

PRODUTO EDUCACIONAL

CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

DAIANE MANOELINA LOPES FREITAS
IRAZIET DA CUNHA CHARRET
SILVIA MARIA MEDEIROS CAPORALE

PROPOSTA DE AÇÃO:
FORMAÇÃO CONTINUADA
PARA DOCENTES



**PROPOSTA DE AÇÃO:
FORMAÇÃO CONTINUADA
PARA DOCENTES**



ppgecem

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

COLEÇÃO DE E-BOOKS *PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE*

PROPOSTA DE AÇÃO: FORMAÇÃO CONTINUADA PARA DOCENTES

Daiane Manoelina Lopes Freitas
Iraziet da Cunha Charret
Sílvia Maria Medeiros Caporale

Copyright © dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos dos autores.

Ficha catalográfica elaborada pela Coordenadoria de Desenvolvimento do Acervo da Biblioteca Universitária da UFLA

Freitas, Daiane Manoelina Lopes

Proposta de ação: formação continuada para docentes / Daiane Manoelina Lopes Freitas, Iraziet da Cunha Charret, Silvia Maria Medeiros Caporale. – Lavras: PPGECM/UFLA, 2022. (Práticas pedagógicas e formação docente)

75 p.

Bibliografia.

ISBN: 978-65-84982-04-8

1. Formação de professores. 2. Prática de ensino. 3. Educação - finalidades e objetivos. I. Charret, Iraziet da Cunha. II. Caporale, Silvia Maria Medeiros. III. Título. IV. Série.

CDD – 370.71

Ficha elaborada por Rafael Chaves Alem Martins (CRB 6/3590)

Coordenador da Coleção de e-books *Práticas Pedagógicas e Formação Docente*:

José Antônio Araújo Andrade

Editor responsável:

José Antônio Araújo Andrade

Revisão:

Julyana Freire da Cruz

Capa:

Daiane Manoelina Lopes Freitas, Iraziet da Cunha Charret, Zilda de Carvalho Marani Altomare, Silvia Maria Medeiros Caporale e José Antônio Araújo Andrade

Diagramação:

José Antônio Araújo Andrade



Coleção de e-books Práticas Pedagógicas e Formação Docente

José Antônio Araújo Andrade

Marianna Meirelles Junqueira

Iraziet da Cunha Charret

Conselho Editorial

Dra. Adair Mendes Nacarato – Universidade São Francisco – Brasil

Dra. Adriana Aparecida Molina Gomes – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – Brasil

Dra. Adriana Correia de Almeida – Instituto Federal do Sul de Minas – Brasil

Dra. Cármen Lúcia Brancaglioni Passos – Universidade Federal de São Carlos – Brasil

Dra. Cristina Carvalho de Almeida – Instituto Federal do Sul de Minas – Brasil

Dr. Evandro Fortes Rozentalski – Universidade Federal de Itajubá – Brasil

Dra. Flávia Cristina Figueiredo Coura – Universidade Federal de São João Del Rei – Brasil

Dra. Francine de Paulo Martins Lima – Universidade Federal de Lavras – Brasil

Dr. Frederico Augusto Totti – Universidade Federal de Alfenas – Brasil

Dr. Gildo Giroto Junior – Universidade Estadual de Campinas – Brasil

Dra. Iraziet da Cunha Charret – Universidade Federal de Lavras – Brasil

Dr. João Pedro da Ponte – Universidade de Lisboa – Portugal

Dr. José Antônio Araújo Andrade – Universidade Federal de Lavras – Brasil

Dra. Leonor Santos – Universidade de Lisboa – Portugal

Dr. Luciano Fernandes Silva – Universidade Federal de Itajubá – Brasil

Dra. Maria do Carmo de Sousa – Universidade Federal de São Carlos – Brasil

Dra. Marianna Meirelles Junqueira – Universidade Federal de Lavras – Brasil

Dr. Regilson Maciel Borges – Universidade Federal de Lavras – Brasil

Dra. Regina Célia Grando – Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil

Dr. Ronei Ximenes Martins – Universidade Federal de Lavras – Brasil

Dr. Vitor Fabrício Machado Souza – Universidade Federal do Paraná – Brasil

Dr. Wilson Elmer Nascimento – Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Brasil

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
EEB	Escola de Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Hora de Trabalho Pedagógico Individual
IES	Instituições de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
PEB	Professor de Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPE	Políticas Públicas Educacionais
PPGECEM	Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRG	Pró Reitoria de Graduação
Prograd	Pró Reitoria de Graduação
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
RE	Regimento Escolar
RS	Rio Grande do Sul
SP	São Paulo
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFSJ	Universidade Federal de São João del Rei

SUMÁRIO

1	AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	11
2	PROPOSTA DE AÇÃO: FORMAÇÃO CONTINUADA DURANTE OS HORÁRIOS DE MÓDULO.....	15
3	EXCERTOS DE NARRATIVAS PRODUZIDAS NO PIBID FÍSICA DA UFLA ...	39
4	FORMAÇÃO DOCENTE PERMANENTE	45
5	PROFESSOR COFORMADOR	53
6	COMPREENDENDO O MÓDULO COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	59
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67



AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar (Carlos Bernardo Gonzalez Pecotche).

A frase de Carlos Bernardo resume o meu sentimento como professora da educação básica, que a cada dia aprende um pouco mais e busca compartilhar com seus colegas, alunos e familiares, suas aprendizagens.

Sou professora de Física há dez anos, tão logo conclui minha graduação, comecei a lecionar. Tive a oportunidade de dar aulas para alunos do ensino fundamental, ensino médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para graduandos do curso de engenharia da Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ).

Há nove anos, recebi os primeiros estagiários¹ do curso de Física da Universidade Federal de Lavras (UFLA), dando início ao meu papel como coformadora. Confesso que não reconhecia a importância de receber e orientar esses estagiários, mas sempre procurei recebê-los propiciando ações que os permitissem vivenciar a realidade das salas de aula.

Com o tempo percebi que não apenas eu poderia contribuir para a formação inicial dos estagiários como também poderia aprender com eles. Assim, comecei a participar mais das propostas que traziam para a realização dos estágios, buscando interagir e aprender com eles, aproveitando para propor aulas diversificadas aos meus estudantes.

¹Neste material vamos denominar estagiários todos os alunos da educação superior que retornam ao ambiente da escola de educação básica em busca de professores, aqui chamados de coformadores, para complementar sua formação superior. Assim, licenciandos em seus períodos de estágio supervisionado, ou participantes de algum projeto/programa ofertados pela universidade, como o Pibid e a Residência Pedagógica ou programas de extensão e todos os graduandos dos diferentes cursos superiores.

Em 2018, após participar do edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)² Física da UFLA, passei a atuar também como professora supervisora dos bolsistas selecionados.

Foi neste momento que realmente compreendi o meu papel como professora coformadora na formação inicial dos estagiários, a importância do ambiente da educação básica e da relação de cooperação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e a Escola de Educação Básica (EEB).

No fim deste mesmo ano, participei da seleção para o Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PPGECM) da UFLA, iniciando o mestrado em fevereiro de 2019.

Deslumbrada com todo o processo que estava vivenciando como coformadora no Pibid, eu e minha orientadora, a professora Iraziet, que também era minha coordenadora de área no Pibid, optamos por desenvolver a pesquisa tendo como foco os processos de formação inicial dos bolsistas e meu processo de formação continuada durante o desenvolvimento das ações do programa.

Minha dissertação, intitulada *Contribuições do Pibid FÍSICA UFLA na formação inicial e continuada de professores* (FREITAS, 2021) teve como objetivo identificar nas narrativas das aulas³ e nos portfólios reflexivos⁴, produzidos pelos bolsistas e por mim, professora coformadora, contribuições do Pibid Física da UFLA aos processos de formação inicial e continuada.

Durante o tempo em que atuei como professora coformadora do Pibid Física da UFLA (2018/2020), tive a oportunidade de vivenciar um processo de formação continuada rico e diversificado, o qual quero compartilhar um pouco com meus colegas de trabalho.

Desta forma, optamos por abordar em meu produto educacional⁵ temas sobre a importância da relação entre as IES e as EEB; o que é um professor coformador, qual seu papel e sua importância para os estagiários e os benefícios obtidos ao

²O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, 2010). Para maiores informações consulte a subseção 3.1.2 da dissertação (FREITAS, 2021).

³Tema abordado na subseção 3.2.3 da dissertação.

⁴Tema abordado na subseção 3.2.2 da dissertação.

⁵O Produto Educacional é uma exigência do Mestrado Profissional da área de Ensino é uma modalidade de pós-graduação cuja oferta é regulamentada pela Portaria nº 17/2009, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

adotarmos um trabalho colaborativo com nossos pares, aqui de forma específica, entre os professores coformadores, orientadores⁶ e estagiários.

Este material, traz de forma sistematizada, ações que foram realizadas por mim, durante o Pibid Física da UFLA e durante o mestrado profissional, que considero relevantes para meu papel como educadora. Gostaria de compartilhar com meus colegas de profissão tornando possível que eles, se sentindo motivados possam refletir sobre esses temas e agregar algumas dessas ações em suas profissões quando receberem estagiários das universidades em suas turmas.

Ciente da excessiva carga horária já cumprida por nós docentes e do excesso de atribuições que nos são postas, não temos a intenção de propor mais trabalho ou solicitar que dediquem mais do seu tempo para isso. Por isso, optamos por propor ações de formação continuada, que podem contribuir para o desenvolvimento profissional de toda a equipe, utilizando um momento já existente em nossa grade horária, que são os horários de módulo⁷.

Organizamos este material em seis Capítulos:

- Capítulo 1: corresponde a apresentação deste Produto Educacional para os profissionais da educação básica.
- Capítulo 2: *Proposta de ação-formação continuada durante os horários de módulo* – em que apresentamos as duas propostas com ações a serem desenvolvidas.
- Capítulo 3: *Excertos de narrativas produzidas no PIBID/Física da UFLA* – no qual apresentamos, como exemplo, excertos das narrativas que foram elaboradas durante o Pibid.
- Capítulo 4: *Formação docente permanente* – aborda o tema da formação docente inicial e continuada.
- Capítulo 5: *Professor coformador* – discute sobre o que é ser um professor coformador.
- Capítulo 6: *Compreendendo o módulo como espaço privilegiado de formação continuada* – apresentamos, de forma sucinta, o que é o horário de módulo, sua importância e as leis que o define.

⁶Professores orientadores - professores das IES.

⁷Tema abordado no capítulo 6 deste material.

Ao final, apresento a lista das referências bibliográficas que foram utilizadas para a construção dos textos presentes neste material e as referências citadas durante as ações.



PROPOSTA DE AÇÃO: FORMAÇÃO CONTINUADA DURANTE OS HORÁRIOS DE MÓDULO

Buscando abordar e discutir a importância da relação entre as IES e as EEB e o papel do professor coformador para a formação inicial dos estagiários⁸, apresentamos a seguir, uma proposta de formação continuada para professores da educação básica para ser desenvolvida durante os horários de módulo.

Esclarecemos que a proposta é composta por duas partes, uma destinada apenas aos professores da educação básica, podendo acontecer com o auxílio dos professores orientadores das IES e, uma proposta para ser desenvolvida em grupo, de forma colaborativa e reflexiva entre coformadores, estagiários e orientadores.

1ª AÇÃO – PROFESSOR COFORMADOR

- I. Leitura individual do texto introdutório, que traz uma justificativa da importância de abordarmos os temas sugeridos. Após a leitura pode haver uma discussão entre os participantes.
- II. Início da discussão sobre os temas a serem abordados. Para esta primeira ação, foram propostos três temas para serem abordados pelos professores da educação básica, tendo como mediadores os professores orientadores das IES e/ou a equipe pedagógica e/ou professores responsáveis por conduzir a formação.
- III. Sugestão para o desenvolvimento:
 - O(s) mediador(es) pode(m) iniciar realizando a leitura dos textos introdutórios de cada etapa ou solicitar(em) que a leitura seja feita individualmente ou coletivamente. Após a leitura do texto introdutório

⁸Lembramos que, neste material, estagiários se referem a todos os graduandos que procuram as escolas de educação básica para desenvolver ações provenientes das instituições de ensino superior. Dando ênfase aos licenciandos e bolsistas de programas ofertados pelas IES.

pode-se iniciar uma discussão com todos os participantes. Ao término desta etapa, espera-se que os participantes tenham compreendido a importância de abordar o tema em questão e possam expor suas opiniões, questionamentos e contribuições.

- Como complementação, o(s) mediador(es) pode(m) sugerir a leitura de textos extras, tanto os que foram colocados como referência, quanto outros que julgar pertinentes para agregar na discussão. Os textos podem ser divididos entre os participantes para que possam ler em casa ou na escola, o que irá depender do tempo disponível, para posteriormente serem discutidos entre os pares.

Ao mediador

Esta primeira ação é voltada para todos os professores da educação básica, tendo como objetivo esclarecer o papel do professor que recebe estagiários, ou seja, o professor coformador.

Afirmamos que os tópicos aqui abordados devem sempre ser lembrados, refletidos e discutidos, principalmente quando houver rotatividade de professores nas escolas. Essa retomada pode e deve ser feita pelos professores que já realizaram esta etapa e estão aptos a conduzir o estudo e a discussão crítica-reflexiva com seus pares.

O primeiro ponto a ser trabalhado diz respeito a conscientização quanto ao horário de módulo obrigatório e presente na carga horária docente.⁹ É importante que todos os professores da instituição compreendam que não estamos propondo nenhum serviço extra, e sim, uma atividade de formação que deverá ser realizada durante o espaço/tempo de módulo já existente o qual é remunerado e deve ser destinado a formação continuada, como pode ser verificado na Lei Estadual 20.592/12 (MINAS GERAIS, 2012).

Acreditamos que seja muito importante que se reflita sobre o espaço escolar e seu papel para a formação inicial dos estagiários e para sua própria formação continuada. Por isso, o segundo ponto será propiciar algumas reflexões sobre essas questões.

⁹Tema discutido no capítulo 6 deste material.

Essa conscientização pode ser iniciada discutindo-se quais as vantagens e desvantagens as EEB, de forma mais direta, e os professores da educação básica, possuem ao receberem estagiários. Visto que receber estagiários é opcional para as EEB e para os professores da educação básica, é preciso que toda a comunidade escolar compreenda a importância apresentada na formação destes futuros profissionais e estejam dispostos a recebê-los.

É importante que toda a comunidade escolar perceba o quanto a presença dos estagiários e as ações propostas e desenvolvidas por eles no ambiente educacional, sejam nas salas de aula, na supervisão, na quadra, na horta, na biblioteca ou na cantina, contribuem para a melhoria e para o desenvolvimento do ambiente e convívio escolar.

Também não podemos deixar de citar a importância dessa relação coformador-estagiário como uma ponte entre as instituições de educação básica e superior, visto que ambas contribuem de forma significativa para a formação inicial e continuada dos envolvidos.

Como exemplos de vantagens ao receber os estagiários, podemos citar as ações desenvolvidas pelos estagiários de odontologia que trabalham a higiene e saúde bucal dos alunos e funcionários; os estagiários de agronomia, nutrição, engenharia agrícola, que abordam a necessidade de uma alimentação saudável, motivam e auxiliam os alunos e funcionários no cultivo de hortaliças, frutas, verduras e legumes, em alguns casos fomentando hortas no próprio ambiente escolar.

