoras; planejamento de atividades e de aulas; aprofundamento de métodos e abordagens de ensino; docência compartilhada.

Sendo assim, os ensaios que compõem o relatório do Estágio 2 discutem quatro temáticas principais. A primeira tem como foco o professor

colaborador ou supervisor do estágio. Por isso, a ficha de observação propõe uma entrevista sobre a formação, competências, habilidades, comportamento, crenças, preocupações, identidade e visão do professor colaborador. Para o Ensaio 2, a temática abordada se refere aos materiais didáticos, ao planejamento e aos recursos utilizados, com o objetivo de refletir sobre sua influência no desenvolvimento das aulas. Já o Ensaio 3 conduz a uma reflexão sobre o professor, os alunos e a sala de aula, de forma que os estagiários, depois da observação do contexto escolar e das reflexões feitas, juntamente com os colegas, possam ressaltar as semelhanças e diferenças entre o que foi observado durante as aulas e o que acreditam que deve ser uma aula de espanhol, a fim de concluir o que poderia ser modificado para que a aula fosse mais produtiva. Por fim, o Ensaio 4 discute sobre a metodologia, habilidades e competências linguísticas, tendo como finalidade compreender a relação entre a prática (observações feitas) e a teoria (aulas na FL).

Ao final, é solicitado um portfólio digital como produto do Estágio 2, que é apresentado para toda a turma e compartilhado com a escola-campo.

3.3 Estágio 3

O Estágio 3 está composto por uma carga horária semanal de 6 horas, totalizando 96 horas semestrais. A ementa deste nível de estágio reflete sobre: análise, seleção, adaptação e elaboração de materiais didáticos; transposição didática (unidade didática, sequência didática, projeto de ensino) e relação com as novas tecnologias de informação e comunicação; regência de aulas.

Nesta etapa do curso, os(as) estagiários(as) iniciam a regência individual na escola-campo e têm a oportunidade de exercer a docência em todas as suas nuances: planejamento de aulas e de atividades; seleção, análise e elaboração de materiais didáticos; utilização de metodologias ativas para o ensino; uso de recursos tecnológicos e elaboração e correção de avaliações.

Para que, na escola, tudo possa ocorrer de forma adequada e coerente com o plano de curso, durante as aulas realizadas na universidade,

textos referentes às temáticas da ementa de Estágio 3 são lidos e discutidos por meio de aulas expositivas e dialogadas. Assim, abrimos as discussões do Módulo 1 (*análise, seleção, adaptação e elaboração de materiais didáticos*) com o texto: "Questões imprescindíveis à formação de professores interculturais latinoamericanos: o lugar da cultura de tradição oral e afrodescendente", de Marcia Paraquett (2018). Nesse texto, discutimos que a formação inicial deve estar a cargo de todos(as) os professores(as) do curso; promover a autonomia discente; ter um sentido profissional e político; trabalhar a concepção de língua e cultura como construtos indissociáveis; e adotar uma perspectiva intercultural.

Especificamente sobre materiais didáticos, trabalhamos com a importância das quatro etapas a serem cumpridas nesse processo (Leffa, s/d): 1) análise (conhecer o grupo e traçar o seu perfil), 2) desenvolvimento (objetivos, metodologia, conteúdos a serem trabalhados no material), 3) implementação (quem executará o uso do material) e 4) avaliação (caráter mais ou menos formal, dependendo de quem usará o material). Pontuamos, com Barros e Costa (2005), as vantagens da elaboração de materiais didáticos para as aulas de Espanhol: atender ao público-alvo; garantir maior coerência entre a perspectiva metodológica do(a) professor(a) e as atividades propostas; oferecer liberdade na sequenciação e organização dos conteúdos, além de permitir um tratamento mais aprofundado dos temas. Nesse sentido, Paraquett (2010) apresenta um trabalho a partir de gêneros discursivos diversos (conto curto, canção-poema, quadro de arte e história em quadrinhos), agrupados em um mesmo eixo temático, "La maternidad", e seguindo uma perspectiva intercultural que considera o respeito e a equidade entre culturas. Essa proposta intercultural é também corroborada por Álvarez (2012), na entrevista que deu a Sávio Siqueira e à Denise Scheyerl, sobre a elaboração de materiais didáticos para aulas de espanhol.

No tocante ao Módulo 2, *transposição didática*, abordamos as metodologias ativas que colocam o(a) estudante no centro do processo educativo. Para tanto, essas quatro metodologias são trabalhadas: sequências didáticas, abordagem por tarefas, aula invertida e pedago-

gia de projetos. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), estudiosos dos gêneros textuais, uma sequência didática é "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". Em Zanón (1990), compreendemos que a abordagem por tarefas é uma ampliação da abordagem comunicativa, que propõe tarefas significativas para envolver os(as) estudantes em seus processos de aprendizagem. Quanto à aula invertida, trata-se de uma metodologia (Gregolin, 2016) na qual o(a) docente programa as atividades (textos, vídeos, músicas, documentários etc.) com antecedência e as disponibiliza aos(às) discentes para que estudem, pesquisem e se preparem para assumir o protagonismo da aula. Finalmente, com relação à pedagogia de projetos, Trigueros e Liendo (2021) consideram que o projeto constitui em si mesmo o meio de aprendizagem, dado que os(as) estudantes descobrem os conteúdos desenvolvendo um projeto concreto, ao invés de aprendê-los a partir de uma exposición formal.

Por fim, o Módulo 3, *Relação com as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação*, nos permite trabalhar com o texto de Oliveira (2013), "Navegar é preciso! O uso de recursos tecnológicos para um ensino-aprendizagem significativo de línguas estrangeiras", que aborda a origem dos recursos tecnológicos, a diferença entre recursos tecnológicos mais tradicionais e contemporâneos, a era da internet, sua evolução, seus limites e possibilidades, entre outros aspectos. Também problematizamos, com Ruiz (2010), se os(as) docentes estão preparados(as) para a (r)evolução da Tecnologia de Informação e Comunicação. E verificamos que ainda há um caminho importante a ser percorrido para alcançar tal propósito.

A orientação aos(às) estagiários(as) do Estágio 3, ao entrarem em campo, é que o façam a partir de fichas diagnósticas que buscam estabelecer uma relação intrínseca entre teoria e prática. A primeira ficha, por exemplo, contempla a temática: Adaptação, análise e seleção de materiais didáticos. Ela consta de uma etapa de observação, de uma entrevista com a supervisora, para saber se utiliza um livro didático ou se elabora os próprios materiais; como é feito o processo de busca, seleção, análise e organização desses materiais; quais

as dificuldades que enfrenta e as possibilidades desse trabalho. Um bate-papo também é feito com os(as) alunos(as), para saber o que opinam dos materiais empregados nas aulas, se têm alguma sugestão de mudança, se gostam da forma como são empregados. E, no próprio desenvolvimento da regência, por parte do(a) estagiário(a), o planejamento e a execução das aulas e das atividades preveem o trabalho criativo e autônomo de elaboração de materiais didáticos para contemplar os conteúdos solicitados pela supervisora. Para fechar esse ciclo, realizamos, na universidade, uma sessão reflexiva, na qual todos(as) reportam as vivências na escola-campo. Para tanto, nos guiamos por estas perguntas:

I. Quantas aulas você ministrou na escola-campo? Quais conteúdos/temas você contemplou?

II. Quais os aspectos positivos e negativos das aulas ministradas?

III. Como ocorreu a parte de seleção, análise e elaboração de materiais didáticos no planejamento de suas aulas?

IV. Os(as) estudantes demonstram boa receptividade em relação aos materiais utilizados? Justifique.

V. Os materiais utilizados influenciaram no bom desenvolvimento das aulas? Comente.

VI. Você acredita que os materiais atenderam ao perfil dos(as) discentes, a seus objetivos e necessidades? De que forma isso ocorreu?

VII. Os(as) aprendizes opinaram se gostaram dos materiais usados em suas aulas?

VIII. Houve a utilização de recursos tecnológicos em suas aulas? Quais? Como ocorreu?

Questões finais:

I. Descreva e analise brevemente as aulas observadas e ministradas.

II. A que conclusões você chegou sobre a elaboração de material didático nas aulas de Espanhol?

Com relação à segunda ficha, a temática contemplada é o uso de recursos tecnológicos na escola. Seguindo a dinâmica da ficha 1, há uma entrevista com a supervisora, um bate-papo com os(as) alunos(as), a regência e uma sessão reflexiva. Com a professora colaboradora, indaga-se sobre a diferença entre tecnologia e recursos tecnológicos; recursos tecnológicos mais tradicionais e mais contemporâneos; como são as condições de uso desses recursos na escola: desafios e possibilidades. Quanto ao alunado, pergunta-se sobre quais recursos tecnológicos utilizam no seu dia a dia; quais recursos utilizam na escola e com que frequência; se gostam desse uso. Na sessão de compartilhamento, as questões que orientam as discussões são estas:

I. Qual a concepção de 'tecnologia' e 'recursos tecnológicos' apresentada pelo(a) professor(a) colaborador(a)?

II. A questão da utilização ou não utilização dos recursos tecnológicos é algo de ordem pessoal ou institucional? Comente.

III. A integração de recursos tecnológicos nas aulas de LE pode influenciar a relação aluno/professor/ensino-aprendizagem da LE?

Concebemos a avaliação como contínua e qualitativa. Assim, após as sessões reflexivas, os(as) estagiários(as) redatam um ensaio acadêmico, contendo 5 parágrafos, em língua espanhola, discutindo os desafios e possibilidades das temáticas abordadas nas fichas diagnósticas: material didático e recursos tecnológicos. Outra forma de avaliação é a apresentação de seminários sobre transposição didáticas: sequências didáticas, abordagem por tarefas, aula invertida e pedagogia de projetos. E, para finalizar, podem optar pela elaboração de um portfólio de atividades ou pelo relatório final das atividades desenvolvidas no estágio.

3.4 Estágio 4

A ementa do Estágio 4 – Língua Espanhola: O papel político, social e crítico- reflexivo do professor de línguas na contemporaneidade. Avaliação e correção. Regência de aulas.

De acordo com os eixos epistemológicos propostos no PPC, a formação de professores de espanhol se baseia nas perspectivas reflexiva, crítica, decolonial e intercultural.

Segundo Rezende (2020), a formação de professores, de acordo com a perspectiva decolonial, deve incorporar diversas características para ser verdadeiramente eficaz. Algumas são: consciência crítica, valorização das culturas locais, inclusão linguística, desconstrução de estereótipos e diálogo intercultural.

Assim sendo, os professores precisam ser incentivados a desenvolver uma consciência crítica em relação às estruturas coloniais presentes na educação. Isso envolve questionar ativamente práticas, materiais e políticas que perpetuam as desigualdades. Também devem promover o respeito e a valorização das culturas locais, reconhecendo a diversidade linguística e cultural presente nas salas de aula. Envolve reconhecer e incluir as diferentes línguas faladas pelos alunos, não apenas a língua dominante. Isso pode contribuir para uma educação mais inclusiva e justa. Os professores devem estar treinados para identificar e desafiar os estereótipos culturais e linguísticos presentes nos materiais didáticos, garantindo que a representação seja autêntica e respeitosa. Devem promover o diálogo intercultural entre alunos e professores, promovendo a compreensão mútua e a aceitação de diferentes experiências e perspectivas. Em resumo, essas características visam criar um ambiente educacional mais justo e inclusivo, alinhado com os princípios da perspectiva decolonial.

Santana (2022) tem como foco a formação de professores de línguas estrangeiras com ênfase em práticas reflexivas e decoloniais. Essa abordagem é bastante relevante para o contexto educacional contemporâneo. Algumas características e abordagens que poderiam estar presentes na formação proposta por essa autora: reflexão contínua, desconstrução das narrativas colonizadoras, integração de diversas perspectivas culturais, incorporação de métodos ativos e participativos e capacitação dos professores.

A formação deve enfatizar a importância da reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas, incentivando os professores a questionar e ajustar suas abordagens à medida que desenvolvem a consciência crítica. É preciso destacar a necessidade de desconstruir as narrativas e perspectivas colonizadoras presentes no ensino de línguas estrangeiras, promovendo uma visão mais equitativa e inclusiva. A formação

pode encorajar os professores a integrar diversas perspectivas culturais no currículo, reconhecendo a importância de representar uma vasta gama de experiências culturais nas aulas. Deve-se enfatizar o uso de métodos de ensino ativos e participativos, envolvendo os alunos de forma mais direta e promovendo um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e envolvente. A formação pode ter como objetivo capacitar os professores para se tornarem agentes de mudança, não só para implementarem práticas decoloniais, mas também para defenderem mudanças no sistema educativo mais amplo.

Sanches (2022) aborda a decolonialidade no ensino de línguas, especificamente por meio de uma narrativa autobiográfica. Algumas características que poderiam ser importantes na formação de professores numa perspectiva decolonial, segundo esse autor: a narrativa autobiográfica como ferramenta de reflexão, desconstrução de narrativas dominantes, diálogo intercultural e multilinguismo, abordagem crítica das políticas educacionais, capacitação de professores.

A utilização de narrativas autobiográficas é uma forma poderosa para os professores refletirem sobre as suas próprias experiências e compreenderem como as estruturas coloniais impactam as suas práticas pedagógicas. Essa estratégia acrescenta uma dimensão pessoal e reflexiva, que pode ser valiosa no processo de sensibilização e transformação pedagógica. Deve-se enfatizar a importância de questionar e desconstruir as narrativas dominantes presentes nos currículos e métodos de ensino, especialmente aqueles que perpetuam as visões coloniais. É necessário incentivar o diálogo intercultural e reconhecer o multilinguismo como uma mais-valia na sala de aula, promovendo a diversidade linguística e cultural como uma vantagem pedagógica. Deve-se capacitar professores para analisar criticamente as políticas educacionais, identificando aspectos que podem perpetuar as desigualdades e trabalhando para mudanças positivas. Deve-se capacitar os professores para que se tornem agentes ativos na transformação do sistema educativo, permitindo-lhes implementar práticas mais inclusivas e equitativas.

Portanto, a formação deve levar os professores a desenvolver os seguintes papéis, de acordo com as perspectivas da interculturalidade crítica e da decolonialidade:

I. Deve usar uma perspectiva sócio-historicamente situada e fazer os esclarecimentos adequados ao ensinar todos os conteúdos;

II. Deve manifestar as diferenças linguístico-culturais (língua-cultura) dos alunos para construir um ambiente democrático;

III. Deve ser consciente da perspectiva intercultural crítico e decolonial e trabalhar de forma interdisciplinar junto aos colegas e na prática de projetos interculturais visando abranger a cultura escolar;

IV. Deve ir além do aspecto cognitivo e social da educação, pois deve trabalhar os aspectos identitários, afetivos, psicológicos, entre outros;

V. Deve construir relações democráticas para superar o racismo e o preconceito aos negros, povos originários, comunidades quilombolas, mulheres e população LGBTQIA+, ainda vigentes em nossa sociedade;

VI. Deve trabalhar a língua como manifestação cultural e considerar as diversas culturas dos alunos (nacional, regional, social, familiar etc.);

VII. Deve realizar atividades para comparar, aproximar e/ou contrastar as diversas culturas da LM dos alunos e da LE, de forma crítico-reflexiva;

VIII. Deve compreender e respeitar para conviver e querer aprender com as diversas culturas do outro, seja brasileiros, imigrantes no Brasil e/ou falantes da LE;

IX. Deve usar textos autênticos para ensinar língua-cultura, presentes ou não nos LDs, e elaborar atividades para fomentar a conscientização (pluri)linguístico-cultural.

Os ensaios que compõem o relatório do Estágio 4 tratam de dois temas. O primeiro ensaio solicitado no Estágio 4 trata o seguinte tema: o papel político, social e crítico-reflexivo do professor de línguas na contemporaneidade. O objetivo principal é reconhecer os papéis que refletem: fatores institucionais, a abordagem ou método de ensino, a visão pessoal de ensino e as dimensões culturais dos papéis. O segundo foca os processos de avaliação e correção da aprendizagem. Na primeira parte da ficha, faz-se uma entrevista com o supervisor

do estágio sobre o processo avaliativo discente; a segunda é dedicada à observação desse processo em sala de aula e a terceira propõe um bate-papo com os discentes sobre essa temática. Assim, depois de entrevistar o(a) professor(a) colaborador(a), observar as suas aulas e conversar com os alunos, o estagiário, na sessão de compartilhamento, vai discutir com os colegas na FL sobre como ocorre esses processos nas escolas-campo e, depois, elaborar o ensaio para concluir a redação do relatório final.

4. Campo de estágio e relação com a universidade

De acordo com o PPC (2020), o estágio supervisionado constitui uma das modalidades de prática a ser realizada diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino, "sob a forma de uma ação desenvolvida enquanto vivência profissional prolongada, sistemática, intencional [e] acompanhada" (Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, 2002, p. 23). Ele objetiva um conhecimento do contexto real em situação de trabalho. O estágio constitui-se, portanto, como espaço de construção do docente como sujeito que tem domínio de sua própria prática e de seu papel social.

De uma forma geral, os campos de estágio da Língua Espanhola são o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) e o Instituto Federal de Goiás (IFG). A carga horária destinada a essas disciplinas é subdividida em dois dias de aulas. Um deles é destinado às visitas à escola-campo de estágio e o outro, às discussões de conceitos teóricos e à inter-relação entre esses e as experiências vivenciadas no campo de estágio. Já que o campo de discussão teórica acerca dos fatores envolvidos na formação docente no estágio acontece intercalada e interseccionada à prática destinada a essa mesma formação nas escolas, busca-se resguardar o princípio da reflexão/ação, teoria e prática.

As atividades discentes nos contextos formativos incluem ações de apreensão da realidade profissional e de intervenção, tanto pela via da observação e da discussão quanto da ação, por meio de atividades correntes no âmbito profissional referente. Essas atividades compre-

endem, sobretudo, a observação da realidade profissional, a elaboração de um projeto de trabalho dentro dessa realidade, a aplicação do projeto e, ao término de cada semestre da disciplina de estágio, a elaboração de um relatório final que pode se manifestar em diferentes gêneros como portfólio, artigo, relato de experiência ou relatório.

5. Relação dialógica do estágio com outros componentes curriculares, programas e projetos

No que diz respeito ao número de horas para a efetivação do curso, a resolução CNE/CP nº 2 (2002) explicita em seu art. 1º que são necessárias, no mínimo, 2.800 horas para sua integralização, assim distribuídas: 400 horas de prática como componente curricular (PCC), vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir da segunda metade do curso; 1.800 horas para os conteúdos curriculares de natureza científico-culturais; e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

A FL/UFG, ao tratar os princípios norteadores para a formação do profissional de Letras, os PPC de Letras: Espanhol (de 2004 e 2011) e o atual de 2020, apresenta como princípios norteadores para a formação do profissional: a prática profissional, a formação técnica, a formação ética e a função social do profissional, a interdisciplinaridade e a articulação entre teoria e prática.

Portanto, no âmbito da FL/UFG, tentou-se mitigar o problema descrito por Pimenta e Lima (2004, p. 87): "[o] estágio [...] encontra-se separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais". Considera-se que a participação nos projetos de pesquisa realizados como Prática como Componente Curricular (PCC), nos 8 semestres do curso, e a redação dos relatórios para concluí-las e a redação do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), como produtos das intervenções didáticas realizadas durante a regência nas aulas de Estágio 3 e 4 de Espanhol, ajudam os licenciandos a construir a ponte entre a teoria e a prática. A convivência no contexto escolar favorece a reflexão sobre os conhecimentos teóricos adquiridos e a adequação

necessária aos contextos das escolas-campo nos quais cada um realiza o estágio supervisionado.

O atual Projeto Pedagógico da FL/UFG, reformulado e aprovado em 2020, defende que o envolvimento do licenciando em situações-problema e o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva são condições indispensáveis para que os estagiários possam discutir as questões da realidade vivenciada. É o que consideram Pimenta e Lima (2004, p. 45), ao afirmarem que "a aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento e de intencionalidade". Esta opinião também é compartilhada por Mesquita (2005), ao entender que tal postura proporciona um reanalisar e ressignificar essa realidade.

Em resposta à exigência de uma formação cada vez mais ampla e qualificada, o atual PPC do curso de Letras: Espanhol estabelece quatro disciplinas de estágio supervisionado obrigatório: Estágio de Língua Espanhola 1 (com 96 horas), Estágio de Língua Espanhola 2 (com 96 horas), Estágio de Língua Espanhola 3 (com 96 horas) e Estágio de Língua Espanhola 4 (com 112 horas), totalizando 400 horas obrigatórias de estágio curricular. Essas são etapas relevantes durante a formação para desenvolver uma "atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade" (Pimenta; Lima, 2004, p. 34).

Essas quatro disciplinas obrigatórias de estágio de Espanhol mantêm uma relação estreita, dialógica e produtiva com outras disciplinas da graduação em Letras: Espanhol, especialmente, Didática e Formação Docente, que possui um caráter mais geral e abrangente, e Didática Específica de LE, oferecida apenas para contemplar as necessidades das licenciaturas em línguas estrangeiras. A seguir, as ementas de ambas as disciplinas:

> Didática e Formação Docente: Objeto de estudo da didática: processo ensino-aprendizagem, conceitos básicos de conteúdo, professor, aluno, condições de ensino e aprendizagem, avaliação, contexto histórico-cultural e institucional. Planejamento educacional: Projeto po-

lítico-pedagógico, concepções, princípios e estrutura; plano de ensino; plano de aula, conteúdos, objetivos, metodologia e avaliação.

Didática Específica de LE: Concepções de linguagem, língua e ensino. Processos de aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras. Abordagens e metodologias de ensino de aprendizagem de línguas estrangeiras. Cultura, aspectos culturais e interculturalidade. Era pós-métodos. Relação teoria e prática.

Outra aproximação importante do estágio obrigatório com a comunidade em geral pode ocorrer por meio das Atividades Curriculares de Extensão (ACEx), que devem compor, no mínimo, 10% da carga horária total prevista nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). A Resolução CEPEC/UFG nº 1.699, de 22 de outubro de 2021, dispõe sobre a regulamentação dessas atividades nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Goiás. O Capítulo III, parágrafo único, deste documento, nos permite compreender a forma como as ACEx podem se relacionar com o componente curricular estágio: "Os estágios curriculares obrigatórios poderão ter carga horária dedicada às ACEx, desde que seu campo de atuação se caracterize como prototípico para ação de extensão". Nesse sentido, tivemos várias reuniões de área, de departamento e com o Núcleo Docente Estruturante (NDE) de nossa Unidade Acadêmica para formatarmos a nossa participação nas ACEx. Em um primeiro momento, a licenciatura em Letras: Espanhol decidiu separar o estágio das ACEx por entender que aquele tem natureza, concepção, regras e finalidades específicas.

6. Considerações finais

Quanto às perspectivas do estágio obrigatório de Língua Espanhola, realizado na Faculdade de Letras da UFG, destaca-se, inicialmente, o fato de buscarmos trabalhá-lo em uma perspectiva colaborativa com os(as) colegas das licenciaturas em Letras: Francês e Letras: Inglês. A cada semestre, abrimos o período letivo com uma aula inaugural conjunta na qual contemplamos temáticas que estejam em consonância

com os desafios que enfrentamos. Também compartilhamos as temáticas das fichas de observação (fazendo as adequações às ementas de cada língua); a concepção dos ensaios acadêmicos (escritos na língua estrangeira e para desenvolver o poder de síntese - cinco parágrafos) e dos produtos finais: portfólio de atividades ou relatório final (textos mais longos e mais descritivos e analíticos).

Quanto aos desafios, no momento, um dos maiores é a escassez de campos de estágio para os(as) estudantes atuarem. Atualmente, o CEPAE nos atende com a parceria de três professoras-supervisoras. Elas fazem com excelência o seu trabalho, mas os(as) discentes ficam limitados a conviver com uma única realidade, que é idealizada e que, certamente, não encontrarão após se formarem. No IFG, também encontramos parceria, mas os horários das disciplinas de lá, muitas vezes, são incompatíveis com os nossos horários. Em um cenário em que o Espanhol não está mais como disciplina nas matrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), nem na Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás (SEDUC), tendo sido retirado do texto da "nova" reforma do ensino médio, o que resta a nossos formandos(as) quando concluírem o curso? O que farão? Onde atuarão? Infelizmente, é mais um duro golpe para as licenciaturas!

Encerramos este texto com otimismo e confiança em dias melhores, pois, como comunidade educativa que luta pela equidade e pela qualidade da educação para todos, jamais desistimos! Por isso, juntamente com o Movimento *#FicaEspanhol* e outras instâncias, continuaremos lutando e resistindo, buscando meios e mecanismos legais para que o ensino de Espanhol volte a ser obrigatório no ensino médio brasileiro.

Referências:

ÁLVARES, M. L. O. Uma nova visão e atitude pedagógica com relação ao material didático de língua estrangeira (LE). Entrevista com María Luisa Ortiz Álvarez por Denise Scheyerl e Sávio Siqueira. *In:* SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 495-522.

BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. *In:* BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (org.). Espanhol: ensino médio. Coleção Explorando o Ensino. v. 16. Brasília: Ministério da Educação, 2010. p. 85-118.

DOLZ, J.; *et al.* Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In:* ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (org.). Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. 95-128.

GREGOLIN, I. V. Tecnologias para inverter a sala de aula: possibilidades do Currículo + para o ensino de língua espanhola em São Paulo. *In:* EntreLínguas, Araraquara, v. 2, p. 179-189, jul./dez. 2016.

LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. *In:* LEFFA, V. J. (org.). Produção de materiais de ensino: teoria e prática. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 15-41. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf. Acesso em: 13 jun. 2024.

OLIVEIRA, E. C. Navegar é preciso. O uso de recursos tecnológicos para um ensino-aprendizagem significativo de línguas estrangeiras. *In:* PEREIRA, A. L.; GOTHEIM, L. (org.). Materiais didáticos para ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 185-214.

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. *In:* BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (org.). Espanhol: ensino médio. Coleção Explorando o Ensino. v. 16. Brasília: Ministério da Educação, 2010. p. 137-156.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.

REZENDE, T. F.; SILVESTRE, V. P. V.; PESSOA, R. R.; SABOTA, B.; ROSA DA SILVA, V.; SOUSA, L. P. Q. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. Glauks (UFV), v. 20, p. 15-27, 2020. Disponível em: https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/161. Acesso em: 4 jun. 2024.

RUIZ, A. B. M. Formación docente en TICs. ¿Están los docentes preparados para la (r)evolución TIC? International Journal of Developmental and Educational Psychology, v. 4, n. 1, p. 35-44, 2010.

SANCHES, G. J. Decolonialidade no ensino de línguas: um olhar para a formação docente através de uma narrativa autobiográfica. Travessias, Cascavel, v. 16, n. 2, p. 41-56, maio/ago. 2022. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/29166. Acesso em: 4 jun. 2024.

SANTANA, T. S. T. de. A formação de professores de línguas estrangeiras para uma prática reflexiva e decolonial. Revista Desempenho. Universidade de Brasília - PGLA, v. 1, n. 33, 2022. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/44152 Acesso em: 4 jun. 2024.

SAVIANI, D. Interlocuções Pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas: Autores Associados, [s.d].

TRIGUEROS, F. J. S.; LIENDO I. S. Enseñar lenguas extranjeras mediante la pedagogía por proyectos. implicaciones para el aula y la planificación docente. Grupo de Estudos em Análise de Discurso e Ensino de Línguas, v. 2, n. 3, 2021, p. 101-118.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura. Resolução CEPEC/UFG nº 1.699, de 22 de outubro de 2021. Dispõe sobre a regulamentação das Atividades Curriculares de Extensão (ACEx) nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: UFG, 2021. Disponível em: https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CEPEC_2021_1699.pdf. Acesso em: 11 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura. Resolução CEPEC/UFG nº 1.858, de 12 de janeiro de 2024. Aprova o novo Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Espanhol, grau acadêmico Licenciatura, modalidade presencial, da Faculdade de Letras, para os alunos ingressos a partir de 2020.

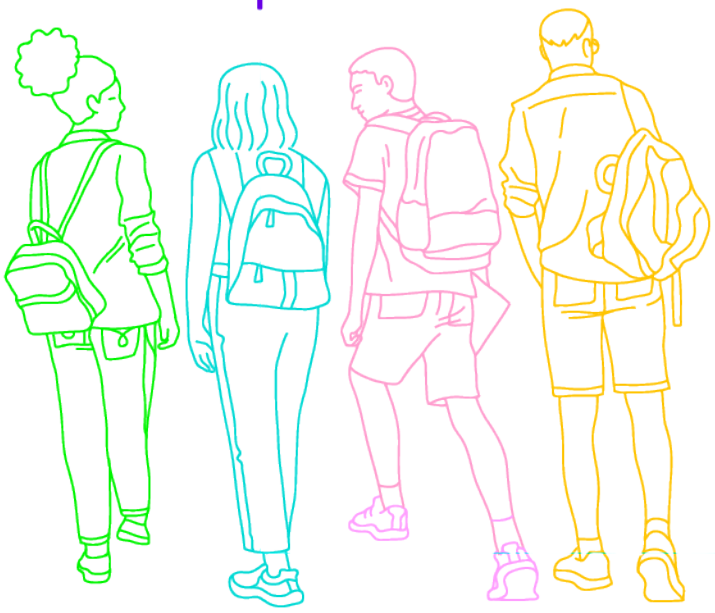
Goiânia: UFG, 2024. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/25/o/PPC_Espanhol._Resolucao_CEPEC_1858.2024.pdf. Acesso em: 4 jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Faculdade de Letras. Regulamento de estágio curricular obrigatório do curso Letras: Espanhol. Dispõe sobre as normas para o desenvolvimento do Estágio Curricular Obrigatório no curso Letras: Espanhol da Faculdade de Letras na Universidade Federal de Goiás. Goiânia: UFG, 2022. Disponível em: https://letras.ufg.br/p/41507-regulamentos. Acesso em: 1 jun. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Plataforma de análise de dados da UFG. Disponível em: https://analisa.ufg.br/. Acesso em: 9 jun. 2024.

ZANÓN, J. Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. Cable, v. 5, p. 19-28, 1990.

O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO DO CURSO DE LETRAS: FRANCÊS – UMA PRÁTICA COMPARTILHADA EM UM TRABALHO COLETIVO



Lílian Virgínia Pôrto
Priscila Renata Gimenez
Valéria Cristina Bezerra

Introdução

O Curso de Licenciatura em Letras: Francês da Universidade Federal de Goiás (UFG) tem como propósito fundamental conferir "o título de licenciado/a, propiciando ao egresso a atuação na Educação Básica, em áreas afins do curso de Letras e do campo de Francês Língua Estrangeira (FLE)" (PPC, 2024, p. 5). Conforme parecer CNE/CES nº 492, de 03 de abril de 2001, que orienta quanto aos cursos de Letras, o curso busca:

> proporcionar aos seus egressos uma educação interdisciplinar, plural e diversificada, pautada na ética e no respeito ao outro, de modo que o profissional possa atuar em diferentes frentes cujo foco seja a linguagem e suas múltiplas dimensões (PPC, 2024, p. 10).

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso Letras: Francês atende ao que a legislação vigente determina, oferecendo uma carga horária total de 400 horas, distribuídas em quatro disciplinas que se iniciam a partir da segunda metade do curso. O estágio ocorre no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG), que oferece em seu currículo o ensino de Francês para suas/seus discentes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, sendo o único estabelecimento de Educação Básica no Estado de Goiás a contar com a língua francesa em seu programa de ensino.

Vale ressaltar que o CEPAE tem se constituído como um espaço rico e instigante de prática de estágio, promovendo nas estagiárias e nos estagiários um consistente aprendizado. As supervisoras trabalham na formação das/os futuras/os docentes de maneira empenhada, com quem as professoras-orientadoras atuam conjuntamente. As professoras-supervisoras acompanham toda a produção das estagiárias e dos estagiários, assim como sua vivência e exploração do espaço escolar, sua prática em intervenções em sala, como semirregência e regência, contribuindo para a mais apropriada adequação dos planos de aula e dos materiais didáticos elaborados pelas estagiárias e pelos estagiários à realidade do CEPAE e às necessidades das/dos discentes dessa instituição de ensino.

No entanto, reiteradamente, é abordada nas discussões nas disciplinas de estágio a especificidade dessa escola, que, integrada a uma instituição de ensino superior de prestígio, a UFG, representa apenas uma das facetas do universo de atuação profissional da/do egressa/o do Curso de Letras: Francês da UFG.

Estagiárias e estagiários têm, por vezes, a oportunidade de atuarem, paralelamente ao estágio, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e no Programa de Residência Pedagógica (RP), cujas atividades são igualmente realizadas no CEPAE, o que permite o constante diálogo entre o estágio obrigatório e o trabalho desenvolvido no âmbito dos dois programas. Essas diferentes atuações das/dos estudantes lhes permitem diversificar suas experiências como também refletir sobre a natureza distinta dessas práticas, tendo em vista que essas modalidades de formação profissional permitem, cada uma a seu modo, a elaboração e execução de atividades diferenciadas entre si, o que favorece não só a diversificação de suas competências, como também seu entendimento sobre como atender a variadas demandas em seu exercício docente.

As formas de trabalho das disciplinas de estágio são detalhadas a seguir.

Estágio 1 e Estágio 2 – Língua Francesa: aspectos gerais comuns

As disciplinas de Estágio 1 e Estágio 2 – Língua Francesa são ministradas sequencialmente a partir do quinto período do curso, quando as/os estudantes estão iniciando a segunda metade da formação. Trata-se de um momento em que já puderam construir conhecimento e repertório significativo da língua francesa e das grandes áreas dos estudos linguísticos, literários e didático-pedagógicos. Por isso, são pré-requisitos para cursar o Estágio 1 as disciplinas Didática e Formação Docente e Língua Francesa 4, oferecidas no quarto período. Já a disciplina Didática de Línguas Estrangeiras é co-requisito, ofertada conjuntamente com o Estágio 1 durante o quinto período. O pré-requisito para o Estágio 2 – Língua Francesa é o Estágio 1, e assim sucessivamente.

As disciplinas de estágio na formação em Letras: Francês da UFG são as disciplinas com a maior carga horária do curso. As duas primeiras etapas do estágio contam com 96 horas cada. Normalmente, ambas as disciplinas são ministradas às segundas e quartas-feiras, tendo em vista a possibilidade de estagiárias e estagiários acompanharem as aulas das docentes de língua francesa na escola-campo às segundas-feiras no período matutino, conforme acordo estabelecido há alguns anos com a Área de Francês do CEPAE. A partir das possibilidades da conjuntura do semestre letivo, em especial do contexto do CEPAE, os esforços da docente orientadora, responsável pelas disciplinas em questão, e das professoras-supervisoras, que atuam em campo de estágio, são para que as/os estudantes vivenciem o máximo de horas possíveis a escola-campo, tendo o apoio dos encontros semanais na Faculdade de Letras. Na prática, então, as/os estudantes realizam de 32h a 40h de aulas na FL, às quartas-feiras, voltadas ao conteúdo teórico, e entre 56h e 64h de prática na escola-campo, às segundas-feiras. A ida à escola, campo de estágio, nessa etapa da formação, costuma acontecer já na segunda ou na terceira semana de aula do semestre letivo.

Paralelamente às horas na escola-campo, cumpridas pelas estagiárias e pelos estagiários, as aulas na FL se configuram como ricos momentos de estudo e aprofundamento teórico-crítico e de partilha das vivências em campo. Os encontros desenvolvem-se a partir do conteúdo a ser trabalhado na respectiva disciplina, estabelecido pela/o docente no início do semestre letivo, conforme veremos nas seções a seguir. Além disso, a Área de Francês do Departamento de Línguas Estrangeiras (DELE) da Faculdade de Letras (FL) da UFG preza por uma condução didática em que prevaleçam aulas dialogadas e metodologias ativas, como a aula invertida, por exemplo, o que implica em valiosas oportunidades de discussão em conjunto sobre aspectos teóricos e práticos da disciplina em curso.

Outro aspecto comum dessa fase inicial da prática dos estágios é o tipo de avaliação, que acontece ao longo do semestre letivo, sendo, ao mesmo tempo, uma forma de acompanhar as atividades das estagiárias e dos estagiários na escola-campo. A partir da primeira visita à escola-campo, as/os estudantes dispõem de fichas pedagógicas com

questões e reflexões que guiam seu trabalho prático de pesquisa, seja na observação da macroestrutura escolar e do trabalho docente de forma ampla, seja na microestrutura da sala de aula e do trabalho docente específico de planejamento e aplicação didática. Em geral, as/os estudantes trabalham com três ou quatro fichas pedagógicas de natureza reflexiva ao longo do semestre letivo em ambas as disciplinas. Ao fim do período estabelecido para a realização das tarefas e reflexões propostas em cada ficha, elas e eles devem elaborar um texto crítico-reflexivo, que chamamos de ensaio no contexto dos estágios. Trata-se do resultado de suas observações, percepções, colhidas em campo. Tal atividade escrita avaliativa é um texto crítico-reflexivo que apresenta as análises, feitas a partir da reflexão provocada pelas questões e pelas atividades de pesquisa em campo, bem como do conteúdo teórico lido e discutido nas aulas na FL. Ao final do semestre letivo, tendo produzido de três a quatro ensaios, esse material será o substrato para a elaboração do Relatório Final de Estágio 1/ Relatório Final de Estágio 2, construído, portanto, com base no conjunto dos ensaios. Trata-se de uma reescrita reflexiva desses trabalhos, agora em formato de relatório, em que a/o autora/autor é livre para acrescentar, adaptar ou retirar informações, dados e análises, considerando todo o trabalho e experiência prática realizados ao longo do semestre. Nessas etapas iniciais, o relatório final de disciplina, em geral, deve ser apresentado no formato de 10 a 12 páginas; caracteriza-se por ser um tipo de produção acadêmica avaliativa, mas também uma forma concreta de registrar a própria evolução teórico-crítica e reflexiva da/do estudante sobre as atividades do estágio, inclusive sobre seu amadurecimento como estudante-docente, experienciando a profissão, as expectativas e desafios em torno dela naquele período do estágio cursado.

Estágio 1 – Língua Francesa: particularidades

O Estágio 1 – Língua Francesa, conforme a Resolução CEPEC/UFG nº 1.865, de 09 de fevereiro de 2024, que regulamenta o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras: Francês, possui a seguinte ementa:

> Observação do contexto escolar em seus aspectos macro (formas de gestão e organização do trabalho pedagógico) e micro. Análise da estrutura e da dinâmica da sala de aula. Paradigmas de formação de professores e desenvolvimento da identidade profissional. Observação de aulas e/ou docência compartilhada (PPC, 2024, p. 32-33).

O objetivo geral dessa etapa da formação é discutir os aspectos teóricos e práticos iniciais da formação da/o docente e da/do profissional de FLE (*Français Langue Étrangère*/Francês Língua Estrangeira) e conhecer o espaço da escola-campo. Especificamente, a teoria essencial a ser estudada e aprofundada diz respeito ao estudo do campo do FLE, à revisão dos conceitos-chave de língua e de didática de línguas estrangeiras, já estudados nas disciplinas de Didática, assim como inclui a reflexão individual e conjunta sobre a identidade da/do profissional de FLE e sua atuação no mercado, como docente e em outras frentes. Quanto à prática, a qual, em geral, configura a primeira experiência das/dos estudantes em campo escolar, onde a língua francesa faz parte do ensino regular, o trabalho consiste em analisar as configurações da escola como uma comunidade de ensino-aprendizagem, reconhecer as características da sala de aula, despertar consciência e reflexão sobre a identidade profissional da professora e do professor de línguas e observar a didática em aulas de FLE para o Ensino Fundamental II, nível em que os Estágios 1 e 2 de Língua Francesa são, normalmente, realizados.

Graças à união dos esforços das professoras-supervisoras em campo escolar, parceiras de trabalho da Área de Francês/FL/UFG de longa data, e das docentes das disciplinas de Estágio da formação em Letras: Francês, as/os estagiárias/os têm entrado em sala de aula desde o início do Estágio 1, a fim de iniciarem suas observações de aulas, paralelamente a todo o trabalho que realizam para o reconhecimento da macroestrutura escolar. Isso tem se mostrado positivo, não só por ampliar o contato das/dos estudantes com o espaço e as dinâmicas da sala de aula, logo suas experiências de aula de FLE,[1] mas também

1 Há alguns anos, as observações só se iniciavam no fim do Estágio 2.

porque diminui a ansiedade e a curiosidade com que estagiárias e estagiários chegam a essa importante etapa da formação, no que se refere à conjuntura e ao funcionamento da microestrutura da sala de aula.

O conteúdo da disciplina Estágio 1 - Língua Francesa, naturalmente, não é fixo. Sempre é determinado pela docente responsável pela disciplina e em função de características específicas da turma.[2] Tendo isso em vista, o conteúdo que tem sido trabalhado, pelo menos desde 2020, é o seguinte, partindo das principais temáticas previstas na ementa e nos objetivos da disciplina:

- FLE - Français Langue Étrangère: presença do francês no mundo; a Francofonia; do francês ao FLE; o francês no mundo na contemporaneidade; o campo do FLE;

- Revisão e aprofundamento de conceitos-chave em torno de língua e didática no âmbito das línguas estrangeiras: concepção de língua, de linguagem e de ensino de língua estrangeira; conceitos linguístico e didático de língua;

- Paradigmas de formação de professores: tornar-se professor de línguas estrangeiras; o profissional de FLE; a questão da identidade do professor de FLE; demandas do professor FLE na atualidade;

- Observação contextual e sociológica da instituição de ensino de FLE: reconhecimento da estrutura física e pedagógica da escola-campo; observação e reflexão sobre a macro e a microestrutura do ambiente escolar (gestão administrativa e pedagógica, suporte material e pedagógico a docentes e discentes, atividades escolares curricularizadas e extras etc.); observação da sala de aula de FLE no Ensino Fundamental II; reflexão sobre ser professor de FLE na escola básica e nos demais ambientes de ensino de línguas.

2 Não raro, recebemos estudantes de outra matriz, como a respectiva ao PPC de 2012, ou mesmo estudantes que já atuam como docentes de francês ou de outra língua estrangeira. Nesse sentido, o conteúdo pode também contemplar os conhecimentos e experiências prévios das pessoas que integram o grupo.

Estágio 2 – Língua Francesa: um momento especial de engajamento discente

Com a experiência adquirida no Estágio 1 – Língua Francesa, vivenciado no primeiro semestre do ano letivo – ou no 5º período da formação –, as/os estudantes devem cursar no semestre seguinte o Estágio 2, etapa em que é previsto o aprofundamento teórico e prático em aspectos didáticos, a partir de todo o trabalho, detalhado anteriormente, de reconhecimento da macroestrutura da escola-campo. Via de regra, essa disciplina é um momento em que as/os estudantes passam a entender melhor a lógica e a significativa bagagem que somente as práticas do estágio lhes fornecerão durante sua formação curricular. Não por acaso, o engajamento das estagiárias e dos estagiários passa a ser mais proativo – sendo, por vezes, até mesmo mais aprazível para algumas alunas e alguns alunos cursarem a disciplina nesse momento.

A ementa do Estágio 2 – Língua Francesa demonstra a progressão na imersão nos aspectos didáticos a serem desenvolvidos nessa fase da formação. Ela é apresentada nos seguintes termos: "Habilidades linguísticas interpretativas, interativas e mediadoras. Planejamento de atividades e de aulas. Aprofundamento de métodos e abordagens de ensino. Docência compartilhada" (PPC, 2024, p. 35).

Portanto, esse é o período destinado a preparar a/o estudante de licenciatura em Letras: Francês, de forma mais intensa e aprofundada, a partir dos aspectos teóricos e críticos, a respeito das principais metodologias utilizadas no contexto do ensino de FLE, do planejamento docente e das habilidades linguísticas, a fim de iniciá-la/lo na prática docente. Assim, prevê-se nas aulas na FL, com a professora da disciplina: discutir os aspectos teóricos e práticos das principais metodologias de ensino-aprendizagem de FLE; analisar as metodologias na sua prática e refletir sobre suas ferramentas didáticas; discutir os aspectos teóricos e práticos da concepção à elaboração de atividades e de plano de aula de FLE; praticar a elaboração e redação de atividades e de planos de aula de FLE; além de conceituar e entender na prática as habilidades linguísticas e como trabalhá-las em aula. E, no contexto do campo-escolar, o trabalho previsto é focado na observação da di-

dática em aulas de FLE no Ensino Fundamental II e no início da prática de elaboração de plano de atividades, com possibilidade de intervenções conjuntas e/ou aplicação individual de atividades.

No Estágio 2, igualmente, o conteúdo programático não é fixo. Nos últimos anos, dando continuidade às atividades que têm sido desenvolvidas no Estágio 1, conforme explicitado, têm sido trabalhados na disciplina em questão os seguintes aspectos específicos, a partir dos grandes temas de interesse dessa etapa da formação:

· Estratégias linguísticas comunicativas: o *Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas* (CEFR)/Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR) (2001) e Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire (2021); descrição das estratégias comunicativas, em especial mediação e interação;

· Métodos e Metodologias de ensino do FLE: metodologias tradicional, direta, áudio-oral, audiovisual, SGAV, método comunicativo, perspectivas acional e intercultural;

· Elaboração de planos de aula: planejar e elaborar uma atividade (público, metodologia, objetivos linguísticos e interculturais, escolha do documento principal); planejar e elaborar um plano de aula (público, metodologia, objetivos linguísticos e interculturais, definição do projeto norteador (*tâche*/tarefa), escolha dos documentos (audiovisuais e/ou escritos), elaboração de atividades de expressão e/ou de compreensão escrita e/ou oral, inclusive de atividades práticas das habilidades linguísticas, interativas e mediadoras, tudo isso segundo os objetivos e projeto pré-definidos para a aula ou sequência didática;

· Observação contextual e sociológica da instituição de ensino: experimentação da prática docente com a observação de aulas, elaboração de atividades e aplicação didática em intervenções conjunta ou supervisionada.

Ao fim do Estágio 2, as/os estudantes costumam vivenciar um momento especial, quando se dão conta mais efetivamente do destino

da sua formação, tendo se aprofundado em questões didático-pedagógicas essenciais, bem como refletido progressivamente sobre suas expectativas quanto à profissão docente e como profissional de FLE, além de terem feito o exercício de se visualizarem no papel de professora e professor.

Estágio 3 – Língua Francesa: desenvolvimento da autonomia didática

O Estágio 3 de Letras: Francês, tal como as disciplinas de Estágio 1 e 2, conta para seu trabalho formativo, com 96 horas, assim distribuídas semanalmente: 4 horas na escola-campo e 2 horas na Faculdade de Letras. A exemplo das etapas anteriores, as primeiras aulas ocorrem apenas na FL. Em seguida, as estagiárias e os estagiários, professora-orientadora e professoras-supervisoras da escola campo se reúnem para discutirem a proposta de trabalho para o semestre letivo e darem início à colaboração, que permitirá às/aos estudantes alargarem a sua vivência na escola. A entrada em sala de aula na escola campo costuma se dar a partir da segunda ou terceira semana do semestre letivo, conforme ocorre com os demais estágios.

Nesse ciclo de formação, as/os discentes dão continuidade às leituras sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE), mais especificamente do FLE, e ampliam a sua experiência prática, passando a exercer maior protagonismo em sala de aula, por meio de regência compartilhada e acompanhada pela professora-supervisora na escola-campo. Para tanto, começam com a condução/mediação de atividades menos complexas até o momento em que se encarregarão de aulas integrais por um período maior, já no Estágio 4. Paralelamente à realização de pequenas intervenções, como correção ou mediação de atividades, as estagiárias e os estagiários aprendem a lidar com questões que permeiam o ensino aprendizagem de língua estrangeira, com recurso a textos teóricos que subsidiam a reflexão e a tomada de decisões diante de situações reais de aprendizagem na escola-campo. Nesse sentido, como referido, costumam ser utilizadas fichas pedagógicas que trazem questões e reflexões que associam os textos estudados à observação/atuação na escola-campo. São utilizadas

duas ou três fichas durante o Estágio 3, a depender do planejamento estabelecido com a escola-campo. Nas aulas que ocorrem na FL, são utilizadas estratégias diversas para dinamizar os encontros: aulas invertidas; aulas expositivas, reflexivas e dialogadas, nas quais a intervenção das/dos estudantes é frequente. Cria-se, assim, um ambiente mais acolhedor para compartilhamento do conhecimento que está sendo construído de forma individual e, ao mesmo tempo, coletiva.

Nas sessões reflexivas desta etapa na FL, em consonância com a ementa e os conteúdos abordados na disciplina, são revisadas algumas metodologias de ensino de língua estrangeira, com ênfase na abordagem comunicativa e na perspectiva acional (Puren, 2006). São estudadas as etapas que preparam a/o docente na elaboração de suas aulas, iniciando com a "análise, seleção, adaptação e elaboração de materiais didáticos" e seguindo com a compreensão do processo de transposição didática (unidade didática, sequência didática, projeto de ensino), assim como do uso de novas tecnologias em sala de aula de LE (PPC, 2024, p. 37). Esses conteúdos contribuem para a elaboração de tarefas e planos de aula, atividades que ocupam a maior parte do tempo nessa fase. Nesse processo, tem-se sempre em vista as/os aprendizes da escola-campo, pois é a partir do contato mais constante com uma turma que docentes podem selecionar, adaptar e criar materiais que atendam aos interesses e necessidades dos grupos com os quais trabalham (Robert; Rosen; Reinhard, 2006).

Além da preocupação com os conteúdos específicos a serem ensinados, as relações humanas também se fazem presentes, e, nas diversas situações que se apresentam em sala, as estagiárias e estagiários vão aprendendo a lidar com elas, por exemplo, como receber uma criança ou adolescente que chega à escola com demandas pessoais específicas ou como tratar uma/um estudante que tenha medo do "erro" e se recuse a participar de atividades. Desse modo, aprendem a desenvolver estratégias efetivas de promoção da empatia e do acolhimento, para que seja criado um ambiente propício ao aprendizado (Arnaud, 2009). Ainda no Estágio 3, é esboçado um plano de atividades e são selecionados materiais didáticos para utilização no Estágio 4, quando as/os estagiárias/os ampliarão o seu protagonismo docente e assumi-

rão a regência integral de aulas durante oito semanas, sob a supervisão da professora da escola-campo. Nesse momento, estagiárias e estagiários já conhecem melhor as turmas nas quais atuarão e poderão preparar as aulas da próxima etapa visando atender, da melhor forma possível, aos interesses e necessidades de aprendizagem das/dos discentes da escola-campo. Esse planejamento é compartilhado com todo o grupo de estagiárias e estagiários, que opina sobre as escolhas efetuadas pelas/os colegas e troca experiências enriquecedoras.

Para a elaboração das atividades e planos de aula, durante o Estágio 3, são privilegiados materiais autênticos provenientes de qualquer local da Francofonia, ou seja, comunidades que usam a língua francesa como forma de expressão oral ou escrita. A proposta do PPC de Letras: Francês é abrangente no sentido de incentivar a utilização de recursos e materiais que possam promover o conhecimento de outros valores culturais relativos à língua francesa, para além daqueles existentes da França. Vale mencionar, também, que por "material autêntico" entende-se aqui todo material "elaborado por francófonos para francófonos com a finalidade de comunicação real" (Cuq, 2003, p. 29) ou seja, materiais sonoros ou escritos que não foram, *a priori*, criados para serem utilizados com fins didáticos em sala de aula (publicidade, textos literários, música, filmes, entre outros). Partindo disso, as estagiárias e os estagiários aprendem, primeiramente, a analisar, selecionar e adaptar materiais para que sejam acessíveis ao nível de língua da turma e de sua maturidade. Esse percurso as/os levará a ganhar confiança para criar os seus próprios materiais mais adiante, pois,

> [n]enhum livro-texto publicado pode atender plenamente a todos os professores, alunos ou situações de aprendizado. Dessa forma, cada professor deve assumir a responsabilidade pela adaptação adequada entre os materiais e o contexto de ensino específico (Tomlinson; Masuhara, 2005, p. 29-30).

Diante da necessidade de adaptar e criar materiais, a/o futura/o docente também precisa aprender a buscar informações confiáveis utilizando novas ferramentas de comunicação e informação. Para isso,

nas aulas reflexivas, são compartilhados recursos tecnológicos que podem ser utilizados na sala de aula de LE, mas, também, são enfatizados aspectos que são importantes de serem considerados quando da utilização desses recursos, em especial, da Internet. Nesse sentido, destaca-se a importância de a/o docente, no momento de elaboração de sua atividade, assumir uma "posição investigativa", de docente/pesquisadora ou pesquisador "que sabe definir parâmetros e buscar a informação de que realmente precisa" para ser utilizada em momentos que julgar apropriados" e, ainda, que perceba que se trata de um processo que exige "disciplina, etapas e recursos" (Pietraróia, 2013, p. 26).

Considerando que toda atividade pressupõe objetivos e avaliação da aprendizagem, as sessões reflexivas na FL contribuem para a construção de pontes entre os textos teóricos e a discussão sobre o que se observa na prática escolar, para se entenderem as diversas situações de aprendizagem que se apresentam no percurso docente, entre elas, as formas de se acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem e de lidar com a avaliação, especialmente em contextos em que avaliações tradicionais que suscitam o "medo" se impõem no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, não apenas são discutidas formas de avaliação que possam ser também geradoras de aprendizagem, mas também são feitas reflexões sobre o papel da avaliação na escola de modo a evitar práticas de exclusão (Fidalgo, 2006).

Enfim, ao final do Estágio 3, espera-se que as/os estudantes tenham avançado no desenvolvimento de sua autonomia, para a condução de uma sequência didática, a ser realizada no Estágio 4.

Estágio 4 – Língua Francesa: consolidação da autonomia didática e conscientização do papel transformador de uma docência crítica-reflexiva

No Estágio 4 de Letras: Francês, as/os estudantes aplicam, no exercício prático docente, os conhecimentos e habilidades desenvolvidos nas disciplinas de estágios anteriores, tendo, para isso, uma carga horária diferenciada das demais, com 112 horas. Para tanto, as estagiá-

rias e os estagiários preparam e executam uma sequência didática, constituída por oito aulas oferecidas por cada estagiária ou estagiário em uma das turmas de língua francesa do CEPAE. Antes de atuarem no campo de estágio, as/os discentes têm aulas durante as primeiras semanas na FL, assim como ocorre nas disciplinas de Estágio anteriores, a fim de melhor se prepararem para o trabalho na escola-campo. O plano de atividades, desenvolvido no Estágio 3, fornece as bases da sequência didática a ser desenvolvida, ao prever temas, materiais didáticos e atividades para cada uma das aulas. Esse material previamente preparado passa por apreciação pela professora responsável pela disciplina e pelas/os colegas do Estágio 4, visto que todas as iniciativas e ideias das estagiárias e estagiários são objeto de discussão e de troca entre discentes e docente, que, juntos, criam um ambiente de interação, apoio e confiança mútua.

Após a apresentação e discussão dos planos de trabalho, busca-se o aprimoramento dessas propostas. Uma primeira iniciativa é a melhor identificação do perfil e dos interesses das/dos alunas/os a quem as aulas serão destinadas, pois, conforme Jean-Pierre Robert *et al.*:

> Aos olhos dos defensores das abordagens contemporâneas, o ator mais importante no processo de aprendizagem não é o professor, mas o aluno, e é no aluno, em suas necessidades, aspirações e motivações – em uma palavra, em sua personalidade – que as aulas e a atitude do professor se baseiam. O professor não é mais o fornecedor de conhecimento, mas o elo entre um idioma que ele possui e os alunos que estão buscando se apropriar dessa língua. Consequentemente, é imperativo que o conteúdo do curso leve em conta não apenas a experiência do aluno com o idioma e a cultura franceses, mas, acima de tudo, sua personalidade, incluindo seus gostos e interesses (Robert; Rosen; Reinhardt, 2011, p. 12, tradução nossa).[3]

3 *Aux yeux des tenants des approches contemporaines, l'acteur le plus important du processus d'apprentissage n'est pas l'enseignant mais l'enseigné, et c'est sur lui, sur ses besoins, sur ses aspirations, ses motivations, en un mot sur sa personnalité, que se fondent le cours et l'attitude de l'enseignant. Celui-ci n'est plus le dispensateur de connaissances, il est le trait d'union entre une langue qu'il possède et des apprenants qui cherchent à se l'approprier. En conséquen-*

Conforme ressaltado, o curso de Letras: Francês, em suas disciplinas de Estágio, não se centra na língua e na cultura francesas, mas numa abordagem francófona. Para isso, a seleção de documentos autênticos, provenientes de diferentes países e culturas francófonas, é essencial para a promoção da diversidade nas aulas de língua francesa. Com o fim de fazermos essa seleção em sintonia com as preferências e interesses das turmas da escola-campo, de forma a tornar as aulas atrativas, realizamos a aplicação de um questionário. Um primeiro rascunho desse questionário é elaborado pela professora-orientadora e apreciado em sala por estagiárias e estagiários, que fazem sugestões de acréscimos de perguntas ou de modificações.

A aplicação desse questionário ocorre, em geral, de forma coletiva. As estagiárias e estagiários visitam as turmas em que realizarão as aulas e fazem uma série de perguntas às/aos discentes sobre suas preferências quanto à música, cinema, séries, leitura, esportes, conhecimentos prévios relativos às culturas francófonas e produtos culturais francófonos. Interrogamos, também, quanto às suas preocupações com os desafios enfrentados no Brasil e no mundo. Assim, buscamos tornar as aulas não apenas um espaço de fruição estética e artística, mas também de debate para problemas relevantes, corroborando com o que o PPC do CEPAE preconiza: "É necessária a construção de uma práxis histórica que forme sujeitos autônomos para o exercício da emancipação humana, artífices da liberdade na construção de uma sociedade democrática e justa" (Projeto Pedagógico de Curso, CEPAE, 2018, p. 3).

