

Estágio em formação de formadores: contextos formativos para a reflexividade

Internship in training trainers: training contexts for reflexivity

Formación de formadores: contextos de formación para la reflexividade

Walkíria de Jesus França Martins

Universidade Federal do Maranhão – São Luís, Brasil

walkiria.martins@ufma.br

<https://orcid.org/0000-0002-9261-2754>

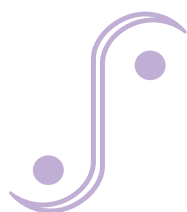
Resumo

O estágio na formação do pedagogo é um lugar propício à reflexão sobre a prática docente e o desenvolvimento da sua profissionalidade a partir das interações e diálogos que são promovidos entre: estudantes estagiários - docente orientadora - professores das escolas. A prática é tomada como eixo problematizador das aprendizagens a serem promovidas e assumidas sob o prisma da educação permanente, de modo a (re)construir e (re)significar a Educação. Desse modo, tem-se o objetivo de identificar o impacto do Estágio em Formação de Formadores nas aprendizagens dos estudantes e a sua relevância no fomento da competência reflexiva. O estudo é de natureza qualitativa e envolveu estudantes estagiários do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. Os dados foram coletados por meio de um formulário de autoavaliação, durante o período de ensino remoto nos anos de 2021 a 2023. Os resultados informam que os estudantes desenvolveram a competência reflexiva a partir das atividades que realizaram e exigiram em especial: organização e autoconfiança. Conclui-se que o Estágio em Formação de Formadores é uma componente curricular potencializadora e articuladora dos conhecimentos produzidos na academia e por professores em campo, quer do ponto de vista da investigação, quer do ponto de vista da intervenção nos contextos de educação e formação na modalidade de ensino remoto.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Pedagogia; Reflexividade.

Summary

The internship in pedagogue training is a place conducive to reflection on teaching practice and the development of your professionalism based on interactions and dialogues that are promoted between intern students - supervising teachers – and school teachers. Practice is taken as a problematizing axis of learning to be promoted and assumed from the perspective of permanent education, to (re)construct and (re)signify Education. Here, the goal is to identify the impact of the Trainer Training Internship on student learning and its relevance in promoting



reflective competence. The study is qualitative and involved intern students from the Pedagogy course at the Federal University of Maranhão. Data were collected using a self-assessment form, during the period of remote teaching in the years 2021 to 2023. The results show that students developed reflective competence based on the activities they carried out and required in particular: organization and self-confidence. It is concluded that the Internship in Training of Trainers is a curricular component that enhances and articulates the knowledge produced in academia and by teachers in the field, from the point of view of research and from the point of view of intervention in the contexts of education and training in the remote teaching modality.

Keywords: Supervised Internship; Pedagogy; Reflexivity.

Resumen

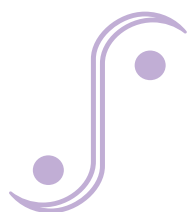
La pasantía en la formación de pedagogos es un espacio propicio para la reflexión sobre la práctica docente y el desarrollo de su profesionalidad a partir de las interacciones y diálogos que se promueven entre: alumno pasante - docente supervisor - docentes de la escuela. La práctica es tomada como eje problematizador del aprendizaje a promover y asumir bajo el prisma de la educación permanente, para (re)construir y (re)significar la educación. El objetivo es identificar el impacto de las Prácticas en la Formación de Formadores en el aprendizaje de los estudiantes y su relevancia en el fomento de la competencia reflexiva. El estudio es de naturaleza cualitativa y contó con la participación de estudiantes en prácticas del curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Maranhão. Los datos se recogieron utilizando un formulario de autoevaluación durante el período de enseñanza a distancia de 2021 a 2023. Los resultados muestran que los alumnos desarrollaron la competencia reflexiva a partir de las actividades realizadas, que en particular exigieron: organización y confianza en sí mismos. Se concluye que la Pasantía en Formación de Formadores es un componente curricular que potencia y articula los conocimientos producidos en la academia y por los docentes en ejercicio, tanto desde el punto de vista de la investigación como desde el punto de vista de la intervención en los contextos de educación y formación en la modalidad de enseñanza a distancia.

Palabras clave: Práctica Supervisada; Pedagogía; Reflexividad.

Introdução

O estudo apresentado inscreve-se no âmbito da formação inicial de professores, tendo incidido sobre as atividades de estudantes que se encontravam a frequentar o Estágio em Formação de Formadores do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no período de 2021 a 2023. Esta componente curricular tem como finalidade o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e saberes orientados ao exercício da reflexão sobre os processos de formação contínua de professores da Educação Básica e é, normalmente, ofertada aos estudantes que estão no oitavo período.

No intervalo de ano indicado, o contexto de realização do estágio foi marcado pela pandemia da Covid-19 que, na educação, tornou evidente abismos sociais e económicos anteriores e históricos no país, reacendendo e reforçando as críticas à escola e ao papel social dos profes-



res. Acentuando-se os discursos e propostas da indústria global da educação pelo “consumismo pedagógico” e “solucionismo tecnológico” (Nóvoa & Alvim, 2021).

Ao mesmo tempo, (re)pôs os professores num *status* de maior visibilidade, dada a emergência de se pensar e investigar a escola real, a escola em contexto, de modo não só a apontar as lacunas e necessidades, como também para indicar e ajudar nos trajetos de práticas sustentadas na teoria e voltadas ao processo de ensino e aprendizagem, outrora interrompidos pelo distanciamento social.

Tal cenário colocou em suspensão o próprio estágio supervisionado, dada sua natureza eminentemente prática. Ao mesmo tempo, conduzindo-nos a refletir sobre como realizar a sua mediação fora da *escola de tijolo*? Vale ressaltar que desde a década de 1980, do século XX, os estudos e debates já informavam sobre as limitadas contribuições dos estágios supervisionados na articulação da formação inicial com o ensino contextualizado nas escolas, da “inadequação e pouca contribuição no preparo de professores para a realização na educação básica” (Piconez, 2007, p.150). Havendo ainda hoje, uma lacuna nas análises e reflexões que permitam transformar a prática em conhecimento (Nóvoa, 2009), perduram as dicotomias curriculares na oferta primeiro das componentes teóricas, seguidas das práticas ao final do curso.