Podemos citar também os estagiários de psicologia que desenvolvem projetos enriquecedores com alunos e profissionais abordando temas importantes para essa etapa de formação, e, claramente, os estagiários dos cursos de licenciatura que levam para dentro das salas de aula, uma energia renovada, novas práticas de ensino e uma pluralidade de conhecimentos atuais sociais, científicos, tecnológicos auxiliando os professores em sua prática didática e em muitos casos incentivando os alunos a aprender, se envolver diretamente e se enxergarem como agentes ativos do processo de aprendizagem.

De forma peculiar é preciso que as EEB saibam que são importantes para a formação docente, seja ela inicial ou continuada, que os profissionais tenham o sentimento de pertença e responsabilidade quanto aos futuros profissionais da

sociedade em que vivem e busquem não apenas receber os estagiários, mas também tornar essa relação o mais proveitosa possível.

Para que os profissionais da educação básica possam se conscientizar da importância de receber o estagiário, de criar uma relação colaborativa entre eles e o professor orientador das IES, propomos um momento de reflexão que deve ser desenvolvido durante o horário de módulo dos professores, conduzido pelos próprios professores que se dispuserem, pela equipe pedagógica ou gestora, ou também tendo o apoio de professores das universidades.

É regulamentado que as IES devem, em contrapartida, atender demandas provenientes das EEB com as quais possuem vínculo seja para estágios, projetos de iniciação, de extensão, ou programas oriundos das Políticas Públicas Educacionais (PPE)¹⁰. Trazemos aqui, um trecho do regulamento de estágio da UFLA, destacando a obrigatoriedade da instituição em atender as escolas básicas.

CAPÍTULO V - DA CONTRAPARTIDA DA UFLA COM AS INSTITUIÇÕES
CONVENIADAS - FORMAÇÃO CONTINUADA

Art. 21. A UFLA, por meio da PRG¹¹ e da Coordenadoria de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica da DADE, deve estabelecer com as instituições de educação básica Campos de Estágio, relações de reciprocidade, visando uma ampla formação de todos os envolvidos no contexto do Estágio Curricular Supervisionado.

Art. 22. A UFLA, por meio de sua Pró-Reitoria de Graduação e da Coordenadoria de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Básica da DADE oferecerá regularmente ações de formação continuada, tais como fóruns, workshops, congressos entre outros eventos relacionados às licenciaturas que contemplem, entre outras temáticas, questões ligadas aos estágios curriculares. (BRASIL, 2018b, p. 6)

Desta forma, acreditamos que os professores coformadores, inicialmente representados pela gestão da escola em que atuam, devem solicitar ao gestor que o mesmo solicite a IES formação continuada, tendo como foco, a importância do estágio para a formação inicial dos estagiários e para a formação continuada dos professores coformadores.

Enfatizamos, que a ação aqui proposta, pode ser desenvolvida sem os professores orientadores das IES. É possível que os professores, juntamente com a equipe pedagógica, ou não, possam se organizar e utilizar os materiais aqui

¹⁰As PPE são programas ou ações criadas pelos governos para colocar em prática medidas que garantam o acesso à educação para todos os cidadãos, além de avaliar e ajudar a melhorar a qualidade do ensino do país. Para compreender melhor sobre o tema leia o capítulo 3 da dissertação seção 3.1.

¹¹Atual Prograd – Pró-Reitoria de Graduação.

referenciados, para ler, refletir e discutir sobre o papel que possuem frente à formação inicial dos estagiários e, a formação continuada de toda a equipe docente.

Contudo, se houver a oportunidade de desenvolver esta ação, tendo o suporte dos professores orientadores das IES, isso não deve ser evitado, pois essa é uma grande oportunidade de estreitar os laços entre as duas instituições de ensino.

A seguir discutimos brevemente, sobre alguns temas que consideramos essenciais para o processo de conscientização dos profissionais e, trazemos sugestões de materiais que foram lidos durante a elaboração deste material, que podem ser utilizados como suporte pelos mediadores.

➤ **Tema 1 – A importância do estágio na formação inicial dos graduandos**

Quando paramos para analisar o papel das EEB na formação dos graduandos, nem sempre temos a consciência da importância que elas possuem neste processo. Partindo desta premissa acreditamos que,

pensar a escola de Educação Básica como co-formadora dos futuros professores torna-se essencial para objetivar uma transformação construtiva na educação de nosso país, afinal é a partir dela que a tão esperada mudança no cenário educacional efetivamente ocorrerá. (ARRUDA, 2014, p. 45)

É necessário que todos tenham clareza de como essa relação entre a teoria aprendida nas IES e o campo prático desenvolvido dentro das EEB, são importantes para a formação inicial de todos os graduandos.

De acordo com Arruda (2014, p. 45), "a escola de Educação Básica deve participar da formação do acadêmico, futuro professor durante o período formativo, como parte integrante e fundamental deste processo."

Existem muitas pesquisas sobre a formação docente, e nas últimas décadas elas ganharam mais destaque pois acreditamos que o caminho para uma educação de qualidade é ter professores preparados para lidar com a heterogeneidade da sociedade e,

no contexto da formação inicial de professores, a realização do estágio supervisionado nas escolas de Educação Básica tem se destacado nos estudos como um elemento de reconhecida relevância da constituição da identidade profissional docente. (PEREIRA; OLIVEIRA, 2021, p. 1167)

O que é reafirmado nas palavras de Nóvoa (2009, p. 38) o qual afirma que o estágio é "fundamental para consolidar as bases da formação, que deve ter como

referência lógica de acompanhamento, de formação–em–situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente".

Durante a graduação, o estágio configura uma etapa fundamental no desenvolvimento e aprendizagem do estagiário. É neste período que o estagiário tem seu primeiro contato com as funções da profissão escolhida.

O estágio não apenas agrega experiência, como proporciona, aos envolvidos, uma excelente alternativa para crescer na profissão e aprender a transformar o conhecimento em habilidade prática. Sem falarmos na troca de experiências, ideias, conceitos e estratégias.

Compreender o estágio curricular como um tempo destinado a um processo de ensino e de aprendizagem é reconhecer que, apesar da formação oferecida em sala de aula ser fundamental, só ela não é suficiente para formar e preparar os alunos para o pleno exercício de sua profissão. Faz-se necessária a inserção na realidade do cotidiano escolar para aprender com a prática dos profissionais da docência. (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008, p. 221)

Contudo, todos esses benefícios só são possíveis se os profissionais das EEB, e aqui me refiro excepcionalmente aos professores que vão atuar como coformadores, tiverem consciência da responsabilidade que possuem e estiverem dispostos a colaborar com a formação dos nossos futuros docentes.

Também não podemos deixar de citar que o estágio funciona como uma ligação das IES e as EEB, pois tornam-se eixos articuladores entre os saberes adquiridos (PIMENTA, 2006).

Este momento de reflexão e discussão deve suscitar nos profissionais da educação básica o interesse em contribuir para a formação inicial dos futuros profissionais da nossa sociedade, estando dispostos a recebê-los e cooperar com a sua formação. Sem esquecermos da contribuição que essa relação trará para toda a comunidade escolar, principalmente para o professor coformador.

Para ler, refletir e discutir sobre "A importância do estágio na formação inicial dos graduandos", citamos abaixo, alguns materiais, além dos que já foram referenciados ao longo do texto, que podem contribuir para este momento.

Sugestões de leitura¹²

- **Lei Nº 11788, de 25 de setembro de 2008** (BRASIL, 2008b), que dispõe sobre o estágio dos estudantes.
- **Resolução CEPE Nº 269, de 12 de junho de 2018** (BRASIL, 2018b), que dispõe sobre o Regulamento do Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos Presenciais de Licenciatura da Universidade Federal de Lavras e dá outras providências.¹³
- **O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar** (CORTE; LEMKE, 2015), que trata alguns aspectos referentes ao estágio supervisionado nos cursos de graduação, mas mais especificamente nas licenciaturas, apontando a sua importância na formação docente e apresentando questões que envolvem esta formação e os novos desafios que o profissional docente tem e terá de enfrentar, não só em termos de sua formação, como também em termos de atuação no campo da educação.
- **A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas** (SCALABRIN; MOLINARI, 2013), que discute a importância do estágio supervisionado para os estudantes das licenciaturas.

➤ **Tema 2 – A importância do papel do professor coformador**

Professores coformadores são os professores das EEB que se dispõem a receber, acompanhar e colaborar com a formação inicial dos estudantes de graduação.

É importante destacarmos que professor coformador também é denominado como professor supervisor de estágio, supervisor de programas, preceptor, dentre outros termos. Contudo, todos possuem as mesmas funções e responsabilidades e em nosso material, adotaremos a denominação professor coformador.

¹²Os materiais sugeridos foram citados nas Referências Bibliográficas, grande parte contendo o endereço para download.

¹³Neste caso é necessário que a EEB tenha acesso ao regulamento do Estágio da IES que está conveniada.

Ao receber um estagiário é necessário que o professor coformador tenha clareza das suas atribuições. Em grande parte dos casos, esses profissionais participam do estágio sem “ter clareza quanto ao papel que podem desempenhar na formação docente, sobre o que se espera da sua participação nessa formação e quais saberes profissionais estão em jogo para o desempenho das tarefas aí previstas” (SARTI; BENITES; NETO, 2015, p. 106).

O professor coformador, sujeito experiente¹⁴ na profissão, tem um papel importante na formação dos estagiários, pois como afirma Nóvoa (2009, p. 17) “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”, ou seja, é necessário “os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas”.

Nóvoa (2009, p. 17) ainda complementa que “não haverá nenhuma mudança significativa se a *comunidade dos formadores de professores* e a *comunidade dos professores* não se tornarem mais permeáveis e imbricada”. (grifos do autor)

Muitos pesquisadores apontam a importância do professor da educação básica atuar como coformador, como Tardif (2002), que afirma que os professores coformadores possuem uma função social tão importante quanto os professores das IES ou, como Pimenta e Lima (2004, p. 115) que “destacam a importância da participação dos professores das escolas que recebem os estagiários nesse processo formativo no qual também assumem a função de orientadores” e, França (2009, p. 3165) que, por sua vez, “evidencia a importância da contribuição dos professores na condução do processo de aprendizagem do ofício de ensinar e que exerce a função de tutor”.

O professor coformador é responsável por mediar momentos de reflexão, análise e interpretação da realidade profissional, proporcionando aos estagiários, a partir dessas vivências e experiências, construir sua prática e o conhecimento profissional.

Assim, o coformador desempenha um papel importante já nas primeiras ações do estagiário, quando o auxilia no desenvolvimento das ações, como planejamento, também durante as atividades realizadas orientando-os e fazendo intervenções, quando necessário, e na conclusão após a realização das atividades, mediando

¹⁴Denominamos experiente o professor que possui tempo de carreira, de docência em relação ao professor que está iniciando.

momentos de reflexões sobre as experiências vivenciadas, oportunizando, assim, a construção dos saberes profissionais seus e de seus estagiários.

Portanto, evidenciamos que as ações do professor coformador são importantes,

[...] na medida em que proporcionam a mobilização de saberes e conhecimentos docentes pelo aluno/estagiário, pois, pode compartilhar suas experiências e oportunizar que esse futuro professor, inserido no ambiente da escola, faça reflexões sobre sua prática docente. (COUTO; ZANON, 2018, p. 305)

O que é reforçado pelos autores Gadotti e Alves (2016, p. 5841), que afirmam "que os docentes das instituições básicas de educação possuem uma função, saberes e experiências importantes a serem compartilhadas com os futuros docentes". Eles complementam ainda que, pelo fato de contarmos com muitos docentes em diferentes escolas, os estagiários têm acesso a diferentes metodologias que contribuem para a formação dos mesmos e para a prática dos coformadores, que podem analisar as distintas experiências vivenciadas e trazidas por eles.

Devido à grande diversidade de docentes presentes na rede de ensino brasileira, torna possível os futuros docentes terem acesso a uma pluralidade de metodologias utilizadas por esses professores e a partir disso tecer análises críticas construtivas sobre o trabalho desses docentes, o que acarreta então em uma contribuição para sua própria prática. (GADOTTI; ALVES, 2016, p. 5841)

Podemos afirmar que o papel do coformador é importante pois,

[...] pode contribuir tanto para a formação dos estudantes quanto para a formação dos professores supervisores, uma vez que, ao agirem na formação dos alunos, estes últimos têm a oportunidade de analisar e modificar suas concepções e também suas práticas, tornando-se autônomos, sensíveis e atentos à complexidade do espaço em que estão inseridos. Nesse processo, ambos, professor e aluno, aprendem. Além disso, ao atuarem como coformadores de futuros professores, esses profissionais são também reconhecidos pela universidade, o que pode favorecer ainda mais a aproximação entre o ensino superior e a educação básica e a articulação entre conhecimento científico e os saberes práticos. (REALI; DEIMLING, 2020, p. 3)

Atuar como professor coformador é importante para contribuir com a formação inicial dos estagiários, futuros profissionais da nossa sociedade, vivenciar uma formação continuada que pode ser pautada no trabalho colaborativo e na reflexão crítica, como veremos abaixo, além de proporcionar uma relação entre as EEB e as IES.

Buscando contribuir com este momento de reflexão quanto "A importância do papel do professor coformador", trazemos, além dos materiais já citados, algumas referências listadas a seguir:

Sugestões de leitura

- **Aprendizagem da docência: Professores formadores** (MIZUKAMI, 2005-2006).
 - Apresenta alguns aspectos relacionados a características e papéis de formadores de professores que deveriam ser considerados por políticas públicas educacionais.
- **Professor supervisor do Pibid: ser docente com capa de gestor** (CHALUH, 2019).
 - É um recorte de uma pesquisa que teve como objetivo analisar e compreender os processos formativos promovidos por duas professoras supervisoras do Pibid.
- **Professor supervisor do Pibid como coformador e sua concepção de formação no trabalho com os licenciandos** (FERNANDES, 2017).
 - Identifica as concepções de formação inicial que norteiam as práticas formativas desenvolvidas com os licenciandos pelos professores supervisores dos subprojetos de Pedagogia ligados ao Pibid. Analisa o papel do Professor Supervisor, sendo este coformador dos licenciandos do programa.
- **Constituição da formação docente e do desenvolvimento profissional no PIBID: as aprendizagens do professor coformador** (MENEZES; NÓBREGA-THERRIEN; FORTE, 2017).
 - Discute, de que forma, a participação do professor da Educação Básica como coformador contribui para sua formação e seu desenvolvimento profissional docente.

➤ **Tema 3 – A importância do trabalho colaborativo e do processo reflexivo**

Vamos discutir agora sobre a importância do trabalho colaborativo e da reflexão de forma abrangente. Contudo, para não perdermos o foco, enfatizamos que a relação coformador, estagiário e orientador, para ser formativa e proveitosa, deve se pautar

na colaboração entre os envolvidos, na reflexão individual, coletiva e diária, tendo as ações planejadas e desenvolvidas como foco.

Pesquisas realizadas nas últimas décadas apontam para a importância dos profissionais realizarem suas atividades docentes de forma reflexiva e colaborativa. Os estudos realizados apontam que a prática colaborativa favorece a atitude crítica e reflexiva sobre a própria prática, daí sua importância durante a realização dos estágios.

