

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

RAFAELA DA SILVA COSTA

RELAÇÕES ENTRE ESTÁGIO E PESQUISA NAS DIRETRIZES
CURRICULARES NACIONAIS E EM MEMORIAIS DE FORMAÇÃO

ITATIBA
2025

RAFAELA DA SILVA COSTA

**RELAÇÕES ENTRE ESTÁGIO E PESQUISA NAS DIRETRIZES CURRICULARES
NACIONAIS E EM MEMORIAIS DE FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Luzia Bueno.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas.

**ITATIBA
2025**

371.133
C875r Costa, Rafaela da Silva.
Relações entre estágio e pesquisa nas Diretrizes
Curriculares Nacionais e em memoriais de formação / Rafaela
da Silva Costa. – Itatiba, 2025.
103 p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação da Universidade São
Francisco.
Orientação de: Luzia Bueno.

1. Estágio supervisionado. 2. Memoriais. 3. Professor-
pesquisador. 4. Interacionismo sociodiscursivo. I. Bueno,
Luzia. II. Título.



Educando
para a paz

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO**

Rafaela da Silva Costa, defendeu a dissertação "RELAÇÕES ENTRE ESTÁGIO E PESQUISA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E EM MEMORIAIS DE FORMAÇÃO", aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 25 de fevereiro de 2025, pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Luzia Bueno
Orientadora e Presidente

Profa. Dra. Milena Moretto
Examinadora

Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin
Examinadora

Dedico às mulheres da minha vida, minha mãe, Ivone, e à minha amada vovó Rosa (in memoriam).

Dedico também a todos os profissionais da educação que lutam, diariamente, por uma educação pública de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por até aqui ter me sustentado.

À minha família, minha mãe Ivone, meu pai Erasmo, e meu irmão Fabricio, que me ensinaram o valor do estudo, seguraram as minhas mãos, e confiaram em meus sonhos.

Aos meus avós, que me ensinaram sobre o amor e a humildade. Em especial à minha avó, Rosa, a flor mais linda do meu jardim, e ao meu avô, Dermival, de quem herdei a comicidade.

Aos meus amigos, que me incentivaram e apoiaram, compreendendo as muitas mensagens não respondidas, mas que, ainda assim, mantiveram o carinho e torceram fielmente por mim.

À Cleide, que me orientou em relação aos primeiros passos para ingressar no mestrado.

À professora Lígia que, ainda na graduação, despertou em mim o interesse pelo tema do estágio.

À Nana Haddad, que me acolheu como cria e, pacientemente, me direcionou à pesquisa.

Aos meus colegas da pós-graduação, por todo conhecimento e risadas compartilhadas.

Aos meus colegas de trabalho e aos meus alunos, que apoiaram e acreditaram em meu estudo.

Ao meu amor, Braian, que chegou como um presente, daqueles que não esperamos, mas que sempre desejamos ter.

Às minhas crianças, Calebe e Benício, por tantas vezes aliviarem o meu cansaço com genuína felicidade.

Aos amigos do grupo Alter-Lege, que em muito auxiliaram e contribuíram para a minha pesquisa. Aos participantes do Grupo de Laboratório de Letramento Acadêmico, que fizeram com que eu ampliasse meu olhar sobre o ingresso e permanência no ensino superior.

Às professoras da minha banca, Eulália e Milena, pelas grandes contribuições e enriquecimento da pesquisa.

À professora e minha orientadora, Luzia Bueno, por quem tenho grande admiração e inspiração, muito obrigada por toda paciência no percurso, orientação, incentivo e acolhimento. Serei sempre muito grata por acreditar e confiar em minhas ideias.

À Prefeitura do Município de Itatiba que, por meio da licença, permitiu que eu realizasse o estudo e aprimorasse minha atuação docente.

À CAPES, pelo financiamento que tornou esta pesquisa possível.

COSTA, Rafaela da Silva. **Relações entre estágio e pesquisa nas diretrizes curriculares nacionais e em memoriais de formação.** 103p. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

RESUMO

A disciplina de estágio supervisionado nas licenciaturas é fundamental para a formação do graduando, tendo em vista que o estágio possibilita que o estudante tenha contato com o ambiente escolar, atuando com seus membros, conhecendo documentos, entre outros. Pensando nesta concepção que, esta pesquisa, inserida na linha Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas, da Universidade São Francisco, financiada pela CAPES¹, tem como objetivo geral investigar as relações entre estágio e pesquisa construídas em textos de prescrição oficiais sobre o estágio supervisionado em cursos de licenciatura e em memoriais de formação apresentados em dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco. Como objetivos específicos, delimitou-se: examinar nas prescrições oficiais a relação entre estágio e pesquisa para que possamos compreender um pouco do contexto maior sobre o qual os estágios são realizados; analisar o que os pesquisadores trazem em seus memoriais sobre a relação estágio e pesquisa; e comparar as prescrições oficiais e os memoriais para verificar se as relações entre estágio e pesquisa são construídas da mesma forma nos dois conjuntos de textos analisados. Para atingir esta proposta, delimitou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, com fundamentação teórica no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo- ISD e, como gêneros textuais, optou-se pelas diretrizes curriculares e pelos memoriais de formação. Os resultados indicam ausência de diálogo entre o agir prescrito (as DCNs) e o agir relatado nos memoriais de formação. Além disso, a relação entre estágio supervisionado, pesquisa e formação de professores é pouco explorada, o que contribui para a separação entre teoria e prática nos cursos de formação inicial e na formação continuada de professores.

Palavras-chave: estágio supervisionado, memoriais, professor-pesquisador, interacionismo sociodiscursivo.

¹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –Brasil (CAPES) – código 001.

COSTA, Rafaela da Silva. 103p. **The relationship between internships and research in the national curricular guidelines and in training reports.** Dissertation (Master's in Education). Universidade São Francisco, Itatiba, 2025. Universidade São Francisco, Itatiba, 2024.

ABSTRACT

The supervised internship in undergraduate teacher training programs is fundamental for the development of the student, as the internship allows the student to experience the school environment, interact with its members, become familiar with documents, among other things. With this concept in mind, this research, which is part of the Teacher Training, Teaching Work, and Educational Practices line at the São Francisco University, funded by CAPES, aims to investigate the relationship between internship and research as constructed in official prescription texts on supervised internships in undergraduate teacher training courses and in the formation memorials presented in theses from the Graduate Program in Education at São Francisco University. The specific objectives are: to examine in the official prescriptions the relationship between internship and research in order to understand the broader context in which internships are carried out; to analyze what researchers present in their memorials regarding the relationship between internship and research; and to compare the official prescriptions and the memorials to determine whether the relationship between internship and research is constructed similarly in both sets of texts. To achieve this, the methodology chosen was bibliographic research, with theoretical support in the theoretical-methodological framework of Sociodiscursive Interactionism (SDI), and the textual genres selected were the curricular guidelines and formation memorials. The results indicate a lack of dialogue between the prescribed actions (the National Curricular Guidelines) and the actions reported in the formation memorials. Furthermore, the relationship between supervised internship, research, and teacher training is minimally explored, which contributes to the separation between theory and practice in initial teacher education and continuing professional development.

Keywords: supervised internship, memorials, teacher-researcher, sociodiscursive interactionism

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Estágio com pesquisa

FIGURA 2- O trabalho docente

FIGURA 3- O trabalho do estagiário

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Palavras-chave no estado da arte

Gráfico 2 - Área de formação onde o estágio foi realizado nos artigos do Estado da Arte

Gráfico 3- Base teórico-metodológica

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos do Estado da arte

Quadro 2 - Categorização dos estágios nos memoriais

Quadro 3 - Objetivos gerais do artigo

Quadro 4- Contexto de Produção- DCNs- 2002

Quadro 5- Busca de dissertações entre os anos 2004 até 2023.

Quadro 6- Menções ao estágio nos memoriais de formação

Quadro 7- Contexto de Produção- DCNs- 2002

Quadro 8- DCNs de 2002- Descritor estágio/ estagiário

Quadro 9- DCNs de 2002- Descritor pesquisa/ pesquisador

Quadro 10- Contexto de Produção- DCNs- 2015

Quadro 11- DCNs de 2015- Descritor estágio/ estagiário

Quadro 12-DCNs de 2015- Descritor pesquisa/ pesquisador

Quadro 13- Contexto de produção- DCNs- 2019.

Quadro 14- Diretrizes de 2019- Descritor estágio/ estagiário

Quadro 15- Diretrizes de 2019- Descritor pesquisa/ pesquisador

Quadro 16- Conteúdo temático dos memoriais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Os textos de prescrição na formação do professor	14
O gênero memorial de formação	16
O memorial na Universidade São Francisco	18
Memorial de formação	19
Estado da Arte	27
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO	36
1.1 O estágio supervisionado no Brasil	36
1.2 O estágio supervisionado articulado à pesquisa	39
O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O TRABALHO DOCENTE	47
2.1 O Interacionismo Sociodiscursivo	47
2.2 O trabalho docente	51
METODOLOGIA	58
3.1 A pesquisa qualitativa	58
3.2 A produção dos dados	59
3.3 Os procedimentos de análise	65
3.4 Os resultados das análises	65
DCNs- ESTÁGIO E PESQUISA: uma análise de Diretrizes Curriculares (2002, 2015, 2019) para a formação docente.	66
4.1 DCNs- RESOLUÇÃO Nº1, 18 DE FEVEREIRO DE 2002.	67
4.2 DCNs- RESOLUÇÃO Nº2, 1º DE JULHO DE 2015.	71
4.3 DCNs- RESOLUÇÃO Nº2, 20 DE DEZEMBRO DE 2019.	75
MEMORIAL, PESQUISA E ESTÁGIO: análise de relatos de pesquisadores sobre a disciplina de estágio supervisionado na formação inicial	83
5.1 O gênero memorial, seu contexto e plano geral do conteúdo temático	83
5.2 As relações entre estágio e pesquisa nos memoriais	83
5.3 DCNs e Memoriais- Relações entre estágio e pesquisa	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	100

INTRODUÇÃO

Compreendendo a formação inicial como fundamental ao exercício e atuação da prática docente, e a disciplina de estágio supervisionado como campo propício ao desenvolvimento de investigações sobre o contexto educacional, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar as relações entre estágio e pesquisa construídas em textos de prescrição oficiais sobre o estágio supervisionado em cursos de licenciatura e em memoriais de formação apresentados em dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco, ou seja, textos de ex-estagiários de licenciatura que se tornaram pesquisadores.

Os textos de prescrição oficial como as Diretrizes Curriculares Nacionais normatizam como devem ser os estágios e nela hipotetizamos que poderemos verificar uma relação entre estágio e pesquisa que guiou a formação de vários pesquisadores. Mas é na voz de pesquisadores, mesmo que ainda estejam em formação, é que poderemos encontrar traços do estágio em sua construção como investigador.

Para atingir o objetivo geral, mobilizamos um conjunto de autores como Pimenta e Lima (2012), Bueno (2007), Miranda (2012), Leurquin (2017; 2024) e Ghedin; Oliveira; Almeida, (2018) acerca da disciplina de estágio supervisionado; a relação entre docência e trabalho, como Machado (2007); e como quadro teórico para fundamentar nossa análise, utilizamos o modelo teórico-metodológico idealizado por Bronckart (2006; 2008 e 2022), o Interacionismo Sociodiscursivo- ISD, no qual destacam-se os textos como os espaços de morfogênese do agir humano. As análises foram realizadas nas DCNs 2002, 2015 e 2019, e em 21 memoriais coletados nas dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco no período de 2008 a 2023.

Nas análises das Diretrizes e dos trechos dos memoriais de formação que fazem menção à disciplina de estágio, apoiamo-nos no ISD, tendo em vista que, de acordo com essa análise, a linguagem é direcionadora dos papéis sociais, bem como dos modelos de agir.

Nesta perspectiva, ao analisar como o emissor se implica diante do texto, suas escolhas de palavras, as modalizações empregadas, o contexto em que a escrita ocorre e como

essa escrita se organiza, permite tecermos interpretações e reflexões acerca do objeto de estudo em questão, o estágio.

Além disso, segundo Bronckart, os textos são “produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes.” (Bronckart, 1999, p. 69), neste sentido, ao analisar como são realizadas a menção ao estágio, ainda que estejamos partindo de critérios comuns (licenciados; mestres em Educação; mesma universidade) as diferentes maneiras como cada qual fará a referência, nos permite compreender as concepções que foram interiorizadas por cada um sobre o estágio e suas vivências acadêmicas.

A fim de explicitar nosso foco de análise, organizamos a introdução em cinco seções. Primeiro falaremos sobre os textos de prescrição na formação do professor, em seguida, acerca do gênero memorial de formação e como se dará sua análise por meio do ISD, a seguir, abordaremos sobre como é feita a solicitação da produção do memorial na Universidade São Francisco, tendo em vista que é o local onde coletamos os textos, depois apresentaremos o memorial de formação da autora desta pesquisa, e, por fim, exporemos nosso Estado da Arte, com a finalidade em explicar como delimitamos nossos objetivos específicos.

Os textos de prescrição na formação do professor

Os textos de prescrição são aqueles que objetivam nortear o agir de alguém ou de uma coletividade. Servem como guias para orientar acerca de determinadas condutas, ações e agires. De acordo com o quadro teórico-metodológico do ISD, podemos classificar esses textos como “injuntivos, instrucionais ou procedimentais” (Bronckart, 2009, p. 236), assim, os textos estariam organizados com predominância da sequência descritiva e do discurso teórico, com ausência de diálogos, marcas de interação e implicação do emissor com o destinatário.

Diferentemente das descrições propriamente ditas, essas sequências são sustentadas por um objetivo próprio ou autônomo: o agente produtor visa a fazer agir o destinatário de um certo modo ou em uma determinada direção. Esse objetivo supra-acrescentado exerce efeitos sobre as próprias propriedades da sequência (presença de formais verbais no imperativo ou no infinitivo; ausência de estruturação espacial ou hierárquica, etc.). Considerando esses elementos, admitimos, pois, que se trata aqui de uma sequência específica, a que chamaremos de injuntiva (Bronckart, 2009, p. 237).

Além dos aspectos que compõem a textualização das prescrições, é importante pensarmos acerca dos elementos interpretativos, pois, as prescrições carregam como principal objetivo guiar o agir do professor. Assim, é preciso que se distingam os agires, entre o prescrito e o realizado. De acordo com Machado e Bronckart (2005):

O chamado *trabalho prescrito*, homogeneizado pela instituição escolar, é freqüentemente delineado nos chamados textos prescritivos, que incidem sobre a organização das classes, a distribuição do tempo disponível, os objetivos do ensino, as rotinas da interação, as ações a serem desenvolvidas etc., enquanto o *trabalho realizado* varia a cada situação de ensino específica, caracterizando-se por uma transformação permanente das prescrições, que é realizada pelo próprio professor, diante das necessidades específicas com as quais se confronta (Machado e Bronckart, 2005, p. 187).

Observamos que parte das características dos documentos produzidos como prescrições para o agir docente é a diferença entre o agir prescrito e o que, de fato, é realizado. Trazendo essa questão para o contexto educacional, podemos elencar uma série de fatores que influenciam no agir do professor. Por exemplo, observamos que há uma série de atribuições feitas ao profissional, contudo, ao observar as condições de trabalho deste, podemos pensar sobre o que será ou não possível de ser realizado, neste sentido, evidencia-se ainda mais a diferença entre os agires e a importância em reconhecer a distância entre eles.

No entanto, é fundamental que reconheçamos também a importância que estas prescrições carregam na atuação do professor. Podemos evidenciar tal significância com a Diretriz Curricular Nacional de 2002 (DCNs- RESOLUÇÃO Nº1, 18 DE FEVEREIRO DE 2002), pois, antes de sua criação, não havia um documento que orientasse acerca das formações iniciais e continuadas de professores, assim, cada instituição de ensino desenvolvia sua matriz curricular de acordo com o que acreditasse ser pertinente, o que, inevitavelmente, gerava incoerência e falta de diálogo entre as formações de professores e suas práticas cotidianas, refletindo na qualidade educacional como um todo.

Além disso, é importante conhecer alguns elementos que constituem tais prescrições, de acordo com Adam (2001 apud Machado e Bronckart, 2005, p.187), há três propriedades enunciativas gerais desses textos, sendo:

[...] são produzidos por especialistas em um dado campo, "cuja presença enunciativa é apagada" (Adam 2001: 21); mencionam um destinatário (ou agente das ações prescritas) com uma forma « aberta [que] pode, assim, ser ocupada por cada leitor-usuário, com a utilização dos pronomes *voce* [*vous*], *nós/a gente* [*on*], seja com um Ø, seguido de verbo no infinitivo (Adam

2001: 22-23); parecem ser regidos por um "contrato implícito de verdade e de promessa de sucesso [que] garante ao destinatário que, se agir conforme todas as recomendações e se respeitar os procedimentos que lhe são indicados, ele atingirá os objetivos visados" (Adam 2001: 22-23). A esse contrato postulado por Adam, denominamos de "contrato de felicidade" (Adam, 2001 apud Machado e Bronckart, 2005, p.187).

Constatamos algumas características desses documentos, como a ausência enunciativa, apesar de terem sido escritos por algum especialista da área; a falta de particularidade dada ao destinatário, pois pode ser designada a qualquer grupo que venha a fazer uso da prescrição; e um contrato no qual está implícito a verdade e garantia de sucesso, ou seja, se o usuário seguir corretamente, certamente, obterá sucesso em seu agir.

Reconhecendo, assim, que as prescrições norteiam o agir docente, é importante enfatizarmos que, no Brasil, as prescrições possuem um peso muito grande na formação inicial e continuada de professores, analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais dos anos de 2002, 2015 e 2019. As DCNs, de acordo com o documento são princípios:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2002, p. 01).

Assim, observamos que o documento almeja estabelecer um “contrato” com os elementos fundamentais em torno da formação inicial e continuada de professores. Neste sentido, constatamos que as prescrições possuem uma grande interferência nas formas de agir da formação inicial e continuada de professores no Brasil. De maneira análoga, fica clarificada a importância em se ter bem delimitadas e específicas questões referentes aos aspectos formais à formação, como, por exemplo, a carga horária para cumprimento da disciplina de estágio supervisionado, pois, além de possuir os critérios necessários para a realização, reforçam as normativas para sua validação.

O gênero memorial de formação

Ademais, para compreender plenamente nosso corpus de análise, é importante estudar sobre o gênero memorial, assim como sua implicação histórica, política e social. Para tanto, cabe elucidar que nos embasamos nos estudos de Passeggi (2021), tendo em vista que

estamos estudando histórias de vida (gênero memorial), todavia, é preciso enfatizar que, para análise dos fragmentos dos memoriais, nos apoiaremos na corrente teórica do Interacionismo Sociodiscursivo, baseado nos estudos de Bronckart (2006; 2008 e 2022).

De acordo com Passeggi, foi a partir de 1980 que o gênero memorial cresceu como “modelo de (auto)avaliação da vida intelectual e profissional” (Passeggi, 2021, p.01), na década seguinte, em 1990, o gênero passou a ter várias denominações e finalidades na academia, no entanto, desde então, seu principal objetivo continua a ser narrar experiências e histórias de vida, histórias essas que se entrecruzam com as de outras pessoas, transformando-as e reconstruindo a historicidade do pesquisador, Passeggi (2021).

Ao pensarmos sobre a produção de memoriais de formação para além da exigência acadêmica, deparamo-nos com dados pertinentes à interpretação e análise, tendo em vista que, apesar do contexto de produção ser comum a todos (a academia), nos memoriais, os autores trazem fortes implicações ao conectarem narrativas de cunho profissional e acadêmico com relatos de vivências pessoais.

Atualmente, pode-se compreender que não há um modelo padrão (canônico) para a produção de memoriais de formação, essa liberdade de escrita que, por vezes, pode desviar-se até da norma padrão da língua portuguesa, faz com que a autobiografia impere no gênero memorialístico, permitindo, assim, concluir que são pelas nossas palavras que emergem nossas ações, defendendo que, portanto, “narrar é político” Passeggi (2021, p.4). Assim, ao analisar e interpretar o memorial, levamos em consideração como o narrador “seleciona, articula, valora, nega, decide, toma iniciativa, reproduz atitudes, rompe, inova” Passeggi (2021, p.8).

Neste sentido, ao analisar as narrativas que abordam a disciplina de estágio supervisionado, podemos realizar uma interpretação sobre os modelos e currículos que os cursos de Pedagogia oferecem e pensam sobre a formação docente, do mesmo modo, como o indivíduo/ futuro professor se sente em relação a esta oferta, bem como as possibilidades de mudanças futuras, pois é importante evidenciar que

[...] não narramos nossa história para nos enclausurarmos no passado, mas para nos projetar em devir. Parece-me que esse olhar realizado no presente, aqui e agora, ganharia em profundidade se houvesse mais espaço para esses dois movimentos, retrospectivo e prospectivo, como instâncias cruciais da escrita e de modos institucionais de autotematização, autointerpretação, em que se articulam a mesmidade -o que permanece de mim em mim -e a ipseidade -o eu refletido em auto(trans)formação (Passeggi, 2021, p.7-8).

Sob esta óptica, a partir das análises dos memoriais, é possível refletir e (trans)formar a pessoa que narra, a pessoa que lê, e o objeto narrado, em nosso caso, a disciplina de estágio. Desse modo, o memorial, como “gênero discursivo se conclui quando o ponto final coincide com o presente de quem narra, deixando em aberto o horizonte para novas histórias a serem narradas” (Passeggi, 2021, p.8). Portanto, o memorial oportuniza analisar como foi o estágio, assim como suas inferências e interferências na constituição do professor-pesquisador.

O memorial na Universidade São Francisco

Faz-se importante evidenciar como o gênero memorial é utilizado como instrumento avaliativo no contexto em que a pesquisa se insere, tendo em vista que, parte de nosso corpus de análise se desenvolve a partir dessas avaliações.

Como já discutido anteriormente, sabemos que o gênero memorial é, atualmente, produzido como instrumento avaliativo, ou compõe as avaliações que fazem parte do percurso acadêmico do pesquisador. É importante destacar também que, algumas universidades, além de introduzirem o gênero na vivência dos alunos, fazem uso da produção memorial como parte das etapas necessárias para a contratação do docente. Nesse sentido, observamos como o gênero se revela um importante recurso no desenvolvimento da linguagem e capacidade de agir dos indivíduos.

Delimitando a análise do gênero dentro do contexto da Universidade São Francisco, observamos que a ideia de introdução deste na esfera acadêmica surgiu com a abordagem das narrativas de vida, na qual os alunos da pós-graduação *stricto sensu* em educação, são orientados a realizarem a escrita de um memorial de formação, narrando os fatos e feitos importantes em suas trajetórias, tanto na vida pessoal quanto acadêmica e profissional. Portanto, analisar os memoriais dos pesquisadores se mostra importante, pois, há uma grande quantidade de textos disponíveis, além de, como não há um “padrão” para compor a escrita, podemos realizar a interpretação acerca do conteúdo temático, assim como a forma como o emissor se implica em seu relato.

Dessa maneira, nos é permitido verificar e discutir sobre e como os pesquisadores abordam a disciplina de estágio supervisionado na formação inicial, além de possibilitar tecer reflexões sobre o porquê da ausência desta nos relatos dos professores-pesquisadores.

Portanto, acreditamos ser pertinente ao leitor compreender o contexto de produção em que a pesquisa se originou, para tanto, apresento agora o memorial de formação da autora desta pesquisa para que se possa compreender melhor esse gênero de texto no qual aparecerão vários temas, sendo alguns mais articulados à temática desta pesquisa que outros, e, a seguir, o estado da arte sobre o nosso tema e depois os objetivos específicos que guiaram as nossas ações.

Memorial de formação

“O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências.”

Paulo Freire²

Início meu memorial de formação com uma das frases mais importantes para o meu trilhar enquanto educadora, mas, também, no lugar da aluna, que viu nas palavras de Paulo Freire (2002) a possibilidade de mudança, de quebrar ciclos, propor novos caminhos, tecer outros olhares e, assim, construir outras possibilidades de jornadas. Soube reconhecer que nada é estático, tudo é passível de mudanças e melhorias. Deste modo, revisito minhas memórias, neste diálogo comigo mesma, rememorando os feitos que marcaram minha formação pessoal e profissional, na tranquilidade de saber que nada é finalizado, pois não somos, nós estamos sendo.

O primeiro lugar

Ao pensar sobre minha trajetória pessoal e profissional, escolhi partir minha narrativa de minha infância, pois o contexto familiar, econômico e político, me guiaram a caminhar e trilhar caminhos que me trouxeram até aqui, foi, inclusive, na minha infância, onde acredito ter vivenciado meu primeiro contato como educadora.

² FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

Nasci em Itatiba, interior do estado de São Paulo, meus pais, Ivone e Erasmo, sempre fizeram o possível para que eu e meu irmão, Fabrício, tivéssemos vidas melhores do que as deles. Minha mãe nasceu em Minas Gerais, Cambuí, migrou, ainda criança para São Paulo com a família em busca de oportunidade, aqui estudou até a 7ª série do ensino fundamental, como muitas mulheres, teve que largar os estudos para ajudar a família na fazenda onde viviam como caseiros. Ao falar de sua infância, sempre com muita tristeza, minha mãe contava que aos sete anos teve que iniciar a vida nos trabalhos domésticos na sede (casa dos patrões) em troca da moradia da família, tendo em vista que minha avó cuidava dos outros filhos. Meu pai não teve uma história muito diferente, junto com a família veio do Nordeste, Bahia, uma cidadezinha chamada Sátiro Dias, da qual ele se orgulha e assiste vídeos no *youtube* diariamente em uma tentativa de matar a saudade. Estudou até a 4ª série, trabalhava de tudo um pouco, carpia na roça, como mecânico de carros, e em postos de combustível.

Meus pais se conheceram em um ponto de ônibus e, por mais clichê que pareça, ao falar deles “foi amor à primeira vista”. Oito meses depois se casaram, minha mãe com dezessete e meu pai com dezenove anos. Um ano depois nasceu meu irmão, Fabrício, muito desejado por meus pais. Quatro anos depois eu vim ao mundo, sem muito planejamento, mas, com certeza, muita paixão envolvia aqueles dois jovens e, até hoje, envolve os já senhores.

Neste contexto, meus pais sempre pregaram a importância em se estudar, e construíram em nós valores e princípios inegociáveis. Junto com meus pais também recebi grande influência dos meus avós paternos, Rosa e Dermeval, sempre os tive como minha mãe e meu pai também, e amava ficar junto deles. Foi na casa de meus avós que acredito ter tido meu primeiro contato, ainda criança, no lugar de educadora, que irei narrar adiante.

A primeira sala

Ao fechar os olhos, rapidamente, consigo me lembrar de cada detalhe que havia na sala da casa de minha avó paterna. Rosa para alguns, Dona Rosa para outros, mas, para mim, vovó.

Me lembro da estante alta que ficava no centro da sala, da televisão, rádio e dvd antigos, das esquecidas fitas cassetes, das louças que serviam de enfeites. Havia também, na parte inferior da estante, a dispensa de produtos de limpeza que, exclusivamente na Páscoa, o coelho retirava os sabões em pedra e deixava um chocolate para mim, meu irmão e minha prima. Ao lado da estante havia um sofá de dois lugares onde eu e minha avó costumávamos

nos sentar para assistir televisão à noite, os programas eram os que passavam nos canais abertos, este era o nosso ritual.

Descrever esta sala, dessa casa simples, mas tão aconchegante e acolhedora é muito pertinente, pois foi o primeiro contato com sala de aula, na figura de professora que, ainda criança, tive.

Vovó era analfabeta, escrevia o nome com algumas dificuldades, me recorde de ouvi-la reclamando algumas vezes do quanto ela gostaria de saber ler e escrever, no entanto, a vida a forçou a ter outras prioridades e obrigações que a impediram de estudar. Eu tinha aproximadamente dez anos, estava na 3ª série do ensino fundamental e decidi que ensinaria vovó a ler e a escrever. No sofá que nos sentávamos para assistir televisão, agora nos sentaríamos para estudar.

A sala de aula

Decididas a ensinar e a aprender, todas as noites, pegava um caderno que usava na escola e imitava como a professora fazia na sala de aula. Insistia para que a vovó formasse as sílabas das palavras, fazia a leitura de textos e pedia para que ela me ajudasse. Quanta ingenuidade, alfabetizar já é um desafio enorme, seria ainda maior para uma menina recém alfabetizada ensinando, ao método da imitação, uma senhora de cinquenta e tantos anos.

Deste modo, eu e vovó, em uma conversa muito séria, decidimos deixar a missão de estudar para um pouco mais tarde, contudo, no terminar das “aulas” vovó não aprendeu a ler nem a escrever, mas sabia ver os preços dos produtos no supermercado, o que para ela e para mim foi motivo de grande felicidade, e hoje me faz refletir sobre as várias formas de letramento.

Aquela sala e aquela aluna me fizeram saber que eu deveria investir meu tempo naquilo, ensinar, e, apesar de não ter conseguido fazer minha avó aprender a ler e escrever, eu soube que era isso que eu queria ser quando crescesse, professora.

As muitas salas da vida

Os anos seguiram, eu continuei meus estudos, ensino fundamental, ensino médio e deveria pensar sobre o ingresso em alguma universidade, o curso eu já havia decidido há muitos anos, mas como fazer para realizá-lo seria outro desafio.

Minha família não seguia uma linha de ensino superior, isso era coisa para “rico”, o que não era nosso caso. Como já dito, minha avó, Rosa, e minha mãe, Ivone, eram

empregadas domésticas, provavelmente, caberia a mim ser também, no entanto, eu havia concluído o ensino médio, coisa que minha avó nem minha mãe tiveram acesso.

Felizmente, minha geração contava com outras oportunidades e possibilidades, existia programas de apoio e incentivo ao ingresso à universidade como o Programa de Universidade Para Todos (PROUNI), Sistema de Seleção Unificada (SISU) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), assim, fiz provas e consegui bolsa de estudos em uma universidade para o curso de Letras, foi um dos dias mais felizes da minha vida, eu estava no ensino superior, do contexto em que eu vinha, isso era raridade.

Rememoro com muito carinho, orgulho e gratidão daquela sala tão particular e influenciadora, quanta coisa aprendi e ensinei, daquela sala para tantas outras salas que estive e que ainda virão. Das que estive, cabe narrar os momentos em que fui estagiária, pois foram estes que me conduziram para o meu ser- pesquisadora.

A escola

Em 2015 estava no segundo ano do curso de Letras no Centro Universitário Padre Anchieta, em Jundiaí, cidade vizinha de Itatiba. Trabalhava o dia todo em um escritório como recepcionista, pegava uma van a ia direto para a faculdade, voltava somente a noite para casa, por isso me lembro de quanta afeição criar pela universidade, passava tantas horas lá que tinha que transformá-lo em um lugar prazeroso de se estar e, de fato, era.

Neste semestre iniciaria a disciplina de Estágio Supervisionado, meus colegas de turma reclamavam de ter que cumprir a disciplina, em mim, a ansiedade já dava sinais, pois trabalhando o dia todo, em que momento a cumpriria? E, a meu ver, era um dos momentos mais interessantes, onde estaria em meu campo de atuação depois de formada, no chão da escola. Fui demitida do emprego de recepcionista, outra alegria para mim, pois com o tempo em que recebesse o Seguro- Desemprego ³ poderia me dedicar exclusivamente aos meus estudos.

Me lembro dos vários documentos que eram necessários para realização da disciplina de Estágio, os organizei todos em uma pasta, caberia agora decidir onde realizar a disciplina, qual escola escolher, mas eu nunca tive dúvida em relação a isso, queria estagiar na escola em que eu cursei o Ensino Fundamental e, assim, fui até a escola, ansiosa, feliz e entusiasmada para solicitar permissão para realização da disciplina. Foi nesta etapa, neste primeiro contato, de fato, cara a cara com a escola, em que eu percebi que algo no relacionamento estagiário

³ O Seguro-Desemprego é um dos benefícios da Seguridade Social e tem a finalidade de garantir assistência financeira temporária ao trabalhador dispensado involuntariamente (sem justa causa).

versus instituições não ia bem, foi também neste momento em que eu pensei, pela primeira vez, sobre a falta de educação que, infelizmente, por vezes, permeia a própria Educação.

Uma realidade do estagiário na escola

Ao adentrar a escola que havia estudado me lembro de ter sentido várias sensações, o cheiro da escola era o mesmo, na realidade, até hoje quando entro nas escolas sinto esse cheiro, é um cheiro particular, não é ruim, não é um aroma, é simplesmente cheiro de escola que é diferente de todos os outros lugares. Me recordo de olhar para as escadas, onde certa vez caí e quebrei o braço, pois eu sempre corria na hora da merenda. Me detive também a observar as mudanças que, por mais que os anos tivessem passado, não eram muitas, talvez uma pintura nova, mas nada que mudasse o ambiente. A gestão também havia mudado, pudera, na época em que estudava já me lembro de ouvir a diretora dizer que estava para se aposentar. Após este momento nostálgico, caminhei para a sala da direção, mas a diretora não estava naquele momento e, mesmo tendo ido no horário que ela solicitou, me foi pedido que retornasse no dia seguinte.

No dia seguinte lá estava eu novamente, a diretora estava dessa vez. Me pediu que entrasse na sala dela, me sentei, e comecei a explicar como funcionava a disciplina, o que eu iria fazer, qual documentação necessária, entre outras questões. A todo momento a conversa era interrompida, seja por outros professores, inspetores, telefonemas, e, quando alguém perguntava se ela estava ocupada, me lembro dela dizer “não, estou com uma estagiária”, o que me faz novamente refletir e questionar, o porquê falar com e sobre os objetivos do estagiário não seria algo importante para ela.

Após grande dificuldade e insistência de minha parte, comecei a realizar a disciplina de Estágio Supervisionado, e pensei, “agora dará tudo certo”, triste engano, se na sala da direção já havia criado muitas questões, na sala de aula meus questionamentos dobrariam.

A sala de aula da escola

A primeira sala que adentrei era um 7º ano do Ensino Fundamental, aula de língua portuguesa, a professora me recebeu muito bem, contudo, “descarregou” sobre mim todas as suas frustrações, dizendo que a sala era muito indisciplinada, não faziam nenhuma das atividades propostas, não a respeitavam, um verdadeiro caos. Disse também que não sabia como pessoas jovens como eu tinha coragem de entrar na carreira docente, que ela continuava, pois já estava há anos, em breve se aposentaria, mas se fosse hoje jamais entraria na Educação. A professora era uma senhora de aproximadamente sessenta anos e, apesar de

ter me acolhido bem, tudo que eu dizia que precisava fazer na disciplina de Estágio, ela via com descaso e perda de tempo.

Recordo-me de que em uma aula tive que apresentar um plano de aula, e neste, continha a fundamentação teórica para produção e aplicação, a professora disse que era um absurdo, desnecessário e argumentava que na prática a teoria não se aplica. Foram semanas difíceis, o contato com os alunos era restrito a cumprimentos, não tinha permissão para falar com eles, mas tinha muita vontade de saber o que, para eles, significavam aquelas aulas.

O momento mais conflituoso que até hoje me lembro e, sinceramente, me dá muita tristeza, foi quando por algum motivo os alunos não estavam na sala, e a professora me pediu para que massageasse seus ombros, pois ela estava com muita dor nas costas. Naquele momento eu tive a certeza de que o estagiário, para ela, não estava ali na escola como um lugar de pesquisa, investigação e reflexão, mas sim como mero cumprimento de horas, sem fazer nada de útil.

Felizmente, nem todas as flores têm espinhos, a coordenadora da escola era muito atenciosa comigo, inclusive, me recordo de ir em eventos destinados aos professores da rede, ela sempre me convidava e incentivava para que eu realizasse as tarefas da disciplina da melhor forma possível. Naquele espaço, com esta professora- coordenadora, o Estágio se tornava aquilo que ele deveria ser, um campo de pesquisa e reflexão sobre o fazer docente, unindo teoria à prática, como bem explicita Pimenta e Lima (2012).

Assim, em meio a tantos dilemas, dúvidas e incertezas, me lembro de chegar na universidade e procurar minha professora de Prática de Ensino, queria explicações, discutir sobre o que via na realização do Estágio, contar e ouvir sobre a experiência dos meus colegas, foi então que notamos a ausência deste momento dentro da própria universidade, a disciplina de Estágio para o estagiário era um momento muito solitário, e esta foi a hipótese do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a ausência de reflexão sobre a disciplina de Estágio, corrobora para que a disciplina seja mal vista pelos discentes.

Na sala de aula da faculdade

Em meio a tantas inquietações, com o apoio da minha orientadora de TCC, a Profa. Dra. Lígia Formico Paoletti, por quem tenho grande admiração e carinho, desenvolvemos o trabalho que teve como título *O estágio na formação do professor: Reflexões sobre o estágio na formação do professor de Língua Materna e Língua Estrangeira* (Costa, 2016).

No trabalho buscamos, por meio da narrativa dos alunos do curso de Letras, investigar os possíveis desafios que estes enfrentam ao realizar a disciplina de Estágio Supervisionado, assim, realizamos recortes destes temas e, nas aulas de Prática de Ensino, discutia-se sobre eles. Desta forma, a disciplina de Estágio ganhava outro significado, passava a ser vista pelos meus olhos e pelos dos meus colegas de outro modo.

Mas se o Estágio era um tema que deveria ter sido encarado como uma fase, no meu caso não aconteceu, pois na minha graduação eu e meus colegas tivemos este *locus* para refletir sobre as múltiplas facetas da disciplina, contudo, ao concluir o curso um pensamento que sempre caminhou comigo foi em relação aos outros estagiários e suas inquietações e, para tanto, narro agora minha experiência estando do outro lado, como a professora que recebe estes.

Do outro lado da sala de aula

O ano era 2018, Copa do Mundo, estávamos todos reunidos na sala de casa assistindo ao jogo que não ia muito bem, Brasil perdia para Bélgica. Além da concentração no futebol, a ansiedade me fazia checar o celular de pouco a pouco para verificar se o resultado do concurso havia saído, naquele dia estava previsto a publicação com a lista de classificação do concurso público para professor do meu município.

Saiu, trêmula me retirei da sala que já estava tensa demais devido ao mau desempenho do jogo e fui até o quintal, abri a lista de classificação. Havia prestado para os cargos de professora de inglês e de português, mas, como acreditava ser bem melhor em português do que em inglês, saltei as páginas diretamente para o resultado de português.

Havia passado, mas classificado em 31º lugar, não era uma classificação ruim, todavia sabia que dificilmente chegaria a ser convocada. Já desanimada pensei: “se em português passei nesta colocação, imagine em inglês...”, assim voltei as páginas para cima novamente, tranquila e desesperançosa, e havia passado, me lembro de verificar meu nome e meu CPF repetidamente, parecia que não me conhecia mais, certifiquei-me várias vezes antes de anunciar para minha família que eu havia passado em 3ª colocada na vaga para inglês.

Voltei para a sala de casa, onde o jogo já havia sido dado como perdido e, em meio a tantos rostos desanimados, eu, em grande euforia, anunciava que havia passado em uma excelente posição no concurso que há tanto tempo desejava.

Imediatamente, todos começamos a comemorar, gritos, risadas, cornetas, parecia que havia saído um golaço de virada, e de fato era, um gol de virada em minha trajetória, que me

ensinou a confiar mais em minha capacidade, a me respeitar enquanto profissional, e a lidar com os desafios e novidades, elementos fundamentais ao ser professor.

Naquela copa não levamos o título de Hexa, mas eu confesso que estava tão feliz que só me dei conta disso no dia seguinte quando, ao sair de casa, observei os olhares de reprovação da vizinhança por sermos tão “antipatriotas”, aliás, para eles, estávamos comemorando a derrota do Brasil. Não me detive a explicações, mas modéstia à parte, naquele ano o Brasil perdia no futebol, mas ganhava na educação.

Iniciei o ano letivo em uma escola que já havia trabalhado como professora eventual, estava muito feliz, pois conhecia alguns alunos, a equipe me recebeu muito bem, e havia realizado um sonho construído ainda na universidade, a efetivação em um cargo público.

O tempo passou, e agora eu estava do outro lado do cenário do qual sempre busquei investigar, eu era quem recebia os alunos estagiários. Fazia o possível para ter posturas diferentes daquelas das quais não gostei quando estagiária. Tentava fazer com que o aluno estagiário se sentisse à vontade para tirar dúvidas, participar das aulas, tecer comentários, questionar, entre outros, contudo, para minha infelicidade, mais uma vez a cena não era esta. Os estagiários narravam o quão diferente era a “realidade” daquilo que aprendiam na universidade e o quanto, em muitos momentos, se sentiam perdidos em relação a dicotomia teoria a prática.

Os anos passaram e em 2022 decidi prestar um vestibular para o curso de Pedagogia da UNIVESP (Universidade Virtual do Estado de São Paulo), na qual estou matriculada atualmente, no entanto, novamente a “chave da dúvida” foi virada em meu inconsciente, pois em breve realizaria a disciplina de Estágio Supervisionado, pela segunda vez, mas agora em outra graduação, todavia, pelos alunos as queixas eram as mesmas relatadas em 2016 quando pela primeira vez pesquisei o tema, ou seja, era necessário e emergente uma reflexão a fim de verificar como tornar a disciplina de Estágio Supervisionado mais significativa.

Desta forma, pensando em minha própria experiência, em meu relato e memória, ou seja, minha (auto)biografização como explícita Passeggi (2021), que ingressei no Mestrado em Educação da Universidade São Francisco, orientada pela professora Luzia Bueno, que assim como eu, anseia por desvendar, ao menos em partes, os dilemas que tornam a disciplina de Estágio Supervisionado em algo pesaroso, ao invés de ser o que deveria, uma disciplina que une teoria e prática, um campo de pesquisa e investigação, e (trans)formação para o futuro professor.

Estado da Arte

Além de esclarecer sobre os textos a serem analisados em nossa pesquisa, nesta introdução, trazemos também um estado da arte⁴ sobre a temática para justificar a pertinência de nosso estudo. A produção deste estado da arte seguiu como orientação a obra de Romanowski e Ens (2006, p. 38-41), as quais defendem que no processo de construção de um Estado da Arte é realizado um mapeamento científico e um balanço do que já foi construído sobre determinado tema anteriormente. Essa busca pode evidenciar tanto o que foi produzido quanto o que não foi, evidenciando os enfoques e as lacunas do mapeamento.

Em nosso caso, este Estado da Arte foi produzido em meio a três momentos: inicialmente, concordando com nosso objetivo geral, buscamos averiguar o que já havia sido construído acerca das DCNs e da influência dessas na relação entre pesquisa, estágio supervisionado e memoriais de formação. Para adquirir os artigos sobre o tema em questão, utilizamos da plataforma “Portal de periódicos da CAPES⁵”. Nesta plataforma, os descritores combinados para a pesquisa foram: “Estágio Supervisionado” + “Diretrizes Curriculares Nacionais” + “Pesquisa” + “Memoriais de formação”. Foram substituídos, dado a sinonímia, os descritores “estágio obrigatório”, assim como a utilização apenas do descritor “memoriais” sem a junção da palavra “formação”. Independente da forma combinada dentre os descritores, não foi encontrada nenhuma pesquisa que se adequasse de forma combinada entre os quatro descritores.

Em um segundo momento, como não encontramos a relação entre DCN, pesquisa, estágio e memoriais, buscamos por novos descritores na plataforma Capes de artigos científicos. Concordando com nosso objetivo geral de investigar as relações entre estágio e pesquisa, distanciando-se das DCNS e focando especificamente nos memoriais de formação de dissertações, ao invés de quatro descritores combinados como feito anteriormente, utilizamos apenas três. Os três descritores foram: “Estágio Supervisionado” + “pesquisa” + “memoriais de formação”, combinando de todas as formas possíveis as substituições da sinonímia “estágio obrigatório”, além da utilização do descritor “memoriais” sem a inclusão da palavra “formação” em conjunto. Desta forma, a única combinação que atingimos foi a de “Estágio Supervisionado” + “pesquisa” + “memoriais” com seis resultados.

⁴ A escolha para definição do conceito “estado da arte” foi embasado nos estudos de Romanowski e Ens (2006).

⁵ Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br>. Acesso em: dezembro de 2024.

Optamos por buscar, também, a utilização de apenas dois descritores combinados, ao invés de três, dada a hipótese de encontrarmos ainda mais artigos. Dessa forma, encontramos oito resultados de artigos na combinação entre os descritores “Estágio supervisionado” + “memoriais de formação”; nove resultados de artigos com os descritores “Estágio supervisionado” + “memoriais”; um resultado nos descritores “estágio obrigatório” + “memoriais de formação”; e um resultado entre “estágio obrigatório” + “memoriais”.

Como muitos desses artigos foram repetidos, o total de obras que encontramos foi de nove resultados, considerando tanto a combinação de três descritores e dois descritores. No entanto, em meio a leitura desses nove artigos buscando pela intersecção entre pesquisa, estágio e memoriais, percebemos que em nenhum deles a temática relação entre estágio e pesquisa é apresentada como resultado nesses memoriais.

Considerando que nenhum dos memoriais apresenta a pesquisa em seus resultados, modificamos o nosso foco para compreender a relação entre os estágios e os memoriais. Dessa forma, tivemos como propósito inferir qual foi a importância do estágio nesses memoriais, construindo um novo critério de exclusão para os artigos encontrados anteriormente: não apresentar os estágios dos graduandos nos memoriais dos artigos. Ao final, nossa busca finalizou com 6 artigos, como expressa o quadro abaixo:

Quadro 1 - Artigos do Estado da arte

Soek; Alcoforado; Haracemiv, 2022.	Duarte; Maknamara, 2020.
Lima; Kochhann, 2018.	Nunes; Ventorim, 2017.
Dutra-Pereira; Tinôco, 2023.	Pilonetto; Nörnberg, 2020

Fonte: autora deste texto (2024).

Para que apresentemos o mapeamento dos artigos neste Estado da arte, ou seja, apresentemos o que mais é pesquisado, assim como as lacunas do que não é, propomos nossa organização em alguns pontos: palavras-chave, área de atuação, categorias dos estágios presentes nos memoriais, e, por fim, diferenças e semelhanças dos artigos com a nossa pesquisa. Iniciando pelas palavras-chave, o gráfico abaixo apresenta quais foram as que encontramos

Gráfico 1 - Palavras-chave no estado da arte

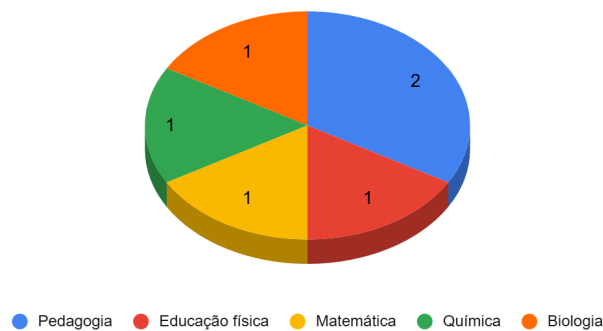


Fonte: autora deste texto

Quatro palavras-chave foram frequentes em mais de um artigo, como apresentado no gráfico anterior: “formação de professores” (5 vezes), “memoriais de formação” (4 vezes), “estágio supervisionado” (3 vezes), “narrativas” (2 vezes). Essas palavras chaves foram agrupadas dada a relação com a palavra, como, por exemplo, o caso da utilização de “formação de professores de química” e “formação inicial de professores” inseridos na palavra-chave mais geral “formação de professores”. Embora já fosse esperado que “estágio supervisionado” e “memoriais de formação” estivessem dentre esse resultado, visto que foram os descritores que utilizamos para pesquisar, foi uma surpresa não serem o mais frequente. No entanto, a presença da palavra-chave “formação de professores” em cinco dos seis artigos concorda e evidencia a nossa linha de pesquisa, “Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Educativas”.

Outra categoria que buscamos encontrar neste Estado da arte foi o curso de formação inicial onde os estágios eram desenvolvidos, ou seja, a área de formação onde o estágio foi realizado, conforme aponta o gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Área de formação onde o estágio foi realizado nos artigos do Estado da Arte

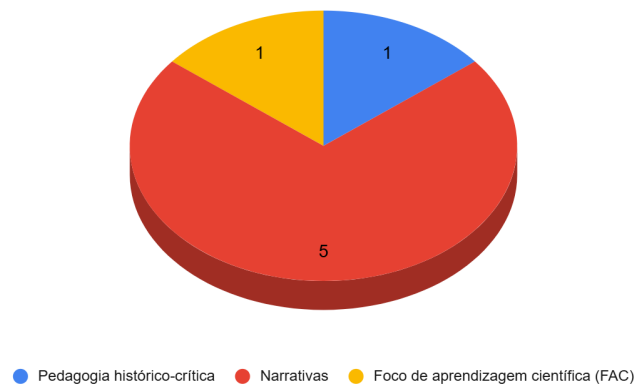


Fonte: autora deste texto.

Dentre as áreas de atuação, cinco foram as que os pesquisadores produziram artigos acerca do estágio supervisionado e dos memoriais. Quatro dessas áreas apareceram somente em um artigo: Educação física, matemática, química e biologia; apenas uma, pedagogia, apareceu em dois artigos.

Buscamos, também, quais foram as bases teórico-metodológicas dos artigos, como exposto no gráfico abaixo:

Gráfico 3- Base teórico-metodológica



Fonte: autora deste texto.

Diferente das áreas de atuação que houve uma grande diferenciação entre as respostas, o mesmo não ocorre na base teórico-metodológica. Podemos perceber, conforme o gráfico acima, que há uma hegemonia das pesquisas com base teórico-metodológico das narrativas nessa área. Mesmo o Foco de aprendizagem científico (FAC) também foi inserida em uma pesquisa narrativa, totalizando cinco dos seis artigos com essa base teórico-metodológica. O único artigo que não empregou as narrativas, foi embasado na Pedagogia Histórico-crítica.