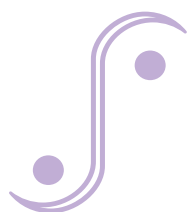
Somando-se a esses aspetos, respiga sobre os estágios supervisionados a determinação *a priori* das atividades a serem realizadas, carentes de espaços de diálogo entre os sujeitos (estudantes estagiários e professores das escola-campo) e contextos envolvidos (escola, sala de aula). O conjunto desses fatores, e outros, favorecem o aligeiramento da competência reflexiva sobre as teorias e práticas que melhor poderão sustentar uma determinada e situada prática pedagógica.

Ao mesmo tempo, nos fazem cogitar que se os professores experienciam desde a sua formação inicial estratégias que lhes permitam resolver problemas complexos e contextualizados, amparados numa prática de reflexão sistemática, as aprendizagens metacognitivas e da metaprática os ajudará nas ações futuras na educação, mesmo em contextos não dados *a priori*.

Emerge como desafio pensar a formação inicial articulada à dimensão profissional do futuro professor e às dimensões social, pessoal e ética (Nóvoa, 1992). Tal perspectiva abriga a compreensão dos contextos de intervenção em mudança (ex.: modelo de ensino presencial, remoto ou híbrido), para o qual a qualidade da formação é dependente das dinâmicas de ensino, sendo o estágio supervisionado uma componente curricular de fomento da reflexão, do diálogo e das experiências práticas que contribuem com a competência reflexiva dos estudantes.

Assim, enfrentando os ventos contrários gerados pela pandemia, urge direcionar o processo formativo de professores, desde a formação inicial, para o saber agir, gerenciar, intervir em situações complexas. Sobre o tema, Le Boterf (2003) nos indica que as competências envolvem, então: “saber agir com pertinência; saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional; saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos; saber transpor; saber aprender e aprender a aprender; saber envolver-se” (p.38).

Deste modo, compreendemos ser o estágio supervisionado potencializador da reflexão sobre a prática docente e o desenvolvimento da sua profissionalidade a partir das interações e diálogos entre docente supervisora - estudantes estagiários - professores das escolas. Uma vez que, a prática pode ser tomada como eixo problematizador das aprendizagens a serem promovidas e assumidas sob o prisma da educação permanente, de modo a (re)construir e (re)significar a formação.



A fim de favorecer com as proposições indicadas, o estágio supervisionado pode integrar o desenvolvimento e a avaliação do processo formativo, no qual o docente supervisor i) é o responsável por orientar o percurso formativo no estágio, de modo que os estudantes assumam o papel de sujeitos ativos no desenvolvimento da sua competência reflexiva, e ii) investiga, avalia as potencialidades das atividades supervisivas, nomeadamente: Como as experiências de aprendizagem no Estágio em Formação de Formadores incidem na competência reflexiva?

Ao abordarmos a incidência das competências na formação inicial, sua leitura transcende as interpretações neotecnicistas, neopositivistas que atendem aos modelos neoliberais de educação. Devendo ser compreendida, dentro de uma matriz sistêmica e dinâmica de um sujeito que pensa e reflete a partir de dado contexto, Aponta para a combinação de diversos saberes que são mobilizados consoante os contextos nos quais ocorrem a intervenção.

À vista disso, a questão indicada orienta o nosso objetivo de *identificar o impacto do Estágio em Formação de Formadores nas aprendizagens dos estudantes e sua relevância no fomento da competência reflexiva*.

Contextualização teórica

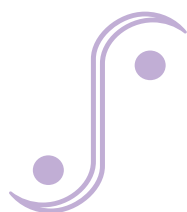
No exercício da sua profissão, o professor exerce uma prática socioeducativa, já que a educação ocorre no movimento das mudanças sociais, necessitando da ciência que estuda tal fenómeno (a Pedagogia) e da área de estudo que versa sobre as questões de ensino e de aprendizagem (a Didática) com o objetivo de compreender e realizar a sua práxis educativa.

Ao ampliarmos a lupa sobre as práticas nos últimos quatro anos, é indiscutível que a pandemia gerou ruturas concetivas sobre o modelo de escolarização de mais de um século. Sobre esses acontecimentos, Nóvoa e Alvim (2021) registam que eles “ocorrem em sociedades que já reconhecem a necessidade de transições e dispõem dos ‘instrumentos’ para as concretizar” (p. 02).

Portanto, num cenário em mudanças, pensar a educação e a formação de professores aligeirada das referências às tecnologias - que atravessam o mundo, cada vez mais regido pelo digital, ajudando a reconfigurar as conceções sobre os espaços de ensino, as práticas pedagógicas e os modos como ensinamos e aprendemos (Coutinho & Lisboa, 2011) -, é desconsiderar as próprias potencialidades humanas de enfrentar com maior lucidez e conhecimento as tensões e os abismos cognitivos e emocionais que estão a ser gerados à população a partir de uma não-educação.

Hoje observamos que a relação do opressor e do oprimido (em referência a Freire, 2009) não é mais vivida exclusivamente fora, ela inicia-se nas mentes humanas, na forma como damos importância ao conhecimento. O legado freiriano nos faz recordar que as utopias verdadeiras estão a ser tensionadas pela denúncia e o anúncio.

A utopia implica essa denúncia e esse anúncio, mas não deixa esgotar-se a tensão entre ambos quando da produção do futuro antes anunciado e agora um novo presente. A nova experiência de sonho se instaura, na medida mesma em que a história não se imobiliza, não morre. Pelo contrário, continua (Freire, 2009, pp. 91-92).