Contudo, quando pensamos em um grupo colaborativo, com ações reflexivas dentro de uma EEB, devemos pensar em quais características esse grupo precisa possuir. De acordo com Maldaner (2000, p. 11), é preciso que nesse grupo:

- I) haja professores disponíveis e motivados para iniciar um trabalho reflexivo conjunto e dispostos a conquistar o tempo e local adequados para fazê-los;
- II) que a produção científico-tecnológica se dê sobre a atividade dos professores, sobre as suas práticas e seu conhecimento na ação, sendo as teorias pedagógicas a referência e não o fim;
- III) que os meios e os fins sejam definidos e redefinidos constantemente no processo e de dentro do grupo;
- IV) que haja compromisso de cada membro com o grupo;
- V) que a pesquisa do professor sobre a sua atividade se torne, com o tempo, parte integrante de sua atividade profissional e se justifique primeiro para dentro do contexto da situação e, secundariamente, para outras esferas;
- VI) que se discuta o ensino, a aprendizagem, o ensinar, e o aprender da ciência, ou outras áreas do conhecimento humano, que cabe à escola proporcionar aos alunos, sempre referenciado às teorias e concepções recomendadas pelos avanços da ciência pedagógica comprometida com os atores do processo escolar e não com as políticas educacionais exógenas;
- VII) que os professores universitários envolvidos tenham experiência com os problemas concretos das escolas e consigam atuar dentro do componente curricular objeto de mudança, que pode ser interdisciplinar ou de disciplina única.

Visto que nossa intenção inicial é que estes grupos contem também com a participação efetiva dos estagiários, que estes devem ser sujeitos ativos do seu processo de formação inicial, capazes de se transformarem em profissionais reflexivos desenvolvendo competências que os permitam compreender a realidade em que estão atuando, pretendendo-se que o estagiário “adote uma posição crítica relativamente ao contexto em que exerce sua atividade e que se emancipe dos constrangimentos que podem inibir a sua prática profissional e impedir o seu desenvolvimento pessoal” (FREIRE, 2001, p. 14).

Assim, compreendemos que trabalhar de forma colaborativa e reflexiva exige vontade de realizar com os outros, confiar e valorizar seus saberes e dos outros,

refletir sobre suas ações e as dos outros, acreditando ser possível ir mais longe com o outro do que sozinho.

De certa maneira espera-se que os grupos de trabalho colaborativo, proporcionem trocas de experiências e aprendizagens e que os envolvidos se apoiem “[...] visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações” (DAMIANI, 2008, p. 215).

Diversos trabalhos publicados enfatizam a importância da cultura escolar colaborativa. Os trabalhos de Damiani (2004, 2006) destacam o bom desempenho de escolas que trabalham de forma colaborativa há alguns anos e, com isso, apresentam baixos índices de repetência e evasão, quando comparadas com as outras escolas da região, também cita o alto grau de satisfação e investimento em formação continuada dos professores dessas escolas.

Já os trabalhos de Zanata (2004) e Loiola (2005) apontam o trabalho colaborativo como espaço de aprendizagem, no qual os envolvidos identificam suas forças, fraquezas, dúvidas, necessidades de renovação, socialização de conhecimentos, formação de identidade grupal e renovação de práticas pedagógicas.

Contudo, apesar de todos os benefícios oriundos do trabalho colaborativo, Martins (2002) relata que grande parte dos professores das escolas brasileiras, apesar de estarem em grupos no ambiente escolar, ora nas salas dos professores, nos conselhos de classes, na sala da supervisão, dentre outros, não trabalham de forma colaborativa e, em grande parte das vezes, utilizam o espaço/tempo que possuem disponíveis, realizando atividades burocráticas ou resolvendo problemas emergenciais.

Os professores, raramente ou quase nunca, criam "um espaço para reflexão, planejamento e transformação de sua prática educacional em atividades humanizadoras para si mesmo e para seus alunos" (MARTINS, 2002, p. 233).

Diante do exposto, podemos considerar que o trabalho colaborativo tem como alicerce a partilha, a reflexão crítica das ações individuais e coletivas. Por isso, chamamos a atenção para a ação reflexiva dos coformadores, estagiários e orientadores, buscando tornar a relação entre eles uma ação partilhada, capaz de proporcionar uma formação inicial e continuada pautada na colaboração e reflexão.

Segundo Lima e Aroeira (2011), a reflexão coletiva é importante durante todo o período do estágio pois,

[...] a experiência de estágio que privilegia oportunidades para a reflexão coletiva pode auxiliar o futuro professor a transpor situações-problema e dilemas; pode contribuir para a busca de alternativas entre pares, que são assumidas de acordo com a ressignificação das teorias relacionadas à prática educativa refletida [...]. (LIMA; AROEIRA, 2011, p. 124)

Diante das discussões já realizada, nos baseamos em Arruda (2014, p. 34) que afirma que,

[...] a ação docente não reflexiva dificilmente irá provocar mudanças em sua estrutura. É no ato da reflexão crítica que serão apontados pelo professor (em carreira ou em formação) os pontos relevantes, positivos e negativos, de seu trabalho, assim como também será um momento propício para estabelecer estratégias para a resolução de problemas e consequente melhoria qualitativa de seu trabalho.

Buscamos, de forma sistematizada, mostrar a importância de trabalhar em grupos colaborativos de forma reflexiva. Destacamos que os grupos colaborativos podem constituir excelentes oportunidades de desenvolvimento profissional e são indispensáveis na promoção de uma cultura que prioriza a colaboração entre os pares com diferentes níveis de competência profissional.

A seguir, algumas sugestões de leitura complementar.

Sugestões de leitura

- **“Sem as reuniões a escola não existe! Não tem como!”: Estudo de caso de uma escola colaborativa** (DAMIANI, 2004).
 - Apresenta resultados preliminares da pesquisa intitulada “Trabalho colaborativo em educação: desenvolvimento e benefícios”, que visa realizar um estudo de caso envolvendo 10 escolas públicas, da cidade de Pelotas (RS), em que se verificou a predominância de um tipo específico de cultura institucional: a cultura do trabalho colaborativo ou cooperativo.
- **Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil** (LOIOLA, 2005).
 - Apresenta resultados de uma investigação que adotou as diretrizes metodológicas da pesquisa colaborativa, apoiada no modelo de formação reflexiva.

- **PIBID: Considerações sobre o papel dos professores da educação básica no processo de iniciação à docência** (REALI; DEIMLING, 2020).
 - Apresenta análises realizadas sobre o Pibid, relatando sobre como professores coformadores tomam o programa como espaço de formação e realização de trabalho colaborativo, contribuindo para seu desenvolvimento profissional e a aprendizagem dos licenciandos.
- **O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática** (SARAIVA; PONTE, 2003).
 - Relata um estudo cujo objetivo era identificar fatores que influenciam o desenvolvimento profissional dos professores de Matemática, no quadro da realização de trabalhos colaborativos, em ligação direta com a prática letiva.

Com isso finalizamos a primeira ação e vamos dar início a segunda, voltada para todos os envolvidos no processo de estágio, professores orientadores, coformadores e estagiários. Essa é uma ação permanente que deve ocorrer sempre que for necessária.

2ª AÇÃO – PROFESSOR COFORMADOR, ESTAGIÁRIO E PROFESSOR ORIENTADOR

Esta segunda ação, voltada para todos os envolvidos no processo do estágio, será dividida em momentos, sendo o primeiro relacionado ao recebimento, acolhimento do estagiário no espaço escolar; o segundo voltado para as ações a serem desenvolvidas com o estagiário durante o período do estágio e o terceiro e último momento voltado para o processo de acompanhamento, avaliação das ações propostas e desenvolvidas.

➤ 1º Momento – Acolhendo o estagiário: ação para o professor coformador

O momento que o estagiário retorna ao ambiente da EEB,

[...] é um momento delicado e decisivo, que implica dificuldades e idiosincrasias, na aproximação do estudante com o complexo de situações e de planos interativos constituídos pela diversidade entre as pessoas que compõem a escola, em termos de classe social, de geração, de gênero, dos papéis e lugares sociais por elas ocupados, na hierarquia da própria escola e do sistema de ensino. (FONTANA, 2011, p. 25)

Assim, é importante que o estagiário seja preparado pelos professores orientadores, para que, ao chegarem na escola tenham conhecimento da realidade da mesma, possibilitando a

[...] realização de um bom “trabalho” na escola-campo; ou seja, o aluno terá condições de compreender a escola em sua complexidade, a partir do Projeto Político Pedagógico, de vivenciar a realidade da sala de aula, de atuar com responsabilidade, com compromisso, com parceria, e, principalmente, de estar seguro e convicto do papel do estagiário na escola e agir como tal. Essa nova realidade favorece a criação de vínculos entre a escola e os alunos a ponto dos alunos serem convidados a retornarem às escolas, para o desenvolvimento de outras atividades. (SANTOS, 2004, p. 96)

Partindo desse pressuposto, o recomendado seria que os professores orientadores, cientes das parcerias estabelecidas com as EEB, iniciassem com o processo de reconhecimento do espaço. Primeiramente, realizando um levantamento dos professores que poderão atuar como coformadores, solicitando os documentos oficiais da escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar (RE), para apresentá-los aos seus estagiários antes dos mesmos serem encaminhados para realizarem seus estágios.

E, diante dessa proposta, das IES terem acesso ao PPP e ao RE, refletimos sobre o fato de não haver nenhuma seção específica em relação ao recebimento e

acolhimento dos estagiários em nenhum dos documentos, o que também já foi apontado por Pereira e Oliveira (2021, p. 1179),

esse questionamento me fez refletir o porquê de as escolas não pensarem em uma seção específica para o estágio e para o recebimento dos estagiários, uma vez que eles são parte da comunidade escolar – como já foi relatado pelos próprios entrevistados. Considero importante a existência dessa seção, em que fossem especificadas ações para com os licenciandos e, dessa forma, os professores e gestores teriam em que se basear para receber e acolher os estagiários e possibilitar sua imersão em toda a vida escolar.

E, é exatamente a ação de receber e acolher o estagiário que nos atentamos nessa discussão. É importante que os professores coformadores não apenas recebam os estagiários, mas os acolham, pois, segundo Santos (2004, p. 116), "[...] experiências positivas de acolhimento e abertura favorecem ao desenvolvimento de um estágio que, de fato, contribua com o processo de formação dos [...]", dos estagiários e dos coformadores.

Segundo as autoras Sarti e Araújo (2016), receber, recepcionar e acolher são ações distintas e interferem diretamente na qualidade do estágio.

A recepção é considerada aqui como o nível mais inicial e elementar de atuação dos professores colaboradores nos estágios. Trata-se da autorização para entrada e permanência do estagiário em sala de aula para que ele observe de maneira passiva as aulas e práticas dos professores, ou, conforme indicação da instituição de formação inicial, realize regências preparadas sem a participação do professor da classe. Tal modalidade de atuação no estágio reduz-se a permitir ao estagiário o cumprimento da carga horária e das atividades exigidas pela universidade. (SARTI; ARAÚJO, 2016, p. 178)

Receber o estagiário pode ser visto como uma ação em que não há envolvimento do coformador com o mesmo, ele apenas disponibiliza um espaço para que o estagiário possa cumprir suas horas. Acreditamos que dessa forma não há formação continuada e a formação inicial é fraca e subjetiva.

Já o acolhimento é considerado neste trabalho como uma ação específica que pode ser assumida pelo professor da classe no período do estágio, pressupondo um nível de envolvimento mais elevado que o da mera recepção do estagiário. Trata-se então de oportunizar uma situação diferenciada para observação e regência. Nessa modalidade de colaboração, o professor da classe envolve-se com o estágio, interage com o estagiário e interfere de forma deliberada nos rumos do trabalho. Ele se vê na posição de realizar intervenções formativas junto com o estagiário, interferindo no processo e atuando na formação de um futuro docente. (SARTI; ARAÚJO, 2016, p. 178)

O que priorizamos é que haja um acolhimento ao estagiário para que a relação entre coformador e estagiário seja de formação mútua. Assim, acreditamos que o

professor coformador, tão logo receba o estagiário, necessita posicioná-lo, ou seja, deve conhecê-lo, questioná-lo quanto ao período que estão cursando, quais os seus objetivos em relação ao estágio, o que esperam e o quanto estão dispostos a se envolver, por exemplo.

Após conhecer o estagiário o coformador precisa apresentá-lo ao seu horário de trabalho, inclusive os horários em que cumpre seu módulo, pois estes serão utilizados para as conversas. Em seguida, deve apresentar os documentos que foram utilizados para delinear seu trabalho, no caso os livros didáticos, os planos de ensino, entre outros.

No caso em que o estagiário ainda não teve acesso ao PPP e ao RE da escola, o coformador deve disponibilizá-los para que o estagiário possa lê-los e, posteriormente, conversarem sobre.

Estas etapas são importantes para que o estagiário programe seus horários, elabore suas propostas de intervenção no ambiente escolar e realize suas ações de acordo com cada estabelecimento onde estiver estagiando.

Não podemos esquecer que, o estagiário está chegando pela primeira vez na escola e pode não a conhecer, sendo necessário apresentá-lo aos espaços físicos como a secretária, a sala da supervisão, sala dos professores, banheiros, cantina, biblioteca, sala de informática e laboratórios de ciências, quando existirem.

Após receber o estagiário, conhecê-lo e apresentá-lo ao espaço escolar é preciso pensar nas ações a serem desenvolvidas durante a relação com o mesmo, o que está proposto como um segundo momento.

➤ **2º Momento – O período de estágio: ação para o professor orientador**

O estagiário chega na escola básica instruído por seus professores orientadores das IES. Em geral, trazem uma proposta inicialmente definida para ser aplicada juntamente com o coformador. Contudo, se queremos que o professor coformador se sinta parte integrante da formação do estagiário e tenha consciência da sua função coformadora é necessário que eles participem do planejamento do estágio.

Segundo Daniel (2009) não está claro o papel do professor coformador na formação dos estagiários que recebe, pois estes permanecem excluídos dos

planejamentos e demais ações sobre a formação do estagiário, "[...] reafirmando cada vez mais suas posições informais e indefinidas neste cenário" (DANIEL, 2009, p. 37).

Verificamos que a relação entre o professor orientador e o professor coformador é tão importante que se faz presente na legislação de estágio (BRASIL, 2008a) e é enfatizada nos trabalhos de diferentes autores como Pimenta e Lima (2004) e Arruda (2014).

Para Arruda (2014, p. 66) é fundamental "que haja um contato, presencial ou não, com o professor regente da escola, de forma a haver uma parceria produtiva entre pares na formação inicial do acadêmico".

Arruda (2014) ainda complementa que o coformador necessita participar ativamente do planejamento das ações de estágio para,

que eles possam estar colocando suas opiniões a respeito da formação docente e efetivamente ser e fazer parte do processo formativo dos estagiários. Enquanto esses professores ficarem alienados das decisões, somente concedendo seu espaço na escola, dificilmente ele irá se considerar parte do processo e terá sentimentos de responsabilidade com ele. (ARRUDA, 2014, p. 54)

A participação dos coformadores nessa fase inicial não só favorece o sentimento de pertença e responsabilidade com a formação inicial dos estagiários, mas também, estreita os laços entre a escola básica e a universidade e, principalmente, contribui com as propostas de ações, tornando-as viáveis para serem levadas para dentro da escola básica.