Julgamos como pertinente que neste Estado da Arte fossem apresentados os apontamentos acerca dos estágios nos memoriais. Para isso, categorizamos cada um desses apontamentos, considerando que eles apareceram em pelo menos dois artigos, e apresentamos essa categorização no quadro abaixo:

Quadro 2 - Categorização dos estágios nos memoriais

Categorias acerca dos estágios nos memoriais	Obras em que houve os apontamentos	Total de artigos com a categoria
Relaciona o estágio com a formação docente	Pilonetto; Nörnberg, 2018; Lima; Kochhan, 2018; Dutra-Pereira; Tinôco, 2023; Nunes; Ventrorm, 2017; Duarte; Maknamara, 2020; Soek; Alcoforado, Haracemiv, 2022.	6
Estágio promove uma relação entre teoria e prática	Pilonetto; Nörnberg, 2018; Lima; Kochhan, 2018; Dutra-Pereira; Tinôco, 2023; Duarte; Maknamara, 2020;	4
Estágio contribui para a construção da identidade profissional	Lima; Kochhan, 2018; Duarte; Maknamara, 2020; Soek; Alcoforado, Haracemiv, 2022	3
Dificuldades que o estagiário passou na atuação	Dutra-Pereira; Tinôco, 2023; Nunes; Ventrorm, 2017; Soek; Alcoforado, Haracemiv, 2022.	3
Decidiu atuar na docência a partir do estágio	Lima; Kochhan, 2018; Duarte; Maknamara, 2020	2
Precisa-se investir em estudos que se debruçam a ouvir os estudantes em seus estágios	Pilonetto; Nörnberg, 2018; Nunes; Ventrorm, 2017;	2

Fonte: autora deste texto.

A seguir, propomos evidenciar os enfoques de cada uma das categorizações com trechos que poderiam exemplificá-las, seguidos pela relação dessas categorias com a nossa pesquisa.

Inicialmente, a categoria que os autores mais utilizaram foi a relação do estágio com a formação docente, aparecendo em todos os artigos. Um trecho que pode exemplificar essa categoria é dito em “outro elemento importante refere-se às relações que se estabelecem entre as compreensões de criança, infância, formação de professores, ação pedagógica e instituições expressas pelas acadêmicas estagiárias em seus memoriais” (Pilonetto; Nörnberg, 2020, p. 171).

O estágio promovendo uma relação entre teoria e prática foi apresentado por quatro artigos, como exemplifica o trecho a seguir

Já com relação ao significado do estágio para os licenciandos, as narrativas revelaram que o estágio é um momento importante uma vez que articula teoria e prática e proporciona a vivência da experiência docente, que os coloca em confronto com a decisão de ser ou não ser professores, bem como de analisar a prática docente do professor, necessária à futura caminhada profissional dos licenciandos (Lima; Kochhan, 2018, p. 196).

Já o estágio contribuindo para a construção da identidade profissional, apontado em três artigos, pode ser representado pelo trecho “pudemos constatar que a maioria dos licenciandos só veio constituir mais claramente uma identidade docente, ou seja, pensar-se como professor de profissão e como membro de um coletivo a partir dos estágios” (Duarte; Maknamara, 2020, p. 9-10).

Com a categoria “dificuldades que o estagiário passou na atuação”, podemos ter como representação o seguinte trecho

[...] foi um começo meio complicado, além de já está nervoso com os alunos e a sala de aula em si, existia mais uma dificuldade que era se expressar a frente de um professor, mais o mesmo me incentivou e comecei a perceber que não existe saber mais ou saber menos do que os outros, existe maneiras diferentes de expressar seus conhecimentos, a partir daí fui perdendo um pouco a timidez e comecei a encarar o professor titular como um colega de profissão pronto para mim dar suporte quando preciso, e não como um mero observador de minha aula (Dutra Pereira; Tinôco, 2023, p. 8).

Na categoria “decidiu atuar na docência a partir do estágio”, também temos outro trecho que muito bem exemplifica a categoria: “E agora no terceiro estágio já sei o que realmente quero para o meu futuro, quero ser professora de Ciências e Biologia, e quero estar em sala de aula, compartilhando conhecimentos com os alunos” (Duarte; Maknamara, 2020, p. 10).

Por fim, o último trecho refere-se a categoria sobre a necessidade de investimento em estudos para ouvir os estagiários, também representado pelo seguinte trecho:

Certamente, a formação de professores, especialmente no curso de Pedagogia, precisa investir em estudos que se debruçam sobre esses elementos, ouvindo o que as acadêmicas estagiárias trazem do desenvolvimento das atividades vinculadas ao estágio supervisionado curricular (Pilonetto; Nörnberg, 2020, p. 172).

Finalizamos este levantamento bibliográfico com as semelhanças e as diferenças entre as obras encontradas e o que está sendo realizado por nós nesta dissertação. Para isso, apoiamos-nos nos objetivos gerais de cada um dos artigos para relacionar com o nosso.

Quadro 3 - Objetivos gerais do artigo

Autoria	Objetivos gerais
Pilonetto; Nörnberg, 2018	Compreender as concepções de cuidado e educação de acadêmicas estagiárias em contexto de estágio supervisionado em educação infantil explicitadas em seus registros feitos ao longo da sua prática de docência com bebês e crianças bem pequenas.
Lima; Kochhann, 2018	Investigar, na formação inicial de professores, o processo de constituição da identidade docente, que emerge a partir da produção dos Memoriais de Formação dos licenciandos de Matemática, da Universidade do Estado de Mato Grosso-(UNEMAT), Campus de Barra do Bugres – MT, desenvolvidos durante os Estágios Curriculares Supervisionados I e II, realizados, respectivamente, nos períodos de 2016/02 e 2017/01.
Dutra-Pereira; Tinôco, 2023	Refletir sobre as narrativas autobiográficas contidas nos memoriais dos(as) alunos(as) da zona rural do curso de licenciatura em Química na modalidade da Educação a Distância (EAD), matriculados(as) no último Estágio Curricular Supervisionado.
Nunes; Ventrorm, 2017	Produzir e ampliar redes de sentidos de formação docente e estágio supervisionado por meio das experiências compartilhadas por estagiários.
Duarte; Maknamara, 2020	Investigar o que futuros docentes de Biologia aprenderam sobre ensinar.
Soek; Alcoforado, Haracemiv, 2022	Discorrer sobre como se constituem os Núcleos de Significação dos memoriais de formação e das escritas (auto) biográficas dos(as) acadêmicos(as) participantes da pesquisa.

Fonte: autora deste texto.

Observamos como semelhança com o nosso estudo e os trabalhos elencados no Quadro acima, a produção do registro por meio do gênero memorial de formação, e a disciplina de estágio supervisionado, contudo, como diferença podemos considerar que nosso estudo não dialoga apenas com o curso de Pedagogia ou licenciaturas específicas, mas como as licenciaturas em gerais. Além disso, nos estudos, não se observa a análise dos documentos prescritivos, o que em nossa pesquisa é explorada por meio das análises das DCNs. Ademais,

os trabalhos não relacionam estágio supervisionado e pesquisa, sendo que esse é nosso objetivo geral (investigar as relações entre estágio e pesquisa). É importante destacar que, os memoriais dos estudos são de alunos da graduação, enquanto que, em nossa pesquisa, estamos analisando memoriais de pesquisadores, ou seja, professores em pós- graduação. Por fim, nenhum dos trabalhos utilizam como quadro teórico metodológico do ISD, no qual embasamos nossas análises.

É importante destacar que a leitura dos outros trabalhos foi muito pertinente, pois possibilitou refletir e pensar sobre o tema de diferentes perspectivas, bem como suscitar novas provocações e questionamentos que podem ser discutidos em nossa pesquisa. Assim, foi a partir da leitura na qual verificamos que a abordagem do estágio, escrita por meio do gênero memorial de formação em dissertações no nível *stricto sensu* em educação, ainda não foi explorada. Verificamos também um silêncio sobre as DNCs e sua relação com o estágio e a pesquisa. Desse modo, notamos a pertinência de nossa pesquisa que assume como objetivo geral investigar as relações entre estágio e pesquisa construídas em textos de prescrição oficiais sobre o estágio supervisionado em cursos de licenciatura a e em memoriais de formação apresentados em dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco, ou seja, textos de ex-estagiários de Pedagogia que se tornaram pesquisadores. Nossos objetivos específicos são:

- Examinar nas prescrições oficiais a relação entre estágio e pesquisa para que possamos compreender um pouco do contexto maior sobre o qual os estágios são realizados. Consideramos muito relevante essa ação, uma vez que sabemos que essas orientações costumam ter um peso determinante no modo como os estágios se realizam (Bueno, 2007; Bueno e Machado, 2011), e, portanto, podem influenciar nos tipos de relações que encontraremos nos memoriais.
- Analisar o que os pesquisadores (autores das teses e dissertações) trazem em seus memoriais sobre a relação estágio e pesquisa.
- Comparar as prescrições oficiais e os memoriais para verificar se as relações entre estágio e pesquisa são construídas da mesma forma nos dois conjuntos de textos analisados.

Para apresentar a nossa pesquisa, esta dissertação está estruturada em um capítulo de fundamentação teórica em que é abordado o estágio supervisionado, o Interacionismo Sociodiscursivo e o trabalho docente; um capítulo contemplando a metodologia utilizada para

a investigação; dois capítulos de análises, no primeiro o tema central são as Diretrizes Curriculares Nacionais- DCNs, e no segundo, exploram-se as análises dos Memoriais de Formação; e, por fim, as considerações finais.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Neste capítulo, apresentaremos as discussões em torno da disciplina de estágio supervisionado nos cursos de licenciatura. Para tanto, organizamos o capítulo em o estágio supervisionado no Brasil, um breve levantamento histórico de como é cursado o estágio, algumas prerrogativas legais em torno da disciplina, e os outros tipos de vivência profissional na educação básica, como as proporcionadas por meio do PIBID⁶.

1.1 O estágio supervisionado no Brasil

As preocupações em torno da formação de professores no Brasil começaram a emergir no final do século XIX, com o surgimento da Escola Normal. Contudo, em países mais desenvolvidos, a atenção pela criação de escola pública, universal e gratuita, já estava avançada, tendo em vista a Revolução Industrial.

Enquanto que, no Brasil, a intensificação do capitalismo industrial se deu nas décadas de 20 e 30. Segundo Bueno (2007), ainda que de modo desigual, o desenvolvimento da sociedade industrial impulsiona a necessidade da educação. Assim, para formação de professores, em 1931, por meio do Decreto de nº 19.852/31, surge a Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

No entanto, é somente em 1939 que o Decreto é efetivado, com a criação da Universidade do Brasil, inclui-se também a Faculdade Nacional de Filosofia que, além de formar bacharéis em Pedagogia, também ofertava o curso de licenciatura, para tanto, o candidato deveria cursar mais um ano. Esse modelo de ensino ficou conhecido como 3+1, de acordo com Bueno (2007), esse modelo seria tecnicista, pois o professor estaria limitado a aplicar os conhecimentos aprendidos “nesse caso parece que se via o estágio como um espaço apenas de aplicação de conhecimentos e não de aprendizagem de uma futura profissão, em que a prática pudesse revelar aspectos que as disciplinas teóricas não conseguiam abarcar” (Bueno, 2007, p. 12).

Adiante, em 1961, a Lei de nº 4.024 de 20/12/1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB, flexibilizou o currículo de acordo com as necessidades de cada estado.

⁶ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID.

Todavia, apesar da flexibilização curricular, ainda não se observava uma relação entre a formação de professores e a realidade educacional brasileira.

Com o período militar, em 1964- 1985, devido a crescente industrial, o aumento da população urbana aumentou a necessidade de mão de obra qualificada, com isso surge o “Tecnicismo”, que assemelha a educação à produção mecânica e industrial. Em 1966 o Decreto- Lei de nº 53 fragmentava as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, nascendo a Faculdade de Educação que agora seria responsável pela formação de professores (Bueno, 2007).

Entre os anos 70 e 80, ocorre o fim da ditadura militar e se inicia a Nova República. Neste momento, a educação passa a ser vista como possibilidade de transformar a sociedade. Para tanto, com a Constituição de 1988 e a LDB/96, voltam as discussões em torno da formação de professores e, com a intenção de conciliar prática e teoria, instauram-se as 400 horas para realização do estágio supervisionado, obrigatoriamente, nos cursos de formação de professores (Parecer CNE/ CP nº 21/2001. Contudo, apesar da lei garantir a obrigatoriedade do cumprimento da disciplina, não se observa a maneira como o estágio deveria ser realizado, o que resulta em diferentes tipos e concepções de estágios sendo realizados.

De acordo com Pimenta e Lima (2021) há três tipos de estágios, sendo eles: 1. prática como imitação de modelos; 2. a prática como instrumentalização técnica; 3. o estágio superando a separação entre teoria e prática.

O primeiro, “prática como imitação de modelos”, pressupõe que a realidade de ensino é imutável, neste viés, os professores reproduzem/ imitam modelos de professores a partir de observações na tentativa de reproduzir a prática. Segundo Pimenta e Lima (2021, p. 29), o estágio, nessa perspectiva seria reduzido a:

[...] observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social sem que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo” (Pimenta e Lima, 2021, p. 29).

O segundo modelo, “a prática como instrumentalização técnica”, o profissional necessita dominar conhecimentos da rotina, de modo tecnicista, e distanciando-se da concepção de que teoria e prática são indissociáveis. De acordo com Pimenta e Lima (2021, p. 30) o estágio, nessa concepção, estaria reduzido “à hora da prática, ao “como fazer”, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do

manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas”. Observamos, novamente, o estágio pautado em uma concepção tecnicista e reprodutora, que ainda de acordo com as autoras:

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 estabelecem nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ocorre o ensino (Pimenta e Lima, 2021, p.31).

A partir das considerações levantadas, é importante pensar sobre uma concepção de estágio que abarque teoria e prática, de modo que o aluno não seja como mero reprodutor de técnicas ou métodos, mas que adote uma concepção de professor que valoriza sua formação intelectual, sua ação docente, e sua prática social. Segundo Pimenta e Lima (2007, p. 36-37), o estágio curricular é

[...] atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que ocorre a práxis (Pimenta e Lima, 2021, p.36-37).

Enquanto que, de acordo por Marx apud Pimenta e Lima (2007, p. 38) por práxis compreendemos que “a práxis é a atitude (teórica e prática) humana de transformação da natureza e da sociedade”. Neste sentido, o aluno estabelece de modo indissociável o conteúdo teórico da prática, refletindo, assim, criticamente acerca dessa relação e das transformações possíveis.

Cabe evidenciar que há alguns programas de iniciação à docência que cooperam para que o diálogo entre teoria e prática sejam contínuos, dentre eles, podemos citar o PIBID- Programa Institucional de Bolsa à Iniciação à Docência. Criado em 2007, o programa tem como objetivo “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira”, conforme está disposto no Art. 1º do Decreto nº 7.219, de junho de 2010.

Contudo, apesar de ocuparem os mesmos espaços pedagógicos, o programa não conta como realização do estágio supervisionado obrigatório, e, de acordo com Pimenta e Lima (2021, p. 85):

[...] o Estágio Supervisionado mostra-se ser mais abrangente do que o Pibid no sentido de que aponta para a compreensão das contradições, das possibilidades e limites de uma escola pública dialeticamente situada.

Como programa, o Pibid tem um estatuto frágil do ponto de vista político e legal; não é uma política de estado, mas apenas um Programa, condicionado à disponibilidade orçamentária e financeira da Capes. Já o Estágio Supervisionado está inserido na estrutura curricular, desde a criação dos cursos de formação de professores no final do século XIX (Pimenta e Lima, 2021, p.85).

Ademais, de acordo com Peixoto, Leurquin e Sales (2023, p.50)

Esse distanciamento entre teoria e prática tem sido minimizado por programas institucionais, gerados dentro da política nacional de formação de professores, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP). No entanto, com um quantitativo de bolsas reduzido, esses projetos não abrangem todos os licenciandos, ficando evidente a necessidade de uma formação docente, nas licenciaturas, mais alicerçada na construção de conhecimento ancorada em uma relação verdadeiramente dialética entre teoria e prática, ou seja, na assunção de uma *práxis pedagógica* (Freire 1996) em que a construção dos objetos científicos específicos e a prática educacional sejam relacionadas e interligadas à formação profissional do futuro professor (Peixoto, Leurquin e Sales, 2023, p.50).

Constatamos, portanto, que o Programa contribuiu para a valorização e integração dos graduandos nas salas de aulas, todavia, ainda se faz necessário pensar como tornar o estágio um campo de aprendizagem que supere a dicotomia teoria e prática, reflita sobre os problemas que permeiam o contexto educacional, e integre a educação básica e a universidade.

Para tanto, acreditamos que desenvolver o estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio é uma alternativa para trazer mais significação à disciplina, além de corroborar para a formação de um professor reflexivo e pesquisador.

1.2 O estágio supervisionado articulado à pesquisa

Ao pensarmos sobre maneiras para tornar o estágio supervisionado mais significativo, é imprescindível que se reflita sobre o cursar da disciplina, contudo, de acordo com Leurquin (2024), a disciplina de estágio ainda é vista pelos alunos como o “patinho feio” do curso, ou seja, uma parte sem importância e real sentido para a formação, assim, por meio de

questionários⁷, a autora nos leva a observar como alguns estudantes compreendem a disciplina de estágio, e segundo ela, algumas questões que merecem atenção são:

[...] as disciplinas de estágio são pouco valorizadas. Elas acontecem no final do Curso de Letras e isso contribui negativamente, por vários motivos; um deles é o fato de os estudantes não terem tempo de realizar o estágio, pois alegam já estarem trabalhando; há estudantes que acham que não precisam fazer o estágio, porque já sabem dar aula; há outros que não possuem experiência docente, estes afirmam que se sentem inseguro, pois o curso investe em disciplinas teóricas, deixando de lado a prática docente; há estudantes que alegam ter insegurança, quanto ao seu papel na sala de aula da escola (às vezes, um estagiário, outras vezes, um estudante, ou um professor em formação). Essa insegurança apresenta vários desdobramentos, porque é exigida do estudante uma definição sobre o que cada papel desse significa para ele, seus desafios e obstáculos enfrentados. Para além de tudo isso, ainda há alguns professores que dizem que a preocupação com a sala de aula deve ser do curso de Pedagogia e não do curso de Letras; etc (Leurquin, 2023, p.16).

Nesta perspectiva, podemos perceber que a disciplina se distancia do que deveria ser para a formação inicial do docente, pois, acreditamos que a disciplina de estágio supervisionado na graduação do professor deveria ter, segundo Pimenta (2012, p. 34) “[...] uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”. Nesta concepção, destaca-se a importância da interação entre os membros que compõem o quadro educacional, no qual todos os agentes são fundamentais para formação do futuro professor. Defende-se, também, que o estágio possibilita investigação, sendo necessário que o estagiário assuma uma postura crítica, atenta e reflexiva.

Seguindo esta afirmação, defendemos que a disciplina de estágio deve ser, como Pimenta e Lima (2012) argumentam:

[...] no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional (Pimenta; Lima, 2012, p. 43).

⁷ Dados da pesquisa em desenvolvimento GEPLA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq (Leurquin, 2023). Questionário aplicado em 2023 com estudantes das disciplinas de Estágio em ensino de leitura e Estágio de regência, na Universidade Federal do Ceará.

Reafirmando a disciplina de estágio como oportunidade para conhecer a realidade profissional, unir teoria e prática, e desenvolver uma atitude investigativa por parte do estagiário, Bueno (2007) defende que no estágio deve haver:

[...] atividades práticas de contato com o lugar real e um profissional real deve ser centro das discussões, à luz das quais as teorias e os documentos oficiais podem ser confrontados, relidos e reinterpretados, contribuindo efetivamente para a formação de um profissional menos idealizado, porém mais preparado para a realidade que encontrará em seu dia a dia (Bueno, 2007, p. 151).

Nesta perspectiva, para que o docente se sinta preparado para atuar na sala de aula após formado, defendemos que a prática da pesquisa acerca do contexto em que se está inserido é fundamental, tendo em vista que no estágio, a pesquisa possibilitará a união entre o conteúdo teórico aprendido e prática. Sob esta óptica, Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018 definem que:

[...] o estágio enquanto momento de articulação teoria-prática é formador da dimensão científica/técnica, política, ética e estética do futuro professor. Compreende-se que é nesse tempo/espço que o professor em formação constrói sua identidade profissional (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018, p. 39).

Dessa forma, é no momento do estágio que o discente, futuro professor, mobiliza seus conhecimentos para interferir e propor alternativas na realidade e desafios educacionais que vier a vivenciar. Cabe destacar que, a postura professor- pesquisador deve ser estimulada e fomentada ainda na graduação, como destacam Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018 sobre a importância de uma:

[...] Universidade comprometida com a formação e o desenvolvimento profissional de professores, capazes de aliar a pesquisa aos processos formativos, em projetos emancipatórios e compromissados com a responsabilidade de tornar a escola parceira na democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural, constituindo-se como trabalho pedagógico significativo na promoção de uma sociedade justa e igualitária (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018, p. 40).

De maneira análoga, segundo Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018: essa identidade docente relaciona-se-á em sua atuação profissional depois de formado tendo em vista que:

A articulação do estágio com pesquisa constitui instrumento epistemológico-teórico-metodológico fundante de um modelo alternativo/inovador da formação inicial como condição de desenvolvimento

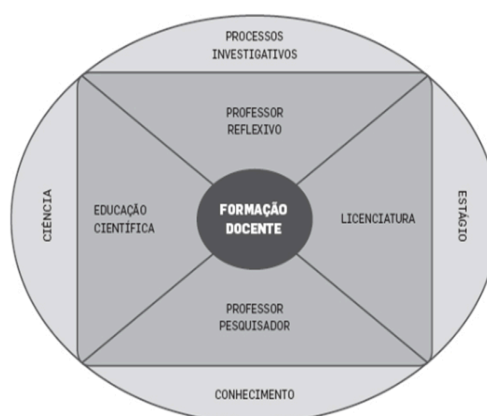
da autonomia intelectual, profissional e da identidade docente, tendo em vista a formação de um professor-pesquisador crítico-reflexivo (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018, p. 18).

Sob este viés, é pertinente reconhecer que a interação entre estagiário- universidade- educação básica, é fundamental para o aprendizado acerca da realidade profissional, bem como as possibilidades de aprendizados advindas dessa articulação. Neste sentido, ao pensar uma formação de professores que contribua para a formação também do professor-pesquisador, e a disciplina de estágio como uma ferramenta nesta formação, é fundamental que se compreenda que:

[...] não há como vincular um processo de estágio a uma dinâmica de pesquisa se os docentes da universidade, os estagiários e os professores das escolas não se tornarem parceiros no processo desta prática, que implica olhares teóricos e epistemológicos, que os dois segmentos devem esforçar-se para compreender. Pensa-se que sem esta relação de parceria entre estagiário e docente universitário com o professor da escola o processo de estágio vinculado à pesquisa torna-se inviável. Portanto, é um processo coletivo por natureza, isto é, a sua natureza está na colaboração e não na competição (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018, p. 40).

Diante do exposto, a Figura 1 elaborada por Ghedin (2010) ilustra e exemplifica como acreditamos que a pesquisa pode ser um eixo articulador entre teoria e prática, e educação e ciência.

Figura 1- Estágio com pesquisa



Fonte: Ghedin (2010)

Portanto, evidenciam-se os motivos que acreditamos e defendemos a disciplina de estágio como possibilidade de pesquisa na formação do docente, apesar de que, ainda,

comumente se tenha a falaciosa ideia de que esta se resumiria a cumprimento de horas e preenchimento de fichas. Tal perspectiva é fomentada até mesmo pelas prescrições que orientam a formação e trabalho docente, como pode-se constatar na Resolução CNE/CP nº2/2019, capítulo IV, artigo 15, parágrafo 4º, “as práticas deverão ser registradas em portfólio que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência [...]” (Brasil, 2019, p. 9), reduzindo o cumprimento da disciplina a uma realização tecnicista que carece de comprovação e não de participação efetiva.

Diante das discussões e fomento até aqui desenvolvido para reconhecer o estágio como possibilidade de pesquisa, é pertinente esclarecer o que compreendemos, então, por pesquisa e professor- pesquisador.

Sabendo que, a formação do professor deve abranger a formação para a Ciência da Educação, nesta perspectiva, a formação docente está condicionada à formação para a pesquisa. (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018 p.51). Como um compromisso político e social, em que

[...] a pesquisa em sala de aula, e a partir dela, é um elemento de formação aprimorando o questionamento, a curiosidade científica, a busca de rigor, a responsabilidade social. Esta perspectiva tem como principal conteúdo de ensino a busca da qualidade formal e da qualidade política (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018 p.63).

Ademais, compreendemos por pesquisa segundo Ghedin; Oliveira; Almeida (2018)

[...] pesquisa é aquele elemento que possibilita ao professor na relação com o saber já consolidado e com a reflexão que ele organiza a partir da prática e da experiência, um elemento que possibilita ao professor elaborar os próprios conhecimentos de modo sistemático. Quer dizer que lhe possibilita construir metódica e radicalmente um modo de compreender, de explicar e de interpretar o mundo. (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018 p.52).