A partir das informações coletadas, as/os estudantes iniciam a preparação progressiva dos planos de aula, que são, um a um, a cada semana, debatidos em classe. Nessa discussão, é verificada a pertinência dos documentos autênticos selecionados, a exequibilidade das atividades propostas a partir dos documentos. Nessas ocasiões, são feitas ainda sugestões para o aperfeiçoamento dos planos. Para isso, estagiárias e estagiários recebem orientações para que no âmbito de suas aulas, proponham às/aos alunas/os o que se chama, em

ce, il est impératif que les contenus du cours prennent en compte non seulement l'expérience de l'apprenant en matière de langue et de culture françaises mais surtout sa personnalité, y compris ses goûts et ses centres d'intérêt.

inglês, *input* e *output*. Ou seja, as/os docentes em formação pensam suas aulas a partir de documentos que serão apresentados às/aos discentes (*input*) e que contemplem a compreensão oral ou escrita. Esse material permitirá às estagiárias e aos estagiários o trabalho com elementos necessários em determinada etapa de aprendizado e lhes favorecerá o desenvolvimento de conhecimentos e competências, que serão expressados ao final da aula, por meio de uma produção, oral ou escrita (*output*), sempre privilegiando a noção de gêneros textuais e a contextualização das produções.

A continuidade da elaboração e discussão dos planos leva em conta a coerência entre eles, permitindo a constituição de uma sequência didática una, que prepare as/os alunas/os para um conjunto de habilidades em consonância entre si. Essas habilidades são manifestadas ao final da sequência, por meio de um projeto, previsto no início da elaboração dos planos. Privilegiamos assim a pedagogia de projetos, pois:

> Os projetos, que têm como um dos objetivos a produção de um produto final, servem para associar o que é aprendido em sala de aula com experiências fora da sala de aula: alguns pesquisadores, portanto, referem-se ao caráter autêntico e real dos projetos, constituindo-se assim uma fonte de motivação, que se torna ainda mais eficaz quando o próprio aluno escolhe o projeto. De fato, o conhecimento escolar assim contextualizado ganha legitimidade para os alunos, que encontram um significado que eles geralmente têm dificuldade de atribuir à escola em geral (Reverdy, 2013, p. 9-10, tradução nossa).

Os projetos conduzidos por estagiárias e estagiários até então contaram com a participação ativa e engajada das alunas e dos alunos do CEPAE, cada uma/um se empenhando em contribuir com suas habilidades e competências pessoais e escolares para o seu desenvolvimento. As estagiárias e os estagiários costumam promover saraus, em que as/os discentes apresentam o resultado de seus trabalhos de-

senvolvidos ao longo do bimestre. Para ilustrar, no último semestre, duas estagiárias trabalharam a escrita criativa em sala, uma a partir de canções de *rap*, outra com uma sequência didática que explorava a poesia. Após o estudo de diferentes textos nesses gêneros, de vocabulários e de conceitos, as alunas e os alunos foram estimuladas/os a criarem, em grupo, uma letra de *rap*, para aquelas/es que estudaram esse gênero musical, ou um poema, para as/os que estudaram a poesia. O resultado foi uma tarde animada, de apresentações e de interação. No entanto, apesar de as estagiárias acompanharem de perto a produção de suas alunas e seus alunos, elas se sentiram inseguras diante do desafio que a inteligência artificial representa, tendo em vista a possibilidade de as alunas e os alunos recorrerem a essa ferramenta para evitar seu esforço. Esse e outros desafios enfrentados pelas/pelos estagiárias/os, ao longo de sua regência, são continuamente debatidos em classe, com vista à busca de soluções e de estratégias para a superação das dificuldades.

O resultado final do projeto é avaliado pelas estagiárias e pelos estagiários, que precisam atribuir notas às/aos alunas/os, conforme os critérios de avaliação do CEPAE. No entanto, foi permitida a avaliação do aprendizado do alunado de outras formas, como a aplicação de uma avaliação final, uma vez que o estágio é o momento de se consolidarem conhecimentos para a futura prática profissional, possivelmente em estabelecimentos de ensino que têm diferentes formas de funcionamento e que, por vezes, exigem a capacidade de a/o docente elaborar e aplicar provas.

O Estágio 4 contempla ainda a abordagem de temas, apreciados a partir de sua teoria, atendendo assim à sua ementa, que propõe o seguinte conteúdo: "O papel político, social e crítico-reflexivo do professor na contemporaneidade. Avaliação e correção. Regência de aulas" (PPC, 2024, p.36). Assim, textos teóricos sobre esses temas são lidos e discutidos em classe, paralelamente à regência das aulas, permitindo uma apreciação da teoria por meio da experiência prática que as estagiárias e os estagiários estão vivenciando.

Considerações finais

Além das atividades descritas anteriormente, a equipe responsável pelos estágios de Línguas Estrangeiras na FL organiza momentos de interação entre estudantes dos cursos de licenciatura, docentes da escola pública e comunidade geral, por meio das "Rodas de Conversa dos Estágios". São abordadas questões pedagógicas específicas do ensino de línguas estrangeiras, sem perder de vista o contexto e as políticas curriculares para o ensino de LE no Brasil. No campo do Francês, também são promovidas atividades de extensão, pelo CEPAE e pela FL, como, por exemplo, a "Semana da Francofonia" e o ciclo de palestras "Atuações da/do profissional de FLE", oportunidades promovidas para a atuação discente como protagonista, que auxiliam na preparação e realização dessas atividades, cujo objetivo é promover o conhecimento das culturas de língua francesa no mundo, assim como das possibilidades de sua atuação profissional.

Nas quatro disciplinas de Estágio da formação em Letras: Francês, busca-se desenvolver nas estagiárias e nos estagiários habilidades para que estejam preparadas/os para lidar com os conteúdos específicos do ensino do francês. Porém, a preocupação em favorecer o raciocínio crítico sobre os conteúdos e sobre o trabalho docente, assim como em proporcionar a formação continuada da/do docente de línguas e, claro, de FLE, perpassa todas essas disciplinas, com o objetivo de oferecer à/ao futura/o profissional a habilidade de articular os conhecimentos adquiridos para se prepararem para o exercício docente com a consciência de que também são agentes de transformação social.

Conforme assinala António Nóvoa, em entrevista concedida para a *Revista Educação*:

> Hoje em dia não basta, na área da educação, nós sabermos ou fazermos alguma coisa. [...] Temos que ser capazes, por exemplo, de refletir sobre o que sabemos e fazemos, refletir sobre as histórias e experiências que existem, sobre as coisas que nos mobilizam. [...] Reflexão individual e coletiva que conduza a uma escrita partilhada, da qual se podem retirar novas dinâmicas de aprendizagem (Alvarez, 2021).

É com esse espírito que conduzimos as disciplinas de Estágio da formação em Letras: Francês e que concluímos este capítulo.

Referências

ARNAUD, Christine. Mieux gérer l'affectivité en classe de langue. FDML. Paris: CLE International, n. 357, 2008.

CONSEIL DE L'EUROPE. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. 2001. Disponível em: https://rm.coe.int/16802fc3a8. Acesso em: 9 maio 2024.

CONSEIL DE L'EUROPE. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire. 2021. Disponível em: https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270. Acesso em: 9 maio 2024.

CONSELHO DA EUROPA. Quadro comum europeu de referência para línguas. 2001. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf. Acesso em: 9 maio 2024.

CUQ, Jean-Pierre. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris: CLE International, 2003.

GOIÁS. Projeto pedagógico de curso: Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação-CEPAE. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2018.

GOIÁS. Resolução CEPEC/UFG nº 1.865, de 09 de fevereiro de 2024. Projeto pedagógico do curso de graduação em Letras: Francês a partir de 2020. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2024. Aprovado em 9 de fevereiro de 2024. Disponível em: https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CEPEC_2024_1865.pdf. Acesso em: 2 maio 2024.

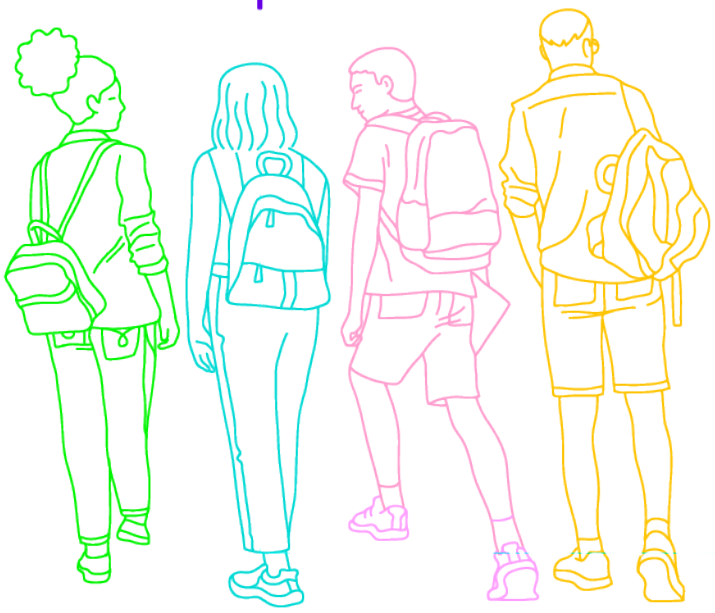
PUREN, Christian. De l'approche communicative à la perspective actionnelle. FDLM. Paris: CLE International, n. 347, p. 37-40, 2006.

REVERDY, Catherine. Des projets pour mieux apprendre? Dossier d'actualité Veille et Analyse. Institut Français d'Éducation, n° 82, 2013. Disponível em: https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/82-fevrier-2013.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

ROBERT, Jean Pierre; ROSEN, Évelyne; REINHARDT, Claus. Faire classe en FLE: une approche actionnelle et pragmatique. Paris: Hachette, 2016.

TOMLINSON, Brian ; MASUHARA, Hitomi. A elaboração de materiais para cursos de idiomas. Tradução de Rosana Gouveia. São Paulo: SBS, 2005.

UM PERCURSO DE IMERSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE INGLÊS: O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM FOCO



Alexandre de Araújo Badim
Eliane Carolina de Oliveira
Grace Aparecida Pinheiro Teles

Introdução

Ao abordarmos a temática da formação de professores, nos deparamos com questionamentos complexos e diversos, sendo um deles a questão de como "formar" um professor ou, mais especificamente, como transformar um aluno-professor em um profissional qualificado para o ensino. Esta, sem dúvida, não é uma tarefa de fácil execução. Em meados dos séculos 19 e 20, a psicologia e a pedagogia começaram a influenciar os cursos de formação docente preconizando diversas teorias e considerando-as essenciais para fundamentar o processo de profissionalização dos futuros professores (Korthagen, 2001). Foi nesse contexto que a dicotomia teoria-prática surgiu sustentada pela crença de que teorias científicas fundamentadas poderiam orientar a prática pedagógica dos futuros professores. Por fim, a responsabilidade de selecionar quais dessas teorias seriam abordadas em sala de aula recaía sobre os professores de estágio.

Outra questão relevante que preocupa tanto professores supervisores de estágio quanto alunos-professores, é que o conhecimento teórico adquirido durante o curso de formação é, por vezes, "*washed out*", ou seja, "diluído", como afirmam Zeichner e Tabachnick (1981, *apud* Korthagen, 2001). Em outras palavras, o conhecimento se esvai frente à complexa realidade das escolas e das salas de aula. Isso leva o professor iniciante a recorrer às suas crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem e às suas parcas experiências, vividas no período de sua socialização educacional, que se dá com base na aprendizagem por observação (Lortie, 2002), ou seja, naquilo que ele observa nos professores – seus métodos de ensino, ações e até características pessoais – durante sua trajetória escolar. É igualmente curioso notar que os professores iniciantes passam pelo que Korthagen (2001) denomina de "choque de transição" ou "*transition shock*". Em seu primeiro ano de prática, os professores iniciantes mudam suas atitudes profissionais para se adequar às práticas vigentes na escola em que trabalham e não a seus conhecimentos teóricos, obtidos na universidade.

Educadores, como Lieberman (1998, *apud* Korthagen, 2001), começam, então, a debater se os cursos de formação de professores de-

veriam focar na "mudança" dos alunos-professores. Essa tentativa é frustrada, pois percebe-se que uma pressão externa é colocada sobre o estagiário. Surge, deste modo, o conceito de "desenvolvimento". No desenvolvimento de um profissional da área de ensino, considera-se valioso o que já está "lá". Não há a intenção de "mudar" ou "transformar", mas sim de integrar o conhecimento novo ao já existente. Os profissionais estão, portanto, em constante progresso, e, quanto maior sua interação com o meio em seu entorno e seu acesso a novas teorias, melhor seu desenvolvimento.

Com essas adversidades em mente, e sendo professores de estágio na Faculdade de Letras (FL) da Universidade Federal de Goiás (UFG), esboçamos o que mais tarde apresentamos aos nossos colegas, também professores educadores, como uma abordagem integrativa para nosso curso de formação de professores de línguas estrangeiras. Este esboço, que se transformou em um projeto, traz em sua gênese a aproximação entre teoria e prática por meio de visitas à escola-campo, sessões de compartilhamento, e a apresentação de insumo teórico, ambos nas aulas de Estágio na FL. A seguinte estrutura orienta a proposta de concepção do estágio em inglês da FL: **insumo teórico – socialização e prática ocupacional – compartilhamento e reflexão – novo insumo teórico – socialização e prática ocupacional**. Os espaços geográficos onde cada uma dessas sequências ocorre são: **universidade – escola-campo – universidade – escola-campo**. Na área de inglês da FL, a disciplina de Estágio é conduzida por um corpo docente composto por três professores, os autores do presente capítulo, responsáveis por acompanhar os alunos em seus estágios obrigatórios. Esse acompanhamento é realizado em colaboração com os supervisores das escolas, que auxiliam diretamente na prática pedagógica dos estagiários, além de contar com o apoio da gestão escolar, que facilita a integração dos estagiários na comunidade escolar. A seleção dos campos de estágio envolve a escolha de escolas parceiras das redes municipal, estadual e federal, que mantêm um vínculo formal com a universidade e são selecionadas com base em critérios como localização e disponibilidade, assegurando a inserção dos alunos em contextos reais de ensino.

O passo seguinte da proposta foi a criação das *fichas-diagnóstico para investigação do espaço ocupacional*[1], visando ao exame e ao conhecimento dos espaços escolares e salas de aula com a visão de aluno-professor e/ou futuro professor. As fichas contêm informações que orientam os estagiários desde suas primeiras visitas à escola-campo até a prática de sala de aula, e objetivam promover uma imersão profunda no contexto escolar e fomentar a reflexão crítica dos futuros professores. As fichas direcionam os estagiários na coleta de informações sobre a organização física da escola, os recursos disponíveis, as práticas pedagógicas observadas, entre outros aspectos relevantes. Após a coleta dessas informações por meio das fichas, os alunos-professores (que fazem estágio em diversas escolas municipais, estaduais, no Instituto Federal de Goiás (IFG) e no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE)) retornam à sala de aula de estágio na FL e participam do que denominamos de *sessão de compartilhamento*. Nessas sessões, os estagiários se organizam em pequenos grupos e exploram/debatem as peculiaridades das várias escolas-campo visitadas com base no conteúdo das fichas-diagnóstico. Observamos que eles promovem um rico intercâmbio de experiências, confrontam suas percepções sobre as diferentes realidades escolares e buscam construir um conhecimento compartilhado sobre o campo de atuação. Em outra parte das fichas, são contempladas questões que estimulam a reflexão sobre o que foi discutido em grupo e sobre os dados coletados. Esse momento de reflexão é de suma importância, pois é nele que se formam as pontes entre teoria e prática. É importante destacar que a reflexão crítica sobre os dados coletados e as discussões em grupo constituem um momento crucial para que os estagiários estabeleçam conexões entre a teoria aprendida no contexto da universidade e a prática docente, contribuindo para a construção de uma identidade profissional reflexiva.

Por fim, como produto final de cada ficha, os estagiários são solicitados a redigir um ensaio acadêmico detalhado sobre as visitas à escola-campo. Este ensaio deve incluir uma análise crítica das observações feitas durante as visitas, bem como uma reflexão sobre as informações e conhecimentos trocados durante a sessão de compartilhamento. Além disso, eles são incentivados a integrar referências teóricas

1 Um exemplo dessas fichas encontra-se no anexo ao final do texto

relevantes abordadas nas aulas da universidade para embasar suas análises e reflexões.

É preciso ressaltar que, de acordo com o Regulamento de Estágio Curricular Obrigatório do Curso Letras: Inglês, de 22 de junho de 2022, as disciplinas de estágio são divididas da seguinte maneira:

> Art. 4º. O Estágio Curricular Obrigatório do curso Letras: Inglês está dividido em quatro disciplinas semestrais:
>
> 1. Estágio de Língua Inglesa 1, com carga horária de 96 horas.
>
> 2. Estágio de Língua Inglesa 2, com carga horária de 96 horas.
>
> 3. Estágio de Língua Inglesa 3, com carga horária de 96 horas.
>
> 4. Estágio de Língua Inglesa 4, com carga horária de 112 horas.

Tal divisão influencia o teor das fichas-diagnóstico, pois elas são elaboradas em concordância com as ementas das disciplinas acima e que apresentamos a seguir:

> Estágio 1 - EMENTA: Observação do contexto escolar em seus aspectos macro (formas de gestão e organização do trabalho pedagógico) e micro. Análise da estrutura e da dinâmica da sala de aula. Paradigmas de formação de professores e desenvolvimento da identidade profissional. Observação de aulas e/ou docência compartilhada.
>
> Estágio 2 - EMENTA: Habilidades linguísticas interpretativas, interativas e mediadoras. Planejamento de atividades e de aulas. Aprofundamento de métodos e abordagens de ensino. Docência compartilhada.

> Estágio 3 - EMENTA: Análise, seleção, adaptação e elaboração de materiais didáticos. Transposição didática (unidade didática, sequência didática, projeto de ensino) e relação com as novas tecnologias de informação e comunicação. Regência de aulas.
>
> Estágio 4 - EMENTA: O papel político, social e crítico-reflexivo do professor de línguas na contemporaneidade. Avaliação e correção. Regência de aulas.

Como mencionado anteriormente, as fichas-diagnóstico foram elaboradas para acompanhar os estagiários em sua trajetória de formação. As fichas do Estágio 1 abordam questões amplas sobre a escola em si, a emergência de uma identidade profissional de professor (Izadinia, 2013) e a cultura escolar vigente (Angelides e Ainscow, 2000). As do Estágio 2 focam nas práticas pedagógicas, com ênfase nas abordagens de ensino (Oliveira, 2014), bem como no planejamento de aulas. No Estágio 3, as fichas se concentram na análise, seleção, adaptação e elaboração de materiais didáticos e em sua transposição didática, bem como na relação com as novas tecnologias de informação e comunicação (Leffa, 2008; Masuhara; Tomlinson, 2005; Vilaça, 2009). Por fim, no Estágio 4, as fichas centram-se no papel do professor na contemporaneidade, no desenvolvimento do professor reflexivo (Richards e Lockhart, 1996) e no processo avaliativo (Brown e Abeywickrama, 2010).

Além do arcabouço teórico, a criação e utilização das fichas-diagnóstico, a implementação das sessões de compartilhamento e a produção dos ensaios críticos contribuem significativamente para a formação dos estagiários. Ademais, o aumento significativo da carga horária destinada ao estágio obrigatório, orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Brasil, 2002), foi fundamental para a viabilização da proposta descrita acima.

O projeto político-pedagógico (Resolução CEPEC nº 1200) do curso de graduação em Letras: Inglês, grau acadêmico Licenciatura, esclarece que o:

> (...) projeto atende ao que determina a Resolução CNE/CP 2 (BRASIL, 2002a), que aumenta para 400 horas a carga horária a ser dedicada ao estágio curricular supervisionado de ensino, que deve ter seu início na segunda metade do curso, em locais conveniados com a UFG, especialmente as escolas públicas. Desse modo, o discente deverá cursar quatro disciplinas de estágio supervisionado, distribuídas em quatro semestres, assim que cumprir a metade da carga horária total em disciplinas. (...)

Em suma, a abordagem de estágio aqui apresentada, que integra a teoria à prática em contextos reais nos quais o desenvolvimento profissional emerge, tem se mostrado eficaz por diversos motivos. Em primeiro lugar, os estagiários dispõem de diretrizes que norteiam suas observações, promovendo um olhar mais crítico e reflexivo sobre a realidade escolar. Além disso, os momentos de compartilhamento proporcionam um espaço para a troca de experiências e a construção de conhecimentos de forma colaborativa, para além das orientações contidas nas fichas-diagnóstico. Por fim, a produção dos ensaios escritos contribui para a internalização das aprendizagens e o desenvolvimento da capacidade de análise e síntese, ajudando-os a internalizar a experiência vivida. À primeira vista, parece não haver ambiente para deslizes e contratempos nesta proposta de estágio, mas, ao contrário, é nas adversidades (e são muitas) que encontramos lugar para refletir e compartilhar.

Outra questão subjacente à concepção de estágio da FL diz respeito ao conceito proposto por Cook (2009) de "desequilíbrio" - momento em que as crenças do aluno-professor são refutadas ao entrar em contato com a complexa realidade escolar. É importante ressaltar que os estagiários enfrentam desafios e imprevistos durante o estágio, como dificuldades em aplicar teorias na prática ou divergências em relação às práticas pedagógicas observadas. E é justamente nesses momentos de desequilíbrio, nesse "espaço de transição" (Cook, 2009), que se abrem oportunidades para a reflexão, o crescimento e o desenvolvimento profissional. Ter a noção de que o desequilíbrio é parte consti-

tutiva da formação de professores é abraçar e entender o 'caos' como um momento de aprendizagem.

Dessa forma, um fator importante é a habilidade e a abertura do estagiário para refletir e, eventualmente, modificar os esquemas mentais já existentes e dar espaço para novas ideias. Nesse sentido, as sessões de compartilhamento desempenham um papel crucial, pois permitem que os estagiários discutam suas experiências, reflitam sobre seus desafios e busquem novas perspectivas. Tal prática deve ser fomentada nas sessões de compartilhamento para que o aluno-professor não entre em desequilíbrio improdutivo, o que pode provocar desde pequenos desconfortos e inseguranças até mesmo a desistência da profissão. O desequilíbrio produtivo, aquele que provoca questionamentos e leva à busca por novas aprendizagens, é fundamental para a construção de uma identidade profissional autônoma e crítica. Já o desequilíbrio improdutivo, caracterizado por sentimentos de insegurança e desmotivação, deve ser acompanhado de perto pelo professor formador, que poderá oferecer suporte e orientação para que o estagiário supere essas dificuldades (Cook, 2009). Portanto, o construto de desequilíbrio produtivo/improdutivo deve estar inserido nos momentos de reflexão para que haja progresso na identidade profissional. Ao promover um ambiente de diálogo e colaboração, esses momentos de reflexão contribuem para que os estagiários desenvolvam a habilidade de lidar com a complexidade da prática docente e construam uma identidade profissional sólida e reflexiva.

Nas seções seguintes, apresentamos, em detalhes, como as disciplinas de estágio são organizadas.

Estágio 1

O Estágio Supervisionado 1 é uma disciplina essencial na formação do professor de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), com uma carga horária semestral de 96 horas, distribuídas em 6 horas semanais. Este estágio foca na observação e análise do contexto escolar, tanto em seus aspectos macro, como gestão e organização do trabalho pedagógico, quanto micro, como a dinâmica da sala de aula. Além disso,

aborda os paradigmas de formação de professores e o desenvolvimento da identidade profissional, com ênfase na observação de aulas e na docência compartilhada.

O objetivo geral da disciplina é discutir os aspectos teóricos e práticos da formação do professor de ILE. Para alcançar esse objetivo, são estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

I. Analisar as configurações da escola como uma comunidade de ensino/aprendizagem.

II. Reconhecer as características da sala de aula.

III. Criar oportunidades para o desenvolvimento da competência profissional.

IV. Despertar a consciência e refletir sobre a identidade profissional do professor de línguas.

V. Observar a didática em aulas de ILE e iniciar a prática em intervenções conjuntas.

O conteúdo programático é dividido em dois módulos principais. O primeiro módulo, intitulado "O profissional de ensino", explora a identidade do professor e a escola como local de trabalho, o perfil do educador de línguas e as teorias pessoais, as características da escola e as etapas da formação do professor de Língua Estrangeira. O segundo módulo, intitulado "Conhecendo o espaço escolar", se concentra em conhecer a estrutura física e pedagógica da escola campo, observando e refletindo sobre as macro e micro estruturas do ambiente escolar, bem como a observação e análise da sala de aula de inglês.

No Módulo 1, mais especificamente, seguindo o programa do curso aprovado, damos especial atenção à questão da *identidade profissional*, pois acreditamos que este é o ponto de partida para que discentes e professores pensem em seus conhecimentos, suas escolhas de vida e decisões acadêmicas, buscando se comprometer com essas escolhas, refletindo sobre quem são, de onde vieram, seu relacionamento com o idioma inglês, suas experiências de aprendizagem e ensino

passadas e até o presente momento do curso. Com isso em mente, desde o início da disciplina, solicitamos aos discentes que escrevam uma narrativa autobiográfica sobre suas experiências de aprendizado de inglês, desde o primeiro contato com o idioma até chegarem ao Estágio 1 do curso. Os alunos escrevem na LE ou na língua materna, conforme opção pessoal. Após a primeira leitura de seus textos, eles são devolvidos para ocasionais revisões e ampliações, nas quais buscamos entender com mais profundidade como aprenderam a língua, suas experiências positivas e negativas de aprendizagem ao longo da jornada, os aspectos de que gostavam e também os de que não gostavam, os professores que lembram por terem feito a diferença, os materiais didáticos, as metodologias, e não menos importante, suas emoções no processo de ensino/aprendizagem como um todo (Aragão, 2023).

A leitura e reflexão sobre as narrativas escritas pelos nossos discentes nos permitem perceber como suas crenças e emoções sobre o aprendizado e o ensino do idioma moldam suas identidades como futuros professores de inglês e como essas identidades parecem estar relacionadas às suas experiências como aprendizes (Lortie, 2002). Entendemos que as identidades são formadas em um processo social, interativo e contínuo, no qual também são moldadas por nossas interpretações de nossas experiências (Telles, 2004).

Ademais, após a entrega da versão final de suas narrativas e o estudo sobre identidade profissional (Romero, 2020; Gomes Júnior, 2020; Costa e Silva, 2022), entre outras leituras na disciplina, mais ao final do semestre, os discentes revisitam seus textos autobiográficos e, com as orientações do professor orientador, destacam temas e sentimentos recorrentes em suas jornadas e, posteriormente, selecionam imagens para uma obra de colagem final: uma narrativa imagética ou visual (Kalaja *et al*, 2013), que representa, com imagens literais ou metafóricas, suas histórias pessoais no aprendizado de inglês. As experiências com este trabalho, em particular, têm proporcionado *insights* frutíferos e reflexões sobre as crenças dos nossos alunos e alunas, suas emoções em relação à língua e a profissão, indicando a construção de suas identidades profissionais em constante processo de desenvolvimento e reconfiguração (Barcelos, 2006).

A metodologia utilizada na disciplina inclui aulas expositivas e dialogadas, aulas invertidas, discussões teóricas, apresentações de seminários, atividades pedagógicas em sala de aula e/ou em ambientes virtuais, sessões reflexivas e atividades supervisionadas. Essa abordagem, que visa proporcionar uma experiência de aprendizado abrangente e prática, essencial para a formação de futuros professores de inglês, é mantida e aprofundada nos demais estágios, adaptando-se às especificidades de cada fase do desenvolvimento profissional. Nos Estágios 2, 3 e 4, os estagiários são incentivados a aplicar os conhecimentos adquiridos em situações reais de sala de aula, desenvolvendo habilidades de planejamento de aulas e materiais, execução e avaliação. A reflexão crítica sobre a prática é um elemento constante em todos os estágios, sendo promovida por meio das sessões de compartilhamento de experiências e das atividades de produção de ensaios acadêmicos.

A avaliação dos alunos é realizada com variadas ferramentas, incluindo quatro fichas de observação de campo diagnósticas, sessões de compartilhamento realizadas em sala de aula, três ensaios acadêmicos escritos sobre o conteúdo teórico e a experiência na escola, apresentações de seminários, verificação de leituras, e finaliza com a confecção de um portfólio profissional que reúne todas as produções do discente realizadas na disciplina. Esse método de avaliação é pensado para medir de forma abrangente o desenvolvimento e a compreensão dos discentes sobre os aspectos teóricos e práticos da formação do professor.

O Plano de Atividades da disciplina em campo é um componente obrigatório e crucial do Estágio Supervisionado 1, incluindo uma série de tarefas específicas que visam proporcionar uma imersão profunda no ambiente escolar e na prática docente. As principais atividades são as seguintes:

I. Observação do contexto macro da escola-campo, onde os alunos deverão analisar a gestão e organização do trabalho pedagógico.

II. Leitura do Projeto Político-Pedagógico da escola-campo, para compreender a visão, missão, valores e objetivos educacionais da instituição.

III. Entrevista com a coordenação da escola concedente, permitindo uma compreensão mais profunda das políticas e práticas da escola.

IV. Observação e reflexão críticas sobre o contexto físico e humano escolar, analisando a infraestrutura e as interações entre os diversos atores escolares.

V. Observação do contexto micro, especificamente a sala de aula, onde os alunos observarão a dinâmica de ensino-aprendizagem e a prática docente.

VI. Prática inicial em intervenções conjuntas em aulas de ILE, oferecendo aos alunos a oportunidade de aplicar teorias pedagógicas na prática e colaborar com professores supervisores experientes.

VII. Sessões de compartilhamento na universidade, onde os alunos discutirão suas observações e experiências, promovendo a reflexão e o desenvolvimento contínuo.

Em relação às escolhas e visitas às escolas-campo, os discentes são orientados sobre como proceder com a documentação oficial para a realização do estágio em campo, podendo escolher a escola mais adequada dentre as conveniadas do Estado e Município, além do IFG, e do CEPAE/UFG, que é uma escola parceira há muitos anos na iniciação à docência de nossos licenciandos. Para tanto, a coordenação de estágio de línguas estrangeiras da Faculdade de Letras elabora e fornece uma Carta de Apresentação, com a qual os discentes abordam a escola de sua preferência para obtenção do aceite de estágio. Uma vez tendo recebido a permissão para estagiar, os documentos são finalizados e assinados, obedecendo às normas regulamentadoras da Pró-Reitoria de Graduação, que regem os estágios dos cursos de licenciatura na universidade. Os discentes podem desenvolver o trabalho de campo individualmente, em pares ou até em pequenos grupos, com visitas agendadas nas datas previstas para campo no calendário da graduação.

As atividades elencadas anteriormente são planejadas para fornecer aos alunos uma compreensão mais abrangente do ambiente escolar

e das práticas pedagógicas, promovendo o desenvolvimento de suas competências profissionais e identidade como futuros professores de inglês. O Estágio 1, portanto, representa uma etapa crucial na formação de educadores capazes de enfrentar os desafios da docência e contribuir significativamente para a educação de seus futuros alunos.

Estágio 2

O Estágio Supervisionado 2 de Inglês também é uma disciplina obrigatória fundamental para a formação de futuros professores de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), com uma carga horária semestral de 96 horas, distribuídas em 6 horas semanais. Esta disciplina visa desenvolver as habilidades linguísticas interpretativas, interativas e mediadoras dos discentes, além de capacitá-los no planejamento de atividades e aulas, aprofundando os conhecimentos sobre métodos e abordagens de ensino e promovendo a docência compartilhada.

O objetivo geral da disciplina é relacionar os conhecimentos teórico-linguísticos e metodológicos adquiridos ao longo do curso com a elaboração de atividades e planejamento de aulas, desenvolvendo competências e habilidades básicas necessárias para o início da carreira no ensino de ILE. Os objetivos específicos incluem a revisão das três principais concepções de língua - visões estruturalista, funcionalista e sócio-interacionista, e das concepções de ensino de língua - correntes behaviorista, cognitivista e humanista (Figueiredo, 2023), além da discussão sobre os aspectos teóricos e práticos das principais metodologias de ensino-aprendizagem de ILE (Richards e Rodgers, 1993; Larsen-Freeman, 2000). Os alunos também estudam as principais estratégias de aprendizagem e comunicação, discutindo os aspectos teóricos e práticos, da concepção à elaboração de atividades, e planos de aula de ILE, desenvolvendo a habilidade de aprender por meio de observação e reflexão, além de ter a oportunidade de vivenciar situações reais do exercício docente.

O conteúdo programático da disciplina é dividido em dois módulos principais. O primeiro módulo, “Abordagens e metodologias para ensino e aprendizagem de língua estrangeira’”, inclui a revisão das três

principais concepções de língua e de ensino de língua, além de métodos e abordagens de ensino como *The Natural Approach, Total Physical Response, Silent Way, Desuggestopedia, Community Language Teaching, Content-Based Instruction, Task-Based Approach, Participatory Approach, Cooperative Learning, e Multiple Intelligences* (Larsen-Freeman, 2000). Além disso, aborda a Era Pós-Método e a Perspectiva Crítica para o ensino/aprendizagem de línguas (Kumaravadivelu, 2001).

O segundo módulo, "Planejamento de aulas, e gerenciamento de sala de aula", abrange a programação e o planejamento de aulas, incluindo objetivos, conteúdos, metodologia, procedimentos e técnicas, além de estratégias de gerenciamento de sala de aula (Leffa, 2016). Ainda nesse segundo módulo, trabalhamos os conceitos de habilidades linguísticas sob o enfoque da abordagem comunicativa de ensino e aprendizagem de línguas, buscando entender na prática de sala de aula, como planejar e aplicar essas habilidades inseridas nos planos de aula.

Os alunos aprendem sobre o planejamento de aulas individuais e sequências didáticas, além de realizarem trabalho de campo, que envolvem a observação da sala de aula de língua inglesa e a docência compartilhada (semi-regência).

Como mencionado anteriormente, a metodologia da disciplina é baseada em aulas presenciais interativas, que incluem aulas expositivas dialogadas, apresentação de comentários, reflexões e debates individuais e em grupos, realização de seminários e sessões reflexivas, além de estágio supervisionado na escola-campo, que envolve observação e docência compartilhada.

A avaliação dos alunos é construída de maneira contínua, utilizando diversas ferramentas para medir o desenvolvimento e a compreensão dos alunos sobre os aspectos teóricos e práticos da formação do professor. A avaliação inclui quatro fichas de observação de campo diagnósticas, três trabalhos escritos no formato de ensaio acadêmico, discussões em aula, apresentações de seminários, elaboração de relatório parcial de estágio, e confecção de portfólio profissional que reúne todas as produções do discente realizadas na disciplina,

além de outras atividades que poderão ser combinadas ao longo do semestre letivo.

O Plano de Atividades da disciplina em campo é um componente obrigatório do Estágio Supervisionado 2 e inclui uma série de tarefas específicas que visam proporcionar uma imersão profunda no ambiente escolar e na prática docente. As atividades principais são as seguintes:

I. Observação de aulas: Os alunos deverão observar aulas de inglês, para entender a dinâmica de ensino-aprendizagem e a aplicação prática dos métodos e abordagens estudados.

II. Seleção e elaboração de atividades para aulas: os alunos serão responsáveis por selecionar e elaborar atividades pedagógicas que serão utilizadas em sala de aula.

III. Planejamento de aulas: os alunos deverão planejar aulas completas, incluindo a definição de objetivos, conteúdos, metodologias, procedimentos, e técnicas de ensino.

IV. Regência compartilhada de aulas: os alunos participarão da docência compartilhada, assumindo a condução de partes das aulas sob supervisão do professor titular.

V. Coleta de informações para a elaboração de portfólio: os alunos deverão coletar informações e evidências de suas práticas e observações para a elaboração de um portfólio, que será utilizado para avaliação e reflexão sobre o seu desenvolvimento profissional.

A observação de aulas permite que os discentes compreendam como os métodos e abordagens teóricas são aplicados na prática, além de possibilitar a reflexão sobre a dinâmica de ensino e aprendizagem em sala de aula. A seleção e elaboração de atividades pedagógicas proporcionam aos discentes a oportunidade de aplicar seus conhecimentos teóricos na criação de materiais didáticos eficazes e relevantes. O planejamento de aulas é uma etapa fundamental para a formação docente, pois envolve a organização e estruturação de todo o processo de ensino, garantindo que os objetivos educacionais sejam alcançados de forma eficiente.

Ademais, a regência compartilhada de aulas é uma prática que visa integrar os discentes ao ambiente escolar real, permitindo que eles ganhem experiência prática na condução de aulas e no gerenciamento de sala de aula, sempre com o suporte e supervisão de um professor experiente. A coleta de informações para a elaboração do portfólio é uma atividade que incentiva a reflexão crítica sobre a prática docente, permitindo que os estagiários identifiquem suas forças e áreas de melhoria, e documentem seu progresso ao longo do estágio.

Por fim, o portfólio profissional é um instrumento de avaliação contínua que permite aos discentes registrar suas experiências, reflexões e desenvolvimentos ao longo do estágio. Ele serve como um registro detalhado de suas atividades, observações, e aprendizagens, e é utilizado para a avaliação final do desempenho dos alunos. A elaboração do portfólio exige que os discentes reflitam criticamente sobre suas práticas, identifiquem pontos de melhoria, e planejem ações futuras para seu desenvolvimento profissional.

Semelhantemente ao que ocorre no Estágio 1, os discentes são orientados a respeito de como proceder com a documentação oficial para a realização do estágio em campo, podendo escolher a escola mais adequada, de preferência dando continuidade no mesmo contexto onde desenvolveram suas primeiras atividades de campo, conforme previsto na proposta geral de estágios para as línguas estrangeiras da Faculdade de Letras.

A disciplina Estágio 2 representa mais uma etapa fundamental na formação dos futuros professores de inglês, proporcionando uma combinação equilibrada de teoria e prática. Ao longo do semestre, os alunos têm a oportunidade de revisar e aprofundar seus conhecimentos teóricos, aplicar esses conhecimentos na prática por meio do planejamento de aulas e docência compartilhada, e refletir criticamente sobre suas experiências e desenvolvimento profissional. Essa abordagem integrada visa preparar os discentes para os desafios da carreira docente, proporcionando-lhes as competências e habilidades essenciais para se tornarem professores eficazes e reflexivos, capazes de fazer uma contribuição significativa à educação de seus futuros alunos.

Estágio 3

Na disciplina Estágio 3, os estagiários dão continuidade à sua inserção nos contextos escolares, ampliando seu contato e convivência com a realidade das instituições de ensino e, sobretudo, continuam trabalhando em sua socialização ocupacional e formação profissional. A carga horária destinada ao Estágio 3 é distribuída de forma a garantir a progressão gradual e significativa do trabalho teórico-prático desenvolvido ao longo do curso. Conforme a Resolução nº 16, de 2019, do Conselho Nacional de Educação, artigo 15, parágrafo 3º:

> § 3º 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, grifos nossos)

Como mencionado anteriormente, cada estágio possui uma carga horária específica, que é distribuída ao longo dos quatro semestres do Estágio Curricular Obrigatório, conforme consta no art. 4º do Regulamento de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Letras: Inglês (UFG, 2022). O Estágio 3 possui carga horária semestral idêntica à dos estágios anteriores, ou seja, 96 horas distribuídas em 6 horas semanais. Comparada às anteriores, a disciplina oferece uma imersão mais completa na prática docente, que oportuniza a formação de profissionais capazes de enfrentar os desafios e construir experiências significativas em sala de aula. Por meio da regência de aulas e da análise, da adaptação e da produção de materiais didáticos, os estagiários desenvolvem habilidades essenciais para o ensino de inglês, bem como para a utilização de recursos tecnológicos. A disciplina enfatiza

a importância de uma prática reflexiva, incentivando os estagiários a analisar suas experiências e a buscar aprimoramento contínuo. Especificamente, busca-se proporcionar aos alunos-professores:

(1) oportunidades de aproximação à prática por meio da vivência em situações reais do exercício docente;

(2) interação com profissionais da área, buscando contribuir para a dinâmica das atividades docentes;

(3) vivência de práticas pedagógicas por meio da regência de aulas; e

(4) engajamento em atividades de avaliação e produção de materiais e recursos didáticos.

Com base nesses objetivos, o conteúdo da disciplina está organizado em dois módulos, a saber: Módulo 1: Análise, Seleção e Elaboração de Materiais Didáticos e Módulo 2: Transposição Didática e Tecnologias Educacionais.

No primeiro módulo, os estagiários são instruídos por meio da leitura de textos teóricos como os dos autores Leffa (2008), Masuhara e Tomlinson (2005), Vilaça (2009), entre outros, sobre os critérios fundamentais para a análise e seleção de materiais didáticos impressos e on-line, como livros, apostilas, sites educacionais, e recursos e aplicativos digitais. Neste item, enfatizamos a importância de adaptar esses materiais para atender às necessidades específicas dos alunos e aos objetivos de aprendizagem dos diversos contextos nos quais estão inseridos. Além disso, o módulo aborda diversos tipos de materiais, mais tradicionais e mais contemporâneos, equipamentos, e recursos audiovisuais e digitais, discutindo estratégias para integrar eficazmente esses recursos no planejamento e na condução de aulas, visando à motivação e ao engajamento dos alunos. Em síntese, neste módulo, os alunos-professores são capacitados a analisar, selecionar e criar materiais didáticos adequados para o ensino de inglês, considerando as características dos alunos e os recursos disponíveis.

No segundo módulo, o foco é na transposição didática, ou seja, na adaptação dos conteúdos teóricos para a prática pedagógica, utilizando ferramentas digitais, como plataformas de ensino a distância, recursos multimídia e aplicativos educacionais. Os estagiários exploram como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) podem ser incorporadas na criação de unidades didáticas, sequências didáticas e projetos de ensino, destacando estratégias eficazes e eventuais desafios para a utilização dessas ferramentas no contexto educacional. O módulo inclui ainda uma investigação dos princípios e técnicas de *design* instrucional aplicados à criação de conteúdo para plataformas *on-line*, incluindo a adaptação de materiais didáticos para meios digitais e a utilização de recursos interativos. Além disso, os alunos são incentivados a desenvolver habilidades de análise crítica, a explorar e a elaborar diferentes tipos de materiais e recursos disponíveis para o ensino de língua inglesa. Cabe enfatizar que as discussões são sempre permeadas pela reflexão crítica sobre os benefícios e desafios da integração de tecnologias no ensino de inglês, considerando diferentes contextos e perfis de alunos.

Além do ensino, o Estágio 3 conta com uma ação de extensão que articula o tripé - ensino, pesquisa e extensão -, eixo fundamental das universidades brasileiras. Objetivando levar os participantes a conhecer mais detalhadamente e compartilhar experiências sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e o processo de seleção de livros didáticos de línguas estrangeiras, é proposta uma roda de conversas, em forma de evento, sobre esse tema. Especialistas da área, que participaram como coordenadores e avaliadores de livros didáticos de línguas estrangeiras em edições anteriores do PNLD, estagiários dos cursos e outros interessados, compartilham suas perspectivas sobre o processo, tiram dúvidas, discutem desafios e trocam experiências.

A metodologia do Estágio 3 combina diferentes estratégias de ensino, tais como aulas expositivas e dialogadas, estudos e discussões de textos, estudos de caso, dinâmicas de grupo, seminários, apresentações orais e debates. Há também o suporte de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e o uso de ferramentas do *Google Workspace*

institucional, além de outros recursos disponíveis on-line. As atividades discentes incluem a participação ativa nas aulas, a leitura prévia de textos e materiais disponibilizados, a realização das atividades propostas em sala de aula e a apresentação de seminários e debates. Além disso, os alunos devem elaborar materiais didáticos, resumos, resenhas e ensaios acadêmicos, bem como participar das atividades de estágio na escola-campo, que envolvem observação, planejamento e regência de aulas. Ao longo do estágio, é solicitada a produção de ensaios acadêmicos e de um relatório final, refletindo sobre as experiências vivenciadas.

A avaliação é contínua e individual, levando em consideração as atividades discentes descritas e especificadas ao longo do curso. O desempenho dos alunos é avaliado com base na participação nas aulas, nas sessões de compartilhamento e nas atividades de estágio, na produção de materiais didáticos, na análise de vídeos e na elaboração de planos de aula, ensaios acadêmicos e relatórios de estágio. Além disso, critérios como a pontualidade no envio das atividades e a compreensão adequada dos conceitos abordados também são considerados para a avaliação final.

O Plano de Atividades da disciplina para as escolas-campo inclui tarefas análogas às do Estágio 2, ou seja, envolve imersão prática no ambiente escolar com observação de aulas para analisar a dinâmica de ensino-aprendizagem; seleção e elaboração de atividades pedagógicas; planejamento de aulas e regência, com condução supervisionada pelos professores mentores das escolas-campo; bem como a coleta de informações para a confecção de um portfólio ou relatório final da disciplina, utilizado na avaliação e reflexão sobre o desenvolvimento profissional dos estagiários.

A disciplina Estágio 3 consolida as práticas desenvolvidas nos estágios anteriores e aprofunda o conhecimento teórico-prático dos futuros professores de inglês. Na sequência, o Estágio 4 é abordado, trazendo reflexões sobre o papel político, social e crítico-reflexivo do professor de línguas, além de enfatizar o processo avaliativo e a regência de aulas.

Estágio 4

No Estágio 4, a carga horária e sua distribuição seguem um padrão distinto, sendo de 112 horas semestrais, distribuídas em 7 horas semanais com o objetivo de garantir a continuidade e o aprofundamento das práticas pedagógicas iniciadas nos estágios anteriores. A ementa que orienta a disciplina é: o papel político, social e crítico- reflexivo do professor de línguas na contemporaneidade. Avaliação e correção. Regência de aulas. A partir dela, os objetivos geral e específicos são: Geral - ampliar a vivência de práticas pedagógicas por meio da regência individual de aulas ministradas de acordo com a realidade da escola-campo, socializando conhecimentos linguísticos, comunicativos e metodológicos adquiridos. Específicos - (1) interagir com profissionais da área, buscando contribuir para a dinâmica das atividades docentes; (2) oportunizar a vivência de práticas pedagógicas por meio do acompanhamento das aulas do professor colaborador em cada contexto; (3) discutir o papel do professor de línguas na contemporaneidade; (4) promover o engajamento em atividades de avaliação e produção de materiais e recursos didáticos; (5) discutir o processo avaliativo e suas implicações didático-pedagógicas; (6) planejar e ministrar aulas, selecionando e elaborando materiais didáticos adequados. O conteúdo abordado neste estágio, que é o último, organiza-se em dois módulos, a saber: Módulo 1: Papel do Professor de Línguas na Contemporaneidade - o papel político, social e crítico-reflexivo do professor de línguas na contemporaneidade e Módulo 2: Avaliação e correção - o processo avaliativo e suas implicações didático-pedagógicas.

O Módulo 1 aborda o papel do professor de línguas na contemporaneidade, com um foco específico no pensamento decolonial (Mignolo, 2018; Nascimento *et al.*, 2022). Os estagiários são introduzidos ao conceito de pensamento decolonial por meio de discussões teórico-práticas estruturadas com base em questões fundamentais, como a origem do pensamento decolonial, as diferenças entre descolonial e decolonial, e entre colonialismo e colonialidade, bem como as implicações da colonialidade do poder, do saber e do ser. Essas discussões oferecem uma perspectiva crítica sobre a perpetuação inconsciente de práticas de colonialidade no ensino de línguas estrangeiras. Por

meio da metodologia de estudo de casos (Roell, 2019), os estagiários são encorajados a refletir sobre os papéis do professor, bem como sobre cenários/casos que destacam a inclinação do ensino de línguas para a cultura dos países colonizadores, questionando a razão pela qual se prioriza a pronúncia, as variedades e os elementos culturais dos países dominantes em detrimento dos países periféricos. Essa reflexão é aprofundada com uma análise crítica do papel do professor de línguas sob diversas perspectivas, incluindo a dos alunos, da instituição de ensino, da gestão acadêmica, do próprio professor, da sociedade, dos editores e das instituições credenciadas, como o Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias de Educação (Richards; Lockhart, 2007). Por fim, as discussões visam identificar quem deve definir o papel do professor e quais são as mudanças mais fundamentais que têm ocorrido na prática docente, além de prever as transformações que podem surgir nos próximos 20 anos.

O Módulo 2 do Estágio 4 foca na avaliação e correção no ensino de línguas, abordando os desafios e estratégias associados ao processo avaliativo e suas implicações didático-pedagógicas. As atividades teórico-práticas propostas incentivam a reflexão sobre diferentes cenários de avaliação e correção, proporcionando uma compreensão abrangente e prática dos diversos métodos avaliativos. A análise dos cenários propostos envolve uma abordagem colaborativa, onde pares ou trios de estudantes avaliam situações de sala de aula, considerando perspectivas distintas, como a do professor, do aluno, da equipe escolar e dos pais/responsáveis. Além disso, os estagiários refletem sobre diferentes ferramentas de avaliação, com diferentes métodos, como rubricas, autoavaliação, códigos de correção, avaliação por pares, avaliação de portfólio e listas de verificação de observação, e discutem como essas ferramentas podem ser aplicadas efetivamente no contexto de ensino de línguas. A disciplina faz uso ainda de atividades práticas relacionadas ao tema erros e correção no ensino de línguas por meio da Rotação por Estações, uma metodologia ativa (Moran, 2018), que é parte integrante do Ensino Híbrido (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015). Nesse contexto, os estagiários rotacionam entre diferentes estações, cada uma com um foco específico, permitindo uma abordagem multifacetada e dinâmica do processo de aprendizagem,

em que eles podem explorar diversos aspectos do conteúdo de forma autônoma e colaborativa.

O Estágio 4 tem como foco a consolidação das práticas pedagógicas e o aprofundamento teórico-prático dos futuros professores de inglês, com ênfase no papel político, social e crítico-reflexivo do docente. Esse estágio não só proporciona uma imersão prática mais profunda, que possibilita a aplicação direta dos conhecimentos construídos ao longo de todo o curso, como também estimula os alunos a refletirem criticamente sobre os desafios e responsabilidades do professor de línguas na atualidade, preparando-os para atuar de forma consciente e engajada em suas futuras carreiras docentes, além de possibilitar a coleta de dados tanto para a elaboração do relatório final de estágio quanto, se aplicável, para os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). O processo de acompanhamento e avaliação dos estagiários é contínuo e envolve a participação ativa em todas as etapas do estágio, desde a observação de aulas e interação com profissionais da área até a execução das regências. Ao final do estágio, os alunos devem apresentar um portfólio ou relatório final, refletindo sobre suas experiências e desenvolvendo uma visão crítica de sua formação e de seu papel enquanto professores de línguas na contemporaneidade.

Considerações finais

Após detalharmos a organização e o funcionamento das quatro disciplinas de estágio de inglês, acreditamos ser relevante destacar alguns pontos relacionados ao nosso projeto para as línguas estrangeiras da FL/UFG, que passou por algumas mudanças desde sua implementação em 2011. Primeiramente, as áreas de Espanhol, Inglês e Francês identificaram especificidades próprias em relação às realidades contextuais em que atuam. Após uma reunião conjunta entre os discentes e docentes dos estágios, por exemplo, ficou acordado que a observação de aula e a regência seriam antecipadas, com as observações não só do contexto, mas também das aulas, começando no Estágio 1 e a regência sendo realizada a partir do Estágio 2.

No entanto, é importante ressaltar que, apesar dessas adaptações, a proposta original de 2011 ainda se mantém em sua essência. O foco

continua voltado para o desenvolvimento da identidade profissional do aluno-professor, estabelecendo uma relação sólida entre teoria e prática, por meio das sessões de compartilhamento após as visitas às escolas-campo, do insumo ministrado em sala de aula na FL, e das reflexões geradas a partir das experiências compartilhadas.

Além disso, ainda lidamos com o choque de realidade enfrentado pelos estagiários durante as visitas às escolas-campo. O desequilíbrio entre as expectativas idealizadas e a realidade prática que encontram é evidente, principalmente ao realizarem as atividades das fichas de observação diagnósticas. Por isso, acreditamos que o tempo destinado às sessões de compartilhamento nos encontros de sala de aula é fundamental para as reflexões e adaptações que surgem a partir delas. Vale destacar, que a socialização ocupacional, por sua vez, é promovida nos quatro estágios, considerando a complexidade do ambiente escolar no qual alunos, professores, e administradores interagem e opinam sobre o melhor a se fazer para que a aprendizagem de línguas estrangeiras aconteça.

Por fim, consideramos essencial que, de tempos em tempos, façamos reuniões com todos os envolvidos no projeto, com a participação ativa dos discentes, para revisarmos e ajustarmos as direções que nos conduzem à construção de saberes e ao desenvolvimento da identidade profissional dos futuros professores de língua inglesa. Entender a dinâmica complexa da formação profissional vivenciada pelos alunos-professores durante seu estágio é um trabalho ininterrupto, que continua após o término do curso de graduação. É com esse entendimento e com a missão de contribuir para a formação de nossos discentes, que nos engajamos, de forma colaborativa, na construção de um plano geral de orientação de conteúdos, práticas e metas, alinhado aos estudos mais recentes no Brasil e no mundo, visando ao desenvolvimento de futuros profissionais de ensino de línguas estrangeiras de forma geral e, mais especificamente, de língua inglesa.

Referências

ANGELIDES, P.; AINSCOW, M. Making sense of the role of culture in school improvement. School Effectiveness and School Improvement, v. 11, n. 2, p. 145-163, 2000.

ARAGÃO, R. C. Emoção, linguagem, reflexão e ação. *In:* GOMES, G.; BARCELOS, A. M. (org.). Emoções e ensino de línguas**.** Curitiba: Editora CRV, 2023. p. 23-44.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (org.). *Ensino híbrido*: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARCELOS, A. M. F. Explorando crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. Salvador: EDUFBA, 2012.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. Linguagem & Ensino, v. 9, n. 2, p.145-175, jul./dez. 2006.

BRASIL. 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. Brasília: Ministério da Educação, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 14 fev. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de Dezembro de 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 25 jan. 2020.

COOK, J. "Coming into my own as a teacher": identity, disequilibrium, and the first year of teaching. The New Educator, v. 5, n. 4, p. 274-292, 2009.

COSTA, F. L; SILVA, K. A. Experiências, crenças e identidades de professores de línguas em formação inicial: um olhar a partir de narrativas orais e visuais. *In:* SILVA, K. A. (org.). A formação de professores de línguas: políticas, experiências e identidades. (Línguas estrangeiras/adi-

cionais, educação crítica e cidadania. Disponível em: https://livros.unb.br/index.php/portal/catalog/book/210. Brasília: Editora UnB, 2022.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa do ensino de línguas. 4. ed., ver. ampl. São Paulo: Parábola, 2023.

GOMES JUNIOR, R. C. (org). Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

IZADINIA, M. A review of research on student teachers' professional identity. British Educational Research Journal. v. 39, n. 4, p. 694-713, Aug. 2013.

KALAJA, P.; DUFVA, H.; ALANEN, R. Experimenting with visual narratives. *In:* BARKHUIZEN, G. (ed.). Narrative research in applied linguistics. Cambridge England: Cambridge University Press, 2013. p. 105-31.

KORTHAGEN, Fred. A. J. Linking practice to theory: the pedagogy of realistic teacher education. New York: Taylor & Francis Group, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. TESOL Quarterly, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

LA GUARDIA, Jennifer. G. Developing who I am: a self-determination theory approach to the establishment of healthy identities. Educational Psychologist, v. 44, n. 2, p. 90-104, 2009.

LARSEN-FREEMAN, D. Techniques and Principles in Language Teaching. 2nd ed. New York: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LORTIE, D. C. Schoolteacher: a sociological study. Chicago: University of Chicago Press, 2002.

MIGNOLO, W. The Decolonial Option. *In:* MIGNOLO, W.; WALSH, C. On decoloniality: concepts, analytics, práxis. Durham: Duke University Press, 2018. p. 105-152.

MORAN, M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In:* BACICH, L.; MORAN, J. M. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 27-39.

NASCIMENTO, A. K. de O.; SANTOS, L. N. A. dos; FAÇANHA, M. A. V.; SANTOS, CARDOSO, T. de M. Professores de inglês em formação inicial trilhando o caminho da decolonialidade. Revista (Con)Textos Linguísticos, Vitória, v. 16, n. 33, p. 322-340, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/37701. Acesso em: 23 set. 2023.

OLIVEIRA, L. A. Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias. São Paulo: Parábola, 2014.

RICHARDS, J.; LOCKHART, C. Reflective teaching in second language classrooms. New York: Cambridge University Press, 2007.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. Approaches and methods in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

ROELL, C. Using a case study in the EFL Classroom. English Teaching Forum, v. 57, n. 4, p. 24-33, 2019.

ROMERO, T. R. de S. Narrativas e as identidades do docente de línguas. *In:* GOMES JUNIOR, R.C. (org.). Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 86-109.

SOUZA, F. E. de. Papéis do professor na sala de aula de língua estrangeira. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v. 3, n. 2, p.71-84, 2004. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/horizontes-la/article/view/31799. Acesso em: 15 jun. 2020.

TELLES, J. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores? Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 4, n. 2, p. 58-83, 2004.

TEUKU, Z.; MUJIBURRAHMAN. Understanding own teaching: becoming reflective teachers through reflective journals, Reflective Practi-

ce, v. 19, n. 1, p. 1-13, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1295933. Acesso em: 15 jun. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Inglês, UFG. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/25/o/PPC.Inglês%C3%AAs._Resolucao_CEPEC_1853.2023.pdf) Acesso em: 27 set. 2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Regulamento de estágio curricular obrigatório do curso de Letras: Inglês. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/25/o/VERSA%CC%83O_FINAL._Regulamento_de_Esta%CC%81gio_C._Obrigato%CC%81rio._Ingle%CC%82s.pdf. Acesso em: 27 set. 2022.

Anexo

Ficha de diagnóstico para familiarização, implementação e reflexão sobre a prática - Estágio 2. Professor responsável: Alexandre de Araújo Badim (alexbadim@ufg.br)

Estagiário(a): _____ e-mail: _____

Professor(a):_____ Colaborador(a):_____

e-mail:_____

Nome da escola:_____

Telefones:_____

Endereço:_____ Data:_____

Métodos e Abordagens de Ensino - Ficha 1

Atividade do Estágio – Com base nas observações de duas ou três aulas do/a professor(a) colaborador(a), faça anotações sobre as perguntas abaixo. Em seguida, redija um ensaio de acordo com a ficha de diagnóstico para observação de aula e reflexão.

PARTE A – Atividades a serem realizadas na escola-campo

Temática: Métodos e Abordagens de Ensino

1. Com base nas observações das aulas do professor colaborador, quais os papéis assumidos por ele/ela ao longo das aulas? Assinale quantos forem apropriados.