O que nos fez lembrar do texto de Charlot (2005), onde o autor fala como as pesquisas educacionais não são bem-vistas e recebidas pelos profissionais da educação básica,

começo com a consideração de que a pesquisa educacional não entra ou pouco entra na sala de aula, pois os professores, na verdade, estão se formando mais com os outros professores dentro das escolas do que nas aulas das universidades ou dos institutos de formação. **Os professores costumam dizer que a pesquisa não serve para eles** e pensam, muitas vezes, que tudo isso é complicado, chato e, muitas vezes, mentira – é o que eles dizem. (CHARLOT, 2005, p. 90) (grifos nossos)

O que Charlot (2005) relata é que as propostas realizadas pelas IES não cabem no espaço escolar do professor coformador e muitas vezes não condizem com a realidade da escola, do professor coformador e dos alunos.

Assim, acreditamos que a relação entre os professores orientadores e os coformadores pode gerar propostas de ações que atendam às necessidades reais da

escola, buscando aproximar as pesquisas educacionais da realidade escolar, tornando-as viáveis de serem efetivadas.

Concordamos então que é extremamente necessário que, antes de iniciarem as ações do estágio, os professores orientadores, coformadores e estagiários devem adotar uma prática colaborativa, de forma que todos tenham conhecimento da realidade da escola e dos alunos, do trabalho já desenvolvido pelo coformador em suas turmas, dos objetivos principais do estágio, possibilitando ações mais efetivas e formativas para todos.

Enfatizamos que essa relação entre coformador e orientador não deve ocorrer apenas no início do estágio, mas sim ao longo de todo o período, de forma que juntos possam contribuir com a formação dos estagiários.

Definidas as ações a serem desenvolvidas, cabe ao coformador auxiliar o estagiário, observar seu comportamento, refletir criticamente com o mesmo, orientar, proporcionando ao estagiário desenvolver competências e saberes necessários para a construção da sua identidade profissional, correspondendo às exigências e aos desafios da sociedade contemporânea.

Salientamos que no período de desenvolvimento das ações do estágio, não apenas o estagiário vivencia momentos de formação, mas também os coformadores, pois acreditamos que este espaço seja apropriado para a reflexão e enriquecimento do profissional coformador.

Concordamos com Pimenta e Lima (2004, p. 129) na seguinte defesa,

assim, propomos que o estágio, em seus fundamentos teóricos e práticos, seja esse espaço de diálogo e de lições, de descobrir caminhos, de superar os obstáculos e construir um jeito de caminhar na educação de modo a favorecer resultados de melhores aprendizagens dos alunos.

Compreendemos que para o coformador, o estágio é o momento de desenvolvimento profissional,

[...] a partir do entendimento de que estará se operando a reflexão de suas práticas e resignificação de seus saberes docentes. Este poderá ser um momento propício para que este professor que se encontra muitas vezes isolado do meio acadêmico possa estar exercitando a pesquisa e produzindo conhecimentos a partir de sua própria prática pedagógica. (CARNEIRO, 2009, p. 1)

Assim, o coformador estará em formação continuada, investigando, analisando e refletindo sobre seus saberes da prática, construindo novos significados apoiados em uma prática colaborativa e reflexiva.

Compreendemos que o processo reflexivo não será mobilizado de forma espontânea entre coformadores, estagiários e orientadores, não ocorrerá de forma espontânea pois exige que os sujeitos tenham tempo, disponibilidade e interesse em fazê-la.

Quando propomos que a prática do estágio seja colaborativa e reflexiva temos consciência que estamos agregando enormes responsabilidades aos sujeitos que participam do processo. Contudo, salientamos que os requisitos para que o estágio ocorra dessa forma já existem, com exceção apenas do interesse dos participantes.

O espaço e o tempo para o diálogo, a partilha entre pares, já existe na carga horária do coformador, são os horários de módulo. Os estagiários também podem se fazer presentes nestes momentos, desde que sejam relatadas nos relatórios do estágio, o que já nos leva ao quesito seguinte, que é como proporcionar a reflexão.

Sabemos que os estagiários têm, de forma obrigatória, de elaborarem seus relatórios de estágio que possuem especificidades como narrar o que foi observado, o que foi realizado e, principalmente, expor a opinião do estagiário quanto ao que foi aprendido, o que pôde ser agregado a sua formação inicial.

E tendo como premissa os relatórios de estágio, que já devem ser elaborados pelos estagiários, propomos, em nosso 3º momento, a utilização de narrativas de aula para serem elaboradas pelos estagiários e coformadores e compartilhadas, discutidas e refletidas em grupo, juntamente com o orientador.

➤ **3º Momento – As narrativas de aula, dos coformadores e estagiários, como instrumentos de reflexão**

Para Zeichner (1993, p. 17) a reflexão significa,

[...] o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar.

O que nos leva a compreensão de que o processo de formação é contínuo, somos preparados para começarmos a ensinar e precisamos ser conscientes que durante a docência é necessário estudar a maneira como ensinamos, analisar nossa prática e buscarmos melhorar ao longo do tempo, configurando assim um profissional prático reflexivo, responsável e consciente do seu próprio desenvolvimento profissional.

Zeichner (1993, p. 17) ainda acrescenta que o profissional prático reflexivo

[...] reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência [...].

Mas, é preciso que, ao investigar a própria prática o coformador esteja disposto a mudar e compreender,

[...] afirmando que por um lado pode visar principalmente alterar algum aspecto da prática, uma vez que estabelecida à necessidade dessa mudança e, por outro lado, pode procurar compreender a natureza dos problemas que afetam essa mesma prática com vista à definição, num momento posterior de uma estratégia de ação. Tal investigação sobre a prática favorece tanto o professor envolvido como o meio onde está inserido. (DANIEL, 2009, p. 53)

Complementando nossa discussão, trazemos Ponte (2008) que aponta quatro razões para os coformadores realizarem a pesquisa sobre a própria prática,

podemos apontar quatro grandes razões para que os professores façam pesquisa sobre a sua própria prática: (i) para se assumirem como autênticos protagonistas no campo curricular e profissional, tendo mais meios para enfrentar os problemas emergentes dessa mesma prática; (ii) como modo privilegiado de desenvolvimento profissional e organizacional; (iii) para contribuírem para a construção de um patrimônio de cultura e conhecimento dos professores como grupo profissional; e (iv) como contribuição para o conhecimento mais geral sobre os problemas educativos. (PONTE, 2008, p. 3)

Diante do exposto, propomos que durante o estágio, o coformador desenvolva práticas características de um profissional prático reflexivo, sendo capaz de analisar sua prática diária e, com a ajuda dos estagiários e orientadores, possa (re)significá-la. Pois, como afirmam Belarmino e Souza (2019, p. 2),

é importante observarmos que a formação do professor não se realiza apenas na academia, mas sim na reflexão deste sobre sua prática. Assim, a formação continuada traz para o profissional, a oportunidade de se pensar enquanto professor, de buscar novas metodologias de ensino-aprendizagem, de construir estratégias para resolução de problemas relativos ao ofício e de valorizar seus saberes experienciais.

Assim, ao pensarmos em uma estratégia para a formação inicial dos estagiários e para a formação continuada dos coformadores, optamos pelas narrativas produzidas ao longo do estágio e compartilhadas durante os horários de módulo dos coformadores.

Compreendemos que o professor coformador e o estagiário, ao escreverem suas narrativas pedagógicas e compartilhá-las durante os horários de módulo, são

levados a rememorar suas experiências, refletir sobre a própria prática adotada, consolidando (auto)formação e desenvolvimento profissional bilateralmente.

Segundo afirmam as autoras Nacarato e Passeggi (2011), há uma aprendizagem compartilhada por quem escreve a narrativa e por quem a lê, pois:

[...] a narrativa contribui tanto para o leitor, quanto para o produtor. No ato de escrita da narrativa, a professora não apenas precisa se lembrar dos fatos passados, como também construir um cenário, uma trama na qual a história se passa, suas personagens e suas ações. (NACARATO, PASSEGGI, 2011, p. 3)

As narrativas produzidas pelos coformadores e estagiários, são consideradas

como gênero discursivo e textual, a narrativa de aula traz o estilo da professora-narradora, mas tem um conteúdo composicional: há um momento de autoidentificação (quem é, onde atua, com qual turma), de contextualização de seu trabalho (como são os alunos, quando o trabalho foi realizado, o conteúdo trabalhado, os materiais utilizados); existem as personagens (os alunos e a professora) e a trama (como foi o desenvolvimento da ação que está sendo narrada). Geralmente, termina com uma reflexão da professora-narradora sobre a prática narrada. (GRANDO; NACARATO; LOPES, 2014, p. 994)

Assim, as narrativas tomadas como gênero discursivo têm um propósito de comunicar a experiência, registrando o que foi vivido, possibilitando construir uma memória possível de ser (re)significada. E, ao serem registradas, podem se constituir literatura a ser trabalhada com futuros professores e estagiários (GRANDO; NACARATO; LOPES, 2014, p. 1000).

Como afirma Marquesin (2007, p. 68),

as narrativas podem criar oportunidades para que o professor examine a prática real de ensino, de forma a ampliar seus saberes e melhorar sua própria prática por meio do trabalho colaborativo, com vistas a planejar, implementar, analisar e revisar aulas que eles mesmos ministram.

Contudo, não podemos nos esquecer que não basta apenas elaborar as narrativas, como citado em diversos trechos anteriormente, é preciso que elas sejam compartilhadas com seus pares, e aqui enfatizamos a importância de serem compartilhadas entre os coformadores, estagiários e orientadores.

Enquanto compartilham as narrativas, professores e estagiários colocam-se à escuta uns dos outros, refletem sobre a prática narrada, analisando como cada um vivencia o mesmo fato de maneiras distintas, abordam as situações de forma individual, o que propicia reflexões e discussões.

O que é citado por Marquesin (2007, p. 74), "o professor, ao narrar sua prática e ao ouvir as narrativas dos outros, compreende o potencial de seus argumentos, rememora suas experiências e toma consciência de suas aprendizagens".

Entendemos que os professores, assim como os estagiários, devem substituir a reflexão isolada por uma reflexão coletiva, realizada em grupos, permitindo que os envolvidos possam pesquisar coletivamente a própria ação pedagógica (ZEICHNER, 1993).

Concluimos então que, ao narrar as experiências docentes e ao compartilhá-las com seus pares, os envolvidos (coformadores, orientadores e estagiários) vivenciam uma prática formativa que os possibilita se autoavaliar, e apropriar-se "de novas formas de trabalho pedagógico, produzindo sentidos para a sua atividade profissional" (GRANDO; NACARATO; LOPES, 2014, p. 986).

Em seguida, trazemos sugestões de materiais complementares sobre o tema em questão.

Sugestões de leitura

- **Experiência docente: a sala de aula sob minha ótica** (SOUZA, 2014).
 - Artigo que traz um relato de experiência e prática através de uma narrativa produzida por uma estagiária.
- **História da Física na sala de aula** (TAKIMOTO, 2009).
 - Livro escrito por Erika Takimoto, que contém narrativas de aulas de Física produzidas por professores.
- **Conta-me Agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino** (CUNHA, 1997).
 - Traz uma reflexão sobre as narrativas como instrumento educativo, tanto na pesquisa como no ensino.



EXCERTOS DE NARRATIVAS PRODUZIDAS NO PIBID FÍSICA DA UFLA

Exemplos: Narrativas das aulas de socialização¹⁵

Esta Unidade Didática, de apresentações iniciais, é composta por 2 aulas de 50 minutos e possui como objetivo geral integrar os alunos, bolsistas e professora, fazendo uso de atividades lúdicas, que estão descritas a seguir.

Além disso, será apresentado para os estudantes, de forma geral, o conteúdo a ser desenvolvido ao longo do curso que ora se inicia.

Objetivo Geral: apresentar o programa a ser desenvolvido ao longo do primeiro ano do Ensino Médio na escola. Além disso, discutir com os estudantes a metodologia de trabalho com os bolsistas, apresentando os objetivos gerais do PIBID Física da UFLA.

Objetivos Atitudinais:

- a) Promover a habilidade de trabalho em equipe.
- b) Estabelecer vínculos pessoais entre os estudantes da turma e os licenciandos.

Objetivos Procedimentais:

- a) Desenvolver com os estudantes habilidades de comunicação oral.
- b) Desenvolver a capacidade de estruturar uma entrevista.

¹⁵O nome dos bolsistas será adotado como na dissertação, nome dos planetas do sistema solar. O nome de alunos e demais professores que aparecerem durante o texto, serão representados pela letra inicial apenas.

Planejamento da aula:

Planejamos receber os alunos na porta, entregar a cada um uma peça do quebra-cabeça e um cartão numerado. Dentro da sala de aula darei as boas-vindas a todos e solicitarei que formem duplas de acordo com o número que receberam ao entrar para a sala de aula.

Após formadas as duplas, eles serão instruídos a conversar e conhecer um pouco um ao outro com a finalidade de apresentar a sua dupla para a classe, sendo necessário descrever ou ilustrar, pelo menos, três características do seu parceiro na peça do quebra-cabeça. Após se apresentarem, as duplas devem colar as peças no quadro negro, montando o quebra-cabeça.

Aula 1: Socialização - Atividade do quebra-cabeça

➤ Descrição da aula nas duas turmas:

A primeira atividade de socialização foi realizada no dia 12 de Fevereiro de 2019, com a presença de 7 bolsistas faltando apenas o bolsista Netuno, o qual justificou sua ausência pois não acordou a tempo.

A atividade aconteceu como havíamos planejado, houve tempo hábil para distribuímos as duplas, eles conversarem, se conhecerem e, posteriormente, se apresentarem montando o quebra-cabeça finalizando a atividade nas duas turmas ocorrendo na turma 1001 no primeiro horário (7h) e na turma 1002 no segundo horário (7h50).

➤ Relatos da professora supervisora (FREITAS, 2018):

• Turma 1001:

Ao todo participaram 30 pessoas – 7 bolsistas, eu como professora supervisora, C. como professora de apoio e 21 alunos.

Apenas dois alunos, M. e G. não quiseram participar da atividade e entregaram as suas peças em branco.

Ao questioná-los responderam que não queriam participar da atividade pois não estavam a fim. Falei com os dois alunos que, apesar de ser uma atividade diferenciada e de socialização, ela fazia parte do planejamento anual das aulas e contava como participação.

Enfatizei a importância de tentarmos modificar as aulas monótonas, que eles tanto reclamam, e a importância da participação de todos para obtermos sucesso nas atividades futuras, porém eles novamente mostraram desinteresse e disseram que estavam ali apenas porque eram obrigados.

Os bolsistas Saturno, Vênus e Marte, que estavam próximos e já haviam se apresentado, tentaram motivá-los dizendo para irem a frente participar da atividade porém, não obtiveram resposta. Os outros bolsistas estavam distantes ou conversando com seu parceiro de dupla e provavelmente não presenciaram o ocorrido.

Nesta turma, como a aula ocorreu no primeiro horário, perdemos um pouco de tempo pois os alunos têm uma tolerância de 10 minutos para chegar à escola. Pelo fato de alguns alunos entrarem na sala atrasados, sem pedir licença, eu intervi e pedi para que eles se retirassem e retornassem novamente, batessem na porta e pedissem licença para entrar. Mesmo com os atrasos conseguimos realizar toda a atividade montando o quebra-cabeça no final.

A turma é, de forma geral, muito tímida. Os alunos ficaram muito envergonhados e acanhados com a presença dos bolsistas na sala, porém souberam recebê-los bem e interagir durante atividade.