Neste sentido, na Educação Básica, durante a realização do estágio, o futuro docente, a partir das vivências experimentadas, refletirá acerca dos cenários e informações observadas, então, mobilizará e transformará seu conhecimento elaborando, desta maneira, interpretações, ações e compreensões sobre o contexto em que está inserido, contribuindo, assim, para uma atuação responsável, crítica e autônoma da profissão docente.

Para tanto, ao pensarmos sobre pesquisa e investigação, é necessário evidenciar a relevância da problematização na construção da criticidade e, logo, na identidade do professor-pesquisador. Destarte, segundo Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018, é

[...] pela prática da pesquisa que aprendemos a reelaborar o conhecimento, para aprender a reinterpretar a realidade e aprender a reunir as informações para traduzi-las num conhecimento próprio e pessoal, que é um modo de interpretar o mundo, a realidade e propor novas formas de agir e de ser do/no mundo (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018 p.58).

Portanto, podemos compreender como fundamental que, o desafio de formar consciência crítica, seja atribuído não somente aos educadores, mas também aos educandos, pois, instaurar essa consciência dentro da realidade escolar é entender que

[...] só uma crítica que dê conta das mediações concretas poderá suprir a exigência de ser anúncio e denúncia: denúncia das contradições inerentes a uma sociedade desigual e opressora. Anúncio das possibilidades ou mediações emancipadoras, estabelecidas no ato mesmo de anunciar e denunciar. Esta denúncia das contradições da nossa sociedade se torna possível na medida em que os educandos, por um processo de reflexão, compreendem criticamente a realidade social na qual estão inseridos e possam, a partir daí, agir numa determinada direção, aprendendo a sistematizar as próprias experiências na construção do saber pedagógico (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018 p.70).

Desta forma a escola estaria desenvolvendo autonomia e cumprindo com sua responsabilidade política e social, pois, segundo Ghedin; Oliveira; Almeida (2018 p.70) é a partir da crítica, que é permitido a leitura do real, mas para além disso, a sua transformação.

Destarte, é importante enfatizar o que o conceito de professor-pesquisador emergiu com a ideia de desconstruir a ideia tecnicista e reprodutora que a profissão docente, por vezes, é vista. Neste mesmo sentido, critica-se a ideia de colocar em um lado a execução e em outro a conceitualização, reafirmando a importância em se contextualizar teoria e prática durante os cursos de formação de professores.

Embasadas nesta ideia, se faz fundamental compreender que a concepção de professor- pesquisador não como “salvacionistas desvinculadas do contexto sócio-histórico, político e cultural em que o professor e a escola estão situados” Ghedin; Oliveira; Almeida (2018 p.76). Diferente disso, pautada na investigação e na coletividade, a ideia de professor-pesquisador deve estar intimamente ligada à realidade escolar e das ciências educacionais.

Sob este viés, é preciso entender “o conceito de professor-pesquisador, compreendido como intelectual crítico, que atua em um contexto que é a escola, entendida como espaço de construção do conhecimento que se dá pela pesquisa”. (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018 p.52).

Além dos termos professor-pesquisador, também há a concepção de professor-reflexivo, “aquele que reconstrói reflexivamente seus saberes e sua prática” (Miranda, 2012, p.153). É importante compreender que o conceito de professor-reflexivo não pode ser confundido com a racionalidade técnica, ao contrário disso, é uma ideia que se pretende combater. Neste sentido, de acordo com com Miranda (2012):

A proposição de uma abordagem sobre professor reflexivo, portanto, traduz não apenas a intenção de distinguir a prática da técnica, mas também a de reivindicar para a prática, a condição de *práxis*, isto é, de instância de articulação entre a ação do professor e os saberes produzidos a partir da reflexão sobre essa ação (Miranda, 2012, p.156).

Neste viés, compreendemos que os cursos de formação de professores devem estar coerentemente articulados com a realidade (prática) educacional, mas que não anulam nem descartam os saberes teóricos mobilizados na reflexão. Assim, o professor reflexivo é um professor investigador, pois ao passo em que ele reflete e teoriza sobre sua prática, desenvolve, pois, uma ciência. Sobre a ação reflexiva, Miranda (2012) destaca que:

Só o seu detentor, o professor, está em condições de refletir sobre ela. Ele pode e deve considerar os discursos vindos *de fora* para orientar sua ação reflexiva, mas é fundamentalmente *de dentro* que ele a constrói. Assim, procedendo, produz teorias válidas não só para se orientar, mas também para constituir uma ciência prática que se equipare à ciência produzida pelos acadêmicos (Miranda, 2012, p.158).

Desse modo, observamos como a teoria e prática estão imbricadas e são indissociáveis. Além disso, podemos destacar a disciplina de estágio como campo propício para realizar tal reflexão. Neste movimento de reflexão e ação diante do contexto em que o estagiário e professores estão inseridos.

De acordo com Miranda (2012), três pontos a serem considerados, primeiro, “é a perspectiva que se abre para o reconhecimento do trabalho do professor”, pois o professor e estudante, ao ver sua ação ser valorizada é como “um caminho para sua autonomia e emancipação” (Miranda, 2012, p.156). Outro ponto, seria “o grande empenho de alguns autores em transformar a educação, dando vez e voz àqueles que efetivamente consolidam o difícil cotidiano das escolas públicas”, neste sentido, os professores ao serem reconhecidos como investigadores do seu próprio agir, têm mais poder de ação. O terceiro e último ponto a se considerar ao reconhecer o professor-pesquisador, “com grandes implicações para os “pesquisadores acadêmicos” é a crítica que os defensores da “pesquisa-ação” fazem às

universidades e às suas relações com os “professores práticos” (Miranda, 2012, p.157), neste ponto, evidencia-se a importância em fomentar o diálogo entre educação-básica e universidade.

Dessa maneira, compreendemos que a disciplina de estágio é uma forte aliada na construção do conhecimento e na contribuição da relação entre educação-básica e universidade, reconhecendo o conhecimento como a habilidade de interpretar, reelaborar informações, distanciando-se assim, da concepção tecnicista que a disciplina de estágio e atuação docente pode assumir. (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018, p. 55). Tal construção de conhecimento se dará a partir dos processos investigativos, para tanto, a pesquisa é elemento fundamental, pois é “à medida que reelaboramos as informações e interpretamos os dados é que conhecemos as coisas” (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018, p. 56).

Portanto, acreditamos que, por meio da pesquisa, é possível uma reforma curricular nos cursos de formação inicial de professores, onde teoria e prática estejam continuamente em diálogo e interação, pois

[...] o exercício da pesquisa pode converter em ação esvaziada de significados se não lhe for garantida uma formação teórica sólida, preocupada não com os aspectos imediatos da vida escolar, mas também com outras grandes questões da cultura e da sociedade contemporânea. Sem teoria, não há emancipação. Sem dúvida, é o caminho mais difícil, mas não há outro (Miranda, 2012, p.166).

Assim, a pesquisa seria como um eixo articulador entre teoria e prática, na qual se discutiriam as questões do cotidiano docente, assim como os desafios e problemáticas maiores que permeiam a educação brasileira.

O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E O TRABALHO DOCENTE

Neste capítulo, exporemos o quadro teórico- metodológico no qual a pesquisa se ampara para realização das análises, tanto dos documentos prescritivos (DCNs), quanto dos memoriais de formação.

2.1 O Interacionismo Sociodiscursivo

Tendo compreendido a concepção de estágio e de professor-pesquisador defendida nesta pesquisa, passaremos a explicar como se fundamentou a análise das prescrições para formação docente e dos memoriais de formação. Assim, utilizamos o modelo de análise proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Desta forma, contextualizaremos, sucintamente, os leitores sobre o surgimento desta corrente.

O ISD se apóia nas contribuições de Vigotski e Volochinov. Das contribuições do primeiro estudioso, destacam-se as capacidades psicológicas de interação com o meio, apropriação e interiorização das atividades coletivas, estas que são mediadas por signos e estruturas languageiras, resultando, assim, no pensamento consciente. Enquanto que, de Volochinov, o ISD aderiu às reflexões sobre os textos nas relações humanas e com o seu ambiente.

Desta maneira, partindo destas reflexões, o ISD fundamenta-se e defende que as capacidades cognitivas são resultado de um processo sociocultural e languageiro. Cabe evidenciar que a corrente contou com o aporte linguístico de Saussure e de Culioli, a fim de explicitar sobre os signos e níveis de funcionamento da língua. De Saussure, destacamos a obra "La double essence du langage" (2011), explicitando aspectos em relação ao funcionamento dos signos. Enquanto que, da obra de Culioli, evidenciamos a obra "Sur quelques contradictions en linguistique" (1973), explicitando a extensão da metodologia bloomfieldiana; a reinterpretação dos fatos empíricos linguísticos; e os conceitos utilizados para descrever ações languageiras.

Destaca-se também a definição de texto e sua relação com os gêneros textuais que, de acordo com Bronckart (2022), para o ISD, "os textos são as manifestações empíricas das atividades de linguagem dos membros de um grupo e se apresentam como conjuntos e de

produções, mobilizando os recursos de uma língua natural.” A partir destas manifestações, surgem os gêneros de textos que se modificam e se transformam ao longo da história, dadas as suas variações e situações de produção linguageira.

Para realizar a análise de textos, o ISD propõe um modelo que contempla o contexto de produção e a arquitetura textual. No nível do contexto de produção pode ser definido como “conjunto dos parâmetros suscetíveis de exercer uma influência sobre a maneira como um texto é organizado” (Bronckart, 2023, p. 79). Neste sentido, no nível do contexto, podem ser reagrupados dois conjuntos, sendo que o primeiro refere-se ao mundo físico, enquanto que o segundo refere-se ao mundo social e subjetivo.

Em relação ao mundo/ contexto físico, há quatro parâmetros precisos:

- (1) O **lugar de produção**: o lugar físico onde o texto é produzido.
- (2) O **momento de produção**: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido.
- (3) O **emissor** (ou **produtor**, ou **locutor**): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção se efetuar na modalidade oral ou escrita.
- (4) O **receptor**: a ou as pessoas que são suscetíveis de perceber (ou de receber) concretamente o texto (Bronckart, 2023, p. 79-80).

Observamos os elementos que compõem a análise em relação ao contexto de produção dos parâmetros que constituem o mundo físico. Contudo, é fundamental considerarmos também os elementos constitutivos do mundo social e subjetivo, sendo eles:

- (1) O **lugar social**: no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que modo de interação o texto é produzido; escola, família, mídia, exército, interação comercial, interação informal, etc.?
- (2) A **posição social do emissor** (quem lhe confere seu estatuto de **enunciador**); qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso: papel de professor, de pai, de cliente, de superior hierárquico, de amigo, etc.?
- (3) A **posição social do receptor** (quem lhe confere seu estatuto de destinatário); qual é o papel social atribuído ao receptor do texto: papel de aluno, de filho, de colega, de subordinado, de amigo, etc.?
- (4) O **objetivo** (ou os objetivos) **da interação**: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir sobre o destinatário? (Bronckart, 2023, p. 80).

Respondendo a essas questões é possibilitada a análise acerca dos parâmetros relativos ao mundo social e subjetivo, completando, assim, a análise do contexto de produção em que o texto foi produzido.

Além do contexto de produção, é importante compreendermos acerca do conteúdo temático (ou referente) do texto, este seria, de acordo com Bronckart (2023,p. 83), “o conjunto de informações que nele são explicitamente apresentadas”. O conteúdo temático está fortemente fundamentado nos tipos discursivos que esses conhecimentos estão mobilizados.

Acerca dos tipos de discurso o ISD consiste em duas decisões binárias, sendo a primeira referente às coordenadas espaço-temporais que organizam o conteúdo temático do texto em duas situações: se o tempo e espaço se distanciam da situação de produção do agente, tem-se a ordem do *narrar*, no entanto, se não há tal distanciamento, tem-se a ordem do *expor*.

A segunda decisão é referente à agentividade, que são as pessoas mencionadas no texto e se estas se relacionam com o agente produtor e sua situação. Deste modo, se o texto não está relacionado ao seu produtor temos uma relação de *autonomia* em relação aos elementos contextuais.

Desta forma, quando há o cruzamento dessas decisões de produção de discurso se produz quatro *atitudes de locução* denominadas de *mundos discursivos*, sendo estes: *narrar implicado*, *narrar autônomo*, *expor implicado* e *expor autônomo*. A partir destes quatro mundos discursivos identifica-se quatro tipos de discurso, sendo eles: *o discurso interativo*, *o discurso teórico*, *o relato interativo* e *a narração*.

A despeito do *discurso interativo* caracteriza-se pela interação verbal, seja em forma de diálogo ou monólogo, oral ou escrito. Assim, é marcado pelos turnos de fala e frases não declarativas.

Diferente do anterior, o *discurso teórico* é monologado e escrito, caracterizando-se pelo domínio das formas do presente, e também pelas diversas ausências (formas verbais futuras, dêiticos, nomes próprios, etc.).

O terceiro tipo de discurso é o *relato interativo*, tem seu início em uma situação de interação que pode ser real ou fictícia, geralmente monologado. Neste, há a ausência de qualquer frase não declarativa.

Por fim, a *narração*, um tipo de discurso escrito e sempre monologado que possui apenas frases declarativas. É marcado pela exploração do tempo da história, deste modo, nota-se organizadores que marcam o narrar a partir da origem espaço temporal, esteja esta explícita ou não.

Ademais, cabe refletirmos agora, sobre os efeitos que o desenvolvimento da linguagem desempenha que, de acordo com Vigotski e Volochinov, a aquisição da linguagem desempenha um papel decisivo no pensamento consciente, e que também desempenha uma importante mediação do desenvolvimento das capacidades cognitivas e psicológicas.

Nesta perspectiva, a interiorização dos signos (unidade estável de imagens referenciais) faz do homem é um ser social, tendo em vista que, a linguagem e os papéis sociais assumidos por nós, nos distinguem dos outros mamíferos, evidenciando novamente o papel decisivo que a linguagem tem no pensamento consciente.

Em relação ao desenvolvimento posterior, tanto de ordem biológica quanto sociocultural, a linguagem assume o papel de mediadora. Neste sentido, as representações construídas pelos falantes da língua podem ser de ordem individual ou coletiva. As representações individuais seriam os presentes em seu próprio organismo e dependente de seu trilhar de aprendizagem, enquanto as representações coletivas, seriam aquelas presentes em seu ambiente social, cabe destacar que, tais mediações assumem várias formas que dependem do tipo de mobilização essencialmente, podendo ser, relações predicativas, os gêneros de textos (ilimitados) ou os tipos de discursos (limitados).

No que diz respeito à arquitetura textual, o ISD divide-se em três níveis hierárquicos, sendo eles referentes à infraestrutura do texto que é composta pela planificação dos conteúdos semânticos e aos tipos de discurso; à coerência temática e à coerência interativa.

É no nível dos tipos de discursos que se concretizam as mediações essenciais, sendo assim, a interface das representações individuais e coletivas. Desta forma, ao mobilizar um tipo de discurso, o agente demonstra domínio desses processos mentais e linguageiros chamados de *raciocínios* (Bronckart, 2022).

No nível da coerência temática, encontramos os mecanismos de textualização (coesão nominal, coesão verbal e conexão). Os mecanismos de coesão nominal têm a função tanto de introduzir os temas e/ou personagens novos, como a retomada ou substituição de termos durante o texto. Os mecanismos de coesão verbal e conexão têm como responsabilidade assegurar a organização temporal ou hierárquica dos processos, e são essencialmente realizados pelos tempos verbais.

No nível dos mecanismos enunciativos, há as vozes e as modalizações. Acerca das vozes, podemos reagrupá-las em três subconjuntos:

- (1) a **voz do autor empírico**;
- (2) as **vozes sociais**, isto é, as vozes de outras pessoas ou instituições humanas exteriores ao conteúdo temático do texto;
- (3) as **vozes de personagens**, isto é, as vozes de pessoas ou de instituições diretamente implicadas no percurso temático (Bronckart, 2023, p. 113).

De acordo com Bronckart (2023), essas vozes podem estar implícitas, só sendo possível identificá-las a partir da leitura do texto, não possuindo assim marcas linguísticas específicas, ou, em alguns casos, podem ser explicitadas por meio de formas pronominais, sintagmas nominais, ou por frases ou segmento de frases.

Já em relação às modalizações, temos quatro subconjuntos:

Modalizações lógicas, que consistem em julgamentos sobre o **valor de verdade** das proposições anunciadas, que são apresentadas como certas, possíveis, prováveis, improváveis, etc.

Modalizações deônticas que avaliam o que é enunciado à luz dos **valores sociais**, apresentando os fatos enunciados como (socialmente) permitidos, proibidos, necessários, desejáveis, etc.

Modalizações apreciativas, que traduzem um julgamento mais subjetivo, os fatos enunciados são apresentados como felizes, infelizes, estranhos, na visão da instância que avalia;

Modalizações pragmáticas que introduzem um julgamento relativo a uma das facetas da **responsabilidade de um personagem** em relação ao processo do qual ele é agente; essas facetas são principalmente a capacidade de ação (o poder fazer), a intenção (o querer fazer) e as razões (o dever fazer) (Bronckart, 2023, p. 114-115).

As modalizações em muito contribuem para nossa análise, pois permite que consigamos tecer interpretações acerca dos textos analisados, assim como perceber as implicações dos autores na escolha de como modalizar seu texto.

A partir desse modelo de análise do ISD, podemos identificar como “a linguagem além de um lugar de construção da interpretação do agir, simultaneamente também caracteriza um tipo de agir” (Bueno, 2007, p.58), o que pode nos ajudar muito nas análises para depreender as relações entre estágio e pesquisa nas DNCs e nos memoriais.

Ainda que o quadro do ISD nos dê muitas ferramentas para realizarmos as nossas análises, nesta dissertação, focaremos mais fortemente no contexto de produção, conteúdo temático e modalizações.

2.2 O trabalho docente

Cabe evidenciar também que não há como discutir a formação de professores, tanto em nível inicial como continuada, sem refletir sobre as concepções acerca do trabalho docente. Dessa forma, embasamos nossa análise em Machado (2007) e, a fim de contextualizar o leitor de onde partem nossas reflexões, faremos uma breve síntese acerca do surgimento da concepção de trabalho docente.

É pertinente explicitar primeiro a noção de trabalho e, posteriormente, o trabalho do professor/ trabalho de ensinar que, segundo Bronckart (2004/2006) seria “há alguns anos, a atividade de ensino tende a ser considerada como um verdadeiro trabalho”. Nesta perspectiva, é preciso ver com outros olhos este agir específico humano que, muitas das vezes, já temos uma definição.

Como método científico, Machado (2007) defende que, interpretar de forma crítica e sistemática a nossa pré-noção é fundamental para rever e compreender nossa concepção de trabalho. Concomitantemente, é evidenciado a necessidade de delimitar o objeto de estudo, para isso a autora recorre a Mauss (1968/2004, p. 122) que afirma a importância em “limitar o campo de observação” e a “determinar o objeto a ser estudado, sem antecipar os resultados do estudo”, tendo em vista que uma definição mais concreta só poderá ser alcançada ao final do processo do estudo.

Observa-se, desta forma que, a definição do objeto definida pelos autores, se assemelha aos estudos da linguagem realizados por Saussure a respeito dos signos, de forma que é o ponto de vista e interpretação que cria o objeto, “rejeitando assim a definições científicas limitadas ao empirismo” Machado (2007, p.79).

Destarte, é fundamental evidenciar a dificuldade em se atingir uma definição de trabalho, tendo em vista também a pluralidade de tipos de trabalhos existentes na sociedade. Contudo, segundo Machado (2007) há duas definições de trabalho: uma segundo o dicionário da língua portuguesa e a outra de acordo com a língua francesa. As definições se assemelham, contudo, no dicionário francês a definição é subdividida em categorias, em quatro grupos. Segundo Machado (p. 82) as diferentes concepções acerca da palavra trabalho

[...] evidencia-se um acúmulo de valores sociohistoricamente construídos nas duas sociedades, como um reflexo ou resultado, na própria língua, de acordos sociais, que, em algum momento histórico, contribuíram para a estabilização de um ou de outro significado. Ao mesmo tempo, mostram que, pela própria transformação das relações sociais e, mais especificamente, das formas de organização de trabalho, novos acordos foram se estabelecendo

em torno da palavra “trabalho”, gerando-se daí novos valores [...] (Machado, p.82)

Dessa maneira, fundamentando a ideia das várias significações, a autora cita Bronckart (2004), e a ideia de significações múltiplas, na qual, mesmo com diversas interpretações, o termo “trabalho” não abrange todas as complexidades do agir humano. Dessa forma, deve-se saber que, ao pesquisar uma palavra, aceitaremos o significado a ela atribuído de acordo com o contexto, intenção e lugar em que está inserido.

Ademais, é pertinente verificar os significados que foram atribuídos à palavra “trabalho”, evidenciando que a palavra, originalmente, carregava um sentido negativo, conforme a definição Marx (1997) sobre o *verdadeiro trabalho* e *trabalho alienado*. O primeiro seria aquele que engaja todas as potencialidades e capacidades do desenvolvimento humano, enquanto, em contrapartida, o *trabalho alienado* seria uma crítica às formas como é realizado o trabalho na sociedade capitalista e que, dessa forma, impediriam a realização e o desenvolvimento do trabalhador (a objetificação do trabalhador e a apropriação como alienação).

Desta forma, fica evidente a afirmação feita por Bronckart (2004/2006, p.203), de que é recente o reconhecimento do trabalho do professor como *verdadeiro trabalho*, tendo em vista que este é uma atividade intelectual, não produtora de bens materiais, ou seja, anteriormente, como o professor não “produzia” nenhum objeto, seu trabalho não era visto como válido.

Posteriormente, no século XX, a organização do trabalho recebeu sua primeira formalização, advinda de Taylor e Ford (1995), no qual trabalho se resumia a reprodução de tarefas, visando maior produção para então obterem maiores lucros. O trabalhador, então, era visto como peça solta na linha de produção, no qual cada um era responsável por uma parte do produto a ser produzido, atrelado a isso tinha-se também os treinamentos, testes e teorias sobre motivações com o fim de aumentar a produtividade e adaptar as pessoas às suas condições de trabalho.

Contudo, felizmente, no pós-guerra, começam a surgir novas necessidades para reconstruir a economia, assim, a concepção de “adaptação dos indivíduos ao seu trabalho” é substituída por “melhores condições de trabalho para esses indivíduos”. É neste cenário que surge a ergonomia de vertente francesa que visa analisar a atividade humana no trabalho com

uma abordagem global, no seu funcionamento fisiológico, cognitivo, afetivo e social, ou seja, em toda sua multidimensionalidade.

Neste contexto surgem as duas noções centrais da ergonomia francesa, sendo-as a de *trabalho prescrito* e a de *trabalho realizado*, que posteriormente viria a considerar o trabalhador como ator e não como mero executor de prescrições. No entanto, no Brasil, os estudos da ergonomia só vieram a aparecer na década de setenta e, claro, houve diferenças sobre tal estudo em países desenvolvidos e entre os emergentes.

Assim como os estudos acerca da ergonomia do trabalho iam mudando, o mundo do trabalho também era transformado e, é neste contexto que se inicia o estudo acerca da linguagem em situação de trabalho e o trabalho do professor. Deste modo, novas exigências são feitas a respeito do trabalhador, a mão de obra (trabalho físico) era substituída por “trabalho imaterial” ou de “prestação de serviços”. Analisando este cenário, deveríamos ficar felizes ao contemplar essas evoluções e a conquista de autonomia do trabalhador, tendo em vista que este deveria falar, exprimir, se comunicar, etc., contudo, ser ator em sua produção, portador da voz, estaria reduzido a reproduzir aquilo que é predeterminado pelas empresas, resultando assim, em uma falsa ideia de liberdade.

É neste cenário que surge o interesse pelo estudo da linguagem nas situações de trabalho que, posteriormente, foram reelaboradas por Bronckart (2004) que distingue os tipos de textos produzidos no contexto do trabalho, sendo eles: “textos prefigurativos”, “textos produzidos em situação de trabalho” e “textos avaliativos ou interpretativos”.

Assim, na década de noventa, com as mudanças em torno das especializações, adequações e flexibilizações no mercado de trabalho, as instituições governamentais e empresas fomentavam um discurso de que os profissionais não eram formados para o mercado de trabalho. Tal discurso fez com que ocorressem várias mudanças e reformas sobre os sistemas educacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), deste modo, não adiantava mudar somente o método ou prescrever o que seria dado, mas era necessário a construção de um novo profissional de ensino.

Dada a necessidade de um novo profissional de ensino, surgiram as várias pesquisas em torno da formação continuada do professor, no entanto, ainda se tinha uma concepção do professor enquanto executor de determinada teoria/ prescrição, assim, ao final da década de noventa e no início do novo milênio começam os estudos da ergonomia do trabalho do professor.