O autor nos convida a esperar, verbo que ganha movimento no interior do processo formativo: fazendo, construindo sentido e significado a partir da educação. Enquanto caminhamos, realizamos, tornamo-nos. Com isso, a formação inicial necessita cada vez mais de estar vinculada com o campo de atuação profissional, para que a articulação teoria e prática ocorra dentro de um diálogo construtivo e colaborativo entre as instituições formadoras: universidades e escolas, superando-se a relação dicotômica que atravessa os estágios (como sendo de caráter prático) e as outras disciplinas (como sendo a parte teórica) na formação inicial (Pimenta, 1997). Este discurso ainda se encontra presente nos documentos norteadores do estágio, como se pode ler:

Subseção IV do Estágio, Art.º 76.º - O estágio constitui um eixo articulador entre teoria e prática, que possibilita ao estudante a interação da formação acadêmica com o mundo do trabalho. (...).
§2º O estágio não poderá ser cadastrado como disciplina, mas como outra forma de atividade curricular de natureza *eminente* prática (Universidade Federal do Maranhão, 2019).

Pimenta (1997) alerta que os estágios tanto podem atender a uma práxis transformadora (de unidade teoria e prática, numa relação dialética), como a uma práxis repetitiva (burocrática e dissociada da teoria e da prática). As ideias da autora ajudam a ratificar que a formação de professores ainda é um lugar de desencontros entre o instituído e o instituinte, isto ocorre ainda no século XXI.

Numa direção contrária ao instituído, os estudos no campo do estágio supervisionado o postulam como eixo articulador dos conteúdos da parte diversificada e do núcleo comum, lugar criador e recriador de conhecimentos sustentados em projetos coletivos (Piconez, 2007). Assume-se que formar professores ultrapassa a dimensão técnica do fazer, a partir da limitada observação e replicação da prática dos bons modelos de professores.

Então, é determinante a opção ideológica e política do curso e dos docentes supervisores para empreender esforços didáticos que impliquem no “estágio como atividade teórica (...) preparadora à práxis transformadora do futuro professor” (Pimenta, 1997, p.182). A práxis supervisiva pode ajudar o estudante (futuro professor) a construir um significado próprio e restaurador do ser humano a partir dos atos educativos, assumindo-se como agente de mudanças nos seus micro espaços sociais: as salas de aula.

Destacamos a importância de criarmos espaços para o questionamento das práticas estabelecidas, entendendo-as como abertas à mudança. Rejeitando-se os trajetos formativos *standard*, com modelos únicos e fechados e, adotando-se uma racionalidade metapraxeológica capaz de abarcar a ambiguidade, a incerteza e a imprevisibilidade dos contextos educativos.

Sem desconsiderar a validade de outros modelos de supervisão, acenamos pela orientação do estágio supervisionado numa visão sistêmica das relações entre a formação inicial e a contínua, para o qual as abordagens reflexivas, dialógicas e colaborativas poderão facilitar o desenvolvimento das competências de reflexão sobre si e sobre as intervenções educativas mais ajustadas aos contextos nos quais elas ocorrem. Na literatura encontramos a ideia do estágio supervisionado como ação intencional e formativa de orientação e acompanhamento de atividades contextualizadas e sustentadas em atitudes de corresponsabilização (Alarcão & Canha, 2013).

Numa dimensão não *standard*, o professor reflexivo está “mais atento a sua reconstrução *na e pela* práxis, construtor dos seus saberes” (Sá-Chaves, 2002, p.85). O saber tomar decisões, religando os seus saberes e fazeres em ação e em contexto, poderá potencializar os processos metacognitivos a partir da reflexão. Recordamos com Alarcão (2005) que

a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva (p.41).

A autora sinaliza que a formação reflexiva incide num processo contínuo de transformação e reconstrução da prática docente, amparada na análise crítica da sua própria experiência pessoal e profissional. Por conseguinte, “uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão” (Zeichner, 1993, p.21), desalojando-a das ideias burocráticas e tecnicistas que atravessam a formação inicial, e que pouco contribuem com a perceção do estudante de si como um professor e, menos ainda, com o processo de construção da sua identidade docente.

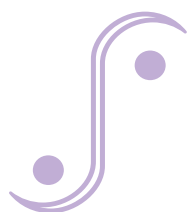
Ajudando nessa compreensão formativa, Alarcão (2006) escreve, a partir dos estudos de Donald Shön, que a prática profissional realizada sob o prisma da reflexividade docente não é uma prática estéril, deslocada do seu contexto social. O estágio supervisionado se apresenta como um dos elos importantes no equilíbrio entre a formação – procedimentos pedagógicos – demandas da profissão, constituindo-se como uma forte componente prática, de ajuda aos estudantes estagiários para transporem as barreiras no interior do seu processo formativo, envolvendo-os na sua autoformação.

O envolver os estudantes estagiários ativamente na sua formação inicial implica a formação de pessoas autónomas com condições de pensar e agir consoante os contextos educacionais, cada vez mais demarcados por diferentes interesses e valores. Sobre a autonomia e o refletir crítico sobre a prática, recordamos com Freire (2007) que

é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (pp.38-39).

Logo, a defesa da formação de professores reflexivos não diz respeito a um rol de conteúdos a serem ensinados com essa finalidade, mas, antes, a uma mudança de como nos relacionamos com o conhecimento e com as realidades nas quais estamos implicados.

O que nos permite avançar com as ideias de competência reflexiva ajustadas aos contextos nos quais se dão as práticas: contextos de contingência (ex.: a pandemia) e de desafios emergentes (ex.: uso pedagógico das tecnologias digitais). Uma competência reflexiva capaz de ajudar na prática pedagógica para ação e na ação são aspetos que sugerem que “a competência exige *saber coordenar* operações, e não somente aplicá-las isoladamente” (Le Boterf, 2003, p.46). Le Boterf (2003)



nos ajuda na compreensão do gerenciamento das atividades que passam a ser realizadas de modo mais automático e aquelas que necessitam ser retomadas e analisadas para melhor intervir na realidade, propondo para esse fim a articulação de diversos domínios, como se observa no Quadro 1.

