

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA: MOVIMENTO DISCURSIVO ENTRE O PROJETO CURRICULAR E A PRÁTICA DOCENTE DE ESTUDANTES JÁ PROFESSORES COM EXPERIÊNCIA

MELO, Maria Julia Carvalho de *

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de **

LEITE, Carlinda ***

RESUMO

Este artigo inscreve-se no campo das discussões sobre formação de professores e de forma específica sobre o lugar que nela tem o estágio supervisionado, partindo de uma compreensão desse componente curricular como elemento de socialização com a profissão (DUBAR, 1997; CHARLOT, 2005; ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013) e de construção da prática docente. Nessa direção, a pesquisa é construída com o objetivo de analisar o movimento discursivo entre os sentidos de estágio supervisionado, inscritos no projeto curricular de um curso de Pedagogia, e os sentidos construídos por estudantes já professoras, ou seja, estudantes com experiência na docência. Para atingir este objetivo, é seguida uma abordagem de orientação qualitativa em que a Análise de Discurso constituiu um dos procedimentos privilegiados, realizando a pesquisa documental do projeto curricular do curso de Pedagogia de uma IES privada localizada no agreste pernambucano e entrevistas com cinco estudantes já professoras, dessa mesma instituição. A análise permitiu identificar um domínio comum dos sentidos produzidos pelos dois grupos discursivos, e que apontam para o estágio como atividade teórica e prática, como eixo articulador da formação e como espaço de reflexão sobre os saberes experienciais em diálogo com os conhecimentos veiculados na academia durante a formação.

Palavras-chave: Formação de professores. Estágio. Fazer-docente. Reflexão sobre prática.

* Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Pernambuco e bolsista CAPES.

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea na Universidade Federal de Pernambuco/ Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA), atuando ainda no curso de graduação em Pedagogia.

*** Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal) e pesquisadora sênior no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE). Neste centro de pesquisa, ela preside a linha temática "Avaliação para a Melhoria da Qualidade da Educação".

SUPERVISED INTERNSHIP IN THE PEDAGOGY COURSE: THE DISCURSIVE MOVEMENT BETWEEN THE CURRICULUM DESIGN AND TEACHING PRACTICE OF STUDENTS THAT ARE ALREADY TEACHERS

MELO, Maria Julia Carvalho de^{*}

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de^{**}

LEITE, Carlinda^{***}

ABSTRACT

This article is in the field of teacher training and specifically discusses the place that supervised internship has, understanding it as a curriculum component element towards socialization within the teaching profession (DUBAR, 1997; CHARLOT, 2005; ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013) and for the construction of a teaching practice. The research objective is to analyse the discursive movement between the meanings that the internship, which is part of the Pedagogy course, has and how it is felt by students with teaching experience. To achieve this goal, a qualitative approach was developed following a Speech Analysis procedure performed in the Pedagogy Course Curriculum Project in a private HEI located in the Pernambuco region and interviews with five students who have teaching experience and are from the same institution. The analysis identified a common domain of meanings produced by the two discursive groups, which points to internship being a theoretical and practical activity, such as an integrated axis and as a space for reflection about the experiential knowledge in a dialogue with the knowledge learned in the education training.

Keywords: *Teacher training. Internship. Teaching practice. Reflection about practice.*

^{*} *Master in Contemporary Education by the Federal University of Pernambuco, Academic Center of the Wasteland. PhD in Education by the Federal University of Pernambuco and CAPES fellow.*

^{**} *Professor of the Graduate Program in Education at the Federal University of Pernambuco (UFPE) and of the Graduate Program Diploma in Contemporary Education at UFPE/Academic Center of the Wasteland, also working at undergraduate course of Education.*

^{***} *Professor at the Faculty of Psychology and Social Sciences of the University of Porto (Portugal) and senior researcher at the Centre for Research and Educational Intervention (CIIE). At this research center, chairs the thematic line "Evaluation for the improvement of the education quality".*

1 INTRODUÇÃO

Este artigo inscreve-se no campo das discussões sobre formação de professores e de forma específica sobre o lugar que nela tem o estágio supervisionado, partindo de uma compreensão desse componente curricular como elemento de socialização com a profissão (DUBAR, 1997; CHARLOT, 2005; ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013) e de construção da prática docente. Temos, então, como uma das premissas o entendimento do estágio enquanto atividade teórica e prática que se constitui um eixo do curso de formação de professores. Para tanto, utilizamo-nos de autores como Pimenta e Lima (2004), Santiago e Batista Neto (2006) para mediar nossa discussão, considerando, ainda, a articulação entre o que é pensado para essa formação e o que é vivido nos referidos cursos.

Desse modo, na presente investigação compreendemos o componente curricular estágio enquanto elemento que contribui para a elaboração e reflexão da prática docente, concebendo-o também, enquanto eixo curricular que perpassa toda a formação e possibilita aos estudantes pesquisar-se a si mesmos nos modos como concebem a educação e como se pensam como docentes.

O estágio, construído segundo esse sentido, parte da necessidade dos professores refletirem sobre sua prática e é visto como possibilidade de construção do conhecimento baseando-se na experiência desse fazer-docente, ressignificando assim a teoria e a própria prática. Trata-se de um sentido que compreende o trabalho, de modo geral e especificamente o trabalho docente, como um “processo contínuo e permanente de autoconstrução que se faz pela abstração e concretização do mesmo. Ele institui uma dialética do fazer-se e do fazer ser” (GHEDIN, 2012, p. 150), ou seja, concebe o trabalho docente como movimento contínuo entre pensar e fazer, entre teoria visando a atuação prática e a prática fundamentada teoricamente e constituindo uma base para a ressignificação de novas teorias.

Partindo dessa inscrição de sentido, a trajetória de uma de nós enquanto egressas do curso de Pedagogia, a experiência enquanto docentes deste curso e o contato com outras investigações sobre a temática¹, tem permitido perceber diferenças na compreensão do estágio entre aqueles sujeitos que estão em formação, mas que ainda não atuam na docência, e aqueles que já a exercem. Há, pois, uma dificuldade para os estudantes que já possuem experiência no exercício da função de professor em perceber o estágio “como espaço de

reflexão de suas práticas, a partir de teorias, de formação contínua, de ressignificação de seus saberes docentes e de produção de conhecimentos” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 127). Por outro lado, para aqueles que têm o primeiro contato com o campo de exercício profissional, o estágio proporciona a possibilidade de aprendizagem do fazer docente (TARDIF; LESSARD, 2005; LEITE, 2014).