Como observamos, houve muitos significados atribuídos ao termo trabalho, de maneira análoga, com ergonomia do trabalho do professor não é diferente, são múltiplas as definições, nos levando a compreendê-lo, de acordo com Machado (2007), como “objeto teórico em (re)construção, multidimensional e polissêmico” (Machado, 2007, p.90).

Em contrapartida, há algumas definições provisórias para este enigma (trabalho do professor) que, segundo Machado (2007), são: atividade *situada*; *prefigurada*; *mediada*; *interacional*; *interpessoal*; *transpessoal*; *conflituosa*; *fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e desenvolvimento de capacidades do trabalhador*; ou *fonte de impedimento para essas aprendizagens*.

A partir dessas características que compõem o trabalho do professor, Machado (2007) representou visualmente os elementos básicos deste trabalho. É importante enfatizar que este trabalho não se encontra isolado, mas em múltiplas relações sociais em um determinado contexto sócio-histórico e inserido em um determinado contexto de ensino e sistema educacional definido.

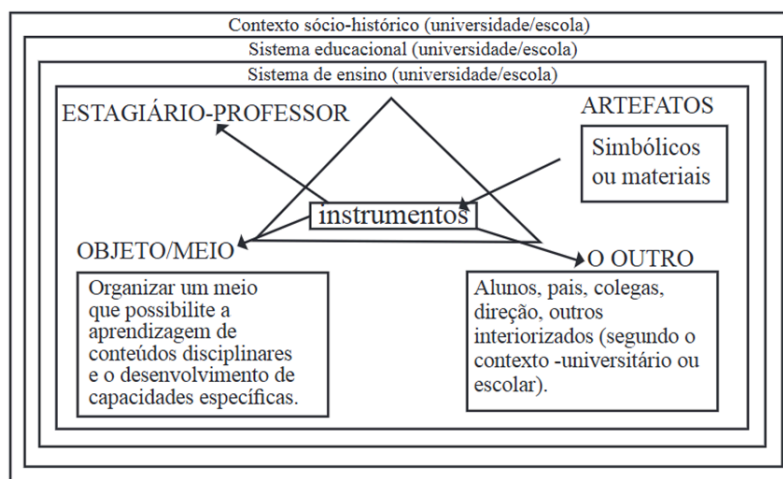
FIGURA 2- O trabalho docente



Fonte: Machado (2007).

Na ilustração fica evidente o quanto o trabalho do professor é interdependente de uma série de outros recursos, que o possibilita agir sobre o meio, em interação com outros, apropriando-se de artefatos simbólicos ou materiais, e os transformando em instrumentos para o seu agir, sendo, desta forma, por eles transformados.

Uma outra figura, elaborada Leurquin (2017), inclui o estagiário, assim como a sua relação com os contextos em que realiza seu estudo/trabalho, a universidade/escola.

FIGURA 3- O TRABALHO DO ESTAGIÁRIO

Fonte: Leurquin (2017, p.170)

Na figura podemos observar como o estágio desempenha diferentes papéis dentro da relação do trabalho do professor, nesse sentido, é pertinente abordarmos o trabalho do estagiário, pois, como discutido por Leurquin e Peixoto (2017, p.169), o trabalho do estagiário é bastante similar ao do professor, tendo em vista que o estágio é um momento de formação inicial sobre a profissão docente. Além disso, de acordo com as autoras, é possível refletir sobre a identidade do estagiário, pois, de acordo com o contexto, sua atuação se modifica, na universidade ocupa o papel de aluno, na escola campo de estágio, ora de professor, ora de estagiário.

A partir dessas considerações, observamos como, desde a formação inicial do professor, há inúmeros desafios relacionados ao trabalho docente, suas particularidades, bem como a construção de sua identidade profissional desenvolvida. Dessa forma, se faz imprescindível pensar acerca dos contextos que dialogam com o agir professoral.

Por fim, contemplamos como a profissão docente é desafiadora, está além do executar o ensinar, e é muito mais complexa do que seguir prescrições. A fim de nortear, não prescrever, alguns itens necessários à prática docente, Machado (2007) explicita que é necessário que o docente possua recursos materiais e simbólicos, internos e externos para: *reelaborar continuamente as prescrições; escolher, manter ou reorientar o seu agir de acordo com as necessidades; apropriar-se de artefatos transformando-os em instrumentos por si e para si; selecionar instrumentos adequados para cada situação; servir-se de modelos do agir*

sociohistoricamente construídos por seu coletivo de trabalho; e, encontrar soluções para os diversos conflitos.

Ao observarmos a quantidade de “habilidades” que um professor deve possuir para exercer seu trabalho, concluímos que a profissão docente é multifacetada, ou seja, às vezes, infelizmente, órgãos governamentais, políticas públicas e até mesmo as famílias de nossos alunos só veem uma das faces do fazer docente e, desconhecem os inúmeros desafios e requisitos exigidos diariamente para se construir o ensino aprendido.

Assim, sabemos que as cobranças em torno do professor é gigantesca, principalmente quando analisado os gráficos de alfabetização e letramento em nosso país, deste modo, questiona-se onde estaria o déficit do professor e de que maneira aprimorar sua prática, contudo, Machado evidencia que, de acordo com os textos produzidos sobre as diferentes dimensões do trabalho do professor, constata-se que “o verdadeiro “déficit” não está no professor, mas nas próprias prescrições ou nas condições de trabalho que impedem a realização de seu agir profissional e, portanto, o seu desenvolvimento particular.” (Machado, 2007, p. 94).

Portanto, cabe a nós refletirmos acerca do grande contexto que envolve o fazer docente, este que vai desde a sua formação inicial até a sua prática em sala de aula e, desta forma, poderemos tecer críticas acerca desta realidade, muitas das vezes, cruel com o professor, na qual a culpabilidade do fracasso do ensino recai somente sobre um ator (professor) de uma peça que é composta por muitos outros personagens, cenários e roteiros.

Essas reflexões sobre o trabalho docente são muito importantes em nossa pesquisa, uma vez que, ao analisar as prescrições e os memoriais, encontraremos neles concepções de trabalho e formação docente, as quais podem interferir no tipo de relações que se constroem entre estágio e pesquisa.

METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia empregada a fim de atingir os nossos objetivos.

3.1 A pesquisa qualitativa

Depois de definidos os objetivos a serem alcançados, estabelecemos o método para desenvolvimento da pesquisa e, compreendendo o estágio, a escola e professores regentes como vozes de autoridade nos processos formativos, a pesquisa terá por metodologia a pesquisa qualitativa, tendo em vista que é fundamental que, nas análises das DNCS e dos memoriais, seja contemplado o contexto em que esses textos são produzidos e suas singularidades devido a isso.

Ademais, é válido destacar que, diferente da pesquisa quantitativa, não exploraremos apenas aspectos descritivos e mensuráveis, mas realizaremos a interpretação dos dados. Assim, buscamos, com ética e responsabilidade, analisar as vozes dessas pessoas sem retirá-las do lugar de onde falam, ou seja, não se trata de dados isolados e sem inferência por parte do pesquisador, mas sim de reflexão, respeito e fidelidade ao texto analisado e à pesquisa.

Deste modo, foi definido realizar a leitura e análise das DCNs de 2002, 2015 e 2019 e de memoriais de formação de professores, alunos e ex-alunos da pós-graduação stricto- sensu em Educação, disponíveis no banco de dissertações da Universidade São Francisco desde 2004 até 2023, a fim de buscar, nestes relatos, evidências das contribuições do estágio supervisionado na formação inicial deste professor- pesquisador.

É importante evidenciar que os gêneros escolhidos, texto de prescrição DNC e memorial de formação, são pertinentes para a análise do tema, tendo em vista que os textos de prescrição podem indicar as orientações que guiaram os estágios desenvolvidos pelos autores dos memoriais e os memoriais possibilitam verificar a implicação do indivíduo na escrita, oportunizando, assim, analisar se, e, de que forma, este pesquisador aborda a disciplina de estágio supervisionado em sua graduação inicial. Para tanto, embasaremos nossa

análise no quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo- ISD de Bronckart (2021).

3.2 A produção dos dados

A produção de dados se deu pela análise e organização dos conteúdos presentes nas DCNs e nos Memoriais de Formação. Desse modo, a organização dos conteúdos foi realizada de forma similar, contudo, a fim de facilitar a compreensão, faremos a explicação de forma independente, assim, primeiro, abordaremos como se deu a produção das DCNs e, em seguida, os Memoriais de Formação.

Inicialmente, realizamos a leitura das DCNs dos anos de 2002, 2015 e 2019. Buscamos identificar nos documentos as orientações feitas à formação docente, com foco nas possíveis menções à disciplina de estágio supervisionado e à pesquisa.

Posteriormente, a fim de compreender o contexto de produção em que o documento foi originado, contextualizamos acerca do cenário social e político, bem como os principais acontecimentos que poderiam, de alguma maneira, estarem relacionados ao contexto educacional. Dessa maneira, elaboramos um quadro para cada Resolução, expondo os elementos que compunham o mundo físico do documento, além de todas as partes em que havia menção ao nosso objeto de investigação.

Quadro 4- Contexto de Produção- DCNs- 2002

Elementos que compõem o contexto de produção das DCNs- 2002	
Mundo físico	Resultado
Emissores físicos	
Emissores sociais	
Receptor físico	
Receptor social	
Lugar físico da produção	
Momento de produção	
Formação social da interação	
Objetivo da interação	
Conteúdo temático	
Descritor estágio / estagiário	
No contexto em que o documento veicula.	
Conteúdo e objetivos do estágio.	
Aspectos formais- quantidade de horas, modalidade e lugar de realização.	

Menção à pesquisa	
Descritor pesquisa/ pesquisador	
No contexto em que o documento veicula.	
Conteúdo e objetivos da pesquisa.	
Aspectos formais- quantidade de horas, modalidade e lugar de realização.	
Menção à estágio	

Fonte: autoras deste texto

A produção dos quadros foi fundamental para que pudéssemos realizar as análises de acordo com o quadro teórico do ISD, pois possibilitou a construção de um estudo crítico e detalhado a partir dos dados obtidos.

Para a produção de dados acerca dos Memoriais de Formação, também elaboramos quadros na medida em que os dados foram coletados. Inicialmente, realizamos uma busca no site da Universidade São Francisco- USF, no banco de dissertações em Educação, em todos os memoriais que mencionavam o estágio supervisionado na graduação do pesquisador. Abaixo segue o quadro construído com os dados obtidos.

Quadro 5- Busca de dissertações entre os anos 2004 até 2023

ANO	QUANTIDADE DE TEXTOS	TEXTOS COM MENÇÃO AO ESTÁGIO	FORMAÇÃO INICIAL DOS AUTORES DOS TEXTOS
2004	01	0	
2005	17	0	
2006	11	0	
2007	19 (dois textos não abriram)	01	Estatística
2008	21	01	Matemática
2009	12 (um texto não abriu)	02	1º Psicologia 2º Matemática
2010	06	01	Letras
2011	09	03	1º Magistério/ História 2º Magistério/ Pedagogia 3º Matemática

2012	18	02	1º Matemática 2º Letras
2013	16	0	
2014	12	0	
2015	12	03	1º Magistério/ Matemática 2º Pedagogia 3º Magistério/ Pedagogia
2016	06	0	
2017	12	01	Matemática
2018	17	05	1º Pedagogia 2º Administração 3º Magistério/ Pedagogia 4º Ciências Sociais 5º Magistério/ Pedagogia
2019	14	02	1º Matemática 2º Administração
2020	10	02	1º Magistério/ Letras 2º Administração hospitalar
2021	10	0	
2022	13	03	1º Letras 2º Magistério/ Letras 3º Magistério/ Pedagogia
2023	08	02	1º Pedagogia incompleto/ Produção audiovisual 2º Educação física

Fonte: autora deste texto. Nota: grifo próprio.

O total de textos encontrados foram 244, sendo que 28 dissertações apresentam, em seus memoriais, menção à disciplina de estágio supervisionado na graduação do pesquisador. Destas, 21 pesquisadores possuem a primeira graduação em alguma licenciatura, desta forma, evidenciado o critério de seleção para análise dos textos, concentramos nossa análise nos memoriais de todos os pesquisadores com formação inicial em alguma em licenciatura.

Quadro 6- Menções ao estágio nos memoriais de formação

ANO DA DISSERTAÇÃO	AUTOR (A)	ANO DA GRADUAÇÃO INICIAL	CONTEXTO
2011	¹ STAVIS, Jaqueline, C.	¹ 1992-1995	¹ “Durante o Magistério, sempre que possível, eu estava em sala, em estágios , ou substituindo professoras da escola que faltavam. Usando o mesmo uniforme que os alunos eu entrava em sala e trabalhava com as crianças sem cerimônia, isso contribuiu para que, ao concluir o Magistério, fosse convidada pela coordenadora pedagógica para assumir uma segunda série do ensino fundamental na mesma escola em que me formei.”
2015	² DIAS, K. P. N. ³ VILAS BOAS, S. N	² 2007-2010 ³ 1996- 1999	² “Como trabalhava há três anos com alfabetização em escola particular e realizava os estágios obrigatórios na rede municipal de ensino, observava com grande frequência que alunos até mesmo de 5o anos ainda não estavam alfabetizados, e quando questionava as professoras das classes em que estava realizando a observação elas me relatavam que estes alunos não podiam ficar retidos, por isso estavam em séries avançadas mesmo sem saber ler nem escrever, fato que me incomodou e me intrigou grandemente, já que este aspecto da aprendizagem, ou seja, a alfabetização inicial me fascina.” “Ao comentar com o professor quanto à minha decisão de elaborar um trabalho sobre alfabetização ele me relatou que talvez a professora Jaqueline pudesse me ajudar, já que ela desenvolvia pesquisas nessa área, mas durante o tempo em que eu aguardava pela professora Jaqueline fiquei conversando com o professor Moysés e relatando a ele os fatos observados no estágio , onde pude comentar que todas as professoras culpavam o Regime de Progressão Continuada instituído no Estado por passar as crianças de ano sem estarem alfabetizadas. Ao ouvir meu relato o professor sugeriu que eu analisasse essa política pública relacionando-a aos fatos constatados durante os estágios . Aquela conversa foi decisiva e fiquei muito interessada em trabalhar nessa vertente, quando a professora Jaqueline me atendeu e iria me orientar, optei por trabalhar e desenvolver minha pesquisa com o professor Moysés, esse foi o início de uma grande amizade, e de uma grande aquisição de conhecimentos a partir de toda a competência do professor no processo de orientação.” ³ “Durante o curso do Magistério, a cada aprendizagem, verificava o quanto eu realmente me identificava com a profissão. Nos momentos de estágio sempre ajudava a professora da sala no que ela solicitasse, fazia todas as atividades escolares com prazer e me imaginava na sala de aula, convivendo com as crianças.”
2018	⁴ NOVAES, Daniel ⁵ PINTO, J.A.G.S ⁶ RODRIGUES, P.T	⁴ 2010-2012 ⁵ 1998-2002 ⁶ 2000-2003	⁴ “Durante o curso comecei a estagiar em uma instituição de educação especial. O que eu fazia enquanto estagiário ? Tudo! Trocava fralda, dava banho, conversava com os alunos, brincava e quando a professora da sala faltava, eu me tornava o professor, lia histórias, tocava violão, sentava no chão com eles, apagava as luzes da sala e colocava filme. Quando me lembro das situações vivenciadas me vêm lágrimas aos olhos. “Como realizei o trabalho de conclusão de curso em consonância ao estágio na instituição, pude observar que, na educação especial, os alunos, quando tinham a possibilidade de estarem em um espaço mais significativo para eles, interagiam mais e demonstravam maior interesse em realizar as atividades. Eles sentiam-se motivados.” ⁵ “Após terminar o Ensino Fundamental, ingressei no curso de Magistério, na mesma instituição de ensino, pois tinha um grande desejo de me formar e logo ingressar na carreira de professora. Nos últimos anos do curso, consegui um estágio em uma

			<p>pré-escola da região e, em seguida, após alguns meses de trabalho, já tinha a minha primeira turminha. Um sonho realizado e uma confirmação de que realmente estava no caminho certo”. “Assim que concluí o período de estágio obrigatório, fui efetivada e assumi uma turma de Educação Infantil na mesma pré-escola que atuava.”</p> <p>⁶ “A partir do 2.o ano do curso, tudo era novo e mais atrativo para mim, principalmente as disciplinas específicas, como a de Alfabetização. Não via a hora de iniciar os estágios obrigatórios para ver a minha “brincadeira” de professora começar a se tornar real. Foi então, no 3.o e 4.o anos do curso, que iniciei a primeira experiência profissional na área pedagógica, atuando em uma creche na qual o Colégio Bagozzi, em parceria com a prefeitura da cidade, assistia uma comunidade carente. Os atendimentos eram remunerados e ocorriam no período matutino. Já no período da tarde, atuava no estágio obrigatório, auxiliando nas aulas para as turmas do Ensino Fundamental I do Colégio Bagozzi.” “Foram experiências marcantes, pois, pela primeira vez, assumia responsabilidades e desafios reais de uma sala de aula. Ao final de cada estágio, professores do Magistério da sala de aula onde atuei avaliavam as minhas atuações, desde o atendimento aos alunos até a decoração dos espaços de ensino, que contavam como critério de avaliação.” “Os estágios foram imprescindíveis para a minha formação profissional. Particularmente, naquela época, meu foco de interesse era a Educação Infantil, devido ao trabalho com atividades lúdicas e similares. Depois disso, durante a faculdade, despertei para outras áreas de interesse, em especial, o Ensino Fundamental I – minha principal área de atuação neste momento.” “Durante a graduação, realizei estágios em escolas públicas e cursei disciplinas optativas que reforçavam a minha escolha em atuar na área da educação. Nesse período, tive a oportunidade de auxiliar em coordenações pedagógicas de três escolas públicas, com turmas do Ensino Médio. A observação do comportamento disciplinar dos alunos inspirou a produção de minha monografia, que teve como tema “A indisciplina escolar no Ensino Médio noturno”.</p>
2022	⁷ RELA, S. A.C	⁷ 2005- 2008	<p>⁷ “Como no curso de Pedagogia, o estágio obrigatório estava presente na grade curricular do Magistério, especificamente na disciplina de didática e, com todas as situações compartilhadas no período de estágio docente na disciplina de estudos e projetos em estágio supervisionado, pude rememorar muitas das minhas experiências enquanto estudante.” “No ano de 1998, cursando o terceiro ano do magistério e trabalhando em uma instituição privada de educação infantil, foi necessário um replanejamento na minha vida de estudante e trabalhadora para a realização do estágio no ensino fundamental, do primeiro ao quinto ano. O período de férias na instituição particular e na rede pública de ensino eram iguais, então foi preciso realizar o estágio na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno.” “Meu primeiro estágio foi realizado em uma sala de aula na qual a professora havia estudado com minha irmã Simone. Entendo que essa relação tenha sido um fator facilitador para a minha recepção na escola e o contato com a rotina diária de um professor, além da apresentação ao semanário — um caderno de registro das atividades a serem desenvolvidas no decorrer do período —, mas ao estagiário cabia apenas o papel de observar. “Enquanto estudante de magistério em formação inicial, eu acreditava que ali poderia fazer muitas coisas, mas, por timidez, hierarquia, medo de reprovação e pelas minhas crenças sobre o papel do estagiário, minha postura permaneceu sendo de observadora, sentada no fundo da sala. Recordo-me que, em poucos momentos, as situações de vivências enquanto estagiárias eram compartilhadas em sala de aula com o professor-supervisor, afinal, a necessidade de finalizar a carga horária de estágio para a aprovação no curso era mais importante do que manter uma relação de aprendizado com o professor da sala de aula.” “Ter um bom comportamento enquanto estagiário, na situação de observador, evitava situações constrangedoras entre instituições e professores que poderiam vir a prejudicar a realização do estágio para os demais alunos. Nos anos seguintes, essa</p>

		<p>situação se modificou um pouco: terceiro e quarto anos de magistério, estágio de observação no ensino fundamental, período em que fui apresentada ao mimeógrafo, instrumento utilizado para a reprodução de “cópias” das atividades aplicadas em sala de aula pela professora. Aprendi a reproduzir cópias sem utilizar a máquina copiadora: apenas usando estêncil e álcool. Quando me tornei professora, também passei a utilizar o mimeógrafo como meu instrumento de trabalho na produção de atividades das salas de aula em que lecionei. Muito concorrido na escola, optei por adquirir o meu, e este ainda está guardado na casa da minha mãe.” “A formação trazia questões sobre o construtivismo que não eram fundamentadas, mas a minha prática estava voltada para outra teoria, mas meu plano de estágio precisava estar de acordo com o Referencial Curricular de Educação Infantil. Com dificuldade e muitas adequações, o estágio de Educação Infantil foi finalizado. O estágio de observação de Ensino Fundamental I foi realizado na Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino destinada a garantir os direitos educativos dessa numerosa população com 15 anos ou mais que não teve acesso ou interrompeu estudos antes de concluir a Educação Básica. As horas de regência, o momento de vivência da prática profissional de forma continuada, foram realizadas nas escolas da rede municipal.”</p>
--	--	---

Fonte: autora deste texto, grifo nosso

3.3 Os procedimentos de análise

Na análise dos textos, adotamos o modelo de análise do ISD. Assim, iniciamos pela análise dos parâmetros do contexto de produção e na sequência nos detivemos na arquitetura textual. Após a análise da infraestrutura textual, selecionamos os segmentos temáticos sobre estágio e pesquisa e analisamos seu conteúdo temático, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos, mas nos resultados que serão apresentados nos próximos capítulos, destacaremos apenas os achado que contribuem para o nosso objetivo de pesquisa.

3.4 Os resultados das análises

Os resultados das análises serão apresentados nos próximos dois capítulos dessa dissertação. O capítulo quatro tem como objetivo apresentar os resultados da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, publicadas no ano de 2002, 2015 e no ano de 2019 no que se refere às relações entre estágio e formação para a pesquisa, examinando nas prescrições oficiais a relação entre estágio e pesquisa para que possamos compreender um pouco do contexto maior sobre o qual os estágios são realizados. O quinto capítulo tem como objetivo apresentar a análise de memoriais de formação de pedagogos escritos em um curso de mestrado em Educação, analisando o que os pesquisadores (autores das teses e dissertações) trazem em seus memoriais sobre a relação estágio e pesquisa, e faremos uma comparação das prescrições oficiais e os memoriais para verificar se as relações entre estágio e pesquisa são construídas da mesma forma nos dois conjuntos de textos analisados.

DCNs- ESTÁGIO E PESQUISA: uma análise de Diretrizes Curriculares (2002, 2015, 2019) para a formação docente.

Este capítulo tem como objetivo apresentar os resultados da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, publicadas no ano de 2002, 2015 e no ano de 2019 no tocante às relações entre estágio e formação para a pesquisa. Para isso, foram realizadas as análises a partir do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo e para a interpretação dos resultados recorreu-se aos estudiosos do estágio e da formação docente. No trabalho docente, há vários momentos em que o professor poderia realizar com mais qualidade as suas ações se conseguisse articular o seu agir frente aos alunos com um olhar de pesquisador, podendo, assim, buscar soluções ou implementar novas ações para resolver problemas cotidianos. Pesquisas como as realizadas pelas autoras Pimenta e Lima, (2021) vêm destacando o quanto essa articulação entre as ações práticas e a pesquisa deve ser uma meta na formação de professores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada do Docente, dos anos de 2002, 2015 e do ano de 2019 (doravante DCNs- 2002, DCNs- 2015 e DCNs-2019), documentos com orientações e prescrições deverão ser seguidas pelas universidades em suas ofertas de cursos de licenciatura, no entanto, de acordo com Bueno e Machado (2011, p. 308), ainda se encontram poucos estudos sobre o modo como elas são construídas e como a figura do professor aparece nelas.

Nesse sentido, nossas análises podem contribuir para as pesquisas sobre os documentos de prescrição. Para analisar se os estágios aparecem articulados à formação para a pesquisa, realizamos uma análise dessas três diretrizes, cujos resultados apresentaremos a seguir.

Iniciaremos as discussões em torno dos documentos oficiais para a formação de professores, observando se nestes é contemplada a disciplina de estágio como possibilidade de pesquisa.

A fim de facilitar a análise dos documentos, primeiro abordaremos a Resolução de 2002, posteriormente, a de 2015, e, por fim, a de 2019.

4.1 DCNs- RESOLUÇÃO N°1, 18 DE FEVEREIRO DE 2002.

As DCNs de 2002 foram instauradas com o propósito de orientar e padronizar os critérios exigidos para a formação de professores. Dessa forma, a fim de apresentar o contexto de produção do documento, realizamos uma pesquisa para observar o que acontecia no país no ano de 2002.

Era o segundo e último ano de mandato do então presidente, Fernando Henrique Cardoso (doravante FHC). Como Ministro da Educação, FHC empossou Paulo Renato Souza deste seu primeiro mandato, assim, alguns anos antes da criação das DCNs, foi criada, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases- LDB que veio a definir direitos e fundamentos no cenário educacional. Também foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério- FUNDEF, que visava melhorar a remuneração dos professores. Foi durante seu governo, em 1998, que ocorreu o primeiro Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM.