Quadro 1. Domínios das competências profissionais

Domínio	Característica
Saber agir com pertinência	É o saber-mobilizar do profissional, tendo iniciativa, assumindo riscos, antecipando-se, sendo responsável. O <i>saber agir</i> é o <i>saber o que fazer</i> .
Saber mobilizar em um contexto	Ela é exercida num contexto específico, não podendo ser desvinculada das condições nas quais ela ocorre. É sempre competência de um <i>ator em situação</i> .
Saber combinar	Envolve a combinação de diversos elementos com a finalidade de realizar uma atividade específica ou para solucionar um problema. Saber tornar algo possível.
Saber transpor	O profissional apresenta capacidade de aprender e de se adaptar.
Saber aprender e saber aprender a aprender	Envolve o como se vivencia e retira lições das experiências. O profissional consegue transformar sua ação em experiência e não se limita só em fazer e agir.
Saber envolver-se	Nesse domínio, informa que o envolvimento individual na construção da competência só tem sentido e pertinência em relação ao envolvimento coletivo, em função das condições sociais nas quais se dão as relações profissionais.

Fonte: Organizado a partir de Le Boterf, 2003.

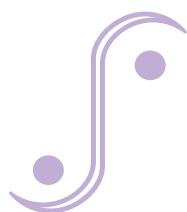
A competência reflexiva sugere uma dimensão formativa e uma dimensão orientada para a práxis, pois o conhecimento na ação resulta numa reformulação da própria ação, de reconstrução mental da ação para nela agir posteriormente.

Quando se reflecte sobre uma acção, uma atitude, um fenómeno, temos como objecto de reflexão essa acção, essa atitude, esse fenómeno e queremos compreendê-los. Mas, para os compreender precisa-se de os analisar à luz de referentes que lhes atribuam significado: os saberes que cada um de nós, ao reflectir, possui. Aqui reside a interacção teoria-prática (Alarcão, 1996, p. 179).

Com efeito, a formação em Pedagogia pressupõe o desenvolvimento de competências reflexivas integradoras e múltiplas que perpassam a docência, pois as experiências e práticas de ensino convocam a interação de habilidades, conhecimentos, saberes que, em contexto, são (re)construídos.

Método

O presente estudo exploratório e descritivo envolve a compreensão de fenómenos sociais *na* e *da* formação dos sujeitos, o que justifica a sua natureza qualitativa “de compreensão, significado e acção em que se procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos” (Coutinho, 2008, p. 7).



Participaram no estudo 65 estudantes (Es=65) do Curso de Pedagogia-UFMA, matriculados na componente de Estágio em Formação de Formadores no período indicado (Tabela 1). Deste total (Es=65), 95% são maioritariamente mulheres, com idades entre os 22 e 55 anos.

Tabela 1. Quantitativo de estudantes por período

Semestre letivo	Estudantes matriculados	Intervalo numérico
2021.2	15	1-15
2022.1	15	16-30
2022.2	09	31-39
2023.1	13	40-52
2023.2	13	53-65

Como instrumento de recolha de dados foi utilizado um questionário de autoavaliação (composto de 09 questões abertas e 02 questões fechadas), disponibilizado via *Google Forms* no final das ações no estágio. O conjunto das questões permitiram aos estudantes a avaliação reflexiva do seu percurso formativo na componente curricular, considerando como parâmetro as suas respostas iniciais (na avaliação diagnóstica) e aquilo que realizam e aprenderam no decorrer das atividades do Estágio em Formação de Formadores. Dada a especificidade do presente estudo, utilizamos como referência as questões: 06) Quais foram os ganhos para a sua aprendizagem? 08) O que faria de diferente? Ainda, para ajudar no processo de análise, utilizamos alguns registos dos relatórios finais das equipas de trabalho.

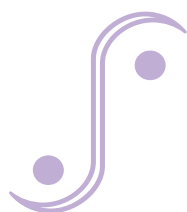
Com isto, os dados obtidos foram submetidos a análise de conteúdo. A escolha sustentou-se no facto de permitir desenvolver um protocolo para a organização dos discursos, que serão interpretados a partir do referencial teórico assumido no estudo, numa recursividade e dialogicidade. Bardin (2014) sinaliza “que o que caracteriza a análise qualitativa é o facto de a ‘inferência - sempre que é realizada - ser fundada na presença do índice (...), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual” (p.142).

Nesta perspetiva de análise dos dados procurou-se neles identificar as subjetividades dos sujeitos envolvidos, ou seja, a partir dos seus discursos, analisar o fenómeno de interesse, as aprendizagens desenvolvidas e os reflexos ao seu processo formativo.

Resultados e sua discussão

Para melhor discorrer sobre o objeto desta seção, convém informar alguns aspetos gerais referentes ao processo de reorganização do Estágio em Formação de Formadores para o formato de ensino remoto que, em função do contexto da pandemia, teve as aulas presenciais retomadas somente no segundo semestre do ano de 2023.

Diferentemente das componentes curriculares ditas “teóricas”, o estágio envolve a articulação intrínseca das teorias e das práticas no campo escolar. O Estágio em Formação de Formadores tem como objeto específico de trabalho a relação direta com a atividade profissional do



Coordenador Pedagógico e a oferta de formação contínua aos professores da Educação Básica, especificamente Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em vista disso, as ações são orientadas pelo estudo dos fundamentos sobre o estágio; pelas concepções sobre o desenvolvimento da profissionalidade docente; através do diálogo interpares com profissionais da área; pela investigação, concepção, desenvolvimento e avaliação de atividades formativas ofertadas aos professores e demais profissionais interessados nas temáticas.

Considerando a componente de autonomia formativa no desenvolvimento profissional, procuramos fomentá-la a partir da corresponsabilidade dos estudantes estagiários em todo o processo – tanto na identificação das necessidades formativas/investigação, quanto na concepção, implementação e avaliação dos projetos concebidos para esse propósito –, de modo que, para além dos saberes e conhecimentos específicos indicados no estágio, pudessem também desenvolver as suas competências reflexivas *na* e *sobre* a formação profissional docente.