Frente a essa problemática, perguntamos se o estágio representa efetivamente um espaço de aproximação profissional, pois parecia que os projetos curriculares dos cursos de formação de professores não estavam conseguindo materializar o sentido de estágio como reflexão e ressignificação das práticas, principalmente para os estudantes com experiência docente e que, por isso mesmo, já possuem um certo conjunto de saberes que os habilitam em sua função profissional.

Nessa direção, construímos esta pesquisa em torno do objetivo de analisar o movimento discursivo entre os sentidos de estágio supervisionado, inscritos no projeto curricular de um curso de Pedagogia, e os sentidos construídos por estudantes já professores, ou seja, estudantes com experiência na docência. Estes estudantes já professores ocupam uma dupla posição discursiva: a de estarem, ao mesmo tempo, em formação e já atuarem na docência, isto é, produzem um discurso que está no entremeio, no entre-lugar.

Para atingir este objetivo, recorremos a uma abordagem de orientação qualitativa em que a Análise de Discurso constituiu um dos procedimentos privilegiados. Essa análise forneceu elementos que possibilitaram conhecer como acontece a relação entre os discursos pensado e vivido, compreendendo, a partir de Orlandi (2010), que os textos podem ser orais e escritos. Além disso, trouxemos algumas contribuições da Teoria de Discurso de Laclau e Mouffe (2001), no que diz respeito a compreender a realidade social enquanto realidade discursiva, sem com isso negar a materialidade dos objetos.

Dessa forma, na busca da relação entre o currículo da formação de professores e os discursos dos estudantes em formação mas que têm já experiência na docência e que vivenciam este currículo, realizamos também a pesquisa documental do projeto curricular do curso de Pedagogia de uma IESⁱⁱ privada localizada no agreste pernambucano. Realizamos igualmente a análise do movimento discursivo entre o projeto e os discursos produzidos por cinco estudantes já professoras, dessa mesma instituição. Estas professoras, conforme já sinalizamos, ocupavam duas posições discursivas – a de já serem professoras com experiência

na docência, mas ainda estarem em processo de formação –, posições estas que condicionaram os discursos que produziram. Buscamos, portanto, evidenciar a materialidade das relações entre o contexto do texto e o da prática (BALL, 2001).

2 O LUGAR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA

Para compreendermos o movimento discursivo entre os sentidos de estágio do projeto curricular e os das estudantes já professoras, e por isso com experiência na docência, faz-se necessário apresentarmos o sentido de estágio a que nos vinculamos. Para isso, discutimos o estágio supervisionado na formação de professores como elemento para a aprendizagem profissional, ou seja, para a constituição da prática docenteⁱⁱⁱ.

Como já atrás foi indiciado, concebemos esse componente curricular como campo do conhecimento teórico e prático, sendo, portanto, lugar privilegiado da práxis na formação docente, e *locus* de pesquisa e de reflexão. Este sentido vem-se apresentando desde os anos noventa do século passado nos discursos do movimento dos professores, em especial da ANFOPE^{iv}, nas produções científicas e ainda na legislação brasileira. Assim, o estágio pensado como práxis não é concebido como uma aprendizagem da docência restrita à cópia de modelos bem sucedidos, mas sim como possibilidade criadora e reflexiva dos professores em formação (ZEICHNER, 1993, 2000, 2005, 2010).

É, pois, nessa imbricação entre estágio e aprendizagem profissional que situamos a nossa compreensão sobre prática docente, buscando inscrever o sentido desta prática como aquela que se refere ao “fazer do professor”. O sentido de prática docente que evidenciamos e construímos neste artigo se baseia ainda na epistemologia da prática, admitindo a possibilidade do professor ser produtor de conhecimento, isto é, ser recontextualizador (BERNSTEIN, 1993) do saber existente e, portanto, “coautor do currículo e não apenas mero receptor” (LEITE, 2002, p. 246).

Isso significa dizer que partimos do sentido de estágio como atividade que contempla a práxis docente e compreende que, “[...] ao contrário do que se propugnava, [o estágio] não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 43).

É desse modo também que Santiago e Batista Neto (2006) tomam o estágio como prática de ensino, considerando que ele se definirá como eixo estruturador da formação docente, perpassando todo o curso, e realizando aproximações entre os espaços de formação e o campo de exercício profissional. Por essa razão é que o pensam como componente curricular.

O estágio, enquanto componente curricular da formação de professores, oferece excelentes oportunidades para uma socialização com a profissão que não se esgote na aprendizagem de técnicas para ensinar e se amplie ao desenvolvimento de competências de reflexão (SCHÖN, 1987; ZEICHNER, 1993, 2000; LEITE, 2005, 2014) em torno de situações reais, inerentes ao exercício profissional e aos desafios que o atravessam (NÓVOA, 2009).

É na possibilidade de articulação entre teoria e prática que o estágio transcorre durante todo o curso, permitindo uma “[...] aproximação sucessiva entre os saberes da formação e os problemas profissionais gerados e explicitados nos espaços de formação e os de exercício da profissão” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2006, p. 30).

Essa aproximação é possível quando os problemas da prática docente são colocados enquanto proposta de reflexão na formação dos professores. Compreende-se, assim, que é no movimento entre a reflexão sobre a prática e a própria prática que os professores produzem o conhecimento sobre como exercer o magistério em diálogo com as teorias veiculadas e aprendidas nos cursos de formação inicial. Dessa forma, há a possibilidade destes professores romperem com uma identidade que os amarre à situação de simples consumidores de pesquisas – uma vez que muitas das investigações a que hoje temos acesso foram e são ainda realizadas pelos que estão fora da sala de aula – para se transformarem em sujeitos atuantes e produtores de conhecimento (LEITE, 2002, 2009; NÓVOA, 2011). A transformação a que nos estamos a reportar ocorreria, portanto, com a reflexão que, nesta linha, se traduz em pesquisa da própria ação do professor associando, portanto, docência e pesquisa (CUNHA, 2011; LEITE, 2015) e ampliando o campo dos saberes disciplinares aos seus usos sociais (BOYD, 2010).