- **Turma 1002:**

Ao todo participaram 26 pessoas - 7 bolsistas, eu como professora supervisora e 19 alunos.

Nesta turma todos preencheram a peça que foi entregue, porém a dupla D. e G. não foram à frente se apresentar.

A aula aconteceu no segundo horário. Conseguimos realizar toda a atividade, mas houve uma dificuldade na montagem do quebra-cabeça. Os alunos desistiram e começaram a colar as peças de qualquer maneira no quadro. Então alguns bolsistas se levantaram para tentar montar o quebra-cabeça enquanto algumas duplas se apresentavam, gerando assim uma confusão na sala.

Na verdade, foi apenas uma falta de comunicação e organização, mas no final, deu tudo certo e ainda sobrou tempo para que os bolsistas Vênus e Marte conversassem com a turma explicando sobre o objetivo da atividade e o objetivo do Pibid de Física para o ano de 2019.

- **Avaliação dos bolsistas:**

Os bolsistas chegaram na escola como marcamos, com exceção do Netuno que não compareceu e da Urano que chegou um pouco atrasada, mas ainda a tempo de participar da atividade no primeiro horário. Todos estavam ansiosos, comprometidos e animados para desenvolver a atividade.

Na turma 1001, no primeiro horário, participei da atividade fazendo dupla com o aluno D. Por causa disso não reparei no desenvolvimento dos bolsistas. Já na turma 1002, como não participei da atividade, pude perceber que todos estavam desenvolvendo bem o seu papel, tentando se aproximar do aluno de forma a deixá-lo confortável e criando um diálogo maior.

- **Avaliação da atividade:**

A atividade foi extremamente importante, pois trabalhamos o diálogo, a interação e conhecemos um pouco sobre cada aluno. Conseguimos detectar algumas dificuldades da turma como timidez, dificuldade de falar em público, falta de objetivo, baixa autoestima, entre outros.

O papel dos bolsistas foi fundamental, pois ajudou a motivar os alunos a irem à frente, vencer o medo e a vergonha iniciais e então participar da atividade efetivamente. E também foram eles que conseguiram perceber as principais dificuldades dos alunos durante as conversas e as apresentações – o que me deixou muito contente, pois mostra como eles estão engajados no projeto e como tem prestado atenção aos meus relatos durante todas as reuniões que ocorreram no semestre passado.

Os objetivos propostos para a aula foram cumpridos com êxito em ambas as turmas.

- a) Desenvolver com os estudantes habilidades de comunicação oral.
- b) Desenvolver a capacidade de estruturar uma entrevista.

- **Relatos dos bolsistas:**

Marte: – Na 1001 os alunos estavam calmos, porém chegaram atrasados e a dinâmica demorou a começar, mas apenas uma dupla não participou, diferente da 1002, onde os alunos pareciam descontraídos e extrovertidos, mas tiveram vergonha de se apresentar e poucos se interessaram pelo quebra-cabeça. As turmas são bem

mescladas em questão de idade, mas segregados em questão de maturidade. Apesar de na 1001 uma aluna evidenciar a situação civil do entrevistado, a maioria dos alunos falou sobre os hobbies e aptidões. Já na 1002 apareceu muita coisa variada, do tipo: gostar de dar rolê; é namorada, etc. O objetivo da aula foi alcançado com êxito. Com exceção dos vergonhosos, todos entenderam que o intuito da dinâmica era mostrar que juntos se tem grandes possibilidades de alcançar grandes feitos. O comportamento de um aluno me chamou muito a atenção, creio que ele tenha alguma disformia cognitiva ou comportamental (MARTE, 2018, p. 1).

Urano: – Foi a primeira aula de Física na escola, nas turmas 1001 e 1002, momento em que foi realizada a dinâmica de socialização do quebra-cabeça. Observando as duas turmas, notei que a 1001 me aparenta ser mais fácil de lidar do que a 1002. Sendo que na última, apesar de ter que interferir mais vezes na postura dos alunos por conversas dispersas e o quebra-cabeça ser maior, a atividade deu certo. Na turma 1001 não restou tempo para apresentação do grupo Pibid para a turma, diferente da segunda turma que conseguimos. Tivemos uma boa recepção dos alunos (URANO, 2018, p. 1).

Saturno: – O objetivo da primeira aula com os alunos era: socialização com as turmas e, ao fim da aula, conseguimos montar um quebra-cabeça do sistema solar. A turma 1001 foi tranquila de trabalhar. Conseguimos passar a atividade com clareza e eles montaram o quebra-cabeça como tínhamos planejado, e dentro do tempo certo. Achei a atividade muito legal e percebi que os alunos também gostaram. A socialização na turma 1002 foi mais complicada. Os alunos estavam mais agitados, e as características dos alunos, comparando com os da turma 1001, são bem diferentes, mas conseguimos alcançar nosso objetivo e os alunos também gostaram da atividade (SATURNO, 2018, p. 1).

Júpiter: – Os alunos ficaram bastante acanhados com a nossa presença na sala de aula, mas depois de algum tempo se soltaram e se acostumaram com todos ali. O quebra-cabeça deu certo na primeira turma (1001), todos participaram e a montagem da figura no quadro foi excelente e alguns ficaram bem animados com a fala para todos da turma. Já a segunda sala (1002), em minha perspectiva, é mais

eufórica, muitas pessoas não quiseram participar da atividade e quando era para montar a figura no quadro muitos não deram atenção e colocaram as peças em qualquer lugar para acabar logo, estavam todos bem agitados (JÚPITER, 2018, p. 1).

Mercúrio: – Durante a execução desta atividade pude notar uma timidez em grande parte dos alunos, timidez esta que impedia, de certa forma, um bom desenvolvimento das atividades propostas para a aula. A atividade teve desfechos diferentes em cada turma. Na turma 1001 eu pude observar que pudemos desenvolver normalmente a aula, uma aula dinâmica, organizada, proveitosa. Já na turma 1002 houve um certo tumulto. A aula foi um pouco bagunçada, houve mais interrupções por questões disciplinares dos alunos. Os alunos da 1001 e da 1002 são diferentes? Não. O que pude notar foi que o modo que nós, os bolsistas, conduzimos as aulas foi diferente, a desorganização foi por grande parte culpa nossa e isso pode ter refletido no comportamento dos alunos. O objetivo da aula foi alcançado e sei disso porque nas aulas seguintes os alunos já estavam mais comunicativos, menos tímidos (MERCÚRIO, 2018, p. 1).

Vênus: – A atividade do quebra cabeça é importante para que os alunos conheçam uns aos outros. Por ser o primeiro dia de aula muitos são bastante tímidos e com essa atividade buscamos fazê-los perder essa timidez e se socializarem, fazendo amizades e começando a criar laços entre nós bolsistas e eles (VÊNUS, 2018, p. 1).

Destacamos que os capítulos 4, 5 e 6 podem ser utilizados como material de apoio para os momentos de formação propostos.



FORMAÇÃO DOCENTE PERMANENTE

Antes de iniciarmos nossa discussão sobre a formação docente, gostaríamos de apresentar o sentido atribuído a essas palavras para compreendermos a sua importância para nós e para toda a sociedade.

Na busca pelo significado da palavra formação, encontramos inúmeros sentidos que, de algum modo, estão associados com o processo de desenvolvimento percorrido pelo sujeito em busca de sua identidade, de sua plenitude pessoal, ou seja, o conceito de formação está diretamente ligado ao desenvolvimento pessoal e profissional do ser.

Garcia (1999, p. 18) em seus estudos faz algumas considerações sobre o conceito de formação, revelando que “[...] em alguns países como França e Itália é utilizado para referir a educação, preparação, ensino e outras atividades dos professores. Em outros países de língua inglesa preferem termos *teacher education* ou *teacher training*”. (grifos do autor)

O mesmo autor também considera que o conceito de formação está, geralmente, associado a alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo:

formação como uma função social: transmissão de saberes, de saber fazer ou ser exercido em benefício do sistema econômico, ou da cultura dominante; como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa: realizada a partir do efeito da maturação interna e de possibilidade de aprendizagem, de experiências dos sujeitos; formação como instituição: referente à estrutura organizacional que planifica e desenvolve atividades de formação. (GARCIA, 1999, p. 19)

Neste sentido, o conceito de formação é passível de distintas interpretações, sendo associado em sua maioria ao desenvolvimento pessoal do indivíduo.

Já a palavra docente, de acordo com Virginio (2009, p. 9),

provém do latim *docente*, significando "que ensina". Trata-se de um adjetivo substantivado que provém de uma forma verbal latina, o particípio do presente. Etimologicamente, essa palavra designa, pois, alguém que, no momento, está a desempenhar a profissão de professor, está a ensinar. No

entanto, não podemos dizer que é apenas este "o significado correto de docente". É que docente é sinônimo de professor. E, neste sentido, não deve ser considerado docente aquele que apenas tem formação acadêmica sem nunca ter ensinado, permanece, no entanto, docente aquele que ensinou durante algum tempo e deixou de exercer ou se reformou.

Analisando as palavras de Virginio (2009), podemos assegurar que para ser docente é necessário ter a prática de ensinar. É crucial efetivar o que se aprendeu durante a "formação".

Ao refletirmos sobre a formação docente, nos deparamos com alguns desafios, sendo o principal deles o processo de formação. Pois como afirma Virginio (2009, p.10), é importante olharmos para

[...] a maneira de formar o docente; as condições de sua formação, como protagonista central do processo ensino-aprendizagem, nas reformas educacionais que marcaram as últimas décadas do século XX e influenciaram as políticas educacionais mais amplas nesse início de século.

Após inúmeras leituras, compreendemos que a formação docente está em constante evolução, sendo determinada por diversos fatores: éticos, políticos, pedagógicos, econômicos, sociais, históricos.

Podemos assegurar também que formar é algo dinâmico, que possibilita mudanças e atualizações, e aqui tentamos atrelar esse processo contínuo à formação dos professores, ou seja, à formação docente.

Inicialmente, destacamos que a aprendizagem da docência não é um ato isolado que ocorre apenas dentro das IES, ou seja, não ocorre apenas nos espaços formativos das universidades, mas está presente em toda a vida do futuro professor. Se inicia durante a vida escolar, com a observação cotidiana do fazer dos seus professores (RIBEIRO; PANIAGO; OLIVEIRA, 2014).

Esses autores, consideram ainda que:

a profissão professor requer vários saberes, e as práticas dos professores formadores são fundamentais no processo formativo de professores, na medida em que os alunos aprendem por meio daquilo que vivenciam em sala de aula. (RIBEIRO; PANIAGO; OLIVEIRA, 2014, p. 166)

As IES são responsáveis pela formação inicial dos professores, o que ocorre nos cursos de licenciatura e pedagogia, que podem ser vistos como o ponto de partida para ingressar na carreira. Esta formação de professores é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), especificamente a lei 9394/96, nos artigos 61 a 67 no Título VI - Dos profissionais da educação (BRASIL, 1996).

Ao se tornarem habilitados, os professores ingressam na carreira na educação básica tendo como base os fundamentos teóricos e práticos obtidos durante a vigência do seu curso. Ou seja, ao iniciarem o processo de ensinar, passam a ser denominados docentes.

É importante ressaltarmos que são muitas as competências exigidas do docente e, para que sejam obtidas, é necessário que o processo de formação inicial não seja reduzido apenas ao ensino de conteúdos disciplinares, o que reduziria o professor a um profissional predominantemente intelectual, baseado em currículos, processos e práticas institucionais.

É preciso que a formação inicial consiga proporcionar aos futuros docentes a capacidade de pensar e refletir, de exercer a criatividade, deixando de ser meros reprodutores de ideias e práticas, mas atuando na proposição de novas metodologias e práticas de ensino, na elaboração de seus próprios materiais, enfim, sendo autorais.

Contudo, algumas pesquisas mostram que os conhecimentos, as estratégias adquiridas em um curso de formação inicial, se tornam obsoletos após um tempo de sua conclusão, o que nos traz a extrema necessidade de que todo profissional possa se manter atualizado, estudando, pesquisando, aprendendo ao longo de toda sua vida profissional (CANÁRIO, 2002).

A necessidade da formação continuada já vem descrita na lei 9394/96, nos artigos 61 a 67 no Título VI - Dos Profissionais da Educação (BRASIL, 1996) e pode ser vista como um processo de atualização das práticas e experiências profissionais vividas, e também como aperfeiçoamento das competências profissionais.

Atualmente, a formação continuada é uma exigência da sociedade, denominada como sociedade do conhecimento. Todo e qualquer profissional, independentemente de sua área de atuação, necessita se manter em constante formação. No que se refere ao professor, a formação continuada se justifica pela

[...] necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas. (ROSA; SCHNETZLER, 2003, p. 27) (grifos nossos)

A formação continuada é entendida como o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores, em exercício ou não, com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional, na direção de prepará-los para a realização de suas atuais tarefas ou outras novas que se coloquem (GARCIA, 1992).

Dada a importância da formação continuada é necessário refletir sobre a própria prática, sobre o espaço onde ela será realizada, ou seja, qual o local mais indicado, quando iniciar e a quem se deve confiar esta tarefa.

As oportunidades para nos mantermos em formação contínua são comumente oferecidas por instituições de ensino superior, com cursos presenciais e a distância, em eventos tais como seminários, ciclos de estudo, simpósios, encontros.

Algumas instituições ainda oferecem programas de pós-graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado), oportunizando o ingresso e a participação de profissionais interessados nos estudos realizados em suas linhas de pesquisa.

É importante frisarmos que a formação continuada também pode ocorrer no próprio ambiente de trabalho. A direção, juntamente com a equipe pedagógica, ou os próprios docentes, podem criar grupos de estudos ao longo do ano letivo, além de aproveitar as reuniões extraclasse para discutir temas que englobem a prática no cotidiano da sala de aula. Para isso, é necessário criar uma agenda de reuniões com pautas, horário e espaço pré-definidos, para que elas não se distanciem dos objetivos de formação estabelecidos.

Este tipo de formação é muito rica porque alia as experiências de um grupo de professores que conhece a realidade onde atua, com o compartilhamento de ideias com seus pares. Esses momentos de estudo e reflexão devem ser registrados, analisados pelos profissionais, arquivados e retomados sempre que necessário.

Também são consideradas meios de formação continuada a participação em eventos culturais, tais como frequentar teatros, museus, cinemas, mostras, vernissages, feiras literárias, dentre outras opções, que colaboram para aprimorar a leitura de mundo e o conhecimento de todo profissional, em especial do educador, que trabalha na formação da cultura e cidadania de seus alunos.

Assim, podemos notar que são muitas as possibilidades para realizarmos uma formação continuada, sendo preciso que dentre alguns fatores, o profissional se conscientize da importância desta ação e que tenha condições e oportunidades para

garantir o domínio das evoluções tecnológicas, das técnicas e didáticas, adquirindo e aperfeiçoando suas competências profissionais, o que auxilia no seu desenvolvimento profissional e social.

De certa forma é preciso que o profissional, e aqui enfatizo os docentes, sintam-se importantes no desempenho de suas funções como formadores e, conseqüentemente, percebam a necessidade de se manterem atualizados, em constante formação, buscando melhorar seu papel diante da sociedade.