Destarte, para ajudar na organização dos trabalhos, as atividades conjuntas entre docente supervisora e estudantes estagiários, envolveram: i) sessões de estudo centradas nas temáticas do programa do estágio; ii) diálogo com profissionais da área da Coordenação Pedagógica; e iii) acompanhamento nas equipes de trabalho (a cada semestre foram organizadas três equipes). As equipes formadas por estudantes estagiários tinham sob a sua responsabilidade a pesquisa, a concepção, a organização, a divulgação, a mediação e a avaliação das atividades formativas ofertadas aos professores e demais interessados nos temas abordados. No Quadro 2 apresentamos os títulos que nortearam as temáticas das atividades formativas.

Quadro 2. Atividades formativas organizadas pelos estagiários

Semestre letivo	Título
2021.2	- Conectando educação e gamificação; - A Planificação didática: o movimento do planejar; - Afetividade na prática pedagógica: estratégias para a Educação Infantil.
2022.1	- Descomplicando a gamificação na prática docente; - Vamos conversar sobre saúde mental docente? - HQ: trajetos para a formação leitora.
2022.2	- Vamos potencializar o raciocínio lógico - Método Jigsaw; - Brincar livre... é só brincar? - Contextos de Aprendizagem na Educação Infantil.
2023.1	- Empatia... se aprende? - Desvendando números, desafiando mentes; - Avaliar ou desvaliar? Descomplicando o processo no contexto escolar.
2023.2	- Expresso em prosa: reconectando sentimentos e aprendizados ¹

¹ Semestre letivo no qual a Universidade retornou com as aulas 100% presenciais. Aqui, os estudantes estagiários ainda foram organizados em equipes, mas, devido a logística requerida nesse formato, realizamos uma única atividade formativa com uma carga horária maior.

Para ajudar na identificação dos estudantes estagiários consoante os dados obtidos no questionário de autoavaliação, utilizamos a relação alfanumérica (letra, número) à qual se acresce o semestre (Quadro 3).

Quadro 3. Legenda de dados

Dados coletados	Sigla
Estudante	Es , seguida de um número de 1 a 65 para indicar o estagiário na ordem crescente de matrícula a cada semestre . Ex.: Es1, 2021.2; Es2, 2021.2; ...; Es65, 2023.2.

Assim, avançamos na nossa escrita com a apresentação de alguns resultados presentes nos questionários de autoavaliação (foram 05 instrumentos padrão utilizados no intervalo indicado aqui), como informado, utilizaremos os dados das questões 06 e 08.

A questão 06 envolveu a avaliação dos estudantes sobre as aprendizagens desenvolvidas a partir da promoção da atividade formativa. Registamos que as atividades formativas ocorreram via plataforma do *Google Meet* (exceto no segundo semestre de 2023, realizadas no formato presencial); com duração média de 2h; e, como já referido, os estudantes de estágio eram responsáveis por identificar a temática da formação, pesquisar/estudar, estruturar, organizar material de divulgação, contactar participantes (caso fosse necessário), mediar as informações referentes à temática e avaliar.

Em função da análise dos dados recolhidos nesta questão, foi possível a identificação de duas categorias de análise: Organização e Autoconfiança – no âmbito das quais se apresentam os respetivos resultados que em seguida se discutem.

Relativamente à categoria Organização, a maioria dos estudantes refere que as aprendizagens sobre organização foram desenvolvidas em diferentes dimensões da sua formação (Es=54). No Quadro 4, apresentamos alguns registos sobre a categoria.

Quadro 4. Aprendizagens que incidem na Organização

Unidades de registo
“aprendi a me <i>organizar</i> , desenvolvendo habilidades de <i>autogestão</i> . A refletir sobre a prática; A pesquisar e utilizar ferramentas para a melhor compreensão das ideias” (Es1, 2021.2).
“ <i>organizar</i> um evento online, pensando em seus pontos positivos e negativos, desenvolver <i>estratégias e planos</i> para que ocorresse tudo da melhor forma possível” (Es17, 2022.1).
“Me deu um suporte que não tinha tido até aquele momento. Nunca tinha participado de algo assim, então saber como funciona a <i>organização</i> de um evento vai me proporcionar habilidades para fazer e participar de algo parecido no futuro” (Es31, 2022.2).
“Aprender a <i>elaborar, a planejar, a gerenciar, a organizar</i> e a mediar um evento formativo” (Es43, 2023.1).
“Inúmeros! Desde ao processo de <i>organizar</i> uma formação, pensar quem seriam os palestrantes (...), o <i>tempo gasto pela organização</i> . Aprendi muito mais do que pensei que aprenderia” (Es54, 2023.2).

No livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, Morin (2000) nos alerta para o princípio da incerteza e que devemos aprender a enfrentá-la. O autor nos ensina sobre a necessidade de compreender que há algo possível de ser realizado, embora não visível ainda no real. Nesse sentido, o conhecimento também é passível de ilusões, ou seja, dogmas, doutrinas que engessam o conhecimento. Para tal, precisamos nos apoiar em decisões e em escolhas em contexto para promover as ruturas necessárias na educação a partir da formação inicial, implicado os estudantes em ações que lhes exijam posturas alinhadas ao exercício da profissionalidade e que lhes assegurem o lugar de pessoas adultas que aprendem.

Percebemos que essas ideias estão implicadas na habilidade de organização que, no âmbito profissional, é fundamental para a otimização do tempo, das atividades e redução do *stress*. Um profissional que consegue gerir melhor as suas demandas e as incertezas dela decorrentes, consegue obter resultados melhores no seu trabalho e, conseqüentemente, terá uma vida pessoal mais equilibrada, ponto esse que consideramos chave quando pensamos na formação de professores, visto ser comum a extensão da sua carga horária de trabalho quando comparada à sua vida pessoal.

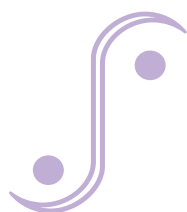
Quanto às aprendizagens de Autoconfiança, os estudantes deram destaque para o seu desenvolvimento pessoal e profissional (Es=47), de como o sentimento de confiança foi gerado a partir do trabalho realizado no Estágio (Quadro 5).