Como é sustentado por Bolívar (2007, 2012), uma das inúmeras exigências que é feita aos professores no exercício profissional é a capacidade para que se assumam como promotores de uma mudança educacional que configure processos de inovação curricular, isto

é, que lhes permita não ficarem amarrados às prescrições centralizadoras do currículo. Como se depreende, na posição que estamos a sustentar na componente curricular “estágio” as situações cotidianas enfrentadas no exercício da docência incorporam-se ao repertório de conhecimentos do professor, o qual pode utilizá-lo em circunstâncias futuras. Nessa direção, não se trata de desconsiderar a teoria construída, e que é o resultado de pesquisas científicas, mas de compreender que o professor também tem potencial criador e criativo para construir teorias que expliquem seu cotidiano de trabalho.

Consideramos, por conseguinte, que o estágio desenvolvido sob esse sentido pode trazer a concreticidade das situações-problema do campo de trabalho para a formação de professores com o objetivo de que seus dilemas possam ser discutidos, interpretados e reinterpretados à luz da teoria. Nesse sentido, não consideramos que a prática seja entendida apenas com caráter utilitário e como a única fonte do saber, tal como defendido pelos teóricos do movimento que questionou a importância da construção teórica considerando o ato educativo como uma “arte da prática” (SCHWAB, 1969), cabendo ao currículo o papel de procurar ações apropriadas à resolução dos problemas que decorrem dessa mesma prática. Antes, sim, acreditamos no movimento reflexão-ação-reflexão da prática reflexiva no qual o conhecimento tácito seja respeitado sem, no entanto, desconsiderar o conhecimento social e historicamente produzido. É, pois, no quadro destas ideias que reconhecemos o estágio e é nelas que esta pesquisa se inscreve.

3 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A CONSTRUÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS PARTILHADOS ENTRE O DISCURSO DOS PROFESSORES E O PROJETO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA

Como é sabido, em qualquer trabalho de investigação é necessário a construção de uma metodologia adequada à situação a pesquisar. Na que aqui se apresenta as opções ajustaram-se à possibilidade de evidenciar os sentidos de estágio no projeto curricular e nas percepções de estudantes que já são professoras. Na construção dessa metodologia foi seguido um procedimento que não se configura como aplicação de métodos, e que por isso mesmo consegue alcançar o recorte da realidade analisada. A abordagem, de orientação qualitativa de pesquisa, recorreu à Análise de Discurso (ORLANDI, 2010, 2012) pautada na relação entre

língua, discurso e ideologia. Foi a partir desse entrelaçamento que construímos nosso objeto de pesquisa.

Ao tratar de discurso, não estamos nos referindo apenas a fala ou a escrita. Dialogando com Laclau e Mouffe (2001, p. 114) compreendemos que,

[...] esta totalidad que incluye dentro de sí a lo lingüístico y lo extralingüístico, es lo que llamamos discurso [...] pero lo que debe estar claro desde el comienzo es que por discurso no entendemos una combinación de habla y de escritura, sino que, por el contrario, el habla y la escritura son tan sólo componentes internos de las totalidades discursivas.

Não há, por conseguinte, distinção entre o que é discursivo e aquilo que não é discursivo, distinção esta vista em Foucault (LACLAU, 2004). O discurso é aqui compreendido em sua totalidade, ou seja, compreendendo que “toda configuración social es una configuración significativa” (LACLAU; MOUFFE, 2000, p. 114).

Assim, a relação entre língua, discurso e ideologia se desenvolveu imbricada, na qual a materialidade da ideologia se deu no discurso e a corporificação do discurso se deu na língua. Assim, esses elementos se constituíram como conceitos-chave sem os quais não poderíamos ter iniciado a investigação, pois “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. Consequentemente, o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para sujeitos” (ORLANDI, 2010, p. 17).

Isso significa dizer que a investigação foi embasada na percepção de que os sentidos atribuídos pelos sujeitos a respeito do estágio não se encerraram em apenas um sentido claro e distinto, mas estavam carregados de uma multiplicidade de sentidos possíveis. Foi, portanto, em sua materialidade que a língua foi percebida nesta pesquisa, uma língua que afetada pela ideologia assim produziu sentido para os sujeitos.

Trata-se, pois, de um entendimento de ideologia que não esconde deliberadamente os sentidos do discurso, mas que se faz necessária para que o sujeito produza o dizer, ou seja, para que o indivíduo diga, é preciso antes que esse dizer tenha sua inscrição histórica apagada; ele precisa ter a impressão de que seu discurso é original, de que ele é a origem do que disse. Apaga-se que o indivíduo é submetido à língua e à história, mas essa submissão é necessária, na medida em que se assim não o for, ele não pode se constituir, não pode produzir sentidos.

Além da compreensão da ideologia que age no esquecimento do dizer, partimos ainda de outra categoria importante: a do sujeito. Em nossa análise, a posição que o sujeito ocupa na hierarquia social influencia o discurso que produz. Assim, se nossos sujeitos ocupam a posição de estudantes em formação para serem professores, mas também ocupam a posição de já atuarem na docência, essas duas posições irão atuar diretamente no discurso que produzem. Sob essa perspectiva, compreendemos que na análise dos dados foi preciso levar em conta o *status* do indivíduo para que sua posição como sujeito enunciativo demonstrasse como diz e por que disse aquilo que disse.

Partindo dessa compreensão, os estudantes, sujeitos de nossa pesquisa, foram escolhidos com base em sua experiência na docência, atuando há pelo menos cinco anos, não se configurando mais como professores iniciantes. A escolha por estes sujeitos, cinco professoras que estão em formação para serem professoras, justificou-se por percebermos, a partir de nossa experiência e dos estudos produzidos por Pimenta e Lima (2004) que, para quem já exerce o magistério, o estágio muitas vezes apresenta-se desprovido de significação, sendo frequentes perguntas como: “Por que preciso fazer o estágio supervisionado se há tanto tempo sou professor? Minha experiência docente não pode ser contada como estágio? Por que ainda sou obrigado a fazer estágio se leciono há tanto tempo e já sei tudo sobre a escola?” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 123). Por conseguinte, o fato de terem já uma prática docente consolidada parece concorrer com um sentido de estágio o qual não vê possibilidades deste componente curricular contribuir para seu exercício profissional.