( ) autoridade no assunto
( ) transmissor de informações
( ) condutor da aprendizagem
( ) modelo linguístico
( ) organizador das atividades
( ) facilitador da aprendizagem
( ) guia
( ) detentor do conhecimento
( ) pesquisador da própria prática
( ) motivador
( ) avaliador
( ) outro. Qual? _____

2. Quais os padrões de interação observados nas aulas?

3. Quais conteúdos são abordados? Eles refletem um foco no sistema da língua (aspectos estruturais, lexicais, fonológicos, funções da linguagem), nas habilidades linguísticas ou em outros aspectos? Quais?

4. Qual a porcentagem do uso da língua estrangeira (LE) em sala de aula?

a. pelo(a) professor(a) b. pelos alunos

5. Em quais momentos a LE é utilizada? Com qual (quais) objetivo(s)?

6. Qual o papel da língua materna nas aulas observadas?

7. Como os erros são vistos e tratados nas aulas observadas?

REFLEXÃO – Após refletir sobre as questões acima, baseadas em Larsen-Freeman (2000, p. 7-8), o que as informações obtidas suscitam sobre o tópico 'Métodos e Abordagens no Ensino de Língua'? Qual(is) método(s) podem ser inferidos da prática do(a) professor(a) colaborador(a)/mentor(a)?

Essay 1 (Home Assignment)

PARTE B - Ensaio sobre o(s) método(s)/a(s) abordagem(ns) utilizada(s) pelo professor colaborador.

INSTRUÇÕES – Após a coleta de dados e o compartilhamento dos resultados com seus colegas de classe e o professor da universidade, reflita e responda as perguntas abaixo em um texto composto de 5 parágrafos, em inglês.

Essay title – *Methods and Approaches in Language Teaching*

Questions

1- Considering the questions in part A, describe the classes you observed in general.

2- Develop a second paragraph about some aspect(s) you found particularly interesting about the classes observed.

3- What conclusions have you come to about the methods/approaches used by the cooperating teacher?

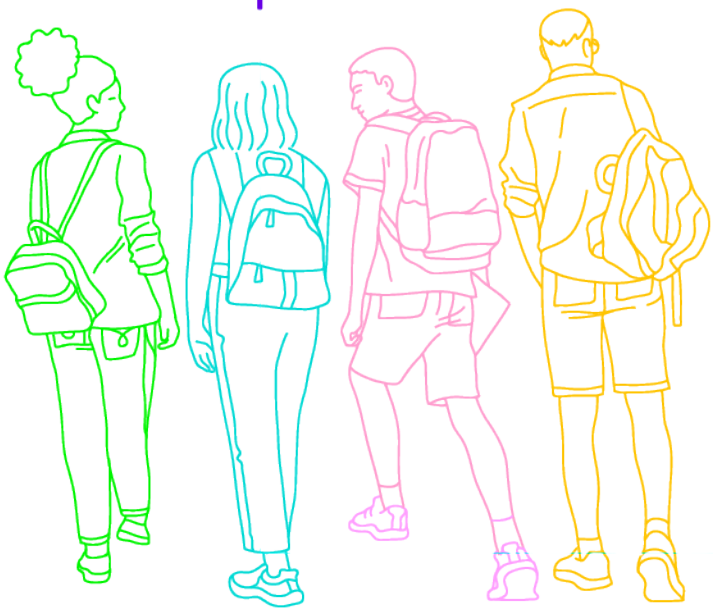
4- How could (did) you contribute to the field-school lessons if you could (or if you did)?

5- Personal comment:

How important is the knowledge of ELT methods/approaches to your education as a language teacher? Why?

LICENCIATURA EM LETRAS: LIBRAS (UFG): REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO[1]

Neuma Chaveiro
Gláucia Xavier dos Santos Paiva
Renata Rodrigues de Oliveira Garcia
Alessandra Campos Lima
Juliana Guimarães Faria



1 Este capítulo foi escrito com base em: FARIA, Juliana Guimarães; SANTANA, Alba Cristhiane, CHAVEIRO, Neuma; NASCIMENTO, Cristiane Batista. Estágio para a formação do professor de Libras da UFG: desafios e possibilidades. *In*: FARIA, Juliana Guimarães; SANTANA, Alba Cristhiane; REZENDE, Tânia. Goiânia, GO: Cegraf UFG, 2021. p. 36-60.

Introdução

Este capítulo tem como tema o estágio curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Letras: Libras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (FL/UFG), que completou quinze anos em 2024 (2009-2024). A ênfase recai sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) na integração entre a universidade e a educação básica durante todo o processo formativo. A formação de professores de Libras, uma língua reconhecida no Brasil há pouco mais de 20 anos (Brasil, 2002a), configura-se como um grande desafio. Diante disso, objetivamos discorrer sobre a sistematização do estágio para a formação do professor de Libras com base nos documentos norteadores.

A Libras é fundamental para a inclusão e comunicação dos surdos. Reconhecida como uma língua completa e independente, essa língua possui sua própria estrutura gramatical e vocabular. Quando uma instituição se propõe a formar professores de Libras, é necessário buscar o alinhamento das diretrizes legais, assegurando uma educação de qualidade e inclusiva e, consequentemente, o reconhecimento das identidades e da cultura surda. Ao oferecer o curso de Licenciatura em Letras: Libras, a UFG contribui para a formação de profissionais capazes de utilizar a Libras como meio de comunicação e ensino, promovendo a inclusão dos surdos e proporcionando uma educação mais acessível e igualitária.

Essa formação requer, em primeiro lugar, o reconhecimento da cultura da comunidade surda, que utiliza essa língua. O trabalho com a Libras exige a consciência da inter-relação entre aspectos externos e internos dos indivíduos que a utilizam, ou seja, entre cultura, sensações e a história dos surdos. Além de considerar as particularidades dos alunos, a implementação do estágio na formação de professores de Libras para a educação básica requer a análise do contexto escolar, que apresenta desafios adicionais, pois a Libras ainda não é uma disciplina curricular obrigatória nas escolas de educação básica e muitos educadores e estudantes têm pouca familiaridade com a língua de sinais e com as especificidades dos alunos surdos.

A parceria entre universidade e escola agrega valores quando se articulam as duas instituições, a de ensino superior e a de ensino básico. Essa articulação resulta em benefícios diversos, como maior qualidade na formação docente e valorização do(a) profissional que supervisiona o estágio, reconhecendo-o(a) como coformador(a) dos licenciandos (Lüdke; Scott, 2018). Assim, considerar os determinantes legais que regulam a formação de professores para a educação básica e fundamentar-se na legislação específica sobre a língua de sinais são fatores importantes para a organização do estágio na formação de professores de Libras.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica*, em vigência na época da criação do curso, foram regulamentadas no ano de 2002 pela Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Brasil, 2002b), cujo foco é a formação de professores da educação básica em nível superior; e pela Resolução CNE/CP nº 2/2002 (Brasil, 2002c), que trata da duração e da carga horária desses cursos de formação (Licenciatura, graduação plena) em nível superior, destinando 400h para o estágio curricular supervisionado.

A *Lei nº 11.788/08* (Brasil, 2008) define o estágio como um ato educativo supervisionado, que tem o objetivo de propiciar o aprendizado de competências específicas da atividade profissional, preparando o estudante para a vida cidadã e para o trabalho. A lei determina também as obrigações da instituição de ensino que oferta a Licenciatura, do campo de estágio e do estagiário. Em 2015, foi promulgada outra legislação orientadora, a Resolução CNE/CP nº 2 (Brasil, 2015), que manteve a mesma carga horária estabelecida anteriormente e a atuação na educação básica como foco do estágio.

O *Decreto nº 5.626/2005* (Brasil, 2005) regulamenta a *Lei nº 10.436/2002* (Brasil, 2002a), a qual reconhece oficialmente a língua de sinais. Esse decreto estabelece que a formação de professores "para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada [...] em curso de graduação de Licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Língua Portuguesa como segunda língua" (Brasil, 2005, art. 4º). Esse mesmo artigo esta-

belece também que as pessoas surdas tenham prioridade nos cursos de formação de professores. As condições de criação do curso de Licenciatura para a formação de professores de Libras na UFG e em outras universidades do Brasil foram criadas por esse decreto, a partir de sua determinação de que o Ministério da Educação (MEC) promovesse programas específicos destinados à fundação desses cursos.

No que tange à realização do estágio, o discente tem a oportunidade de aliar teoria e prática, acessando os conteúdos estudados em sala de aula para o desenvolvimento das atividades exigidas nos ambientes em que irá atuar durante a prática do estágio. As atividades desenvolvidas, conforme a legislação, devem ser compatíveis com a programação curricular prevista em cada curso (Brasil, 2008), promovendo assim o contato do estagiário com o contexto de trabalho, configurando-se como contexto de pesquisa. Silva e Gaspar (2018) comentam que:

> O estágio supervisionado é um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional. Assim, ele é compreendido como campo de conhecimento e a ele deve ser atribuído um estatuto epistemológico indissociável da prática, concebendo-o como práxis, o que o define como uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção em questões educacionais (Silva; Gaspar, 2018, p. 206).

Desse modo, a atuação dos estagiários constitui-se em um amplo espaço para reflexões e descobertas que produzem significativas contribuições para a formação da identidade do futuro professor. O estudo realizado neste capítulo tem como base o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso de Letras: Libras da FL/UFG, sendo também fundamentado André (2010), Lüdke e Scott (2018), Silva e Gaspar (2018) e Senefonte (2023). Foi possível observar que, de modo geral, todos os determinantes legais citados anteriormente, bem como os pressupostos básicos que fundamentam a formação de professores, foram considerados na sistematização do estágio supervisionado no curso em questão. A seguir, apresentamos algumas reflexões sobre a formação do docente de Libras.

Considerações sobre a formação do professor de Libras

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais - Libras (Brasil, 2002a) incentivou a criação de cursos visando à habilitação de profissionais para o estudo e o ensino dessa língua, conforme já mencionamos, embora eles tenham emergido apenas a partir de 2005 (Brasil, 2005). Todavia, apesar de ser reconhecida como língua de comunicação e expressão da comunidade surda, a Libras ainda não está oficialmente incluída como conteúdo curricular obrigatório das escolas de educação básica brasileiras por uma legislação nacional, nem mesmo nas escolas em que há alunos surdos matriculados.

Isso faz com que momentos escolares cotidianos de ensino de Libras sejam escassos ou até mesmo inexistentes, dificultando/impossibilitando o acompanhamento, a observação e a análise por parte dos estagiários em formação nas escolas de educação básica. Considerando esse contexto da língua de sinais no Brasil, o PPC de Letras: Libras da FL/UFG (UFG, 2014) apresenta os pressupostos para a formação do professor de Libras.

Faria *et al*. 2021 mencionam que os materiais didáticos disponíveis na internet não apresentam variedade, sendo possível encontrar apostilas de cursos livres, DVDs e livros produzidos pelo MEC e/ou pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). As autoras alertam que:

> Como não existe variedade de materiais didáticos nem momentos específicos para o ensino da Libras no cotidiano das escolas, também não há consenso sobre o que ensinar na disciplina de Libras caso ela seja trabalhada no ensino fundamental; tampouco é possível saber se existe diferenciação no conteúdo de Libras previsto para o currículo do ensino médio quando este contempla a disciplina. Tal situação implica que os estagiários podem se deparar com escolas em que a Libras nunca foi estudada. E, lidando com crianças e adolescentes iniciantes na língua, eles só poderão vivenciar o ensino da Libras no nível básico, e nunca

> no intermediário e avançado. Esse tipo de limitação pode ocorrer ainda pelo fato de as diretrizes curriculares nacionais que regulamentam a formação de professores da educação básica no Brasil (Brasil, 2015) exigirem que o estágio supervisionado aconteça em escolas de educação básica. Cumprindo atividades de estágio dentro de escolas desse nível, o estagiário do ensino de Libras poderá ser privado de uma formação nessa língua em níveis mais avançados, desenvolvidos em outros espaços, como escolas de cursos livres para o ensino de Libras (Faria ***et al***., 2021, p. 43).

Desse modo, percebe-se que a formação do docente de Libras é permeada por desafios que exigem constante análise e reflexão por parte dos formadores e dos licenciandos na busca pela transposição das barreiras que se impõem ao processo. Diante dessa complexidade do processo educativo que envolve a língua de sinais, a proposta do estágio supervisionado para a formação do professor de Libras na UFG tem como fundamento o princípio do questionamento e da investigação sobre esse contexto.

Trata-se da perspectiva apontada no próprio PPC de Letras: Libras, centrada no movimento da ação-reflexão-ação (UFG, 2014). As adversidades do percurso acabam por desenvolver no graduando um perfil observador, investigativo, questionador, pesquisador, reflexivo, entre outras características, o que, segundo André (2010), é fundamental para sua prática docente, pois incentiva a busca por alternativas e ajuda na solução de problemas. E, nesse particular, os cursos de formação têm um importante papel: o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer em suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza.

André (2010) explica que, no cotidiano da sala de aula, a complexidade do trabalho do professor exige a tomada de decisões de modo imediato, sem tempo para refletir e planejar determinadas ações que não estavam previstas. O que não quer dizer que não haja espaço

para um espírito investigativo, pelo contrário, esse perfil é totalmente desejável. Esse entendimento condiz com as exigências feitas ao professor de Libras, cuja realidade é complexa e demanda reflexão e busca por soluções.

Considerando os desafios mencionados para os professores de Libras dentro das escolas brasileiras, nos vemos diante de um perfil de indagação e de proposição para a construção da prática profissional, que se mostra essencial para a formação do licenciando em Letras: Libras. Desse modo, o estágio supervisionado desenvolvido na proposta expressa no PPC de Letras: Libras da FL/UFG é norteado por essa visão.

Pensando na importância da escola-campo e suas indiscutíveis contribuições para o processo formativo do futuro professor, compreendemos esse espaço como sendo construído por pessoas reunidas em uma cultura organizacional e voltadas para o fim educativo. Nas palavras de Nóvoa (1999, p. 30), "a cultura organizacional é composta por elementos que condicionam tanto a sua configuração interna, como o estilo de interações que estabelece com a comunidade". Para o autor, há uma zona de visibilidade e outra de invisibilidade que sistematizam a cultura organizacional da escola.

Na zona de invisibilidade, estão a base conceitual e os pressupostos invisíveis da escola. Trata-se dos valores, das crenças e das ideologias características dos membros da escola. Na zona de visibilidade, estão as manifestações verbais e conceituais, visuais e simbólicas, e comportamentais. Os fins, a linguagem, o currículo e as metáforas presentes na instituição encontram-se expressos nas manifestações verbais e conceituais. Nas manifestações visuais e simbólicas estão as estruturas arquitetônicas da escola, os artefatos, os equipamentos, os uniformes escolares, a imagem exterior e os lemas do grupo. Por fim, nas manifestações comportamentais, estão presentes os rituais, as cerimônias, as normas e os regulamentos, os procedimentos operacionais e o ensino-aprendizagem. A interação das zonas de visibilidade e invisibilidade da escola é o que formata o movimento e a articulação social estabelecidos no ambiente escolar e influencia a organização desse ambiente.

Nessa perspectiva, é que compreendemos que a vivência do estágio no ensino de Libras deve propiciar oportunidades para o futuro professor lidar não só com a língua, isoladamente, mas também com a reflexão sobre a cultura surda. O estagiário, portanto, deve necessariamente lidar com essas complexas zonas de visibilidade e invisibilidade da escola-campo, ou seja, com sua linguagem, sua concepção e suas metáforas, o que certamente irá gerar sólidas contribuições para a sua formação. Passamos, doravante, a discorrer sobre a estrutura organizacional do estágio do curso de Letras: Libras da UFG.

Organização do estágio do curso de Licenciatura em Letras: Libras da UFG

No que diz respeito à organização do estágio na formação de professores de Libras, é fundamental levar em conta os requisitos legais que orientam a formação de professores para a educação básica. Além disso, é importante fundamentar essa formação na legislação pertinente à língua de sinais, garantindo que os futuros professores de Libras estejam preparados para atuar de maneira eficaz e inclusiva no ambiente escolar.

Trata-se de uma atividade curricular que busca proporcionar aos estudantes a vivência e a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Durante o estágio, os licenciandos têm a oportunidade de observar ativamente, participar e desenvolver atividades relacionadas ao ensino de Libras em escolas de educação básica, centros de ensino de línguas, universidades e outros locais, colocando em prática o conteúdo teórico aprendido em sala de aula.

O Regulamento Geral de Cursos de Graduação normatiza os cursos da UFG, sendo que a política de estágios das Licenciaturas é regulamentada por resolução própria. No período de criação do curso de formação de professores de Libras, a Resolução Cepec-UFG nº 731/2005 (UFG, 2005) estabelecia que o estágio deveria ocorrer preferencialmente em escolas públicas, mediante convênio institucional entre a UFG, as redes federal, estadual e municipal de ensino ou instituições privadas, o que ainda continua sendo prioridade. No convênio, a UFG

deveria ofertar às escolas atividades de ensino, pesquisa e extensão como contrapartida.

Tais determinações ainda se mantêm na resolução atual (UFG, 2017). O estágio supervisionado também está pautado pelos pressupostos e objetivos do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras: Libras da FL/UFG (UFG, 2014). Constitui, segundo compreendemos, um processo teórico-prático de formação de profissionais da educação, tendo a docência como sua identidade essencial. O objetivo do curso de Letras: Libras da FL/UFG, conforme seu PPC, contempla esse entendimento e visa à formação de profissionais para atuar no magistério nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, devendo o estágio supervisionado obrigatório permear esses níveis de ensino. O PPC do curso determina, também, que a Libras se torne objeto de estudo e instrumento de prática profissional na formação do profissional de Letras: Libras (UFG, 2014).

O PPC da Licenciatura em Letras: Libras da UFG direciona o estágio com processos formativos em ações que podem ser vivenciadas e acompanhadas, sistemática e intencionalmente, pelo professor em formação (UFG, 2014). A escolha do local deve priorizar as escolas de educação básica, onde existam alunos surdos e onde a Libras seja ou se torne objeto de ensino e pesquisa. Ainda, consta no PPC, que o estágio "consiste em ação desenvolvida na interface do projeto pedagógico do curso e da escola em que é realizado [...]. Será realizado preferencialmente em escolas públicas" (UFG, 2014, p. 60). Destaca-se, dentre os objetivos do PPC do curso de Letras: Libras, para o aluno/estagiário de Libras:

> refletir sobre concepções de linguagem e ensino de libras, tomando conhecimento de tendências pedagógicas e analisando criticamente o currículo na educação de surdos, para que possa vir a compreender a realidade da escola-campo. [ter] acesso a abordagens e metodologias de ensino e aprendizagem de Libras e observar aulas de Libras na escola-campo. Além disso, deverá elaborar um projeto de ensino e pesquisa de Li-

> bras e realizar análise e pilotagem de material didático para o ensino de Libras. [Desenvolver], a partir das abordagens e metodologias de ensino e aprendizagem de Libras, [...] o projeto de ensino e pesquisa de Libras, observando, para tanto, elementos da didática e da prática de ensino, como o planejamento, a elaboração de plano de aula e a avaliação da aprendizagem. (UFG, 2014, p. 60).

É possível perceber que a ênfase recai em uma formação crítico-reflexiva, buscando fomentar a participação ativa do licenciando na construção de seu perfil docente-pesquisador. Também é possível observar que os objetivos preveem a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de projetos educativo-investigativos, com base em situações reais das escolas-campo. A realização dessas ações possibilita ao estagiário experimentar processos de planejamento, prática pedagógica, currículos escolares e avaliação da aprendizagem, por meio do levantamento de problematizações, seleção e sistematização de informações, observação, comparação e análise de dados. Todos esses pressupostos estão de acordo com o que dispõe o artigo 9º da Resolução Cepec-UFG nº 1.539R (UFG, 2017).

Requisitos legais, como a obrigatoriedade, a carga horária mínima de quatrocentas horas e o início a partir da segunda metade do curso também são contemplados pelo estágio curricular do curso de Letras: Libras (Brasil, 2015; UFG, 2017). A divisão em disciplinas se organiza da seguinte forma: Estágio 1, Estágio 2, Estágio 3 e Estágio 4. Todas exigem matrícula, frequência e avaliação dos estudantes do curso. Durante a realização de cada disciplina, estão previstos: a elaboração e o desenvolvimento de projetos de ensino e de oficina de Libras; atividades de observação e regência de aulas de Libras. Essas disciplinas possuem ementa e bibliografia específica para cada Estágio, e estão no PPC de Letras: Libras (UFG, 2014). As ementas são as seguintes:

Estágio 1 (Libras)

> Apreensão da realidade da escola-campo. Concepções de linguagem e ensino. Tendências pedagógicas. O cur-

rículo na educação de surdos.

[...]

Estágio 2 (Libras)

Observação de aulas de Libras na escola-campo. Elaboração do projeto de ensino e pesquisa de Libras. Abordagens e metodologias de ensino e aprendizagem de Libras. Análise e elaboração de material didático para o ensino de Libras.

[...]

Estágio 3 (Libras)

Desenvolvimento do projeto de ensino e pesquisa na escola-campo. Abordagens e metodologias de ensino e aprendizagem de Libras. Didática e prática de ensino: planejamento, plano de aula e avaliação da aprendizagem.

[...]

Estágio 4 (Libras)

Elaboração do relatório de estágio. Análise e reflexão sobre as experiências no estágio. Socialização dos resultados com a escola-campo. (UFG, 2014, p. 36).

Conforme mencionado acima, assim como nas demais Licenciaturas, na Licenciatura Plena em Letras: Libras da UFG o Estágio Curricular é obrigatório; contudo, é possível solicitar o aproveitamento de créditos. Sobre essa possibilidade de estágio, o PPC prevê:

> a redução da carga horária do estágio, até o máximo de 200 horas, para os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica, ministrando a disciplina Libras. Tal redução será concedida somente quanto às atividades na escola-campo e apenas duran-

> te o Estágio 2 e o Estágio 3. O discente que ministrar aulas no Centro de Línguas da UFG poderá ficar liberado das atividades na escola-campo apenas ao cursar o Estágio 2.

Desse modo, então, o licenciando pode deixar de cursar as disciplinas 2 e 3 de Estágio, a depender de sua atuação profissional, somando assim, 192 horas. Outro ponto a destacar é a recomendação de que o estágio seja realizado a partir da segunda metade do curso, conforme o disposto no PPC de Letras: Libras. No referido documento, o desenvolvimento das disciplinas de estágio está organizado em dois momentos distintos: atividades desenvolvidas parcialmente nas salas de aula da FL-UFG, com encontros semanais durante o turno de funcionamento do curso; momentos vivenciados pelos estagiários nas escolas-campo, com periodicidade e turno a serem definidos entre estas escolas, a FL e o estagiário.

A carga horária exigida para a conclusão das disciplinas é cumprida pelo aluno em comum acordo com o professor de estágio. Os dois momentos são obrigatórios para a conclusão das disciplinas. Afinal, eles são indispensáveis para a observação e a compreensão da realidade escolar. O futuro professor precisa aprender a observar essa realidade para entender os inúmeros fatores que, ao lado das ações de professores e alunos, constituem o contexto e o processo educativo.

A proposta identificada no PPC de Letras: Libras da FL/UFG, ao considerar esse percurso, prevê, ainda, a percepção das diferentes dimensões que compõem o contexto educativo: macro, meso e microdimensão. Nóvoa (1999) esclarece que: a macrodimensão envolve as políticas e diretrizes que normatizam o processo educativo, bem como as características da comunidade que é atendida pela unidade escolar; a mesodimensão se refere às peculiaridades da escola, abrangendo aspectos da infraestrutura, da administração, das concepções didático-pedagógicas e das relações interpessoais entre os diferentes sujeitos que circulam no espaço escolar; e a microdimensão é relativa aos sujeitos, em especial, aos professores e alunos, considerando o perfil, a formação, as concepções, as crenças e os valores que fundamentam as ações no processo ensino-aprendizagem.

Desenvolvimento das disciplinas do Estágio Letras: Libras

A sistematização do estágio supervisionado obrigatório do curso de Letras: Libras da FL/UFG está amparada pelos pressupostos legais e pelo Projeto Pedagógico de Curso, considerando as características e os desafios do ensino de Libras na educação básica. Conforme o PPC, o estágio tem condições de proporcionar processos formativos de ações vivenciadas e acompanhadas, de forma sistemática e intencional pelo professor em formação. Seu ***locus*** privilegiado são as escolas de educação básica, de preferência públicas, onde a Libras é objeto de ensino e pesquisa.

Conforme já mencionamos, o Estágio de Libras está dividido em quatro disciplinas, distribuídas ao longo dos dois últimos anos do curso, são elas: Estágio 1, Estágio 2, Estágio 3 e Estágio 4. Apresentamos a seguir as principais características de cada uma delas.

Estágio 1 (Libras)

O Estágio 1caracteriza-se com um momento em que o aluno terá a oportunidade de compreender a realidade de uma escola que tenha pelo menos um aluno surdo, sendo esse um dos grandes desafios do Estágio 1, pois são poucas as escolas no período noturno que têm alunos surdos matriculados; nos períodos matutino e vespertino, as opções são em maior número. Contudo, nem sempre os estagiários têm disponibilidade para realizar o estágio num horário diferente do curso Letras: Libras, que é no noturno.

A formação nesse estágio aborda temas sobre educação bilíngue para surdos, concepções de linguagem, ensino de Libras, com conhecimento de tendências pedagógicas, análise crítica do currículo na educação de surdos e reflexão acerca da identidade docente. Ao final, espera-se que o aluno estagiário possa compreender a realidade da escola que tem alunos surdos, numa perspectiva macro, meso e micro da educação.

Estágio 2 (Libras)

O Estágio 2 caracteriza-se por ser um momento em que o(a) aluno(a) terá a oportunidade de observar a realidade de uma sala de aula de Libras, com um(a) professor(a) supervisor(a) na escola e/ou universidade pública. O objetivo central é refletir sobre as abordagens e metodologias do ensino de Libras nas atividades educacionais, a partir da perspectiva da pesquisa no contexto escolar. Abordagens, metodologias de ensino e plano de aula estão entre os conteúdos a serem estudados.

Há também a oferta de disciplinas relacionadas à Língua Brasileira de Sinais (Libras) em várias faculdades, incluindo a disciplina Introdução à Libras, que é oferecida em todos os cursos de Licenciatura e no curso de Fonoaudiologia, nos turnos matutino, vespertino e noturno. No entanto, nem sempre os estagiários têm disponibilidade para realizar o estágio em horários diferentes do curso Letras: Libras, que acontece no período noturno.

Estágio 3 (Libras)

No Estágio 3, o principal objetivo é desenvolver o projeto de ensino na escola-campo, tendo como referência as abordagens para o ensino de Libras, de forma a objetivar e contextualizar as atividades didáticas de planejamento, produção e avaliação. Aprendizagem, formação e prática docente, planejamento e técnicas de ensino são alguns dos temas abordados na disciplina. O campo disponível para a realização do Estágio 3 é o mesmo descrito anteriormente no Estágio 2, bem como os desafios. A disciplina Introdução à Libras é fundamental nas universidades, pois compõe parte obrigatória do currículo de vários cursos. Contudo, questões ligadas à incompatibilidade de horários são um fator desafiador tanto para os estagiários quanto para os orientadores.

Estágio 4 (Libras)

O Estágio 4 de Libras tem como objetivo analisar e refletir sobre as experiências profissionais de estágio, a partir de atividades de ensino

de Libras nas modalidades sinalizada e/ou escrita, e está estruturado com base em duas unidades: na Unidade 1, o foco é no trabalho acadêmico, como processos para a construção de relatórios, explorando os elementos de um trabalho científico; a Unidade 2 apresenta a responsabilidade profissional para o ensino de Libras. Neste caso, os alunos devem desenvolver um projeto de oficina, desde a sua concepção até a execução.

A oficina aberta de Libras é realizada com base num Projeto de Extensão, intitulado Libras para Sociedade, ofertada nos mais diversos lugares (empresas, igrejas, indústrias), com a autorização dos supervisores de estágio e dos professores da disciplina. São objetivos da oficina: experienciar a proposição, divulgação e realização de atividade de ensino de Libras de modo presencial, semipresencial ou remoto; refletir sobre metodologia de ensino de Libras realizada em Estágio 1, 2 e 3, visando recuperar o que foi exitoso e melhorar o que foi de menor êxito; vivenciar a responsabilidade profissional; difundir a Libras e a visão socioantropológica da pessoa surda.

A formalização do estágio ocorre mediante documentação enviada à escola-campo, visando apresentar formalmente o estagiário e solicitar autorização para a realização de estágio naquela unidade escolar. Além desses documentos preliminares, o estagiário deve apresentar ao seu curso seus registros de frequência na escola-campo como comprovante do cumprimento da carga horária necessária para a conclusão de cada etapa (UFG, 2017).

A escola-campo é concebida como um espaço vivo e dinâmico, com uma cultura própria, e esses princípios devem permear todas as atividades desenvolvidas pelos estagiários. Em análise sobre as organizações escolares, Nóvoa (1999, p. 15) mostra que essas instituições têm uma dimensão própria e que nelas importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas são tomadas para o desenvolvimento da ação educativa. Dessa forma, tais dinâmicas devem ser respeitadas pelos estagiários presentes nesses espaços.

Considerações finais

O estágio se configura como um espaço de apropriação do contexto de trabalho do professor, que, dentro deste espaço, consegue dialogar com a realidade escolar e nela intervir com base nas teorias científicas. Sobre a relação entre teoria e prática, Senefonte (2023) esclarece que a prática como instrumentalização dá espaço a um contexto extremamente "multifacetado, uma vez que ele permite a negociação de significados, pesquisa, (auto)reflexões acerca de práticas didático-pedagógicas e questões teórico-metodológicas, formação de identidade profissional" (Senefonte, 2023, p. 323). Segundo Pimenta e Lima (2019), a articulação entre teoria e prática desenvolvida no estágio deve se fundamentar na investigação, na reflexão e na problematização do trabalho docente, por meio de uma análise crítica que envolva os contextos e as condições de trabalho do profissional.

O direcionamento identificado no PPC de Letras: Libras da FL/UFG contempla a proposta da realização de uma prática pautada pelo princípio do questionamento e da reflexão sobre o processo educativo referente à Libras, prevendo, para isso, a interação do estagiário com a escola-campo e a realização de um projeto de ensino e pesquisa (UFG, 2014). Tal proposta implica realizar um trabalho focado nessa relação com a escola, demandando parceria e colaboração com esse espaço, mediante a busca de soluções para os diferentes desafios que ali se entrecruzam, conforme discute Zabalza (2014). Essa é a visão do projeto de ensino e pesquisa apresentado na proposta do PPC do curso de Letras: Libras da UFG e voltado para a interdependência entre estagiários, professores formadores e professores supervisores de campo.

Diante do que foi exposto até aqui, pode-se perceber a complexidade do trabalho realizado nas disciplinas de estágio na formação de professores de Libras para a educação básica, visto que essa formação, além de contemplar os aspectos científicos, pedagógicos e didáticos, deve também contribuir para a construção da identidade docente, o que exige ações capazes de estimular o papel ativo dos estudantes. A proposta de estágio supervisionado do curso de Letras: Libras da FL/

UFG cria condições para o atendimento desse pressuposto ao prever e estimular a participação ativa do aluno nas atividades, bem como ao promover momentos para debate, reflexão, colaboração e produção de conhecimento.

Certamente, a realidade e a efetividade do estágio na formação de professores de Libras necessitam de reflexões sob outros pontos de vista. Assim, julgamos importante a realização de outros estudos sob diferentes perspectivas, como a dos estudantes, a da escola-campo e a dos licenciados egressos do curso, com a intenção de sondar como o estágio tem acontecido na prática.

Referências

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. *In:* ANDRÉ, Marli (org.). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010. p. 55-70.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. 2002a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. 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. 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. 2002c. Disponível em: http://portal. mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES022002.pdf. Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as 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. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. 2005. Disponível em: http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 16 out. 2024.

LÜDKE, Menga; SCOTT, David. O lugar do estágio na formação de professores em duas perspectivas: Brasil e Inglaterra. Educação e Sociedade, Campinas, v. 39, n. 142, p. 09-125, set. 2024.

SENEFONTE, Fábio Henrique Rosa. Estágio supervisionado de língua inglesa em tempos de pandemia: percepções de alunos-professores de letras. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 62, n. 2, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/YSQqQP8QNx5bKshwxB3NrkM/?lang=pt#. Acesso em: 09 set 2024.

SILVA, I. H.; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 99, n. 251, 9 maio 2018. Acesso em: 09 set. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Resolução Cepec nº 731, de 5 de julho de 2005. Define a política de estágios da UFG para a formação de professores da educação básica. 2005. Disponível em:

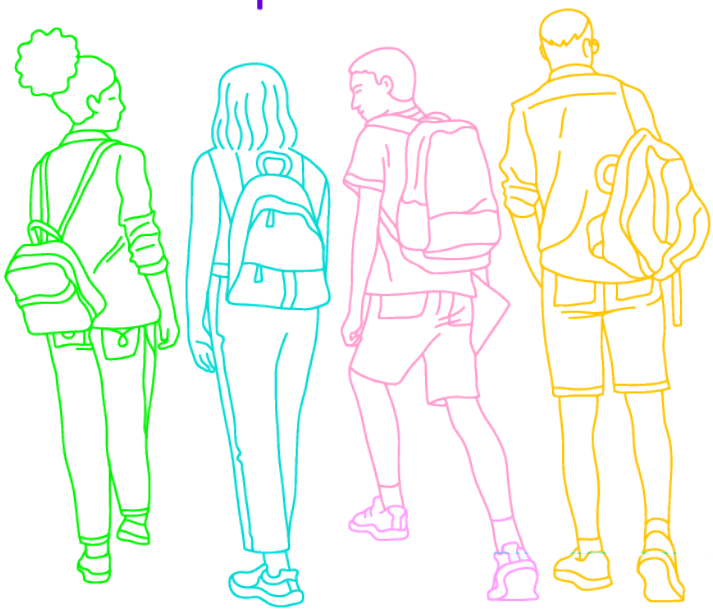
http://www2.ebserh.gov.br/documents/222842/0/Resolucao_CEPEC_2005_0731/136ae483-4875-48b0-8f48-6da95ca362f6. Acesso em: 20 out. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Faculdade de Letras. Projeto pedagógico do curso de Letras: Libras. 2014. Disponível em: https://letras.ufg.br/p/296-projeto-pedagogico. Acesso em: 20 out. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Resolução Cepec nº 1.539R, de 6 de outubro de 2017. Define a política de estágios dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Goiás e revoga a Resolução Cepec nº 731/2005. 2017. Disponível em: https:// files.cercomp.ufg.br/weby/up/90/o/Resolucao_CEPEC_2017_1539R.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

ZABALZA, Miguel Ángel. O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária. São Paulo: Cortez, 2014.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA



Jaqueline Araujo
Humberto Assis Clímaco

366

Introdução

O estágio curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto de Matemática e Estatística (IME) da Universidade Federal de Goiás (UFG) tem uma história que remonta ao período de 1990 e passou por uma série de transformações ao longo de quase três décadas. Algumas resoluções foram elaboradas e reelaboradas com o intuito de refletir sobre e atualizar a formação de professores de matemática e, como consequência dessas resoluções, o estágio foi passando por alterações ao longo desse tempo.

A última grande transformação no estágio do curso de Licenciatura em Matemática ocorreu no ano de 2016, com o impacto de ações desenvolvidas no contexto do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Professores da área de educação matemática do IME, em parceria com docentes de matemática do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), repensaram aspectos sobre a natureza do estágio. A finalidade do referido componente curricular seria propiciar ao estudante do curso de Licenciatura em Matemática a possibilidade de vivenciar experiências no campo do ensino enquanto se forma como professor-pesquisador. Tudo isso, embora existam críticas à ideia de que um programa acessível a alunos no início do curso possa ser considerado estágio.

O regulamento do estágio de 2019 mantém a premissa de que o estágio deva ser uma atividade não somente de ensino, mas também de pesquisa. Entretanto, diferencia-se do regulamento de 2016, no qual o relatório de final de curso era submetido a uma banca examinadora sob responsabilidade da disciplina de estágio, e passou, a partir de 2019, a ser atribuição de uma nova disciplina, de 32 horas, criada especificamente para este fim: a disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Estes e outros assuntos — como a organização e operacionalização do estágio, o processo de orientação e supervisão, as atividades dos estagiários do curso de matemática, os desafios e a socialização dos produtos originados a partir das atividades desenvolvidas nas quatro

modalidades de estágio do curso de Licenciatura em Matemática — serão objetos de análises neste capítulo.

A história do estágio curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Matemática na UFG

O estágio curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Matemática da UFG tem origem na década de 1990, quando a Resolução CCEP n.º 332/1992 (UFG, 1992) fixou o Currículo Pleno do Curso de Graduação em Matemática — Licenciatura e Bacharelado, para alunos ingressos a partir do ano letivo de 1992. O currículo fixava duas modalidades para a Graduação em Matemática, e o aluno matriculado no curso optava somente no terceiro ano por uma das duas modalidades, visto que os dois primeiros anos compunham o tronco comum do bacharelado e da licenciatura. O curso de Licenciatura em Matemática tinha duração mínima de 4 anos, com carga horária de 2.468 horas, distribuídas em séries anuais. De acordo com o esclarecimento de uma docente que vivenciou as referidas mudanças nos currículos dos cursos de licenciaturas naquele período, a proposta emergiu, entre outros motivos, em razão da necessidade de diminuir os índices de evasão nos cursos de licenciaturas, em específico do curso de Matemática.

Por meio dessa resolução, foi criada a disciplina Metodologia e Conteúdo do Ensino de Matemática, com carga horária de 256 horas, que oferecia ao aluno de Licenciatura em Matemática o desenvolvimento de atividades em sala de aula e de uma ação pedagógica em uma escola da rede pública de 1° e 2° graus (atualmente no ensino fundamental e médio) durante o último ano letivo. A ação pedagógica do licenciando contava com o auxílio de um professor coordenador e um professor supervisor, sendo que o primeiro seria indicado pelo Departamento de Matemática/Instituto de Matemática e Física (DM/IMF), e o segundo era o professor regente da sala de aula de uma escola da educação básica.

O Colégio de Aplicação da UFG — atualmente chamado de Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) — era a unidade escolar que preferencialmente abrigava os estudantes de Licenciatura

em Matemática para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. Quando era impossível a realização das atividades no Colégio de Aplicação, outra escola da comunidade era escolhida para a atuação dos estudantes. Nesse caso, seria necessária a assinatura de um convênio entre a UFG e tal escola.

A Resolução CCEP n.º 332/1992 estabelecia como dever do estagiário:

> participar de todas as atividades de ensino e aprendizagem no interior da(s) sala(s) de aula definida(s) para a realização do trabalho, participando, inclusive, do planejamento inicial; ficará obrigado a apresentar um plano de trabalho e um relatório de suas atividades ao Professor Coordenador e será, além disso, avaliado, conjuntamente, pelos professores Coordenador e Supervisor, sendo o plano e o relatório partes integrantes de sua avaliação (UFG, 1992, p. 2, Art. 5º, 3§).

A proposta curricular debatida pelo corpo docente do IMF ia ao encontro de uma iniciativa por parte da gestão superior à época, liderada pelo reitor Prof. Ricardo Freua Bufáiçal, que criou, pela Resolução CCEP n.º 336/1992 (UFG, 1992), o Fórum de Licenciatura na UFG, que teria seu desempenho avaliado pelo Conselho Coordenador de Ensino e Pesquisa (CCEP) e, após 5 anos de implantação, seria extinto, tendo suas atribuições absorvidas pela Câmara de Graduação, após cumprimento de seu objetivo, que era o de implantar uma nova política para os cursos de licenciaturas na UFG, tendo como princípios:

> a) completo domínio das estruturas básicas do conteúdo, do instrumental teórico-metodológico para a produção e aquisição do saber específico de cada área e visão globalizada da ação do educador;
>
> b) conhecimento das estruturas cognitivas e psicológicas para a efetivação da aprendizagem;
>
> c) capacidade de análise das funções políticas-econômico-social que a educação e a escola podem desempenhar na sociedade em que se inserem;

> d) compromisso com a consolidação da escola pública, em todos os níveis, para que ela possa ser um instrumento fundamental na formação da cidadania, a serviço da educação da maioria da população, contribuindo, assim, para o avanço da construção de uma sociedade mais justa e mais democrática;
>
> e) consistência teórico-empírica que possibilite ao licenciando lidar, competentemente, com os múltiplos fatores econômicos, políticos, sociais e culturais - estruturais e/ou conjunturais - que permeiam a ação cotidiana do educador (UFG, 1992, p. 1, Art. 1º).

Foi nesse contexto que Zaíra da Cunha Melo Varizo, professora de Didática da Matemática, que antes era lotada na Faculdade de Educação, foi transferida para o IMF e participou de todas as discussões sobre o novo currículo do curso de Licenciatura em Matemática, incluindo as práticas docentes dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática.

Apesar da denominação de disciplina de "Metodologia e Conteúdo de Ensino da Matemática", a disciplina constitui o que atualmente se denomina de estágio supervisionado. Os licenciandos que se formaram tendo como referência o currículo de 1992 ingressavam na escola desde o planejamento anual, realizavam observação participante, vivenciavam um período de semirregência, elaboravam o planejamento de ensino de um conteúdo matemático, aplicavam-no no formato de regência e, posteriormente, escreviam um relatório originário dessa experiência na forma de um Trabalho de Conclusão de Curso, que era apresentado para uma banca no final da disciplina. E o Laboratório de Educação Matemática era o local de criação de material didático para as ações implementadas durante o estágio.

Esse formato prevaleceu por mais de uma década, sofrendo alterações no ano de 2005 com a aprovação da Resolução CEPEC n.º 752 (UFG, 2005), que fixou o Currículo Pleno do Curso de Graduação em

Matemática — modalidades Bacharelado e Licenciatura, para os alunos ingressos a partir do ano letivo de 2005, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e Cultura (CEPEC). Nesse documento constavam duas disciplinas de estágio, intituladas Estágio Supervisionado I e Estágio Supervisionado II, com carga horária de 200 horas cada uma, cumprindo o estabelecido no inciso II do art. 1º, da Resolução CNE/CP 2 (Brasil, 2002), que prevê que o estágio curricular supervisionado deve ter uma carga horária de 400 horas a partir do início da segunda metade do curso.

O Estágio Supervisionado I, conforme a Resolução CEPEC n.º 752 (UFG, 2005), consistia em uma disciplina na qual o licenciando deveria desenvolver um saber na ação sob a supervisão de um professor do IME, por meio de vivências em situação de prestação de serviço docente em instituições de ensino formais, como escolas do ensino fundamental e médio, ou em instituições de ensino não formais, como, por exemplo, hospitais, instituições de ensino com alunos com necessidades especiais, entre outros.

O Estágio Supervisionado II consistia em um componente curricular no qual o licenciando, denominado aluno-mestre, se inseriria em uma escola, preferencialmente pública, de ensino básico, ou em uma escola da educação de jovens e adultos, ou no CEPAE, e cumpriria quatro etapas, de forma similar à resolução estabelecida em 1992.

No ano de 2015, a primeira autora, lotada no Instituto de Matemática e Estatística, após coordenar institucionalmente o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), assumiu a Coordenação do Estágio do IME/UFG. Nessa ocasião, por meio de diálogo estabelecido com docentes do CEPAE, foram sugeridas transformações no formato do estágio da Licenciatura em Matemática, com o argumento de que ele já não estava cumprindo de modo satisfatório sua finalidade formativa, dadas as mudanças na realidade escolar.

A partir desse diálogo, a primeira autora iniciou no IME a proposição de reestruturação do regulamento do estágio. Foi realizada uma série de reuniões com docentes da área da Educação Matemática do IME

e do CEPAE, visando formular o novo regulamento do estágio supervisionado. Desse diálogo, elaborou-se o novo regulamento do estágio supervisionado, que foi encaminhado à PROGRAD para a realização de sua análise e, posteriormente, submetido ao Conselho Diretor (CD) do IME. Após tais trâmites, o documento foi aprovado na Câmara de Graduação e, já no ano de 2016, entrou em vigor o novo regulamento de estágio, que tinha como objetivo central a ideia de que o estágio deveria ter a pesquisa como princípio educativo, formativo e científico. No ano de 2019, o regulamento do estágio sofreu algumas modificações, mas manteve a essência daquilo que foi construído ao longo das últimas duas décadas e daquilo que se formalizou no regulamento de estágio de 2016 (UFG, 2016), isto é, a formação do professor de matemática como um docente reflexivo e pesquisador.

Natureza do estágio curricular obrigatório no curso de Licenciatura em Matemática do IME/UFG

A concepção que fundamenta o estágio obrigatório do curso de Licenciatura em Matemática do IME/UFG é a de que "ensinar exige pesquisa" (Freire, 1996, p. 29). Segundo nossa avaliação, essa concepção emergiu pautada em três pilares. O primeiro consiste em sua historicidade e na forma como as atividades teórico-práticas foram constituídas, perpassando todos os currículos e regulamentos de estágio desde 1992. O segundo, decorrente da experiência que a primeira autora teve como coordenadora institucional do PIBID e como, no contexto do programa, foi se desenvolvendo uma perspectiva de correlação entre ensino e pesquisa. Por último, as contribuições de Demo (2011), Elliot (2010), Freire (1996), Pimenta e Lima (2011), Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) e Sánches Vásquez (2011).

Como o primeiro pilar já foi amplamente discutido na seção anterior, nos concentraremos nos dois últimos. No que diz respeito ao segundo pilar, a experiência da primeira autora como coordenadora institucional do PIBID, de 2010 a 2014, permitiu que várias vivências e discussões desenvolvidas nos contextos institucional e nacional fossem refletidas na elaboração do regulamento de estágio do ano de

2016, cujos princípios permaneceram no regulamento de 2019. Em nível institucional, ela teve a oportunidade de observar, ler e discutir com professores de diferentes áreas do conhecimento seus modos, percepções e concepções sobre o processo de formação de professores e, durante esse processo, evidenciou-se como a pesquisa servia como um importante instrumento para o processo formativo dos bolsistas de iniciação à docência. Em nível do debate nacional, as principais ideias que nortearam a elaboração do componente curricular do estágio foram aquelas segundo as quais a formação de professores requer: a indissociabilidade entre a prática e a teoria, análises sobre as experiências práticas dos estagiários pautadas nos conceitos de professor-pesquisador e reflexivo e temas estudados em disciplinas pedagógicas anteriormente trabalhadas no curso de Licenciatura em Matemática, conhecimento sólido do conteúdo matemático, criatividade e a experiência de ser supervisionado por professores com boas práticas docentes e com a compreensão da educação enquanto ato transformador.

O terceiro pilar que fundamenta a concepção do estágio do curso de Licenciatura em Matemática trata da pesquisa e seu caráter educativo e formativo. Para isso, buscou-se articular o estágio com a pesquisa, com a preocupação de formar professores(as) de matemática reflexivos(as) e pesquisadores(as), visando propiciar-lhes a oportunidade de desenvolver sua autonomia intelectual e profissional, bem como sua identidade docente (Pimenta e Lima 2011; Ghedin, Oliveira e Almeida, 2015), saber pensar (Demo, 2011; Freire, 1996), além de ser um profissional com questionamento reconstrutivo (Demo, 2011), considerando a prática desenvolvida no estágio como espaço que permita teorizar, pois só se teoriza sobre aquilo que se vive, sobre aquilo que se experimenta. Portanto, a relação que se estabelece entre a teoria e a prática nesse processo formativo é intensa e tem como finalidade a construção da autonomia intelectual crítica (Freire, 1996; Ghedin, Oliveira e Almeida, 2015) do professor de matemática enquanto pesquisador-reflexivo e crítico.

Por outro lado, formar um docente que ensina de forma crítica demanda a oferta de oportunidade de uma formação inicial que ensine a “pensar certo” e:

> o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso reinsistir que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma característica do fenômeno vital. [...] O de que se precisa é possibilitar, que, voltando sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.
>
> [...] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (Freire, 1996, p. 39, grifo próprio).

A partir dessa perspectiva, o estágio do IME, no contexto de suas atividades, busca propiciar ao licenciando de matemática a oportunidade de debater sobre os valores éticos da profissão e desenvolver conhecimentos necessários para sua atuação docente, por meio de atividades relacionadas às práticas profissionais. Para Nisbet (2010, p. 93, tradução nossa), "o conhecimento profissional consiste em teorias práticas e em marcos conceituais – categorizações de problemas práticos, suas explicações e soluções – que subjazem às práticas profissionais". Isso significa, conforme esse autor, que a elaboração da teoria se dá desde um ponto de vista da prática, mediante o estudo de casos concretos, auxiliando a orientação das ações em direção a outros casos por meio de concordância das ações e reações que possam ser produzidas.

Em consonância com as perspectivas mencionadas, o estágio do curso de Licenciatura em Matemática busca a unidade entre teoria e prática, em que as pessoas são sujeitos e objetos do estudo e da pesquisa. São sujeitos, por serem partícipes do processo, especialmente os orientadores, estagiários e supervisores, como colaboradores ativos no planejamento e na implementação dos projetos executados durante o estágio. São também objetos, na medida em que não as analisamos individualmente, mas em grupos, procurando compreender

sua práxis social e propor possíveis transformações da realidade nas quais as vivências do estágio se dão. Daí caracterizarmos a atividade do nosso estágio como de práxis política, inspirados por Sánches Vásquez (2011).

A estrutura do estágio curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Matemática e seu modo de organização e operacionalização

Considerando os pressupostos teóricos anteriormente mencionados e as orientações sobre o estágio da UFG, o estágio do curso Licenciatura em Matemática do IME/UFG, enquanto componente curricular, foi reorganizado, a partir de 2019, nos seguintes componentes curriculares: Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II, Estágio Supervisionado III e Estágio Supervisionado IV.

Os Estágios Supervisionados I e II têm a finalidade de:

> oferecer a possibilidade ao futuro licenciado de colocar-se em situações de atividades profissionais coletivas que articulem a relação teoria-prática nas instituições concedentes (campo de estágio) com momentos para reflexão, pesquisa, análise das práticas institucionais, dentre outras ações de formação profissional (IME, 2019, p. 13, art. 21).

Nos Estágios Supervisionados I e II, são previstas atividades que associem a ação pedagógica do estagiário à realização de um projeto de formação que articule o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades próprias e colaborativas, visando ao aprimoramento de ações educativas. Tais atividades podem estar articuladas a projetos de ensino, pesquisa e extensão propostos por docentes do IME, a "projetos educacionais, organizados por instituições de ensino formal ou não formal" (IME, 2019, p. 13) cadastrados na Coordenação de Estágio da Matemática (CEMAT)/IME, e a "atividades pedagógicas vinculadas a projetos educacionais, organizados por instituições como empresas, órgãos, ONG's ou pessoas físicas, cadastradas na CEMAT/IME" (IME, 2019, p. 13).

As atividades dos Estágios Supervisionados I e II podem ser realizadas nas dependências do IME (no Laboratório de Educação Matemática Zaíra da Cunha Melo Varizo, na oferta da disciplina de Matemática Básica para ingressantes de diferentes cursos de graduação que apresentem dificuldades em conteúdos de matemática do ensino básico), em outras unidades acadêmicas da UFG (por exemplo, no CEPAE), em instituições de ensino formais (escolas) ou não formais (hospitais, circo, etc.) e "com pessoas jurídicas de direito privado e os órgãos da administração pública direta, autárquica e fundacional de qualquer um dos poderes da União, do Estado e Municípios, desde que as ações desenvolvidas tenham caráter exclusivamente pedagógico" (UFG, 2019, p. 14).

A carga horária de cada um desses componentes curriculares é de 100 horas, sendo que, no mínimo, 68 horas são destinadas às atividades práticas e as outras 32 horas destinadas à orientação e produção de relatórios de estágio. O discente que comprovar ter atuado, no mínimo, dois anos na área de ensino da matemática, em instituição de ensino básico da rede pública ou privada, pode solicitar aproveitamento de 100 horas ou aproveitamento proporcional (menor do que 100) a um desses dois componentes curriculares.

Os Estágios Supervisionados I e II são ofertados em todos os semestres letivos, e o coordenador do estágio é o docente responsável pelas disciplinas. Os professores que oferecem os projetos são os orientadores (tendo seus nomes vinculados a esses componentes curriculares, podendo exercer também o papel de supervisores). Para operacionalizar suas ofertas, a CEMAT encaminha a todos os docentes do IME e do CEPAE, após a matrícula dos estudantes nos referidos componentes curriculares, um formulário eletrônico solicitando informações sobre os projetos de ensino, pesquisa e extensão que serão ofertados no semestre subsequente e que necessitarão de estagiários para sua execução. Com os dados desses projetos, a CEMAT gera uma planilha que é divulgada no site do IME e postada no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFG no início do semestre letivo em que os componentes curriculares serão ofertados. No início do semestre, é realizada uma reunião entre o coordenador

do estágio e os estudantes do curso de Licenciatura em Matemática que estão matriculados em um dos dois estágios mencionados, com o intuito de explicar os objetivos, princípios e natureza dos Estágios Supervisionados I e II, mostrar quais projetos estão sendo ofertados naquele semestre, informar quais são os documentos necessários para dar início às atividades, entre outros informes sobre as atividades de estágio.

Na primeira quinzena das atividades do estágio, o termo de compromisso e plano de atividades são gerados pela secretaria de curso e pelo CEMAT no Sistema Eletrônico de Informações (SEI), com informações coletadas junto aos estudantes por meio de dois formulários eletrônicos. Após a abertura dos processos no sistema, contendo o plano de atividades e o termo de compromisso, estes documentos devem ser assinados pelos partícipes do estágio, isto é, o plano de atividades pelo estagiário, supervisor e orientador, e o termo de compromisso pelo estagiário e dirigente da unidade escolar ou unidade acadêmica. Somente após as assinaturas desses documentos os estagiários são autorizados a iniciar as atividades de estágio.

Os Estágios Supervisionados III e IV apresentam outras características e têm a finalidade de:

> possibilitar ao discente experienciar a docência sob diferentes perspectivas do saber-fazer, inserindo-o em atividades formativas diversificadas como problematização da realidade por meio de observações realizadas na escola campo [sic], planejamento, intervenções pedagógicas, avaliação e reflexão da prática do professor de matemática, investigação, reflexão e análise no contexto de uma sala de aula da Educação Básica (UFG, 2019, p. art. 33).

Os Estágios Supervisionados III e IV são indissociáveis e compreendem a pesquisa como princípio formativo do futuro professor de matemática. Esses componentes curriculares são desenvolvidos somente em unidades escolares da educação básica, preferencialmente públicas, cadastradas no Setor de Convênios da UFG e indicadas pela CEMAT/

IME. O CEPAE é considerado uma escola-campo referência para a realização das atividades de estágio, considerando a história e a parceria, primeiro com o IMF (desde o ano de 1992) e depois com o IME, naquilo que diz respeito à colaboração para o processo formativo dos futuros professores de matemática.

Os Estágios Supervisionados III e IV são desenvolvidos preferencialmente em duplas e contam com o suporte acadêmico do professor da disciplina (coordenador de estágio do IME), dos orientadores e dos supervisores. É necessário ter conhecimento dos conteúdos das disciplinas da área da Matemática, da Didática da Matemática, Prática Orientada e Introdução à Pesquisa em Educação Matemática. O Estágio Supervisionado III é ofertado em semestres ímpares e o Estágio Supervisionado IV, em semestres pares. O aluno somente será considerado aprovado no Estágio Supervisionado III se também o for no Estágio Supervisionado IV e, considerando a indissociabilidade entre esses dois estágios, os estudantes necessariamente precisam cursá-los no mesmo ano civil.

As cargas horárias de cada um dos componentes curriculares são de 100 horas cada. Dessas 100 horas, os estagiários cursam 32 horas de aulas teóricas com o docente da disciplina – que é o coordenador do estágio no IME – e 68 horas de prática na escola-campo.

No início do semestre letivo do Estágio Supervisionado III, é realizada uma reunião entre os estudantes matriculados na disciplina e o coordenador de estágio (também docente da disciplina). Nessa reunião são explicadas as características gerais desse estágio, os procedimentos para encontrar um orientador, que deve ser um professor do quadro do IME ou do CEPAE (desde que atue na área da educação matemática), e a escola e a série nas quais deverá estagiar durante o cumprimento das atividades dos componentes curriculares do Estágio Supervisionado III e IV. Ao longo da disciplina de Estágio Supervisionado III, o professor responsável pela disciplina explica a intrínseca relação entre o Estágio Supervisionado III e o Estágio Supervisionado IV, visto que as atividades de ambos os estágios ocorrem de forma articulada, por se tratarem de atividades formativas que demandam

ações de pesquisa, denominada por Demo (2011) como mais exigentes, por exemplo, elaboração de projeto de pesquisa, realização de projeto de pesquisa próprio ou coletivo, elaboração de texto mais acurado, leitura e contraleitura, entre outras ações.

Nos quinze primeiros dias do início das aulas do Estágio Supervisionado III e Estágio Supervisionado IV, os estudantes devem preencher os formulários eletrônicos com informações que devem constar no termo de compromisso e plano de atividades, que posteriormente serão gerados pela secretaria de curso e pelo CEMAT no SEI. Assim como ocorre nos Estágios Supervisionados I e II, após a abertura dos processos no sistema, contendo tais documentos, o plano de atividades é assinado pelos partícipes do estágio e o termo de compromisso, pelos estagiários e o dirigente da unidade escolar ou diretor da unidade acadêmica. Após a coleta das assinaturas nos referidos documentos, os estagiários são autorizados a iniciar as atividades de estágio.

Uma particularidade da área de matemática do CEPAE é que seus professores são mestres ou doutores em Educação ou em Educação Matemática. É evidente que esta formação comum entre professores do IME e do CEPAE – e o fato de estes últimos serem pesquisadores – favorece a concepção de estágio como espaço também de pesquisa.

Sobre o processo de orientação e supervisão do estágio curricular obrigatório na Licenciatura em Matemática

Para o desenvolvimento do estágio, um conjunto de procedimentos é adotado pelos orientadores e supervisores, com a finalidade de acompanhar o processo formativo dos estagiários, e um conjunto de atribuições está previsto no regulamento do estágio para serem seguidas no decorrer dos quatro componentes curriculares, com algumas especificidades que tornam diferentes os Estágios Supervisionados I e II dos Estágios Supervisionados III e IV.