Quadro 5. Aprendizagens relacionadas ao SER, a Autoconfiança

Unidades de registo
“Principalmente <i>mais confiança</i> em si mesma, saber lidar com as diferenças dos colegas, aprender a trabalhar em equipe, a lidar com as críticas construtivas” (Es2, 2021.2).
“ <i>Que posso ir além do que penso</i> , que os desafios vêm para enriquecer minha formação como professor, que <i>tenho que estar preparada</i> para o que vem pra mim” (Es17, 2022.1).
“Que enquanto discentes também <i>somos capazes</i> de organizar e mediar uma formação para quem quer que seja, para isso devemos nos apropriar do tema escolhido” (Es33, 2022.2).
“ <i>a aprendizagem de diferentes maneiras</i> , saber realizar um evento porque <i>muitas vezes passa pela nossa cabeça de que não somos capazes</i> ” (Es42, 2023.1).
“principalmente, <i>ter percebido que era capaz</i> sim e que não era tão difícil quanto parecia” (Es55, 2023.2).

Ao examinarmos o significado léxico do termo Autoconfiança, encontramos ideias como segurança e confiança em si mesmo. A autoconfiança é um sentimento que envolve o aprender a ser e surge das contingências do reforço positivo ou negativo. Para que ocorra o seu desenvolvimento/estímulo é necessário permitir que a pessoa emita um comportamento (no trabalho, escola, etc.) que produzirá consequências no seu ambiente, com resultados bem-sucedidos.

Observamos que o sentimento de Autoconfiança emerge nos estudantes concomitante ao processo das aprendizagens de Organização e, neste sentido, pensamos poder dizer que há uma



relação direta entre as duas categorias a partir da reflexividade. Significa que, ao serem colocados na condição de corresponsáveis pelas ações no Estágio, eles foram procurando as respostas e as ações mais adequadas, de modo a remover os eventos contrários aos objetivos propostos e poderem gerar consequências gratificantes. Este posicionamento nos ajuda a compreender que a

experimentação e a reflexão como elementos auto-formativos, desempenham papel de primordial importância e assentam na ideia de que ninguém pode educar o formando se ele não se souber educar a si próprio. Este tem de assumir uma postura de empenhamento auto-formativo e autonomamente, tem de descobrir em si as potencialidades que detém (Alarcão, 2006, p.100).

Sob a lupa da reflexividade, podemos dizer que o contexto formativo e as experiências entre os sujeitos ajudaram na promoção da reflexão *sobre a ação*. Os estagiários puderam reconstruir e analisar as situações que agregaram, ou não, à atividade formativa promovida por eles no Estágio. Como observamos nos registos (cf. Quadro 6) sobre o que fariam de diferente (Questão 08 do formulário autoavaliativo):

Quadro 6. Aspetos que eu faria de diferente em relação a atividade formativa.

Unidades de registo
"Seria mais clara sobre o que <i>sinto</i> , centralizaria menos o trabalho e <i>organizaria</i> melhor as datas e prazos" (Es17, 2022.1).
"Acredito que tivemos um ritmo muito bom enquanto equipe, mas <i>reorganizaria</i> a distribuição de tarefas" (Es35, 2022.2).
" <i>Teria mais iniciativa</i> no gerenciamento das principais ações no grupo" (Es44, 2023.1).
"Daria mais atenção a <i>organização</i> dos detalhes, e a fazer com antecedência" (Es55, 2023.2).

É interessante observarmos que o olhar autoavaliativo sobre o que fariam de diferente incide nos aspetos organizativos e da proatividade. Este olhar é consentâneo com um posicionamento crítico-reflexivo *sobre a ação* (a atividade realizada no Estágio) e *para a ação* (atividade futura que apresente características semelhantes), promotor do desenvolvimento da profissionalidade docente em diferentes cenários.

A reflexão sobre a prática vivida permite abrir-se para uma postura crítica sobre os problemas das atividades e fragilidade da prática (Piconez, 2007). Com isto, indicamos que o diálogo sobre a ação e para a ação proporciona relacionar os conteúdos, os materiais, as condições específicas do contexto, os conhecimentos que se possui e a habilidade profissional.

Desse modo, a competência reflexiva foi mobilizada pelos estudantes para poderem agir na incerteza entre o que "sabiam" e as contingências que surgiam, procurando no contexto a compreensão da sua experiência, colocando-se como sujeitos autorais do seu processo formativo, havendo a mobilização dos domínios indicados no Quadro 1. Sobre o tema, Sá-Chaves (2002) refere que "ao reflectir criticamente sobre sua própria prática, o professor [e estudante da

Licenciatura] assume uma postura de *profissionalidade intelectual*, em vez de se ocultar como um técnico instrutor de um qualquer ramo do conhecimento” (p.91).

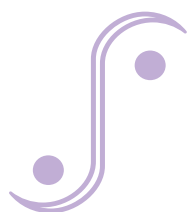
Recordamos com Alarcão (2005) que um dos grandes desafios colocados à educação será o de promover contextos formativos que ajudem os futuros professores a assumirem um papel ativo na sua formação, a partir de um espírito crítico que se faz “no diálogo, no confronto de ideias e práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e de se autocriticar” (p.32).