Para além disso, atingir esses sentidos não se constituiu tarefa fácil, fazendo-se necessário a utilização de instrumentos de produção de dados capazes de abordar significados subjetivos. Tendo isto em mente, propusemos-nos a utilizar entrevistas “como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento[...]” (SZYMANSKI, 2004, p. 14).

O encontro com as professoras experientes em formação entrevistadas possibilitou-nos obter os sentidos que estas atribuíam ao estágio procurando perceber o dito, o não-dito e o silenciado nos discursos, assim como os traços ideológicos que esses discursos carregam, pois “tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras, mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele” (ORLANDI, 2010, p. 43).

Além das entrevistas foi ainda realizada pesquisa documental com o intuito de analisar os sentidos de estágio inscritos no Projeto Curricular do Curso de Pedagogia. Esta pesquisa, que foi baseada inicialmente na análise da recorrência de enunciados do projeto em relação com a recorrência de enunciados presentes nos discursos das professoras entrevistadas, resultou no estabelecimento da relação entre os sentidos apresentados nas entrevistas e os encontrados no projeto.

Definidos os instrumentos de produção de dados, nossa investigação contou com uma IES alocada no agreste pernambucano, sendo ela de cunho privada (denominada por nós de IES A). A escolha dessa instituição foi pautada na relevância social que possui na região, por ser referência na formação de professores, instituição esta que vem desde 2004 apresentando uma nova configuração curricular resultado de construção coletiva e de exigências legais ao extinguir as habilitações e unir o curso de Pedagogia, tendo por foco a docência e contemplando conteúdos de gestão escolar.

Nessa direção, é que o egresso do curso tem como base da identidade profissional a docência, sendo a missão institucional do curso formar sujeitos tecnicamente competentes, socialmente críticos e humanamente solidários. Contudo, embora a docência seja a base identitária do pedagogo, o projeto curricular da IES A prevê a participação desse profissional na “gestão da instituição educativa onde atua planejando, elaborando, implementando, coordenando, acompanhando e avaliando propostas pedagógicas e programas educacionais” (PPC IES A, 2007, p. 30). Assim, o perfil de formação é baseado na docência, sendo a gestão o elemento que perpassa todo o processo formativo. Por essa razão, os estágios na instituição são voltados para esse olhar na docência e na gestão escolar.

Quanto aos sujeitos entrevistados, foram denominados com o código estudante-professor IES A, acrescentando-se um número. Por exemplo, estudante-professor/a IES A1. A opção pelo sigilo dos nomes teve como intenção preservar o direito à confidencialidade e discrição dos sujeitos.

Esses sujeitos foram escolhidos com base em questionário sócio-profissional que permitiu saber quais deles já tinham cinco anos ou mais de experiência na docência, ou seja, que tinham o perfil adequado à pesquisa, que demandava a análise dos discursos sobre estágio de professores experientes. Para tanto, eles também teriam de já ter vivenciado os estágios em

educação infantil e no ensino fundamental. Por essa razão o questionário foi aplicado no último período (8º) do curso de Pedagogia da instituição.

Seguindo este procedimento, dos 61 estudantes (34 no 8º A e 27 no 8º B), chegou-se a um total de 5 estudantes com cinco anos ou mais de experiência na docência (ver quadro 1), configurando-se desse modo não mais como professores em início de carreira.

Quadro 1 - Perfil sócio-profissional dos sujeitos entrevistados da IES A

NOME	TEMPO DE EXERCÍCIO PROFISSIONAL	SEXO	IDADE
Professora IES A1	6 anos	Feminino	42 anos
Professora IES A2	12 anos	Feminino	30 anos
Professora IES A3	11 anos	Feminino	33 anos
Professora IES A4	7 anos	Feminino	40 anos
Professora IES A5	8 anos	Feminino	26 anos

Fonte: as autoras

4 MOVIMENTO DISCURSIVO ENTRE OS SENTIDOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO CONSTRUÍDOS PELAS PROFESSORAS COM EXPERIÊNCIA E O PROJETO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA

Na análise dos discursos proferidos pelas entrevistadas procurou-se construir uma rede de sentidos que possibilitou a emergência de dizeres sobre o estágio e suas implicações para a prática docente do professor com experiência^v. Tal como é sustentado por Orlandi (2012, p. 22), nessa direção “há a relação de sentido (intertextualidade): todo discurso nasce em outro (sua matéria-prima) e aponta para outro (seu futuro discurso). Por isso, na realidade, não se trata nunca de um discurso, mas de um *continuum*”.

A investigação foi então desenvolvida na tentativa de analisar como se constroem os discursos dos professores em formação que já possuem experiência na docência^{vi}, sinalizando para novos dizeres numa relação de circularidade com os dizeres do projeto curricular do curso de Pedagogia. Sendo circular, não há como saber onde começa e termina um discurso, este será sempre um *continuum*, como nos diz Orlandi (2012). Além disso, partimos da impossibilidade de fechamento do sentido, uma vez que “o campo da discursividade, no qual

os discursos operam, é sempre marcado pelo excedente de sentido, pelo transbordamento de toda tentativa de fechamento último [...]” (BURITY, 1997, p. 12)

Dessa forma, as entrevistas realizadas com as cinco estudantes já com experiência de docência foram colocadas em diálogo com o projeto curricular do curso (PPC) buscando apontar a circularidade dos discursos, pois “todo ato individual de significação implica a totalidade da linguagem” (LACLAU; MOUFFE, 2000, p. 124), ou seja, buscamos as influências, as aproximações ou os distanciamentos entre esses dois grupos enunciativos.