No que diz respeito às atribuições dos orientadores nos Estágios Supervisionados I e II, estes devem elaborar um projeto de ensino, pes-

quisa ou extensão, que deverá ser submetido ao CEMAT para que este último divulgue todos os projetos para os estudantes matriculados nos referidos componentes curriculares.

A fase seguinte trata do acompanhamento e da avaliação das atividades de estágio executadas pelos estagiários, juntamente com o supervisor quando for o caso, visto que (nessa modalidade de estágio) o orientador geralmente assume também o papel de supervisor. O processo de orientação das atividades teórico-práticas do estagiário ocorre ao longo do semestre letivo, em encontros semanais, de acordo com o previsto em cada projeto concebido no início das atividades destes componentes curriculares.

Quando ocorrem situações em que o orientador não assume a supervisão das atividades de estágio, o docente ou o técnico em assuntos educacionais que exerce a função de supervisor deve planejar, acompanhar e avaliar as atividades de estágio juntamente com o orientador; supervisionar as atividades práticas nos ambientes em que o estudante estiver estagiando e participar das atividades avaliativas previstas no regulamento de estágio.

Quanto aos processos de orientação e de supervisão nos Estágios III e IV, estes ocorrem de forma colaborativa e são utilizados métodos diferentes em cada etapa do trabalho. Na primeira fase do Estágio Supervisionado III, o orientador discorre e propõe estudos sobre princípios metodológicos relacionados ao processo de observação participante. Nesse período, o supervisor é orientado a não solicitar ao estudante o envolvimento nas atividades pedagógicas. Durante a fase de observação, o orientador e o supervisor, conjuntamente com o estagiário, discutem e analisam os dados e as informações coletados na unidade escolar, campo de estágio, com a finalidade de subsidiar a elaboração do projeto de ensino-aprendizagem.

A fase seguinte à da observação é a da semirregência. Nesse período, o orientador discute, conjuntamente com o supervisor e os estagiários, aspectos pertinentes ao Projeto de Ensino-Aprendizagem (PEA), que precisa ser elaborado por cada dupla de estagiários e que será aplicado na fase seguinte, ou seja, no período de regência.

A fase da regência começa assim que o supervisor autorizar, e o conteúdo ministrado pelo estagiário é aquele que está previsto no currículo da série na qual o estudante estagia. Durante a regência, tanto o orientador quanto o supervisor acompanham e orientam como deve ser a prática dos estagiários, sugerem modificações quanto ao comportamento docente e orientam possíveis práticas alternativas àquelas que não ocorreram conforme planejado, entre outras recomendações e análises.

Após a regência, os estudantes voltam a desenvolver mais um período de semirregência, auxiliando o supervisor nas atividades docentes. Durante esse período, o orientador, conjuntamente com o supervisor, orienta e acompanha a elaboração do Projeto Investigativo Pedagógico (PIP) pelos estagiários, no qual constam elementos de pesquisa e de síntese de uma segunda proposta pedagógica – revisada e avaliada – que deverá ser aplicada no início do Estágio Supervisionado IV.

Assim que inicia o Estágio Supervisionado IV, o orientador e o supervisor acompanham e orientam as atividades pedagógico-investigativas dos estagiários. Os dados obtidos durante esse período, conjuntamente com aqueles adquiridos no decorrer do Estágio Supervisionado III, serão objeto de análise, tendo como parâmetro os objetivos e o problema de pesquisa estabelecidos no PIP.

Após a fase de aplicação do PEA revisado, o orientador e o supervisor voltam a acompanhar e orientar mais uma fase de semirregência dos estagiários. Durante esse mesmo período, o orientador os auxilia na análise e categorização dos dados e na escrita científica de um artigo científico, que visa apresentar os resultados do estágio, o que ocorre, de acordo com a ementa da disciplina de Estágio Supervisionado IV. Os resultados encontrados durante os Estágios III e IV são apresentados em um seminário anual ao final das atividades do Estágio Supervisionado IV.

É relevante salientar que, durante o processo de orientação de cada dupla, ocorrem as aulas teóricas no IME, nas quais são abordados temas gerais como a formação do professor pesquisador, do professor reflexivo, a constituição da identidade profissional docente, a

investigação na sala de aula, o planejamento de ensino, o Projeto de Ensino-Aprendizagem, o Projeto Investigativo Pedagógico, a investigação e os desafios contemporâneos da prática docente, entre outros temas. Os temas abordados em sala de aula pretendem dar unidade entre teoria e prática, preconizada por Demo (2011), Freire (1996), Pimenta e Lima (2011), Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) e Sánches-Vásquez (2011); a elaboração dos projetos surgidos das atividades práticas procura estar de acordo com as concepções de Elliot (2010).

As notas do PEA e PIP são atribuídas pelos orientadores e pelo professor da disciplina (que é o coordenador do estágio) e compõem as notas da disciplina do Estágio Supervisionado III. As notas das práticas docentes a partir da aplicação do PEA revisado são atribuídas pelo(a) orientador e pelo supervisor e do artigo, pelo orientador e professor da disciplina, constituindo as notas da disciplina de Estágio Supervisionado IV.

Atividades desenvolvidas pelos licenciandos em matemática em seus estágios obrigatórios

As atividades desenvolvidas pelos licenciandos em matemática, assim como o processo de orientação e de supervisão, apresentam diferentes dimensões nos contextos dos Estágios Supervisionados I e II e dos Estágios Supervisionados III e IV.

Nos Estágios Supervisionados I e II, no decorrer de cada semestre letivo, os estagiários executam as atividades teóricas e práticas considerando o projeto do estágio encaminhado pelos orientadores à CEMAT, e desenvolvem aquilo que Demo (2011) menciona como sendo atividades de pesquisa menos exigentes, como, por exemplo, interpretação crítica de autores, estudo individual ou em grupo para executar as atividades propostas pelo projeto, levantamento bibliográfico e de recursos em sites acadêmicos, práticas metodológicas, discussão e crítica, entre outras ações.

Ao final desses estágios, podem ser desenvolvidos produtos educacionais como jogos, recursos didáticos na perspectiva inclusiva, meto-

dologias de ensino ou prestação de serviços, como ocorre no caso da organização e da manutenção de atividades no Laboratório de Educação Matemática ou mesmo no projeto Núcleo Livre de Educação Matemática Básica.

Um mês antes de concluir as atividades dos Estágios Supervisionados I e II, a CEMAT envia por *e-mail* aos orientadores e, no SIGAA, para os estagiários, o modelo do relatório pedagógico de estágio que deve ser preenchido pelos estagiários e assinado pelos participantes do processo formativo, isto é, estagiário(a), orientador(a) e supervisor(a). Quanto à avaliação, ela consiste em:

> §1 Avaliação da prática: esta avaliação será desenvolvida pelo supervisor considerando o Plano Pedagógico de Estágio e as ações desempenhadas pelo estagiário na instituição concedente com a atribuição de nota de zero a dez (0,0 a 10,0).
>
> §2 Avaliação do Relatório Pedagógico do Estágio: será feita pelo professor orientador de Estágio que atribuirá nota de zero a dez (0,0 a 10,0) ao relatório (UFG, 2019, p. 16, art. 32).

E a nota final do estágio será composta pela média aritmética das notas atribuídas pelo supervisor e pelo orientador às avaliações da prática e do relatório pedagógico.

Nos Estágios Supervisionados III e IV, as atividades ocorrem em uma sala de aula do CEPAE ou de uma escola das redes públicas municipal ou estadual de educação, escolhida pelos estagiários com anuência do orientador e da coordenação de estágio. Trata-se necessariamente – e nisso consiste uma importante diferença com relação aos Estágios I e II – de uma sala de aula regular de uma escola da educação básica.

No Estágio Supervisionado III, a dupla de estagiários ingressa em uma turma do ensino fundamental ou médio e, por cerca de três semanas, realiza a observação participante com a finalidade de problematizar a realidade escolar e da sala de aula na qual está inserida. Para isso,

utiliza o diário de campo, que pode ser um caderno ou textos digitais arquivados em uma pasta, que trazem descrições sobre os grupos de sujeitos e suas inter-relações sociais, crenças, comportamentos, suas produções materiais, modo de gestão administrativa e didático-pedagógica, metodologia de ensino, entre outros aspectos relevantes para "perceber as atividades e os inter-relacionamentos no cenário de campo através dos cinco sentidos do pesquisador" (Angrosino, 2009, p. 56).

Para tanto, os estudantes são orientados a explicar, nos seus registros, o contexto da escola e da sala de aula, a registrar a relação dos participantes e características gerais, a cronologia dos eventos, descrever os cenários físicos e materiais, descrever comportamentos e interações ocorridos na sala de aula e a registrar conversas e outras interações verbais, assim como recomenda Angrosino (2009).

No período da observação participante, podem ser realizadas entrevistas com estudantes, equipe gestora, supervisor, entre outras pessoas da unidade escolar. São coletadas informações contidas em documentos educacionais em nível da escola, mas também em nível das orientações nacional e/ou estadual/municipal.

Após o período de observação, os estagiários, por mais três semanas, desenvolvem a semirregência, isto é, intervenções pedagógicas de acordo com o currículo de matemática e orientação do supervisor. No contraturno das atividades do estágio e das aulas no IME, os estudantes – sob acompanhamento do orientador e supervisor, que trabalham colaborativamente – elaboram o PEA, projeto pedagógico, que considera relações sobre a realidade educacional observada, as vivências e a cultura educacional apreendida na etapa anterior, visando à definição de objetivos e à especificação de mediações didático-pedagógicas que serão desenvolvidas pela dupla de estagiários durante a regência.

A construção do PEA é considerada um processo de elaboração do conhecimento e compreende processos e subprocessos (Vasconcellos, 2000), envolvendo redação do projeto de ensino-aprendizagem, realização interativa e avaliação da proposta implementada. Para a escrita do PEA, os estagiários acessam o template desse documento no

SIGAA, que é encaminhado pelo docente responsável pela disciplina de estágio, e espera-se que os estagiários apresentem uma análise da realidade observada, a justificativa da escolha metodológica e do conteúdo que implementarão durante a regência, que explicitem a projeção de finalidades por meio dos objetivos geral e específicos, que registrem as formas de mediação por meio do conteúdo, recursos didáticos e ações a serem executadas, explicitem o processo de avaliação, resultados esperados, observações e o cronograma para o desenvolvimento das atividades. Anexados ao PEA, devem constar os planos de aulas ou de unidades. Os estagiários só podem realizar a ação pedagógica que ocorre durante o período da regência após o PEA estar completamente elaborado e enviado para o professor da disciplina avaliar.

A fase seguinte à elaboração do PEA é a sua execução, que compreende uma carga horária entre 10 e 15 horas de prática docente, concomitante à reflexão e análise do processo, que ocorre com o orientador e supervisor. Essa análise ocorre à luz do referencial teórico adotado para subsidiar o processo de mediação do PEA, da prática docente e da formação do professor-pesquisador e reflexivo.

A análise da intervenção pedagógica e dos dados coletados durante a observação participante e a primeira etapa da semirregência resulta na elaboração de outro projeto, que é o PIP, escrito após o período da regência dos estagiários, isto é, na segunda etapa de semirregência e no contraturno das atividades de estágio e de formação no IME. O PIP consiste em um projeto de pesquisa que tem a finalidade de levar os estagiários a elaborar uma síntese de uma proposta pedagógica a ser implementada no componente curricular do Estágio Supervisionado IV, apresentar a relevância do objeto de pesquisa e do problema da pesquisa que emerge da realidade educacional na qual estagiam; a fundamentação teórica do referencial adotado, que esteja coerente com a proposta desenvolvida no PEA; os objetivos geral e específicos pertinentes ao objeto e ao problema a ser investigado; a metodologia da pesquisa, especificando os participantes da investigação, o método, as técnicas e os instrumentos de coleta de dados; o cronograma, as referências e os anexos e apêndices, quando houver.

O PIP e sua implementação retratam uma investigação educativa nos moldes apresentados por Elliot (2010), visto que conceitua a sala de aula sob a perspectiva da ação dos participantes, ou seja, professor e seus alunos; os dados são qualitativos; a teoria emerge da ação educativa em interação com o referencial teórico adotado; a generalização ocorre de maneira natural, isto é, a generalização ocorre a partir dos estudos de caso e experiências e práticas vividas em sala de aula; os conceitos da investigação educativa são a *posteriori* (Elliot, 2010); os estagiários, o supervisor e os alunos são participantes ativos no processo de investigação e, portanto, sujeitos ao mesmo tempo que seus comportamentos podem ser objetos de investigação. As principais técnicas de coleta de dados são a observação participante, a entrevista e a análise documental, e ocorrem durante as atividades dos componentes curriculares dos Estágios Supervisionados III e IV.

O PIP é o segundo trabalho a ser entregue no Estágio Supervisionado III pelos estudantes; ele é avaliado pelo professor da disciplina e pelo orientador. Sua nota consiste na média entre essas duas.

O Estágio Supervisionado IV inicia com a segunda etapa da prática docente, isto é, da regência, sob supervisão e acompanhamento do orientador e supervisor. Nesta fase, a dupla ministra aulas e desenvolve mediações de conteúdos matemáticos diferentes daqueles trabalhados na primeira etapa da regência.

Concluída a etapa da regência, os estagiários iniciam uma nova etapa de semirregência, auxiliando o supervisor em suas demandas e atividades didático-pedagógicas. No contraturno dessas atividades e do processo formativo, os estagiários, sob a orientação e debate com o supervisor e o orientador, elaboram um artigo científico contendo os resultados da investigação educativa implementada no decorrer dos Estágios Supervisionados III e IV.

As notas das atividades do Estágio Supervisionado IV decorrem das práticas desenvolvidas pelos estagiários e avaliadas pelo supervisor e pelo orientador. Também contamos com uma apresentação das atividades desenvolvidas durante os Estágios Supervisionados III e IV na forma de seminário com nota de zero a dez (0,0 a 10,0), isso devido a

indissociabilidade entre os dois estágios. Ao final do processo, os artigos serão avaliados por uma "comissão examinadora, composta por três professores pertencentes à UFG ou não, que avaliará o mesmo e emitirá uma nota de zero a dez (0,0 a 10,0). A nota final será obtida por meio da média aritmética das notas dos examinadores" (UFG, 2019, p. 20, art. 50).

Portanto, indiscutivelmente, as atividades pedagógicas associadas à investigação educativa são mais exigentes quando se trata de atividades de pesquisa, conforme Demo (2011), pois demandam a construção de projetos, marcados por conceitos do campo da didática, da metodologia científica e de outros campos do saber, da realização de projetos, relatórios e artigos próprios, da elaboração de "textos acurados e com marca científica" (Demo, 2011, p. 90), da leitura, crítica e contraleitura de textos que servem de referenciais teóricos, entre outras ações que são próprias do trabalho investigativo.

A relação do estágio supervisionado obrigatório com as disciplinas do curso de Matemática

Outro ponto a ser destacado sobre o estágio supervisionado obrigatório é sua relação com outras disciplinas do curso de Licenciatura em Matemática. Nos processos de orientação, o professor dos componentes curriculares dos Estágios Supervisionados I e II e Estágios Supervisionados III e IV e os(as) orientadores(as) promovem articulações com várias disciplinas do curso, entre as quais destacamos:

— nas atividades didáticas dos Estágios Supervisionados I e II, abordam-se conceitos das disciplinas de Didática da Matemática, Prática de Ensino Orientada, disciplinas específicas da área da matemática e optativas;

— na elaboração do relatório dos Estágios Supervisionados I e II, abordam-se conceitos das disciplinas de Didática da Matemática e disciplinas específicas da área da matemática e optativas;

— para a elaboração do PEA, são tratados conceitos dos campos da Didática da Matemática, Prática de Ensino Orientada, Psicologia da

Educação, Políticas Educacionais no Brasil, disciplinas específicas da área da matemática e optativas, entre outros;

— para a elaboração do PIP, são abordados conceitos de pesquisa científica e da formação do professor pesquisador, da disciplina de Introdução à Pesquisa em Educação Matemática (IPEM);

— as práticas pedagógicas dos(as) estagiários(as) são subsidiadas por discussões desenvolvidas em Didática da Matemática, Prática de Ensino Orientada, Psicologia da Educação, Políticas Educacionais no Brasil, Temas, Conteúdos e Problemas de Matemática da Educação Básica e disciplinas específicas de matemática, sejam obrigatórias ou optativas;

— para a elaboração do artigo científico, uma das principais disciplinas que auxilia no processo de escrita científica é a IPEM.

Entendemos que o currículo do curso de Licenciatura em Matemática não consiste em um aglomerado de disciplinas sem conexões entre si. Afinal, sempre que há alterações no Projeto Pedagógico do Curso, há debates no sentido de aprimorar as articulações entre os componentes curriculares, de modo que isso se reflita no estágio.

E avaliamos, ademais, que o estágio – do modo como está configurado – contribui para o objetivo de:

> formar um profissional capaz de atuar na Educação Básica, possuindo domínios dos saberes matemáticos e didático-pedagógicos necessários para a boa prática educativa, de modo que o conhecimento matemático, o raciocínio lógico, a postura crítica e capacidade de formular, interpretar e resolver problemas aprendidos possam potencializar a formação do cidadão contemporâneo. (UFG, 2023, p. 9).

Socialização dos produtos oriundos das atividades do estágio no curso de Licenciatura em Matemática

Os produtos educacionais originados das atividades do estágio no curso de licenciatura são socializados no âmbito do seminário anual do IME, no seminário de estágio do CEPAE e no Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONPEEX) da UFG, por meio da escrita de resumos ou artigos científicos e de apresentações de trabalhos.

Além de apresentações locais, temos trabalhos desenvolvidos no contexto do estágio que são publicados no formato de relatos de experiências e em anais de eventos científicos nacionais, como do Encontro Nacional de Licenciaturas (ENALIC), ou em revistas científicas, como as da Sociedade Brasileira de Educação Matemática, entre outras.

Alguns dos produtos educacionais produzidos no estágio, como jogos digitais ou recursos tecnológicos, são disponibilizados em plataformas específicas, de acordo com os objetivos dos projetos desenvolvidos ao longo dos componentes curriculares do estágio.

Portanto, além das ações didáticas e investigativas desenvolvidas pelos licenciandos em matemática no âmbito do estágio e do processo de autoria própria dos textos científicos que emergem de suas práticas supervisionadas e orientadas, os estagiários têm a oportunidade de publicar seus textos, bem como de desenvolver a habilidade de apresentação de seus trabalhos para outros licenciandos, pesquisadores e educadores na própria instituição e em outras instituições formadoras. Tais ações potencializam articulações entre os conhecimentos e saberes estudados durante o processo de formação, maior conscientização das práticas desenvolvidas e dos conceitos estudados e originados dessas práticas, bem como a crítica em relação a constructos teóricos e práticas pedagógicas.

Os desafios do estágio na Licenciatura em Matemática

O estágio do curso de Licenciatura em Matemática enfrenta alguns desafios para sua implementação, alguns deles de operacionaliza-

ção e outros pedagógicos e curriculares. Inicialmente, apontaremos as dificuldades de operacionalização, que consistem na organização dos documentos para iniciar e finalizar o estágio. Entre o processo de matrícula e o início do estágio, a coordenação do estágio e a secretaria do curso têm um tempo relativamente curto para providenciar a abertura de todos os processos com as informações encaminhadas pelos estagiários por meio do formulário eletrônico. Essa foi a maneira que encontramos para diminuir os erros na abertura dos processos pelos estagiários e, assim, iniciar as atividades em um período de 15 dias após o início das aulas. O acompanhamento das assinaturas dos estagiários em todos os documentos também demanda tempo. Dessa forma, o cumprimento de todas as etapas necessárias para a autorização do início dos estágios em campo, principalmente quando os diretores/supervisores não são cadastrados no SEI, exige da coordenação uma intermediação intensa para possibilitar ao estagiário a sua entrada o mais rápido possível no campo do estágio. Também se requer da coordenação de estágio o processo de finalização das atividades, visto que é necessário analisar todos os relatórios, corrigir artigos, providenciar a organização do seminário anual, entre outras ações necessárias para encerrar os processos no SEI e lançar as notas no sistema.

Quanto às dificuldades pedagógicas, aquela que consideramos de maior complexidade é o processo de orientação das várias tarefas de níveis e naturezas distintas durante as disciplinas dos Estágios Supervisionados III e IV. No estágio, os estudantes articulam vários conceitos estudados no curso e desenvolvem investigação educativa. Assumir a função docente, desenvolver a prática e pesquisa ao mesmo tempo torna-se um desafio para os estagiários, que apresentam dificuldades em compreender o processo. Alguns estagiários mencionaram, ao final do Estágio Supervisionado IV, que foi somente após um ano de trabalho que conseguiram compreender, efetivamente, a proposta formativa dos componentes curriculares dos Estágios Supervisionados III e IV e sua indissociabilidade.

Outra dificuldade que recentemente encontramos foi a separação do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do estágio, que ocorreu por ocasião da implantação do Regulamento dos Estágios Supervisiona-

dos de 2019. Nas propostas de estágio anteriores, a experiência do estágio servia tanto para a realização do TCC (que poderia ser desenvolvido no formato de uma monografia e posteriormente passou a ser no formato de um relatório final) quanto para a redação do artigo, que era anexado ao final do TCC, de acordo com o Regulamento de Estágio de 2016. No PPC atual, há uma disciplina de TCC separada do estágio, e os estudantes que cursam esse componente curricular podem realizar uma pesquisa independente da experiência do estágio, podendo ser sobre um tema específico, de interesse da sua futura atividade profissional e vinculada a uma das seguintes áreas: Educação Matemática, Matemática Pura ou Matemática Aplicada, a ser orientada por professores de qualquer unidade da UFG. Quanto ao estágio, ele origina um artigo fruto de uma verdadeira pesquisa de campo. Essa nova configuração está impactando nas ações do estágio e do TCC simultaneamente, pois verifica-se que um semestre não é tempo suficiente para a realização da pesquisa de TCC, o que está levando ao aumento do tempo de orientação do TCC sem previsão curricular para tal e impactando no estágio, pois são duas disciplinas que exigem muito dos estudantes e dos orientadores tanto em termos de tempo quanto em termos da qualidade do trabalho desenvolvido, o que está obrigando as coordenações do estágio e do TCC a pensarem alternativas para dirimir tais dificuldades.

Outro desafio que tem se configurado no contexto dos Estágios Supervisionados III e IV diz respeito à necessidade de submissão dos projetos de pesquisas desenvolvidos na graduação ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). A princípio, a ideia de elaboração dos projetos nos componentes curriculares do estágio era apenas formativa. Contudo, com essa nova demanda, avaliamos haver uma dificuldade de execução de tal proposta, visto que a variável tempo para a submissão de um projeto ao CEP conspira contra o tempo do princípio formativo que defendemos no nosso PPC, mostrando-se incompatíveis entre si. Isto tem feito com que o corpo docente da área da Educação Matemática pense sobre como solucionar essa problemática sem deixar de lado um dos princípios fundamentais do nosso estágio, ou seja, a formação do professor pesquisador.

Em termos do currículo, mencionei que várias disciplinas são relevantes e articuladas às atividades de estágio. Entretanto, outras disciplinas do curso, principalmente aquelas da área específica da matemática, necessitam melhor articulação entre o conteúdo trabalhado na formação inicial acadêmica e aqueles da educação básica, de modo a corroborar com o melhor vínculo entre os conceitos estudados durante o curso de licenciatura e sua transposição didática para a educação básica.

Considerações finais

O tema da pesquisa educativa permeia o processo formativo dos professores de matemática do IME/UFG. Não é uma pesquisa que emerja *a priori* e tem suas bases fundantes em processos empíricos ou estritamente teóricos, mas emerge da unidade entre teoria e prática.

O objetivo primordial é formar professores-pesquisadores, capazes de sempre questionar e de assumir uma postura crítica diante de teorias e práticas estabelecidas, percebendo que o curso de Licenciatura em Matemática – e, em especial, o estágio supervisionado – são etapas do processo formativo e que dão subsídios para confrontar o contexto escolar e da sala de aula sem verdades absolutas, pois cada contexto, cada cultura educacional, cada turma de alunos, cada gestão educacional e cada realidade educacional necessitam ser problematizados e analisados para se propor projetos de ensino-aprendizagem que provoquem mudanças comportamentais, sociais e culturais.

Mudanças significativas ocorrem desde nossa concepção, quando o estudante do curso de Licenciatura em Matemática tem a oportunidade de vivenciar atividades de pesquisa ao longo do curso, e de modo particular do estágio, visto que atividades como esta propiciam ao licenciando de matemática a oportunidade de se formar como um profissional que corrobora com o desenvolvimento cognitivo, pessoal e intersubjetivo de seu aluno, se torne um mediador do processo de ensino-aprendizagem considerando a cultura e história do aluno e da realidade educacional, se transforme em um(a) professor(a) crítico(a) da sociedade, nela intervindo enquanto sujeito autônomo e autor de conhecimentos produzidos da inter-relação teórico-prática.

Referências

ANGROSINO, Michael. Etnografia e observação participante. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: fev. 2002.

DEMO, Pedro. Praticar ciência: metodologias do conhecimento científico. São Paulo: Saraiva, 2011.

ELLIOT, John. La investigación-acción en educación. Traducción de Pablo Manzano. 6. ed. Madrid: Morata, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144 p.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S.; ALMEIDA, Whasgthon A. Estágio com pesquisa. São Paulo: Cortez, 2015.

NISBET, Jonh. La investigación-acción educativa. In: ELLIOT, John (org.). La investigación-acción en educación. 6. ed. Madrid: Morata, 2010. p. 82-102.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, M aria Socorro Lucena. Estágio e docência. 6. ed. São Paulo Cortez, 2011. 296 p.

SÁNCHES VÁZQUEZ, Adolfo. Filosofia da práxis**.** 2. ed. Tradução: Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-Clacso; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Universidade Federal de Goiás. Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa. Resolução CCEP/UFG. nº 332, de 16 de março de 1992. Fixa o Currículo Pleno do Curso de Graduação em Matemática - Licenciatura e Bacharelado, para alunos ingressos a partir do ano letivo de 1992. Goiânia, GO: UFG, 1992.

Universidade Federal de Goiás. Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa. Resolução CCEP/UFG. nº 336, de 25 de março de 1992. Dispõe sobre a criação do Fórum de Licenciatura em UFG. Goiânia, GO: UFG, 1992.

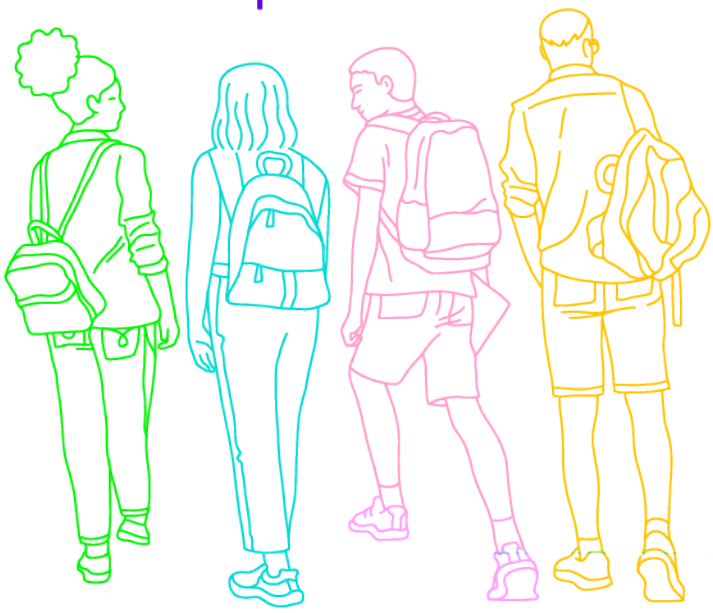
Universidade Federal de Goiás. Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura. Resolução CEPEC/UFG. nº 752, de 8 de novembro de 2005. Fixa o Currículo Pleno do Curso de Graduação em Matemática - modalidades Bacharelado e Licenciatura, para os alunos ingressos a partir do ano letivo de 2005. Goiânia, GO: UFG, 2005.

Universidade Federal de Goiás. Instituto de Matemática e Estatística. Regulamento Geral do estágio curricular obrigatório e não obrigatório do curso de Licenciatura em Matemática. Goiânia, GO: IME/UFG, 2016.

Universidade Federal de Goiás. Instituto de Matemática e Estatística. Regulamento geral do estágio curricular obrigatório e não obrigatório do curso de Licenciatura em Matemática. Goiânia, GO: UFG/IME, 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização, 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

PÁGINAS ESCRITAS: O ESTÁGIO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FE-UFG EM PAUTA



Sheila Santos de Oliveira
Fabiane Lopes de Oliveira
Elzimar Pereira Nascimento Ferraz

Introdução

Refletir sobre o estágio sempre foi uma questão espinhosa e fundamental nos cursos de licenciatura. Contudo, no aspecto temporal é imperativo compreender e propor outras formas de realização do estágio curricular obrigatório, no sentido de que, de fato, este componente seja realizado de maneira crítica, na perspectiva da unidade entre teoria e prática.

Em linhas gerais, podemos afirmar que o estágio proporciona experiências singulares e relevantes na formação inicial, de caráter pessoal e profissional, pois, além da forte possibilidade de desconstruir preconceitos, aproxima os acadêmicos das rotinas pedagógicas e administrativas que estarão presentes na futura carreira docente.

O estágio curricular do curso de Pedagogia é desenvolvido em colaboração com instituições da Educação Básica, compreendendo a Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive a modalidade Educação de Jovens e Adultos. Proporciona aos estudantes o exercício de atividades de caráter teórico e prático, por meio do estreitamento com a realidade escolar na qual profissionais do magistério exercem um trabalho formativo. Assim, com o estágio, são construídos novos olhares para a futura atuação profissional do graduando em Pedagogia.

Com o intuito de apresentar e discutir o estágio do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, organizamos esse texto em três seções interligadas. A primeira faz uma incursão histórica abordando principalmente os aspectos de sua constituição legal. A segunda seção destaca as diferentes concepções de estágio que historicamente se desenvolveram nos cursos de licenciaturas e ainda estão muito presentes em contraposição com aquelas que acreditamos serem adequadas para uma formação sólida e consistente dos professores. A última seção trata da proposta de estágio do referido curso, seus fundamentos e suas especificidades. Assim, o texto, e, de forma despretensiosa, busca dar visibilidade ao estágio de Pedagogia, apresentando algumas características singulares e configurando aspectos qualitativos ao seu formato e desenvolvimento histórico.

1 - O estágio numa perspectiva histórica

O olhar direcionado ao passado fornece elementos para compreender o presente, permitindo deslindar a existência cinquentenária do estágio no currículo da licenciatura no Brasil, refletindo sobre seu lugar histórico na política nacional.

As páginas escritas acerca do Estágio Supervisionado no Brasil datam de meados dos anos 1960. Uma primeira perspectiva histórica do estágio era a sua realização no final do curso, dissociando a teoria da prática, partindo do entendimento de que o estudante precisava observar e seguir os mesmos procedimentos da atuação da professora, concepção muito presente naquela década. Pimenta e Lima (2006) abordam, num artigo, os aspectos ruins dessa visão, pois "[...] gera o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante" (Pimenta; Lima, 2006, p. 8).

De acordo com Barra (2016, p.171) "a legislação dos anos 1960 instruirá que a prática de ensino deverá ser dada no formato de estágio, manterá a polarização do curso (teoria e prática), e dificultará que o estágio se constitua como espaço de integração do curso". Segundo Barra (2023), a Resolução nº 9, de 6 de outubro de 1969 inaugura o estágio como base formativa de diferentes profissões, em especial do profissional do magistério por força da lei. Conforme Barra (2020, p.03), é possível perceber o estágio, tendo como pano de fundo o direcionamento empresarial, uma vez que

> [...] surge numa conjuntura na qual se constata a escuta da queixa da empresa (ou outras instituições) acerca da qualidade dos profissionais que são preparados pelas universidades. Essa queixa pode ser interpretada como eco da chamada teoria do capital humano que grassa em diferentes contextos, dentre os quais o estágio, anos 1960.

Conforme Barra (2020), outros documentos subsequentes foram aprovados com a finalidade de normatizar o estágio (prática de ensino) na formação inicial de professores consequentemente criando uma naturalização do trabalho dos professores da escola básica diretamente implicados pelo estágio, resultando na invisibilidade do trabalho da escola básica/professor/supervisor junto ao estágio.

Analisar o estágio numa linha histórica mostra um conjunto expressivo de normatização no período do final dos anos 1960 e início dos anos 1970. De acordo com Barra (2016, p. 162) "[...] aspectos cruzados da formação de professores e da prática de ensino/estágio se processam nos textos legais da transição dos 1960 para 1970". A prática de ensino passa a se dar na 'forma' de estágio supervisionado". Seguindo adiante no percurso histórico, temos no início dos anos 1970 a aprovação da Lei nº 5.692/71 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no período da ditadura.

Esta lei enfatiza a técnica e o exercício da prática, na perspectiva de aprimorar a formação do pedagogo por meio do domínio de técnicas e métodos. Nesta esteira, houve o aumento, com maior intensidade, da importância do estágio na formação por duas décadas subsequentes.

A década de 1990 foi marcada por reivindicações pela afirmação da identidade do pedagogo, movimento articulado entre diferentes grupos e universidades, principalmente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96. No texto de Rosa e Sousa (2019, p. 33) consta que, no final de 1990, os professores envolvidos com as disciplinas de estágio "buscaram uma identidade para as práticas desenvolvidas nessa área, com vistas a potencializar a melhoria da formação do professor da educação básica".

Na Faculdade de Educação da UFG, a equipe de estágio estava, à época, construindo uma história alicerçada em discussões sobre a formação docente no país. Dentre os questionamentos havia o de como definir um perfil, tanto do profissional responsável pela disciplina quanto do egresso que atuaria com crianças. Debatia-se a formação generalista em contraposição à formação de especialista, além da discussão acerca da relação de indissociabilidade entre a teoria e a prática.

No capítulo três do livro "Estágio e Docência", Pimenta e Lima (2017) fazem considerações sobre a legislação de estágio no Brasil a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Para as autoras, por força da lei foram definidas Diretrizes Curriculares para todas as graduações principalmente para as licenciaturas, com carga horária e princípios, apesar do conceito de competência presente nas resoluções. Para as autoras "[...] o discurso das competências anuncia um neotecnicismo entendido como um aperfeiçoamento do positivismo".

A partir das novas Diretrizes de 2006 há uma visão mais atenta acerca da função docente do pedagogo enquanto agente educador, diferentemente das demais licenciaturas. Em 2009, o estágio do curso passou por adequações por força do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 o projeto foi novamente submetido ao Conselho Diretor da Faculdade de Educação e recebeu nova formatação seguindo as determinações da legislação e do colegiado da unidade, além da publicação da Lei Geral de Estágios de 2008.

De 2011 a 2013 o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação passou por avaliação e reformulação. Somente no início de 2015 houve a aprovação do Projeto atual. O estágio neste curso se transformou historicamente, principalmente no final dos anos 1990, quando o estágio esteve no auge de um processo de reflexão, devido às mudanças sociais e econômicas ocorridas nacionalmente, como por exemplo, a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB). Naquela época, os professores da área de Didática e Estágio, do curso de Pedagogia, buscaram desenvolver uma nova proposta de estágio, visando à ressignificação da formação docente.

Para as autoras Rosa e Sousa (2019), a perspectiva comum era: "ruptura com a perspectiva de aplicação da teoria à prática, destaque à reflexão e à produção de saberes pelos professores frente aos desafios de sua atuação." (Rosa; Sousa, 2019, p. 34). Os estudos sobre o papel do professor pesquisador e reflexivo embasaram a construção do projeto de estágio e de formação de professores, pois concebiam a "formação de professores não como uma atividade exclusivamente acadêmica, centrada em disciplinas e currículos, mas de pensá-la

também em terreno da produção docente.” (Rosa; Sousa, 2019, p. 34). Ou seja, a formação docente deveria ir além da técnica, adotando uma perspectiva crítica-reflexiva e promovendo o pensamento autônomo dos professores.

Nesse sentido, a proposta de estágio baseia-se na pesquisa como mediadora do processo, visando ao acesso aos conhecimentos científicos e à atuação ativa dos professores, os quais incorporam às suas ações uma postura investigativa. Sendo assim, tem a instituição escolar pública como campo de estágio, no qual deverá investigar, por meio da observação e problematização, a prática pedagógica docente, refletindo também sobre o próprio fazer.

Pelas publicações acadêmicas dos resumos de estágio, disponíveis no endereço: https://estagiodepedagogia.fe.ufg.br/, é possível reconhecer que as escritas dos relatórios finais apontam a percepção do(a) estagiário(a) do seu papel social, enquanto referência de mudanças sociais, principalmente na qualidade educacional das instituições escolares da Educação Básica no contexto do estágio do curso.

Nesta trajetória histórica é necessário compreender, com base em pesquisas institucionais, como os estudantes de Pedagogia percebem essa relação entre teoria e prática durante o estágio e como ela influencia em sua formação. A autora Luana Daniel (2006) alerta que: “o que não pode permanecer é a supervalorização por parte dos cursos de formação de professores à teoria, o afastamento da realidade do ensino básico e a desqualificação da prática” (Daniel, 2006, p. 80). Além disso, aponta a necessidade da elaboração de um quadro-síntese com traços característicos dos estagiários.

Assim, o estágio prossegue sem alcançar o pódio merecido, historicamente reivindicado até os dias atuais, competindo por um lugar com a ebulição de programas paralelos ao estágio na licenciatura do país. É urgente questionar a definição do estatuto do trabalho do professor da escola básica na formação inicial docente, principalmente após a implementação de programas recentes (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID e Residência Pedagógica-RP).

As páginas em branco a serem preenchidas podem dar origem a uma história investigativa acerca da invisibilidade do trabalho da instituição básica/professora junto ao estágio; da articulação entre instituição formadora e escola básica (realidade concreta); da aproximação do futuro docente com a profissão; da articulação entre teoria e prática, e da inter-relação entre formação inicial e formação continuada. Assim, na parte seguinte abordamos compreensões definidoras acerca do Estágio.

2 – Concepções de estágio

Para compreendermos o estágio do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, importa destacar algumas concepções que têm conduzido os estágios nos cursos de licenciaturas historicamente, a fim de evidenciar alguns elementos conceituais que fundamentam a perspectiva e a práxis docente ao ministrar as disciplinas de Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e II e Estágio na Educação Infantil I e II no curso de Pedagogia.

Pimenta e Lima (2017) apontam concepções que têm, há tempos, corroborado a dualidade teoria e prática no estágio. Essas concepções estão ainda entranhadas no imaginário dos estudantes, que criam certa expectativa para o momento das disciplinas de estágio nas licenciaturas, e dos professores, evidenciando a necessidade de pensarmos na estrutura e organização dos cursos em busca de uma organicidade que supere as lacunas da fragmentação disciplinar. Assim, as autoras apresentam uma questão muito observada por professores de estágio, relacionada à compreensão do estágio como algo descolado da teoria, ou seja, o estágio como espaço destinado apenas à prática.

Nesse sentido, Milanesi (2012) observa na concepção de professores de escolas-campo a redução do estágio a um período de aplicação da teoria. Em sua pesquisa o autor apresenta como mais frequente, entre os professores, o entendimento que prioriza a prática e reforça a dicotomia entre teoria e prática. Complementando, Pimenta e Lima (2012) abordam a concepção de estágio que tem a "prática como imitação de modelo" (Pimenta e Lima, 2011, p. 35) em que os modos de operar

e agir dos professores supervisores são observados como um exemplo a ser seguido pelos(as) estagiários(as). As autoras esclarecem que "[...] o pressuposto dessa concepção é que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são. Idealmente concebidos, competiria à escola ensiná-los, segundo a tradição". (Pimenta; Lima, 2017, p. 35-36).

Tal pressuposto negligencia o fato de a escola ser dinâmica. Mesmo considerando elementos que são comuns a um sistema escolar, cada unidade tem suas especificidades assim como os sujeitos que a constituem. Dessa forma, as questões históricas, sociais e culturais que necessitam ser problematizadas, refletidas, analisadas de forma crítica e contextualizada, são suprimidas no decorrer do estágio pelo pragmatismo dessa percepção.

Destacamos ainda a concepção que intensifica a dimensão técnica no estágio como se o domínio do uso dos métodos desse conta de formar o professor para atuar em diferentes contextos escolares. O foco nos métodos, nos instrumentos e ferramentas prontas, tem como objetivo destituir a capacidade do professor de realizar a crítica e análise dos fenômenos que estão no interior das instituições escolares, bem como de desenvolver sua autonomia na concepção e execução de sua práxis, o que é pertinente ao ofício de professor. Essa proposição o transforma em um tarefeiro, prático ou técnico. A preocupação excessiva com os meios consequentemente valoriza o que Freire (2019) criticava: a transmissão do o ensino apenas, viabilizado por métodos e técnicas prontos. A responsabilidade pela aprendizagem, uma finalidade da escola, fica a cargo do aprendente em qualquer etapa da educação. Temos então uma concepção de estágio que se pauta em uma educação tecnicista. Para Pimenta e Lima (2017, p. 39):

> A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não esclarecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre.

Essa ausência de nexo, contextualização e conexão com a realidade dos estudantes em formação nas licenciaturas são questões muito atuais, que esvaziam o sentido da formação daqueles que em situação concreta perceberão que a técnica não bastará. A atualidade desse debate não apenas no âmbito dos estágios, mas em todo o percurso formativo das licenciaturas tem sido fundamental para que possamos pensar e compreendermos os retrocessos advindos das políticas públicas educacionais que pretendem transformar a formação inicial de professores ou outras etapas do processo de escolarização.

As acepções mencionadas acima revelam uma postura didático-pedagógica de estágio e, evidentemente, de educação que está ligada a uma formação que segue os ditames da doutrina neoliberal, o que explica o interesse na lógica tradicional, instrumental e técnica. Afirmamos isso porque concordamos com Suanno (2023) que esclarece a importância de sermos críticos frente a um projeto de sociedade que se materializa em todas as instâncias da vida humana e de suas relações, inclusive na educação, no sentido amplo, e nas instituições educativas. A autora, nesse sentido, reitera do ponto de vista político e pedagógico que temos um"ensino utilitário e tecnicista, focado em resultados pragmáticos. Ensino de habilidades e competências" que "restringe a função da escola, do ensino e da atuação docente" (Suanno, 2023, p. 256) em todos os espaços de participação e atuação. Dessa forma, seguindo com Suanno (2023, p. 257):

> [...] Importa considerar a interferência e o impacto nas escolas e no ensino de questões estruturais e sociais, uma vez que, no contexto atual, finalidades e estratégias neoliberais, neotecnicistas e neoconservadoras têm inferido na autonomia da escola, na formação de professores e no trabalho docente.

Por mais que tenhamos pesquisadores da área de Didática e Estágio e tantas outras áreas que buscam trabalhar com a perspectiva crítica da educação, com o intuito de romper com os reducionismos do pragmatismo e do neotecnismo, práticas nessa direção ainda são perpetuadas nas universidades em geral, nas licenciaturas, e nas escolas-

-campo, sobretudo porque estão expressas nas políticas públicas de formação de professores e em outros documentos regulatórios que determinam, sobremaneira, a ação pedagógica e a forma de concebê-la na escola, o lócus privilegiado em que a formação de professores também acontece.

Não obstante, objetivando pensar na contramão do que está posto, acreditamos em uma concepção de estágio que se fundamenta na unidade teoria e prática como uma forma de o estudante se aproximar e se apropriar das questões presentes no cotidiano escolar, cujos elementos constitutivos são comuns pela natureza da escola, mas também são diversos pelas singularidades de cada uma delas. Pensar a unidade teoria e prática em contextos escolares específicos mobiliza a atividade intelectual do estudante, em situação de estágio, para a reflexão acerca das práticas pedagógicas frente às demandas organizacionais e institucionais, para as condições materiais e objetivas que subsidiam o trabalho pedagógico e para toda uma cultura escolar que está dentro e fora da escola de forma interdependente. Pimenta e Lima (2017, p. 43) afirmam que nesse processo:

> [...] O papel das teorias 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, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Em uma abordagem dialógica o estudante tem a possibilidade de articular conhecimentos múltiplos e diversos que se desenvolvem no decorrer do curso propiciando o desenvolvimento da profissionalidade docente. Essa é uma das atitudes orientadas para a aproximação e problematização da realidade escolar. Assim, a partir do conhecimento e dos fundamentos teóricos, e dos percursos formativos de intervenção no real vivencia-se a práxis que implica em ação intencional visando à transformação, ou seja, à unidade teoria e prática. Como afirmam Pimenta e Lima (2011, p. 45): " [...] é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema e da sociedade que a práxis se dá",

pois, de acordo com as autoras, o estágio é "[...] atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente".

Nessa perspectiva, tem-se como fundamento e método a pesquisa no estágio pelo entendimento de que ao investigar, analisar e refletir sobre o contexto escolar no qual está inserido, buscando possíveis caminhos para intervir na realidade, o estudante em estágio exerce processos de pesquisa. De certo, o exercício da pesquisa "[...] se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir de situações de estágio [...]" (Pimenta e Lima, 2017, p. 46). Assim, a compreensão do estágio do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação tem a práxis e a pesquisa como elementos primordiais para a formação dos estudantes no processo de aproximação e apreensão das questões atinentes à escola pública. O que, por um lado, nos afasta das concepções tradicionais e instrumentais, comprometendo-nos com concepções críticas e emancipatórias e por outro lado, nos permite seguir no enfrentamento dos aparatos neoliberais presentes em nossas instituições de ensino.

3 – Estágio do curso de Pedagogia da FE/UFG

O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG) tem uma proposta historicamente construída, para que tenha um formato próprio. Dessa forma, embasado teoricamente, o projeto de estágio está respaldado em um documento escrito por professores da referida área, consubstanciado pela teoria que compõe o campo de estágio como espaço formativo teórico-prático.

Além do documento escrito pela área, houve sua publicação em um livro, o qual consta do projeto Pedagógico do curso de pedagogia, para legitimar as ações nele contidas e desenvolvidas.

Nessa perspectiva, o estágio obrigatório da Faculdade de Educação da UFG, no curso de Pedagogia, fundamenta-se numa proposta em que o estágio é uma disciplina teórico-prática e não somente um momento de prática isolada do curso. Conforme Oliveira (2023, p. 118): "O estágio curricular obrigatório faz parte dos cursos de formação de professores e de licenciaturas. É uma forma pela qual se torna pos-

sível um estudante se aproximar da realidade escolar, sendo, assim, possível vivenciar as reais noções de como o profissional da educação conduz suas ações no dia a dia, bem como desempenha suas práticas docentes." Nesse sentido, ainda na visão da autora,

> A prática que se estabelece no ambiente educativo mostra a habilidade ou não dos futuros profissionais à atuação [...]. Sobre tal aspecto, a reflexão precisa estar presente em todos os momentos do estágio. O futuro profissional precisa exercer uma postura investigativa, atenta e reflexiva por meio de atitudes que confirmem suas convicções teóricas e suas ações. (Oliveira, 2023, p. 124)

O que é preciso observar é o aspecto presente na formação quando se trata da disciplina de estágio. Nesse sentido, o projeto de estágio traz questões que coadunam com os aspectos teóricos das demais disciplinas do curso de Pedagogia, inserindo-as na realidade de uma prática educativa e incorporando, dessa forma, a importância do curso de Pedagogia como um espaço de interlocução do campo, enquanto realidade, e a teoria presente ao longo do curso.

Dessa maneira, cabe destacar que a formação não pode ser algo descontextualizado da realidade presente nos espaços educativos, visto que, com essa proposta, a problematização prática existente nas escolas (públicas, no caso em tela) será a chave propulsora das reflexões que ocorrerão ao longo da disciplina de estágio.

Assim, cabe ressaltar, como bem trazem Rosa e Sousa (2019) ao se referirem ao projeto de estágio na Faculdade de Educação da UFG, que a proposta de estágio nasce de reflexões e ações que surgem nos campos de estágio e nas problematizações presentes na área de Didática e Estágio, buscando-se uma identidade que já se fazia presente no curso de Pedagogia da FE e que instigava a referida área a pensar sobre como desenvolver algo que já se problematiza e que estava presente desde a sua concepção. Na década de 1990, um grupo de professores iniciou as discussões sobre essa instigação. Uma das questões instigadoras, segundo as autoras, diz respeito à instituição,

em dado momento histórico, de uma pretensa 'epistemologia da prática', bem como uma visão de 'práxis', 'interdisciplinaridade e a visão do saber didático ressignificando a formação de professor.

Tais concepções suscitam as discussões e incidem na proposição de um projeto formativo que contemple essas reflexões, tornando possível a organização de um projeto amplo de formação. As autoras referem que o estágio "[...] é compreendido como espaço fundamental da formação de professores, espaço de construção e reconstrução de práticas e lócus privilegiado de reflexão dos estudantes, os quais passam a vivenciar e a refletir sobre os processos educativos, inseridos nos cenários dessas práticas." (Rosa; Sousa, 2019, p. 35). Essa citação das autoras demonstra a forma como a área tem a perspectiva da referida disciplina.

Outra questão que importa trazer para este texto é a necessidade de estabelecer uma relação que realmente esteja presente entre os conhecimentos teórico e práticos, de modo que ambos sejam desenvolvidos em uma parceria natural, na qual um incida sobre outro produzindo reflexões e responder às problematizações presentes nesse momento formativo e ímpar dos estudantes.

Importa destacar que o status desta disciplina se modifica a partir do momento em que ela deixa de ser mera ida ao campo de estágio, assumindo um caráter reflexivo, crítico e problematizador da realidade, e buscando na teoria as respostas que nem sempre estão presentes nos materiais que os/as estudantes têm nesse momento. A riqueza do projeto está nessa premissa: não há saberes prontos e acabados, mas em plena construção, a partir das problemáticas encontradas nos campos de estágio, que são um ambiente vívido e que pulsa com a realidade da instituição em que está sendo desenvolvido o estágio. Nessa perspectiva, a pesquisa é o elemento presente na proposta, em que os/as estudantes não realizam meramente uma sequência didática de docências, mas problematizam uma prática, contextualizam-a e inferindo sobre ela, a partir da intencionalidade das ações refletidas e/ou propostas.

Nesse sentido, não são só os estudantes que estão envolvidos nas instituições de ensino. A proposta é que os/as professores/as orientadores/as do estágio desenvolvam uma proposta, que é chamada pelas autoras Rosa e Sousa

> De Prática de Ensino e Formação Continuada de Professores, com vistas a estabelecer vínculos entre a formação inicial e continuada, beneficiar o campo de estágio com essa ação, que toma como referência as necessidades formativas dos professores supervisores, oriundas dos dilemas da escola e da prática educativa e, com isso, melhorar o curso de Pedagogia (2019, p. 37).

Esta proposta possibilita que a atuação de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública cumpra a sua função social, no sentido de contribuir para a formação continuada dos profissionais da educação destas instituições, sem que, com isso, eles precisem se deslocar para uma IES ou pagar pela sua formação. Por óbvio, esta proposta não substitui a necessidade de formação continuada realizada de forma institucional, por meio de programas de pós-graduação lato ou stricto sensu, mas auxilia nas discussões e na busca por respostas às demandas que estão presentes no cotidiano das instituições educacionais de educação básica, sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, etapas abrangidas pelo curso de Pedagogia da FE/UFG.

Nesse sentido, este projeto formativo instituído pelos professores supervisores do curso de Pedagogia da FE/UFG nas unidade de ensino, consubstancia-se em categorias que buscam reflexões, quais sejam a esfera institucional - instigando a reflexão da práxis e dos processos presentes e latentes das unidades educativas; os processos de construção e interação na sala de aula - que têm o intuito de auxiliar nas propostas pedagógicas; e a história dos sujeitos - que visa contribuir para a construção identitária de toda a comunidade escolar, visando a uma maior abrangência desta no que tange às relações presentes nas escolas.

Portanto, de acordo com as autoras, com esse projeto, "[...] a escola passa a ser o lócus privilegiado para observação, problematização e

reflexão da prática desenvolvida pelos professores e estagiários, na perspectiva de uma práxis criadora." (Rosa Sousa, 2019, p. 38). Para tanto, o projeto de estágio pensado para o curso de Pedagogia da FE/UFG aponta alguns aspectos: inicia-se com a apreensão da realidade, em que os estudantes além de aprofundar o seu olhar sobre os aspectos relativos à legislação da escola, participam de discussões sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e demais legislações vigentes no contexto histórico e atual, tendo, depois, a necessidade de observar esse espaço educativo. Em seguida, a partir das observações e da análise da documentação, é o momento de elaborar a proposta de ensino e aprendizagem, a partir da realidade observada e das questões que são trazidas, problematizadas, discutidas e refletidas. A contribuição dos estudantes, nesse sentido, está em estabelecer uma ponte teórica com a realidade observada, incidindo diretamente sobre os alunos da educação básica.

Como terceiro aspecto, após a construção da referida proposta, ela é colocada em prática, por meio das docências. Como quarto aspecto, os estudantes da IES constroem um relatório de estágio, de natureza teórico-prática, em que a teoria serve de base para a escrita, buscando referenciar a visão da pesquisa presente neste momento de formação, e cuja finalização será apresentada no seminário proposto pelas professoras da IES, para que os resultados sejam compartilhados, discutidos, refletidos e problematizados entre outros estudantes, ampliando as discussões.

Cabe mencionar que este movimento de construção do relatório de estágio é feito sob o olhar de uma perspectiva descritivo-analítica, em que são apresentadas problematizações que visam instigar a busca por respostas teórica para suas perguntas advindas da prática. É um momento de riqueza ímpar, em que os estudantes têm a oportunidade de reunir aspectos presentes ao longo da sua formação, em disciplinas teóricas realizadas anteriormente, ou de buscar autores que tragam respostas às suas questões, o que amplia o conhecimento e reforça a formação de professores enquanto um momento de formação contínua. Nas palavras das autoras, "cabe ressaltar que a proposta considera a pesquisa como recurso didático de apreensão

da realidade da Educação Básica, de apropriação de conhecimentos para a formação e construção da identidade profissional do professor."(Rosa; Sousa, 2019, p. 50).

Cabe aqui ressaltar um aspecto importante: a formação vai além do aprofundamento teórico. Este é de real importância, mas comprova-se, com esta proposta de estágio, que quando há uma relação teórico-prática, a contextualização e a apreensão da realidade são mais plausíveis, favorecendo os aspectos formativos e evidenciando a necessidade de a formação extrapolar os muros da universidade, baseando-se, também, na realidade prática da educação nas unidades de ensino da educação básica, demonstrando a necessidade de se ter uma formação cada vez mais inclusiva, humanística, relacionada com a realidade, e socialmente referenciada.

Considerações Presentes e Futuras

Entendemos ser de suma importância tratarmos dos estágios nas licenciaturas, especialmente considerando as alterações que vêm ocorrendo nos cursos a partir da implementação de políticas públicas que retomam a perspectiva tecnicista, com o neotecnicismo na formação de professores e quando essas políticas atrelam os estágios às avaliações externas.

Dessa forma, buscamos desenvolver um debate que segue com a proposição de rupturas com o que está posto e, nesse sentido, visa, de fato, uma aproximação dos estudantes com a realidade da escola pública, com o seu cotidiano, suas limitações, seus desafios e suas possibilidades de transformações. O estágio do curso de Pedagogia, assim, fundamenta-se no desenvolvimento da práxis docente na medida em que trabalha com a unidade teoria e prática, sendo a teoria o elemento que dinamiza as ações pedagógicas dos estudantes nos processos de elaboração, organização e realização dos projetos e das regências.

Nesse sentido, desenvolver pesquisas sobre o estágio, enquanto aprendizagem investigativa e significativa para a formação docente dos graduandos do curso de Pedagogia é um imperativo cada vez mais necessário. Ainda assim, por mais que acreditemos na potência

formativa do projeto de estágio do curso, cabe ressaltar que este é continuamente objeto de estudo e debate na área de Didática e Estágio, sobretudo pelo fato de considerarmos os desafios da realidade dinâmica das instituições-campo da Rede Pública Municipal de Goiânia; a relação de parceria com a Secretaria Municipal de Educação; as condições objetivas de realização do estágio pelos estudantes; a realização dos estágios sob a batuta da Base Nacional Comum Curricular e o processo de inclusão de crianças com deficiências nas unidades. Assim, as páginas escritas no presente também dizem respeito a esses desafios. Esperamos que a partir da reflexão crítica e de um movimento coletivo de insurgência e transformação possamos escrever, no presente, novos rumos para os estágios das páginas futuras.

Referências

BARRA, Valdeniza. Maria Lopes da. Itinerário histórico da prática de ensino/estágio: aspectos da formação de professores para a escolarização inicial. Revista Intersaberes, v.11, n. 22, p.156 – 174. jan./abr., 2016

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. O estatuto do trabalho do professor da escola: desafio político para os cinquenta anos do estágio. Revista Educação em Questão, Natal, 2020.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. Implementação do estágio nas escolas reais: contribuição para a história de um desafio estrutural das políticas de formação de professores. História em Revista, v. 28, n. 2, p. 96-114., 2023. Disponível em: https://doi.org/10.15210/hr.v28i2.25766 Acesso em 13 de maio de 2025

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=a)%20no%20ensino%20de%20primeiro,a%20parte%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o%20especial. Acesso em 13 de maio de 2025

DANIEL, Luana Amoroso. O professor regente, o professor orientador e os estágios supervisionados na formação inicial dos futuros professores de Letras. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2009.

FREIRE. Paulo. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

MILANESI, Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. Educar em Revista, Curitiba, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012. Editora UFPR.

OLIVEIRA, Fabiane Lopes de. Formação de professores: da teoria à prática na constituição do ser professor de educação infantil. Curitiba: CRV, 2023.

PICONEZ, Stela. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. *In:* PICONEZ, Stela. (org.). A prática de ensino e o estágio supervisionado. 8. reimp. Campinas, SP: Papirus, 2018.