E, ao falarmos no papel do professor diante da sociedade, ou seja, o profissional competente nas dimensões éticas-culturais necessárias à sociedade, enfatizo aqui a importância de formarmos e criarmos, nos futuros e presentes docentes, a necessidade de ser um profissional reflexivo (crítico). Podemos dizer que é extremamente necessário refletirmos sobre nossas ações para com elas aprendermos ou para modificá-las, buscando melhorá-las.

É importante observarmos que a formação do professor não se realiza apenas na academia, mas sim na reflexão deste sobre sua prática. Assim, a formação continuada traz para o profissional, a oportunidade de se pensar enquanto professor, de buscar novas metodologias de ensino-aprendizagem, de construir estratégias para resolução de problemas relativos ao ofício e de valorizar seus saberes experienciais. (BELARMINO; SOUZA, 2019, p. 2)

Portanto, precisamos compreender o que é refletir, e assim iniciamos nossa discussão com o seguinte questionamento: "O que é refletir?".

Para Alarcão (1996, p. 6), refletir é um "[...] processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afetividade num ato específico, próprio do ser humano".

Também nos fundamentamos em Dewey (1933), que afirma que refletir é uma forma especializada de pensar. Alarcão (1996) acrescenta afirmando que refletir é um exame rigoroso do que julgamos acreditar ou habitualmente praticamos, evidenciando os motivos que justificam nossas ações e suas conseqüências. "Eu diria que ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido" (ALARCÃO, 1996, p. 6).

Devemos compreender que pensar reflexivamente é uma capacidade que nos exige da ação impulsiva e rotineira de pensar por pensar. Pensar de forma reflexiva nos permite gerir nossas ações com previsão e planejamento, agindo determinada e intencionalmente a fim de alcançar nossos objetivos.

Mas, por que agora, em pleno século XXI, a chamada era da informação e comunicação, em que as mídias exercem um poder esmagador e influenciador na sociedade, nos dedicamos efetivamente a discussão do ser reflexivo, mais propriamente dito, do ser um professor reflexivo?

Na verdade, ainda segundo Alarcão (1996, p. 7),

o conceito de professor reflexivo emergiu inicialmente nos EUA como reação à concepção tecnocrática de professor, mero aplicador de *packages* curriculares pré-enlatadas numa perspectiva descendente de racionalidade técnica que, no dizer de Nóvoa (1991), tem reduzido a profissão docente a um conjunto de competências técnicas sem sentido personalizado, impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional e criando nos professores uma crise de identidade.

Logo, uma nova proposta de epistemologia da docência dada pela prática de bons profissionais surgiu com a perspectiva do professor reflexivo. Esta prática vem ganhando adeptos e, apesar de enfrentar muitos obstáculos, acreditamos ser necessária para permitir aos professores desempenharem um papel de destaque na produção e estruturação do conhecimento.¹⁶

Para nossa discussão enfatizamos o papel do professor na sociedade da aprendizagem, o qual é destacado por Alarcão (2015, p. 32) ao concluir que o papel dos professores é "criar, estruturar e dinamizar situação de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender", o que torna os professores "estruturadores e animadores das aprendizagens e não apenas estruturadores do ensino" (ALARCÃO, 2015, p. 33).

Contudo, destacamos também que as escolas e os professores não estão preparados para o que a sociedade atual lhes exige, sendo preciso repensar a função da escola, dos professores e também dos alunos, ou seja, de toda a comunidade escolar.

Ao pensarmos nas escolas, ou seja, nas pessoas que ali pertencem, essas ainda não compreenderam que, também elas, têm de se repensar. "[...] Quedam-se à espera que alguém as venha transformar. E não perceberam ainda que só elas se podem transformar a si próprias. **Por dentro.** Com as pessoas que as constituem: professores, alunos, funcionários" (ALARCÃO, 2015, p. 39) (grifos nossos).

Não basta esperar que novas políticas públicas, governantes, ou demais instituições de ensino olhem pela sua escola e se disponham a mudá-la. É preciso

¹⁶Recomendamos a leitura *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (ALARCÃO, 2015).

que toda a comunidade escolar compreenda a importância de refletir e propor mudanças que proporcionem melhorias no ambiente de ensino.

Em relação a nós docentes, que articulamos ações brilhantes no cotidiano de nossa prática pedagógica, geralmente não temos a preocupação usual de refletir, pesquisar, analisar a nossa própria prática, deixando com isso de vivenciar um processo de desenvolvimento profissional capaz de relacionar saberes formais e informais adquiridos no dia a dia das nossas salas de aula.

Renunciamos a muitos aprendizados em nosso dia a dia de trabalho e, isso só pode ser modificado caso compreendamos a importância da reflexão. Ou seja, devemos passar a ter “[...] a prática profissional, como um momento de construção do conhecimento, através da reflexão, análise e problematização da mesma, sendo este um momento de refletir a ação e agir após a reflexão” (BORGES; FERNANDES; DUARTE, 2014, p. 3).

Precisamos desenvolver uma prática pedagógica refletida de forma a provocar um ensinar e um aprender direcionado e em consonância com essas práticas. Aqui trazemos Freire (2002), o qual caracteriza a reflexão como uma interação entre o fazer e o pensar, isto é, pensar para fazer, pensar sobre o fazer e pensar no que foi feito, o que nos leva a um professor capaz de refletir sobre sua prática no início, meio e fim de sua ação docente diária.

Acreditamos que o professor ao refletir sobre suas ações, deixa de atuar como mero propagador de conhecimentos, pois “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 12).

Contudo, não podemos esperar que apenas o professor busque sua autonomia enquanto educador, mas que ele também desenvolva em seus alunos a necessidade de se tornarem sujeitos ativos em seu processo de aprendizagem, pois ser aluno é,

[...] aprender a ser aprendente ao longo da vida. O aluno tem de se assumir como um ser (mente num corpo com alma) que observa o mundo e se observa a si, se questiona e procura atribuir sentido aos objetos, aos acontecimentos e às interações. Tem de se convencer de que tem de ir à procura do saber. Busca ajuda nos livros, nas discussões, nas conversas, no pensamento, no professor. Confia no professor a quem a sociedade entrega a missão de o orientar nessa caminhada. **Mas é ele que tem de descobrir o prazer de ser uma mente ativa e não meramente receptiva.** (ALARCÃO, 2015, p. 28) (grifos nossos)

O aluno, com o auxílio de seus professores e demais profissionais da escola, precisa compreender a necessidade de se tornar ativo na construção do seu conhecimento para que as transformações possam ocorrer. Certamente não é uma tarefa fácil, porém necessária para que o ambiente das salas de aula deixe de ser um local de transmissão e avaliação de conhecimento e passem a ser um local de processamento e produção de conhecimentos.

Podemos concluir que a reflexão não é espontânea, tampouco as ações provenientes da reflexão, elas exigem a leitura, o estudo e a apropriação dos saberes didáticos-pedagógicos, psicológicos e epistemológicos e que o seu uso constante corresponde ao processo de estarmos sempre em formação. (MACIEL; BAGDONAS, 2019, p. 69)

De certa forma acreditamos que uma escola caracterizada como um ambiente de reflexão, precisa que toda ela, ou seja, todos os seus constituintes sejam reflexivos, pois desta forma será uma reação em cadeia e todas as ações serão pensadas, planejadas, executadas e analisadas em conjunto com toda a comunidade escolar. Resumindo, uma escola reflexiva precisa de uma comunidade escolar reflexiva.

Contudo, não basta destacarmos a importância da reflexão no espaço de ensino-aprendizagem, é preciso propor maneiras para que isso possa acontecer. Existem inúmeras oportunidades para desenvolvermos os processos de reflexão, de forma individual ou coletiva, com os grupos de professores e equipe pedagógica. Por isso acreditamos ser importante desenvolver as ações propostas neste material.



PROFESSOR COFORMADOR

Dando continuidade ao tema formação docente permanente, traremos neste capítulo a discussão sobre o professor coformador, sendo este representado por professores que participam de projetos como o Pibid, mas também como professores que recebem estagiários em suas salas de aula.

Salientamos a ação coformadora como uma prática efetiva de formação continuada. Iniciamos nossa discussão buscando compreender o termo coformador e os possíveis frutos desta ação.

Mizukami (2005-2006, p. 3), em seu estudo sobre formadores, relata que:

entendo como formadores todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores.

Ou seja, Mizukami (2005-2006) nos apresenta como formadores todos os envolvidos nos processos de formação, sejam os de ensino básico ou superior. Convidamos vocês a refletirem sobre o conceito de professor coformador.

O termo coformador, segundo Demos e Terrazzan (2015), foi utilizado oficialmente no ano de 2009 em um edital da Capes para o Pibid:

No Edital de 2007 apenas um requisito para o Professor de EEB tornar-se bolsista era necessário: “Ser Professor do magistério da EEB em efetivo serviço na rede pública com prática efetiva em sala de aula.” No Edital de 2009 temos três requisitos, sendo dois convergentes com o único estipulado em 2007 e um novo que concerne ao processo de coformação: “Participar como **coformador** de bolsista de iniciação à docência, em articulação com o Bolsista Coordenador de Área”. (DEMOS, TERRAZZAN, 2015, p. 39010) (grifo nosso)

Observamos que as atribuições do professor coformador só foram explicitadas a partir do Edital de 2009, sendo dada uma atenção considerável ao papel do professor da escola básica a partir de então.

Para Demos e Terrazzan (2015) as obrigações dos professores coformadores se enquadram em quatro categorias, sendo elas: administrativa, de supervisão, de coformação e de comunicação/divulgação.

Para ter uma melhor compreensão, vamos listar as obrigações as quais me propus a cumprir ao participar do Pibid Física UFLA 2018-2020 e que aparecem explicitamente no edital de seleção.

5. DAS DISPOSIÇÕES E OBRIGAÇÕES DO SUPERVISOR

5.1. O supervisor deve firmar Termo de Compromisso.

5.2. **Elaborar, desenvolver e acompanhar, em parceria com as redes e com o coordenador de área, as atividades dos discentes.**

5.3. Controlar a frequência dos discentes, repassando essas informações ao coordenador de área.

5.4. Informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no programa.

5.5. **Participar de seminários de formação de professores da educação básica promovidos pela UFLA.**

5.6. Informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto.

5.7. Compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do programa.

5.8. Enviar ao coordenador de área e ao coordenador institucional quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos discentes sob sua supervisão, sempre que solicitado.

5.9. **Participar das atividades de acompanhamento e avaliação definidas pela Capes e pela UFLA.**

5.10. Manter atualizado o currículo na Plataforma Freire, que será utilizado para fins de verificação dos requisitos para permanência no programa e concessão das bolsas. A qualquer tempo a Capes poderá solicitar documentos comprobatórios das informações incluídas no currículo da Plataforma Freire.

5.11. Informar imediatamente ao coordenador institucional e ao coordenador de área quaisquer irregularidades e/ou impossibilidades para a continuidade da bolsa.

5.12. Possuir conta corrente de sua titularidade.

5.13. Estar ciente sobre as disposições e normas que instituem o Pibid. (BRASIL, 2018a, p. 4) (grifos nossos)

Podemos observar que grande parte das orientações englobam ações organizacionais, ou seja, administrativas (5.1, 5.4, 5.10, 5.11 e 5.12). Algumas são de supervisão (5.3 e 5.8) e outras de comunicação/divulgação (5.6 e 5.7). Restando poucas ações de coformação (5.2, 5.5 e 5.9), que destacamos na citação acima.

Por isso precisamos refletir sobre o papel do professor da educação básica que se dispõe a atuar como supervisor do Pibid, como professor que recebe estagiários ou que faça parte de algum programa desenvolvido pelas universidades e tenha contato direto com os licenciandos, atuando como professor coformador.

Ribeiro, Paniago e Oliveira (2014, p. 173) levantam alguns pontos importantes para refletirmos, tais como: "[...] é possível contribuir para a formação de professores

com novas alternativas metodológicas, sem tê-las vivenciado em sua formação? Como ser coformador de novas práticas de um campo disciplinar não conhecido?".

O que corrobora com Mello (2000, p. 102) ao dizer que:

[...] ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não teve oportunidade de construir.

De certa maneira observa-se que exercer o papel de professor coformador exige que o docente tenha ciência da importância do conhecimento profissional, visto que ele deve elaborar e desenvolver atividades que oportunizem aos licenciandos novas experiências metodológicas e práticas docentes.

Também observamos a importância de saber trabalhar no coletivo, ao analisarmos as obrigações do professor coformador sendo a ele atribuída a necessidade de compartilhar boas práticas com os demais professores da escola em que atua, buscando uma melhora na educação e na formação docente contínua.

Enfim, sabemos que ainda existe uma lacuna entre o campo teórico visto nas IES e o campo prático, ou seja, o que realmente ocorre dentro das salas de aula nas EEB.

Zeichner (2010, p. 483) aponta que existe uma “falta de conexão entre os cursos de formação de professores nessas unidades e o campo da prática”, ou seja, existe um distanciamento entre o que se aprende nas IES e o que se pratica nas salas de aula da educação básica.

Autores como Tardif (2002) também apontam a necessidade de se criar alternativas que visem articular os dois campos:

[...] os saberes (conhecimentos, competências, habilidades, etc.) transmitidos pelas instituições de formação (universidades, escolas normais, centros profissionais, lufm, etc.) devem ser concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas. (TARDIF, 2002, p. 286)

Ou seja, o professor coformador precisa ser responsável e capaz de minimizar a distância entre a universidade e as EEB, pois possui a responsabilidade de estreitar os laços entre as IES e a EEB em que atua, além da responsabilidade de contribuir para a formação inicial dos futuros licenciandos e também para seu processo de formação continuada.

Diante desta necessidade, não podemos deixar de abordar o papel do professor da educação básica ao receber os estagiários, alunos dos cursos de licenciaturas das IES. Todo e qualquer envolvimento em um processo de formação, pode trazer benefícios mútuos para todos os envolvidos e este é um exemplo em que os docentes das EEB atuam como professores coformadores, pois participam da formação inicial dos estagiários e também tem a oportunidade de desenvolver um processo de formação continuada.

Concordamos com Pimenta e Lima (2004), que consideram o estágio como um trabalho docente coletivo, em que professores e licenciandos ensinam e aprendem uns com os outros, considerando assim que o estágio deve ser concebido como uma oportunidade para os professores em exercício refletirem sobre sua prática.

Portanto, ser um professor coformador vai ao encontro com ser um profissional reflexivo, visto que essa característica será relevante ao longo do processo de coformação.

Se tornar um professor coformador reflexivo não ocorrerá de um dia para outro, demandará tempo, dedicação, compreensão e nem sempre será fácil, mas será necessário, principalmente para os docentes, pois estes estarão responsáveis por se formar e formar outros profissionais e precisam compreender a importância de refletir sobre suas ações para com elas aprender ou para modificá-las, buscando melhorá-las.

Entendendo os estágios

Visando compreender um pouco sobre o estágio, temos que os estágios supervisionados são atividades obrigatórias dos cursos de licenciatura, cujo cumprimento da carga horária mínima de 400 horas é regulamentado pela RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 (BRASIL, 2019)¹⁷, a qual estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena (BELARMINO, SOUZA, 2019).

¹⁷A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019 atualmente determina as novas diretrizes para os cursos de Licenciatura no Brasil, no entanto, prevalece a determinação das 400 horas de estágio supervisionado instituída pela Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.