Partimos, então, do entendimento, juntamente com o ciclo de políticas de Ball (2001), de que o contexto de produção se repercute no contexto da prática, sendo o contrário também possível (MAINARDES, 2006). Isso significa dizer que os sentidos produzidos sobre estágio pelo projeto curricular do curso podem se materializar na maneira como as professoras em formação constroem seus sentidos. No entanto, as professoras ressignificam esses sentidos, os quais acabam por retornar para o projeto, que em processos de reformulação se transforma. Sendo assim, nenhum discurso encontra-se isolado, como já o dissemos, pois ele se constitui numa rede de sentidos, além disso compreendemos que “nenhum termo de discurso é impassível de múltiplas leituras e nenhum discurso possui uma única interpretação.” (BURITY, 1997, p. 12).

Assim, ao analisarmos os discursos destas estudantes já professoras, evidenciamos a emergência da recorrência dos sentidos da relação teoria e prática, reflexão sobre a prática docente e mudança na prática, aspectos que também foram demonstrados no projeto do curso. Estes sentidos identificados na Teoria do Discurso a que se referem Laclau e Mouffe (2000) edificam pontos nodais, se constituindo como “pontos discursivos privilegiados dessas fixações parciais [...]” (BURITY, 1997, p. 12).

Referente à relação teoria e prática, apesar de as estudantes já professoras inicialmente partirem do discurso do senso comum ao afirmarem que o estágio teria maior importância na formação de professores inexperientes, elas revelaram enxergar que a vivência do estágio permite a associação entre a teoria aprendida no espaço de formação e sua atuação profissional. São disso exemplo as afirmações:

Porque o magistério, ele é mais técnico. A graduação, eu já vi crítica dizendo: só é teoria, só é teoria. Mas a gente tem uma visão maior, começa a fazer essa articulação entre aquela teoria e a prática, porque a teoria nos dá subsídios para a prática (Estudante-Professora IES A1).

A gente faz uma ponte entre a teoria e a prática, e a gente no estágio começa a observar também que tipo de práticas são utilizadas na escola (Estudante-Professora IES A2).

Então o que o estágio, qual o papel do estágio é esse: é você como aluno de formação, que está se formando, é você saber usar a teoria relacionando a prática para desenvolver um ensino signficante na vida do aluno (Estudante0Professora IES A3).

Estes discursos reconhecem a indissociabilidade entre teoria e prática, percebendo a teoria como aquela que interpreta, analisa e esclarece a prática. É possível identificar nesses extratos discursivos que a formação, e em específico o estágio, permitiu a essas estudantes já professoras a aprendizagem de como relacionar a teoria à prática, o que parece indiciar que até então vinham exercendo a docência tendo os saberes/conhecimentos provenientes da experiência, começando, agora, a compreender, no processo formativo, que a teoria pode trazer novas possibilidades para o trabalho do professor.

Como é sabido, e como esta investigação revela, o estágio potencializa a observação das práticas de professores com experiência, permitindo com isso que sejam capazes de avaliar o próprio fazer. Permite também o desenvolvimento de um olhar ampliado sobre a conjuntura organizacional de diversas escolas. Esse sentido coaduna-se com o texto discursivo do projeto curricular do curso, nomeadamente quando este enuncia que “a CE [Central de Estágios] tem como tarefa possibilitar nesse processo um contato direto com a realidade sócio-educativa, com as diversas formas de interações no campo escolar e com as situações de ensino, como possibilidade de compreender, explicar e intervir na realidade escolar” (PPC IES A, 2007, p. 40). A observação e reflexão sobre a prática docente possibilitou esse confronto com um cotidiano diferente do até então vivenciado por estas estudantes já professoras que, mesmo experientes, atuam em outra escola, com outra estrutura organizativa, outra cultura institucional e outras condições sociopolíticas.

O sentido construído pelo projeto do curso sobre o estágio supervisionado tem ainda como uma de suas marcas discursivas a reflexão sobre a prática, inscrevendo o diálogo entre o conhecimento do professor e sua ação. Tem ainda a relação teoria e prática como eixo estruturador, não permitindo que a prática fique circunscrita ao final do curso, mas antes que perpassa toda a formação de maneira intrinsecamente ligada à teoria.

Falamos de prática reflexiva porque o enunciado da reflexão perpassa o projeto curricular, não em seu sentido adjetivado, mas como conceito que diz respeito à valorização

da experiência e como possibilidade desta experiência se transformar em conhecimento sistematizado. Por isso mesmo é que o projeto afirma que “a reflexão permanente sobre as ações desenvolvidas norteia a construção da autonomia intelectual do docente em formação, o qual deve saber e saber fazer” (Ibid., p. 37).

A reflexão também norteia os discursos produzidos por estas estudantes já professoras. Assim, embora o enunciado da prática reflexiva não seja um dito nos seus discursos, eles remetem o estágio como espaço de observação de outras práticas, o que as faz refletir sobre seus próprios fazeres. Afirmam:

[...] que tem muitos professores que já têm a graduação, mas há muitos que têm uma experiência tão grande que têm uma maneira de ensinar que nos ajuda. Às vezes a gente diz: “eita, fulano usou essa técnica, essa didática tudinho”. E a gente pode, servir de norte pra gente também. A observação do professor de dizer assim, a gente começa a se policiar, dizer: não. Eu faço assim, mas talvez dessa forma... enriquece mais o nosso... Como é? A nossa forma de ensinar (Estudante-Professora IES A1).

Tem um sentido de aprendizado, um olhar mais amplo, porque às vezes você está num mundinho [...] você vê várias práticas, várias realidades, porque cada escola tem uma realidade diferente, isso para mim foi bem proveitoso, muito significativo. Eu acho que mesmo já tendo uma prática, para mim já foi proveitoso imagina para quem ainda não tem uma vivência não é, na sala de aula? (Estudante-Professora IES A2).

Os discursos destas duas estudantes já professoras não trazem explicitamente o enunciado da prática reflexiva, mas ele se constitui como um não dito, na medida em que para elas a observação de outras práticas permite enriquecer seu repertório de técnicas e métodos pedagógicos que as faz refletir sobre suas práticas docentes. Nas suas enunciações discursivas tomam uma posição distanciada como a do professor pesquisador que investiga as práticas, possibilitando que interpretem aquela atuação e que aprendam sobre outras formas de exercício profissional.