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

PIMENTA, Selma. Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. . Estágio e Docência. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

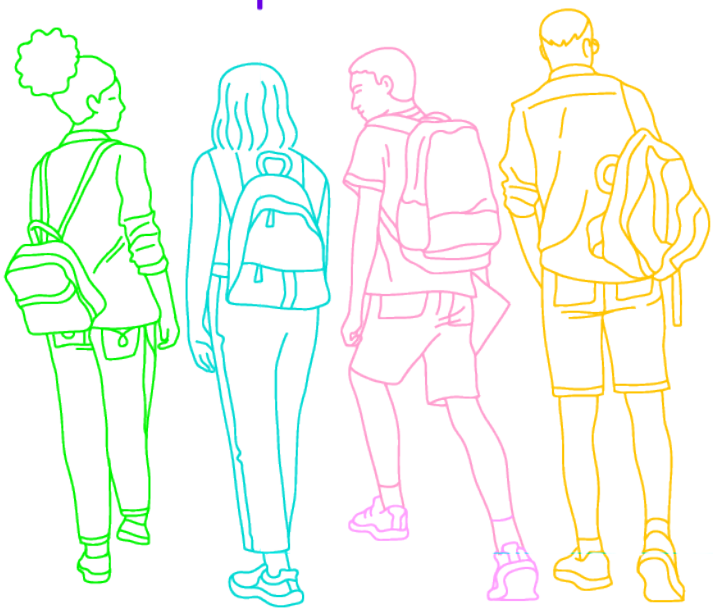
ROSA, Dalva E. G.; SOUSA, Luciana. Freire. E. C. P. O estágio do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Goiás: a construção dos caminhos. *In:* SUANNO, M. V. R.; SILVA, C. C; SOUSA, L. F. E. C. P. (org.). Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa. Anápolis: Ed. UEG, 2019.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (org.). Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa. Anápolis: Ed. UEG, 2019.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Didática complexa e transdisciplinar. *In:* LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (org.). Didática crítica no Brasil. São Paulo: Cortez, 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Projeto pedagógico do curso de Pedagogia. Faculdade de Educação. Goiânia, 2015.

ESTÁGIO DE LICENCIATURA EM PSICOLOGIA: OS DESAFIOS DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA



Jordana de Castro Balduino Paranahyba
Alessandra Oliveira Machado Vieira

Introdução

O curso de Psicologia da UFG, nasceu na Faculdade de Educação (FE/UFG) em 2005, contemplando tanto a formação do psicólogo quanto a formação complementar de professor de psicologia. A formação do professor de psicologia advém, sobretudo, do compromisso que tradicionalmente tem norteado a Faculdade de Educação da UFG, no que se refere à defesa da escola pública, gratuita e de qualidade e, também, da preocupação dos formadores dos futuros professores de psicologia com a atuação do psicólogo no âmbito escolar e educacional. A partir desta concepção, considera-se a formação do professor como complementar à formação do bacharel em psicologia, por ser possível a compreensão do fenômeno educativo em sua multiplicidade, complexidade e situação histórica.

Segundo o art. 22, parágrafo único da Resolução que institui as diretrizes curriculares para o curso de Psicologia (Brasil, 2023), "os estudantes que cumprirem as exigências do projeto de formação de professores terão apostilado, em seus diplomas do curso superior de Psicologia, o grau de Licenciado em Psicologia". Em conformidade com este documento, o estudante que opta pela formação em licenciatura, faz a escolha do grau acadêmico no final do segundo semestre do curso e, a partir de então, começa a integrar um conjunto de disciplinas e atividades acadêmicas, que constituem o núcleo específico de formação do professor de psicologia, sendo este comum aos cursos de licenciaturas da UFG:

> A Formação do Professor de Psicologia compreende o Núcleo Comum do Curso de Psicologia – Formação Específica do Psicólogo (...). O Núcleo Específico de Formação de Professor é composto pelas áreas de conhecimentos definidas na UFG para a formação pedagógica do professor, a saber: Psicologia da Educação (I e II); Políticas Educacionais; Fundamentos Filosóficos e Sócio-históricos da Educação; Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico; Cultura, Currículo e Avaliação e Estágio Supervisionado (PPC-FE/UFG, 2014, p. 21).

Em relação às disciplinas de estágio supervisionado, exige-se o cumprimento de 400 horas que "devem envolver práticas de ensino e outras atividades que assegurem o exercício da docência, em *diversos contextos institucionais* em que ocorrem práticas educativas" (PPC-FE/UFG, 2014, p. 111). O estágio supervisionado tem por objetivo levar o aluno ao exercício da profissão de professor de psicologia em diversos espaços sociais, sob supervisão de membros do corpo docente da própria instituição formadora, visando à discussão e à reflexão teórico-prático dos conhecimentos ao longo da formação. O estágio deve desenvolver atividades integrativas aos fundamentos dos núcleos de formação (comum, específico e livre) e pode ser exercido em instâncias internas ou externas à UFG.

O curso de Psicologia tem entrada anual, com a oferta de 35 vagas, sendo que o número aproximado de estudantes que optam pela formação concomitante em licenciatura é de 16, tendo, em média, um orientador de estágio responsável por 12 estudantes, podendo ser um número maior, a depender da distribuição dos professores da área e da quantidade de campos de estágio. O curso de licenciatura ocorre de forma concomitante à formação de bacharelado em Psicologia, e o estágio curricular obrigatório de licenciatura acontece nas disciplinas de "Estágio Supervisionado em Formação do Professor de Psicologia I e II" no 7° e 8° período do curso. Tanto a coordenação como supervisão das disciplinas ficam a cargo de docentes efetivos da área de Psicologia da Educação da FE/UFG.

Historicamente, o curso de Psicologia conta com a parceria da Diretoria Pedagógica e da Gerência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME)[1]. Essa parceria se iniciou em 2011 e, desde então, os estagiários de licenciatura em Psicologia vêm ofertando, sempre no segundo semestre de cada ano, um curso de formação para os auxiliares educativos dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia (CMEIs). A partir de 2022, foi realizada também uma parceria com o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à

1 A primeira versão do projeto de estágio em licenciatura foi elaborada em 2010, pelo Prof. Dr. Anderson de Brito Rodrigues e pela Profa. Dra. Gina Glaydes Guimarães de Faria, o qual contemplava somente a parceria com a Secretaria Municipal de Educação.

Educação (CEPAE/UFG) para que o estágio fosse realizado também para a educação infantil no Departamento de Educação Infantil (DEI/UFG). Desde então, a oferta do curso foi ampliada para licenciandos e demais profissionais da educação de diferentes redes de educação.

O curso de formação, ofertado no Estágio Supervisionado II, é planejado, elaborado e discutido pelos estagiários sob a supervisão e orientação da professora responsável pela disciplina. Há um trabalho de divulgação, inscrições e reuniões semanais com todos os estagiários para planejamento das aulas e discussão dos conteúdos e metodologias a serem trabalhadas na regência. O curso é realizado nos segundos semestres de cada ano, no período noturno, ou seja, fora do turno de trabalho, sempre contando com o professor orientador da Faculdade de Educação. Dividido em dez encontros, o curso aborda temas da psicologia e suas implicações na prática educativa, a partir da perspectiva histórico-cultural, que fundamenta a proposta de formação de professores de Psicologia do curso da UFG, aliada à Proposta Político-Pedagógica das instituições parceiras.

O quadro abaixo mostra o tema de cada curso já realizado e as vagas ofertadas em cada ano. Ao final de cada curso, é aplicado um questionário individual e anônimo, onde os cursistas avaliam diferentes aspectos da formação ofertada. Durante todos os anos, a avaliação foi 95% positiva; a grande maioria dos cursistas destacou a importância do mesmo para seu processo de aprendizagem, declarou ter se sentido valorizada e relatou a importância do conhecimento adquirido para uma maior qualidade em suas relações nas escolas com as crianças, famílias e colegas de trabalho.

Quadro 1: Cursos de formação oferecidos pela disciplina de Estágio de Licenciatura em Psicologia em cada ano

Ano	Vagas ofertadas	Tema do curso	Público-alvo
2011	60 (2 turmas)	Psicologia e Educação: uma perspectiva histórico-cultural	Auxiliares educativos da Rede Municipal de Goiânia
2012	60 (2 turmas)	As contribuições e os limites da psicologia na prática dos educadores infantis	Auxiliares educativos da Rede Municipal de Goiânia
2013	105 (3 turmas)	A importância da relação educador–criança nos Centros Municipais de Educação Infantil: contribuições da Psicologia	Auxiliares educativos da Rede Municipal de Goiânia
2014	90 (2 turmas)	A importância das auxiliares educativas no aprendizado e desenvolvimento das crianças nos Centros de Educação Infantil	Auxiliares educativos da Rede Municipal de Goiânia
2015	90 (2 turmas)	A importância da relação das auxiliares educativas (os) e as crianças na Educação Infantil a partir da perspectiva histórico-cultural	Auxiliares educativos da Rede Municipal de Goiânia
2016	70 (2 turmas)	O papel da (o) auxiliar educativa (o) na proposta da educação infantil da Rede Municipal de Educação	Auxiliares educativos da Rede Municipal de Goiânia
2017	120 (3 turmas)	As interfaces da Psicologia e Educação: o papel da auxiliar educativa no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil	Auxiliares educativos da Rede Municipal de Goiânia
2018	150 (3 turmas)	A pluralidade na Educação Infantil: uma reflexão psicossocial da práxis educativa	Auxiliares educativos da Rede Municipal de Goiânia
2019	200 (4 turmas)	A importância da(o) auxiliar de atividades educativas no processo de ensino e aprendizado na Educação Infantil	Auxiliares educativos da Rede Municipal de Goiânia (3 turmas de 50 alunos); Auxiliares da Região Metropolitana (1 turma de 50 alunos)
2020 on-line *Google Meet*	320 (4 turmas)	O papel da Psicologia da Educação na formação de professores	Licenciandos de diferentes áreas e profissionais da educação
2021 on-line *Google Meet*	320 (4 turmas)	A escola e o educador na formação social do estudante	Licenciandos de diferentes áreas e profissionais da educação
2022	200 (4 turmas)	Os desafios contemporâneos na escola: contribuições da Psicologia	Licenciandos de diferentes áreas e profissionais da educação
2023	150 (3 turmas)	Desafios atuais da educação: contribuições da Psicologia para e desenvolvimento infantil	Profissionais da educação (prioritariamente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I), licenciandos de diferentes áreas.

Fonte: as autoras

Nas edições anteriores, todas as vagas foram preenchidas rapidamente, restando ainda muitos inscritos em uma lista de espera. A taxa de evasão variou de 10% a 20% e, baseado em instrumentos de avaliação dos cursistas sobre o curso, consideramos que essa desistência se deu pelo cansaço decorrente da jornada dupla de trabalho, pela distância entre o local do curso e suas residências, dependência do transporte público e a preocupação com a violência ao retornarem a suas casas por volta de 22 horas.

Excepcionalmente, o estágio foi realizado em outras etapas do ensino formal e não formal (Instituto Federal de Goiás, Centro de Trabalho Comunitário e Disciplinas de Psicologia da Educação nos cursos de licenciatura da UFG), com o fim de atender ao calendário acadêmico da UFG ou buscando encontrar campo de estágio para todos os estagiários.

Durante os anos de 2020 e 2021, com a pandemia de Covid-19, tanto as observações das salas de aulas (Estágio Supervisionado I) quanto à regência no curso de formação (Estágio Supervisionado II) aconteceram de forma remota, na plataforma *Google Meet*. Em 2022 e 2023, tanto a disciplina de estágio como o curso de formação oferecido no segundo semestre letivo precisaram ser adaptados à realidade pós-pandêmica, período em que não foi possível a continuidade do trabalho com a SME, devido à incompatibilidade entre o calendário acadêmico da UFG e dos CMEIs. Nesse período, iniciou-se também a parceria com o CEPAE, tendo sido os estagiários divididos em duplas de observação em três etapas de ensino: no Departamento de Educação Infantil (DEI-UFG), no Ensino Fundamental I e Ensino Médio[2]. No Estágio Supervisionado II, o convite para participação no curso de formação desenvolvido pelos estagiários de psicologia foi aberto a todos os profissionais de educação do município e licenciandos de todas as áreas e instituições interessadas.

Em 2024, deu-se continuidade às atividades de estágio no CEPAE-UFG, mas agora resgatando o objetivo do projeto de estágio, concentrando o trabalho apenas na Educação Infantil, junto ao Departamento de Educação Infantil (DEI-CEPAE/UFG) e em diferentes CMEIs do muni-

2 As atividades realizadas nas outras etapas da educação básica não serão detalhadas por se tratar de uma excepcionalidade do ano em questão, devido às incompatibilidades de calendário entre as instituições, no período de retorno às aulas presenciais.

cípio de Goiânia, estes últimos, a partir de convênio da UFG com a SME. A escolha das instituições educativas para realização do Estágio I tem como critério a não repetição das mesmas a cada ano, pois isso inviabilizaria conhecer a diversidade de realidade de cada um dos campos de estágio.

Em conformidade com a ementa da disciplina de "Estágio Supervisionado em Formação de Professores de Psicologia I":

> Elaboração de projetos de formação, com vistas a desenvolver conhecimentos e habilidades para a prática docente em psicologia no planejamento, execução e avaliação de cursos. Ênfase em projetos de cursos de curta duração (PPC, 2014, p. 58)

E da disciplina de "Estágio Supervisionado em Formação de Professores de Psicologia II":

> Elaboração e planejamento de projetos de ensino na área da educação. Elaboração de projetos de formação, com vistas a desenvolver conhecimentos e habilidades para a prática docente em psicologia e também no planejamento, execução e avaliação de cursos. Ênfase na atividade docente no campo de estágio em diferentes instituições escolares, ocupacionais (ensino profissionalizante), e comunitárias (temáticas específicas do campo psicológico), a partir dos aportes teóricos do curso, com análise e apresentação de relatório do trabalho desenvolvido (PPC, 2014, p. 59).

Os(as) alunos(as) devem apresentar um relatório do trabalho desenvolvido em ambos os semestres. No Estágio I, é realizado um trabalho de observação participante, em que os estagiários realizam e acompanham, uma vez por semana, as atividades educativas realizadas no DEI e nos CMEIs autorizados. A partir do conhecimento da realidade, mediante interlocução com a instituição, propõem-se, pela orientadora e pelos estagiários, a discussão de temas em Psicologia, organizados em projetos de intervenção breve junto à comunidade escolar,

seja para as famílias das crianças ou para os profissionais da instituição. Nesses espaços, é realizado um momento formativo com a equipe educativa e/ou famílias, abordando diferentes temas, tais como: desenvolvimento e aprendizagem infantil, a importância do brincar, a inclusão no contexto da educação infantil, o uso de tecnologias no desenvolvimento infantil, entre outros.

No segundo semestre (Estágio II), o curso de formação continuada é ofertado para as auxiliares de atividades educativas, aos profissionais de educação da região metropolitana e aos licenciandos das diferentes áreas. O curso é de 40 horas (com emissão de certificado), composto por dez encontros presenciais na Faculdade de Educação da UFG. As aulas são planejadas, ministradas e avaliadas pelos estagiários(as) sob a supervisão e orientação do(a) professor(a) responsável pela turma. As temáticas são voltadas à discussão da aprendizagem e do desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos, a partir dos aportes teórico-metodológicos da psicologia, coerentes com os documentos normativos que regem a legislação educacional brasileira, incluindo a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC, 2018) e documentos da rede municipal de Goiânia, tais como o *Documento Curricular da Educação Infantil da SME* (2020), as *Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico da Rede Municipal de Educação de Goiânia* (2022) e *Documentação Pedagógica, Planejamento e Avaliação na Educação Infantil da SME* (2023), além das experiências e discussões realizadas no Estágio I.

Ao discutir e propor intervenções que contribuam para o enriquecimento teórico-prático de educadores em relação às crianças, pretende-se tensionar as relações entre psicologia e educação, evidenciando os limites, as contribuições e as possibilidades da psicologia para o embasamento das práticas educativas.

Objetivos

Objetivo Geral:

- Desenvolver um projeto de parceria entre a FE/UFG, DEI-CEPAE/UFG e a SME de forma a contribuir para a formação teórico-prática

dos estudantes do curso de Psicologia e para melhoria das ações dos auxiliares de atividades educativas dos CMEIs e demais educadores junto às crianças, por meio das atividades de estágio dos alunos do curso de formação de professor de Psicologia e dos professores destas instituições;

- Promover a formação continuada dos auxiliares de atividades educativas e dos demais profissionais da educação dos CMEIs e do DEI-CEPAE/UFG e dos licenciandos, por meio do estudo e discussão das implicações da psicologia histórico-cultural para a educação, tendo como referência a realidade da Educação Infantil;

- Atuar junto à comunidade escolar das crianças que frequentam os CMEIs e o DEI-CEPAE/UFG, de forma a discutir temas em psicologia, mediante a elaboração e desenvolvimento de projetos de curta duração.

Específicos:

- Discutir, junto à comunidade escolar, questões atinentes ao desenvolvimento infantil, à luz da Psicologia, a ser realizado na instituição onde as atividades de observação participante irão ocorrer no primeiro semestre;

- Compreender as relações entre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança de 0 a 5 anos de idade no âmbito do processo educacional;

- Refletir sobre a linguagem e sua centralidade para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores;

- Discutir como as atividades desenvolvidas nos CMEIs e no DEI-CEPAE/UFG podem contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento das crianças.

Metodologia

Todos os anos, para o desenvolvimento do estágio supervisionado no âmbito dos CMEIs e do DEI-CEPAE/UFG é realizado inicialmente o

contato com as instituições pelos professores da disciplina, a partir do encaminhamento acordado junto aos gestores. Neste contato inicial, são apresentados aos gestores os objetivos do Estágio Supervisionado, enfatizando-se a entrada dos estagiários do curso de Psicologia – formação de professores -, de forma a conhecer a realidade da instituição, do projeto pedagógico, sua relação com a comunidade, além do trabalho dos auxiliares educativos.

Concomitante, é realizado, em sala de aula, o estudo da história da educação para crianças de 0 a 6 anos e dos documentos oficiais que orientam esse nível da educação básica. Uma vez autorizado pela SME e pelos gestores do CEPAE/UFG e definidos os campos de estágio, os estudantes são conduzidos às unidades de ensino para conhecer a dinâmica desses espaços educativos, envolvendo o registro de situações de aprendizagem, interações adulto-criança, criança-criança, instituição-comunidade, organização do tempo e do espaço, de forma a embasar as atividades e as discussões que são propostas junto à comunidade e para a elaboração do curso de formação a ser oferecido no segundo semestre de cada ano.

As intervenções propostas para o primeiro semestre referem-se à elaboração de projetos de curta duração a serem oferecidos nessas instituições. Trata-se de problematizar questões de interesse para a compreensão dos processos de desenvolvimento infantil, objetivando a discussão de temáticas pertinentes ao campo teórico de formação do professor de psicologia. Para a elaboração desses projetos, são realizadas, num primeiro momento, entrevistas com os gestores, professores, auxiliares e famílias das crianças, conforme instrumento a ser elaborado no transcurso do Estágio Supervisionado I.

O curso de formação, com duração de 40 horas, a ser ministrado no segundo semestre, é elaborado pelos estagiários e pela professora responsável pela disciplina. As linhas gerais do projeto são propostas no primeiro semestre, devendo ser concluídas no início do segundo semestre. Destaca-se que todos os cursistas, ao concluírem o curso e serem aprovados, receberão os certificados de conclusão emitidos pela própria universidade. Tanto o planejamento do curso quanto as aulas ocorrem semanalmente na Faculdade de Educação da UFG, sob

a supervisão da professora da disciplina. São organizadas três turmas, conforme demanda, com no máximo 50 alunos por turma, sendo previstas discussões dos textos e atividades de observação junto às crianças.

A socialização das atividades realizadas nas disciplinas de estágio é feita anualmente em uma aula pública realizada na Faculdade de Educação como uma proposta interdisciplinar com a disciplina de "Psicologia, Ciência e Profissão". Apesar da aula ser aberta a todos os interessados, o maior público é composto por estudantes do segundo período, que fazem a escolha do grau acadêmico no final deste semestre letivo. Os relatórios de estágio, após orientação das professoras, também são indicados para serem publicados e apresentados em diferentes eventos, na área da Educação ou da Psicologia da Educação, entre eles, o Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão (CONPEEX/UFG), o Simpósio da Faculdade de Educação (UFG) e eventos da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE).

Discussão

A formação do professor de psicologia, conforme exposto no projeto político-pedagógico do curso de graduação em Psicologia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPP-FE/UFG, 2007), envolve, além da formação específica do psicólogo, um conjunto de disciplinas e atividades acadêmicas que constituem o núcleo específico de formação do professor de psicologia, sendo este comum aos cursos de licenciaturas da UFG. Em relação à formação do professor de psicologia exige-se o cumprimento de 400 horas de estágio supervisionado, que "devem envolver práticas de ensino e outras atividades que assegurem o exercício da docência, em *diversos contextos institucionais* em que ocorrem práticas educativas" (PPP-FE/UFG, 2007, p.27, grifos no original). Trata-se de um conjunto de atividades programadas e diretamente supervisionadas por membros do corpo docente da própria instituição formadora.

O estágio curricular obrigatório é compreendido como uma atividade teórico-prática, um momento privilegiado de diálogo crítico com a

realidade em que o estudante aproxima-se do futuro exercício profissional. Na condição de futuro professor de psicologia, está em causa a formação docente, distinguindo-se tal formação daquela relacionada ao psicólogo clínico, ao psicólogo hospitalar, ao psicólogo organizacional ou, mesmo, ao psicólogo escolar.

Embora não sejam processos formativos excludentes, é necessário enfatizar que o professor de psicologia tem como base de formação a docência ampliada, não confundindo docência com regência de sala de aula. A atividade do professor de psicologia diz respeito à atuação na relação ensino e aprendizagem, à produção e difusão dos conceitos atinentes à ciência psicológica, à interface com as demais ciências e outras áreas do conhecimento, como a filosofia e a arte, em contextos educativos em que tal relação se faça necessária.

O estágio de licenciatura em Psicologia da UFG tem sido construído ao longo destes anos orientado pela concepção de Pimenta e Lima (2005/2006), para quem:

> A pesquisa no estágio, como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também e, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam (p. 14).

Portanto, as disciplinas de estágio são pensadas a partir desta concepção, compreendendo o estágio como pesquisa e enquanto atividade teórica, instrumentalizadora da práxis (Pimenta; Lima, 2005/2006). No momento da formação acadêmica em que o estudante adentra em um possível campo de atuação profissional, no caso a Rede Municipal de Educação, por meio dos CMEIs e do DEI, busca-se enfatizar a complexidade do processo de educação escolar. Tal complexidade tem como pressuposto teórico-metodológico a compreensão das relações intrínsecas entre indivíduo, escola e sociedade. Ao conceber a produ-

ção do indivíduo nas relações recíprocas com a sociedade, busca-se afirmar o posicionamento crítico em relação às abordagens psicológicas que tradicionalmente têm fornecido os aportes para a educação numa perspectiva naturalizante e individualizante das questões educacionais.

Contrapondo-se ao psicologismo na educação, segue-se, em última instância, a orientação do projeto de formação do psicólogo e do professor de psicologia, na FE/UFG, que preconiza uma ciência psicológica:

> (...) que repense a cisão entre o normal e o patológico, o embate entre as determinações internas e externas no desenvolvimento do psiquismo, as classificações normativas e segmentárias do comportamento, o ideal de homogeneização das diferenças, enfim, a naturalização dos processos sociais e as fragmentações da compreensão do homem (PPC-FE/UFG, 2014, p.7 e 8).

Trata-se de "desmistificar as definições prévias do fazer do psicólogo como um técnico especializado e aproximar a psicologia da filosofia, da literatura, das artes e demais ciências humanas, resguardadas as especificidades desse campo de conhecimento" (PPC-FE/UFG, 2014, p.8). Assim concebida, a psicologia tem importantes contribuições para a educação, seja no embasamento psicológico acerca do ensino e da aprendizagem, em sua contribuição mais conhecida no campo educacional, mas também quanto à compreensão das relações entre indivíduo, sociedade e cultura, dentre outras. Em relação às contribuições psicológicas para a educação, destaca-se, nesta proposta, os aportes da psicologia histórico-cultural, tendo em vista ser o embasamento teórico da proposta político-pedagógica dos CMEIs, possível campo de atuação dos estagiários do curso de formação do professor de psicologia.

Atualmente, no âmbito da literatura educacional, a psicologia soviética, particularmente, a abordagem vigotskiana, tem sido indicada como uma alternativa para a superação da concepção de psicologia naturalizante, a-histórica e individualista dos processos sociais. Assim, por meio da psicologia soviética, seria possível a superação das expli-

cações psicológicas que têm contribuído para a justificação do modo de produção e das relações sociais correspondentes.

Bock (2003) explicita claramente tal posicionamento ao afirmar que a psicologia histórico-cultural:

> (...) vem se tornando cada vez mais uma alternativa na psicologia; uma alternativa a perspectivas individualizantes e abstratas, que naturalizam o homem e o fenômeno psicológico e retiram da psicologia a possibilidade de uma inserção crítica como ciência e profissão (Bock, 2003, p.7).

Observa-se que a psicologia histórico-cultural apresenta-se como um referencial fértil para a educação, especialmente porque diz respeito a uma matriz teórica intrinsecamente comprometida com a transformação social. Cerisara (2000) ressalta as grandes contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação infantil que, em última instância, demarca a necessidade da definição dos indicadores de qualidade para a educação infantil a partir de uma compreensão da necessária integração das atividades realizadas junto às crianças, tendo como norte "a intencionalidade educativa" de qualquer uma delas. Ao final, evidencia os desafios em relação a esta etapa da educação básica como a questão do conhecimento, dos fundamentos e da metodologia pertinentes a estas instituições. Em sentido mais amplo, aponta a questão da formação dos educadores como um outro desafio relevante, de forma a "viabilizar a realização de um trabalho político e pedagogicamente qualificado" (p. 92).

Ao propor a atividade de formação para as auxiliares de atividades educativas (e, posteriormente, abrindo para formação de profissionais da educação e licenciandos), pretende-se trabalhar estas questões, considerando-se, particularmente, o Projeto Político-Pedagógico de Educação Infantil da RME (Goiânia, 2009) e os textos de Vigotski de maior penetração no campo educacional, em que o autor discute as implicações educacionais atinentes à interação entre aprendizado e desenvolvimento, ao papel do brinquedo no desenvolvimento e à pré-história da linguagem escrita, constantes na obra "A formação so-

cial da mente" (Vigotski, 2000). Além desta, recorrer-se-á às obras "O desenvolvimento psicológico na infância" (Vigotski, 1999) e "A construção do pensamento e da linguagem" (Vigotski, 2009).

Obviamente, não se trata de ler todas essas obras, mas de adotá-las como referência básica nas discussões, à luz de estudos e atividades de observação da criança, de forma a facultar a compreensão dos aportes teóricos estudados. Assim, pretende-se, no curso de formação, discutir as implicações educacionais da psicologia histórico-cultural mediante atividades teórico-práticas que envolvam os estagiários e as auxiliares de atividades educativas, numa compreensão crítica da relação psicologia e educação.

A proposta de estágio aqui apresentada orienta-se pelos seguintes pressupostos: vinculações recíprocas entre a FE/UFG, a SME, os CMEIs, o DEI-CEPAE/UFG e a sociedade, o que impõe a organização do trabalho a partir dos desafios da realidade e suas relações tensas e contraditórias com os aportes teórico-metodológicos que embasam a atividade de formação destinada às auxiliares das atividades educativas dos CMEIs e demais educadores; interlocução com os referenciais da história, da filosofia, da sociologia e das políticas educacionais, de forma a auxiliar a compreensão de infância presente nos diversos momentos históricos, até a configuração da Educação Infantil como etapa inicial da educação básica e afirmação da psicologia histórico-cultural como fundamento necessário à educação escolar da criança.

Observa-se que, em relação ao primeiro semestre, momento em que se realiza o Estágio Supervisionado I, em que se prevê a discussão de temas em psicologia de acordo com o interesse das unidades de ensino, das famílias e do próprio grupo de estagiários, outros referenciais teóricos do campo da psicologia poderão ser adotados, mas tendo o cuidado de não se psicologizar as discussões.

Considerações finais

O Estágio em Docência é um campo fundamental para a formação de futuros professores de todas as áreas do conhecimento, não podendo ser visto como uma dualidade, teoria ou prática, mas sim como teoria

e prática. Lima e Pimenta (2006) atribuem a esse campo de conhecimento um status epistemológico, que busca superar sua redução a uma atividade de prática instrumental. O estágio é o elo entre campo de trabalho profissional e o de formação, que possibilita intervenções, reflexões e pesquisas.

Com a recente publicação da Resolução CES/CNE, de 11 de outubro de 2023 (Brasil, 2023), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, discutir as contribuições da licenciatura faz-se mais que nunca necessária. A produção científica nessa área tem mostrado que as experiências e reflexões suscitadas ao licenciando, especialmente no estágio, permitem uma formação diferenciada, que o prepara como um profissional crítico-reflexivo (Pimenta; Lima, 2005/2006), conhecedor das políticas que regulam a educação e com um olhar capaz de interpretar os fenômenos do contexto educacional de forma dialética, não prescritiva e generalista. As novas diretrizes apresentam em seu texto um ponto desafiador e preocupante, uma vez que, infelizmente, parece abrir a possibilidade para a não obrigatoriedade de oferta da licenciatura nos cursos de Psicologia, o que, a nosso ver, pode gerar considerável enfraquecimento desse grau de formação no Brasil:

Art. 22. A licenciatura, formação de professores de Psicologia, poderá ser oferecida concomitante ou posteriormente ao curso superior de Psicologia e dar-se-á em um projeto pedagógico que atenda aos marcos legais vigentes (Brasil, 2023, p. 8).

O Estágio em Formação do Professor de Psicologia apresenta suas especificidades tanto em relação à forma de ingresso no ensino superior como também pelo incerto campo de atuação de disciplinas obrigatórias na educação básica. Pandita-Pereira e Sekkel (2012) levantam a importância da licenciatura nesse campo, uma vez que a Psicologia tem muito a contribuir com a educação, desconstruindo a noção de que não existe campo de atuação para o profissional licenciado, havendo a possibilidade de atuação nas disciplinas de alguns cursos no Ensino Médio Profissional por meios dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFs).

O conhecimento psicológico também está presente nas salas de aula por meio da educação emocional, que ganhou mais destaque junto às escolas e redes de ensino com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), documento que regula a Educação Básica no Brasil e estabelece que todas as instituições de ensino precisam embasar o seu planejamento anual e os planos de aula nas competências socioemocionais da BNCC. Esse documento fortalece a necessidade de integração do professor de psicologia (e do psicólogo escolar) com a equipe escolar para oferecer formação e subsídios para que as habilidades socioemocionais se desenvolvam no cotidiano da escola de forma articulada e reflexiva.

Num contexto histórico de mobilização das categorias profissionais de psicologia e serviço social, por mais de vinte anos, recentemente, foi promulgada a Lei 13.935/2019 (Brasil, 2019), que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica do país. Com a possibilidade de regulamentação dessa lei, vislumbramos a ampliação do campo de inserção de psicólogos (não restrito aos especialistas em psicologia escolar) nas instituições de educação, o que, sem dúvida, intensifica a importância da continuidade da formação em licenciatura, por esta propiciar, a partir de uma perspectiva de educação e psicologia crítica, discussões fundamentadas em construtos teóricos, políticos e éticos, que fomente uma atuação contextualizada e transformadora da realidade plural da educação brasileira.

Por fim, compreende-se a formação do professor de Psicologia como diferenciada, por integrar conhecimentos específicos à formação inicial sobre a realidade escolar e suas políticas públicas, desmistificando o lugar do professor de psicologia e do psicólogo escolar orientado aos domínios da intervenção clínica na escola. De acordo com os dados apresentados nos relatórios da disciplina e relatos dos estagiários, as contribuições da licenciatura referem-se também à possibilidade de revisitar teorias, estudar conhecimentos específicos para atender demandas da escola; à transposição didática para explicar conceitos científicos de forma acessível; à experiência do trabalho em equipe; à possibilidade de superação de questões objetivas; à compreensão dos

contextos educativos em que estão inseridos; à elaboração de planos de aula e de curso; à reflexão acerca do currículo e das metodologias utilizadas e aos impactos nas formações humana, pessoal e profissional de cada estagiário.

Referências

BOCK, Ana Mercês Bahia (org.). A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78631-pcp015-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 dez. 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: maio 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=229 8-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CES/CNE n. 1, de 11 de outubro de 2023. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2023. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=252621-rces001-23&category_slug=outubro-2023-pdf&Itemid=30192 Acesso em mai/2024.

CERISARA, Ana Beatriz. A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural. Cadernos CEDES, Campinas, n. 35, p. 78-95, jul. 2000.

GOIÂNIA (Município). Secretaria Municipal de Educação e Esporte. Concepções orientadoras do trabalho pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia**.** Goiânia: Secretaria Municipal de Educação e Esporte, 2022. Disponível em: https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/30-municipal. Acesso em: 21 mar. 2024.

GOIÂNIA (Município). Secretaria Municipal de Educação e Esporte. Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação e Esporte, 2020. Disponível em: https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/30-municipal. Acesso em: 21 mar. 2024.

GOIÂNIA (Município). Secretaria Municipal de Educação e Esporte. Documentação pedagógica, planejamento e avaliação na Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação e Esporte, 2023. Disponível em: https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/30-municipal. Acesso em: 21 mar. 2024.

GOIÂNIA (Município). Secretaria Municipal de Educação e Esporte. Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Educação: Infâncias e Crianças em Cena: por uma política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação e Esporte, 2014. Disponível em: https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/30-municipal. Acesso em: 10 mar. 2024.

PANDITA-PEREIRA, Angelina; SEKKEL, Marie Claire. Possibilidades de atuação para o licenciado em Psicologia nas Etecs. Psicologia: Ciência e Profissão. v. 32 n. 4 Brasília, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932012000400015&script=sci_arttext&tlng=pt Acesso em: 13 ago. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poíesis, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006. Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/10542. Acesso em: 13 mar. 2024.

PROJETO PEDAGÓGICO COMPLEMENTAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM PSICOLOGIA - Grau acadêmico Bacharelado e Licenciatura. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/2/o/PPC_Psicologia_-_Licenciatura_-_2014.pdf. Acesso em: 15 mar. 2024

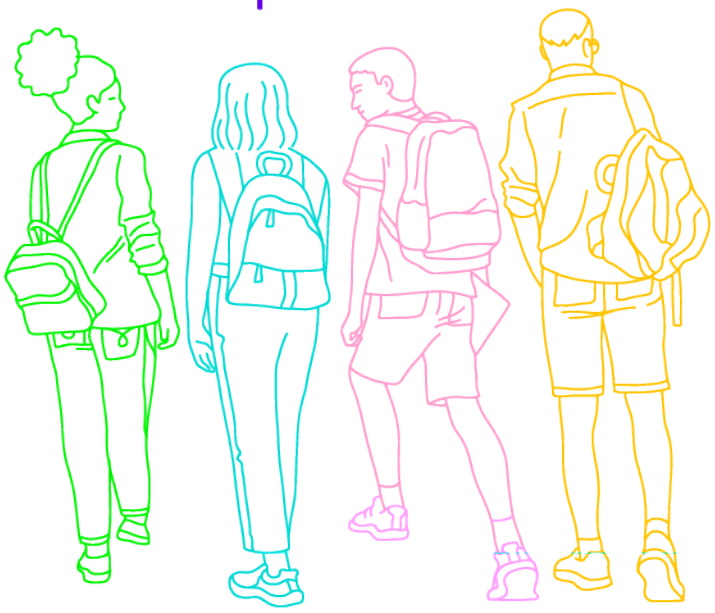
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO DE PSICOLOGIA. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. A construção do pensamento e da linguagem. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

O ESTÁGIO DE LICENCIATURA DO INSTITUTO DE QUÍMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS: FORMANDO PROFESSORES PELA PESQUISA



Claudio Roberto Machado Benite
Agustina Rosa Echeverría
Anna Maria Canavarro Benite
Marlon Herbert Flora Barbosa Soares
Nyuara Araújo da Silva Mesquita

Introdução

No Brasil, as universidades e instituições de formação superior têm se tornado ambientes de inquietação científica, social, cultural e profissional. Essas instituições são compreendidas como "um componente cultural que induz formas particulares de desenvolvimento nos sujeitos que vivenciam suas práticas" (Benite; Benite; Echeverría, 2010, p. 257).

A escolha de uma profissão é influenciada por diversos fatores que vão desde os entusiasmos familiares às influências do ambiente escolar. No caso da docência, a motivação costuma se apresentar carregada de experiências claramente estimuladas por professores que os estudantes tiveram durante suas trajetórias escolares. Contudo, é preciso levar em conta que, em muitos dos casos, a influência do fator econômico coage essas trajetórias, tendenciando-as às rápidas capacitações para necessárias inserções no mundo do trabalho, tornando os cursos de licenciatura viáveis 'imposições'.

Responsáveis pela formação docente para a educação básica, os cursos de licenciatura, influenciados pelas reformas educacionais, estão se tornando cada vez mais objetos de investigação, trazendo como foco de debates a docência, fundamentada tanto em análises teóricas quanto empíricas (Pereira, 1999; Echeverría; Benite; Soares, 2016).

As turmas são comumente formadas por sujeitos que nunca atuaram como professor, mas que possuem vivências acumuladas durante sua trajetória escolar, além daqueles que já iniciaram a docência, contratados por cursos pré-vestibulares ou escolas particulares, ainda na graduação. Por isso, os cursos de licenciatura são "espaços de 'reeducação' para os estudantes, pois, tendo ou não experiência profissional, todos eles têm vivências do ambiente que os formou e que, certamente, merecem ser revistas, questionadas, e reelaboradas" (Benite; Benite; Echeverría, 2010, p. 258).

A respeito dos aspectos teóricos, discutir a formação de professores requer tanto tratar do conhecimento a ser ensinado quanto das relações sociais instauradas nesse processo, além de abordar as atuais e

reais condições da educação brasileira, que envolvem, dentre outras questões, os diversos "fatores externos ao processo pedagógico que vêm prejudicando a formação (inicial e continuada) de professores no Brasil, destacando-se a precariedade da infraestrutura escolar e o aviltamento salarial" (Pereira, 1999; Echeverría; Benite; Soares, 2016, p. 26) e, mais recentemente, a contrarreforma do Ensino Médio (Gontijo; Echeverría, 2023).

Nesse cenário, entendemos que a "magnitude dos desafios e incertezas vivenciadas no tempo presente não comportam reduções, mas exigem movimentos de abertura, inclusão, diálogo e capacidade de ver o novo e formular respostas que vão além do conhecido" (Vieira; Mesquita, 2023, p. 135).

Sobre o modelo de formação docente, a partir dos anos de 1990, estudos realizados por pesquisadores, como "Schon, Shulman, Zeichner, Cochran-Smith, Lytle, Fullan, Popkewitz, Giroux, Apple, nos Estados Unidos; Stenhouse e Elliott, na Inglaterra; Carr, Kemmis, Baird, na Austrália; Gimeno Sacristán, Gil Perez, Contreras, na Espanha; Alarcão e Nóvoa, em Portugal" (Garrido; Brzezinski, 2008, p. 155) tiveram como foco a reflexão sistemática da prática pedagógica como proposta de intervenção e melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, pesquisar a prática docente passou a evidenciar os entraves que se manifestam durante o processo formativo e sua relação com o cotidiano escolar, caracterizando o professor como investigador da própria ação, imbuída de conflitos, crenças e valores. Para Garrido e Brzezinski (2008), "nesse contexto, o papel do professor ganha expressão e a escola passa a ser um espaço privilegiado de formação profissional" (p. 155).

Segundo Benite e Echeverría (2023):

> há hoje um número crescente de pesquisas educacionais e diversos grupos de excelência espalhados pelo Brasil envolvidos diretamente com a formação de professores e cresce a convicção de que essas pesquisas devem ser realizadas com a participação do professor,

> preferencialmente, no próprio ambiente escolar durante a formação inicial e continuada (p.185-186).

Considerando a pesquisa como eixo articulador entre teoria e prática, defende-se neste estudo que esta seja uma etapa constitutiva da formação do futuro professor, por ser a maneira mais coerente de (re) construção do conhecimento e dessa cultura. Sob esse olhar, a pesquisa evoca o princípio formativo do professor, contribuindo de modo efetivo para a dinâmica da capacidade de ação no coletivo escolar de estudantes-professores envolvidos, atribuindo caráter emancipatório à educação (Echeverría; Benite; Soares, 2016).

Posto isso, entendemos que os estágios curriculares dos cursos de licenciatura, enquanto etapa curricular de articulação teórico-prática, constituem-se como um espaço:

> importante para a formação docente por possibilitar ao futuro profissional relacionar conhecimentos acadêmicos à realidade da educação básica em seus aspectos teóricos, pedagógicos, políticos e sociais. Para isso, é preciso superar-se a visão simplista do estágio como cumprimento das horas formais exigidas pela legislação. Essa superação pode ser encontrada na inserção da pesquisa na formação inicial utilizando o espaço do estágio supervisionado (Soares *et al*., 2012, p. 71).

Por conseguinte, investigar a própria prática pedagógica significa considerar a complexidade dessa ação que deve se preocupar com a inserção social dos estudantes e a capacidade deles se apropriarem do conhecimento, bem como "valorizar a reflexão como uma prática social, na qual o profissional professor, ao socializar suas experiências, contribui para si e para o outro na aprendizagem do que é ser professor e o impulsiona a enfrentar os desafios e limites de ser e estar na profissão" (Soares *et al*., 2012, p. 72).

Os três pilares da formação docente - Ensino, Pesquisa e Extensão: O Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências (NUPEC)

Refletir sobre a formação e a ação docente pressupõe compreender o professor como sujeito de sua prática responsável por atuar ativamente no processo de (re)construção do conhecimento, analisando e compreendendo como esse "se concretiza e se viabiliza, no cotidiano escolar em ações individuais e coletivas que expressam as concepções que os docentes têm do mundo, da sociedade, da escola e do processo ensino-aprendizagem" (Barreiro; Gebran, 2006, p. 117).

Fundamentados no exposto e objetivando a constituição do profissional, professor de Química, foi constituído em 2004 o Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências (NUPEC) do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás (IQ/UFG), com o objetivo de contribuir para a formação e ação docente em três aspectos essenciais: "o melhoramento da prática; a melhoria do entendimento da prática por parte de quem a realiza; o melhoramento da situação ou contexto em que tal prática tem lugar" (Carr; Kemmis, 1988, p. 177).

O NUPEC fomenta encontros entre professores formadores, em formação e da educação básica de escolas públicas, num processo assimétrico de reflexão, com o intuito de promover mudanças em suas concepções e ações, buscando alternativas conjuntas para os entraves detectados no ambiente escolar, contribuindo para a melhoria do Ensino de Ciências (Echeverría; Soares, 2007).

Intentando a construção coletiva do conhecimento na formação inicial e continuada de professores, essa assimetria espera:

> do professor formador um nível mais elevado de conhecimentos específicos de sua área, do professor da escola um maior conhecimento da prática docente e dos licenciandos e pós-graduandos a apropriação dos conhecimentos necessários para as suas formações e produções acadêmicas (Benite; Echeverría, 2023, p. 186).

No ano de 2006, visando à inter-relação de diferentes áreas do conhecimento e níveis de ensino como estratégia de aproximação entre teoria e prática, o NUPEC, criado em 2004, e a Escola de Engenharia Civil (EEC), ambos da UFG, se uniram para atender à Chamada Pública MCT/FINEP/FNDCT - PROMOVE - Engenharia no Ensino Médio - 05/2006, com o projeto intitulado "O ensino de Ciências para a conservação dos recursos naturais e o ambiente construído", que objetivava promover as engenharias na educação básica, elaborando um projeto baseado no trabalho sistemático do NUPEC junto aos professores de Ciências, como forma de aproximação Universidade/Escola e de colaboração da primeira no planejamento da segunda. Cinco escolas públicas de Goiânia participaram do projeto, cada uma com um subprojeto abordando temas escolhidos coletivamente a partir de suas realidades.

O foco principal do projeto era:

> 1. Capacitar professores do Ensino Médio das escolas envolvidas no projeto, visando formar e aperfeiçoar difusores de conhecimento em ciências exatas e naturais aplicadas, contribuindo para atualização profissional e aprimoramento contínuo do educador; 2. Criar ambientes integrados que permitissem aos alunos dessas escolas vivenciarem a relação entre a teoria e a solução de problemas reais, visando ao despertar de vocações para as áreas tecnológicas, como a engenharia; 3. Promover a integração dos profissionais da EEC com alunos do Ensino Médio e seus professores de ciências exatas e da natureza; 4. Disponibilizar as produções desenvolvidas nesse projeto às demais escolas de Ensino Médio (Benite; Echeverría, 2023, p. 186).

Na oportunidade, o projeto permitiu discutir propostas de mudança no ambiente escolar implicando em situar a análise no plano da relação funcional e histórica da instituição na sociedade em que ela está inserida. O fomento obtido por meio do projeto possibilitou, com a ajuda da gestão administrativa da universidade, a construção de um prédio próprio para a área de Ensino de Química do IQ/UFG.

Atualmente, o NUPEC disponibiliza, em 600m^2, espaços físicos, como: auditório, copa, laboratório experimental, laboratório de informática, laboratório de Tecnologia Assistiva, salas de aula, sala dos professores da área de Ensino de Química e secretaria do curso de Química Licenciatura, com funcionamento nos três turnos. Tais instalações visam convocar os licenciandos a se envolverem com atividades que contemplem a apropriação e a materialização do conhecimento por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas para questões relacionadas ao futuro profissional.

O Estágio de Licenciatura em Química do Instituto de Química da UFG: A formação pela pesquisa

A formação docente oferecida pelo Instituto de Química (IQ/UFG) – Campus Goiânia, atualmente, ocorre por meio de dois cursos, integral e noturno, ambos com carga horária total prevista de 3.272 horas, podendo ser realizada em 8 períodos, durante 4 anos. Mas é a partir do 5° período que os licenciandos têm o primeiro contato com o estágio curricular obrigatório, dividido em 4 disciplinas presenciais de 100 horas cada, previstas na matriz curricular do curso, totalizando as 400 horas exigidas por lei, as quais são realizadas em uma tríade de ações complementares e simultâneas: atividades na escola-campo, disciplinas teóricas e introdução à pesquisa educacional.

As atividades de campo do estágio curricular são realizadas, prioritariamente, em escolas públicas da comunidade, conveniadas por meio da parceria Universidade Federal de Goiás e Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO), mas que possuem professores supervisores licenciados em Química, egressos e/ou que estão vinculados às ações do NUPEC. Ou seja, a restrição da escolha da escola-campo tem como objetivo a manutenção da coerência teórico-prática proposta pelo modelo de formação estabelecido no projeto pedagógico do curso de Química Licenciatura do IQ/UFG.

As atividades são avaliadas *in loco* pelo coordenador de estágio curricular do curso e professores formadores das disciplinas, sendo acompanhadas no exercício efetivo da docência pelo(a) professor(a)

supervisor(a) da escola-campo. No caso do licenciando já em efetivo exercício regular da atividade na educação básica, o estágio curricular obrigatório poderá ser reduzido em até 20% da carga horária, após análise de documentação comprobatória pelo coordenador de estágio curricular; porém, não o isenta da obrigatoriedade do cumprimento das atividades de campo estabelecidas para cada disciplina de estágio.

Nomeadas de Estágios de Licenciatura, as disciplinas possuem objetivos e ementas distintas, ao mesmo tempo em que oportunizam aos estudantes vivenciar a realidade escolar por meio de atividades de campo para observação, semirregência e regência, possibilitando-lhes refletir, discutir e investigar, conjuntamente com professores formadores, à luz das teorias abordadas, aspectos relacionados às atividades escolares. Isso porque esse profissional não pode mais ser visto como "um transmissor de conhecimento, que entra na escola, dá sua aula e vai embora; ele deve ser considerado um produtor de conhecimento dos problemas educacionais" (Carvalho, 2012, p. 81).

A partir de 2022 as disciplinas de Estágio de Licenciatura passaram a ser ofertadas conjuntamente com 4 disciplinas, de 100 horas cada, no formato de correquisitos, com ementas singulares e objetivos específicos. Tais disciplinas foram incluídas no projeto pedagógico do curso para contemplarem as 400 horas de Práticas como Componente Curricular (PCC), que visam articular a formação específica da Química a situações práticas que subsidiem a ação docente do futuro professor em seu exercício profissional e, também, no momento necessário, atender às atividades curriculares de extensão que, atualmente, preveem por lei no mínimo 10% da carga horária do curso.

Sobre a introdução dos licenciandos à dinâmica da pesquisa, essa ocorre de maneira concomitante ao estágio curricular obrigatório do curso. A inserção dos licenciandos no ambiente educacional (escolas-campo) serve, também, como *locus* de investigação da prática pedagógica, em que a observação dirigida visa estimular a elaboração de problemas de pesquisa, que resultam em projetos orientados por um dos professores da área de ensino de Química, assunto que será pormenorizado ao longo deste texto (Carvalho, 2012).

Sendo assim, defendemos que é da ação dos licenciandos na escola durante o estágio curricular obrigatório que surgem "situações e problemas que podem ser objeto de pesquisa que estudem, discutam e proponham respostas aos vários aspectos que perpassam a docência em nível médio de ensino" (Soares ***et al.***, 2012, p. 73).

As disciplinas de Estágio de Licenciatura são ministradas no NUPEC[1] pelos cinco professores da área de Ensino de Química do IQ/UFG, autores deste texto, que também fazem o rodízio da coordenação de Estágio Curricular do curso e orientam as pesquisas dos licenciandos, que são divididos de forma igualitária. Os Estágios de Licenciatura 1 e 3 são ofertados sempre no primeiro semestre do ano, e os Estágios de Licenciatura 2 e 4, no segundo semestre do mesmo ano, e todos os registros de campo são descritos em relatórios entregues no final de cada disciplina.

Articulando a tríade de ações do Estágio Curricular Obrigatório do curso de Química Licenciatura do IQ/UFG

A disciplina de 'Estágio de Licenciatura 1' aborda a caracterização do perfil do professor de ensino básico do Estado de Goiás, a realidade pedagógica do Estado no âmbito da inclusão escolar, a formação inicial e continuada de professores e a introdução à pesquisa no ensino de Química. Concomitantes às aulas teóricas, ocorrem as atividades de campo, que têm como foco a observação organizacional da instituição escolar, sua constituição e funcionamento, objetivando oferecer aos licenciandos "condições para detectar e superar uma visão simplista dos problemas de ensino e aprendizagem, proporcionando dados significativos do cotidiano escolar que possibilitem uma reflexão crítica do trabalho a ser desenvolvido pelo professor" (Carvalho, 2012, p. 11). Tais observações vão servir de contexto para as elaborações dos problemas de pesquisa dos licenciandos junto aos seus orientadores. No Estágio de Licenciatura 1, os alunos, junto aos orientadores, elaboram os projetos de pesquisa que serão desenvolvidos durante os demais estágios.

1 No NUPEC está instalada a secretaria do curso de Química Licenciatura.

Essa disciplina tem como correquisito a disciplina 'Divulgação Científica em Espaços Formais e Não Formais de Educação', que trata do planejamento e desenvolvimento de atividades de divulgação científica relacionadas à Química em museus, universidades, escolas, projetos de Ciência e/ou outros espaços que possam ser categorizados como espaços de educação.

No 'Estágio de Licenciatura 2', os estudantes discutem experiências de ensino na escola, analisam materiais didáticos de Química (livros, apostilas, entre outros) e dão início ao desenvolvimento dos projetos de pesquisa elaborados no estágio anterior (revisão bibliográfica, sistematização da pesquisa, escolha do instrumento de coleta de dados e definição dos sujeitos da investigação). As atividades de campo enfocam a observação das aulas de Química e auxílio ao(à) professor(a) supervisor(a) como semirregência.

O correquisito é a disciplina 'Produção e veiculação de material paradidático para o ensino de Química', que aborda aspectos que caracterizam esse tipo de material, resultando em produções dos próprios estudantes durante o semestre (em formato digital, impresso ou midiático), sistematizados e utilizadas nas aulas de Química do estágio curricular obrigatório com foco na inclusão escolar. Os resultados obtidos dessas aplicações são analisados conjuntamente com o professor de estágio e submetidos, no fim do semestre, na forma de resumo simples em evento científico da área[2], como ensaio (treinamento) para o desenvolvimento das pesquisas individuais. Nessa etapa, o intuito é formar "um licenciado com espírito crítico e investigativo que é um objetivo que emana da própria natureza da Ciência Química, central e determinante na sociedade tecnológica que vivemos" (Soares ***et al.***, 2016, p. 73).

O 'Estágio de Licenciatura 3' versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da educação básica, com foco na formação de licenciados em Química e a evolução do ensino de Ci-

2 As submissões e apresentações dos trabalhos comumente ocorrem no Seminário de Estágio de Licenciatura em Química (SELIQ), evento realizado pela área de Ensino de Química do IQ/UFG em todo o segundo semestre do ano para apresentação dos trabalhos desenvolvidos durante o estágio supervisionado obrigatório.

ências/Química nas reformas curriculares. Os licenciandos, nessa etapa, realizam as coletas e os tratamentos teóricos dos dados empíricos de suas pesquisas, acompanhados pelos seus respectivos orientadores.

As observações das aulas de Química na etapa anterior agora servem de pressupostos para a elaboração das primeiras regências, visto que a reflexão dos entraves vivenciados, considerando a diversidade de sujeitos envolvidos torna a sala de aula "um espaço privilegiado de formação profissional" (Garrido; Brzezinski, 2008, p. 155).

Como correquisito, a disciplina 'Gestão e organização de laboratório de ensino de Química' trata do funcionamento e legislação dos laboratórios didáticos (vidrarias, equipamentos, reagentes e seus descartes) e suas condições em escolas municipais, estaduais e federais em Goiânia/GO. A disciplina tem como objetivo fundamentar o(s) experimento(s) didático(s) realizados obrigatoriamente nas regências dos licenciandos, que são acompanhados pelos professores supervisores, pois compreendemos que "no ensino, a aula experimental pode ser considerada um eficiente recurso didático para a aprendizagem do conhecimento químico" (Benite *et al.*, 2017, p. 95), podendo ser realizada tanto em laboratório quanto em sala de aula, desde que o(a) licenciando(a) e professor(a) supervisor(a) estejam atentos(as) às necessárias medidas de segurança.

Por fim, a disciplina de 'Estágio de Licenciatura 4' compila a abordagem de diversas temáticas relacionadas às atuais tendências da área de Ensino de Química (Experimentação, Inclusão escolar e Relações Étnico-Raciais, Formação de Professores, Tecnologia Educacionais, entre outras), resgatando conceitos estruturadores do conhecimento químico e sua relação com a docência.

Enquanto última etapa do estágio curricular obrigatório, no segundo semestre do ano o licenciando realiza a escrita de um texto no formato de artigo científico, resultado de sua pesquisa, acompanhado pelo orientador, que é submetido ao Seminário de Estágio de Licenciatura em Química (SELIQ), no qual o texto produzido será avaliado às cegas por professores formadores convidados de outras instituições e doutorandos que já passaram pelo processo de qualificação do Progra-

ma de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, também orientados(as) pelos professores da área de Ensino de Química do IQ/UFG.

A disciplina correquisito nesse período é 'Planejamento e desenvolvimento de atividades de integração Universidade-Escola', que tem como foco o trabalho colaborativo da turma visando os pilares ensino, pesquisa e extensão. Nessa disciplina, os licenciandos passam pela experiência de auxiliar o professor da disciplina e o coordenador de estágio na organização e realização do SELIQ, assumindo tarefas como: design da página do evento, elaboração do cronograma, monitoramento das atividades, certificação, entre outras.

Seminário de Estágio de Licenciatura em Química – SELIQ: aprendendo a dinâmica de validação científica

Idealizado pela área de Ensino de Química e realizado pela primeira vez em 2010, o SELIQ é um evento científico anual que congrega a participação de professores formadores, em formação inicial e continuada, e de escolas públicas e privadas de Goiás e demais Estados da Federação. No evento são realizadas diversas atividades, como palestras, mesas-redondas, minicursos e atrações culturais, visando à troca de experiências dos envolvidos de todos os níveis de ensino.

O SELIQ tem o objetivo de promover a interação e debates envolvendo os avanços, tendências, concepções e dilemas da área de Ensino de Ciências/Química, fortalecendo a centralidade do professor como agente de transformação do processo de ensino e discutindo/socializando os resultados das pesquisas desenvolvidas pelos licenciandos durante o período de estágio curricular obrigatório.

As apresentações de trabalhos de pesquisa são uma maneira de difusão dos conhecimentos e ocorrem na modalidade painel, para bolsistas de iniciação científica (graduação e ensino médio), bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), alunos da pós-graduação e convidados, e na modalidade oral, especificamente para os alunos que estão encerrando suas pesquisas no estágio curricular obrigatório. Os textos oriundos das pesquisas dos licencian-

dos são formatados em *template* disponibilizado pelo evento e submetido na página durante o período de inscrição. Posteriormente, são distribuídos para avaliação às cegas e retornados em prazo hábil para correções e apresentação oral no evento, com o intuito do compartilhamento dos resultados com especialistas que, dialogicamente, contribuem com o processo inicial de validação e popularização desses conhecimentos.

A seguir, são apresentados os laboratórios e suas linhas de pesquisa, bem como algumas publicações decorrentes das pesquisas desenvolvidas pelos licenciandos.

Os grupos de pesquisas do NUPEC e suas linhas de investigação

Tendo em vista a perspectiva de formação pela pesquisa no curso de Química Licenciatura da UFG, as sistematizações das investigações realizadas pelos licenciandos são orientadas pelos docentes da área de Ensino de Química que atuam no NUPEC e que, também, coordenam os seguintes laboratórios de pesquisa: Laboratório de Educação Química e Atividades Lúdicas (LEQUAL), Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão (LPEQI) e Grupo de Estudos e Pesquisas da Teoria Histórico-cultural "Papagaios Vermelhos".

Nos referidos laboratórios são desenvolvidos projetos de pesquisa no âmbito da pós-graduação (nível mestrado e doutorado) e da graduação (Iniciação Científica, PIBID e Estágio Curricular Obrigatório).

O Laboratório de Educação em Química e Atividades Lúdicas - LEQUAL

Criado em 2004, o Laboratório de Educação Química e Atividades Lúdicas (LEQUAL/UFG) é coordenado pelos docentes Prof. Dr. Márlon Herbert Flora Barbosa Soares e Profa. Dra. Nyuara Araújo da Silva Mesquita.