Como presidente do Conselho Nacional de Educação- CNE, foi nomeado o professor Ulysses de Oliveira Panisset, que foi responsável por instaurar várias Diretrizes, entre elas, as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio, e as DCNs para Formação de Professores. Cabe ressaltar que as propostas em torno da criação das DCNs iniciou-se em 2000, no entanto, somente em 2002 passaram a entrar em vigor. Destaca-se que, antes desta Resolução, não havia nenhum outro documento norteador para as instituições de ensino de professores. Em 2004, devido a sua atuação junto à educação, Ulysses recebeu o título "Honoris Causa", atribuído pela Pontifícia Universidade Católica de Minas (PUC-MG).

Cabe reconhecer a importância da criação da Diretriz, pois, até então, não havia nenhum documento que regulamentasse as normas que os cursos de licenciatura deveriam possuir, nesse sentido, foi um grande avanço para o cenário educacional. Ademais, é importante evidenciar que o documento contou com a participação de entidades de ensino como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Segundo Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021, p.943) as Diretrizes “ao exigirem um processo de discussão e adequação das

licenciaturas, representavam, pela primeira vez, uma possibilidade de superação do modelo de formação vigente no Brasil”.

Depois de observado os principais acontecimentos em que o documento foi elaborado, elaboramos o Quadro 7, a fim de explicitar o contexto de produção deste.

Quadro 7- Contexto de Produção- DCNs- 2002

Elementos que compõem o contexto de produção das DCNs- 2002	
Mundo físico	Resultado
Emissores físicos	Ulysses de Oliveira Panisset
Emissores sociais	Presidente do Conselho Nacional de Educação Superior, MEC (Ministério da Educação).
Receptor físico	Universidades públicas e particulares do Brasil.
Receptor social	Reitores, coordenadores, professores, municípios, e alunos ingressantes e egressos das licenciaturas.
Lugar físico da produção	FNE (Fórum Nacional de Educação) em Brasília.
Momento de produção	De 2000 a 2002.
Formação social da interação	A produção do documento faz parte de uma das esferas do Ministério da Educação- MEC.
Objetivo da interação	As Diretrizes têm por objetivo instruir e aplicar as leis que as universidades públicas e particulares devem seguir nos cursos de licenciaturas.
Conteúdo temático	Critérios exigidos para a obtenção de título de graduação ou pós-graduação em cursos de licenciatura.

Fonte: autora deste texto.

Considerando que já compreendemos o contexto de produção do documento, passaremos à análise da arquitetura interna do texto, bem como o conteúdo implicado. O documento é composto por sete páginas, não possui capítulos, portanto os temas são organizados em dezenove artigos. Desse modo, sintetizamos os principais assuntos abordados em cada capítulo.

No artigo 1º contém informações sobre o que são as prescrições e a quem se aplicam; o 2º artigo contempla a organização curricular dos cursos de licenciatura; o 3º trata das diferentes etapas e modalidades de ensino; o artigo 4º traz informações acerca de quais capacidades se espera que sejam desenvolvidas no futuro docente; o 5º artigo explica sobre os projetos pedagógicos dos cursos; o 6º artigo complementa o anterior, explicitando as competências que o projeto pedagógico deverá fomentar; o 7º artigo ainda aborda as formas

de construir as competências do professor, contudo em relação à organização institucional; o 8º artigo trata as formas de avaliação dos alunos dos cursos; o 9º capítulo contempla as avaliações externas a que as instituições serão submetidas; o artigo 10º aplica-se à matriz curricular que comporão os cursos; o 11º artigo é referente aos eixos que deverão articular a matriz curricular; no artigo 12º contempla a duração dos cursos; no 13º aborda-se os momentos práticos do curso e o estágio; no artigo 14º trata das flexibilidades dadas às instituições formadoras; o 15º artigo enfatiza o prazo para adequação à resolução; e, por fim, nos artigos 16º, 17º, 18º e 19º são informados aspectos formais em relação à Diretriz, como os envolvidos na elaboração do documento, as possíveis dúvidas, e a data que as DCNs entrarão em vigor.

Em nossa análise, focamos nas menções do documento ao fomento à pesquisa e os critérios para cumprimento da disciplina de estágio supervisionado. Para ficar mais claro ao leitor, dividiremos nossa análise em dois quadros, um referente ao termo estágio (Quadro 8) e o outro sobre o termo pesquisa (Quadro 9). Assim, organizamos o conteúdo em: contexto em que o termo está inserido; conteúdo que aborda o termo; os aspectos formais referentes ao estágio e se há alguma relação estabelecida no documento entre o estágio e a pesquisa.

Quadro 8- DCNs de 2002- Descritor estágio/ estagiário

Descritor estágio / estagiário	
No contexto em que o documento veicula.	Artigo 12- Parágrafo 1º. Artigo. 13- Parágrafo 3º. No documento não há menção ao termo estagiário.
Conteúdo e objetivos do estágio.	Artigo 12- Parágrafo 1º
Aspectos formais- quantidade de horas, modalidade e lugar de realização.	Artigo. 13- Parágrafo 3º.
Menção à pesquisa	Não há relação direta entre estágio supervisionado e pesquisa, há apenas foco na articulação entre a teoria e a prática.

Fonte: autoras deste texto.

Quadro 9- DCNs de 2002- Descritor pesquisa/ pesquisador

Descritor pesquisa/ pesquisador	
No contexto em que o documento veicula.	Artigo. 3º- Inciso III. Não há menção ao termo pesquisador.

Conteúdo e objetivos da pesquisa.	Artigo. 3º- Inciso III.
Aspectos formais- quantidade de horas, modalidade e lugar de realização.	Não há menção aos aspectos formais relacionados à pesquisa.
Menção à estágio	Não há relação direta entre estágio supervisionado e pesquisa, há apenas foco na articulação entre a teoria e a prática.

Fonte: autoras deste texto.

Nos Quadros 8 e 9, podemos visualizar como e onde a disciplina de estágio supervisionado e o termo pesquisa aparecem e, dessa maneira, conseguimos contemplar como estão organizadas as sentenças.

Dessa forma, a fim de explicitar e facilitar a compreensão do leitor sobre nossos critérios de análise, organizamos em: os tipos de discurso e as marcas enunciativas; as modalizações ou relações predicativas; e os protagonistas e sua função sintático- semântica.

Acerca do discurso mobilizado, é feita a escolha do discurso teórico, tendo em vista que não há a implicação do indivíduo. Desse modo, a escrita é impessoal, formal, e os verbos indicam ordem, comando e/ou orientação.

Partindo do termo estágio, observamos que há apenas quatro menções à disciplina ao longo de todo o documento, sendo que, três destas, ocorrem no mesmo artigo. A primeira menção ao termo estágio, no Artigo 12, explicita que a prática não deverá se restringir ao momento do estágio, reforçando, assim, a ideia de que o estágio seria o momento prático do curso, não trazendo nenhuma articulação com o conteúdo teórico aprendido no curso.

Adiante, a outra referência à disciplina de estágio supervisionado ocorre no Artigo 13, no qual é prescrito, novamente, que o momento de prática do curso deverá transcender o momento do estágio, estabelecendo assim um cunho interdisciplinar. No entanto, no mesmo artigo é abordado os aspectos formais para cumprimento da disciplina, bem como a sua obrigatoriedade definida por lei. Desta maneira, um dos aspectos formais, é de que a realização do estágio deverá ocorrer em escolas de educação básica e, esta atuação, será avaliada pela universidade e pela escola campo, contudo, de que maneira se dará essa avaliação ou quais serão os critérios mobilizados para tal, não são definidos pelo documento.

Em seguida, analisamos o termo pesquisa que, no decorrer do documento aparece apenas uma única vez. Mencionado antes do termo estágio, no Artigo 3, inciso III, aborda-se a pesquisa, considerando-a como competência necessária para que o docente possa ensinar. A

Diretriz considera que a pesquisa exige a mobilização dos conhecimentos para realizar ações na construção do conhecimento, todavia, pode-se perceber que não há orientação sobre como pesquisar, tão pouco há propostas de incentivo e fomento para a realização desta.

Por fim, podemos constatar que, as DCNs- 2002, não estabelecem articulação entre a disciplina de estágio e a pesquisa, de maneira análoga, pensa-se sobre a formação de um professor que visualiza na disciplina de estágio o momento prático e não como uma possibilidade articulação com o conteúdo teórico, distanciando-se da concepção de estágio com pesquisa defendida por nós. Além disso, reforça-se a crítica sobre a formulação de guias e prescrições sobre o trabalho e formação docente, sem a inferência dos protagonistas principais do processo, professores, instituições de ensino e alunos.

4.2 DCNs- RESOLUÇÃO Nº2, 1º DE JULHO DE 2015.

As DCNs de 2015 foram criadas com o objetivo de dar continuidade ao Projeto Nacional da Educação Brasileira. Este visava superar a fragmentação das políticas públicas e a falta de articulação institucional. Desta maneira, embasados na LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação e no ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente, criou-se as Diretrizes que serviriam de instrução para a formação de professores. De acordo com Gatti et al. (2019, p. 72.), esse documento “[...] evoca mudanças profundas nas instituições formadoras, nos currículos das licenciaturas e nas posturas dos formadores”.

O documento é constituído por dezesseis páginas, distribuídas em oito capítulos. O capítulo I, das disposições gerais, contempla a quem o documento se destina, bem como os requisitos obrigatórios a cada segmento; no capítulo II é contemplado os princípios que devem nortear a formação dos profissionais da educação; no capítulo III aborda-se o egresso da formação inicial e continuada; o capítulo IV é abordado os elementos que devem constituir a formação inicial do professor da educação básica; no V capítulo, contempla o que o currículo dos cursos devem ter; no capítulo VI abrange a formação continuada dos profissionais; o capítulo VII atende à valorização do profissional; e, por fim, no capítulo VIII é contemplada as disposições transitórias acerca da formação docente.

Desse modo, ao realizar a leitura do documento, tivemos a curiosidade de pesquisar sobre o contexto que a sociedade brasileira enfrentava em seu ano de publicação. Em nossas buscas, relembramos que em 2015 o Brasil enfrentava muita agitação, protestos e, milhares de

brasileiros iam às ruas protestar contra a corrupção, especialmente contra o PT- Partido dos Trabalhadores.

Neste ano, a então presidenta Dilma Rousseff havia tomado posse de seu segundo mandato, no entanto, poucos meses após sua posse, em 15 de março de 2015, se iniciaram as manifestações, na qual o povo exigia o *impeachment* da presidenta, mesmo tendo sido eleita democraticamente. Após diversas manifestações em torno do país, no dia 02 de dezembro de 2015, foi acolhido pela Câmara dos Deputados do Brasil, o pedido de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff.

A mudança de governo trouxe mudanças radicais no cenário educacional, um dos acontecimentos que marcaram esse governo foi a Emenda Constitucional 95 de 2016, que congelou até 2036 as despesas dos três poderes. De acordo com Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021, p.944), devido ao Novo Regime Fiscal, questões importantes para o desenvolvimento social do Brasil, como as metas do PNE, foram ameaçadas.

Neste mesmo cenário, na Educação, o Frei Gilberto Gonçalves Garcia tinha aceito assumir a presidência do Conselho Nacional de Educação, desta forma, elabora as DCNs. Cabe destacar que Frei Gilberto já havia sido, além de professor, reitor em uma universidade, o que contribuiu para que sua escolha tenha sido unânime.

Outrossim, um dos projetos que deveria ser dado continuidade, era a implementação do Plano Nacional de Educação e, foi na tentativa de fazer isso, que Gilberto Garcia e outros membros do Conselho Nacional de Educação- CNE, criaram a consolidação das normas nacionais para a formação inicial e continuada de professores. Entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) emitiram posicionamentos contrários à política, justificando que o documento foi feito sem pensar na articulação entre formação inicial, continuada e valorização docente.

No entanto, o documento assume a concepção de que houve preocupação em articular as Diretrizes, com as universidades, as políticas públicas e, fundamentalmente, com a educação básica. Para tanto, ao realizar a leitura do documento observamos, várias vezes, a reafirmação de que essas leis deveriam caminhar junto à realidade da educação brasileira, ou seja, de forma contextualizada, todavia, não se verifica como essa articulação seria feita. Nesta intenção, elaboramos o Quadro 10, onde realizamos a análise do documento, a fim de verificar como é abordado a disciplina de estágio e a pesquisa na formação inicial e

continuada do docente, verificando, dessa maneira, se o objetivo proposto pela lei, caminha em conformidade com a formação/ construção do profissional da educação.

Quadro 10- Contexto de Produção- DCNs- 2015

Elementos que compõem o contexto de produção das DCNs- 2015	
Mundo físico	Resultado
Emissores físicos	Gilberto Gonçalves Garcia
Emissores sociais	Presidente do Conselho Nacional de Educação Superior, MEC (Ministério da Educação).
Receptor físico	Universidades públicas e particulares do Brasil.
Receptor social	Reitores, coordenadores, professores, municípios, e alunos ingressantes e egressos das licenciaturas.
Lugar físico da produção	FNE (Fórum Nacional de Educação) em Brasília.
Momento de produção	2015
Formação social da interação	A produção do documento faz parte de uma das esferas do Ministério da Educação- MEC.
Objetivo da interação	As Diretrizes têm por objetivo instruir e aplicar as leis que as universidades públicas e particulares devem seguir nos cursos de licenciaturas.
Conteúdo temático	Critérios exigidos para a obtenção de título de graduação ou pós-graduação em cursos de licenciatura.

Fonte: autoras deste texto.

Como feito anteriormente, tendo compreendido o contexto em que o documento foi escrito e publicado, partiremos para a análise da arquitetura interna do texto, com foco nos termos principais de nosso interesse, a disciplina de estágio e a pesquisa.

Quadro 11- DCNs de 2015- Descritor estágio/ estagiário

Descritor estágio / estagiário	
No contexto em que o documento veicula.	Capítulo V- Artigo. 13- Inciso- II. Parágrafo- 6°. Artigo 14- Parágrafo 4°. Artigo. 15- Parágrafo 6°. No documento não há menção ao termo estagiário.
Conteúdo e objetivos do estágio.	Capítulo. V- Artigo. 13- Parágrafo- 6°. Capítulo. V- Artigo. 14- Parágrafo 4°. Capítulo. V- Artigo. 15- Parágrafo- 6°.
Aspectos formais- quantidade de horas, modalidade e lugar de realização.	Capítulo. V- Artigo. 13- Inciso- II. Artigo. 14- Inciso III. Artigo. 15- Incisos- III. Parágrafo 7°.
Menção à pesquisa	Não há relação direta entre estágio supervisionado e pesquisa, há apenas foco na articulação entre a teoria e a prática.

Fonte: autoras deste texto.

Quadro 12-DCNs de 2015- Descritor pesquisa/ pesquisador

Descritor pesquisa/ pesquisador

No contexto em que o documento veicula.	Capítulo. Disposições gerais. Capítulo. I- Parágrafo 6º. Capítulos. II; III; IV e VIII. No documento não há menção ao termo pesquisador.
Conteúdo e objetivos da pesquisa.	Capítulo. I- Artigo. 13- Parágrafo- 1º. Capítulo. I- Artigo. 3- Inciso- V. Capítulo. I- Artigo. 4. Capítulo. II- Artigo. 5- Incisos- II e III. Capítulo. III- Artigo. 7- Inciso- II. Capítulo. III- Artigo. 8- Incisos- XI e XII. Capítulo. IV- Artigo. 12- Núcleo I- g); i); j); l). Capítulo. IV- Artigo. 12- Núcleo II- c) Capítulo. VII- Artigo. 18- Parágrafo 3º.
Aspectos formais- quantidade de horas, modalidade e lugar de realização.	Reforça-se a importância entre ensino, pesquisa e extensão, no entanto, não há requisitos/ propostas para a forma como se realizarão estas pesquisas.
Menção à estágio	Não há relação direta entre estágio supervisionado e pesquisa, há apenas foco na articulação entre a teoria e a prática.

Fonte: autoras deste texto.

A partir dos Quadros 11 e 12, realizaremos nossa análise, seguindo os mesmos critérios de análise estabelecidos anteriormente.

Sobre o discurso mobilizado, é o discurso teórico, tendo em vista que se trata de um texto formal, impessoal, observa-se a presença dos verbos na 3ª pessoa, mas sempre indicando as orientações que devem ser seguidas. Analisando primeiro sobre o estágio, imediatamente, observamos que, em todo o documento, a palavra *estágio* é mencionada apenas oito vezes, uma quantidade bastante pequena, tendo em vista que o documento objetiva fornecer orientações para os currículos dos cursos de formação de professores.

Além da pouca referência à disciplina de estágio, observamos também que as seções onde esta é abordada, focam apenas em questões burocráticas e formais como a quantidade de horas exigidas, as modalidades para se realizar a disciplina, os documentos necessários para comprovação da carga horária, entre outros. Assim, fica evidente o quanto o documento não atribui à disciplina de estágio um locus de destaque e importância no caminho formativo do futuro professor.

Outro aspecto importante a ser considerado, é a ausência de menções ao termo *estagiário*. Se é necessário que o estágio ocorra, é fundamental que as diretrizes curriculares ofereçam um diálogo com o indivíduo que estagia, no entanto, não há a palavra estagiário, ou qualquer referência a este.

Feitas essas considerações, é inevitável não perceber o quanto o documento reforça, de maneira até repetitiva, o quanto é importante articular teoria e prática durante o processo formativo do professor, reafirmando que ambas são fundamentais para a *práxis* docente, de modo que se tornam interdependentes. Contudo, não se observa nenhuma articulação entre a disciplina de estágio com as outras disciplinas do curso de licenciatura, de modo que, o discente não consiga relacionar nem mobilizar os conhecimentos teóricos nos contextos práticos.

A partir disso, pensando sobre o estágio como possibilidade de investigação, o termo pesquisa aparece com maior frequência, totalizando dezoito ocorrências. É pertinente observar que a pesquisa é estimulada e tida como uma competência ao docente desde a sua formação inicial até a continuada. Por outro lado, é importante observarmos como a pesquisa é vista como principal alternativa para solucionar problemas ligados à educação básica.

Neste viés, fica explícita a preocupação dos enunciadores em deixar evidente que as investigações em torno da educação devem estar contextualizadas com a educação básica. Contudo, se o documento não fomenta a articulação entre a educação básica- estágio- universidade, poucas mudanças poderão emergir, se a prática como possibilidade de pesquisa não for incentivada e, sobre essa concepção, o documento deveria fomentar uma

Universidade comprometida com a formação e o desenvolvimento profissional de professores, capazes de aliar a pesquisa aos processos formativos, em projetos emancipatórios e comprometidos com a responsabilidade de tornar a escola parceira na democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural, constituindo-se como trabalho pedagógico significativo na promoção de uma sociedade justa e igualitária (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2018, p.40).

Por fim, no documento não há explicitamente menção ao estágio como possibilidade de pesquisa, no entanto, na sentença “identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva”, podemos deduzir que o aluno, ao cursar a disciplina de estágio, deve ter uma postura de pesquisador, tendo em vista que este deve levantar questões, formular teses e, logo, fazer do cenário educacional um campo de pesquisa, entretanto, a Diretriz não instrui, orienta e prescreve acerca dessa relação.

4.3 DCNs- RESOLUÇÃO Nº2, 20 DE DEZEMBRO DE 2019.

A DCN de 2019 apresenta estrutura bastante similar com a antiga resolução, a de 2015. Todavia, o documento tem como referência a Base Nacional Comum Curricular- BNCC, que foi criada como uma das estratégias do Plano Nacional de Educação- PNE, para melhorar a educação básica brasileira.

O documento é constituído por vinte páginas, distribuídas em nove capítulos, e um anexo contendo as competências esperadas ao professor. O capítulo I explica o que são as diretrizes e a quem se destina; no capítulo II é abordado os fundamentos e a política à formação docente; no capítulo III contempla a organização curricular dos cursos; o capítulo IV detalha e explica aspectos formais dos cursos de licenciatura; no V capítulo trata dos requisitos para a segunda licenciatura; no capítulo VI abrange a formação pedagógica a graduados; o capítulo VII atende à formação pedagógica e gestão; o capítulo VIII discorre sobre as avaliações externas e internas; e, por fim, no capítulo VIII é contemplada as disposições transitórias acerca da formação docente.

Além das partes que compõem o documento, há nesta resolução um Anexo chamado de Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica- BNC-FORMAÇÃO, no qual é organizado e detalhado em uma tabela as competências esperadas para o professor nas dimensões do conhecimento profissional, da prática profissional, e do engajamento profissional.

Várias entidades educacionais se manifestaram contra as alterações feitas como Anfope, Anped, ABdC, Abrapec, Anpae, Anfo, essas se manifestaram a favor da Resolução CNE/CP nº 2/2015

As entidades nacionais abaixo relacionadas vêm a público se manifestar contra a proposta de Reformulação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, elaborada pela Comissão Bicameral de Formação Inicial e Continuada de Professores do Conselho Nacional de Educação, que consideramos danosa à elevação da qualidade da educação brasileira (ANPAE, 2019).

Como feito na análise do documento anterior, realizamos uma busca a fim de verificar o que acontecia no Brasil no ano de publicação desta Resolução. Constatamos que o ano se iniciou com a posse do presidente Jair Messias Bolsonaro. Deste modo, devido à política, observava-se o cenário em que a sociedade estava dividida. Os civis ficaram resumidos em direita (apoiadores de Bolsonaro) e esquerda (apoiadores do PT- Partido dos Trabalhadores). Neste caminho de falta de união entre as pessoas, propagava-se a raiva, o individualismo e os

preconceitos, o que fez com que o país retrocedesse em temáticas como tolerância e respeito à diversidade.

No contexto educacional, houve um crime que chocou o país, em 13 de março de 2019, dois jovens praticaram um massacre em uma escola em Suzano- São Paulo. Na atrocidade, cinco estudantes e duas funcionárias da escola foram mortos. A sociedade ficou assustada, pois não é comum vermos esse tipo de atentado em nosso país, por isso, as escolas de todo o Brasil tiveram um árduo trabalho em tranquilizar os alunos e os fazerem se sentirem seguros para irem aprender. Discutia-se também a importância em realizar projetos que contemplassem a cultura da paz, o não armamento, o combate ao *bullying*, entre outros.

Ainda no cenário educacional, 2019 foi marcado pelos cortes de verbas para o ensino superior, o que fez com que estudantes ficassem sem bolsa de pesquisa, enquanto que as universidades ficaram sem serviços de manutenção. Diante da problemática, surgiram protestos estudantis em todo país, o último foi realizado no dia 07 de setembro de 2019, onde milhares de estudantes compareceram nas ruas com pautas como “grito dos excluídos”. Em virtude dos desgastes causados pela medida, o governo federal descongelou os gastos ao final do mesmo ano, no entanto, houve prejuízos em avanços científicos.

Voltando à política e à divisão de opinião entre as pessoas, cabe destacar que no dia 09 de novembro de 2019, o ex-presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, após 580 dias preso, foi libertado. Adiante, Bolsonaro e Lula disputaram o 2º turno nas eleições presidenciais de 2022, resultando em Lula com a posse da presidência da república pela 3ª vez.

Estas sínteses de informações foram trazidas, a fim de contextualizar o cenário social e político em que as Diretrizes de 2019 foram elaboradas. Assim, o então presidente da Câmara do Conselho Nacional de Educação Superior, Luiz Roberto Liza Curi, era incumbido de reformular as DCNs, o fazendo de acordo com os objetivos estabelecidos pela BNCC.

Cabe evidenciar que, diferente da Resolução de 2015, a de 2019 não aborda em seu subtítulo a formação continuada, limitando-se a propor diretrizes à formação inicial e em instituir a BNC- Formação. A partir dessas considerações, construímos o Quadro 13, no qual há nossa análise acerca do conteúdo que compõe as Diretrizes.

Quadro 13- Contexto de produção- DCNs- 2019.

Elementos que compõem o contexto de produção das DCNs- 2019.	
Mundo físico	Resultado

Emissores físicos	Luiz Roberto Liza Curi
Emissores sociais	Presidente do Conselho Nacional de Educação Superior, MEC (Ministério da Educação).
Receptor físico	Universidades públicas e particulares do Brasil.
Receptor social	Reitores, coordenadores, professores, municípios, e alunos ingressantes e egressos das licenciaturas.
Lugar físico da produção	FNE (Fórum Nacional de Educação) em Brasília.
Momento de produção	2019
Formação social da interação	A produção do documento faz parte de uma das esferas do Ministério da Educação- MEC. É também uma estratégia do PNE- Plano Nacional de Educação.
Objetivo da interação	As Diretrizes têm por objetivo instruir e aplicar as leis que universidades públicas e particulares devem seguir nos cursos de licenciaturas.
Conteúdo temático	Critérios exigidos para a obtenção de título de graduação ou pós-graduação em cursos de licenciatura.

Fonte: autoras deste texto.