Assim, a experiência do estágio não resulta por si só em aprendizagem, ele se caracteriza como tal a partir das reflexões sobre essa experiência, sendo um momento de conscientização, de problematização e de análise das diferentes realidades. Nesta ideia secundamos Pátaro e Araújo (2008, p.4) quando afirmam:

[...] partimos do princípio de que as experiências provenientes do estágio desenvolvido pelos/as estudantes proporcionam reflexões que possibilitam

não apenas a aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso de Pedagogia, como também a construção/produção de novos saberes.

No discurso das duas estudantes já professoras apresentado anteriormente é possível perceber que elas constroem novos saberes a partir do que observam nas outras práticas e da reflexão fundamentada teoricamente. Isso permite que ampliem seus olhares, saiam do contexto micro onde desenvolvem sua atuação docente e tenham contato com outros professores de diferentes níveis de formação, que trabalham em outras escolas, com outras condições institucionais.

Assim, enquanto o projeto sinaliza a tarefa do estágio como lugar de contato direto com a realidade sócio-educativa, citando a necessidade dos professores ressignificarem seu trabalho e a possibilidade de elaboração de teorias a partir de sua experiência – o que nos reporta às bases teóricas da prática reflexiva (PPC IES A, 2007) –, as estudantes já professoras constroem o sentido de estágio como lugar de observação de outros fazeres, o que contribui para a ressignificação de suas práticas docentes.

O sentido de estágio como atividade teórico-prática de aprendizagem profissional, na qual se desenvolve a reflexão sobre a prática docente a partir da observação do fazer pedagógico de outro professor, demonstra, pois, a posição discursiva de onde falam as professoras. Estas, como professoras estagiárias, produzem, portanto, um dizer condizente com sua posição ambígua, tal como nos informa Pacheco (1995, p. 46) quando diz que “o estagiário que se assume predominantemente como professor, tem um estatuto ambíguo: ora aluno para a instituição de formação, ora professor, com seus direitos e deveres, para a escola e ministério”. A produção de sentidos até agora apresentada demonstra essa ambiguidade – ainda maior –, já que estamos falando de professoras estagiárias que já trabalham na docência há pelo menos cinco anos.

Ocupando essa posição ambígua de professoras em formação que já atuam na docência, elas produzem um discurso que apresenta o sentido de estágio como possibilidade de ressignificação ou mudança na prática docente. Dessa forma, o trabalho que desenvolvem em suas salas de aula modificou-se depois da observação de outras práticas e do processo de partilha de conhecimento com os professores das escolas campo de estágio.

Tendo isso em mente, vemos que as estudantes já professoras IES A2 e IES A5 remetem-se à observação do outro professor como possibilidade de mudança de suas próprias

práticas. É, pois, a partir da investigação da prática do outro que reside a possibilidade de repensar a sua atuação profissional, tal como é afirmado:

Isso eu senti que mudou, as minhas aulas a maneira como prepará-las, como dar a aula para essa turma. Porque a partir do estágio você começa a analisar as práticas, porque às vezes pelo erro de outro professor que você observa, você diz: “não, não vou cometer mais erros, vou tentar ir pelo outro lado, talvez dessa maneira eu consiga ter mais sucesso com a minha turma” (Estudante-Professora IES A2).

Percebo também outras mudanças no comportamento voltado mais para uma aprendizagem que não se restringe apenas ao lápis, a lousa e ao livro. [...] o estágio ele permite você ir além da sua prática. É você observar, é você fazer uma autoavaliação, é fazer essa troca de conhecimentos, é você perceber as suas práticas anteriores e observar as práticas adotadas por outros professores em sala de aula e aplicar também em sua sala de aula aquelas práticas alheias, vamos dizer, as práticas dos outros professores e ver que aquilo dá certo (Estudante-Professora IES A5).

Estas duas estudantes já professoras (IES A2 e IES A5) apresentam, além do domínio comum da mudança na prática docente, a autoavaliação como produto da observação da prática de outros professores. Assim, a observação e a reflexão sobre o fazer de outro professor permitiria a correção das “falhas” em sua atuação docente. Constroem, portanto, o sentido do estágio como possibilidade de mudança da prática docente vinculada à importância da troca de conhecimentos, ou seja, da socialização (DUBAR, 1997; CHARLOT, 2005; ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013) com outros professores, estando ela ligada a “uma diversidade de processos de interação entre os atores sociais que faculta às pessoas a capacidade de participação em sociedade” (SOARES, 2004, p. 86). O processo de troca de conhecimentos a partir da socialização seria ainda responsável pela possibilidade de ter acesso a outras formas de trabalho docente e utilizar em sua ação exemplos de práticas docentes de outros pares, verificando se são adequadas à realidade profissional com que cada um convive. De fato, como em outros estudos tem sido demonstrado (FERNANDES et. al., 2012), quando os professores recorrem a práticas que contextualizam o currículo, isto é, quando têm em atenção o local e as especificidades dos alunos a quem ele se destina, assumindo-se como configuradores do currículo, conseguem melhores aprendizagens, contribuindo assim para a concretização de princípios de equidade.

De certo modo, esta ideia está presente no discurso da estudante já professora IES A2 quando aponta que uma das mudanças proporcionadas pelos estágios em educação infantil e

no ensino fundamental ocorreu, principalmente, no seu planejamento de aula. Demonstra, por conseguinte, o sentido da importância de planejar o ato educativo, tendo em conta o seu contributo para a adequação às situações reais, apesar da complexidade que atravessa muitas vezes a educação fugir a qualquer planejamento. É nesse sentido que o projeto curricular do curso coloca como perfil do egresso de Pedagogia o “profissional que planeja, executa e avalia atividades educativas em espaços escolares e não escolares, direcionadas à pessoa em diferentes fases do desenvolvimento humano e que busca a aprendizagem em diversos níveis e modalidades do processo educativo” (PPC IES A, 2007, p. 29). Em ambos os discursos o enunciado planejamento se faz presente, evidenciando a forma como o contexto do texto do projeto curricular materializa-se no contexto da prática dos dizeres das professoras.