Em concordância com a legislação vigente, o estágio é parte do projeto pedagógico dos cursos, sendo uma etapa importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos discentes. Ao possibilitar ao licenciando o contato com situações reais de trabalho, estes podem conhecer a realidade escolar, exercitar a prática didático-pedagógica, proporcionando condições para que eles desenvolvam competências, conhecimentos e atitudes necessárias para sua futura prática profissional.

No estágio supervisionado, temos então o encontro do licenciando com o profissional diplomado, é o momento de interseção da formação inicial com a formação continuada, do conhecimento acadêmico com o conhecimento profissional, em que o futuro professor compartilha com o professor em exercício, as teorias e inovações vindas da universidade, na medida em que também divide com este o fazer docente e a vivência escolar. (BELARMINO, SOUZA, 2019, p. 3)

Os trabalhos de Milanese (2012) e Mello e Higa (2018) trazem as contribuições do estágio supervisionado para a formação continuada do professor da EEB, que atua como professor coformador. Através do estágio ocorre uma vasta troca de experiências como o intercâmbio de novas ideias, conceitos, planos e estratégias.

Contudo, tanto nos estágios como nos programas ofertados pelas IES, para que a relação professor coformador e licenciandos, seja de aprendizado e crescimento, é preciso que o mesmo reconheça a sua importância como profissional e assim consiga analisar e refletir sobre sua prática docente, estando aberto a novas propostas didáticas e disposto a experimentar novas práticas de ensino.

Os licenciandos não apenas aprendem com os professores coformadores como também proporcionam a eles muitos conhecimentos novos, trazendo novas energias, pensamentos, coragem e ousadia para modificar, reestruturar as salas de aulas e as aulas, tornando-as mais atrativas e construtivas.

O processo de ensinar e aprender é mútuo nessa relação e será maior quanto mais aberto estiver o participante no percurso dessa associação formativa. É preciso que todos os envolvidos estejam abertos a novas vivências e experiências e, principalmente, que sejam capazes de refletir sobre os processos vivenciados. Neste capítulo dedicado ao professor coformador destacamos a importância da reflexão entre o coformador e os licenciandos, mas não podemos deixar de falar da importância da reflexão do professor com seus pares.

Como opção para que isso ocorra vamos abordar, no próximo capítulo, a carga horária de módulo, já presente na carga horária docente, sendo este momento dedicado a formação continuada dos profissionais.



COMPREENDENDO O MÓDULO COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Tendo como foco deste produto a formação docente continuada, optamos por destacar um momento já presente na carga horária docente, que é obrigatório e remunerado, o horário de Módulo, como um espaço de formação.

Destacamos que a nomenclatura adotada em Minas Gerais (MG) não é a mesma em todos os demais estados. Em muitos estados este espaço/tempo é denominado como hora-atividade, ou como no estado de São Paulo (SP) que recebe as nomenclaturas Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI).

Também pode ser chamado de jornada extraclasse ou atividade extraclasse dos professores ou horas aula atividade, permanência concentrada e/ou individual, enfim, nos deparamos com distintas nomenclaturas, mas todas se referem ao espaço/tempo, remunerado, destinado aos professores para planejar, refletir e estudar dentro de sua jornada de trabalho.

Contudo, é importante frisarmos que a implementação e sistematização deste espaço/tempo ocorreu após uma intensa luta por melhores condições de trabalho dos professores, sendo uma conquista histórica para a classe.

Cumprir toda a demanda exigida aos professores não é nada fácil e saudável, como podemos verificar nas palavras de Ferreira (2016), contudo com a conquista do horário de módulo minimizamos a árdua tarefa criando maiores e melhores possibilidades aos educadores.

Antes desta implantação os tempos eram difíceis, tempos em que sem ter outra opção, os professores tinham que cumprir a jornada de trabalho em suas residências, realizando correções, elaborando provas e trabalhos; organizavam os livros diário de classe, corrigiam os cadernos, elaboravam os planos de aula, fichas avaliativas, preenchiam formulários, desenvolviam projetos, entre outros; pois se não fosse assim, dividindo o tempo do lazer, do descanso, a atenção a família, as atribuições domésticas e as atividades pedagógicas, esses profissionais não exerceriam suas funções em sala de aula; não seria possível sobreviver nesta função; e tais sobrecargas influenciavam de maneira impactante na saúde mental, física e profissional,

comprometendo muitas vezes a qualidade do trabalho. (FERREIRA, 2016, p. 5)

Foi necessária uma longa batalha da classe para conseguirem o direito de possuir um momento, remunerado, para se organizarem, planejarem e realizar as atividades específicas a sua organização pedagógica.

Já em 1977, na Lei Estadual 7.109/77 que tratava do Estatuto do Magistério (MINAS GERAIS, 1977), as horas a serem cumpridas pelos professores já eram conceituadas.

Capítulo II - DA CARREIRA DO MAGISTÉRIO

Art. 13 - São atribuições específicas:

I - de Professor, o exercício concomitante dos seguintes módulos de trabalho:
módulo 1: regência efetiva de atividades, área de estudo ou disciplina;
módulo 2: elaboração de programas e planos de trabalho, controle e avaliação do rendimento escolar, recuperação dos alunos, reuniões, autoaperfeiçoamento, pesquisa educacional e cooperação, no âmbito da escola, para aprimoramento tanto do processo ensino-aprendizagem, como da ação educacional e participação ativa na vida comunitária da escola [...]. (MINAS GERAIS, 1977, p. sn) (grifos nossos)

Podemos ver que o módulo 1 ficou definido como o momento do professor em sala de aula, ministrando suas aulas. E o módulo 2 como o momento em que as atividades extraclasse são realizadas.¹⁸

Em 1996, a partir da LDBEN, os momentos para atividades extraclasse começaram a ganhar destaque. No Art. 67, inciso V é pressuposto que os educadores devem ter em sua rotina "[...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho [...]" (BRASIL, 1996, p. 21).

Buscando cada vez mais, melhores condições de trabalho para os professores, a Lei 11.738, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008a), denominada lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), em seu Art. 2º explicitou que

§4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos e 1/3 (um terço) da jornada será dedicado à preparação de aulas e as demais atividades inerentes, fora de sala de aula. (BRASIL, 2008a, p. sn)

Em agosto deste mesmo ano, esta lei foi reexaminada e complementada, sendo reafirmada em 2012, através do parecer Brasil (2012), o qual deixou claro que,

consagrou-se a tese jurídica, portanto, que dá lastro aos dizeres da lei do piso, formando-se a proporcionalidade de **um terço da jornada de trabalho**

¹⁸Observe que podemos utilizar as terminologias atividade extraclasse ou módulo 2 para nos referirmos ao espaço/tempo de planejamento inseridos na jornada de trabalho dos professores em MG.

para atividades extraclasse, que, por força de lei, deve cumprir a finalidade prevista no art. 67, inciso V, da Lei nº 9.394/96 (LDB), ou seja, deve ser destinada para estudos, planejamento e avaliação. (BRASIL, 2012, p. 18) (grifo nosso)

No estado de MG, tão logo se definiu a divisão da carga horária docente, foi elaborada a Lei Estadual 20.592/12 responsável por modificar a jornada de trabalho dos professores, estipulando em seu Art. 1º que:

§1º A carga horária semanal de trabalho do Professor de Educação Básica compreenderá:
I - dezesseis horas destinadas à docência;
II - oito horas destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição:
a) quatro horas semanais em local de livre escolha do professor;
b) quatro horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões. (MINAS GERAIS, 2012, p. sn)

A mesma lei deixa claro como devem ser utilizadas as horas de atividades extraclasse, no parágrafo quinto do mesmo artigo:

§5º As atividades extraclasse a que se refere o inciso II do §1º compreendem atividades de capacitação, planejamento, avaliação e reuniões, bem como outras atribuições específicas do cargo que não configurem o exercício da docência, sendo vedada a utilização dessa parcela da carga horária para substituição eventual de professores. (MINAS GERAIS, 2012, p. sn)

E contempla também as atividades de formação continuada,

§8º Caso o Professor de Educação Básica esteja inscrito em cursos de capacitação ou atividades de formação promovidos ou autorizados pela SEE, o saldo de horas previsto no §7º¹⁹ poderá ser cumprido fora da escola, com o conhecimento prévio da direção da escola. (MINAS GERAIS, 2012, p. sn)

Podemos afirmar que as horas destinadas para as atividades extraclasse são de extrema importância, ao levarmos em conta que o trabalho dos professores não se limita ao espaço da sala de aula, indo muito além.

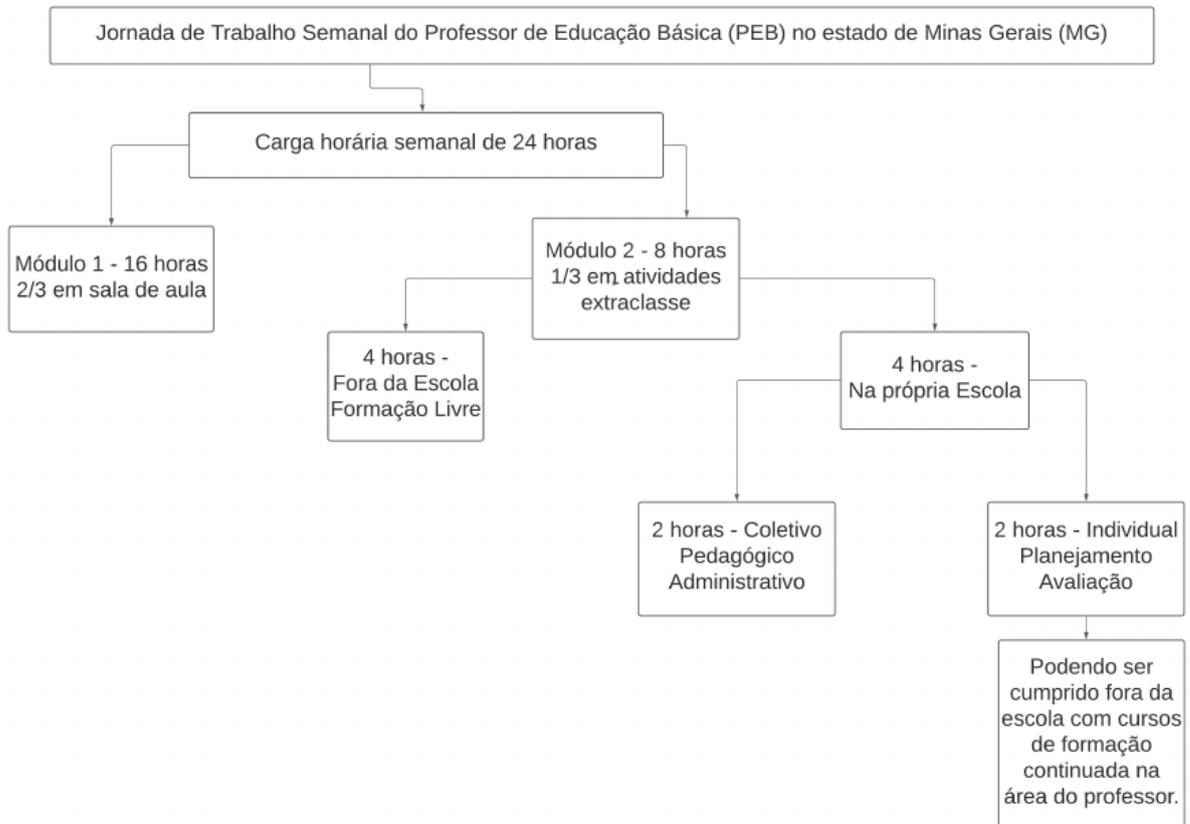
Isso sem falar que na falta das horas extraclasse é impossível existir o acompanhamento pedagógico. Ter direito por lei, a este momento para realizar as atividades inerentes a organização pedagógica do professor, foi sem dúvida, uma grande conquista.

Buscando facilitar a compreensão sobre esta lei (MINAS GERAIS, 2012), elaborei um resumo enfatizando a divisão da carga horária de um professor do estado

¹⁹§ 7º A carga horária prevista na alínea b do inciso II do § 1º não utilizada para reuniões deverá ser destinada às outras atividades extraclasse a que se refere o § 5º (MINAS GERAIS, 2012, p. sn).

de MG. Para a elaboração da Figura 1 utilizei como padrão uma carga horária de 24 horas semanais.

Figura 1 – Distribuição da carga horária docente.



Fonte: Elaborada pelas autoras a partir da lei Minas Gerais (2012).

Para cada carga horária distinta é necessário analisar o tempo destinado para as atividades de módulo I e módulo II, como podemos ver na Tabela 1.

Tabela 1 – Anexo I (a que se refere o § 1º do art. 4º do Decreto nº 46125, de 4 de janeiro de 2013) (MINAS GERAIS, 2013).

Carga horária semanal	Nº horas na docência	Nº horas em outras atividades	
		Em local definido pela direção da escola	Em local de livre escolha do professor
1h30min	1h	15min	15min
3h	2h	30min	30min
4h30min	3h	45min	45min
6h	4h	1h	1h
8h	5h	1h30min	1h30min
9h	6h	1h30min	1h30min
11h	7h	2h	2h
12h	8h	2h	2h
13h30min	9h	2h15min	2h15min
15h	10h	2h30min	2h30min
16h30min	11h	2h45min	2h45min
18h	12h	3h	3h
19h30min	13h	3h15min	3h15min
21h	14h	3h30min	3h30min
22h30min	15h	3h45min	3h45min
24h	16h	4h	4h

Fonte: Adaptado do Decreto 46.125 (MINAS GERAIS, 2013). Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/mg/decreto-n-46125-2013-minas-gerais-regulamenta-dispositivos-da-lei-n-15293-de-5-de-agosto-de-2004>> Acesso em: 18 de novembro de 2021

Contudo, desde que essa lei entrou em vigor, tornou-se necessário uma reorganização pedagógica dos horários dos docentes e da equipe pedagógica de forma a possibilitar a utilização deste momento nas unidades de ensino.

Apresentamos essa tabela pois muitos professores em exercício não têm conhecimento da sua existência, cumprem suas horas como determinado pela direção, em alguns casos cumprem muito mais do que lhes é exigido por lei.

Adotando-me como exemplo e alguns colegas de profissão, posso afirmar que nossas horas extraclasse a serem cumpridas em local de livre escolha do professor, são em grande maioria dedicadas a elaboração de planos de aula, elaboração e correção de atividades avaliativas, preenchimento de diários e documentos burocráticos.

Das horas cumpridas em local definido pela direção da escola, duas horas semanais são destinadas para as reuniões com a equipe gestora e pedagógica. Para aqueles que precisam cumprir mais que as duas horas semanais, é necessário marcar o horário e o dia que irá cumprir seu horário e comunicar a equipe pedagógica e gestora.

Algumas escolas são rígidas em relação ao cumprimento dos horários extraclasse, sendo obrigatório o preenchimento de um livro de ponto extraclasse que deve ser assinado e preenchido com a ação desenvolvida pelo professor durante aquele tempo cumprido. Em outras escolas, é cobrada apenas a presença nas reuniões de módulo semanais, o tempo a mais é um bônus para o professor que pode cumpri-lo ou não, não existindo uma fiscalização rígida.

Também existem situações em que os professores realizam cursos de formação, em sua área de atuação, reconhecidos pelo MEC, ficando responsável por entregar uma declaração emitida pela instituição que está ofertando o curso, mensalmente na secretária da escola.