Analisando o contexto de produção, constatamos que pouco se difere da Resolução de 2015, pois os órgãos responsáveis pela criação são os mesmos. Contudo, o que chama a atenção é a instituição da BNCC, de modo que, para se tornar docente, é necessário construir as competências e habilidades previstas na Base.

Ademais, o documento possui o mesmo público receptor, pois se trata de um texto escrito e direcionado especialmente à comunidade que faz parte do ensino superior nas licenciaturas. Ao observarmos o número de páginas, ambos documentos (2015 e 2019) são muito próximos, a Resolução de 2015 possui ao todo 16, enquanto que a de 2019 tem 12 páginas, no entanto, além dessas, na Resolução de 2019 há o Anexo onde consta a BNC- Formação, que possui mais oito páginas, totalizando assim, 20 páginas ao todo.

Cabe destacar que, ao separar as competências docentes em uma Base Nacional para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, ficou explícito que o documento foi reformulado para atender às necessidades da Base Nacional Comum Curricular que, assim como a as Diretrizes de 2019, tinha como prazo para entrar em vigor no ano de 2021.

No Quadro 14 e 15, apresentamos a análise dos conteúdos presentes no documento que contemplam os termos estágio e pesquisa, bem como de que forma se relacionam entre si.

Quadro 14- Diretrizes de 2019- Descritor estágio/ estagiário

Descritor estágio / estagiário	
No contexto em que o documento veicula.	Capítulos. III e IV.
Conteúdo e objetivos do estágio.	Capítulo. III- Artigo. 7- Incisos: II; VIII e X. Capítulo. IV- Artigo. 13- Capítulo- VI. Art. 15- Parágrafo- 3º.
Aspectos formais- quantidade de horas, modalidade e lugar de realização.	Capítulo. IV- Artigo. 11- Inciso- III. Art. 15- Parágrafo- 6º. Capítulo. V- Artigo. 19- Inciso- III. Capítulo. VI- Artigo. 21- Inciso- II.

Menção à pesquisa	Capítulo. III, Artigo. 15- Inciso 3- Brevemente se refere ao estágio como possibilidade de pesquisar.
--------------------------	---

Fonte: autoras deste texto.

Quadro 15- Diretrizes de 2019- Descritor pesquisa/ pesquisador

Descritor pesquisa/ pesquisador	
No contexto em que o documento veicula.	Capítulo II- Artigo. 5- Incisos: V e X. Capítulo III- Artigo. 7 e 8. Capítulo IV- Artigo. 15. Capítulo. VIII- Artigo. 23. Anexo BNC Formação- Competências gerais do docente- 2 Anexo BNC Formação- Dimensão do engajamento profissional- 3.1 No documento não há menção ao termo pesquisador.
Conteúdo e objetivos do estágio.	Capítulo. II- Artigo. 5- Incisos: V e X. Capítulo. III- Artigo. 8- Incisos: III e VII. Capítulo. IV- Artigo. 15- Parágrafo- 3º Capítulo. VIII- Artigo. 23- Parágrafo- 2º Anexo BNC- Competências gerais do docente- 2. Anexo BNC- Dimensão do engajamento profissional- Habilidades- 3.1.4.
Aspectos formais- quantidade de horas, modalidade e lugar de realização.	Capítulo. VI- Artigo. 14. Capítulo. VIII- Artigo. 23- Parágrafo- 2º. Capítulo. VIII- Artigos. 25 e 26.
Menção ao estágio	Capítulo. IV- Artigo.15- Parágrafo- 3º- Relaciona-se esta única vez ao estágio e pesquisa.

Fonte: autoras deste texto.

É importante evidenciar que o discurso utilizado na produção do texto é o discurso teórico, valendo-se de que é um texto formal, impessoal, e sem interação com um receptor específico. Nota-se também a ausência de julgamentos e avaliações pessoais.

Primeiramente, cabe destacar que as partes (capítulos) que constituem o documento sofreram alterações se comparado ao de 2015. Na Resolução de 2015, havia oito capítulos, enquanto que na de 2019 há nove. No entanto, a quantidade de capítulos não é a maior preocupação, mas o conteúdo temático que era abordado em cada um deles e que, então, deixou de ser contemplado.

Como dito anteriormente, na nova Resolução não há menção à formação continuada do professor, também não há nenhum capítulo ou seção abordando a valorização desses profissionais, ou seja, se antes, no documento de 2015, estranhamos o fato de a valorização só aparecer ao final do documento; na Resolução de 2019, a formação continuada e a valorização docente desapareceram por completo.

Além disso, os outros capítulos, apesar de sofrerem pequenas modificações na organização das frases, mantêm a mesma temática. Há um novo capítulo introduzido que aborda sobre o processo avaliativo interno e externo, o que no antigo documento não era contemplado.

Ao analisarmos o termo estágio, podemos constatar que ao longo do documento ele aparece nove vezes, e tais ocorrências estão relacionadas a questões burocráticas e legais, não com foco na formação da identidade docente.

Ao abordar a organização curricular, o item II do artigo 7º, é evidenciado que a prática precisa ir muito além do momento do estágio obrigatório, indo desde o início do curso. Todavia, no mesmo artigo, no item VIII, diz “centralidade da prática por meio de estágios”. Ao utilizar o substantivo “centralidade” reforça-se a ideia de que, primordialmente, as práticas aconteçam somente na realização dos estágios, caminhando assim, em direção oposta ao que foi proposto anteriormente.

Algo que se destaca no documento é o reconhecimento dado às escolas de educação básica como espaços potentes no processo formativo. Além disso, ao abordar o chão da escola como campo de pesquisa, o documento adiciona que, ao estagiar, dê-se preferência às escolas públicas de educação básica, visando trazer melhorias à educação brasileira, contudo, não há nenhuma menção afirmando o estágio como uma possibilidade de campo de investigação, análise crítica e pesquisa, ao contrário disso, o foco se mantém nos aspectos formais, resumindo o estágio a cumprimento de horas.

No capítulo VI, é mencionado que as práticas deverão ser registradas em portfólio, o que nos permite formular críticas, pois a concepção de que há um manual determinado, em um formato pré-estabelecido para verificar a atuação do discente no estágio, pode corroborar para a velha crença de que a disciplina se limitaria apenas a frequentar as aulas.

Desse modo, o documento cita que “as práticas deverão ser registradas em portfólio que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência [...]”, contudo, reconhecendo na disciplina de estágio um lugar para formular hipóteses, testes, investigar, entre outras, ao exigir um comprovante, por meio de um único gênero, é muito raso e limitante diante das oportunidades proporcionadas na disciplina, transformando, nessa perspectiva, o portfólio em um atestado de presença apenas.

Ainda sobre a forma de avaliação do estágio, ao final do documento, há o novo capítulo sobre o processo avaliativo. Neste é evidenciado que a avaliação deve contemplar

teoria, prática, pesquisa e extensão, e que essas podem se dar por meio de “monografias, exercícios ou provas dissertativas, apresentação de seminários e trabalhos orais, relatórios, projetos, atividades práticas, entre outros [...]”, o que nos permite questionar: por que para avaliar as demais disciplinas o processo é tão democrático, mas quando se trata do estágio, é necessário a produção de um portfólio?

Outra crítica a ser reforçada é a ausência de menção ao estagiário, pois, durante o decorrer de todas as seções, não há uma única referência ao estudante que irá realizar o estágio, como se este estivesse em uma posição passiva e sem tomada de decisões.

Passemos à análise do signo pesquisa presente no documento: ele apareceu mais vezes do que estágio, contudo, em alguns capítulos nota-se a ausência de menção à atividade.

Dessa forma, analisando o emprego da palavra, verificamos que, ao citar a pesquisa e a postura do professor-pesquisador, imediatamente, se acrescenta a ideia de resultados, melhorias, aprimoramento, entre outros, o que pode indicar a persistência em se idealizar uma postura tecnicista por parte do professor, voltada à solução de problemas.

No capítulo II, no item VII, há uma afirmação em que trata sobre o “reconhecimento da escola de Educação Básica como lugar privilegiado da formação inicial do professor, da sua prática e da sua pesquisa”, tal afirmativa nos leva à referência feita no início deste artigo, em que Bueno (2007) destaca que é necessário a construção de um profissional menos idealizado, mas mais consciente da sua realidade de trabalho, do contexto social em que está e, de como e quais medidas, pode-se assumir para construir o conhecimento dentro dessas condições. Nesta perspectiva, a disciplina de estágio supervisionado seria de grande importância, no entanto, novamente, o documento faz pouquíssimas referências a esta, quando não a colocam como elemento separado das outras disciplinas, desarticulando, assim, a teoria da prática.

Por fim, no anexo com as (BNC- formação) as partes em que fazem referência à prática estão ligadas à atuação do licenciando depois de formado, exercendo sua profissão. Deste modo, nesta parte, o que é contemplado é a pesquisa no exercício da profissão no qual o professor assume a postura de pesquisador, ou seja, aquele que está continuamente refletindo sobre sua prática e, a partir daí, mudando sua realidade, contudo, o documento não evidencia nenhuma contribuição ou motivação por parte das entidades públicas para fomentar esta postura idealizada ao professor.

Concluimos que, nas Diretrizes Nacionais para Formação de Professores de 2002, 2015 e 2019, não há uma colocação que relacione o estágio e pesquisa, no entanto, estima-se que o professor tenha uma postura crítica e habilidades e competências que o façam interferir no contexto em que está inserido.

No entanto, se esta postura não é estimulada na formação inicial desse professor e, quando contemplado o estágio, esse é abordado de forma superficial e sem relevância, dificilmente, em sua atuação profissional, este professor saberá de que maneira intervir, por meio da pesquisa, em seus desafios educacionais.

Partindo dessa análise, notamos que as Diretrizes de 2002, 2015 e 2019 pouco contribuem para a formação de um professor que tenha uma relação mais efetiva com a pesquisa, o que poderia contribuir muito para a melhoria da educação básica brasileira, já que as difíceis condições de trabalho têm exigido profissionais que saibam analisar e propor novos rumos para antigos problemas. Por fim, os resultados indicam que nesses documentos não há a articulação entre o estágio e a formação para a pesquisa, o que certamente pode afetar negativamente a formação de professores no Brasil.

MEMORIAL, PESQUISA E ESTÁGIO: análise de relatos de pesquisadores sobre a disciplina de estágio supervisionado na formação inicial

Este capítulo tem como objetivo apresentar a análise de memoriais de formação escritos por pedagogos durante um curso de mestrado em Educação, verificando as implicações desses indivíduos ao abordarem a disciplina de estágio supervisionado na formação inicial. As análises foram realizadas por meio do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo e, para a interpretação dos resultados, embasou-se nos estudos sobre a disciplina de estágio e formação de professores.

5.1 O gênero memorial, seu contexto e plano geral do conteúdo temático

O gênero memorial de formação é um requisito comumente exigido pelas universidades brasileiras, com o objetivo de narrar os caminhos formativos e pessoais que fizeram com que o indivíduo seguisse pelo percurso acadêmico em que se encontra.

Além disso, é possível, por meio dos memoriais, compreender o contexto de produção em que os textos foram desenvolvidos, contribuindo assim para a análise social e política em que a Educação se encontrava, bem como a interpretação acerca dos possíveis avanços e retrocessos neste cenário.

5.2 As relações entre estágio e pesquisa nos memoriais

Neste viés, buscamos, em vinte e um memoriais de formação, presentes em dissertações em Educação de uma universidade do interior de São Paulo, reunir as menções feitas à disciplina de estágio supervisionado na formação inicial do então pesquisador, investigando as possíveis contribuições do cumprimento desta disciplina no percurso formativo do professor.

Nesta perspectiva, a partir dos conteúdos obtidos nos memoriais, analisar o que os pesquisadores (autores das teses e dissertações) trazem em seus memoriais sobre a relação estágio e pesquisa.

Temas que aparecem nos memoriais	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
acadêmico																						
Graduação em universidade pública			X	X	X							X			X				X	X		
Graduação em universidade privada/comunitária	X	X				X		X	X	X	X		X	X		X	X	X				X
Trajatória profissional	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Relação/implicação do pesquisador com o objeto da pesquisa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Menção à disciplina de estágio na graduação como vivência positiva		X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X			X
Menção à disciplina de estágio na graduação como vivência negativa	X					X						X									X	
Desejo em continuar os estudos/pesquisas a partir de um incômodo	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Estágio		X			X			X	X			X	X						X	X	X	

Temas que aparecem nos memoriais	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
como disparador para a pesquisa																						
Estágio como tema de pesquisa																				X		
Memorial como disparador para a pesquisa												X									X	

Fonte: autora desta pesquisa, (2025).

A partir dos dados obtidos no Quadro 16, é possível verificar os conteúdos temáticos que são mobilizados pelos pesquisadores em seus memoriais. Desse modo, realizaremos a interpretação dos dados, trazendo trechos que exemplificam nossas colocações.

Observamos que, dos 21 memoriais analisados, apenas um não traz em sua composição conteúdos relacionados à infância. Nos relatos, 16 memoriais apresentam menção à vida familiar. Desses 16, ao abordarem sobre o contexto familiar, 14 pesquisadores ressaltam a baixa escolaridade dos pais e/ou pouco poder aquisitivo da família. Ainda sobre aspectos sociais, é interessante verificarmos que, apenas 8 pesquisadores expõem em seus memoriais a educação como recurso de possibilidade à ascensão social.

É comum nos memoriais, o autor expor quando se deu o despertar pelo desejo em se tornar professor e cursar a licenciatura, portanto, esse feito é exposto em 20 memoriais. Além disso, todos os memoriais apresentam o percurso acadêmico e profissional do pesquisador até o momento em que se realiza o mestrado. Observamos que é comum a todos os memoriais, a implicação do pesquisador com o objeto da pesquisa, ou seja, todos realizaram suas pesquisas a partir de algum incômodo, seja esse iniciado na graduação, enquanto estudante, ou na atuação como professor.

Dos 21 pesquisadores, 14 realizaram a formação inicial em universidade particular ou comunitária, e 7 se formaram em universidades públicas. Ao abordarem sobre a disciplina de estágio supervisionado na formação inicial, 17 pesquisadores relatam como uma vivência

positiva para a formação do pesquisador, sendo que, apenas 4 narram a disciplina de estágio relacionando-a como algo negativo em suas formações.

De modo geral nos segmentos sobre o estágio, podemos observar os recursos linguísticos que marcam a implicação do enunciador relatando sobre o seu passado com verbos no pretérito imperfeito e no perfeito, caracterizando os segmentos como sendo de relato interativo. Contudo, um dado bastante interessante é que, quando o indivíduo vai relatar alguma experiência da qual ele não se sente confortável, ele se distancia do texto, conforme podemos observar no trecho abaixo:

Meu primeiro estágio foi realizado em uma sala de aula na qual a professora havia estudado com minha irmã Simone. *Entendo* que essa relação tenha sido um fator facilitador para a minha recepção na escola e o contato com a rotina diária de um professor, além da apresentação ao semanário — um caderno de registro das atividades a serem desenvolvidas no decorrer do período —, mas ao estagiário cabia apenas o papel de observar. [...] Ter um bom comportamento enquanto estagiário, na situação de observador, evitava situações constrangedoras entre instituições e professores que poderiam vir a prejudicar a realização do estágio para os demais alunos (Trecho do memorial 20- RELA, S. A.C. 2022).

É possível observar que no início do relato o autor se implica ao utilizar pronomes possessivos (meu/minha) e o uso da 1ª pessoa do verbo (*entendo*). Todavia, conforme o relato prossegue, ao expor que a sua tarefa enquanto estagiária era a de observar, o autor utiliza a 3ª pessoa (a ele- ao estagiário) como se fossem pessoas diferentes, se distanciando do que é relatado e empregando, assim, o discurso de narração.

Além de observar as marcas linguísticas que marcam a escrita do texto, cabe analisarmos as modalizações que são mobilizadas pelos escritores, pois elas nos permite analisar de forma mais detalhada os trechos extraídos dos memoriais.

Analisando as modalizações empregadas nos segmentos, especificamente nos trechos em que mencionam a disciplina de estágio supervisionado, pudemos perceber que, em sua maioria, os autores utilizam as modalizações apreciativas, constando 13 ocorrências ao longo dos 21 trechos analisados, as quais evidencia-se a subjetividade do escritor, assim como seus julgamentos de valores em relação à situação vivenciada, se foi positiva ou negativa, se agregou à formação, se teve alguma contribuição ou impacto na constituição formativa e profissional do indivíduo, e entre outros critérios que podem ser analisados.

Infelizmente, o que fazíamos era cumprir horário na escola e, às vezes, desenvolver alguma tarefa com os alunos, mas isso não nos integrava àquele movimento, àquele ambiente, sentia-me muito deslocada em sala de aula. (Trecho do memorial 12- CUSTÓDIO, Iris Aparecida. 2017).

No trecho podemos verificar o uso dos advérbios (infelizmente/ muito) que caracterizam como a pesquisadora se sentiu em relação ao cumprimento da disciplina de estágio.

Além das modalizações apreciativas, constatamos também a ocorrência das deônticas, lógicas, e pragmáticas, mas em número muito menor, apenas 3 ocorrências na análise dos 21 trechos. As deônticas são mobilizadas quando o escritor faz uso do que é aceito e/ou esperado socialmente, ou seja, suas ações se desenvolvem de acordo com os valores sociais do contexto em que se situa. No trecho abaixo podemos verificar o uso da modalização:

Cheguei ao terceiro ano, desta vez do curso de Letras e, depois de uma simulação de aula à professora Juracy, essa com muita seriedade exclamou: “você tem que ser professora”. Naquele instante não era o meu objetivo, porém, no próximo ano, fiz o meu estágio já dando as minhas próprias aulas (Trecho do memorial 18- ZEFERINO, Maria Luiza de Britto, 2022).

Constatamos que a frase “você tem que ser professora”, expressa valores socialmente construídos e esperados para a pesquisadora, “ter que ser”, o que, em seguida, é reafirmado quando a autora relata que, apesar de não fazer parte do seu objetivo naquele momento, realizou o estágio já ministrando suas próprias aulas, como professora. Permitindo, dessa maneira, que a expectativa socialmente construída em torno da autora, modificasse o seu agir.

Em relação às modalizações lógicas, que estão atreladas aos valores de verdade expressos no texto, observamos ao longo dos 21 trechos, somente 2 ocorrências. A fim de exemplificar, no excerto abaixo verificamos sua ocorrência:

No meu caso, se não fossem as disciplinas de Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado, ofertadas durante a graduação no curso de Licenciatura em Matemática, talvez ainda hoje eu tivesse minha prática pedagógica pautada no modelo tecnicista, esperando dos meus alunos não a produção de conhecimentos, mas, sim, a reprodução deles (Trecho do memorial 05-MENGALI, Brenda Leme da Silva, 2011).

O uso do advérbio (talvez), explicita a possibilidade de que, se a pesquisadora não tivesse cursado as disciplinas de Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado, poderia ainda hoje ter uma postura que se distancia da concepção que ela acredita ser a correta.

Por fim, na modalização pragmática, observamos 5 ocorrências, que estão relacionadas à responsabilidade do indivíduo, em um processo do qual ele é o agente, em relação às suas capacidades de ação, o poder fazer, o querer fazer e o dever fazer.

Durante este caminho, a relação de ensino e aprendizagem que via no ensino superior estava muito ligada à prática profissional em minha área, tudo que aprendi na teoria, fui consolidar em meus estágios. Sentia, às vezes, dificuldade apenas de ler sem associar a prática e esta dificuldade se estendeu para minha atuação profissional, o que me fez buscar especializações e capacitações específicas para me sentir apta para ser professora ou atuar com determinados públicos (Trecho do memorial 21-SANTOS, Paula Waldomiro dos., 2023).

No trecho observamos que a pesquisadora relata que o que aprendeu na teoria foi consolidar nos estágios (capacidade de ação), em seguida, ao verificar sua dificuldade, foi buscar por capacitações (a intenção), para que assim se sentisse apta a exercer sua profissão (a razão).

Assim, trouxemos esses excertos a fim de exemplificar nossa análise acerca das modalizações empregadas, bem como enfatizar que todas as escolhas linguísticas que fazemos é intencional, ou seja, carrega significados e sentidos que expressam nossas escolhas e poder de agir frente ao que foi vivenciado.

Finalizando nossas análises acerca dos memoriais de formação, a fim de deixar explícita as relações que nos conduziram ao nosso objetivo específico de analisar o que os pesquisadores (autores das teses e dissertações) trazem em seus memoriais sobre a relação estágio e pesquisa, trouxemos trechos de alguns dos memoriais analisados, em que se evidencia a relação entre estágio e pesquisa:

A partir dessas discussões **produzimos alguns artigos**, que foram apresentados em encontros de iniciação científica e em congressos, com vistas a discutir a docência e a oficina como espaços de aprendizagem docente compartilhada. Nesse mesmo ano comecei a trabalhar no programa “Escola da família”, nos finais de semana. **Foi meu melhor estágio docente e também meu laboratório**, pois todas as dinâmicas discutidas nos grupos, jogos entre outros, eu aplicava no espaço da Escola da família (Trecho do memorial 02- TORICELLI, Luana, 2009, grifo nosso).

Neste trecho observamos que a pesquisadora possui contato com a pesquisa, pois produz artigos científicos, e participa de encontros destinados à discussão em torno da docência. Além disso, a autora caracteriza o estágio como um “laboratório”, na qual ela desenvolvia o que aprendia, possibilitando, assim, mobilizar os aprendizados construídos na universidade em sua prática cotidiana.

No próximo excerto, contemplamos como o estágio foi disparador para o desenvolvimento da professora-pesquisadora.

No meu caso, se não fossem as disciplinas de Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado, ofertadas durante a graduação no curso de Licenciatura em Matemática, talvez ainda hoje eu tivesse minha prática pedagógica pautada no modelo tecnicista, esperando dos meus alunos não a produção de conhecimentos, mas, sim, a reprodução deles. Além das contribuições trazidas pelo curso dessas disciplinas, a minha inserção no campo da pesquisa também foi crucial para a (re)construção da minha identidade profissional. A participação como voluntária durante a pesquisa de Iniciação Científica foi o início desse processo de (re)construção. **A pesquisa possibilitou-me perceber a necessidade de mudanças no cenário escolar e o quanto o meu trabalho, como professora dos anos iniciais, precisava ser modificado. Tornar-me professora-pesquisadora serviu de incentivo para que eu pudesse dar continuidade ao meu processo de formação** profissional e concretizar o sonho de realizar uma pesquisa mais abrangente; no caso, o Mestrado” (Trecho do memorial 05-MENGALI, Brenda Leme da Silva., 2009, grifo nosso).

No início do relato, a autora enfatiza a importância da disciplina de estágio supervisionado para romper com o modelo tecnicista de educação que está enraizado nas práticas pedagógicas, assim, ao ter contato com a Iniciação Científica, a pesquisadora narra um processo de reconstrução, que as necessidades de mudanças no contexto escolar, reconheceu a importância em continuar o processo de formação profissional e, assim, se constituir professora-pesquisadora.

No próximo relato, o autor deixa evidente como se deu o processo de início à pesquisa, destacando que surgiu após reflexões possibilitadas pela disciplina de estágio supervisionado:

Minha caminhada em direção à pesquisa iniciou-se a partir de meu ingresso na Universidade São Francisco, em 2005. Pensava nos alunos do ensino básico, pois a vida acadêmica do futuro professor começa na educação básica. **Essa reflexão foi possível durante as disciplinas de Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado no curso de Matemática.** Decidi fazer minha regência nos estágios voltada para um ensino de matemática com abordagens didáticas diferentes daquelas da época em que estudei. Percebi a diferença do ensino do século XX para o XXI: antes, em uma aprendizagem tecnicista, o aluno pensava, mas não expunha suas ideias; atualmente reconhecemos que o aluno precisa de autonomia para expressar seus pensamentos e a construção destes. Em contraponto, a instituição escolar, que deveria ter evoluído com a humanidade, mantém as características da escola moderna de 1970 e desconsidera a contemporaneidade juvenil. (Trecho do memorial 08- CAMPOS, Alessandro Marcelino, 2012, grifo nosso).

O pesquisador destaca que, ao iniciar a graduação em matemática, vários questionamentos emergiram e foram acentuados após realizar reflexões nas disciplinas de Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado, dessa forma, o autor do memorial decide

realizar a regência nos estágios voltada ao seu incômodo com o ensino da matemática. Constatamos, portanto, que o estágio, além de levar o indivíduo a refletir sobre as problemáticas vivenciadas, possibilitou desenvolver sua pesquisa (regência) em torno dos desafios observados, buscando, dessa maneira, uma solução para os problemas identificados.

No próximo relato, observamos como o estágio, além de sensibilizar a pesquisadora para os problemas encontrados, também contribuiu para sua constituição enquanto pesquisadora, tendo em vista que a autora expõe que desenvolveu sua pesquisa em torno de um incômodo observado no cumprimento da disciplina.