Já a estudante-professora IES A3, ao tratar das mudanças em sua prática depois da experiência com o estágio supervisionado, alude à observação do aluno como forma de perceber suas potencialidades, tal como o faz o projeto curricular da IES A quando enuncia que “possibilitar à criança o direito de pensar significa concebê-la como um ser inteligente, racional, que compreende o que lhe dizem, o que lhe fazem e o que está acontecendo à sua volta” (Ibid., p. 20). A professora, então, busca desenvolver uma prática docente que considera os alunos como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, portadores de saberes/conhecimentos advindos de outras instituições sociais que não a escola, numa relação de horizontalidade entre os saberes que eles carregam e os que a escola pretende transmitir. Afirma:

As mudanças na minha prática docente foram: observar mais o lado cognitivo do aluno, considerar o conhecimento assistemático fazendo associação com o conhecimento sistemático da escola (Estudante-Professora IES A3).

No que se refere à estudante-professora IES A4, esta demonstra também os perigos de se observar a prática de outros professores sem a devida crítica em relação à adequação daquelas práticas aos contextos onde ocorrem e à aprendizagem dos alunos. Assim, ela afirma que após sua entrada na faculdade e sua vivência com os estágios começou a refletir sobre uma prática usual entre os professores de sua escola: o controle de turma a partir do grito. Como afirma:

Depois que eu comecei a faculdade na minha prática do dia a dia eu mudei muitas coisas. Eu mudei até porque assim, eu tenho outro conhecimento e

quando eu comecei eu não tinha aquele conhecimento de sala de aula. Eu fazia igual a minhas outras colegas, a gente gritava muito na sala de aula (Estudante-Professora IES A4).

Esta afirmação demonstra que a observação realizada por professores experientes pode ajudar na aprendizagem do fazer docente, pois esse fazer é ressignificado, uma vez que o que o outro professor faz não é necessariamente transposto para outra prática, tendo em vista as diferenças de contextos nos quais a prática docente é desenvolvida. Dessa forma, o professor, como o mestre artesão, cria um fazer que seja só seu sem, no entanto, desconsiderar o que aprendeu com outros professores seus pares.

Portanto, diante da discussão empreendida aqui, percebemos que o sentido de estágio construído pelas professoras em formação diz respeito a uma atividade teórico-prática de aprendizagem profissional que proporciona a reflexão da prática docente podendo transformar o fazer pedagógico até então desenvolvido. Trata-se, pois, de um sentido que encontra-se vinculado a uma organização curricular dos estágios ao longo do curso que tem como intenção “formar profissionais que possam avaliar permanentemente suas práticas, fazendo de sua atuação docente um constante exercício de reconstrução de saberes [...] (NOGUEIRA; NERES, 2010, p. 25). Trata-se também de um sentido que vincula-se ao construído no PPC do curso influenciando e sendo por este influenciado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a intenção que presidiu à pesquisa, reafirma-se que ela não buscou “construir panaceias, sanar contradições nos sistemas ou buscar soluções imediatas para problemas específicos [...]” (OLIVEIRA, G.G.; OLIVEIRA, A. L.; MESQUITA 2013, p. 1333). Ao contrário, a proposta era justamente “ampliar a própria compreensão do problema de modo a reconhecer suas relações com as lógicas e processos sociais mais amplos [...]” (*idem*). Assim, os dados recolhidos e analisados, ao trazerem o sentido de formação vinculado à unidade curricular de estágio, permitiram compreender os seus contributos para o processo formativo dos professores, quando concebido sob as bases da relação teoria e prática, sendo esta relação o seu eixo articulador. No entendimento seguido, e tal como foi expresso ao longo deste artigo, através da análise quer do projeto curricular do curso de Pedagogia, quer dos discursos das entrevistadas, o estágio não é um componente curricular descolado do

restante do curso, pois o sentido de formação construído parte do seu caráter integrador, em que nenhum componente se constitui como único responsável pela relação teoria e prática. A análise dos dados recolhidos permitiu ainda concluir que toda a formação inscreve-se no esforço de materialização da *práxis* objetivando que os professores consigam, durante seu exercício profissional, ter um fazer docente acompanhado de uma contínua reflexão apoiada em saberes que a fundamentam teoricamente.

A análise dos dados permitiu ainda identificar a materialização do que chamamos de rede de sentidos, uma vez que os dois grupos de produção do discurso (o projeto e as estudantes-professoras) apresentaram conexões entre os discursos que produziram. Tal rede se insere num contexto de produção com determinadas condições de enunciação, ou seja, os dois grupos de produção do discurso produziram dizeres num contexto social e histórico de ênfase na veiculação da teoria da epistemologia da prática que causaram efeitos nos sentidos por eles construídos. O domínio comum apresentado nos sentidos dos dois grupos também demonstra que os dizeres não são propriedade de um sujeito em específico, pois ele “diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (ORLANDI, 2010, p. 32).

Na análise dos discursos das estudantes-professoras partimos, assim como na análise do projeto curricular do curso, da recorrência dos enunciados como possibilidade de acessar aos sentidos produzidos. Desse modo, as estudantes-professoras da IES A apresentaram na construção do sentido de estágio a relação teoria e prática como primeiro enunciado recorrente, evidenciando que a teoria aprendida no curso de formação tem repercussões no fazer do professor, e a reflexão sobre a prática docente como segundo enunciado, demonstrando que a observação de outras práticas permite a análise das suas próprias, o que se traduz na mudança da prática docente, sendo este o terceiro enunciado recorrente.

Estes enunciados demonstraram uma relação dialética e de influência entre os dois grupos de produção do discurso, tal como nos diz o referencial analítico do ciclo de políticas (BALL, 2001; MAINARDES, 2006) no qual o aspecto micropolítico se articula com o macro. Em síntese, articulando os dois grupos pesquisados, identificamos o domínio comum dos sentidos produzidos, quer seja o estágio visto como atividade teórica e prática, como eixo articulador da formação, quer como espaço de reflexão sobre os saberes experienciais em diálogo com os conhecimentos veiculados na academia durante a formação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. A. A. de; SANTIAGO, M. E. ; Leite, C. Um olhar sobre as políticas curriculares para formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 23, p. 119-135, 2013. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/viewFile/3357/2468>>. Acesso em: 03 set. 2015.

_____.; SILVA, G. O currículo pensado do curso de Pedagogia: a pesquisa em questão. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n. 12, v. 2, p. 1440-1456, mai./out. 2014.