Em relação às orientações dos docentes do LEQUAL no estágio curricular, a característica do curso de Química Licenciatura, pelo viés

da pesquisa possibilita, que os orientadores cadastrem os estagiários em seus projetos de pesquisas nas linhas investigativas do grupo, que se referem ao uso de jogos e atividades lúdicas no ensino de Química, mídias no ensino de Química, robótica educacional no ensino de Química, Educação Ambiental (EA) no ensino de Química, espaços formais e não formais de educação, além de temáticas vinculadas à formação de professores de Ciências/Química.

A perspectiva de formação pela pesquisa é, segundo Galiazzi (2001):

> "[...] um movimento dialético em espiral de um conjunto de ciclos com vistas a tornar o conhecimento da realidade de cada participante e do coletivo da sala de aula mais complexo. Cada ciclo se inicia pelo questionamento da realidade, progride pela busca de argumentos cada vez mais válidos, avança ao comunicar e submeter os resultados à crítica de uma comunidade mais ampla e se prepara para o início de um novo ciclo, culminando com a avaliação que percorreu todo o processo." (p. 50).

Dessa forma, durante as etapas dos estágios, que se configuram como disciplinas (Estágio de Licenciatura 1, 2, 3 e 4), os estudantes vão desenvolvendo suas pesquisas em ciclos que consideram a identificação de um problema de investigação a partir do questionamento da realidade, passando pela coleta e discussão dos dados, sempre relacionando a escrita ao processo de argumentação em diálogo com a literatura. A socialização dos resultados se dá por meio da participação dos estudantes em eventos internos ao curso, em eventos regionais e nacionais da área de Ensino de Ciências/Química, bem como em publicações em periódicos, pois essa etapa passa pela crítica dos pares no processo de avaliação dos textos submetidos.

No sentido de ilustrar esse movimento, trazemos alguns exemplos de pesquisas sob a orientação dos docentes do LEQUAL que foram publicizadas como parte de sua socialização. No Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ) de 2023, para trazermos exemplos mais recentes, foram apresentados alguns trabalhos de pesquisa desenvol-

vidos durante os estágios, tais como: Uso de podcasts como estratégia para a abordagem de conceitos químicos no Ensino Médio; Caracterização de Fake News científicas em seus elementos de conspiração e uso deturpado da linguagem da Ciência; Diferenças e similitudes de elementos formativos nas Resoluções de Formação de Professores: o Estágio Supervisionado e suas implicações na licenciatura em Química; e Análise de livros didáticos de Química no ensino médio.

Também foram publicados trabalhos relacionados ao uso de jogos e atividades lúdicas em sala de aula não somente na perspectiva da eficácia da aplicação, mas também analisando os aspectos teóricos e metodológicos que levam o jogo a, de fato, ensinar conceitos em sala de aula. Há ainda trabalhos sobre a epistemologia do jogo, bem como aspectos diversos sobre o uso do lúdico no ensino de Química (Soares, 2023).

Há trabalhos desenvolvidos nos estágios que são submetidos e publicados em periódicos e, como exemplos, temos os artigos "Aulas Experimentais como estratégia para discutir questões ambientais: caminhos para o engajamento dos estudantes do Ensino Médio", publicado na Revista Debates em Ensino de Química (Oliveira; Mesquita, 2021) e "O uso de jogos para ensinar ciências em espaços não formais, como grupos de escoteiros" (Lima; Soares, 2019).

O Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão- LPEQI

Habermas (1994), em sua teoria da ação comunicativa, argumenta que a "socialização leva ao saber racional, à solidariedade e à autonomia do sujeito quando as ações e o comportamento dos indivíduos são orientados pela racionalidade comunicativa visando o consenso e o entendimento, numa lógica de integração social" (Benite; Benite, 2015, p. 93). É nesse sentido que, desde 2006, o Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão (LPEQI) vem atuando de maneira sistemática na formação inicial e continuada de professores de Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia), Pedagogia e Matemática visando à aproximação universidade-escola-sociedade, articulando ensino, pesquisa e extensão numa perspectiva da Educação Especial/Inclusiva e Relações Étnico-Raciais.

Sobre a formação de professores de Química pela pesquisa durante o estágio curricular obrigatório, o LPEQI advoga que, para além das políticas educacionais voltadas para a inclusão e relações étnico-raciais, saberes devem ser construídos e socializados e que esses "permitam dar suporte teórico e metodológico que abranjam a complexidade do ensino para a diversidade a partir dos quais os professores possam operacionalizar melhor e mais acertadamente suas práticas" (Benite; Camargo; Benite, 2021, p. 238).

O LPEQI é coordenado pela professora Dra. Anna M. Canavarro Benite e o professor Dr. Claudio R. M. Benite, e as orientações dos licenciandos durante o estágio curricular obrigatório ocorrem em meio ao desenvolvimento de projetos envolvendo, também, alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado) nas seguintes linhas de investigação: Necessidades Educativas Especiais e Formativas dos professores numa perspectiva da inclusão escolar; Formação docente pela Lei 10.639/03 – história e cultura afro-brasileira; Aspectos formativos acerca da Lei 11.645/08 – sobre a história e cultura indígena; Experimentação acessível – a formação docente e o Atendimento Educacional Especializado; Design de Tecnologia Assistiva para a experimentação inclusiva.

Reflexões conjuntas da tríade de professores (formador, em formação continuada e licenciandos) acerca das dificuldades enfrentadas por estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em aulas de Ciências/Química, acompanhadas por professores da educação especial, servem de problemas de pesquisa para o desenvolvimento de projetos. Aulas são ministradas semanalmente, desde 2006, em instituições de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da Secretaria de Estado de Educação de Goiás (SEDUC/GO), parceiras do LPEQI.

Gravadas em áudio e vídeo, transcritas e analisadas à luz dos referenciais teóricos adotados pelo grupo, as aulas servem de espaço de ensino, extensão e investigação acerca das barreiras enfrentadas por alunos com deficiência em aulas de Ciências/Química, contendo experimentos e motivando a elaboração de projetos voltados para a

formação docente, processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento de tecnologia assistiva (TA) para a experimentação inclusiva.

Sobre a TA, uma equipe multidisciplinar do LPEQI (licenciandos e bolsistas de iniciação científica) usa da *Design Science Research* e do *Design Thinking* com foco na abordagem *STEAM* para a programação e prototipagem 3D de recursos didáticos e instrumentos de laboratório que fornecem dados empíricos no formato digital e sonoro, atuando como instrumento de mediação para a experimentação acessível, sendo validados nas aulas do AEE, visando à autonomia dos estudantes em atividades até então excludentes (Benite *et al.*, 2017a; 2017b; 2025).

Além do Núcleo de Tecnologia Assistiva, no LPEQI também está situado o Coletivo Negro CIATA, que vem trabalhando, desde 2009, na proposição de currículos críticos negrorreferenciados de Ciências. Contrapondo-se ao racismo antinegro, que é um fenômeno estrutural e histórico que discrimina e inferioriza o segmento negro da população (Camargo; Benite, 2024), o CIATA é um grupo de estudos e pesquisas que se baseia na Lei 10.639/03 para desenvolver estratégias e intervenções pedagógicas para o cumprimento da lei, visando à inserção da educação para as relações étnico-raciais como componente curricular na formação de professores de Ciências/Química. Por conseguinte, o CIATA também promove discussões acerca das contribuições dos saberes tradicionais dos Povos e Comunidades de Matriz Africana e suas relações com o conhecimento científico, objetivando a formação docente numa abordagem sobre as implicações físico-químicas de fitoterápicos produzidos em "terreiros" e "roças" para o ensino de Química (Faustino ***et al.***, 2024).

Objetivando refutar a concepção estereotipada de Ciência a partir apenas do ponto de vista dos homens brancos, o Projeto INVESTIGA MENINA! do LPEQI promove ações coletivas de ensino, pesquisa e extensão em benefício da comunidade escolar. Proporcionando vivências interculturais, cientistas negras brasileiras são levadas às escolas da periferia de Goiânia/GO para contar experiências e informações sobre suas pesquisas e criações de recursos científicos e tecnológicos, encurtando a distância entre os conhecimentos científicos produzi-

dos nas universidades públicas e o ensino básico, com o intuito de defender a possibilidade e importância das mulheres negras na Ciência.

Grupo de Estudos e Pesquisas da Teoria Histórico-Cultural "Papagaios Vermelhos"

O Grupo de Estudos e Pesquisas da Teoria Histórico-Cultural "Papagaios Vermelhos", coordenado pela Profa. Dra. Agustina Rosa Echeverría, surgiu em 2004, na mesma época da realização exitosa, no IQ/UFG, do XII ENEQ e da criação do próprio NUPEC.

De forma modesta na configuração e ambiciosa nos propósitos, o denominado inicialmente "Grupo do Vigotski" começou com reuniões semanais de estudo da obra do psicólogo soviético, no gabinete da professora Agustina Rosa Echeverría. Desde então, vem desenvolvendo estudos sistemáticos e aprofundados da Teoria Histórico-Cultural. Seguindo o exemplo do fundador da teoria, Lev Semiónovitch Vigotski, os estudos dedicam especial importância às questões metodológicas epistemológicas e ontológicas da pesquisa – aspectos centrais do materialismo histórico-dialético – além do cuidado com os problemas de tradução, tão característicos da obra do referido autor. O grupo também tem contato com outros grupos e pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural.

Partindo da convicção de que a ciência é uma atividade coletiva e de que as pessoas se iniciam nela pela mão de um pesquisador mais experiente, as pesquisas, sempre que possível, são feitas em grupos, por exemplo: um doutorando ou mestrando com um/a estagiário/a em iniciação científica. Isso tem possibilitado a discussão, socialização e validação interna das investigações.

Trabalhos têm sido apresentados em eventos da área como no XXI ENEQ (Encontro Nacional de Ensino de Química), realizado em Uberlândia – MG, em 2023, no 35º Congresso Latinoamericano de Química e 61º Congresso Brasileiro de Química, realizados no Rio de Janeiro – RJ, em 2022. Outros trabalhos foram publicados em revistas científicas, como o artigo intitulado "Sobre o sentido e a eficácia da atividade

de de estudo: uma reflexão no seio da teoria da relação com o saber" (Ribeiro Jr. *et al.*, 2022).

Pesquisas do grupo também foram apresentadas oralmente e em mesas-redondas em edições do ISCAR (International Society for Cultural-Historical Activity Research): no Canadá, em 2017, no Brasil (Natal) - de forma on-line - em 2020; e em Rotterdam - Holanda, em 2024. O grupo realiza, também, pesquisas na área de Educação Ambiental na perspectiva crítica.

Algumas considerações

Dessa forma, entendemos que o estágio curricular obrigatório pode ser um espaço de produção de conhecimento na perspectiva de formar professores que possam ser protagonistas de sua própria prática e que, uma vez em sala de aula, possam ser produtores de conhecimento em nível básico de ensino.

Compreendemos que a formação pela pesquisa tem sido bastante exitosa durante todos estes anos, a partir da mudança curricular em 2004. A formação de professores, nesta perspectiva, possibilita o pensamento crítico, pois faz com que os licenciandos possam questionar e analisar tanto a sua prática quanto a grande quantidade de informação presente no exercício da docência.

A conexão entre a teoria e a prática faz com que os licenciandos possam testar novas abordagens em sala de aula, fazendo a devida adaptação às necessidades dos discentes. Dessa forma, a pesquisa oferece, também, oportunidades para o desenvolvimento de novas estratégias, pois esse tipo de envolvimento pode levar à utilização e à aplicação de novas metodologias em sala de aula.

Enfim, ao conduzir algum tipo de pesquisa em sua formação, os futuros professores podem, de alguma forma, contribuir para o avanço do conhecimento na área de educação, especificamente no ensino de Ciências/Química, em um círculo virtuoso, o qual beneficia outros licenciandos e a sociedade na qual este docente irá atuar.

Referências

APPLE, M. W. Ideologia e currículo. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. São Paulo: Avercamp, 2006.

BENITE, C. R. M.; BENITE, A. M. C. Estudos sobre a inclusão escolar na formação docente em Química. *In:* VIVEIRO, A. A.; BEGO, A. M. (org.). O ensino de ciências no contexto da educação inclusiva: diferentes matrizes de um mesmo desafio. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

BENITE, C. R. M.; BENITE, A. M. C.; BONOMO, F. A. F.; VARGAS, G. N.; ARAÚJO, R. J. S.; ALVES, D. R. A experimentação no ensino de Química para deficientes visuais com o uso de tecnologia assistiva: o termômetro vocalizado. Química Nova na Escola, v. 39, n. 3, 2017a.

BENITE, C. R. M.; BENITE, A. M. C.; BONOMO, F. A. F.; VARGAS, G. N.; ARAÚJO, R. J. S.; ALVES, D. R. Observação inclusiva: o uso da tecnologia assistiva na experimentação no ensino de Química. Experiências em Ensino de Ciências, v. 12, n. 2, p. 94-103, 2017b.

BENITE, C. R. M.; BENITE, A. M. C.; ECHEVERRÍA, A. R. A pesquisa na formação de formadores de professores: Em Foco, a Educação Química. Química Nova na Escola, v. 32, n. 4, p. 257-266, 2010.

BENITE, C. R. M.; CAMARGO, M. J. R.; BENITE, A. M. C. O agir comunicativo e a educação inclusiva: uma possibilidade de análise da formação docente em ambiente virtual. Investigações em Ensino de Ciências, v. 26, n. 3, p. 237-258, 2021.

BENITE, C. R. M.; ECHEVERRÍA, A. R. Pesquisa participante: ação pedagógica na formação continuada de professores a partir do tema energia. Revista Debates em Ensino de Química – REDEQUIM, v. 9, n. 1, p. 185-204, 2023.

BENITE, C. R. M.; RODOVALHO, F. M.; FRANÇA, F. A.; BENITE, A. M. C. Experimentação acessível: a *design science* na prototipagem de tecnologia assistiva para alunos com deficiência visual. Química Nova na

Escola, no prelo, p. 1-8, 2025.

CAMARGO, M .J. R.; BENITE, A. M. C. Educação para as relações étnico-raciais e a formação docente em Química. *In:* BENITE, A. M. C. *et al*. Manual de educação antirracista: proposta para o currículo de Química. Ijuí: Ed. Unijuí, 2024.

CARR, W.; KEMMIS, S. Teoria crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CARVALHO, A. M. P. Os estágios nos cursos de licenciatura. São Paulo: Cergage Learning, 2012.

ECHEVERRÍA, A. R.; BENITE, A. M. C.; SOARES, M. H. F. B. A pesquisa na formação inicial de professores de Química: a experiência do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás. *In:* ECHEVERRÍA, A. R. e ZANON, L. B. (org.). Formação superior em Química no Brasil: práticas e fundamentos curriculares. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

ECHEVERRÍA, A. R.; SOARES, M. H. F. B. Um Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências (NUPEC) e a mudança nos parâmetros de formação inicial e continuada de professores. *In:* ZANON, L. B e MALDANER, O. A. (org.). Fundamentos e propostas de ensino de Química para a educação básica no Brasil. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

FAUSTINO, G. A. A.; SILVA, J. P.; BENITE, C. R. M.; BENITE, A. M. C. Os conhecimentos tradicionais de matriz africana no ensino de Química: uma possibilidade de diálogo. *In:* BENITE, A. M. C. *et al.* Manual de educação antirracista: proposta para o currículo de Química. Ijuí: Ed. Unijuí, 2024.

GALIAZZI, M. C. Educação pela pesquisa como ambiente de formação do professor. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 6, 2001.

GARRIDO, E.; BRZEZINSKI, I. A reflexão e investigação da própria prática na formação inicial e continuada: contribuição das dissertações e teses no período 1997-2002. Revista Diálogo Educacional, v. 8, n. 23,

p. 153-171, 2008.

GONTIJO, M. C.; ECHEVERRÍA, A. R. O empresariamento da educação no marco das contrarreformas educacionais e suas implicações na formação docente e no ensino de Ciências. Revista da Sociedade Brasileira de Química, v. 4, n.1, 2023.

LIMA, A. L. P.; SOARES, M. H. F. B. Movimento escoteiro e educação não formal: o uso de atividade de experimentação química em um acampamento escoteiro. Scientia Naturalis, v. 1, p. 313-330, 2019.

OLIVEIRA, Y. F.; MESQUITA, N. A. S. Aulas experimentais como estratégia para discutir questões ambientais: caminhos para o engajamento dos estudantes do ensino médio. Revista Debates em Ensino de Química, v. 7, p. 137-155, 2021.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. Educação & Sociedade, ano XX, n. 68, 1999.

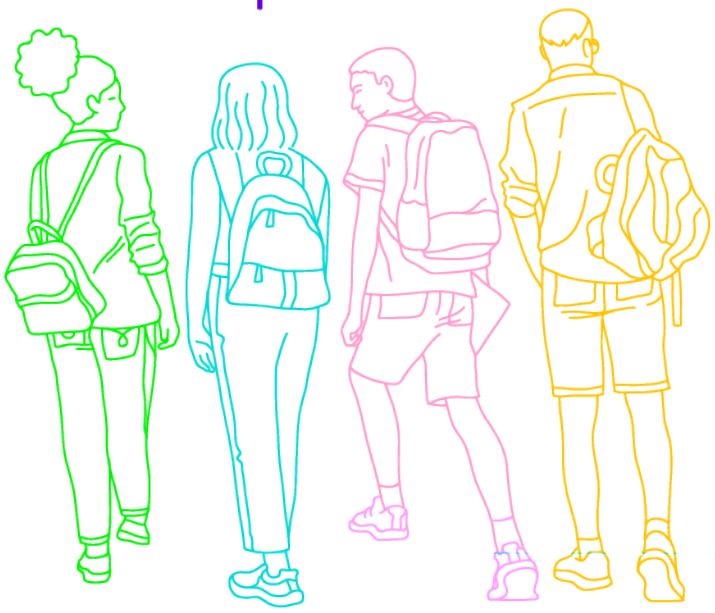
RIBEIRO JÚNIOR, R. M. *et al*. Sobre o sentido e a eficácia da atividade de estudo: uma reflexão no seio da teoria da relação com o saber. Revista Educação Online, n. 39, 2022.

SOARES, M. H. F. B. Jogos e atividades lúdicas no ensino de Química. 2. ed. Livraria da Física: São Paulo, 2023.

SOARES, M. R. F. B.; MESQUITA, N. A. S.; BENITE, A. M. C.; ECHEVERRÍA, A. R. A formação de professores de Química pela pesquisa: algumas ações da área de Ensino de Química do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás. Espaço Plural, ano XIII, n. 26, p. 70-87, 2012.

VIEIRA, M.C.S.; MESQUITA, N.A.S. Fluxos e contrafluxos da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99): um ensaio segundo as lentes da ecologia política e da educação ambiental crítica. ***In:*** BENITE, C. R. M.; ALVARENGA, K. B.; SOARES, M. H. F. B. (org.). Investigações no ensino de Ciências e Matemática: fundamentos e pressupostos para a formação de professores. Goiânia: Cegraf UFG, 2023.

FORMAÇÃO DE ARTISTAS-DOCENTES NAS ARTES DA CENA: O ESTÁGIO COMO LUGAR DE VIVÊNCIAS DIVERSAS



Joana Abreu
Karine Ramaldes

Conhecendo os estágios na licenciatura em Teatro

O curso de Teatro Licenciatura da Escola de Música e Artes Cênicas (Emac) da Universidade Federal de Goiás (UFG) vem, ao longo de sua história e das sucessivas reestruturações curriculares, buscando ajustes e reconfigurações que gerem o aperfeiçoamento de sua proposta de estágios, sempre considerando que essa vertente é fundamental para a formação de seus licenciandos. Da mesma maneira, o curso compreende que o estágio é estruturante para a licenciatura e formativo também para o corpo docente.

A atual versão do Regulamento de Estágio do Curso de Teatro - Licenciatura Emac/UFG está vigente desde 2022 e já foi elaborada após cuidadosa avaliação dos contextos, do corpo discente e da experiência pregressa com o antigo regulamento. De acordo com esse regulamento, e para consolidar a experiência de estágio, o curso conta com a possibilidade de estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios. Os estágios curriculares obrigatórios e não obrigatórios do Curso de Teatro - Licenciatura da Emac/UFG obedecem o que estabelece a Lei Federal que dispõe sobre o estágio de estudantes (Lei nº 11.788), atendem ao Regulamento Geral dos Cursos de Graduação (RGCG) e seguem as normas contidas na Instrução Normativa nº 01/2022, publicada pela PROGRAD/UFG, que dispõe sobre as orientações para elaboração de projetos pedagógicos de curso (PPC), estando em consonância com a legislação pertinente (Resoluções CEPEC/UFG nº 1557/2017, nº1538/2017, nº 1539/2017 e com a Lei 11.788 de 2008). Os dois tipos de estágio (obrigatórios e não obrigatórios) constituem-se atividades que privilegiam o diálogo crítico com a realidade profissional e favorecem a articulação ensino-pesquisa-extensão. Ambos apresentam caráter teórico-prático e têm como objetivo principal proporcionar aos estudantes a aproximação com a realidade profissional. Essa aproximação contribui com o aperfeiçoamento de sua formação acadêmica, no sentido de prepará-los para o exercício da profissão e da cidadania.

No caso do estágio curricular não obrigatório, a atividade é opcional e, quando realizada pelo estudante, tem o intuito de ampliar sua

formação por meio de experiências próprias da situação profissional, podendo envolver ações interdisciplinares integrantes do processo formativo proposto pelo curso, previstas no PPC e com os devidos registros no histórico acadêmico. Para atuação no estágio não obrigatório, não há restrição de mínimo de semestres cursados pelo discente e este poderá realizá-lo a qualquer tempo de seu curso de licenciatura, sempre com o apoio da coordenação, da orientação e da supervisão de estágio e, muitas vezes, com a mediação de agências de integração escola-empresa. Na maioria das vezes, esse estágio significa também a possibilidade de receber uma bolsa de estágio, que, para muitos, constitui o primeiro retorno financeiro com atividades ligadas à educação e à linguagem teatral.

O estágio obrigatório

O Estágio Curricular Obrigatório tem uma presença mais abrangente, uma vez que todos os discentes do curso necessariamente passarão por ele. Sua duração é de quatro semestres em campo de estágio, havendo o pré-requisito de estar cursando o quarto semestre para iniciá-lo. Em nosso fluxo curricular, os quatro estágios acontecem do quarto ao sétimo período do curso. Detalharemos em breve a estrutura desse estágio. Antes, porém, vale ressaltar que o estágio em Teatro tem características bastante peculiares e diversas no que tange aos campos de estágio.

De um modo mais amplo, os campos de estágio do Teatro - Licenciatura abarcam instituições de ensino escolar formal, contextos comunitários de aprendizagem e vivências com a linguagem teatral, além de projetos de extensão e/ou projetos de ensino diretamente ligados à UFG. Essa composição está intimamente ligada aos objetivos do próprio curso, quais sejam:

1. Licenciar professores e professoras de teatro aptos ao estudo e à pesquisa de metodologias de ensino de teatro;

2. Habilitar estudantes à pesquisa de linguagem teatral, processos criativos e encenação;

3. Capacitar estudantes para articular e adaptar conhecimentos e processos apreendidos ao longo do curso à prática do ensino de teatro;

4. Formar estudantes no perfil de artista-docente-pesquisador, para a educação básica, capazes de atuar em instituições públicas e privadas de formação educacional e cultural;

5. Desenvolver estudos relativos aos fundamentos históricos, estéticos e pedagógicos da arte teatral, em seus contextos econômicos, sociais e culturais, articulando teoria e prática;

6. Promover ações acadêmicas que articulem as atividades de pesquisa e ensino às ações de extensão;

7. Promover a aproximação de estudantes à comunidade externa da UFG por meio de ações de extensão, estágios curriculares e não curriculares;

8. Ampliar campo de formação articulado aos processos artísticos similares e integrados à formação teatral como música, dança e direção de arte (EMAC, 2024).

Esse conjunto de objetivos compõe um perfil que inclui, simultaneamente, os aprendizados estéticos, teóricos e técnicos na linguagem teatral e os aprendizados para exercer a docência na escola e nos contextos comunitários. Baseia-se no contexto das "diferentes práticas teatrais que atualmente integram o campo da Pedagogia do Teatro e que têm levado o fazer e fruir teatral a espaços diversificados, ampliando o seu acesso a diferentes segmentos da população" (Pupo, 2008, p. 59).

Para atingir esse aprendizado múltiplo, os estágios precisam acontecer tanto na Educação Básica quanto em projetos que possibilitam, de diversas maneiras, a presença do teatro nas comunidades.

O componente curricular Estágio Obrigatório de Licenciatura é, portanto, organizado para que cada discente tenha experiências nesses contextos diversificados. Possui carga horária total de 400 horas, organizadas em 4 estágios (I, II, III e IV), assim distribuídas: 96 horas para o primeiro semestre; 96 horas para o segundo semestre, 96 horas para o terceiro semestre e 112 horas para o quarto semestre.

Nessa diversidade de contextos, cada estagiário recebe orientação não somente durante cada semestre de estágio, mas também para organizar sua trajetória, ao longo dos semestres, de modo a configurar uma experiência de estágio que contribua o máximo possível com sua formação. Nesse trajeto, pelo menos um dos quatro semestres deve ser realizado na Educação Básica.

Na composição de horas, há também a possibilidade de aproveitamento de até 200h de estágio no caso de discentes que comprovem atuação como professores na Educação Básica durante o período de vinculação à graduação em Teatro-Licenciatura. Essa atuação é sempre avaliada pela coordenação de estágio, de modo que sejam concedidas horas quando, de fato, aquele discente já tem experiência reconhecida na docência.

Orientação de estágio

A formação de professores é um processo complexo que exige a integração de conhecimentos teóricos e práticos. Nesse contexto, o curso de Teatro-Licenciatura, organiza os quatro estágios no seguinte formato: horas de orientação coletiva junto à professora orientadora da UFG, que ocorrem uma vez na semana, e horas efetivas no campo de estágio. Essas duas categorias de atividades são divididas, a cada estágio, da seguinte forma:

- Estágio I, II e III: 32 horas de orientação e 64 horas em campo de estágio;
- Estágio IV: 48 horas de orientação e 64 horas em campo de estágio.

Nas seções de orientação, são realizados estudos e debates de textos especializados que oferecem suporte para a prática no campo de

estágio, além de compartilhamento das experiências vivenciadas em campo e orientações referentes às atividades a serem desenvolvidas no campo de estágio.

O estudo de textos especializados desempenha um papel fundamental ao embasar os estudantes de licenciatura em seus campos de estágio, pois lhes proporciona uma compreensão mais ampla e aprofundada dos conceitos e teorias que sustentam as práticas pedagógicas. O conhecimento pedagógico de conteúdo é vital para a efetividade do ensino. Isso inclui a compreensão das teorias de aprendizagem, metodologias de ensino, desenvolvimento infantil e gestão de sala de aula. Ao se engajarem no debate e na leitura crítica de textos, os futuros professores podem refletir sobre essas teorias e aplicá-las de maneira contextualizada em seus estágios. Por outro lado, após vivenciarem a prática em campo, esse será novamente o espaço de debate e reflexão sobre as vivências experimentadas, até que se volte ao campo, de modo que prática e teoria caminhem juntas, uma alimentando a outra.

Compreendemos que a orientação semanal durante o estágio permite que os estudantes de licenciatura desenvolvam competências críticas e reflexivas relacionadas à prática que desenvolvem no campo. A reflexão na ação é uma habilidade crucial para os profissionais da educação. A orientação por parte de docentes experientes e a leitura de textos que abordam práticas reflexivas podem incentivar os estagiários a analisarem suas próprias práticas, identificando áreas de melhoria e desenvolvendo estratégias pedagógicas mais eficazes. Além disso, auxiliam os futuros professores a estabelecerem conexões entre os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso de licenciatura e as situações reais enfrentadas no ambiente escolar.

> A orientação durante o estágio tem sido, antes de propor soluções, a de buscar coletivamente compartilhar as informações acerca das dificuldades enfrentadas pelos futuros professores na sala de aula, na tentativa de ultrapassar o modelo da experiência vivida. A partir de então fomentar espaços dinâmicos de discussão e

> reflexão da experiência acumulada, não com o intuito de repeti-las ou consolidá-las como uma possível solução, mas de compreensão da sala de aula como um espaço-vivo, dinâmico. Buscando romper com a lógica do "isso funciona, isso não funciona", "da minha sala", "eu faço eu resolvo", ou "do saber fazer consolidado" (Simões, 2010, p. 3).

Dewey [1938] (1971) destacou a importância da experiência educativa como uma interação contínua entre o indivíduo e o meio, e a orientação durante o estágio facilita essa interação, promovendo um aprendizado mais significativo.

Objetivando proporcionar uma visão mais atualizada e ampla dos diversos contextos sociais e educacionais que o futuro profissional em Teatro-Licenciatura irá enfrentar em seu campo de trabalho, as temáticas abordadas nas aulas de orientação de cada estágio são divididas da seguinte forma:

Estágio Obrigatório de Licenciatura I: Legislação e demais documentos oficiais de orientação, vigentes para o ensino de teatro na Educação Básica. Procedimentos éticos na realização do estágio. Debate e aprofundamento dos conceitos de didática, planejamento de aulas, metodologia, mediação e ensino-aprendizagem. O jogo teatral como metodologia de ensino-aprendizagem em teatro. Pedagogia do espectador.

Estágio Obrigatório de Licenciatura II: O trabalho com pessoas com deficiência nos processos de ensino-aprendizagem de teatro. Teatro, gênero e sexualidade. Os elementos da linguagem teatral e sua abordagem em diversas metodologias de ensino de teatro, tais como metodologias centradas no texto, em motes temáticos, nas visualidades e outros recortes metodológicos.

Estágio Obrigatório de Licenciatura III: Diversidades étnico-raciais e ensino de teatro. Pedagogia do Oprimido. Teatro do Oprimido. Teatro em comunidades.

Estágio Obrigatório de Licenciatura IV: Teatro, educação e infâncias. Mídias, tecnologias e o ensino de teatro.

A orientação, a leitura de textos e a apreciação de outros materiais especializados são componentes essenciais na formação de professores de licenciatura. Essas práticas fornecem uma base teórica robusta, desenvolvem competências críticas e reflexivas, promovem a integração entre teoria e prática e aperfeiçoam as práticas pedagógicas. Dessa forma, contribuem significativamente para a formação de profissionais da educação mais preparados e conscientes de seu papel na sociedade.

Acompanhamento pelos professores supervisores

O acompanhamento do estágio pelos professores supervisores também é essencial para a boa formação do futuro professor, pois, em cada etapa de acompanhamento, o estagiário aprende a partir do diálogo com o supervisor e da observação da prática executada por ele. Assim, os estudantes, na relação com o professor supervisor, desenvolvem competências pedagógicas essenciais, como a gestão de sala de aula, a comunicação eficaz e múltiplas formas de avaliação do desempenho dos alunos. Essas competências são fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem positivo e produtivo. Durante o estágio, os futuros professores, junto aos supervisores de estágio, enfrentam desafios reais, aprendem a lidar com diferentes situações e a se adaptar a diversos contextos artísticos e educativos. Essa experiência os prepara para enfrentar a realidade do ensino de teatro, com todas as suas complexidades e particularidades nos múltiplos campos de atuação do licenciado em Teatro. Conforme dito anteriormente, essa diversidade de campos de estágio gera um diálogo entre duas facetas complementares do profissional da licenciatura em teatro: a artística e a educativa. Assim, a atuação em cada campo de estágio será sempre artístico-educativa. Por isso, pensamos, de forma mais ampla, no planejamento e aplicação/regência de ações e projetos artístico-pedagógicos, podendo estes ser, de fato, compostos por aulas, mas também, a depender da natureza do campo de estágio, por ações artísticas que geram aprendizados de modos mais amplos.

No Estágio I, os estudantes aprendem especialmente a partir do diálogo e da observação das atividades do professor supervisor, o que lhes dará suporte para compreender a didática em sala de aula, nos casos em que o campo é escolar, ou a atuação artístico-educativa, nos casos em que é comunitário. Eles poderão também compreender como agir em situações diversas. No Estágio II, além de continuar com as práticas de diálogo e observação do Estágio I, o estudante elabora e aplica um plano de ação/aula/atividades, colocando em prática elementos da teoria estudada, da prática vivenciada nas aulas da universidade e do aprendizado adquirido no campo de estágio. No Estágio III, o estudante avança para compreender a importância de uma sequência didática, exercitando o planejamento e a execução de ações/aulas/atividades conectadas e contínuas. No Estágio IV, o estudante, em diálogo com o professor supervisor, elabora um projeto de estágio para ser desenvolvido no campo**;** nesse projeto, o estagiário deverá assumir o protagonismo da docência.

Estabelecemos sempre uma comunicação contínua entre professor orientador, professor supervisor e estagiário para que o desenvolvimento do estágio ocorra da melhor forma possível, ampliando a percepção da pedagogia teatral nos diferentes espaços.

> Nesse contexto, cabe propor que nos procedimentos pedagógicos do estágio se integre um plano de intervenção teatral, com o objetivo de ampliar a visibilidade do teatro (como atividade cultural) na paisagem do território escolar. Uma vez que nele poderão ser propostas e incorporadas estratégias artístico-pedagógicas fora do ambiente da sala de aula (com a colaboração do professor supervisor de campo), que resultem no contato dos alunos e professores com pequenas cenas, ida ao teatro, oficinas, etc. Enfim, atividades teatrais as quais possam envolver a escola, de tal modo a tornar a prática cultural do teatro concreta e visível no território escolar (Simões, 2013, p. 44).

Durante o estágio, os futuros professores têm a oportunidade de ampliar sua percepção da pedagogia teatral a partir da elaboração de

intervenções práticas em seus campos de estágio. Além disso, têm a oportunidade de construir uma rede profissional, conhecendo outros professores, coordenadores e profissionais da área do teatro e da educação. Essa rede pode ser valiosa para futuras colaborações e oportunidades de carreira.

Cada contexto escolar é único, com suas próprias realidades e desafios. O estágio permite que os futuros professores compreendam e se adaptem às especificidades das instituições e escolas onde vão atuar, desenvolvendo uma abordagem de ensino que seja relevante e eficaz para seus alunos.

O campo de estágio é uma etapa fundamental na formação de professores de teatro. Ele não só permite a aplicação prática do conhecimento teórico, mas também desenvolve competências artístico-pedagógicas essenciais, oferece experiência prática, promove o crescimento pessoal através do diálogo entre os profissionais envolvidos, e ajuda na construção de uma rede profissional. Acima de tudo, prepara os futuros professores para compreenderem o teatro como uma área do conhecimento poderosa, contribuindo para o desenvolvimento integral dos seus alunos.

Organização da escolha dos campos de estágio e o acompanhamento dos campos

A equipe de estágio do curso organiza, a cada semestre letivo, uma lista com as opções de campos de estágio disponíveis para os estudantes de Teatro-Licenciatura. Essa lista é atualizada pela coordenação de estágio do curso a cada semestre, a qual entra em contato previamente com as instituições parceiras para confirmar o número de vagas de estágio que a instituição poderá oferecer, além dos horários e dias da semana disponíveis.

Após esse contato prévio, a lista é organizada e apresentada aos estudantes de estágio na primeira semana de aula. Os estudantes têm a liberdade de escolher o campo de estágio que mais se adequa à sua realidade naquele semestre. Por semestre, são ofertadas cerca de

12 opções de campos de estágio. Dentre as instituições parceiras frequentes, temos:

- Associação Cidade Livre;
- Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) Estadual Edmundo Pinheiro de Abreu;
- Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) Estadual Lyceu de Goiânia;
- Circo Lahetô;
- CEPAE - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG;
- DEI/CEPAE- Departamento de Educação Infantil da UFG;
- Escola Municipal Coronel José Viana;
- Associação Coletivo Educare;
- Escola do Futuro de Goiás em Artes Basileu França;
- IFG- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Goiânia;
- INAI- Instituto Arte e Inclusão;
- Projetos de Extensão da Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC-UFG).

A escolha dos possíveis campos de estágio para os discentes do curso se dá especialmente a partir de dois aspectos: 1) análise da receptividade do campo para o componente curricular Teatro; 2) presença de professores supervisores formados na área Teatro. O estágio do curso Teatro-Licenciatura ainda encontra dificuldades em reunir uma quantidade grande de campos de estágio que tenham um profissional formado na área, especialmente na Educação Básica.

Trocas, interações e socializações: aprendizados coletivos e experiências individuais

O teatro é uma arte coletiva, que depende consideravelmente da força do trabalho em grupo, da capacidade de escuta e partilha. Os caminhos da pedagogia do teatro, na contemporaneidade, se constroem

bastante alicerçados nessa característica. No estágio de Teatro-Licenciatura, também consideramos a troca coletiva fundamental.

Um dos dispositivos para estimular o aprendizado coletivo, mesmo numa estrutura em que os estagiários de um mesmo grupo se distribuem por variados campos de estágio, realizando as atividades de campo, algumas vezes individualmente e outras em duplas ou trios, são as **rodas de socialização de experiências**. Nessas rodas, realizadas algumas vezes durante cada semestre, os estagiários compartilham com seu coletivo situações observadas e/ou vivenciadas em campo. São momentos em que se expõem os desafios, as dúvidas, os medos, mas também em que se revelam descobertas, encantamentos e especificidades de cada campo.

Essa possibilidade de socialização potencializa as experiências como um todo, pois, além do que cada pessoa vive em seu campo, passa a carregar também nuances, reflexões e percepções trazidas pelas vivências de colegas em campo. O espaço de fala diante dos colegas também provoca a ampliação da "autonomia, a divisão de tarefas, a iniciativa própria, a horizontalidade, a polifonia de vozes, a troca permanente e a formação contínua" (Mundim, 2018, p. 96).

O espaço de trocas não é estabelecido somente nas rodas de socialização. Há também **trocas entre o componente curricular de estágio obrigatório e outros componentes curriculares do curso**. Um forte exemplo são os componentes Pedagogias do Teatro 1 e 2, que se dedicam mais diretamente à reflexão sobre as práticas pedagógicas em Teatro. Todavia, vários outros componentes, como Espaço Cênico e Educação, Jogo e Improvisação Teatral e Contação de Histórias, somente para citar alguns, dialogam muito diretamente com o que acontece no estágio. Um caso específico é o componente curricular de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no qual muitos trabalhos partem do campo de estágio para criar reflexões mais aprofundadas sobre a docência em teatro.

Outra partilha muito rica vem acontecendo com os projetos de extensão da unidade (Emac-UFG) desde o momento em foi permitido que esses projetos fossem campo de estágio. A **presença dos estagiários**

nos projetos de extensão amplia a potência de vida e atuação desses projetos. O diálogo entre os coordenadores dos projetos e os orientadores de estágio também se beneficia dessa troca, que acaba por fortalecer também o trabalho coletivo do corpo docente do curso.

Por se proporem a debater temas transversais que são fundamentais à licenciatura - tais como as questões de gênero, questões étnico-raciais, diversidade e inclusão, as infâncias - os encontros de orientação de estágio obrigatório contribuem com a percepção discente mais ampla em relação às ligações que existem entre todos os componentes curriculares do curso. Essa abordagem dialógica é sustentáculo para a constituição dos artistas-educadores que o curso pretende formar, gerando experiências individuais que alimentam o aprendizado coletivo e vice-versa.

Procedimentos éticos na realização do estágio

Pensando ainda nos processos relacionais que permeiam a vivência do estágio, outro ponto digno de reflexão são os caminhos traçados para o estabelecimento de um vínculo saudável entre estagiários e campo de estágio. A chegada inicial ao campo de estágio requer um olhar colaborativo no sentido de perceber os atores que transitam naquele ambiente, não como destinatários do julgamento dos estagiários, mas como profissionais parceiros, com mais tempo de trajetória, que merecem o olhar respeitoso e a escuta de quem chega ao campo para aprender junto.

Para que essa passagem de cada estagiário pelo campo aconteça com harmonia, tem sido importante entender os papéis, limites e possibilidades de todos os envolvidos no campo de estágio e a importância do cuidado na inserção do estagiário (um corpo externo) naquele ambiente. Tal cuidado inclui desde entender como estar na instituição-campo (modos de comunicação, pessoas de referência, vestimentas adequadas ao contexto, compromisso com pontualidade e assiduidade etc.), passando pela maneira de observar, propor e realizar atividades pedagógicas, até abarcar também modos de compartilhar

informações sobre o contexto do campo nos processos de estudo e pesquisa externos à instituição-campo.

Se os procedimentos e consciência ética são indispensáveis para qualquer licenciando transitar no campo de estágio, no caso da Educação Básica, sua importância para estagiários de Teatro cresce, pois:

> a disciplina Arte é normalmente considerada não importante na formação dos alunos da Educação Básica, ou seja, pela ausência de condições: materiais, espaciais e logísticas para o teatro acontecer na escola, obrigando os professores a constantes processos de adaptação, busca de soluções possíveis e improvisadas para o exercício da profissão (Simões et al., 2011, p.1874).

Dada essa especificidade de relação histórica entre a escola e o campo das artes, faz-se mais importante ainda que o estagiário tenha autonomia e sabedoria para contribuir com seu supervisor e com os educandos no sentido de defender a pertinência do teatro na Educação Básica. Esse processo fica facilitado se sua inserção na escola ocorre com cuidados éticos e buscando contribuir com o crescimento do próprio ensino de teatro no sistema educacional brasileiro.

A visão disseminada segundo a qual a arte, e especificamente para nós, o teatro, deveriam estar em segundo plano nos currículos escolares não é o único desafio que os estagiários vão encontrar. Especialmente no estágio em teatro, identificamos alguns desafios recorrentes.

Desafios do estágio na licenciatura em Teatro na UFG

Os desafios no estágio são muitos, iniciando-se pela própria natureza da atividade. A docência não é uma atividade fácil. Para muitos, estar nesse papel é uma alegria, um ato de afetar e deixar-se afetar. Para outros, é uma obrigação. Independentemente do enfoque, o lugar do ensino é sempre trabalhoso. “A prática docente não é fácil como se imagina ou se faz crer. Não basta estar à frente de uma sala, falar e

escrever sobre algo que deve ser aprendido ou então cursar as disciplinas da Faculdade de Educação para se constituir docente" (Simões, 2011, p. 1875). Assim, a docência em qualquer área requer disponibilidade, inventividade, capacidade relacional, estudo e muito trabalho.

No caso específico da licenciatura em Teatro, há a demanda imperativa de aprofundar o conhecimento nos estudos da linguagem teatral em si, conhecer seus meandros, seus tempos, sua história, suas teorias e, principalmente, sua prática artística. Ocorre que, pela exclusão da arte - e mais ainda do teatro - das escolas de Educação Básica, muitas vezes, os estagiários do Teatro-Licenciatura iniciam seus contatos mais aprofundados com a linguagem somente a partir de seu ingresso na graduação.

Outro desafio, inerente a todos os estágios em Teatro nas licenciaturas do país, está ligado aos meandros curriculares. Atualmente, por exemplo, temos a estrutura curricular determinada em nosso país pela Base Nacional Comum Curricular, conhecida amplamente como BNCC. Apesar de toda a luta histórica para o reconhecimento de cada linguagem artística como área de conhecimento, sendo o Teatro uma delas,

> de modo bastante frustrante, a BNCC acaba por impetrar, a contra gosto da grande maioria dos especialistas da Área de Arte, a derrocada da ideia de ter as Linguagens artísticas, ainda que as básicas e mais tradicionais, como Áreas de Conhecimentos e ainda torna essas – Área Disciplinar e Linguagens Artísticas – apenas "Componente Curricular" e a serviço do "desenvolvimento de competências" (BNCC, 2017) técnicas no alunado (Bessa-Oliveira, 2018, p. 3).

Ou seja, o futuro docente, ao aprofundar seus estudos no estágio, depara-se com o fato de que seu campo de conhecimento foi sumariamente relegado ao posto de componente curricular da área de linguagem, o que dificulta ainda mais a tarefa já árdua de abrir espaços para a arte na Educação Básica.

Ainda no que tange ao currículo e à sua organização disciplinar, Icle (2011, p. 74) nos faz refletir sobre o fato de que:

> Não foi, consequentemente, sem litígio que o teatro ingressou no contexto da educação escolarizada, produzindo ao menos dois efeitos: o primeiro relacionado à desconfiança indagadora sobre a pertinência ou não de uma atividade tão livre: poderia ela trazer benefícios para a aprendizagem? Foi preciso o estabelecimento do discurso da Escola Nova, no início do século XX, para uma justificação mais elaborada da presença do teatro na escola (Page, 2009, p.28). E, o segundo, como consequência do primeiro, tratou de uma adaptação das atividades teatrais às rotinas da escola e às tecnologias escolares, inclusive aos procedimentos burocráticos impostos institucionalmente.

Adaptações mandatórias da natureza da linguagem teatral a uma estrutura formal que não considera as especificidades dessa natureza são uma constante no ofício da docência em teatro na contemporaneidade brasileira e começam a acompanhar o docente desde o período do estágio. Deparar-se com todo esse contexto, torna a tarefa mais desafiadora.

Por sua vez, há características pontuais do estágio obrigatório do curso de Teatro da EMAC que também geram desafios. Por trazer uma proposta que oferece mais autonomia a cada discente no sentido de escolher, a cada semestre, o campo de estágio em que vai atuar, eventualmente, os estágios deixam as orientadoras com bastante demanda de campos simultâneos para acompanhar e visitar. Considerando que cada grupo de estágio pode ser composto de até quinze estagiários para cada orientadora, caso cada estagiário esteja em um campo de estágio distinto, serão quinze campos, com quinze supervisores etc.

Na tentativa de gerir a situação e ampliar mais ainda as partilhas, uma das estratégias que têm funcionado em termos de viabilizar um melhor acompanhamento é o incentivo à realização de estágios em duplas ou trios, de modo que cada pequeno grupo frequente o mes-

mo campo de estágio. Esses agrupamentos não são compulsórios, mas, quando aceitos pelos discentes, geram não só mais espaço de acompanhamento para as orientadoras, como multiplicam os aprendizados individuais.

Compreendemos, assim, que o estágio é um momento desafiador para o estudante e para as orientadoras de Teatro-Licenciatura, mas também revela-se como uma etapa crucial para a articulação entre teoria e prática, proporcionando uma vivência real e enriquecedora do ambiente educacional e artístico. Ele permite que os futuros docentes experimentem e reflitam sobre metodologias, desenvolvam competências pedagógicas e ampliem sua capacidade de adaptação a diferentes contextos de ensino. Além disso, o estágio estimula o diálogo crítico com a realidade profissional e contribui para a construção de um perfil de professor-pesquisador-artista, fundamental para a prática educativa no campo das artes cênicas. Assim, o estágio não só complementa a formação acadêmica, mas também enriquece o percurso pessoal e profissional do licenciado, preparando-o para os desafios da docência e da cidadania.

Referências

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. A Base Nacional Comum Curricular: ensino de artes nas escolas ainda é uma coisa possível?. *In:* III JORNADA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM; III ENCONTRO DOS PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO E LETRAS; XII JORNADA DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL, 2018. Anais eletrônicos [...].:UEMS, 2018.

DEWEY, John. Experiência e Educação. 15. ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, [1938], 1971.

ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS (EMAC/UFG). Projeto pedagógico do curso de Teatro. Goiânia: EMAC/UFG, 2024.

ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS (EMAC/UFG). Regulamento de estágio do curso de Teatro**.** Goiânia: EMAC/UFG, 2022.

ICLE, Gilberto. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro? Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, n. 17, set. 2011. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/14145731021720110 70. Acesso: 07 jul. 2021.

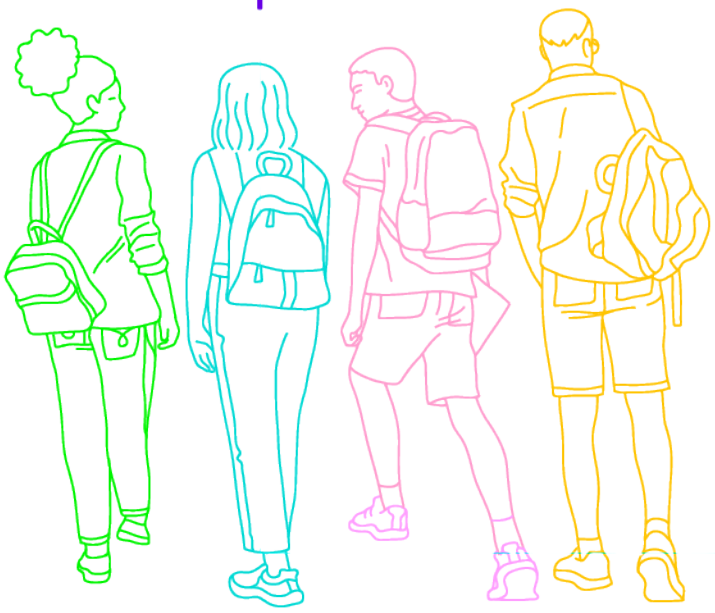
MUNDIM, Liliane Ferreira. Discentes na docência – experiências dialógicas. Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 2, n. 17, p. 095-101, 2018.

PUPO, Maria Lúcia de Barros. Dentro ou fora da escola? Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n.10, dez. 2008.

SIMÕES, José de Almeida Jr. O estágio curricular e a formação do artista docente. *In:* VI CONGRESSO DA ABRACE, 2010. Anais eletrônicos [...]. v. 11, n. 1, 2010. Disponível em: https://www.iar.unicamp.br/publionline/abrace/hosting.iar.unicamp.br/publionline/index.php/abrace/article/view/3712.html. Acesso: 9 set. 2024.

SIMÕES, José de Almeida Jr. Reflexões acerca do estágio curricular na formação do professor licenciado em Teatro. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 43-64, jun. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v29n02/v29n02a03.pdf. Acesso: 9 set. 2024.

O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NA LICENCIATURA EM PORTUGUÊS: EXPERIÊNCIAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM GOIÁS



Allice Toledo

Wilton Divino da Silva Júnior

Introdução

A prática de estágio obrigatório no curso de Letras Português da Universidade Federal de Goiás é atravessada por duas questões que contemplam a formação docente e a futura atuação profissional dos discentes: a relação entre teoria e prática, e o caráter político, ético e social do sujeito-professor. Assim está posto no PPC do curso, que preconiza a formação de docentes compromissados com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Estas duas questões poderiam, na verdade, ser três, se trouxermos para este texto o que se ouve pelos corredores da Faculdade de Letras e em vários outros cursos de licenciatura em todo o país: "não há teoria no estágio"; "na prática a teoria é outra"; "nenhum professor quer dar aula de estágio, porque não dá para fazer pesquisas relevantes com este tema".

O entendimento de que o estágio é apenas um lugar de observação/execução e não de reflexão e criação é presente tanto entre docentes quanto entre discentes do ensino superior e, embora a discussão sobre a indissolubilidade da teoria e da prática na docência seja feita há pelo menos três décadas nos estudos sobre ensino-aprendizagem (Pimenta e Garrido, 2012; Ludke, 2009), enunciados como estes ainda permanecem em circulação no discurso sobre o ensino de língua portuguesa. Em seus ensaios sobre o ensino e a aprendizagem, bell hooks (2017) relata a surpresa com que foi recebido o seu livro *Ensinando a transgredir* pelo público acadêmico, que considera o ensino um aspecto "mais enfadonho e menos valorizado da atividade acadêmica" (2017, p. 23). Ainda assim, afirma que a sala de aula é o espaço que oferece "as possibilidades mais radicais na academia" (2017, p. 23). Este texto apresenta não somente a concepção, a organização e os conteúdos trabalhados nas disciplinas de estágio obrigatório do curso de Português: Licenciatura da UFG, mas também as práticas que foram possíveis de serem realizadas porque, assim como hooks, acreditamos que a sala de aula oferece possibilidades radicais de reflexão, criação e ação nos contextos de ensino-aprendizagem.

A concepção de estágio

Não há como pensar a concepção do Estágio Curricular Obrigatório do curso de Português da UFG sem antes reconhecer a concepção de linguagem que embasa os documentos oficiais de ensino de língua portuguesa no Brasil, já que não se divorcia a prática de linguagem da ação social. A Base Nacional Curricular Comum, conforme a leitura de Geraldi (2016, p. 384), assume uma concepção oficial de linguagem como "uma forma de ação e interação no mundo". Neste ensejo, não cabe nem ao estudo nem à prática da língua e da linguagem o tradicionalismo da gramática normativa como protagonista das aulas de língua portuguesa, ou a celebração de modelos canônicos como as únicas possibilidades de criação literária nas aulas de literatura. Os documentos oficiais propõem que o ensino da língua se concentre em multiletramentos, preparando os estudantes para lidar com a linguagem em situações reais em diferentes esferas da comunicação humana, do cotidiano ao institucional, sem distinção de qualidade, mas com o reconhecimento de suas igualdades e diferenças.

Para a Faculdade de Letras, o Estágio Curricular Obrigatório é entendido como um espaço de construção do docente como sujeito que tem domínio de sua própria prática, de seu papel social e conhecimento do contexto real em situação de trabalho (PPC, 2020). Há uma relação direta entre a relação teoria-prática no processo de ensinar e aprender tanto na concepção oficial de linguagem quanto na concepção de estágio em Português. Do mesmo modo que o trabalho com a língua e a linguagem parte da metodologia ***uso-reflexão-uso***, assim também é a formação docente, a partir de uma proposta que aqui chamamos de *ação-reflexão-ação*, tanto nas aulas de campo quanto nas aulas teóricas. Isso porque a formação dos profissionais do magistério se compromete com:

> um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação. (PPC, 2020)

Sendo a língua e a linguagem espaços privilegiados de interação e de construção de sentidos, a formação docente em língua portuguesa e literatura contempla não somente o trabalho com a metalinguagem e com a epilinguagem, os multiletramentos e a construção de significados, mas também as implicações da produção linguística e literária na formação da sociedade. O estágio curricular é, portanto, também um espaço privilegiado, visto que é nesse momento em que discentes e docentes atuam em conjunto no reconhecimento do domínio teórico em situações reais de ação, a partir de uma postura ética, democrática, inclusiva e não discriminatória.

A formação e a organização do corpo docente de estágio

Institucionalizado por meio de regulamento próprio aprovado no Conselho Diretor da Faculdade de Letras, o Estágio Obrigatório Curricular em Letras: Português mobiliza docentes do Departamento de Língua Portuguesa (DELP) e do Departamento de Estudos Literários (DEL). A cada dois anos, há a designação por portaria de um coordenador e de um vice-coordenador, responsáveis pela proposta das atividades, documentação e orientação dos professores-orientadores das disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório. Na gestão 2023-2025, assume a coordenação a professora Allice Toledo, e a professora Renata Rocha a vice-coordenação, respeitando o acordo de alternância entre o DELP e o DEL nos cargos de coordenador e vice-coordenador. A área de estágio conta com oito professores efetivos do DELP e oito professores efetivos do DEL. Devido ao grande quantitativo de alunos da licenciatura em Português, o maior curso da Faculdade de Letras, ao menos quatro professores de cada um destes departamentos assumem disciplinas de estágio semestralmente, a fim de dar conta dos cerca de 120 alunos matriculados nas disciplinas de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa 1 e 2, e Estágio em Ensino de Literatura 1 e 2.

Os/as docentes que assumem as disciplinas de Estágio em Português ou Literatura são licenciados em Português e doutores nas áreas de Letras, Linguística e/ou Estudos Literários. Além disso, em seus concursos há a indicação do trabalho com o ensino e a aprendizagem de

língua portuguesa ou de literatura. Cada docente pode orientar no máximo 15 alunos, segundo as atribuições definidas na Resolução CEPEC nº 1557, de 1º de dezembro de 2017. No entanto, é frequente que professores orientadores de estágio assumam turmas maiores, considerando os afastamentos de docentes para capacitação, pós-doutorado e gestão. No ano de 2024, por exemplo, havia dois professores do DELP em cargos de chefia (coordenação de curso e chefia de departamento), uma professora em licença-capacitação, e dois professores DELP também em cargos de gestão (direção da faculdade e coordenação da pós-graduação), e uma em licença para pós-doutorado. Por esta razão, é também comum que professores substitutos assumam as disciplinas de estágio, para que os discentes não fiquem desatendidos frente à obrigatoriedade da conclusão destas disciplinas para integralização do curso.

A organização e o modo de distribuição da carga horária do estágio no curso

Segundo a mais recente reformulação do PPC do curso de Letras: Português, que data de 2020, o Estágio Curricular Obrigatório divide-se em quatro disciplinas: Estágio em Ensino de Língua Portuguesa 1 e 2, e Estágio em Ensino de Literatura 1 e 2. Essa divisão atende ao que determina a Resolução CNE / CP nº 2, de 1º de julho de 2015: são 416 horas dedicadas ao Estágio Obrigatório, que deve ter seu início na segunda metade do curso de graduação, divididas da seguinte maneira: Estágio 1 em Ensino de Língua Portuguesa, 96 horas; Estágio 2 em Ensino de Língua Portuguesa, 112 horas; Estágio 1 em Ensino de Literatura, 96 horas; Estágio 2 em Ensino de Literatura, 112 horas. O cumprimento dessa carga horária acontece em quatro semestres consecutivos: os dois primeiros semestres são destinados ao Estágio em Língua Portuguesa 1 e 2, e os dois últimos semestres são destinados ao Estágio em Literatura 1 e 2. As atividades em campo, para os Estágios 1, têm 64h de carga horária, e as aulas teóricas, 32h. Já para os Estágios 2, as atividades em campo permanecem com 64h, enquanto as aulas teóricas aumentam de carga horária e vão para 48h.

A fim de que o/a discente possa cursar as disciplinas destinadas ao trabalho de formação docente para o ensino de Língua Portuguesa e para o ensino de Literatura, é necessário que antes sejam cursadas outras que atuam como pré-requisitos e co-requisitos para o estágio. Como pré-requisito, temos a disciplina Didática e Formação Docente, atribuída às docentes da área de Disciplinas Educacionais[1]; como co-requisitos, Didática para o Ensino de Língua Portuguesa, que deve ser feita anteriormente ao primeiro estágio em Língua Portuguesa, e Didática para o Ensino de Literatura, que deve ser cursada anteriormente ao primeiro estágio em Literatura.