Como trabalhava há três anos com alfabetização em escola particular e **realizava os estágios obrigatórios na rede municipal de ensino, observava com grande frequência que alunos até mesmo de 5o anos ainda não estavam alfabetizados, e quando questionava as professoras das classes em que estava realizando a observação elas me relatavam que estes alunos não podiam ficar retidos, por isso estavam em séries avançadas mesmo sem saber ler nem escrever, fato que me incomodou e me intrigou grandemente**, já que este aspecto da aprendizagem, ou seja, a alfabetização inicial me fascina]. [Ao comentar com o professor quanto à minha decisão de elaborar um trabalho sobre alfabetização ele me relatou que talvez a professora Jaqueline pudesse me ajudar, já que ela desenvolvia pesquisas nessa área, mas durante o tempo em que eu aguardava pela professora Jaqueline **fiquei conversando com o professor Moysés e relatando a ele os fatos observados no estágio, onde pude comentar que todas as professoras culpavam o Regime de Progressão Continuada instituído no Estado por passar as crianças de ano sem estarem alfabetizadas. Ao ouvir meu relato o professor sugeriu que eu analisasse essa política pública relacionando-a aos fatos constatados durante os estágios**. Aquela conversa foi decisiva e fiquei muito interessada em trabalhar nessa vertente, quando a professora Jaqueline me atendeu e iria me orientar, optei por trabalhar e desenvolver minha pesquisa com o professor Moysés, esse foi o início de uma grande amizade, e de uma grande aquisição de conhecimentos a partir de toda a competência do professor no processo de orientação (Trecho do memorial 09- DIAS, K. P. N., 2015, grifo nosso).

Observamos que a pesquisadora mobiliza as vivências obtidas ao cursar a disciplina de estágio supervisionado, relacionando com o seu tema de interesse (a alfabetização), para então decidir desenvolver um trabalho de pesquisa em torno dessa problemática. Neste sentido, o estágio possibilitou que a professora refletisse sobre o cotidiano e dificuldades docentes, relacionou com os conteúdos que eram trabalhados na universidade, para então ampliar seus conhecimentos por meio do desenvolvimento de uma pesquisa.

Tínhamos acabado de ingressar nos estágios, não tínhamos noção do que fazer em sala de aula e nos pediam para escrever uma autobiografia? Para mim, aquilo era um absurdo. Eles deveriam nos ensinar o que fazer durante as aulas do estágio e não orientar para que escrevêssemos. Após compor a autobiografia, devíamos escolher um trecho que achássemos

interessante para compartilhar com os colegas durante a aula de supervisão. Esse primeiro momento foi de extrema importância, pois, a cada história contada, passávamos a olhar para o outro de forma diferente, comecei a perceber a importância da “escrita de si”. Depois desse movimento, nossa orientadora de estágio solicitou que fôssemos acrescentando à autobiografia nossas experiências com o estágio e que tentássemos fazer o movimento de pensar reflexivamente sobre elas: por que elas foram importantes? O que pensávamos sobre elas? E o movimento de partilha das escritas continuava, sempre fazíamos as leituras conjuntas durante as aulas de Aspectos Didáticos e Pedagógicos do Ensino de Matemática, disciplina que auxiliava na supervisão dos estágios. Foi percebendo o quanto a escrita do Memorial estava contribuindo para minha formação que optei por me aprofundar nos estudos sobre esse tipo de pesquisa. Assim, nasce minha parceria com minha orientadora e agora amiga prof.a d.ra Silvia Maria Medeiros Caporale. Como sua área de atuação era a formação de professores e era ela quem trabalhava com as pesquisas com Memoriais de Formação, fui orientada pela Rosana, nossa orientadora de estágios, a procurá-la. **Foi então que decidi que meu Memorial de Formação seria meu Trabalho de Conclusão de Curso. Fiz muitas leituras sobre as escritas biográficas e (auto)biográficas, sobre a experiência e sobre o Memorial de Formação enquanto instrumento de formação e (auto)formação** (Trecho do memorial 12- CUSTÓDIO, Iris Aparecida., 2017, grifo nosso).

No trecho é possível verificarmos que, a partir dos estágios, se deu o contato da pesquisadora com o gênero memorial de formação, e que, apesar de inicialmente não reconhecer o sentido dessa escrita, depois passou a compreender sua importância social. Assim, a autora relata que decide desenvolver seu trabalho de conclusão de curso (sua pesquisa) por meio do estudo do memorial. Neste viés, o estágio possibilitou que a aluna tivesse contato com um gênero de texto que, posteriormente, em sua pesquisa, foi seu objeto de estudo.

Neste trecho, observamos que o relato é similar ao anterior, no estágio, o licenciando descobre seu objeto de estudo.

Como realizei o trabalho de conclusão de curso em consonância ao estágio na instituição, pude observar que, na educação especial, os alunos, quando tinham a possibilidade de estarem em um espaço mais significativo para eles, interagiam mais e demonstravam maior interesse em realizar as atividades. Eles sentiam-se motivados (Fragmento do memorial 13- NOVAES, Daniel, 2018, grifo nosso).

O autor enfatiza que durante o cumprimento do estágio se desenvolveu também o Trabalho de Conclusão de Curso, revelando, novamente, o estágio aliado à pesquisa, a disciplina como disparadora ao aprofundamento da formação, pois originou o TCC.

Durante a graduação, realizei estágios em escolas públicas e cursei disciplinas optativas que reforçavam a minha escolha em atuar na área

da educação. Nesse período, tive a oportunidade de auxiliar em coordenações pedagógicas de três escolas públicas, com turmas do Ensino Médio. **A observação do comportamento disciplinar dos alunos inspirou a produção de minha monografia,** que teve como tema “A indisciplina escolar no Ensino Médio noturno” (Trecho do memorial 15- RODRIGUES, P.T, 2018, grifo nosso).

Dialogando com o relato anterior, neste trecho, a autora afirma que o estágio reforçava a sua escolha em escolher a educação, e desenvolve também a monografia em consonância com o estágio supervisionado, reafirmando assim, o estágio como campo propício ao desenvolvimento de pesquisas.

Na ocasião do estágio, trabalhei o romance “Dom Casmurro”, de Machado de Assis, estava investigando a relação entre as personagens e a sociedade carioca da época. Até aqui, eu ainda pretendia focar meus estudos na literatura, em especial a Brasileira. Lembro-me que nesta época começava a surgir na professora o interesse pelos mitos e por comparações entre mito escritos e imagens. **Foi esta professora que plantou em mim a sementinha da multimodalidade, apesar de eu só ter entendido verdadeiramente isso hoje** (Trecho do memorial 19- AJALA, Juliana Pimentel, 2022, grifo nosso).

No trecho observamos que, ainda durante o estágio, a pesquisadora revela que foi semeada a sementinha da multimodalidade, pois posteriormente, a autora deste memorial escreveu sua dissertação⁸ de mestrado sobre a temática da multimodalidade, exemplificando assim, que um conhecimento iniciado na disciplina de estágio supervisionado foi desenvolvido e aprofundado por meio da pesquisa na formação continuada da professora, no caso, o mestrado em educação.

No trecho do vigésimo memorial analisado, observamos que, algumas práticas iniciadas na formação inicial foram levadas ao longo da atuação da professora:

Quando me tornei professora, também passei a utilizar o mimeógrafo como meu instrumento de trabalho na produção de atividades das salas de aula em que lecionei. Muito concorrido na escola, optei por adquirir o meu, e este ainda está guardado na casa da minha mãe. [...] **A formação trazia questões sobre o construtivismo que não eram fundamentadas, mas a minha prática estava voltada para outra teoria, mas meu plano de estágio precisava estar de acordo com o Referencial Curricular de Educação Infantil.** Com dificuldade e muitas adequações, o estágio de Educação Infantil foi finalizado (Trecho do memorial 20- RELA, S. A.C. 2022, grifo nosso).

⁸ “MULTIMODALIDADE E A CAPACIDADE DE LEITURA MULTIMODAL EM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DOS ANOS INICIAIS: campo de práticas de estudo e pesquisa” (AJALA, J.P. 2022). Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/1478070442445663.pdf>

Observamos que algumas das atitudes da professora enquanto estagiária a acompanharam em sua atuação após formada, como o uso do mimeógrafo, por exemplo. Além disso, a escritora traz uma crítica ao fato de que a atuação enquanto estagiária não dialogava com o Referencial Teórico Curricular de Educação Infantil, que deveria ser seguido para que os planos de estágio fossem coerentes. É importante ressaltar que, posteriormente, a pesquisadora desenvolveu sua pesquisa⁹ como temática do estágio supervisionado no curso de pedagogia.

Por fim, o último trecho que trouxemos, reflete uma problemática, ainda, comumente enfrentada pelos alunos ao cursarem a disciplina de estágio supervisionado, a dicotomia entre teoria e a prática.

Durante este caminho, a relação de ensino e aprendizagem que via no ensino superior estava muito ligada à prática profissional em minha área, **tudo que aprendi na teoria, fui consolidar em meus estágios. Sentia, às vezes, dificuldade apenas de ler sem associar a prática e esta dificuldade se estendeu para minha atuação profissional**, o que me fez **buscar especializações e capacitações** específicas para me sentir apta para ser professora ou atuar com determinados públicos. Com isso, após formada, realizei especialização em fisiologia do exercício e avaliação física, cursos de pilates, formações oferecidas pela academia de educação paralímpica, até chegar, no ano de 2021, na **pós-graduação em educação, no curso de mestrado da Universidade São Francisco, visando sempre garantir uma qualidade e principalmente segurança na elaboração de minhas práticas** (Trecho do memorial 21- SANTOS, Paula Waldomiro dos., 2023, grifo nosso).

Conforme mencionado, no trecho podemos constatar que, a aluna, durante o cumprimento dos estágios, enxergava a parte prática do curso (colocar os conhecimentos teóricos aprendidos), todavia, ainda assim, tinha dificuldade em compreender os ensinamentos e, para isso, recorreu a cursos de formação e capacitação, chegando ao mestrado em educação, a pesquisa, revela-se, portanto, um eixo que contribuiu para que a pesquisadora compreendesse e relacionasse o conteúdo teórico e prático.

Assim, o estágio supervisionado se mostra um campo fértil à investigação sobre o contexto educacional, bem como a pesquisa se mostra um potente instrumento formativo, tanto no que se refere à formação inicial, quanto à formação continuada de professores.

⁹ “O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: encontro, desencantos, e as experiências em tempo de pandemia” (RELA, S. A. 2022). Disponível em: <https://www.usf.edu.br/galeria/getImage/385/4384370676888481.pdf>

5.3 DCNs e Memoriais- Relações entre estágio e pesquisa

Em relação ao nosso terceiro e último objetivo específico, verificamos se as relações entre pesquisa e estágio são construídas da mesma forma nos dois conjuntos de textos analisados.

Primeiro, cabe elucidar que as DCNs fazem parte dos textos sobre o agir docente, nesse sentido, o discurso mobilizado é o teórico, diferente dos memoriais, onde, como analisados pelas marcas linguísticas e modalizadores, fica evidente a implicação do indivíduo, marcando então o discurso interativo ou o relato interativo, que foi predominante.

Além dos recursos linguísticos que comprovam as diferenças em relação à forma como o conteúdo do texto é construído, percebemos também como os textos relacionam estágio e pesquisa de maneiras distintas.

Nas DCNs, como já mencionado em nossos resultados, não há incentivo, ou ligação entre pesquisa e estágio. Contudo, nos relatos dos memoriais, observamos, como exposto no capítulo, como o estágio está em constante diálogo com a pesquisa, ou o contrário, como a pesquisa interage com os estágios.

Nesse sentido, é possível afirmar que há ausência de ligação entre o agir prescrito (DCNs) e o agir relatado (memoriais). Todavia, no agir realizado (relatado nos memoriais) observamos que os indivíduos relacionam a formação continuada com a pesquisa, e mencionam a disciplina de estágio quando esta foi cursada de forma significativa na formação inicial. Portanto, podemos afirmar que as Diretrizes não dialogam com a realidade dos cursos de formação inicial, e isso é evidenciado por meio dos memoriais, pois, mesmo que as DCNs não atribuam a devida importância à disciplina de estágio e à pesquisa, na formação continuada desses profissionais, constatamos que o estágio, a pesquisa e a prática docente são indissociáveis e tal elo é explicitado por meio dos relatos analisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, visamos atingir o objetivo geral de investigar as relações entre estágio e pesquisa construídas em textos de prescrição oficiais sobre o estágio supervisionado em cursos de licenciatura e em memoriais de formação apresentados em dissertações do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco, e os objetivos específicos: a) examinar nas prescrições oficiais a relação entre estágio e pesquisa para que possamos compreender um pouco do contexto maior sobre o qual os estágios são realizados; b) analisar o que os pesquisadores trazem em seus memoriais sobre a relação estágio e pesquisa; e, c) comparar as prescrições oficiais e os memoriais para verificar se as relações entre estágio e pesquisa são construídas da mesma forma nos dois conjuntos de textos analisados.

Com o intuito de atingir o primeiro objetivo específico, realizamos a análise das DCNs 2002; 2015 e 2019, observamos seu contexto de produção, mecanismos enunciativos e conteúdos temáticos. Assim, por meio da análise do quadro teórico-metodológico do ISD, conseguimos identificar que as prescrições, apesar de mencionarem a formação de um professor crítico e pesquisador da própria prática, não dão instruções suficientes para como os cursos de formação inicial garantiriam tal aprendizado, do mesmo modo, não relacionam a disciplina de estágio supervisionado à possibilidade de pesquisa, intervenção e ação sobre o contexto em que se desenvolve. Percebemos, portanto, um distanciamento entre o que o documento prescreve e a realidade tanto dos cursos licenciatura, quanto da educação básica.

Em relação ao objetivo 2, por meio da análise do ISD, analisamos os conteúdos temáticos que apareciam nos memoriais. Essa análise possibilitou que tivéssemos um panorama acerca dos temas e da organização destes na composição dos memoriais. Assim, pudemos observar quais temas são frequentemente abordados nos memoriais, assim como pensar sobre temáticas que não aparecem.

Em seguida, analisamos os segmentos temáticos relativos ao estágio visando aos mecanismos linguísticos empregados. Foi possível constatar o predomínio do relativo interativo, com verbos nos tempos do passado e presença forte da primeira pessoa do singular, com pronomes e desinências verbais.

Analisamos também os modalizadores mobilizados pelos pesquisadores nesses segmentos, a fim de verificar seus sentidos e significados no contexto em que estão inseridos. Observamos que, em sua maioria, a modalização empregada é a apreciativa, pois revela a subjetividade do autor do texto, assim como as avaliações atribuídas àquilo que é escrito. Todavia, é importante ressaltar que há outros tipos de modalizações nos textos, como, por exemplo, a deôntica, onde se observa uma avaliação sobre o que é escrito a partir dos valores sociais, assim, diferente da modalização apreciativa que possui um caráter subjetivo, na deôntica é de acordo com o que é socialmente permitido, esperado, entre outros.

Por fim, destacamos as partes em que os autores relacionam o estágio na formação inicial com a sua formação enquanto pesquisador. Concluímos que os pesquisadores que trazem em seus memoriais menção à disciplina de estágio, em sua maioria, a mencionam como positiva, como campo de reflexão, da qual originou-se questionamentos, pesquisas e/ou interlocução com outras disciplinas. Neste viés, contemplamos como o estágio pode e deve ser um espaço para constituição e construção da práxis docente, assim como, por meio dele, pode-se afirmar a contribuição na formação do professor-pesquisador.

Desse modo, o que se pode perceber sobre o objetivo geral, investigar as relações entre estágio e pesquisa construídas em textos de prescrições e em memoriais de formação, foi a possibilidade de analisar se as DCNs e os memoriais abordaram a disciplina de estágio e, de qual forma, se desenvolviam tais discussões. Além disso, se os textos relacionam a disciplina com a prática investigativa do licenciando, tendo em vista que defendemos a realização de um estágio que

[...] pressupõe outra abordagem diante do conhecimento, que passe a considerá-lo não mais como verdade capaz de explicar toda e qualquer situação observada, o que tem conduzido estagiários a dizer o que os professores devem fazer. Supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos impostos pela realidade e que são percebidos na postura investigativa (Pimenta e Lima, 2021, p.40).

Percebemos que os autores dos memoriais ao relatarem sobre a disciplina de estágio, no que diz respeito à linguagem, utilizaram modalizadores que marcam a implicação, assim como revelam juízos de valores tanto subjetivamente quanto impostos socialmente. A partir dessas escolhas, é possível verificar que as relações estabelecidas entre o estágio cursado durante a graduação do pesquisador, interferindo em sua constituição enquanto

professor-pesquisador, pois ao observarmos os memoriais, certificamos que o desejo em dar continuidade aos estudos foi despertado ainda na formação inicial.

Neste sentido, os estagiários deixam a postura passiva e de observação, ou de enxergar no estágio apenas a parte prática do curso, mas sensibilizam seus conhecimentos, superando, assim, a dicotomia entre teoria e prática, contemplando no estágio a possibilidade de investigar, questionar e refletir, e não apenas comprovar o cumprimento das horas para obtenção do diploma.

Nesta perspectiva, refletimos, a partir de nossas análises, como a disciplina de estágio supervisionado é uma das possibilidades de unir teoria e prática, como um campo fértil à investigação. Concordamos com Pimenta e Lima (2021, p. 41), deixando o estágio “de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores”.

Ademais, por meio da análise do ISD, pudemos verificar além dos recursos linguísticos mobilizados pelas prescrições, como os autores dos memoriais rememoram suas vivências durante o cumprimento da disciplina, assim como os fatores que impactam e influenciam a sua formação como professor- pesquisador.

Nossa pesquisa, apesar de contribuir para responder nosso questionamento inicial, deixa espaço para novas discussões, uma delas seria a possibilidade de realizar entrevistas com os autores dos memoriais, tornando possível questionar a forma como abordaram a disciplina, assim como ampliar nossos dados acerca da contribuição do estágio na formação para a pesquisa.

Outro caminho possível às discussões, é realizar a análise de outras prescrições que visam orientar e nortear a formação e trabalho docente, a fim de verificar se e de que forma a disciplina de estágio é contemplada nestes documentos, analisando, dessa forma, as relações existentes formação inicial e formação para a pesquisa, e o diálogo entre educação-básica e universidade.

Encerramos nosso texto, no entanto, é fundamental que as discussões sobre a disciplina de estágio e sua relação com a pesquisa continuem a ser exploradas, assim como novas discussões acerca da contribuição da formação inicial na formação do professor-pesquisador.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In André, M. (org.) **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas, Papirus, 2012.

ARAUJO, L. C., BRAGA, S. de A., & VENÂNCIO, B. (2022). Estudantes de Pedagogia em estágio não obrigatório: reflexões para a formação docente. **Linhas Críticas**, 28, e44357. <https://doi.org/10.26512/lc28202244357> Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2019.

BRONCKART, J-P. **Atividade de Linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução por Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul, MACHADO, A. R. **Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional**. In: O ensino como trabalho : uma abordagem discursiva. Londrina : Eduel, p. 131–163, 2004.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, J-P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J.P. **(Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL**. In: MACHADO, A.R. **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Organização Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Lilia Santos Abreu-Tardelli. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 31-77, 2009.

BRONCKART, J-P. **Teorias da linguagem: nova introdução crítica**. Organização de Lousada, Bueno e Guimarães. Tradução de Lousada, Bueno e Guimarães [et al]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022.

BRONCKART, J-P. **De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos**. Delta, São Paulo/SP, v. 21, n.2, julho/dez, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/delta/a/McBC5FJrYftJ8rT4LG6BVtd/?lang=pt> . Acesso em 17 jan 2025.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. 2007. 220 f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BUENO, L., MACHADO, R, A. (2011). **A prescrição da produção textual do aluno: orientação para o trabalho de aluno ou restrição do seu agir?**. *Scripta*, 15(28), 303-319. Recuperado de <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4321>

D'ÁVILA, C. A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 8, p. 86–101, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3082>

DEMSCHINSKI, S. C., & FLACH, S. de F. (2018). O ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE O PROCESSO FORMATIVO E A EXPLORAÇÃO DA FORÇA DE TRABALHO. **Educação Em Revista**, 19(2), 109–128. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2018.v19n2.08.p109> Acesso em: 22 ago. 2023.

DEMSCHINSKI, S. C., & FLACH, S. de F. (2022). Exploração discente: contradições do estágio não obrigatório em cursos de Pedagogia. **Retratos Da Escola**, 16(34), 191–206. <https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1276> Acesso em: 22 ago. 2023.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. O trabalho do professor na perspectiva da psicologia vigotskiana. In: ____ . **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 195-250

FAZENDA, I. C. A. [et al.]; PICONEZ, Stela C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GHEDIN, E; OLIVEIRA, E. S; ALMEIDA, W. A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

LEURQUIN, E. V. L. F. **A escrita no ensino superior e os efeitos do desenvolvimento profissional na formação do professor de língua materna**. *Scripta*, v. 21, n. 43, p. 165-186, 22 dez. 2017.

LEURQUIN, E. V. L. F. Apresentação in Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin ; Larissa Maria Ferreira da Silva Rodrigues ; Ana Angélica Lima Gondim ; Maria Valdênia Falcão do Nascimento (organização). **O estágio como espaço de formação de professores**– 1. ed. – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2024. (Série Linguagem, Ensino, Formação).

LIMA, R. da C.; SILVA, T. T. da; LIMA, C. M. de. Estágio não obrigatório e o trabalho remoto na Educação Infantil: experiências formativas na EEBAS/UFPB. **Revista**

Polyphonia, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 219–231, 2022. DOI: 10.5216/rp.v33i2.74870. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/74870>. Acesso em: 25 ago. 2023.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Organização de Guimarães, Machado e Coutinho. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MOREIRA, A. L.; PONTES, A. P. F. S. O estágio para estudantes de Pedagogia na UFPB: motivações e vivência. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, [S. l.], v. 4, n. 9, p. 79–97, 2018. DOI: 10.26568/2359-2087.2017.2335. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/2335>. Acesso em: 25 ago. 2023.

MOREIRA, A. L., & PONTES, A. P. F. S. (2018). Estagiários de Pedagogia na gestão universitária: do acompanhamento à relação teoria e prática. **Argumentos Pró-Educação**, 3(7). <https://doi.org/10.24280/ape.v3i7.293> Acesso em: 22 ago. 2023.

MOREIRA, A. L.; PONTES, A. P. F. S. Contribuições do estágio não obrigatório para estudantes de pedagogia: uma experiência para além da sala de aula. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 35–59, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1596>. Acesso em: 25 ago. 2023.

PASSEGGI, M. da C. REFLEXIVIDADE NARRATIVA E PODER AUTO(TRANS)FORMADOR. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i44.8018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8018>. Acesso em: 20 ago. 2023.

PASSEGGI, M. da C. (2021). Memoriais: “cantos de experiência” vivida e em devir. **Revista De Gestão E Avaliação Educacional**, e68281, p. 1–10. <https://doi.org/10.5902/2318133868281>

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7. ed- São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo. 8 .ed- Cortez Editora. 2021.

PINO, A. S. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, v. 21, p. 45-78, 2000.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Da busca de ser professor: encontros e desencontros**. 1992. [96] f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1578417>. Acesso em: 18 mai. 2023.

ROCHA, T. P. da; "Comportamento Informacional Dos Alunos De Pedagogia: Necessidade E Busca De Informações Sobre Estágio Não Obrigatório." **Pesquisa Brasileira Em Ciência Da Informação E Biblioteconomia** 13.2 (2018): **Pesquisa Brasileira Em Ciência Da Informação E Biblioteconomia**, 2018, Vol.13 (2). Web. Acesso em: 22 ago. 2023.

ROCHA, T. P. da; BARBOSA NETO, P. A. Gestão da informação do estágio não obrigatório na coordenação de curso de pedagogia presencial da UFRN. **Revista Informação na**

Sociedade Contemporânea, [S. l.], v. 3, p. 1–18, 2019. DOI: 10.21680/2447-0198.2019v3n0ID15876. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/informacao/article/view/15876>. Acesso em: 25 ago. 2023.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 6, p. 37-50, dez. 2006.

SILVA, A. L. L. A. de; CORDEIRO, A.L.A. "PESQUISA NA EDUCAÇÃO." **Revista Brasileira De Pós-graduação**: RBPG 16.36 (2020): 1-13. Web. Acesso em: 22 ago. 2023.

SILVA, B. P. Da., SYMONE, K. "REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DO ESTAGIÁRIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM CRIANÇAS QUE APRESENTAM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS." **Saberes: Revista Interdisciplinar De Filosofia E Educação** 23.1 (2023): 189-206. Web.

SOUZA, S. de, VENDRAME, C. B., & DE OLIVEIRA JUNIOR, I. B. (2021). O estágio supervisionado para a formação de professores: as relações teórico-práticas em questão. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, 12(34), 755–776. <https://doi.org/10.26514/inter.v12i34.5139> Acesso em: 22 ago. 2023.

TANCREDI, R.M.S. **A prática de ensino e o estágio supervisionado na formação e na atuação dos professores: enfrentando desafios ou desafiando a lógica vigente**. In: Encontro nacional de didática e prática de ensino. Águas de Lindóia: Anais... Águas de Lindóia, 1998. p. 358-375.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 2. Ed. São Paulo: Editora 34, 2018.