BALL, S. Diretrizes e políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BERNSTEIN, B. **La estructura del discurso pedagógico**. Madrid: Ed. Morata, 1993.

BOLÍVAR, A. Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria?. In: LEITE, C.; LOPES, A. (Org.). **Currículo, escola e formação de identidades**. Porto: Edições Asa, 2007. p.15-50.

_____. **Melhorar os processos e os resultados educativos**: o que nos ensina a investigação. Porto: Fundação Manuel Leão, 2012.

BOYD, P. Academic induction for professional educators: supporting the workplace learning of newly appointed lecturers in teacher and nurse education. **International Journal for Academic Development**, [S.l.], v. 15, n.2, p.155-165, 2010.

BURITY, J. **Desconstrução, hegemonia e democracia**: o pós-marxismo de Ernesto Laclau. Recife: Fundaj, 1997.

CUNHA, M. I. Indissociabilidade entre ensino e pesquisa: a qualidade da graduação em tempos de democratização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n.2, p. 443-462 jul./dez., 2011,. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 03 set. 2015.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

FERNANDES, P., LEITE, C.; MOURAZ, A.; FIGUEIREDO, C. Curricular contextualization: Tracking the meanings of a concept. **The Asia-Pacific Education Researcher**, Hong Kong, v. 22, n. 4., p. 417-425, 2012.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 148-173.

LACLAU, E. Construyendo la universalidade. In: BUTLER, J.; LACLAU, E.; ZIZEK, S. **Contingencia, Hegemonía, Universalidad: diálogos contemporâneos en la izquierda**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2004. p. 281-306.

_____.; MOUFFE, C. Posmarxismo sin pedido de disculpas. In: LACLAU, E. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000, pp. 111-145.

_____.; _____. **Hegemony and socialist strategy**. London: Verso, 2001.

LEITE, C. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

_____. Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. **Educação**, Porto Alegre, v. 28, n.3, p. 371-389, set./dez. 2005.

_____. Ser professor nos dias de hoje... Formar professores num mundo em mudança. **Educação: Revista do Centro de Educação da UFSM**, Santa Maria, v. 34, n.2, p. 251-264 mai./ago. 2009.

_____. Políticas de formação de professores do ensino básico em Portugal – uma análise focada no exercício da profissão. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 26, p. 8-29, 2014.

_____. A Indissociabilidade Ensino-Aprendizagem-Investigação: contributos para uma Reflexão. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE DOCENCIA UNIVERSITARIA Y DE NIVEL SUPERIOR, VIII, Rosario. **Actas...** Rosário: Humanidades y Artes Ediciones, 2015. p. 119-129.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MELO, M. J. C.; ALMEIDA, L. A. A. Estágio supervisionado e prática docente: Sentidos das produções discursivas da ANPEd, BDTD e EPENN. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 3, p. 34-51, 2014.

NOGUEIRA, E. G. D.; NERES, C. C. O estágio como cenário de pesquisa e formação: a escrita como exercício de autonomia. In: ENDIPE, XV, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 15-27.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educacion**, Madrid, n.350, p. 203-218, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 12 set. 2015.

_____. **Profissão docente**: há futuro para esse ofício? VII Congresso Internacional de Educação. Porto Alegre, 2011.

OLIVEIRA, G. G.; OLIVEIRA, A. L.; MESQUITA, R. G. de. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe e a pesquisa em educação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.38, n.4, p.1327-1349, out./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/17.pdf>>. Acesso em: 09 set. 2015.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2012.

PACHECO, J. A. **Formação de Professores**: teoria e práxis. Braga: Universidade do Minho, 1995.

PÁTARO, C. S. de O.; ARAÚJO, J. P. Aprendendo a ser professora: reflexões a partir do diário de estágio. In: ENDIPE, XIV, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 1-13.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTIAGO, E.; BATISTA NETO, J. (Orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Ed. Massangana, 2006.

SCHÖN, D. A. Schön. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

SOARES, C. M. G. **A prática docente do professor iniciante**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SCHWAB J. The Practical: a language for curriculum. **School Review**, Chicago, v. 78, n.1, p. 1-23, nov. 1969.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRADINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2004. p. 9- 61.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2005.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola: entrevista. **Revista Presença Pedagógica**, v.6 n.34, p. 5-15, jul./ago. 2000.

_____. Becoming a teacher educator. **Teaching and Teacher Education**, [S.l.], v.21, n.2, p. 117-124. 2005.

_____. New epistemologies in Teacher Education. Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-based Teacher Education. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, n. 68, p. 123-149, 2010.

**Artigo recebido em 25/10/2015.
Aceito para publicação em 12/12/2015.**

ⁱ Estamos a referir-nos, entre outros, ao: projeto de pesquisa ciências humanas intitulado “Políticas Curriculares para a formação de professores: uma análise do currículo vivido pelas IES no curso de pedagogia”; Projeto de pesquisa aprovado no Edital MCT/CNPq/MEC/CAPES nº 02/2010 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas, 2010 a 2012; Projeto de pesquisa financiado pela FACEPE e PROPESQ/CNPq (Edital Chamada Pública MCTI/CNPq Nº 14/2013 - Universal / Universal 14/2013), intitulado “As práticas curriculares de professores-estudantes: uma análise do movimento entre os conteúdos da formação e a prática docente”.

ⁱⁱ Esta sigla se refere ao termo “Instituição de Ensino Superior”.

ⁱⁱⁱ Este sentido de estágio na sua relação com a aprendizagem profissional também pode ser visualizado em artigo da Revista Eletrônica de Educação, na qual as autoras Melo e Almeida (2014) discutem os sentidos de estágio e prática docente nas publicações científicas da ANPEd, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPE e do EPENN.

^{iv} Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação

^v Buscamos analisar o currículo na perspectiva do pensado-vivido, nos referendando em Almeida e Silva (2014) quando discutem, em artigo publicado na Revista e-Curriculum, sobre a imbricação entre o currículo enquanto texto e enquanto materialização.

^{vi} A escolha desses sujeitos se deu a partir do pressuposto de que se o estágio possibilita a iniciação da aprendizagem do exercício profissional, os professores experientes já possuem alguns saberes que permitem que atuem com competência. Qual então seria o papel do estágio para esses profissionais?