Aqui é preciso fazer um aparte sobre as atividades em campo: é inviável que a quantidade total de horas na escola-campo seja cumprida a rigor. Isso porque a quantidade considerável de discentes matriculados nas disciplinas de estágio (por volta de 120 no total, 15 por turma, em cada semestre letivo) inviabiliza a sua presença em todas as aulas no dia atribuído ao campo. Além disso, nem todas as escolas oferecem na grade de horário aulas de língua portuguesa no mesmo dia em que o trabalho em campo é realizado, o que faz com que alguns alunos tenham que realizar as atividades em outras escolas em horários alternativos. Por fim, há um entrave considerável por parte das secretarias municipal e estadual de Educação em relação à continuidade dos projetos de ensino que são desenvolvidos pelos estagiários em conjunto com as escolas. Calendários com eventos e avaliações são alterados constantemente, e muitas aulas são dedicadas exclusivamente para a resolução de exercícios para o treinamento de desempenho nos índices avaliativos educacionais – Goiás recebeu a maior nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no ano de 2023.

1 Há uma divisão interna no Departamento de Língua Portuguesa para a organização de disciplinas e demais atribuições que competem às docentes responsáveis pelas disciplinas de Psicologia da Educação 1 e 2, Fundamentos Filosóficos e Sociohistóricos da Educação e Políticas Educacionais no Brasil.

Os conteúdos ementários das disciplinas de Estágio em Língua Portuguesa e Estágio em Literatura e suas relações com outras disciplinas, programas e projetos

Toda a organização e estruturação dos conteúdos teóricos e práticos das disciplinas que compõem o curso de Português: Licenciatura seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Resolução CNE/ CEB nº 04, de 13 de julho de 2010, as quais são também o documento referência para o PPC do curso. Estão contidas nas ementas das disciplinas referentes aos estágios obrigatórios as referências conceituais para a qualidade social da educação, as formas de organização curricular, a base nacional comum e a parte diversificada, as etapas e modalidades da educação básica, a gestão democrática e organização da escola, e as considerações sobre a formação inicial e continuada dos professores. Reproduzimos a seguir as ementas das disciplinas de estágio obrigatório do curso:

Estágio em Ensino de Língua Portuguesa 1
Ementa

Estudo da inter-relação do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa na Educação Básica. Descrição, análise e elaboração de material didático. Estudo de sistemas e modos de avaliação.

Estágio em Ensino de Língua Portuguesa 2
Ementa

Práticas de ensino e aprendizagem na área de Língua Portuguesa. Oralidade, leitura, letramento, produção de textos escritos, literatura e análise linguística. Elaboração de projetos didáticos de Língua Portuguesa para a Educação Básica.

Estágio em Ensino de Literatura 1
Ementa

O Projeto Político Pedagógico, a organização do trabalho escolar e o contexto social, econômico e cultural

dos alunos. Análise e elaboração de projetos e práticas de ensino de leitura literária. A formação literária no contexto dos direitos humanos e da diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional.

Estágio em Ensino de Literatura 2
Ementa

O Projeto Político Pedagógico, a organização do trabalho escolar e o contexto social, econômico e cultural dos alunos. Desenvolvimento e avaliação de práticas de ensino de literatura, de leitura e de produção textual. Implementação de projetos de ensino de literatura em língua portuguesa em suas relações com os direitos humanos, a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional.

Embora as quatro disciplinas de Estágio Obrigatório em Português sejam voltadas para a relação teoria e prática das práticas no ensino-aprendizagem, os conhecimentos referentes a essas questões são abordados de forma interdisciplinar nos diferentes componentes curriculares do curso, em disciplinas dos núcleos comum e específico, nos projetos de Prática como Componente Curricular, bem como em projetos de iniciação científica e de extensão (PPC, 2020). Além da disciplina de Didática e Formação Docente, atribuída à área de Estudos Educacionais, podemos citar as disciplinas de Didática para o Ensino de Língua Portuguesa, Didática para o Ensino de Literatura, Análise Linguística, Educação para as Relações Etnicorraciais, Tecnologias Aplicadas ao Ensino de Línguas, e Texto, Discurso e Ensino, como pertencentes ao rol de disciplinas relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem e formação docente. Destacamos também a atuação discente e docente no PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que promove a integração entre parte do corpo docente e discente do curso de Português: Licenciatura, e diferentes escolas da educação básica pública na cidade de Goiânia.

Há ainda uma diversidade de ações de extensão que também estão relacionadas ao trabalho desenvolvido nas disciplinas de estágio,

como o OBIAH na escola, uma ação de extensão conduzida pelo grupo de pesquisa OBIAH sob a coordenação da professora Tânia Rezende; o projeto Práticas de Escrita para a Redação do ENEM, sob a coordenação da professora Allice Toledo; e o projeto Politizar Letras, ação de extensão conjunta com a Faculdade de Ciências Sociais, que forma bancas de avaliadores de textos produzidos por estudantes do ensino médio da educação básica para atuarem como vereadores na Câmara Municipal de Goiânia por alguns dias.

O estágio obrigatório na escola: o campo, as atividades e a socialização

Para a realização das práticas de estágio em campo, são consideradas as escolas devidamente conveniadas com a UFG, preferencialmente públicas, e obrigatoriamente na educação básica. Todas as escolas da rede municipal de Goiânia são conveniadas com a UFG, bem como as escolas da rede estadual na capital e no seu entorno. São também conveniados o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e o Instituto Federal Goiano (IF Goiano) – estes dois últimos são campos no nível básico de educação. Mesmo com a grande diversidade de escolas conveniadas, é comum que os docentes da área de Estágio enfrentem alguns obstáculos em todo início de disciplina em relação não somente à disponibilidade de vagas das escolas, mas à própria abertura das instituições para receberem estagiários. As razões para as recusas são muitas e variadas, embora seja perceptível o receio de gestores e professores de que a presença de estagiários perturbe a organização da escola ou que esta seja uma prática de avaliação qualitativa da performance dos regentes em sala de aula.

Este não é o caso do CEPAE, escola parceira do curso de Português: Licenciatura, e geralmente o lugar de preferência para atuação tanto de docentes como discentes. No entanto, não há campo para todos os estudantes do curso, especialmente para aqueles do turno vespertino, uma vez que as aulas no CEPAE são concentradas no turno da manhã. Há uma organização da área de Estágio, em diálogo com a

área de Português do CEPAE, para alocar os discentes de acordo com o número de vagas disponibilizadas por cada docente na escola. Considerando o grande número de discentes matriculados nas disciplinas de estágio nos dois turnos, há um acordo interno à área de garantir que ao menos duas turmas possam assumir as vagas ofertadas pelo CEPAE. As outras turmas, em sua grande maioria, desenvolvem os trabalhos de campo em escolas das redes municipal e estadual.

A coordenação da área de Estágio em Português tem adotado a prática de alocar todos os discentes em uma mesma escola ao longo de todo o ano letivo, de modo que o trabalho com os projetos didáticos seja mais eficaz, voltado para as demandas reais da escola, dos professores e dos estudantes. Embora seja importante a diversidade de experiências em diferentes campos de estágio, as dificuldades muitas vezes impostas por gestores escolares das redes municipal e estadual inviabilizam a presença e o trabalho dos discentes do curso. Nos últimos anos, tivemos um número considerável de casos de discentes que foram impedidos de realizar a regência ou que foram obrigados a assumir uma turma por todo o semestre letivo, além daqueles que foram ofendidos sem motivos plausíveis. O trabalho conjunto em um mesmo campo, com a supervisão do professor orientador, é uma forma de mitigar essas adversidades e proporcionar um espaço de trabalho colaborativo, inclusivo e harmonioso. Destacamos as parcerias com as escolas Centro de Ensino em Período Integral Pedro Xavier Teixeira, Centro de Ensino em Período Integral Pedro Gomes, Instituto de Educação em Artes Professor Gustav Ritter, Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Waldemar Mundim, e o Centro de Educação de Jovens e Adultos. Como campos alternativos de estágio, temos a parceria com o Centro de Formação, Assessoria e Pesquisa em Juventude – CAJUEIRO, onde também atuam conjuntamente as licenciaturas em línguas estrangeiras da Faculdade de Letras.

Em observância à Resolução CEPEC/UFG 1539, de 6 de outubro de 2017 (PPC, 2020), as ementas das disciplinas e, portanto, as atividades acadêmicas da área de estágio contemplam a apreensão da realidade da escola-campo, a elaboração e desenvolvimento de projeto de ensino e pesquisa e, como produto de avaliação, a redação de um

relatório ao final de cada disciplina. Cada turma de estágio, sob a coordenação dos docentes responsáveis, cria conjuntamente seus projetos de ensino, suas estratégias de observação, e decide em conjunto com as escolas parceiras as melhores formas de atuação dos discentes da Faculdade de Letras nas salas de aula: seja por meio de sequências didáticas, realizações de oficinas ou regência da turma por um período determinado. Paralelamente à atuação no campo, há um trabalho consistente feito nas aulas teóricas realizadas na universidade, com leitura e discussão de aspectos teóricos-metodológicos para as práticas docentes. Há também a produção de materiais didáticos e paradidáticos para a atuação dos discentes a partir da realidade da escola em que atuam, que é também resultado de um trabalho prévio de análise e descrição de produtos didáticos que circulam nas escolas do país por meio do PNLD.

Os discentes do curso de Português: Licenciatura são estimulados a apresentarem seus relatos de práticas de estágio em congressos científicos como o CONPEEX, realizado na UFG anualmente. No âmbito das discussões próprias à área, temos o evento Rodas de Conversa do Estágio, em que professores da educação básica, em sua maioria egressos do curso, retornam à universidade para dialogarem com discentes em formação aspectos pedagógicos, teóricos e afetivos das experiências de sala de aula. Esses momentos de socialização do estágio, para além das diversas oficinas oferecidas como ações de extensão, estreitam os laços entre pesquisa e prática, entre discentes e docentes, entre a comunidade acadêmica e a comunidade geral

Relatos de experiência de Estágio Obrigatório em Língua Portuguesa no Centro de Ensino em Período Integral Pedro Xavier Teixeira

Os relatos que se seguem sobre a experiência de estágio no curso de licenciatura Letras: Português da Faculdade de Letras da UFG, fundamentam-se no princípio básico de estabelecer uma parceria real com a escola-campo, isto é, na efetiva presença do docente responsável pelo estágio nas atividades regulares de observação, de intervenção pontual ou de regência de turma realizadas pelos estagiários na esco-

la-campo; é pois, essa presença do docente que estabelece e fortalece a parceria com a escola-campo, na medida em que torna possível o diálogo com os professores, coordenadores, diretores, servidores da administração, cozinha e serviços gerais, bem como com os estudantes. Se a universidade deseja, verdadeiramente, contribuir com uma educação pública de qualidade, é importante chegar respeitosamente no espaço escolar pela prática da escuta atenta e do diálogo, que evidenciam o companheirismo e a camaradagem para a construção de ações resolutivas.

1. O projeto Oficinas de Redação do ENEM

No ano de 2022, no retorno das atividades presenciais na universidade após a pandemia de covid-19, iniciamos a ação "Oficinas de Redação para o ENEM", sob a responsabilidade do docente Wilton Divino da Silva Junior, no Centro de Ensino em Período Integral Pedro Xavier Teixeira (CEPI PXT), instituição escolar pública do estado de Goiás. A escola surgiu em 1954, quando o governador Pedro Ludovico Teixeira inaugurou o Grupo Escolar Hélio Veloso, que posteriormente, em 1965, com a abertura do turno noturno, passou a chamar-se Escola Americano do Brasil. Somente em 1976, em homenagem ao vereador Pedro Xavier Teixeira, que auxiliara na implantação do Ginásio e de mais salas de aula, a escola recebeu seu nome atual. Em 2013, a escola tornou-se um CEPI funcionando de segunda à sexta-feira, das 7 às 17 horas, com 332 alunos matriculados nas turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e nas turmas de Ensino Médio. Sob a direção da professora Kleyssy Mirelle Dias desde 2018, iniciamos as atividades de estágio com as turmas da 3ª série do Ensino Médio e, posteriormente, com as turmas da 1ª série do Ensino Médio e as turmas do 9º ano do Ensino Fundamental (já em 2024). Nesse período, a ação dos estagiários consistia na regência de grupos de 12 a 15 alunos em uma oficina semanal de 90 minutos (total de 7 ou 8 oficinas semestralmente) sobre aspectos temáticos, estruturais e normativos referentes à prova de redação do ENEM.

A proposta de uma ação que trabalhasse com a prova de redação do ENEM surgiu a partir de um diálogo com a coordenação pedagógica

sobre necessidades específicas dos estudantes da 3ª série na área de Linguagens e suas Tecnologias e como os estagiários poderiam contribuir. Com o propósito de oferecer suporte linguístico aos jovens estudantes da rede pública de ensino para a realização das provas de Linguagem e suas Tecnologias e de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio, surgiu a 2ª edição do projeto "Oficinas de Redação para o ENEM".

A 1ª edição deste projeto ocorreu em 2019. Idealizado pelos próprios estagiários de uma das turmas de Estágio 4 do turno vespertino e orientados pelo docente responsável pela disciplina, nessa 1ª edição as oficinas ocorreram durante nove quartas-feiras nas dependências da Faculdade de Letras da UFG, no campus Samambaia (as segundas-feiras foram reservadas ao estudo e planejamento das aulas). Os estagiários abriram 60 vagas para as oficinas que seriam ministradas em 9 encontros de 1h40m. As inscrições foram realizadas via on-line, e, ao final da primeira semana de inscrições, o projeto havia recebido 270 inscrições de estudantes interessados, desde alunos regulares da 3ª série do Ensino Médio de escolas públicas e privadas até pessoas que há muito finalizaram a Educação Básica e tinham interesse em fazer a prova do ENEM para tentar uma vaga na universidade.

Tendo em vista o sucesso dessa primeira experiência, decidimos pela continuidade do projeto. Entretanto, em 2020, com o início da pandemia de covid-19, esse projeto e tantos outros precisaram ser suspensos. No ano de 2022, o projeto retornou, mas, naquele momento, foi realizado nas dependências de uma escola pública. Além de proporcionar a formação do futuro professor e professora de português, as atividades da disciplina Estágio para o Ensino de Português foram organizadas em um projeto de extensão devidamente registrado e aprovado, o que possibilitou conferir carga horária de atividades de extensão tanto aos estagiários como aos estudantes do CEPI PXT. Importa ressaltar que o projeto sempre privilegiou a tarefa de regência de uma turma por parte dos estagiários e, para isso, organiza-se em três etapas fundamentais:

a. Curso formativo para os estagiários sobre a prova de redação do ENEM, ministrado por egressos da Faculdade de Letras que atuam

como professores e corretores de redação na rede de ensino público e privado. O curso foi organizado em 8 encontros, totalizando 40 horas, subdivididas nas unidades temáticas: Aspectos do ensino de produção textual, Tipologias textuais argumentativa e dissertativa, Aspectos básicos e visão panorâmica da prova de redação do ENEM, Recorte temático, contextualização e tese, Modos de apresentação e análise de argumentos, Modos de fundamentação de argumentos, Conclusão e, por fim, Procedimentos de avaliação textual e a grade de correção do ENEM;

b. Planejamento semanal das aulas, realizado de forma coletiva, propiciando a partilha de experiências entre os estagiários.

c. Avaliação contínua das atividades pedagógicas, proporcionando momentos de ajustes metodológicos e revisão de conceitos importantes para o trabalho com o texto.

2. O projeto Jogos de tabuleiro e aprendizagem

Antes do final do 1° semestre de 2024, em diálogo com a equipe docente da área de Linguagem e suas Tecnologias do CEPI PXT, surgiu uma outra necessidade observada pelos professores: o crescente aumento de estudantes das turmas de 8° e 9° anos do Ensino Fundamental com dificuldades de escrita e interpretação de texto. Este novo desafio foi exposto à turma de Estágio 2 para o ensino de português e, a partir de nossas discussões, foi possível elaborar um novo projeto para formação dos estagiários: "Jogos de tabuleiro e aprendizagem: novos procedimentos didáticos para o ensino de português".

A proposição deste projeto resultou das experiências vivenciadas na Prática como Componente Curricular (PCC) do ano de 2020, "Oficinas de produção e avaliação de jogos pedagógicos para o ensino de língua" (100 horas - realizada virtualmente em encontros síncronos), e nas PCC's dos anos de 2022, 2023 e 2024, "Jogos e Linguagens" (100 horas - realizadas presencialmente). Debates muito produtivos foram realizados nesses anos em torno de uma ampla temática sobre as práticas escolares gamificadas, sobre uma "ditadura do lúdico" (Grillo;

Grando, 2021), sobre a caracterização do jogo pedagógico como jogo (Grando, 1995), sobre os modos de exploração dos jogos de mesa nas aulas de língua portuguesa, sobre como os jogos podem contribuir com o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica e das específicas de língua portuguesa previstas na Base Nacional Comum Curricular, dentre tantos outros aspectos. Estes questionamentos nos conduziram à necessidade de sistematizar e ampliar as reflexões, leituras, pesquisas e ações em torno das relações entre jogos e linguagens e, portanto, à viabilização de um projeto para formação docente.

Este projeto buscou novos modos de existência do lúdico no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, a partir dos jogos de tabuleiro como tecnologia didática fundamental e mediadora de reflexões sobre a língua, o texto e o discurso, promovendo concomitantemente uma prática de estágio efetiva e formativa para as/os estudantes do curso de graduação Letras: Português. A finalidade da ação foi ampliar, entre docentes e discentes da Educação Básica e da Educação Superior, as discussões em torno das distintas possibilidades de aprendizagem de português e de outros componentes curriculares, bem como contribuir para que docentes atuantes e futuros docentes vislumbrem, nos jogos de mesa, uma tecnologia eficaz para a construção de novas práticas pedagógicas interdisciplinares.

O projeto contou com quatro etapas de desenvolvimento: duas etapas de preparação formativa das estagiárias/os (Vivência com jogos e Planejamento); uma etapa de execução das ações planejadas (Sessões de jogos e aulas); e uma última etapa para elaboração dos produtos finais e avaliação das etapas anteriores (Avaliação). Foram atendidos no CEPI PXT, pelas estagiárias/os da Faculdade de Letras-UFG, 96 alunos dos 9º anos do Ensino Fundamental e da 1ª série do Ensino Médio, em encontros semanais de 2 horas.

Inicialmente, os professores e as professoras de português do CEPI PXT elencaram os tópicos de conteúdo em que os estudantes apresentavam maiores dificuldades: estratégias de leitura; tipologia textual narrativa; tipologia textual argumentativa; aspectos persuasivos no texto oral; procedimentos para leitura de imagens; reconhecimen-

to de efeitos de sentido e ampliação vocabular. Posteriormente, nas reuniões de planejamento com o grupo de estagiários, selecionamos os jogos que seriam utilizados na elaboração das aulas para os estudantes do CEPI PXT. Para trabalhar estratégias de leitura, tipologia textual narrativa, elementos constituintes da narrativa, elaboração de perguntas, aspectos verossímeis na narrativa e procedimentos de leitura de imagens, foram selecionados os jogos *Dixit* (Roubira; Bonnessée, 2013), *Histórias sinistras: super-heróis* (Harder; Schumacher, 2017), *Histórias enigmáticas* (Harder, 2021) e *Histórias investigativas* (Harder, 2019). Para o trabalho com a tipologia textual argumentativa, aspectos persuasivos do texto oral e desenvolvimento de argumentos, foram selecionados os jogos *Similo* (Hach; Zizzi; Chiacchiera, 2021), *Questões Polêmicas Brasil – o jogo da argumentação* (CENPEC, 2019) e *Duelo – um jogo de argumentação* (Leonel, 2020). Por fim, para trabalhar ampliação vocabular, linguagem conotativa e denotativa, reconhecimento de efeitos de sentido e sinonímia, foram selecionados os jogos *Concept* (Rivollet; Beaujannot, 2014), *Academia – o jogo do dicionário* (GROW, 1989) e *Entrelinhas* (Grard, 2021).

Para melhor ilustrar a efetiva prática de regência dos estagiários, apresentamos uma breve síntese de uma aula relatada por duas estagiárias a partir da sessão de jogos com *Academia – o jogo do dicionário* (GROW, 1989).

O objetivo do jogo Academia é chegar primeiro ao final do tabuleiro, convencendo os outros jogadores de que o significado que você escreveu para a palavra selecionada na rodada é o correto. Todas as 1.975 palavras do jogo são palavras dicionarizadas que compõem o léxico da língua portuguesa, entretanto, em sua maioria, são extremamente incomuns, e, portanto, desconhecidas, o que exige do jogador criatividade na elaboração do significado. Conforme o relato, a turma pouco se envolveu com o jogo, achou-o difícil; entretanto, as estagiárias observaram que parte da turma elaborava acepções mais poéticas para as palavras selecionadas. Diante dessa observação, na semana seguinte, as estagiárias prepararam uma aula para que a turma pudesse buscar e ler no dicionário as acepções de um conjunto previamente selecionado de palavras (cacho, sotaque, tatuagem, amar, janela) e

comparasse as acepções poéticas das mesmas palavras n'*O Livro dos Ressignificados* de João Doederlein, lançado em 2017 pela editora Paralela, em que o autor elabora 171 acepções poéticas para palavras da língua portuguesa. Muito mais do que um trabalho para ampliação vocabular, observou-se a distinção entre linguagem denotativa e conotativa, a compreensão da estrutura composicional e estilo do gênero verbete de dicionário, o trabalho poético sobre a linguagem a partir de gêneros textuais do cotidiano (acepção de dicionário, anúncio de classificados etc.) e o exercício da sinonímia (provocação das estagiárias para os estudantes depois que o significado das palavras do jogo era exposto: listar palavras mais usuais para este grupo de falantes, neste momento histórico, que poderiam substituir a palavra "difícil" do jogo. Nesse momento, surgiu o mote para a aula seguinte: a elaboração de um dicionário de gírias e expressões juvenis).

A proposta pedagógica de trabalho não foi utilizar os jogos como um disfarce do conteúdo, tornando-o mais palatável com o incremento do aspecto lúdico. A proposta era realizar com a turma sessões de jogos em que a turma pudesse brincar. Portanto, era fundamental que os estagiários construíssem um ambiente agradável para a realização do jogo (carteiras afastadas, círculo, tapetes no chão da sala etc) e observassem as reações dos estudantes às diferentes etapas do jogo (compreensão geral das regras, rodada teste, rodadas do jogo, finalização), registrando enunciados, aspectos paralinguísticos e atitudes para que isso pudesse ser retomado e discutido no momento das atividades para sistematização de conteúdos.

2.1 Justificativa e fundamentação

A polarização entre estudar e divertir-se é mantida na prática docente, porque sustenta a reprodução de uma estrutura escolar tradicional, fundada em uma concepção de escola como instituição instrucional e disciplinadora para a formação de corpos docilizados. Importa, portanto, que a formação intelectual dos futuros professores e professoras de português, oferecida pela universidade, retorne à sociedade com ações que permitam que escola e universidade discutam, planejem, experimentem e validem (ou não) juntas novas práticas pedagó-

gicas que possibilitem que os diferentes corpos coexistam de forma equânime. Os jogos de tabuleiro e os jogos digitais destacam-se como valiosas ferramentas pedagógicas no contexto educacional, desempenhando um papel significativo no desenvolvimento cognitivo, social e emocional de crianças e de adolescentes.

Considerando os jogos como tecnologias didáticas eficazes para o processo de ensino e de aprendizagem, cabe explicitar como concebemos a noção de jogo. Entendemos "jogo" a partir das características que o sociólogo francês Roger Callois (1913-1978) delineia na obra *Os homens e os jogos – A máscara e a vertigem* (2017), publicada originalmente em 1958: o jogo é uma atividade "livre", porque voluntária; "delimitada" pelo tempo e espaço; "incerta", pois não há definição prévia de quem ganha ou perde; "improdutiva", pois não gera bens ou desloca riquezas; "regulamentada", pois suas convenções suspendem as leis do mundo real e instauram uma outra legislação momentaneamente; e, por fim, "fictícia", pois institui uma nova realidade. Concordamos com Grando (1995) quanto à pontuação acerca da improdutividade como característica definidora de "jogo" em se tratando de jogos pedagógicos ou educativos, na medida em que, quando tomados a partir de um caráter metodológico, os jogos educativos são produtivos para as relações pedagógicas na prática escolar cotidiana, pois desencadeiam a construção do conhecimento a partir do levantamento, análise, testagem e avaliação de hipóteses para resolução dos desafios propostos pelos jogos.

Outra característica fundamental para a composição da concepção de "jogo" é tratada por Eugen Fink (1905-1975) em "Oásis da Felicidade: pensamentos para uma ontologia do jogo" (2022), originalmente publicado em 1957:

> [...] a coletividade do jogo [Spielgemeinde]. Jogar é uma possibilidade fundamental da existência social. Jogar é jogar em conjunto, é jogar um com o outro, e é, assim, uma forma íntima da comunidade humana. O jogar não é, estruturalmente, uma ação individual, isolada – mas ele está aberto aos semelhantes [Mitmenschen] enquanto nossos companheiros de jogo [Mitspieler].

O aspecto sociointeracional é fundamental na definição de "jogo", pois sempre há um outro, ainda que imaginário, para a construção da relação lúdica. Sobre a mediação da palavra na constituição da relação com o outro, afirma Volochínov, filósofo e linguista russo ligado ao Círculo de Bakhtin, na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2010, p.117):

> Ela [a palavra] é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. [...]. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros.

Se jogar, como diz Fink, é uma possibilidade de existência social, a efetivação disso se dá através da linguagem, na qual, para além das questões comunicacionais, há sujeitos que se constituem como tais a partir dos processos enunciativos, portanto, a partir da presença constitutiva do outro. A coletividade do jogo implica necessariamente a interação verbal.

Sharon Boller e Karl Kapp, estadunidenses especialistas em aprendizagem e tecnologias instrucionais, no livro *Jogar para aprender: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagens eficazes* (2018) acrescentam às características de jogo já mencionadas outros quatro aspectos que o jogo deve possuir: "objetivo", "desafios", "mecanismos de feedback" e "uma reação emocional". A definição de um propósito do jogo, o estabelecimento de etapas/tarefas que precisam ser realizadas ou superadas, mecanismos para fornecer aos jogadores pistas objetivas sobre seu desempenho e a promoção de respostas emocionais nos jogadores (frustração, diversão, excitação, raiva, entusiasmo, felicidade etc.) são aspectos que, somados às outras sete características mencionadas, estruturam a concepção de "jogo" sob a qual o projeto se organizou.

No campo dos estudos pedagógicos, há uma extensa produção intelectual acerca do papel fundamental dos jogos no desenvolvimento cognitivo e social da criança. Arce (2004, p.13) afirma que o pedagogo

alemão Froebel (1782-1852) “foi pioneiro ao reconhecer no jogo a atividade pela qual a criança expressa sua visão de mundo” e que o jogo seria a principal fonte do desenvolvimento na primeira infância. Posteriormente, os estudos de Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934) e Wallon (1879-1962) promoveram, no âmbito da psicologia, definições e tipologias para os jogos infantis. Se para Piaget (2010), em *A Formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*, de 1964, os jogos infantis dividem-se em: jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras; para Wallon (2017), em *A evolução psicológica da criança*, de 1968, os jogos se subdividem em: jogos funcionais, jogos de ficção, jogos de aquisição e jogos de fabricação; já Vygotsky (1991), em *A formação social da mente*, no texto “O papel do brinquedo no desenvolvimento”, publicado em 1966, não trata de subdivisões dos jogos, mas ressalta a importância do papel emancipatório da imaginação no desenvolvimento infantil a partir dos jogos cuja estrutura regulamentada convoca situações imaginárias em que a criança realiza ações tentando apreender o mundo que a rodeia.

Os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio são considerados adolescentes/jovens. Obviamente, o foco da atuação docente dos estagiários não foi os jogos infantis como atividade principal do desenvolvimento social e cognitivo de crianças. Entretanto, importa-nos um ponto fundamental dos estudos mencionados acima: os jogos possibilitam aos sujeitos a expressão das distintas formas de representação e apreensão de si mesmos e do mundo. Acrescentamos que, em um espaço de aprendizagem, tais sujeitos podem ser instados a discussões éticas sobre sua postura diante de si e diante do outro, tendo em vista, sob outra perspectiva, o papel emancipatório das situações imaginárias possibilitadas pelos jogos.

2.2 A BNCC, o jogo e o lúdico

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) é um documento que busca uniformizar e padronizar os alunos, pois prescreve determinados conhecimentos e práticas como essenciais em detrimentos de outros e, sobretudo, desconsidera quem são os sujeitos de aprendizagem, sua constituição histórica, social, econômica e cultural. Há

uma seleção do que deve ser aprendido e de quando deve ser aprendido (quadros de conteúdos por etapa e série), constituindo-se, portanto, em mais uma entre outras evidências da configuração discursiva fundamentada em um poder disciplinar sobre o qual se pauta um dos documentos oficiais mais importantes para a estrutura e do funcionamento da educação básica no Brasil.

Acerca do funcionamento da educação básica brasileira, a BNCC evidencia a continuidade de uma estrutura educacional tradicional, como se observa, por exemplo, no afastamento progressivo do elemento lúdico na concepção de aprendizagem veiculada no documento (de como ele é estruturante na etapa de Educação Infantil até seu apagamento na etapa do Ensino Médio). Para isso, realizamos o levantamento das ocorrências de um determinado conjunto de vocábulos - <jogos>, <jogo> (excetuando-se a expressão <em jogo>), <lúdico> e <ludicidade> - a fim de (1) localizar os vocábulos no texto, (2) quantificar as ocorrências dos vocábulos pesquisados, (3) identificar os sentidos atribuídos aos vocábulos a partir de sua utilização e (4) compreender, a partir dos resultados do levantamento, o tratamento discursivo-textual da BNCC sobre a noção de aprendizagem, considerando seu afastamento progressivo do elemento lúdico.

No documento, com 595 páginas, a busca revelou os seguintes resultados: 3 ocorrências para o vocábulo <lúdico> (Educação Infantil, Educação Física – Ensino Fundamental [EF], Ciências Humanas – EF); 4 ocorrências para o vocábulo <ludicidade> (Arte – EF [2], Educação Física – EF, Arte – Ensino Médio [EM]); 10 ocorrências para o vocábulo <jogo> (apenas 1 ocorrência em Língua Portuguesa – EF); 73 ocorrências para o vocábulo <jogos> (apenas 12 ocorrências em Língua Portuguesa – EF e 1 ocorrência em Língua Inglesa - EF). Consideraremos, pelo escopo do projeto, as ocorrências observadas no texto da BNCC sobre o componente curricular Língua Portuguesa. O vocábulo <jogos> aparece no documento referindo-se (1) ao gênero textual (<regras de jogos>) ou (2) a recursos linguístico-discursivos genericamente nomeados como <jogos de palavras>.

Da concepção de jogo como atividade livre, delimitada, incerta, 'produtiva', regulamentada, fictícia, social, com objetivo, desafios, com

mecanismos de feedback e que promove reações emocionais, somente interessam à proposta curricular da BNCC, o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita da tipologia textual injuntiva (mais comumente observada nos gêneros textuais regras de jogos, ou manuais de uso) e estas habilidades interessam somente aos anos iniciais do EF, conforme os resultados da busca.

Nos componentes curriculares Arte, Educação Física e Ciências Humanas para o EF, <jogos> aparece como atividade cultural. Em Arte e Matemática, também para o EF, <jogos> aparece também como estratégia para ensino de música e como recurso didático para compreensão de noções matemáticas, respectivamente.

Explicitar tais ocorrências também justifica as ações do projeto de formação docente para o estágio, que procuram implementar novas práticas metodológicas para o tratamento do universo curricular das práticas de linguagem (oralidade, leitura, escrita e análise linguística) propostas pela BNCC.

2.3 Instâncias avaliativas do processo

Elaboramos quatro instâncias avaliativas para a formação dos estagiários: o encontro semanal com o professor orientador, a escrita de um Diário de Bordo, a avaliação final com os estudantes da escola-campo, e a produção do relatório final de estágio.

O encontro semanal com o professor orientador ocorria em duas etapas: a primeira etapa, ainda na escola-campo, logo após a prática de estágio (50 minutos), e a segunda etapa, nas dependências da Faculdade de Letras (100 minutos). O encontro após a prática de estágio ainda nas dependências da escola-campo era um momento de intensa partilha de experiências entre os estagiários, que, eufóricos ou frustrados, narravam momentos importantes vividos na sala de aula. Para além da explicação e reflexão sobre os tópicos evocados pela narrativa dos estagiários, o propósito central deste momento era estabelecer e fortalecer as relações interpessoais do grupo, de modo que todos pudessem atuar eticamente, compreendendo na prática o valor da escuta ativa para a construção de um ambiente formativo saudá-

vel e acolhedor. Na etapa do encontro semanal que ocorria nas salas de aula da Faculdade de Letras/UFG, o professor orientador elaborava uma pauta prévia (2 ou 3 pontos de pauta) a partir das informações colhidas na escola-campo e através dos Diários de Bordo, e mediava as reflexões, apontamentos, solicitações, reclamações e dúvidas dos estagiários, fundamentando-se em textos importantes do campo da educação e do ensino de português. Além disso, neste momento, o professor orientador também acompanhava a elaboração dos planos de aula a serem ministrados pelos estagiários.

O Diário de Bordo foi um instrumento pedagógico elaborado para que a dupla de estagiários responsável por uma turma de estudantes pudesse conversar entre si e decidir os pontos mais fundamentais que deveriam ser narrados para descrever o trabalho realizado em sala de aula e os pormenores, que provavelmente passariam desapercebidos, mas que se configuram como dados potenciais para compreender os modos de aprendizagem de um estudante, ou como este se organiza socio-discursivamente nas distintas relações com os diversos sujeitos escolares (colegas, professoras, diretora, coordenadora, cozinheiras, secretárias etc.) e até mesmo para a compreensão do funcionamento da turma. Cada dia na escola-campo deveria ser registrado no Diário da dupla. O Diário tornou-se fundamental para que o professor orientador pudesse organizar seu planejamento nos encontros com a turma de estagiários: quais textos seriam úteis para as dificuldades que cada dupla enfrentava na escola-campo, quais pontos demandavam aprofundamento temático a partir de uma conversa coletiva, e que sugestões de textos, dinâmicas e vídeos seriam proveitosos para cada grupo. Enfim, o Diário, como instrumento pedagógico, possibilitava o acompanhamento efetivo e processual de cada dupla de estagiários ao longo do semestre.

A avaliação final para os estudantes do CEPI PXT consistia em um questionário com três questões subdivididas em três itens cada uma. O primeiro item de cada questão era objetivo, de múltipla escolha; já os dois itens restantes de cada questão eram subjetivos. Com a questão um, registraram-se as habilidades que os estudantes julgaram como as mais difíceis durante as sessões de jogos; com a ques-

tão dois, registraram-se os jogos de maior interesse dos estudantes; e, com a questão três, registraram-se as habilidades que os estudantes julgaram já possuir e que foram mais utilizadas durante as sessões de jogos. Esta avaliação foi elaborada coletivamente pelos estagiários e aplicada por eles no último dia de estágio na escola-campo.

Por fim, os estagiários, em duplas, produziram um relatório final de estágio, cuja estrutura proposta foi a seguinte: a. Síntese da ação de estágio e do trabalho do grupo; b. Relato de experiência (individual); c. Planos de aula; d. Produções dos estudantes com legendas para contextualização; e. Fotos das sessões de jogos e das aulas; f. Diário de Bordo. Cópias encadernadas dos relatórios finais são entregues semestralmente à escola-campo.

Considerações Finais

Embora haja um projeto muito bem fundamentado para a realização do Estágio Obrigatório, que considera as diretrizes nacionais de ensino e de formação de professores, existe uma longa jornada a ser percorrida para que o cumprimento efetivo do Estágio Obrigatório seja realizado. O descompasso entre a quantidade de horas exigidas e o que é possível cumprir, dadas as condições de realização do trabalho tanto por parte das escolas quanto por parte da universidade, é um dos entraves mais importantes. Outro obstáculo é a continuidade de uma perspectiva histórica de desconexão entre escola e universidade, principalmente por parte da primeira. Em muitos casos, há um temor em relação à presença dos professores-estagiários e de seus orientadores no espaço escolar, seja por uma ideia de avaliação qualitativa das práticas, seja por desestruturar uma dada organização por meio de críticas e questionamentos. Soma-se a esses fatores o regimento curricular extremamente rígido do estado de Goiás, que impede a inserção de atividades regulares dos estagiários no planejamento escolar – atividades essas que podem (e devem) ser pensadas e realizadas em conjunto com os professores regentes das turmas. Ainda assim, a área de estágio obrigatório em Língua Portuguesa e Literatura segue o seu trabalho, acreditando, assim como acreditou bell hooks (2017), nas possibilidades radicais de reflexão, criação e ação que a escola é capaz de oferecer.

Referências

ARCE, A. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel. Cadernos Cedes, Campinas, v. 24, n. 62, p. 9-25, abr. 2004.

BOLLER, S.; KAPP, K. Jogar para aprender: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagens eficazes. Tradução de Sally Tilelli. São Paulo: DVS Editora, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CAILLOIS, R. Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem. Tradução de Maria Ferreira. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. Questões polêmicas Brasil: o jogo da argumentação**.** Programa Escrevendo o Futuro. São Paulo: CENPEC, 2019.

FINK, E., Oásis da felicidade: pensamentos para uma ontologia do jogo. Tradução de Felipe Maia da Silva e Giovanni Giubilato. Cadernos de Filosofia Alemã, v. 27, n. 1, p. 125-144, jan.- jun. 2022.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa - e a Base Nacional Comum Curricular. Retratos da Escola, v. 9, n. 17, 2016.

GRANDO, R. C. O jogo [e] suas possibilidades metodológicas no processo ensino-aprendizagem da matemática**.** 1995. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1995.

GRARD, G. Entre Linhas**.** Tradução de Gabriel C. Schweitzer. PaperGames, 2021.

GRILLO, R. de M.; GRANDO, R. C. Ludopolítica: a ditadura da ludicização. Brazilian Journal of Policy and Development, v. 3, n. 3, p. 145-163, 8 nov. 2021.

GROW. Academia: o jogo do dicionário. Grow Jogos e Brinquedos, 1989.

HACH, H.; ZIZZI, P.; CHIACCHIERA, M. Similo. Tradução de Pedro Vinícius. São Paulo: Grok Games, 2021.

HARDER, C. Histórias investigativas: 50 enigmas ultrassecretos para farejadores sagazes. Tradução de Rodrigo Marins. São Paulo: Galápagos Jogos, 2019.

HARDER, C. Histórias enigmáticas: 50 casos enigmáticos para farejadores perspicazes. Tradução de Rodrigo Marins. São Paulo: Galápagos Jogos, 2021.

HARDER, C.; SCHUMACHER, J. Histórias sinistras: super-heróis. Tradução de Guilherme Duque. São Paulo: Galápagos Jogos, 2017.

HOOKS, B. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

LEONEL, T. Duelo: um jogo de argumentação. Editora Universo UIA, 2020.

LUDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. Formação Docente, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 95-108, ago./dez. 2009.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2010.

PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? Revista Brasileira de Educação, v. 24, p. 1-20, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kZwPLnkwb7yJS9hJwdFfLDf/. Acesso em: 15 ago 2021.

RIVOLLET, A.; BEAUJANNOT, G. Concept. Tradução de Leonardo Zilio. São Paulo: Galápagos Jogos, 2014.

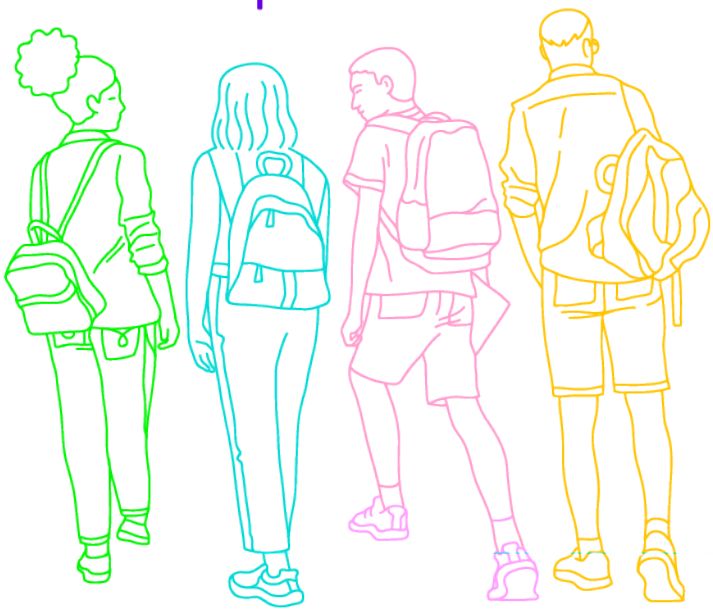
ROUBIRA, J.-L.; BONESSÉE, R. Dixit. Tradução de Thiago Brito. São Paulo: Galápagos Jogos, 2013.

VOLOCHINOV, V. Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

VYGOTSKI, L. S. A formação social da mente. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 2017.

SÍNTESES INTEGRADORAS SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NAS LICENCIATURAS DA UFG



Alba Cristhiane Santana
José Firmino de Oliveira Neto
Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar

500

Introdução

No intuito de fechar o panorama e o mapeamento sobre as características dos Estágios Curriculares Obrigatórios (ECO) nas licenciaturas da Universidade Federal de Goiá (UFG), com destaque para aspectos relacionados ao atendimento da legislação vigente, às formas de organização desenvolvidas em cada curso e aos desafios enfrentados, apresentamos uma síntese das principais informações e recorrências encontradas em nossos diálogos.

Entendemos que um panorama geral sobre os ECO pode contribuir para a compreensão do processo de desenvolvimento deste componente curricular nos cursos de licenciatura da UFG, com base em uma perspectiva que valoriza a experiência vivenciada nesse momento da formação de professores. Além disso, é possível considerar que essa síntese sobre o ECO na UFG representa um material que pode contribuir com discussões e compartilhamento de informações, bem como subsidiar ações e políticas institucionais que visem à qualificação do processo formativo.

O trabalho de mapeamento e análise das características do ECO nos cursos de licenciatura da UFG foi realizado a partir da análise do material apresentado neste e-book. Também foram referência para a análise documentos encontrados nos sites das unidades acadêmicas da UFG, como o Projeto Pedagógico do Curso, o Regulamento do estágio obrigatório e um formulário que foi preenchido por alguns autores dos capítulos, com questões que detalham as características do ECO. Nem todos os cursos apresentaram capítulos para este e-book, das 24 licenciaturas ofertadas pela UFG, 19 estão representadas neste material, visto que os cursos de Filosofia redigiram juntas.

O e-book não conta com capítulos de todas as licenciaturas da UFG, faltando textos das licenciaturas em: Música, Física, Educação Intercultural e Pedagogia da regional de Goiás. Todavia, já apresenta um conjunto específico de dados capaz de fomentar políticas internas e externas para fortalecimento do ECO, valorização dos professores orientadores de estágio, da Universidade e da Educação Básica, construindo uma real parceria formativa entre essas instâncias.

As informações sobre o ECO foram organizadas em quatro seções: Características gerais do ECO nas licenciaturas da UFG; O CEPAE e a formação de professores da UFG; Conteúdos, temáticas e socialização no ECO; e Desafios para o ECO nas licenciaturas.

Características gerais do ECO nas licenciaturas da UFG

Em âmbito nacional, o ECO da UFG está amparado pela legislação nacional, pelas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica e pela lei do estágio, bem como pelas políticas da UFG para os cursos de licenciaturas, como as Diretrizes de Formação de Profissionais do Magistério da Educaçao Básica da UFG, o art. 3º da Resolução CEPEC UFG nº 1541/2017 e a Resolução CEPEC nº 1539R/2017. Nelas consta que o ECO deve ter pelo menos 400 horas na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas educacionais específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico do curso.

A UFG oferta regularmente cursos de licenciaturas em todas as áreas do conhecimento da educação básica, distribuídos em treze unidades acadêmicas (UA) e três campus universitários. Todos com ótima avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e desempenho nos concursos públicos da área. Em relação ao número de vagas, é importante ressaltar que a UFG tem realizado, além da entrada pelo Sisu, editais de vagas remanescentes para tentar garantir preenchimento de todas as vagas em seus cursos e ainda editais específicos para cursos como a Educação Intercultural, Letras-Libras e Educação do Campo.

Dessa forma, quanto ao aspecto legal e organizacional, as licenciaturas da UFG, de um modo geral, possuem 400 horas de ECO ao longo do curso, frequentemente organizadas em quatro componentes curriculares, em escolas públicas (municipais, estaduais ou federais) e com no máximo 15 professores em formação, conforme a resolução de estágio da UFG (Res. CEPEC nº 1539/2017/UFG). O Quadro 1 abaixo apresenta uma síntese das características gerais dos cursos de licenciatura da UFG.

Quadro 1 – Características gerais das licenciaturas da UFG. UA - unidade acadêmica[1]. EaD - educação a distância.

Curso	UA/Campus	Vagas - Turno
Artes Visuais	FAV/Samambaia	30 vagas - matutino (presencial)
	FAV/Samambaia e EaD	30 vagas - EaD
Ciências Biológicas	ICB/Samambaia	40 vagas - integral
		30 vagas - noturno
Ciências Sociais	FCS/Samambaia	60 vagas - matutino
Dança	FEFD/Samambaia	30 vagas - matutino
Educação do Campo: Ciências da Natureza	Regional de Goiás	40 vagas - noturno Pedagogia da Alternância, em três momentos: Tempo Universidade I, Tempo Comunidade e Tempo Universidade II.
Educação Física	FEFD/Samambaia	40 vagas - 1° semestre
		40 vagas - 2° semestre
Educação Intercultural Habilitação em Ciência da Cultura ou Habilitação em Ciência da Linguagem ou Habilitação em Ciência da Natureza	FL/Samambaia	40 vagas "Etapas de Estudos na UFG" ocorrem no Campus Samambaia, em Goiânia-GO, nos meses de janeiro-fevereiro, e julho-agosto, com duração média de 30 a 35 dias. "Etapas de Estudos em Terras Indígenas" se realizam entre os meses de abril e junho, e de setembro e novembro, nas aldeias onde moram os estudantes.
Filosofia	FAFIL/Samambaia	46 vagas - matutino
Filosofia	Regional de Goiás	50 vagas - predominantemente noturno
Física	IF/Samambaia	25 vagas - integral
		40 vagas - noturno
Geografia	IESA/Samambaia	30 vagas - diurno
		40 vagas - noturno
História	FH/Samambaia	55 vagas - matutino
		35 vagas - noturno
Letras: Espanhol	FL/Samambaia	25 vagas - matutino
Letras: Francês	FL/Samambaia	10 vagas - matutino
Letras: Inglês	FL/Samambaia	25 vagas - matutino
Letras: Libras	FL/Samambaia	40 vagas - noturno
Letras: Português	FL/Samambaia	40 vagas - matutino
		55 vagas - vespertino
Matemática	IME/Samambaia	50 vagas - preferencialmente noturno
		60 vagas - preferencialmente vespertino
	IME/Samambaia e EaD	150 vagas (EaD) Polos das cidades – Caldas Novas, Uruana, Cavalcante e Pirenópolis
Música Habilitação em Educação Musical Habilitação em Ensino do Canto Habilitação em Ensino do Instrumento Musical	EMAC/Samambaia	38 vagas - integral 20 vagas habilitação Educação Musical 2 vagas habilitação Ensino do Canto 16 vagas habilitação Ensino do Instrumento Musical
		50 vagas - predominantemente noturno 26 vagas habilitação Educação Musical 2 vagas habilitação Ensino do Canto 22 vagas habilitação Ensino do Instrumento Musical
Pedagogia	FE/Universitário	70 vagas - predominantemente matutino
		70 vagas - predominantemente noturno
Pedagogia	Regional de Goiás	40 vagas - preferencialmente noturno
Psicologia	FE/Universitário	35 vagas
Química	IQ/Samambaia	14 vagas - integral
		40 vagas - noturno
Teatro	EMAC/Samambaia	30 vagas - vespertino

Fonte: elaborado pelos autores com os atuais Projeto Pedagógico do Curso (PPC), disponíveis no site das licenciaturas em janeiro de 2025.

1 - Mais informações sobre os cursos da UFG estão disponíveis no site da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd): https://prograd.ufg.br/p/37699-cursos-de-graduacao-na-ufg

Cabem algumas observações nos dados acima apresentados. Por exemplo, na licenciatura em Educação Intercultural, a entrada no curso é única, mas o estudante terá três possibilidades de habilitação, a saber: Ciências da Cultura, Ciências da Linguagem e Ciências da Natureza. Já o curso de Psicologia oferta a formação em bacharelado e licenciatura; portanto, apesar de ter 35 vagas, a formação de professores não é obrigatória. Dessa forma, em média, 16 estudantes optam por cursar a licenciatura por ano. O curso de Educação Física, em sua nova matriz, contém dupla formação - licenciatura e bacharelado.

A Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) visa estimular a gestão nacional para a adequação da formação docente, de modo que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior adequada às disciplinas que lecionam. Os dados do Inep e de estudos como os de Bof, Caseiro e Mundim (2023) mostram que o quantitativo de licenciados formados é insuficiente para suprir a demanda de turmas e garantir atuação com formação adequada para diversas combinações de unidades federativas e componentes curriculares.

A pesquisa de Caseiro, Bof e Mundim (2024, p. 247) assevera que "A diversidade da atuação dos licenciados está associada às suas origens socioeconômicas, como revela a análise de suas trajetórias anteriores no mercado de trabalho". Logo, o estágio pode ter um papel importante na permanência ou na saída do futuro professor da sua profissão.

Em relação aos níveis e modalidades de ensino, os cursos apresentados indicaram que os estágios abrangem diferentes contextos formais e não formais: educação infantil, ensino fundamental - anos iniciais e finais, ensino médio, educação especial, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação indígena, cursos técnicos, cursos livres, projetos de extensão e formação continuada de professores.

Em relação à carga horária, a maioria dos cursos atende à determinação da legislação e oferta 400 horas de ECO; algumas apresentam uma carga horária maior, como a licenciatura em Artes Visuais a distância e a Educação Física, que possuem 640 horas de ECO. A carga horária de ECO está organizada, na maioria dos cursos, em quatro dis-

ciplinas, mas existe variação, com cursos ofertando duas, três e seis componentes curriculares para estágio. As licenciaturas em Biologia, Geografia e Letras-Libras estão organizadas em três disciplinas, Educação Física em seis e Psicologia em duas disciplinas.

Em relação ao acompanhamento dos professores nos campos de estágio, observou-se diferentes dinâmicas entre os cursos, em função das condições concretas para tal atividade (quantidade de estudantes por professor orientador, quantidade de escolas-campo por professor orientador, choque de horários entre as turmas assumidas pelos estudantes) e de posições pedagógicas. Parte dos professores orientadores acompanham integralmente os estudantes durante as aulas que ministram, enquanto outros cursos alegam acompanhar entre 50% e 75% dos professores em formação em campo, em função da quantidade de campos de estágio.

Os espaços nos quais ocorrem os ECO - as escolas-campo - estão vinculados ao nível de ensino de atuação do futuro docente e também ao que se consegue de abertura para a realização do estágio. É importante destacar que existe uma diversidade de espaços que acolhem os estágios das licenciaturas da UFG, abrangendo escolas federais, municipais e estaduais, Centros Municipais de Educação Infantil, Centro de Atendimento Especializado, Diretoria Pedagógica de secretarias municipais de educação, bem como espaços que ofertam cursos livres, formação continuada e projetos de extensão, como escolas de arte, de dança, de música e de língua estrangeira, centros culturais e comunitários, academias, igrejas, ONGs, empresas, dentre outros. Todavia, a maioria das licenciaturas indicou que os estágios são realizados em escolas estaduais (SEDUC Goiás) e no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), havendo estágio em escolas da rede municipal de Goiânia e Goiás, bem como, em poucos casos, temos o ECO em escolas privadas.

Entre as licenciaturas da UFG, podem existir de um a quatro campos de estágio no mesmo semestre, a depender da quantidade de professores em formação em cada semestre e das aulas possíveis de serem acompanhadas. A diversidade de currículos das redes de ensino gera quantidades distintas de aulas em cada turno, as quais têm sido re-

duzidas nos últimos anos com o foco nas avaliações em larga escala. Além disso, a UFG possui um quadro muito variável de professores orientadores de estágio por licenciatura e de professores em formação por semestre.

Cabe destacar um importante lugar de ECO para a maioria das licenciaturas da UFG - o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), que será discutido a seguir.

O CEPAE e a formação de professores da UFG

O Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG) é uma unidade acadêmica da UFG que oferece da educação infantil à pós-graduação *stricto sensu*. Inicialmente, na década de 1966, um Colégio de Aplicação foi criado para o exercício da práxis pedagógica por professores em formação, cujas atribuições foram expandidas com o tempo, e na década de 1990 foi designado como unidade acadêmica, ganhando o *status* de CEPAE. Não foi uma transição simples e tranquila, e só em 2013 a antiga creche passou a integrar a estrutura enquanto departamento de educação infantil, de modo mais coerente com o desenvolvimento da própria instituição e da formação de professores na UFG.

Na atualidade, o CEPAE possui cerca de 780 estudantes da educação básica vinculados à educação infantil, aos anos iniciais e finais do ensino fundamental e ao ensino médio. Em média, passam pelas estruturas da unidade, cerca de 300 professores em formação das licenciaturas da UFG, além de estudantes de outros cursos de bacharelado da própria UFG, bem como de outras instituições de ensino do estado.

O que significa ter tantos professores em formação e estagiários no dia a dia de uma escola de educação básica?

Significa que o CEPAE é uma escola pública no contexto de uma unidade acadêmica de uma Instituição de Ensino Superior (IES); logo, no contexto da formação básica de muitas crianças e jovens goianos, ele ainda desempenha papel cotidiano com a parceria na formação de

muitos cursos superiores da UFG, com todas as contradições inerentes à escola pública e a uma unidade acadêmica de uma IES federal.

São quatro instâncias formativas atuando conjuntamente durante o estágio, a saber: docentes em duas esferas:

- professor/a orientador/a da licenciatura e professor/a orientador/a do CEPAE;

- discentes em duas esferas: estudantes da educação básica e estudantes das licenciaturas e demais cursos que têm o CEPAE como campo de estágio.

É necessário que haja uma cultura organizacional para fazer isso funcionar. Não é simples, nem fácil; deve ser desenvolvido com muito rigor e pautado na unidade trabalho-formação. Ao ser uma escola da educação básica que tem o compromisso com a apropriação conceitual dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade pelos estudantes da educação básica, viabiliza-se o processo de formação inicial dos estudantes das licenciaturas por meio de um trabalho colaborativo e formativo entre docentes e discentes. Logo, os elos formativos atuam em todos os níveis e modalidades da formação.

Cabe ainda destacar que os docentes do CEPAE possuem elos com programas de indução à docência, pesquisas de iniciação científica, de pós-graduação e atividades de extensão em seu cotidiano. O CEPAE é um espaço de práxis formativa na UFG.

Conteúdos, temática e socialização no ECO

A relação teoria-prática permeia a (re)constituição das propostas de ECO, marcando a posição da universidade pública, em sua maioria, contra uma lógica meramente técnica e prática para formação de professores. A epistemologia da práxis constitui-se majoritariamente como força motriz do trabalho pedagógico empreendido no ***tempo-espaço*** da universidade e da escola, na medida em que apreende a práxis enquanto "atividade social humana, sendo assim fundamental para o entendimento dos processos de elaboração de conhecimentos

e com a "omnilateralidade" da formação humana" (Souza; Magalhães, 2016, p. 3). Especificamente, significa conjecturar uma postura no ECO que permita a transformação da prática, de modo que os sujeitos envolvidos no processo formativo tomem consciência das concepções que se materializam nos processos de ensino-aprendizagem e nos diferentes espaços educativos.

Nesse ínterim, o ECO com e/ou como pesquisa tem se intensificado no interior de alguns cursos de formação de professores da UFG. A pesquisa é uma atividade indispensável ao trabalho docente e, portanto, mecanismo que permite uma leitura alargada dos processos pedagógicos que permeiam a aula e as instituições educativas. É ainda, instância que permite saber-escrever-comunicar as experiências oriundas do trabalho coletivo entre professores orientadores (da universidade e da escola) e professores em formação.

No âmbito do ECO, os cursos abordam especificamente três grandes temáticas, a saber: 1) Relação teoria-prática; 2) Organização do trabalho pedagógico: (re)constituição da aula; e 3) Dinâmicas e especificidades do ECO.

Quanto à relação teoria-prática, apreendemos uma discussão no interior do ECO que empreende esforços para romper com certo senso comum que ainda permeia a formação de professores, sobretudo a ideia de que na prática a teoria é outra. Assim, os espaços formativos da UFG têm assumido uma postura combativa que permite aos professores em formação (re)pensar seus ideários pedagógicos, de modo que, ao tomarem consciência disso, conseguem apreender que a unidade teoria-prática movimenta e (re)faz os conhecimentos da docência, na certeza de que:

> (...) se o professor não realiza um constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços nas várias ciências, se ele não se apropria desses conhecimentos, ele terá grande dificuldade em fazer de seu trabalho docente uma atividade que se diferencie do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea (Facci, 2014, p. 244 apud Duarte, 2014, p. 219-220).

É claro que essa perspectiva não é uma unanimidade nos cursos, o que reforça a posição da universidade entre a prática e a práxis e indica que muito ainda há a avançar para a vivificação da formação de professores e do trabalho docente enquanto práxis.

Alinhado a essas reflexões, os cursos evidenciam a unidade universidade-escola, de modo a reiterar essas instâncias como territórios que produzem conhecimento e devem se (re)constituir em parceria na formação de professores. Como considera Ostetto (2017), é urgente e necessário que, enquanto universidade, estejamos de mãos dadas com a educação básica, seguindo juntas, não em uma postura combativa de que a primeira tem muito a ensinar à segunda, ou mesmo que apenas no ensino superior o conhecimento seja produzido, mas de modo a superar essas colocações que em muito mobilizaram diferentes embates entre esses espaços. Portanto, se não há saber mais ou saber menos, reiteramos que não há território formativo "mais ou menos", havendo uma interdependência entre esses para a efetiva constituição dos profissionais da docência.