Como poderemos ler nos extratos dos relatórios finais (cf. Quadro 7), quando conseguem relacionar as experiências vivenciadas no estágio com as teorias, práticas e os conhecimentos construídos *na* e *sobre* formar-se professor e professora, os estagiários referem:

Quadro 7. Implicações do Estágio à sua formação docente

Unidades de registo
“nós como futuros profissionais refletimos sobre como a educação passa por constantes mudanças e que precisamos estar em sintonia com a realidade, mesmo com os desafios e dificuldades impostos pelos mais diferentes contextos. Por isso, salientamos a relevância do estágio, mesmo em moldes atípicos, por nos conduzir a uma visão macro da educação, pois essa, online ou presencial deve englobar fatores que levem em conta: projeto, paixão e pessoas” (Es13.2021.2).
“o conhecimento vivenciado e experienciado neste estágio propiciou condições notórias de como é árdua e importante essa profissão, pois, não existe nenhuma outra profissão que não passe pelos conhecimentos teóricos e práticos e não seria diferente com esse papel tão importante que o professor exerce na comunidade acadêmica e que também influencia na sociedade, onde, o ensinar e o aprender vai além da sala de aula” (Es36.2022.2).
“nos possibilitou vivenciar e experienciar o planejamento, a organização e a realização de um evento formativo, desenvolvendo a prática pedagógica como professoras formadoras, desenvolvendo capacidades teóricas-metodológicas na gestão do trabalho pedagógico como ‘FORMADORAS’” (Es47.2023.1).
“A trajetória percorrida destacou a importância do Estágio em Formação de Formadores para a dimensão acadêmica e profissional de cada estudante e futuro(a) profissional do campo pedagógico, contribuindo para uma versão crítica e ampla da docência, provocando os(as) profissionais a refletir sobre os propósitos e as condições da formação na educação e que, cotidianamente, pode auxiliar a lidar com questões relacionadas ao significado da prática educativa e objetivos, bem como aos contextos” (Es63.2023.2).

Os registos nos ajudam a compreender o lugar que o estágio supervisionado ocupa no processo de construção da identidade profissional docente, a partir da formação inicial; que a prática orientada para a partilha e para a colaboração por meio de equipes de trabalho se constituem em espaços privilegiados para a negociação de ideias e de atividades, para o gerenciamento de conflitos e objetivos comuns e para a corresponsabilização dos sujeitos envolvidos nas suas aprendizagens. Estes aspetos, em conjunto com outros, contribuem para o desenvolvimento da profissionalidade docente.



Tal constatação nos permite ressaltar que se torna impossível pensarmos as ações no estágio supervisionado de modo desprovido, desarticulado do exercício da reflexividade sobre a própria profissão docente, principalmente num tempo demarcado pela urgência de ressignificarmos e reencontrarmos trajetos formativos possíveis por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) de modo humanizado. Como registam Nóvoa e Alvim (2021), “não há educação sem o desejo de poder ser *outro alguém*. (...) A educação não serve para nos fecharmos no que ‘já somos’, serve para aprendermos a começar o que ‘ainda não somos’” (p.7).

O estudo realizado nos ajuda a apreender que o contexto despoletado pela pandemia nos colocou num lugar de emergências sobre a necessidade de repensarmos a profissão e a formação de professores num mundo que se reinventa em cenários globais e locais. Neste enquadramento, percebemos o sentido e o significado da própria formação, sobretudo que as atividades de estágio supervisionado precisam ser ampliadas ao *continuum* da vida, num exercício de pensar-se a si em comunhão com o outro.

Conclusões

Com a urgência dos écrans, os modos de mediação dos processos formativos precisaram ser revisados em favor de outros trajetos que permitissem restaurar e recuperar os elos entre: professores e alunos; ensino e a aprendizagem; espaço e tempo; entre outros, interrompidos por um vírus. Em todos os níveis e etapas da educação, essa foi uma realidade que abalou mundialmente a todos. Alguns apresentando “respostas” num tempo menor; outros, nem tanto, colocando sob o lume as desigualdades de diferentes esferas (económicas, políticas, sanitárias, tecnológicas, estruturais, etc.) e nos colocando em alerta. Daí a importância de compreendermos que “há acontecimentos, alguns até de grande importância, com pouco impacto no futuro. Há outros que, num instante, tudo mudam. São ‘acontecimentos’ que ocorrem em sociedades que já reconhecem a necessidade de transições e dispõem dos ‘instrumentos’ para as concretizar” (Nóvoa & Alvim, 2021, p.2).

Não podemos negar que a pandemia, provocada pelo vírus SARS-CoV-2, foi um acontecimento que demarcou os primeiros vinte anos do século XXI, em todas as áreas. Em especial, as práticas e os conhecimentos construídos *em* e *sobre* a educação, o ensino, a aprendizagem e a formação docente, que precisaram assumir outros sentidos e significados em que a dimensão humana foi tomada como um regulador das ações e intervenções. Com as mentes fragilizadas e os corpos paralisados na frente de um écran, os compêndios com longas listas de conteúdos a serem ensinados e atividades a serem realizadas, se configuraram pequenos elementos. Na verdade, há muito tempo que vinha a ser apontada a disfunção das relações lineares que tentam equivaler quantidade e qualidade, quando falamos de ensino e aprendizagem.

Com isto, acreditamos que o convite à corresponsabilidade dos estagiários no seu percurso formativo, pautado no respeito aos limites e limitações colocadas pelo contexto, foi um dos elementos oportunizados pelo Estágio Supervisionado em Formação de Formadores. Pois, além de procurarem implementar ações formativas para os docentes que atuam nas escolas,

conseguiram investigar, conceber e coordenar as atividades pedagógicas no estágio dentro dos princípios colaborativos e autoformativos que conduzem às competências metacognitivas (conhecer, analisar, avaliar, questionar a prática).

Esses aspetos foram entrelaçados pelo exercício contínuo da reflexividade para se formarem em contexto de ensino em mudança, bem presentes nas ideias de Organização e Autoconfiança que tangenciam os domínios das competências profissionais indicadas por Le Boterf (2003), “o profissional competente é aquele que sabe ir além do prescrito, que sabe agir e, portanto, tomar iniciativas. Diante de ações requeridas, considera-se que existem várias maneiras de ser competente e que diversas condutas podem ser pertinentes” (p.90). Especialmente quando pensamos a relação recursiva nos modos como se ensina e se aprende em contextos mediados pelas TDIC, nos quais as atividades de ensino ganham outro sentido, na proporção que os estudantes conseguem, repensam seus processos metacognitivos, interligando as teorias sobre as mudanças com a aprendizagem formativa.