Já quanto à organização do trabalho pedagógico: (re)constituição da aula, evidenciamos que as disciplinas de ECO abordam questões que estão imbricadas no campo da Didática, a saber: planejamento, avaliação, estratégias de ensino-aprendizagem, transposição didática, trabalho com projetos, organização da escola, gestão, entre outros. Nesse prisma, reforçamos com Pimenta e Lima (2011) que o exercício da docência também é técnico e prático, posto que há um conjunto de diferentes técnicas e ações inerentes ao trabalho docente. Porém, a docência, enquanto uma atividade complexa, não se resume a isso, reiterando como dimensões que configuram a identidade docente, conforme Rios (2010), a dimensão técnica, a dimensão estética e a dimensão ética e política.

Por tal, conforme reitera Silva (2019, p. 40), compreendemos que:

> [...] a relação teoria e prática significa enxergar as dimensões política, ética, estética e técnica a respeito do trabalho docente e como ocorre a sua configuração no atual momento histórico. Assim, a práxis é entendida

> como ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria e, por isso, capaz de superar os primeiros estágios do pensamento - constatação e compreensão da realidade - para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade.

Nessa instância, ainda alocamos as reflexões dos diferentes cursos de licenciatura no ECO sobre os processos de ensino-aprendizagem de conceitos/fenômenos dos diferentes campos do conhecimento. Enquanto professores de um campo disciplinar o domínio lógico-histórico do desenvolvimento deste, bem como dos conceitos que o (re) constituem e do currículo escolar também se configura como indispensável. Afinal, como coloca Freire (2006, p. 78-79): "se sou professor de Biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo apenas ensinar Biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política".

Nesse prisma, cabe ainda referendar que no ECO as dinâmicas e especificidades do estágio ganham destaque através de movimentos de leitura e escrita sobre a natureza desse componente na legislação e no campo da formação de professores, mas também dizem respeito a trajetórias vivenciadas, como: observação, regência e construção-execução de projetos de ensino e pesquisa. Quanto aos conteúdos e atividades, todos os cursos possuem pelo menos um dos estágios destinados à intervenção direta na sala de aula da educação básica. É importante acrescentar ainda que as temáticas de trabalho também são imbricadas à etapa e modalidade de realização do ECO, bem como às especificidades conceituais dos diferentes campos do conhecimento.

Cabe considerar que os cursos têm empreendido esforços teórico-metodológicos para (re)elaboração de alguns produtos fruto das experimentações no ECO, sendo eles: diários de bordo, relatórios, artigos científicos e ainda pesquisas para o Trabalho de Conclusão de Curso. Esses esforços estão imbricados na natureza do registro no *tempo-espaço* da formação de professores e do trabalho docente, na certeza de que observar, escrever e (re)pensar criticamente os movimentos

desenvolvidos permite desvelar o cotidiano vivenciado entre a universidade e a escola, apresentando seus fios, laços e nós. Como considera Warschauer (2017, p. 92), a atividade de registro se caracteriza por deixar "marcas que retratam uma história vivida" e ainda:

> [...] dá concretude ao pensamento, dando condições assim de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente. É neste sentido que o registro escrito amplia a memória e historifica o processo, em seus momentos e movimentos (Freire, 1996, p. 41).

Quanto à socialização da atividade dos registros e da pesquisa, os cursos acabam realizando rodas de conversa e seminários (semestrais ou anuais). O diálogo (fala-escuta) dos diferentes atores do ECO, inclusive e, sobremaneira, dos professores em formação e professores(as) orientadores da escola ganham evidência, reforçando e ampliando reflexões sobre a docência. Importante ainda mencionar os espaços do Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONPEEX) e do Encontro de Licenciaturas e Educação Básica (ELEB), mobilizados pela UFG, que constituem territórios de socialização das pesquisas (re)construídas no bojo do ECO, possibilitando que os cursos, ao socializarem, possam abrir frestas para novas e oportunas reflexões.

Desafios para o ECO nas licenciaturas

A discussão sobre o ECO apresentada pelos cursos da UFG aponta diferentes desafios para o desenvolvimento das atividades que podem comprometer o processo formativo dos estudantes da licenciatura. De modo geral, os desafios envolvem questões: a) políticas, abrangendo a legislação nacional em vigência e ações específicas nas redes públicas em Goiás; b) institucionais, considerando as normativas e ações na UFG para melhoria das condições de trabalho dos professores que orientam o ECO; e c) teóricas e de concepções relacionadas à formação de professores, mais alinhadas aos princípios da UFG.

Em relação às questões políticas, os autores dos capítulos indicam que são desafios para o ECO as propostas das políticas educacionais nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as atu-

ais Diretrizes Curriculares para formação de professores da educação básica (DCN). Os desafios se referem à presença da perspectiva do empreendedorismo na educação, a partir de uma lógica empresarial que visa à capacitação instrumental em detrimento de uma formação humana (Almeida; Souza, 2022; ANFOPE, 2021; Antunes; Souza, 2024). Também é citada a reforma trabalhista, que compromete as condições de trabalho dos profissionais da educação e provoca a ausência de concursos na educação básica e superior.

O campo das políticas educacionais tem sido marcado por tensões e conflitos acerca das concepções subjacentes às propostas do processo formativo. Como discutem Dourado e Siqueira (2022), as políticas de formação de professores para a educação básica no Brasil envolvem disputa de concepções e propostas. Os autores relatam o movimento de construção das diretrizes para formação de professores, que foi pautado por processos dialógicos entre diferentes entidades e que resultou em um documento baseado em uma concepção pedagógica e de formação histórico-crítica que valoriza, por exemplo, a efetiva articulação entre a instituição de ensino superior, as instituições de educação básica e os sistemas de ensino. Mas, tal movimento tem sido marcado por disputas com o governo acerca de concepções sobre qualidade, competência e formação. São governos que defendem "um modelo de formação de professores praticista e acrítico" (Dourado; Siqueira, 2022, p.68).

A questão das políticas educacionais também se manifesta na gestão da rede pública de Goiás, com ações que afetam os campos de estágio, como fechamento de turmas de Ensino Médio e de Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como diminuição de escolas no período noturno. A propósito, as licenciaturas que são ofertadas na UFG no período noturno enfrentam uma série de desafios no cotidiano do curso, além da questão do ECO, os quais precisam ser enfrentados pela universidade.

Nas redes públicas goianas, ainda se destaca a forma como algumas áreas do conhecimento são concebidas e as ações que são adotadas pelo estado ou municípios na educação básica, por exemplo: redução de aulas, falta de oferta e desvalorização de determinadas disciplinas;

falta de espaços adequados para algumas aulas; ausência de concursos, dentre outras. São desafios que afetam diretamente alguns cursos de licenciatura, como: Educação Física, Dança, Teatro, Ciências, Biologia, Filosofia, Artes, Espanhol, Francês, Libras, Psicologia. Observa-se que não é uma questão específica de poucas áreas: são muitos cursos que lidam com a falta de aulas nas escolas, o que gera a necessidade de buscar campos alternativos para a realização das atividades do ECO.

Em relação às questões institucionais, vale considerar que a UFG apresenta uma política para a formação de professores da educação básica, definida na Resolução CEPEC n° 1541/2017; nas Diretrizes de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica/2023, e uma política de estágios dos cursos de licenciatura, definida na Resolução CEPEC n° 1539R/2017. São normativas que apresentam princípios, objetivos, estrutura e currículo para o desenvolvimento dos cursos de licenciatura da UFG e para o ECO.

Os relatos dos autores dos capítulos evidenciam a ausência de normativas na política institucional da UFG acerca do trabalho dos professores orientadores do ECO, envolvendo aspectos relativos a concursos para a área de estágio, ao reconhecimento profissional e financeiro, ao apoio no acompanhamento dos professores em formação nos campos de estágio e ainda a ações efetivas para promover a aproximação entre a universidade e a escola de educação básica. Uma situação que gera desafios relativos à quantidade de professores orientadores para as disciplinas de estágio curricular, por exemplo. Foram observadas quantidades diferentes de professores orientadores do ECO nas licenciaturas da UFG, com variação entre 1 a 10 profissionais, a depender do tamanho do curso e da quantidade de professores em formação.

A quantidade de professores orientadores por licenciatura deveria refletir na quantidade de professores em formação matriculados em cada disciplina de ECO e como esses últimos precisam se dispersar em campos de estágio durante a regência, de modo a garantir sua efetividade, com acompanhamento. Foi observado que os cursos possuem, em média, 15 estudantes das licenciaturas por professor orientador. É importante ressaltar que a legislação nacional define até 10 estagiários para cada funcionário do campo de estágio (Brasil, 2008, art.

9º, III), e a Resolução CEPEC nº 1539R/2017 define até 15 "estudantes estagiários por professor de estágio" (UFG, 2017, art. 8º). Todavia, há uma variação entre 10 a 30 estudantes, a depender da quantidade de docentes disponíveis no curso. A quantidade de professores orientadores e professores em formação nas disciplinas de estágio é uma situação que gera sobrecarga de trabalho para os profissionais, bem como reforça a necessidade de políticas institucionais que foquem no acompanhamento das condições de trabalho dos professores envolvidos com o ECO.

Outro desafio referente às questões institucionais envolve a dificuldade de trabalho colaborativo entre a universidade e os campos de estágio. Isso abrange aspectos relativos à: falta de vínculos consistentes entre as instituições e os profissionais, situações burocráticas entre as secretarias de Educação e a universidade, bem como à disponibilidade das escolas e dos professores da educação básica para atender efetivamente às demandas dos professores em formação.

A relação da universidade com as escolas de educação básica é abordada na política de estágios da UFG, a Resolução CEPEC nº 1539R/2017, define a realização do ECO, preferencialmente, em escolas públicas que tenham convênio com a UFG (art. 4º) e normatiza que a contrapartida da universidade no convênio com as escolas deverá ter um caráter pedagógico "que vise à aproximação dos profissionais da instituição concedente com a produção acadêmica desenvolvida na universidade, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão" (art. 5º).

Já as Diretrizes de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica apresenta que o ECO "se efetiva pela interação, diálogo e parceria institucional entre a UFG, as secretarias de educação e suas instituições, visando sistematizar e aprimorar políticas conjuntas de valorização do trabalho docente" (p. 72). Dessa forma, o documento da UFG destaca a necessidade de um trabalho de parceria entre as instituições, com a realização de análises e discussões sobre as atividades de ECO, além de apresentação dos resultados em eventos acadêmicos e científicos.

Assim, as políticas da UFG para as licenciaturas destacam a importância da colaboração entre a universidade e as escolas. No entanto, os relatos dos autores indicam que falta um maior suporte institucional para a aproximação entre as instituições e os profissionais envolvidos com o ECO. Observa-se que a temática é abordada nas políticas institucionais, mas não se percebe a existência de formas efetivas de operacionalização de tal proposta. Não é uma questão que se reduz à realização de eventos para divulgação do trabalho realizado no ECO; mais do que isso, é um processo amplo que implica em estratégias de apoio aos profissionais envolvidos no trabalho cotidiano de acompanhamento dos professores em formação nas escolas.

Ao discutir sobre o ECO nas escolas de educação básica, os relatos dos autores apontam um conjunto de aspectos que são desafios para o processo formativo e que precisam de estudos e discussões entre a universidade, as redes de ensino públicas e as escolas de educação básica, em busca de alternativas para qualificar a formação de professores. Além das questões relativas ao estabelecimento de vínculos consistentes entre as instituições, foi ressaltada a falta de condições adequadas das escolas para receber e acompanhar os professores em formação, considerando aspectos quantitativos, com dificuldade para encontrar escolas que possam atender um grupo maior desses estudantes. E também foram destacados aspectos qualitativos, como a pouca disponibilidade da escola e de seus professores para atender às demandas no acompanhamento dos professores em formação.

A Lei nº 11.788, que dispõe sobre o estágio de estudantes, define que o ECO "como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente" (Brasil, 2008, art. 3º, §1º). Portanto, segundo a legislação nacional, professores da universidade e da escola precisam trabalhar de forma colaborativa no acompanhamento dos professores em formação. Entendemos que o enfrentamento deste desafio precisa ser realizado de forma institucional, com a participação de todos os envolvidos no processo formativo.

Por fim, em relação às questões teóricas sobre a formação de professores, os relatos dos autores destacam a necessidade de estudos

sobre o ECO na educação básica e a superação da fragilidade teórica dos cursos, considerando que tem ocorrido uma diminuição do tempo pedagógico na formação acadêmica, com aligeiramento das atividades desenvolvidas no estágio e com compreensões reduzidas sobre o trabalho docente desenvolvido nas escolas.

E as concepções sobre bacharelado e licenciatura também têm gerado desafios em muitos cursos. Docentes e estudantes têm assumido uma perspectiva de "disputa", com base em uma visão de que a licenciatura limita as possibilidades de atuação profissional, sem uma compreensão nítida de que são formações diferentes. Nessa direção, os autores dos capítulos destacam que alguns docentes lidam com o ECO apenas como uma forma de ocupação de carga horária, sem um envolvimento efetivo e pedagógico com a formação de professores.

A forma de abordar a relação entre bacharelado e licenciatura nos cursos de formação de professores foi discutida por Dourado e Siqueira (2022, p.74) como uma questão a ser enfrentada, a partir de uma concepção que valorize um processo formativo amplo e direcionado para uma educação "mais crítica, mais propositiva e mais humanizadora".

Considerações integradoras e inicias

Os vários desafios apontados pelos autores do e-book demonstram a necessidade de investimento institucional na busca pela superação dos obstáculos em relação ao ECO nas licenciaturas. Ao se pensar nas políticas institucionais, vale analisar que os projetos institucionais para a formação de professores se configuram como estratégias fundamentais para o fortalecimento do processo formativo e o enfrentamento dos desafios, conforme discutem Dourado e Siqueira (2022).

Dessa forma, as normativas da UFG para a licenciatura, articuladas com as demais políticas institucionais, podem apoiar o investimento necessário para a qualificação do ECO, a partir de um movimento contínuo de diálogo entre os cursos, o Fórum de Licenciatura e a gestão superior da universidade. Como dizem Dourado e Siqueira (2022, p. 71): "uma universidade que apresenta um projeto institucional de professores comprometido com a função social da educação deve

estar atenta às demandas e em constante diálogo com os movimentos sociais e sindicais organizados". E o diálogo para a superação dos desafios requer ainda a participação das redes públicas de ensino e das escolas, considerando também as demandas dos profissionais da educação básica.

Neste movimento, destacamos, a partir das reflexões que nos propomos neste capítulo e ainda na organização deste e-book, a constituição de uma política de acompanhamento operacional e pedagógico do estágio na UFG. Isso implica diálogo efetivo e contínuo com coordenadores de estágio nas diferentes licenciaturas, professores orientadores da universidade e da escola e professores em formação, de maneira a auxiliar na dinâmica de materialização do ECO. Enquanto universidade, urdimos um trabalho coletivo e de plena parceria, ou seja, que não se resuma apenas em demandas e contatos burocráticos, mas seja vivo, ativo e engajado na formação crítica e transformadora de todos os sujeitos envolvidos no ECO.

Nesse ínterim, torna-se importante a valorização do CEPAE enquanto unidade acadêmica que possui educação básica e que mobiliza esforços para a formação inicial e continuada de professores. Para muitos cursos da UFG, esse é o único e possível campo de ECO, o que implica maior atenção da universidade para a efetividade dessa parceria pedagógico-didática com as unidades acadêmicas.

Por fim, destacamos a institucionalização do Fórum de Licenciatura da UFG, posto que esse se constitui como *tempo-espaço* histórico e permanente de diálogo, lutas e conquistas para as licenciaturas.

Referências

ALMEIDA, J. A. M.; SOUSA, J. F. A. A precarização do trabalho docente na pandemia e a BNC-Formação: algumas considerações. Temas & Matizes, [S.l], v. 16, n. 27, p. 126-143, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.48075/rtm.v16i27.30299. Acesso em: 19 mar. 2024.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento final do XX Encontro Nacional da ANFOPE.

política de formação e valorização dos profissionais da educação: resistências propositivas à BNCC da Formação inicial e continuada. 2021. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93-Documento-Final-2021.pdf. Acesso em: 24 mar. 2024.

ANTUNES, M. F. S.; SOUZA, M. R. S. PNE (2014-2024) e a formação docente: balanço, desafios e perspectivas. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 18, n. 41, p. 625-641, mai./ago. 2024. Disponível em: http://dx.doi.org/10.22420/rde.v18i41.2082. Acesso em: 16 jan. 2025.

BOF, A. M.; CASEIRO, L. Z.; MUNDIM, F. C. Carência de professores na educação básica. *In:* SENKEVICS, A. S.; BASSO, F. V.; RODRIGUES, C. G. Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: contribuições ao novo Plano Nacional de Educação II. Brasília, DF: Inep, v. 9, p. 11-49, 2023.

BRASIL. Lei nº 11788, 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio dos estudantes. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 17 jan. 2025.

CASEIRO, L. Z.; BOF, A. M.; MUNDIM, F. C. Onde estão os professores? Trajetórias ocupacionais dos egressos das licenciaturas. Cadernos de estudos e pesquisas em políticas educacionais: contribuições ao novo Plano Nacional de Educação III – redução das desigualdades. Brasília, DF: Inep, v. 10, p. 213-250, 2024.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores: retrocessos e resistência propositiva. Textura – Revista de Educação e Letras, v. 24, n. 59, p. 55-77, jul./set. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.29327/227811.24.59-3. Acesso em: 15 jan. 2025.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

OSTETTO, L. E. (org.). Registros na educação infantil: pesquisa e prática pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIOS, T. A. Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, K. A. C. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

SOUZA, R. C. C. R.; MAGALHÃES, S. M. O. PNE/2014 e a qualidade da educação brasileira: tendências políticas para a formação, profissionalização e trabalho docente. Revista del IICE, n. 40, p. 99-116, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC). Resolução n° 1539R, de 06 de outubro de 2017. Define a política de estágios dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás - UFG e revoga a Resolução CEPEC nº 731/2005. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/90/o/Resolucao_CEPEC_2017_1539R.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Diretrizes de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (ebook). /Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar ***et al***. Goiânia: Ciar UFG, 2023. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/diretrizes-magisterio/. Acesso em: 18 jan. 2025.

WARSCHAUER, C. A roda e o registro. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

SOBRE OS AUTORES

Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Docente do Instituto de Ciências Biológicas (ICB), dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM) e em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Líder do grupo de pesquisa Kadjót (Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as Relações entre Tecnologia e Educação). Vice-coordenadora do PPGECM/UFG (2025/2029). Coordenadora do Grupo de Trabalho Educação e Comunicação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (GT 16 ANPEd - 2024-2025), integrante da diretoria do Centro de Estudos e Pesquisas em Didática (CEPED) e do Fórum de Licenciatura da UFG.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/3758976350155947
E-mail: adda.daniela@ufg.br

Adriana Delbó Lopes

Graduada e mestra em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas. Doutora em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Professora Associada da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/6600189022732543
E-mail: delbo@ufg.br

Adriana Maria Ramos Barboza

Mestre em Educação (2019) pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG), na Linha de Pesquisa: Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo. Possui especialização em Educação Infantil pela Universidade Federal de Goiás (2000). É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1997). Atualmente é professora efetiva e pesquisadora em Regime de Dedicação Exclusiva na Universidade Federal de Goiás, lotada no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), atuando junto ao Departamento de Educação Infantil (DEI) da Universidade Federal de Goiás - UFG. É integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos - NEPIEC/UFG.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/4295707516175683
E-mail: adriana_barboza@ufg.br

Agustina Rosa Echeverría

Bacharel, licenciada e mestre em Química pela Universidade da Amizade dos Povos de Moscou Patrice Lumumba - Rússia. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora titular do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás (UFG), onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática e no Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais. Coordena o Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências (NUPEC) e é líder do Grupo de Estudos e Pesquisas da Teoria Histórico-Cultural "Papagaios Vermelhos".

Lattes: lattes.cnpq.br/5515276044247189
E-mail: agustina_echeverria@ufg.br

Alba Cristhiane Santana

Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). Estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp). Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Especialista em Psicologia Escolar e Educacional pelo Conselho Federal de Psicologia. Bacharel e Licenciada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Professora Associada da Universidade Federal de Goiás (UFG), na Faculdade de Letras (FL) e no Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Psicologia (PPGP/FE). Diretora da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (Abep – gestão 2023-2025). Integrante da Gestão Colegiada do Fórum de Licenciatura da UFG.

E-mail: alba_mata@ufg.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6813258598750106

Alessandra Campos Lima

Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás (UFG). Bacharel em Fonoaudiologia (2004) pela PUC Goiás, mestre em Letras e Linguística (2015) pela UFG. Docente da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG), nos cursos de Licenciatura em Letras: Libras e Bacharelado em Letras: Tradução e Interpretação em Libras/Português. Experiência no ensino de Libras como L1 e L2, formação inicial de professores de Libras, Literatura Surda e tradução e interpretação em Libras/Português.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/2120117499548337
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1866-7172

Alessandra Gomes de Castro

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestra em Serviço Social pela Universidade Católica Portuguesa (UCP). Graduada em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Atualmente é professora do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade

Federal de Goiás (UFG) – Câmpus Goiás. Coordenadora do Programa Escola da Terra da UFG. Atua nos seguintes temas: Educação; Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Educação de Jovens e Adultos; Educação Popular; Juventude; Formação de Professores e Políticas Públicas. É integrante do Grupo de Pesquisa "Educação no Cerrado e Cidadania" (GPECC).

Lattes: https://lattes.cnpq.br/6731671883460776
E-mail: alessandragcastro@ufg.br

Alessandra Oliveira Machado Vieira

Professora Associada de Psicologia da Educação na Universidade Federal de Goiás. Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2001), mestrado em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade de Brasília (2004) e doutorado em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade de Brasília (2011). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Goiás. Tem experiência nas áreas de Psicologia e Educação, com ênfase em Desenvolvimento Humano no Contexto Sociocultural, atuando principalmente com os seguintes temas: Formação de Professores, Educação Popular, Socioeducação, Psicologia da Educação, Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Teorias, Crenças e Práticas Parentais, Processos de Socialização Infantil e Gemelaridade.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/2951099614444675,
Email: alessandra_vieira@ufg.br

Alexandre de Araújo Badim

Professor Adjunto 1 da Faculdade de Letras (FL) da Universidade Federal de Goiás (UFG) há 32 anos. Possui graduação em Relações Internacionais pela UnB (1987) e mestrado em Letras e Linguística pela UFG (1997). Atua no curso de graduação em Letras: Inglês e no Programa de Pós-Graduação lato sensu em Ensino de Língua Estrangeira da Faculdade de Letras. Possui experiência na área de ensino de língua inglesa e formação de professores, com especial interesse nos seguintes temas: Formação Inicial de Professores, Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, Emoções no Processo de Aprendizagem de Línguas e Formação Docente, Processos de Construção de Identidade Profissional, Desenvolvidas no Estágio Supervisionado.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/3373674189935862
Email: alexbadim@ufg.br

Allice Toledo

Professora Adjunta da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (2018), com período de doutoramento sanduíche realizado na Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 (2015-2016). Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Goiás (2014). Licenciada em Letras-Português pela Universidade Federal de Goiás (2011). Coordenadora do Estágio Obrigatório Supervisionado em Portu-

guês (FL). Coordenadora do LabCriar - Laboratório de produção tecnológica para o ensino de línguas e literaturas. Líder do Laboratório de Estudos Historiográficos, Discursivos e Ensino de Língua Portuguesa. Desenvolve seus estudos no campo dos Estudos Linguísticos, com ênfase em Análise do Discurso e História das Ideias Linguísticas, sobre temas que envolvem a história do português brasileiro e sua relação com questões étnicas e linguísticas.

Lattes: https://lattes.cnpq.br/3194988613008738
E-mail: allicetoledo@ufg.br

Ana Maria Alonso Krischke

Pessoa branca, gorda e não binária, dançarina, professora, produtora e pesquisadora, com ênfase em improvisação em dança. Pesquisadora de relações entre dança e política, interessa-se por relações entre dança e fazeres coletivos em arte, com foco em políticas, diversidades e invenção/questionamento de realidades. Estuda meditação, dança e terapias na água e improvisação de forma imbricada ao ativismo contra-hegemônico. Participa da cocriação do ET: uma casa que se abre para ser um espacinho cultural autônomo em um setor marginalizado de Fpolis, SC. É mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – UFSC (2012) e doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena – UDESC (2019). Atualmente trabalha na Licenciatura em Dança da UFG, onde coordena o projeto de pesquisa Pedagogiros: transfigurando corpas, sentidos e territórios em dança; com projetos de extensão Cine Nós por Nós nas casas de estudantes universitários, FOCCA de dança em águas e Dança e Meditação. Foi orientadora do Programa Institucional de Residência Pedagógica do curso de Dança (2022 - 2024). Atua como coordenadora de Inclusão na FEFD, UFG.

E-mail: ana_alonso@ufg.br

Ana Rogéria de Aguiar

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1998), especialização em Educação Infantil (2000), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2004), doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2020). Tem experiência na área de Educação Básica e Superior, com ênfase em Educação Infantil e Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: Infância, Linguagem, Educação, Didática, e Estágio. É integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em diferentes contextos da Faculdade de Educação da UFG (NEPIEC/UFG/FE). Docente efetiva do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da UFG, exercendo sua função no Departamento de Educação Infantil.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/3190900609730663
E-mail: anaro@ufg.br

Anegleyce Teodoro Rodrigues

Professora Associada da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (FEFD/UFG). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Gra-

duação em Educação (PPGE/UFG). Estuda temas relacionados ao campo da formação de professores, currículo, estágio e Educação Física escolar.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0836491961983667
E-mail: anegleyce@ufg.br.

Anna Maria Canavarro Benite

Doutora e mestre em Ciências/Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora Titular do Instituto de Química da UFG. Atua como integrante convidada do CA-ED/CNPq; diretora da Área Científica de C&T da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN); coordena o Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão (LPEQI) e o Coletivo CIATA- Grupo de Estudos sobre o Currículo C&T Negrorreferenciado. Militante do Grupo de Mulheres Negras Dandaras no Cerrado, integra o Conselho Deliberativo da Transparência Internacional Brasil, o Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais e o STEM Education HUB. Foi presidenta da ABPN (2016-2018) e Conselheira Nacional de Promoção da Igualdade Racial – CNPIR (2023/2025).

Lattes: lattes.cnpq.br/8433607360245647.
E-mail: anna@ufg.br

Carmelita Brito de Freitas Felício

Licenciada em História pela PUC-Goiás. Mestra em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás – UFG e doutoranda em Filosofia na mesma universidade. Professora Adjunta da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/5510761404515855
E-mail: carmelita55@ufg.br

Claudio Roberto Machado Benite

Doutor em Química, mestre em Educação em Ciências e Matemática (UFG), especialista em Ensino de Ciências (UERJ). Professor Associado do Instituto de Química da UFG, atual coordenador de Estágio Curricular, pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Ensino de Ciências (NUPEC) e coordenador do Núcleo de Tecnologia Assistiva para a Experimentação no Ensino de Ciências do Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão (LPEQI). Vinculado aos Programas de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFG e ao Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Estadual de Goiás, atua nas Linhas de Pesquisa: Formação de Professores numa Perspectiva da Educação Especial/Inclusiva; Design e Prototipagem de Tecnologia Assistiva numa Abordagem STEAM.

Lattes: lattes.cnpq.br/9059906601238363.
E-mail: claudiobenite@ufg.br

Cleidimar Aparecida Mendonça e Silva

Licenciada em Letras – habilitação em Português e Espanhol – pela Universidade Federal de Goiás (1998), mestra (2011) e doutora (2002) em Letras e Linguística, também pela UFG. Realizou estágio de pós-doutorado em Linguística Aplicada na Universidade Federal da Bahia (2019-2020). É professora associada da Faculdade de Letras da UFG e atua com ensino e formação de professores de Espanhol; representações de mulheres latino-americanas; língua(gem) e identidade(s); interculturalidade e elaboração de materiais didáticos para as aulas de Espanhol. É integrante do Movimento #FicaEspanhol_GO desde 2018 e do Movimento #FicaEspanhol Brasil desde 2020.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/5114865612459434
E-mail: cleidimar@ufg.br

Cristiano Nicolini

Doutor em História pela Universidade Federal de Santa Maria (2019), na Linha de Pesquisa: Cultura, Migrações e Trabalho, com período de doutorado sanduíche na Universidade do Porto, Portugal (2018-2019). Possui mestrado em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2013), especialização em História do Brasil - Novas Perspectivas em Ensino e Pesquisa pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2006) e licenciatura em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2003). Professor de Estágio Supervisionado e Didática da História na Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH/UFG) e do ProfHistória/UFG. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos AprendHis (FH/UFG).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/3877723227851587
E-mail: cristianonicolini@ufg.br

Eliane Carolina de Oliveira

Professora Associada 4 da Faculdade de Letras (FL) da Universidade Federal de Goiás (UFG) há 29 anos. Possui graduação em Letras com habilitação em Português e Inglês pela UFG (1988), mestrado e doutorado em Letras: Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2001, 2008). Atua no curso de graduação em Letras: Inglês e no Programa de Pós-Graduação *lato sensu* em Ensino de Língua Estrangeira da FL. Tem experiência significativa na área de ensino de língua inglesa e formação de professores, dedicando-se principalmente aos temas de formação inicial e continuada de professores, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, práticas de ensino mediadas por tecnologias digitais e estágio supervisionado.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/3320840816242384
Email: ecaol2@ufg.br

Elinaldo da Silva Meira

Doutor em Artes pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Coordenador de Estágio Supervisionado no curso de Artes Visuais - Licenciatura, modalidade presencial na FAV/UFG.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0816849762400016

Elisandra Carneiro de Freitas

Doutora e mestra em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Goiás (UFG), além de graduada em Ciências Biológicas pela mesma instituição. Atualmente é professora do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás (UFG) – Câmpus Goiás. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em formação de professores, atuando principalmente nos temas: Educação Popular, Educação em Ciências, Educação do Campo e Educação Ambiental. É vinculada ao grupo de pesquisa Educação no Cerrado e Cidadania (GPECC).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/6372135582028220
E-mail: elisandra_carneiro@ufg.br

Elisandra Filetti Moura

Possui doutorado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2014), mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999) e graduação em Letras pela Universidade Federal de Goiás (1994). Atualmente é professora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG) e professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Gramática Funcional, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Língua e sua Funcionalidade, Uso, Descrição Linguística, Formação de Professores de Língua Portuguesa, entre outros.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/9971042664882129
E-mail: elisandra_filetti@ufg.br

Elzimar Pereira Nascimento Ferraz

Graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade de Rio Verde - FESURV. Mestra em Educação pela Universidade Católica de Brasília-UCB. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás - UFG. Professora orientadora de Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação-FE/UFG, em Goiânia. Coordenou a área de Didática e Estágio do curso de Pedagogia-FE-UFG (2018-2020). Pesquisadora e coordenadora do projeto de Pesquisa PI06397-2022: Formação docente sob lentes temporais do Estágio Obrigatório do curso de Pedagogia da FE-UFG 2009-2019 (de 2022 a 2024). Atuou como orientadora de Estágio no curso de Matemática na Universidade Federal do Tocantins-UFT. Integrante do Fórum de Licenciatura da Universidade Federal de Goiás desde 2019. Integrante

do Núcleo de Formação de Professores da Faculdade de Educação - NUFOP/UFG desde 2016.

E-mail: elzimarufg2015@ufg.br

Fabiane Lopes de Oliveira

Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), especialista em Psicopedagogia (PUCPR), Linguística Aplicada à Produção de Texto (Uniron) e Aprendizagem Cooperativa e Tecnologias Educacionais (Universidade Católica de Brasília). Mestra em Educação (PUCPR), na linha de História e Política da Educação. Doutora em Educação (PUCPR), na linha de Teoria e Prática. Bolsa-sanduíche na Universidade de Lisboa (ULisboa), Portugal. Atuou como professora dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas na PUCPR e no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná - UFPR, como professora substituta. Participa dos grupos de pesquisa: Didaktiké (UFG/CNPq), NepheGO - Núcleo de Estudos e Pesquisas em História da Educação em Goiás (UFG/CNPq) e REDE-CENTRO - Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) do Centro-Oeste/Brasil (CNPq). Atualmente, é professora adjunta com dedicação exclusiva na área de Didática e Estágio Curricular da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e coordenadora do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG).

E-mail: fabiane_oliveira@ufg.br

Fernanda de Souza Almeida

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e mestre em Arte e Educação pelo Instituto de Artes da Unesp (SP). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena (PPGAC, EMAC/UFG, Goiânia/GO) e da Licenciatura em Dança-UFG. Lidera o Grupo de Pesquisa em Dança: Arte, Educação e Infância (GPDAEI) e coordena o programa de extensão Dançarelando. É autora dos livros "Que dança é essa? Uma proposta para a Educação Infantil", "Dança e Educação: 30 Propostas Lúdicas com Crianças" e "Dançarelando: Arte, Educação e Infância". Atua e investiga as relações entre Artes da Cena, Educação, Infâncias, Formação Inicial e Continuada Docente e as Metodologias de Ensino e Pesquisa.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/9367074002146085
E-mail: fernanda.souza.almeida@ufg.br

Francesca Guaracyaba Garcia Chapadense

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Goiás (2010), mestre em Medicina Tropical pela Universidade Federal de Goiás (2014) e doutora em Medicina Tropical pela Universidade Federal de Goiás (2018), com ênfase em parasitologia. Atualmente é professora efetiva no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da Universidade Federal de Goiás - campus Goiânia.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/6266882743448785
E-mail: francescachapadense@ufg.br

Gláucia Xavier dos Santos Paiva

Professora efetiva da Universidade Federal de Goiás. Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás e graduada em Letras: Libras pela Universidade Federal de Goiás.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/ 0296338626540163.

Grace Aparecida Pinheiro Teles

Professora Adjunta 2 da Faculdade de Letras (FL) da Universidade Federal de Goiás (UFG) há 33 anos. Possui graduação em Licenciatura em Letras Português/Inglês pela Universidade Católica de Goiás (1985), pós-graduação ***lato sensu*** em Língua Inglesa e Literatura pela Universidade Católica de Goiás (1988) e mestrado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina (1993). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, bem como na área de ensino de Língua Inglesa, Formação de Professores e Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: *Discourse Analysis, Miscommunications, Fictional Talk* e Estágio Supervisionado.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/4150442274050039
E-mail: grace_pinheiro_teles@ufg.br

Humberto Assis Clímaco

Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp - 2002), especialização em Matemática do Ensino Básico pela Universidade Federal de Goiás (2006), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso (2007) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professor associado no Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Goiás. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Matemática (GRUEPEM), na Linha de Pesquisa: Abordagem Interpretativa Semiótica ao Processo de Aprendizagem, Avaliação e Ensinagem da Matemática na Educação Básica e Superior. Coordena o projeto financiado pela FAPEG intitulado "A interdisciplinaridade na escola: o uso da história da matemática em sala de aula e a nova história da matemática grega".

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0643700388777783
E-mail: humberto_climaco@ufg.br

Izabella Peracini Bento

Graduação em Geografia (Bacharelado e Licenciatura) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás (2006). Mestrado (2009) e doutorado (2013) em Geografia pelo Programa de Pesquisa e Pós-Graduação do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás - IESA/UFG. Professora do

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE. Experiência na área do Ensino de Geografia, Educação Básica e Ensino Superior, com ênfase em Didática e Formação de Professores, Estágio Supervisionado e Práticas de Ensino. Integrante e vice-coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares de Iniciação à Pesquisa Científica na Educação Básica (NICEB/CEPAE/UFG). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares de Iniciação à Pesquisa Científica na Educação Básica (GICEB/CEPAE/UFG).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/8165789196460899
E-mail: izabellaperacini@ufg.br

Jaqueline Araújo Civardi

Doutora em Didática das C. Experimentais e da Matemática pela Universidade de Barcelona (2004) e pós-doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2018). Professora titular do Instituto de Matemática e Estatística/Universidade Federal de Goiás (IME/UFG). Atuou como pró-reitora de graduação da UFG de 2019 a 2021. Foi vice-coordenadora do Colégio de Pró-Reitores de Graduação/Andifes (Cograd/Andifes) no ano de 2021. Coordena o Núcleo de Investigação em Educação Matemática e Tecnologia Assistiva (Niemat), vinculado ao Laboratório de Educação Matemática Zaíra da Cunha Melo Varizo do IME/UFG. Coordenadora de área do Pibid Matemática do IME/UFG. Coordenadora de Estágio do curso de Licenciatura em Matemática do IME/UFG. Pertence ao quadro docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Educação Básica do CEPAE/UFG.

E-mail: jaqueline@ufg.br
Lattes: https://lattes.cnpq.br/2625858563605104

Jecy Jane dos Santos Jardim

Graduada pela Fundação Educacional do Estado do Pará (1994) em Licenciatura Plena em Matemática, mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (2009) e doutorado em Educação Matemática pela Universidade Anhanguera de São Paulo - UNIAN-SP (2016). Atuação profissional: professora efetiva da Universidade Federal de Goiás - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE/UFG.

Lattes: https://lattes.cnpq.br/5817901226061646
E-mail: jecyjane@ufg.br

Joana Abreu

É atriz de teatro, professora e vice-coordenadora da Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Goiás e professora do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena da EMAC/UFG. Integra o Laboratório de Montagem Teatral e Teatro Educação - MonTE (EMAC/UFG), o Núcleo de Pesquisa e Investigações Cênica Coletivo 22 - NuPiCC-22 (FEFD/UFG), os projetos de pesquisa Imagens e(m) Cena (UnB) e FOPETE (UFT). Coordena o projeto de extensão Teatro para Bebês na UFG (EMAC/UFG). É doutora em Performances Culturais pelo PPGPC - FCS/UFG, sob

orientação da Profa. Dra. Luciana Hartmann (2020), e mestre em Arte pela Universidade de Brasília, na Linha de Pesquisa: Processos Composicionais para a Cena, sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Pinheiro Villar (2006). Possui graduação em Letras - Tradução - Inglês pela Universidade de Brasília (1997). Coordenou o PIBID - Teatro 2020-2021 e 2022-2024. Pesquisa as brincadeiras e brincantes tradicionais como referência para o trabalho de artistas-docentes de teatro. É atriz no grupo Teatro da Escuta.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/1396198930054185
E-mail: joana.abreu@ufg.br

Jordana de Castro Balduino Paranahyba

Professora Associada de Psicologia da Educação na Universidade Federal de Goiás. Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1998) e doutorado pela Faculdade de Pedagogia - Universitat de Barcelona (2007). Especialização em "Problemas Especiais do Desenvolvimento na Infância e Adolescência" pelo Instituto Lydia Coriat (2022). Coordenadora do curso de Psicologia - UFG (2018-2021). Diretora de Atenção Estudantil na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis-PRAE (2022-2023). Atualmente é vice-diretora da Faculdade de Educação-UFG.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/1444222161390647
E-mail: jordanabalduino@ufg.br

José Firmino de Oliveira Neto

Possui graduação em Pedagogia (Unip) e Ciências Biológicas - Licenciatura (UEG); especialização em Formação em Educação a Distância (Unip); mestrado em Educação em Ciências e Matemática (UFG), doutorado em Educação em Ciências e Matemática (UFG) e estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFF). Atualmente é Professor Adjunto da Faculdade de Educação (Área: Ciências Naturais) da Universidade Federal de Goiás, atuando no curso de Pedagogia. É vice-coordenador do grupo de pesquisa Educação no Cerrado e Cidadania - UFG/Câmpus Goiás e membro dos seguintes grupos: Núcleo de Formação de Professores da FE/UFG; Rede de Pesquisadores sobre Professores do Centro-Oeste (Redecentro-UFG) e Círculo de Estudo e Pesquisa Formação de Professores, Infância e Arte (UFF). É membro da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências; Associação Brasileira de Ensino de Biologia/Regional 4. Nesta última é membro do conselho deliberativo da Regional 4 (Gestão 2023-2025). É, ainda, integrante da Gestão Colegiada do Fórum de Licenciatura da UFG (Gestão 2023-2025). É coordenador do Ateliê Pedagógico da FE/UFG (NUFOP/UFG).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/9450281471017580
E-mail: josefirmino@ufg.br

Joycelaine Aparecida de Oliveira

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Montes Claros. Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia, com a dissertação "Ci-

clos de águas e vidas: o caminho do rio nas vozes dos antigos e remeiros vaporzeiros do São Francisco", sob a orientação do professor Carlos Rodrigues Brandão. Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia, com a tese defendida em 05 de maio de 2014: "Homens anfíbios: os remeiros do São Francisco na literatura regionalista", também sob a orientação do professor Carlos Brandão. Estágio de doutorado sanduíche na Universidade de Santiago de Compostela - Galícia, Espanha, sob a orientação do professor Elias Torres, na Faculdade de Filologia. Professora Adjunta A do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE/UFG.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0595243989315908
E-mail: joycelaine@ufg.br

Juliana Guimarães Faria

Possui mestrado (2005) e doutorado (2011) em Educação pela Universidade Federal de Goiás e estágios pós-doutorais em: (1) Educação, Linguagem e Tecnologias, realizado na Universidade Estadual de Goiás (UEG, 2014), e (2) estágio pós-doutoral na Universitat Autònoma de Barcelona/Espanha (UAB, 2017). É professora (Associada 2) na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (FL/UFG), nos cursos de: a) Licenciatura em Letras: Libras; b) Bacharelado em Letras: Tradução e Interpretação em Libras/Português; c) Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL). É investigadora visitante (desde 2018) na Universitat Autónoma de Barcelona. É líder do Grupo de Pesquisa FORTRAD - Formação de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais.

Karine Ramaldes

Professora Adjunta do curso de Teatro Licenciatura da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora em Performances Culturais - UFG (2020). Autora, junto a Robson Corrêa de Camargo, do livro Os Jogos Teatrais de Viola Spolin- Uma Pedagogia da Experiência (Goiânia: Kelps, 2017). Integrou o Grupo de Trabalho Arte/Teatro de escrita do Documento Curricular para Goiás (2016-2019). Foi representante do Estado de Goiás junto à Federação dos Arte/Educadores do Brasil - FAEB (2018-2019). Atriz, tendo atuado nas companhias Casa 107, Máskara e Cabeça de Vaca, dentre outras. Arte-educadora, atuando no ensino básico, superior e na formação continuada de professores na área de conhecimento Arte/ Teatro. Possui mestrado em Performances Culturais pela UFG (2015), especialização em Arte/Educação pela FINOM (2010) e graduação em Licenciatura em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás (2005). Associada à Federação de Arte/ Educadores do Brasil (FAEB) e à Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE). Coordena o Projeto de Pesquisa PedagogiaS do Teatro e das Artes (UFG), Projeto de Extensão Teatro Educação em Foco (PROEC/UFG) e o Projeto de Extensão Núcleo Antirracismo na Poética Cênica (PROEC/UFG). Tem experiência na área de Arte, com ênfase em Pedagogia do Teatro e Arte/Educação.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/3920310891809863
E-mail: karineramaldes@ufg.br

Karla Annyelly Teixeira de Oliveira

Professora do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás. Doutorado em Geografia pela UFG, com período sanduíche na Universidade de Sevilha/Espanha. Trabalha com Estágio e Didáticas em Geografia no curso de Licenciatura em Geografia.

E-mail: karlaoliveira_ufg@ufg.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7770431547268850

Kely Elias de Castro

Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), mestra em Artes pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP) e graduada em Educação Artística pela UNESP. É professora efetiva no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG), atuando no Departamento de Arte e no Programa de Pós-Graduação Ensino na Educação Básica (PPGEEB).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/4759376260865183
E-mail: kelycastro@ufg.br

Kelly Christina Mendes Arantes

Doutora em Educación Artística de las artes visuales pela Universidade de Barcelona (2010). Professora Associada do curso de Licenciatura em Artes Visuais, na modalidade presencial. Foi coordenadora de Estágio (2012-2014), coordenadora PIBID (2012-2017), coordenadora de curso (2015-2017) e coordenadora CAEX-FAV (2022-2024) da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás, Brasil.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/233299395854915

Layssa Gabriela Almeida e Silva Mello

Possui graduação (2009) em Letras Português-Inglês pela Universidade Estadual de Goiás, especialização (2011) em Linguística Aplicada ao Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras pela Universidade Federal de Goiás, mestrado (2014) e doutorado (2021) em Letras e Linguística, realizados pela mesma instituição. É professora da Universidade Federal de Goiás, lotada no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG).

Lattes: https://lattes.cnpq.br/9513527922397770
E-mail: layssagabriela@ufg.br

Lílian Virgínia Pôrto

É docente da Área de Francês da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Atua nas áreas de Literatura Comparada e Estudos da Tradução e atual-

mente desenvolve o projeto de pesquisa intitulado “Tradução e Gênero no Canadá e seus desdobramentos”.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/8465080312185076.
E-mail: lilianporto@ufg.br

Lorena Francisco de Souza

Professora do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás. Doutorado em Geografia pela Universidade de São Paulo. Trabalha com Estágio e Didáticas em Geografia no curso de Licenciatura em Geografia.

E-mail: lorena.souza@ufg.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/3662610483618187

Luana Zanotto

Professora Associada da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (FEFD/UFG). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). Estuda temas relacionados à Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/9718778267626503
E-mail: luanazanotto@ufg.br

Lucielena Mendonça de Lima

Professora Titular de Espanhol na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG) e pós-doutora pela Universidade de Brasília em Linguística Aplicada, com foco no ensino de Português como Língua Estrangeira (2013). Doutora em Filologia Hispânica pela Universidad de Oviedo (1998) e mestra em Psicologia pela UFG (2021). Atua no ensino de espanhol e na formação de professores em uma perspectiva intercultural, lecionando no curso de Licenciatura em Letras/Espanhol, sendo responsável por disciplinas de Estágio Supervisionado desde 1998. Atuou no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG até 2021. Coordenou diversos projetos de pesquisa e extensão, incluindo o PIBID Letras/Espanhol (2014-2016). Atualmente, participa dos projetos de extensão do Centro de Línguas da UFG, onde atua desde 1997, e do Centro de Avaliação de Suficiência em Línguas Estrangeiras (CASLE), com participação desde 2010.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/5215089054455580
E-mail: llima@ufg.br

Marcos Vinícius Ferreira Vilela

Doutor em Educação em Ciências e Matemática (UFMT/REAMEC). Docente do Departamento de Educação em Ciências (ICB/UFG) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/

UFG). Atualmente está na Coordenação de Estágio da Licenciatura em Ciências Biológicas.

E-mail: marcos.vilela@ufg.br

Mariana de Cássia Assumpção

Graduada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Araraquara. Trabalhou como professora na rede estadual de São Paulo e na rede municipal de Araraquara. Atualmente é professora da Universidade Federal de Goiás, lotada no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicados à Educação (CEPAE) Seus interesses de pesquisa concentram-se na área de fundamentos da educação, com ênfase na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/5418513679571400
Email: assimpcao@ufg.br

Márlon Herbert Flora Barbosa Soares

Licenciado em Química pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), mestre em Química Analítica e doutor em Química pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente é professor titular do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás e coordena o Laboratório de Educação Química e Atividades Lúdicas (LEQUAL) do NUPEC. Foi coordenador do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e coordenador do Estágio Curricular Supervisionado (entre 2003 e 2008) do curso de Licenciatura em Química do IQ/UFG.

Lattes: lattes.cnpq.br/9698540158266610
E-mail: marlon@ufg.br.

Neuma Chaveiro

Professora Associada da Universidade Federal de Goiás. Possui mestrado (2007) e doutorado (2011) em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Goiás e estágio pós-doutoral na Universitat de Barcelona/Espanha (UB, 2018 -2019), estudando atenção à saúde da pessoa surda no contexto da formação dos profissionais de saúde do Brasil e da Espanha. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Atenção Integral à Saúde e Educação do Surdo (GEPAISES).

Lattes: https://lattes.cnpq.br/1345257253831999

Nyuara Araújo da Silva Mesquita

Licenciada, mestre e doutora em Química pela UFG. Professora Associada da área de Ensino de Química do IQ/UFG. Orienta no Programa de Pós-Graduação em Química do IQ-UFG e no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da UFG. Coordena o Laboratório de Educação Química e Atividades Lúdicas (LEQUAL). Editora da seção de Educação da Revista Química Nova. Atual-

mente coordena o curso de Licenciatura em Química/UFG. Desenvolve pesquisas na área de Ensino de Química atuando, principalmente, nos seguintes temas: Formação de Professores, Educação Ambiental, Políticas Públicas e Ensino de Química, Jogos e Atividades Lúdicas e Mídias no Ensino de Química.

Lattes: lattes.cnpq.br/6971106875143413
E-mail: nyuara@ufg.br

Patrícia Roberta de Almeida Castro Machado

Graduada em Letras, com habilitação em Português e Espanhol, pela Universidade Federal de Goiás (UFG) (2001). Possui mestrado (2006) e doutorado (2011) em Letras e Linguística pela mesma instituição. Atualmente é professora associada na UFG, com experiência em Linguística Aplicada, especialmente no ensino e aprendizagem de Língua Espanhola. Seus principais interesses de pesquisa incluem formação de professores, ensino e aprendizagem de espanhol, intercultura e cultura, uso de canções no ensino de línguas, educação mediada por tecnologias digitais e processos de educação a distância (EaD). Tem desempenhado funções de liderança acadêmica, tendo sido coordenadora da Residência Pedagógica da UFG (programa da CAPES) e dos cursos de Línguas Estrangeiras da Faculdade de Letras. Atualmente é membro e vice-presidente do Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos de Letras: Espanhol, Letras: Inglês e Letras: Francês, desde 2016. Além disso, coordena o Centro de Línguas da UFG e o programa PIBID-UFG (programa da CAPES).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/6894700142569900
E-mail: patriciaracm@ufg.br

Patrícia Silva Carneiro

Professora substituta da FEFD/UFG (2023-2024). Doutora em Ciências da Saúde (2019) pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde da UFG. Estuda temas relacionados à Saúde Coletiva e Educação Física Escolar.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/0155472377737961
E-mail: patriciasilva@ufg.br

Pedro Paulo Galdino Vitorino Dias

Possui graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás - UFG (2018), especialização em Linguagem Cultura e Ensino pela Universidade Estadual de Goiás - UEG (2022) e mestrado em Artes da Cena pela Universidade Federal de Goiás - UFG (2022). Docente efetivo do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da UFG, exercendo sua função no Departamento de Educação Infantil. Possui pesquisas em jogos teatrais, jogos populares, cultura e imaginário popular. Participa do Grupo de Pesquisa e Extensão Teatro Ludos - EMAC/UFG. Também é membro do LABORSATORI - Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa nas Artes da Cena - EMAC/UFG.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/8551384320568347
E-mail: pedropaulogaldino@ufg.br

Priscila Renata Gimenez

É docente da Área de Francês da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Atua no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras/ UFG e atualmente desenvolve o projeto de pesquisa intitulado "Literatura, Imprensa e Tradução". Lattes: http://lattes.cnpq.br/2586108047964695.

E-mail: priscilagimenez@ufg.br

Renata Rodrigues de Oliveira Garcia

Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás/UFG. Possui graduação em Licenciatura de Letras: Libras, modalidade a distância pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010); graduação em Artes Visuais, com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Goiás (2001); especialização em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira (2004); mestrado em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Goiás (2016); e doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília (2021). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Educação de Surdos, Ensino de Libras como L1 e L2, Léxico e Terminologia e Qualidade de Vida. Possui certificado de proficiência no uso e no ensino da Libras - nível superior, pelo PROLIBRAS/UFSC - MEC. Foi a primeira professora tutora da segunda turma da Licenciatura em Letras: Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no polo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG (2008-2011).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/7267894108689791

Rubens de Freitas Benevides

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás (2000), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (2003) e doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília (2008). Atualmente é Professor Associado 2 da Universidade Federal de Goiás. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em cultura, poder e mudança social

Lattes: http://lattes.cnpq.br/1571578416333468.
E-mail: rufrebe@ufg.br

Sara Guiliana Gonzales Belaonia

Licenciada em Letras, com habilitação em Português e Francês, pela Universidade Federal de Goiás (1992). Possui mestrado (2007) e doutorado (2016) em Letras e Linguística pela mesma instituição. Atualmente é professora de Língua Espanhola no Departamento de Línguas Estrangeiras da Faculdade de Letras da UFG. Sua atuação acadêmica se concentra na formação inicial e continuada de professores de Língua Espanhola, com ênfase no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, Linguística Aplicada Crítica e nas disciplinas de Estágio Supervisionado. Tem desempenhado várias funções de liderança acadêmica, incluindo a chefia do Departamento de Línguas Estrangeiras da Faculdade de Letras da UFG,

a coordenação do curso de especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras e a coordenação do PIBID Línguas Adicionais (2020-2022 e 2022-2024). Atualmente, exerce as funções de subcoordenadora de Estágios em Línguas Estrangeiras e subcoordenadora dos cursos de Línguas Estrangeiras na Faculdade de Letras da UFG. ORCID: https://info.orcid.org/pt/pesquisadores.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/6661510907723096
E-mail: sarab@ufg.br

Sheila Santos de Oliveira

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (2000) e mestrado em Educação pela mesma universidade (2010). É doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Atuou na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro como professora da educação básica e coordenadora pedagógica, e na Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo como professora da educação básica, coordenadora pedagógica e como professora supervisora educacional. Atuou como professora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Foi professora substituta no curso Pedagogia do Instituto Federal de Goiás. É professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), na área de Didática e Estágio Supervisionado. Coordenadora da área de Didática e Estágio - FE/UFG. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas - Didaktiké - FE/UFG.

E-mail: sheilasaoliv@ufg.br

Sílvio Carlos Marinho Ribeiro

Licenciado e mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Goiás. Doutor em Filosofia pela UNICAMP. Professor Adjunto do curso de Licenciatura em Filosofia no Campus da Cidade de Goiás da UFG.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/2221761307184910
E-mail: silvio_ribeiro@ufg.br

Sirlene Terezinha de Oliveira

Possui mestrado em Linguística Aplicada, com ênfase nos estudos da tradução pela Universidade de Brasília - UnB (2009), especialização em Ensino-Aprendizagem de Espanhol pelo Centro Universitário de Anápolis (2004) e graduação em Letras - Licenciatura dupla Português-Francês pela Universidade Federal de Goiás (2000). Atualmente é professora efetiva de Língua Francesa no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE/UFG). Tem experiência na área de Letras, Línguas Adicionais, Educação Básica, Cursos Livres de Idiomas, na supervisão do PIBID (2014/2016/2022), do estágio obrigatório supervisionado do curso de Licenciatura Francês da UFG e na orientação de Trabalho de Conclusão de Ensino Médio (TCEM). É também membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares de Iniciação à Pesquisa Científica na Educação Básica (NICEB/CEPAE/UFG).

Lattes: https://lattes.cnpq.br/1340984824171103
E-mail: sirlenete@ufg.br

Sissilia Vilarinho Neto

Professora Associada da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (FEFD/UFG). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFG). Estuda temas relacionados à Educação Física, com ênfase em cultura corporal, prática de ensino em Educação Física, organização do trabalho pedagógico, políticas educacionais, currículo, metodologia de ensino e formação de professores.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/2799818907297185
E-mail: sissilia@ufg.br

Valdeniza Maria Lopes da Barra

Pós-doutoramento em Educação (2022) junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Doutorado (2005) e mestrado (2001) em Educação no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduação em Pedagogia (1993) pela Fundação do Ensino Superior de Rio Verde (GO). Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Constituem temas de interesse: formação de professores, estágio, cotidiano, escola, história da educação. Seu objeto de pesquisa atual é o estatuto do trabalho do professor/escola junto ao estágio curricular na formação inicial docente. Compõe a Comissão de Estágio Curricular Obrigatório dos Cursos de Licenciatura da PROGRAD UFG, Portaria nº 3.058, de 22 de maio de 2023.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/5208424484929612
E-mail: valdeniza.maria@ufg.br

Valéria Cristina Bezerra

É docente da Área de Francês da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Atua no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras/ UFG e atualmente desenvolve o projeto de pesquisa intitulado "O papel da tradução nas literaturas nacionais e na circulação internacional de romances".

Lattes: http://lattes.cnpq.br/8256100897322148
E-mail: valeria_bezerra@ufg.br

Valéria Maria Chaves de Figueiredo

Professora Associada da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (FEFD/UFG). Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes UFMG (2023). Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/ Unicamp, 2007). Mestra em Artes pelo Instituto de Artes da mesma instituição (IA/ Unicamp/ 1997). Especializada em Educação Física Adaptada (1994) e Recreação e Lazer pela Unicamp (1993). Formação técnica em Dança Contemporânea e Somática pela Faculdade

Angel Vianna (FAV, 1990). Líder do Laboratório de Pesquisa Interdisciplinar em Artes da Cena (LAPIAC/ FEFD/ UFG). Editora setorial da revista Pensar a Prática da FEFD/ UFG. Foi coordenadora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e Residência Pedagógica do curso de Dança. Hoje coordena os estágios curriculares do curso de Dança. Atualmente é professora dos cursos de graduação em Dança e Teatro (FEFD/ EMAC) e do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena da Escola de Música e Artes Cênicas (PPGAC/ EMAC/ UFG) e do ProfArtes do IFG Aparecida de Goiânia.

E-mail: valeria_figueiredo@ufg.br

Vanilton Camilo de Souza

Professor do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutor em Geografia pela UFG. Trabalha com Estágio e Didáticas em Geografia no curso de Licenciatura em Geografia.

E-mail: vanilton@ufg.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/1374656969635983

Wilton Divino da Silva Júnior

Professor Adjunto da Faculdade de Letras (UFG). Doutor em Letras e Linguística (UFG, 2018). Professor das disciplinas: Estágio em ensino de língua portuguesa, Didática para o ensino de língua portuguesa, Análise linguística e Linguística da enunciação. Possui experiência na área dos estudos linguísticos com ênfase nos Estudos Discursivos Foucaultianos e em Ensino de língua portuguesa, atuando nos seguintes temas: Prática de Análise Linguística, Práticas de ensino de língua portuguesa, Jogos de tabuleiro e o processo de ensino-aprendizagem de português.

Lattes: http://lattes.cnpq.br/9543094893748005
E-mail: wilton_junior@ufg.br