É de salientar que, mesmo enfrentando desafios e limites de diferentes esferas (como: o luto, a instabilidade emocional, a escassez financeira, o manuseio de ferramentas tecnológicas, etc.), os estudantes desenvolveram conhecimentos e saberes docentes orientados ao exercício da reflexão crítica *sobre e para* os processos de formação contínua de professores da Educação Básica. Apresenta-se alguns excertos, presentes nos relatórios finais dos estudantes estagiários, que ajudam na compreensão do exercício de reflexividade realizado no âmbito do estágio,

“o uso das ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem oferece melhor consolidação do conhecimento, o incentivo a aprendizagem individual e coletiva e o suporte que o professor tem no preparo das aulas para torná-las mais atrativas. Abordar sobre a integração da tecnologia no âmbito educacional nos permitiu pensar como o professor pode e deve criar métodos de ensino, de forma a atender os mais diversos estilos de discentes, auxiliando na interação do professor com o aluno, e possibilitando um aprendizado alternativo. Aprendizado esse que se relaciona diretamente com a vivência do Estágio em Formação de Formadores em si. Destacamos esse fato, pois através dele pudemos compreender de maneira consciente sobre a interação da tecnologia no âmbito educacional, levando em consideração que nossas atividades foram desenvolvidas durante o ensino emergencial remoto, o que conduziu o corpo docente a pensar, ou melhor, repensar nos métodos de ensino, para que os mesmos fossem adequados para não prejudicar a aprendizagem dos discentes” (Es9, 2021.2).

“pudemos observar que mesmo com alguns contratemplos e aulas síncronas foi possível compreender a dinâmica da Formação de Formadores, toda sua importância no sentido de conhecer a realidade do professor, identificar seu contexto para tentar ao máximo buscar estratégias para também auxiliar no desenvolvimento do aluno. Pensando nisso, e por meio de pesquisa percebemos que há uma carência de conhecimentos em relação às tecnologias, e às novas metodologias. (...). O ensino em si não é fácil, nesta nova era tornou-se ainda mais desafiador, e devemos buscar superá-lo e refletir de forma a aperfeiçoarmos nossas práticas de ensino aprendizagem em prol de uma educação de qualidade, tendo como objetivo principal o desenvolvimento integral do aluno para além da sala de aula” (Es27, 2022.1).

“Ao longo do estágio, algumas considerações foram levantadas, as quais nos levaram a refletir sobre a teoria e prática na docência, principalmente o trabalho desenvolvido em escolas. No decorrer, pudemos confirmar o papel crucial do docente para que a escola cumpra sua função e propicie momentos de contato com o desenvolvimento das potencialidades e capacidades emocional, social, motora e cognitiva; bem como, a importância de proporcionar um ambiente adaptado que comporte as necessidades e especificidades para que, então, ocorra o aprendizado” (Es45, 2023.1).

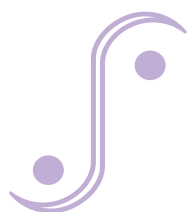
Ao se permitirem desconstruir/romper com os modelos formais e atomizados de ensino/estágio presencial para o formato *on-line*, os estagiários necessitaram desenvolver e articular saberes de diferentes domínios (consultar Quadro1), de maneira a potencializar as TDIC no processo de mediação e partilha de informações no estágio, de modo a favorecerem não só a sua formação inicial, mas, também, a de professores que naquele momento necessitavam de suporte pedagógico para mediar suas aulas.

Ao confiarmos aos estagiários o protagonismo das ações formativas (formação inicial e contínua), estes assumem uma relação dialógica e reflexiva a partir de um contexto investigativo, orientado à elaboração de conhecimentos válidos e relacionados com a realidade educativa, auxiliando na rotura dos modelos supervivos de reprodução de “boas práticas” elaboradas por especialistas. Assim, o facto de serem estagiários não se configurou limitante, mas potencializador da transgressão pedagógica necessária ao pensar e fazer assente nos 3As formativos – autocrítica, autonomia e autoria (Martins, 2023), de modo a preparar os professores para os contextos variados nos quais ocorrem o processo de ensino e de aprendizagem.

Com isto, acreditamos que o Estágio em Formação de Formadores, do Curso de Pedagogia - UFMA, se coloca como espaço potencializador da competência reflexiva e articulador dos conhecimentos produzidos na academia e por professores em campo, quer do ponto de vista da investigação, quer do ponto de vista da intervenção nos contextos de educação e formação.

Referências

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores- Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (4ª ed.). Editora Cortez.
- Alarcão, I. (2006). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Shön e os programas de formação de professores. In I. Sá-Chaves, A. Moreira, & H. Araújo (Orgs.). *Isabel Alarcão: percursos e pensamento* (pp. 83–127). UA Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo* (4ª ed.). Edições 70.
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Revista Educação Unisinos*, 12(1), 5 -15. <https://hdl.handle.net/1822/7884>
- Coutinho, C. P., & Lisboa, E. S. (2011). Sociedade da Informação, Conhecimento e Aprendizagem Desafios para a Educação no Século XXI. *Revista de Educação*, XVIII(1), 5-22. <https://hdl.handle.net/1822/14854>



- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (16ª ed.). Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa* (36ª ed.). Editora Paz e Terra.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais* (3ª ed.). Editora Artmed.
- Martins, W. de J. F. (2023). *Planificação didática na formação contínua, para religare os saberes*. Editora EDUFMA.
- Nóvoa, A. & Alvim, Y. C. (2021). Os Professores depois da Pandemia. *Educação & Sociedade*, Campinas, 42, 1-16. <https://doi.org/10.1590/ES.249236>.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação* (pp.15-33). Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In A. Nóvoa. *Professores: imagens do futuro presente* (pp. 25-46). Editora Educa.
- Piconez, S. (2007). A prática de ensino e estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In S. Piconez (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado* (14ª ed., pp.15 – 38). Editora Papirus.
- Pimenta, S. G. (1997). *O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?* (3ª ed.). Editora Cortez.
- Sá-Chaves, I. da S. C. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Universidade Federal do Maranhão (2019). *Resolução nº1892- CONSEPE*, 28 de junho de 2019. Aprova as Normas Regulamentadoras dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Maranhão. <https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/tITnYagWIHG5N2t.pdf>
- Zeichner, M. K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Editora Educa.