Para que o momento de módulo seja produtivo e realmente utilizado para produções pedagógicas e para formação este precisa ser planejado, agendado e verificado pela equipe pedagógica.

Segundo Ferreira (2016), é preciso, principalmente que os pedagogos/supervisores, responsáveis por dar suporte e acompanhar os momentos de planejamento dos professores

[...] realize o resgate de sua verdadeira função, que ele se reconheça como uma peça chave e indispensável na condução das ações pedagógicas escolares não permitindo a fragmentação deste processo que enfraquece o potencial pedagógico da instituição, favorecendo uma rotina obsoleta de fracassos; neste caso, estas atitudes desgovernadas refletem diretamente na sala de professores, pois enquanto o pedagogo apaga incêndio, os professores cumprem suas rotinas de hora-atividade em um ambiente descomprometido de articulações, discussões coletivas e mediações; cumprem estas horas, cada um em seu tempo, leem, planejam, conversam, lancham, descansam, se informam, trocam indicações, discutem notícias atuais, falam sobre ideias, assistem televisão, chegam mais tarde, saem mais cedo, vão pagar contas, vendem rifas, Natura, Avon, Mary Kay e Tupperware. (FERREIRA, 2016, p. 10)

Diante da importante conquista da classe dos professores em relação ao tempo disponível para realização de atividades extraclasse, nos propusemos a sugerir neste produto educacional processos/práticas de formação que podem ser utilizadas para melhor aproveitamento deste tempo, previsto dentro da carga horária docente.

Enfatizamos que são sugestões e devem ser realizadas de acordo com a realidade de cada instituição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2015.

ARRUDA, T. O. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação), **Estágio curricular supervisionado: o papel do professor regente da Educação Básica na formação inicial em Educação Física**. Pelotas: [s.n.], 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/2925>>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

BELARMINO, M. G.; SOUZA, N. S. Estágio supervisionado para formação inicial e continuada de professores de ciências: uma investigação sobre as concepções dessa atividade formativa entre seus participantes. **VI Congresso Nacional de Educação**, p. 1–12, 2019. Anais VI CONEDU. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/60382>>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

BORGES, J. S. J.; FERNANDES, S. F. C.; DUARTE, S. L. Reflexão nas ações do Pibid: O professor pesquisador/reflexivo e sua prática pedagógica. Pau dos Ferros, RN, p. 1–10, 2014. **V SETEPE**. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/8274>>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

BRASIL. **Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Brasília, DF: Brasília, 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória no

2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

BRASIL. **Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010**. Brasília: Poder Executivo, 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm#:~:text=Decreto%20n%C2%BA%207219&text=DECRETOS%20N%C2%BA%207.219%2C%20DE%2024,que%20lhe%20confere%20o%20art.>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11795-pceb018-12&Itemid=30192>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

BRASIL. **Edital n. 02/2018, PIBID/PRG/UFLA, de 22 de junho de 2018**. Lavras, MG: PRG/UFLA, 2018. PIBID seleção de supervisores. Disponível em: <https://prograd.ufla.br/images/arquivos/PIBID/EDITAL_N%C2%BA_02_-_PIBID_PRG_UFLA.pdf>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

BRASIL. **Resolução CEPE Nº 269, de 12 de junho de 2018**. Lavras, MG: Ministério da Educação, 2018. Dispõe sobre o Regulamento do Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos Presenciais de Licenciatura da Universidade Federal de Lavras e dá outras providências. Disponível em: <https://prograd.ufla.br/images/arquivos/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CEPE_269_2018.pdf>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

BRASIL. **Resolução CNE nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

CANÁRIO, R. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação - Formação de professores.**, Brasília, DF, p. 152–160, 2002. Simpósio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf>>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

CARNEIRO, E. d. B. Interfaces da disciplina estágio supervisionado na formação continuada de docentes de educação física. **Revista Digital**, n. 132, 2009. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd132/formacao-continuada-de-docentes-de-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

CHALUH, L. N. Professor supervisor do Pibid: ser docente com capa de gestor. **Horizontes**, v. 37, p. 1–17, mar. 2019. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/668>>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Ed.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CORTE, A. C. D.; LEMKE, C. K. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. **Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, PR, p. 31001–31010, 2015. Anais do XII EDUCERE. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22340_11115.pdf>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

COUTO, M. E. S.; ZANON, J. M. A importância do professor supervisor de estágio na formação de futuras professoras de matemática. **Revista Práxis Educacional**, v. 14, n. 28, p. 285–306, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/3472/2881>>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! as narrativas como alternativa pedagógica na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, 1997.

DAMIANI, M. F. Sem as reuniões a escola não existe! não tem como!: estudo de caso de uma escola colaborativa. **Reunião Anual da ANPED**, v. 27, p. 1–15, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt13/t139.pdf>>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

DAMIANI, M. F. A teoria da atividade como ferramenta para entender o desempenho de duas escolas de ensino fundamental. **Reunião Anual da ANPED**, v. 29, p. 1–15, 2006. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13-2139-int.pdf>>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios.1. **Editora UFPR**, n. 31, p. 213–230, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvvyx/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

DANIEL, L. A. **O Professor Regente, o Professor Orientador e os Estágios Supervisionados na Formação Inicial de Futuros Professores de Letras**. Dissertação (Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação) — Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2009. Disponível em: <http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/2006/MWHHLKIGEUBK.pdf>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

DEMOS, T. V.; TERRAZZAN, E. A. A valorização profissional do bolsista supervisor nas normativas legais do PIBID/CAPES. **Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, PR, p.39003–39015, 2015. Anais do XII EDUCERE. Disponível em:

<https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22037_10022.pdf>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

DEWEY, I. **How we Think**. Chicago: Heath, 1933.

FELÍCIO, H. M. S.; OLIVERIA, R. A. d. A formação prática de professores no estágio curricular. **Editora UFPR**, n. 32, p. 215–232, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/Dv5GXZrkpBcJ4YjqBthZrDt/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

FERNANDES, A. A. I. Professor supervisor do PIBID como coformador e sua concepção de formação no trabalho com os licenciandos. **Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, PR, p. 19044–19059, 2017. Anais do XIII EDUCERE. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24843_12744.pdf>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

FERREIRA, M. Trabalho apresentado como requisito à obtenção do grau de especialista no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, Setor de Educação, **A importância da Gestão Pedagógica da Hora Atividade como Prática Potencializadora da Ação Docente**. Curitiba, PR: [s.n.], 2016. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/53350>>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

FONTANA, R. A. C. Estágio - do labirinto aos frágeis fios de ariadne. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S.; FERRO, M. E. (Ed.). **Estágio supervisionado e Práticas Educativas: Diálogos Interdisciplinares**. Dourados, MS: Editora UEMS, 2011. p. 19–31.

FRANÇA, D. S. Formação do pedagogo: a orientação do estágio de ensino pelo professor da escola básica. **IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Curitiba, PR, p. 3164–3174, 2009. Anais do IX EDUCERE. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2600_1488.pdf>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

FREIRE, A. M. Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. Lisboa, Portugal, 2001. **Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores**, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, D. M. L. Portfólio individual de atuação no Pibid/UFLA Física. Material desenvolvido durante as ações do grupo de pibidianos junto à escola pública. 2018.

FREITAS, D. M. L. **Contribuições do PIBID FÍSICA UFLA na formação inicial e continuada de professores**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática) — Universidade Federal de Lavras, Lavras, MG, 2021.

GADOTTI, a.; ALVES, J. D. G. O papel dos professores do ensino básico como co-formadores na formação inicial dos futuros professores. um estudo de caso no município de rio claro – São Paulo. **III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE)**, São Paulo, SP, p. 5840–5847, 2016. Disponível em: <https://www.unesp.br/anaiscongressoeducadores/Artigo?id_artigo=6596>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

GARCIA, C. M. **Formação de professores. Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GRANDO, R. C.; NACARATO, A. M.; LOPES, C. E. Narrativa de aula de uma professora sobre a investigação estatística. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 39, n. 4, p. 985–1002, dez 2014.

JÚPITER. Narrativas das aulas ministradas através do Pibid/UFLA Física. Material desenvolvido durante as ações do grupo de pibidianos junto à escola pública. 2018.

LIMA, M. S. L.; AROEIRA, K. P. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Edições Loyola, p. 117–134, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2922/TeseEMZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

LOIOLA, L. Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de educação infantil. **Reunião anual da ANPED**, v. 28, p. 1–16, 2005. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt071555int.pdf>>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

MACIEL, A. M. M.; BAGDONAS, A. O Pibid-Física da universidade federal de lavras: a formação reflexiva de licenciandos e professores. In: SILVA, P. R. et al. (Ed.). **Pibid UFLA: Experiências de formação docente e inter-ações entre Universidade e Educação Básica**. São Paulo, SP: Bookman, 2019. p. 61–70.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química: professores/pesquisadores**. [S.l.]: Editora Unijuí, 2000.

MARQUESIN, D. F. B. **Práticas compartilhadas e a produção de narrativas sobre aulas de geometria: o processo de desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática**. Dissertação (Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação) — Universidade São Francisco, Itatiba, SP, 2007. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp030297.pdf>>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

MARTE. Narrativas das aulas ministradas através do Pibid/UFLA Física. Material desenvolvido durante as ações do grupo de pibidianos junto à escola pública. 2018.

MARTINS, S. T. F. Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica. **Ciência & Educação (Bauru)**, SciELO Brasil, v. 8, p. 227–235, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HCNw9JLpPyPML8knxx4W4RR/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

MELLO, A. C. R.; HIGA, I. Busca por capitais no campo da escola e sua relação com o desenvolvimento profissional docente de professores supervisores de estágio de ciências e biologia. **Ciência e Educação**, v. 24, n. 2, p. 301–317, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/xY6XGnYFTYVfGjwPQxyvxhs/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98–110, jan./jun. 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012>>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

MENEZES, E. A. d. O.; NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; FORTE, V. d. C. Constituição da formação docente e do desenvolvimento profissional no Pibid: as aprendizagens do professor coformador. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 2, p. 313–327, set. 2017. Disponível em: <<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/158>>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

MERCÚRIO. Narrativas das aulas ministradas através do Pibid/UFLA Física. Material desenvolvido durante as ações do grupo de pibidianos junto à escola pública. 2018.

MILANESE, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, n. 46, p. 209–227, out./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/mgBPt9CbbBGdMqWp7t7jYqg/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

MINAS GERAIS. **Lei 20.592, de 28/12/2012**. Belo Horizonte, MG: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-20592-2012-minas-gerais-altera-as-leis-n-s-15293-de-5-de-agosto-de-2004-que-institui-as-carreiras-dos-profissionais-de-educacao-basica-do-estado-e-15-301-de-10-de-agosto-de-2004-que-institui-as-carreiras-do-grupo-de-atividades-de-defesa-social-do-poder-executivo-e-da-outras-providencias>>. Acesso em 29 de outubro de 2021

MINAS GERAIS. **Lei Estadual 7.109/77, 13 de outubro de 1977**. Brasília: Ministério da Educação, 1977. Estatuto do pessoal do magistério público do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=7109&ano=1977>>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

MINAS GERAIS. Decreto 46125, de 04/01/2013. Regulamenta dispositivos da Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/mg/decreto-n-46125-2013-minas-gerais-regulamenta-dispositivos-da-lei-n-15293-de-5-de-agosto-de-2004>>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

MIZUKAMI, M. d. G. N. Aprendizagem da docência: Professores formadores. **Revista E-curriculum**, v. 1, n. 1, dez.-jul. 2005-2006. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106/2046>>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

NACARATO, A. M.; PASSEGGI, M. C. Narrativas da experiência docente em matemática de professoras-alunas em um curso de pedagogia. **Simpósio Internacional de estudos de gêneros textuais-SIGET**, v. 6, n. 16, p. 1–14, 2011.

NETUNO. Narrativas das aulas ministradas através do Pibid/UFLA Física. Material desenvolvido durante as ações do grupo de pibidianos junto à escola pública. 2018.

NÓVOA, A. A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. **Inovação**, v. 4, n. 1, p. 63–76, 1991.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

PEREIRA, L. L.; OLIVEIRA, H. R. Recepção e promoção do estagiário de licenciatura na escola de educação básica. **E-book CONEDU em Casa**, v. 2, p. 1167–1682, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74248>>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?**, 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PONTE, J. P. d. Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. **PNA: Revista de investigación en Didáctica de la Matemática**, p. 1–25, 01 2008. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5550406/mod_resource/content/1/Investigara_pr%C3%A1tica.pdf>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

REALI, A. M. d. M. R.; DEIMLING, N. N. M. Pibid: Considerações sobre o papel dos professores da educação básica no processo de iniciação à docência. **Educação em Revista**, v. 36, p. 1–18, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/WBRbgMmYDvfZXyc7f6jbtZS/?lang=pt#>>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

RIBEIRO, L. A.; PANIAGO, R. N.; OLIVEIRA, S. M. As narrativas de licenciandas sobre as contribuições do Pibid para a aprendizagem da docência no contexto do instituto federal goiano. **Polyphonia**, v. 25, p. 161–176, jan./jun. 2014.

ROSA, M. I. F. P.; SCHNETZLER, R. P. A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. **Ciência e Educação (Bauru)**, v. 9, n. 1, p. 27–39, jun. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Dks7MmfcDS3BXBCPGM9swgx/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

SANTOS, H. M. **O Estágio Curricular na Formação de Professores: Diversos Olhares**. Dissertação (Dissertação (Mestrado)) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2004.

SARAIVA, M. J.; PONTE, J. P. d. O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de matemática. **Quadrante**, v. 12, n. 2, p. 25–52, 2003. Disponível em: <<https://quadrante.apm.pt/article/view/22767>>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

SARTI, F. M.; ARAÚJO, S. R. P. M. d. Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente. **Educação**, v. 39, n. 2, p. 175–184, set. 2016.

SARTI, F. M.; BENITES, L. C.; NETO, S. S. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 100–117, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/t3HWZJBfW74gj5MRPb3yv/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

SATURNO. Narrativas das aulas ministradas através do Pibid/UFLA Física. Material desenvolvido durante as ações do grupo de pibidianos junto à escola pública. 2018.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, v. 7, n. 1, p. 1–12, 2013. Disponível em: <https://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

SOUZA, M. O. Experiência docente: a sala de aula sob minha ótica. **Revista de Ensino de Geografia**, v. 5, n. 9, p. 177–184, 2014. Disponível em: <<http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/N.9/Rel%202%20REG%20v5n9.pdf>>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

TAKIMOTO, E. **História da Física na sala de aula**. [S.l.]: Editora Livraria da Física, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

URANO. Narrativas das aulas ministradas através do Pibid/UFLA Física. Material desenvolvido durante as ações do grupo de pibidianos junto à escola pública. 2018.

VÊNUS. Narrativas das aulas ministradas através do Pibid/UFLA Física. Material desenvolvido durante as ações do grupo de pibidianos junto à escola pública. 2018.

VIRGINIO, M. H. S. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação), **Análise dos conceitos de formação docente no contexto educativo-formativo brasileiro**. João Pessoa, Pb: [s.n.], 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4794>>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

ZANATA, E. M. Tese. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. Universidade Federal de São Carlos, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2922/TeseEMZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria (RS, v. 35, n. 3, p. 479–504, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357/1424>>. Acesso em: 29 de outubro 2021.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores, Ideias e Práticas**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 1993.

A RESPEITO DOS AUTORES

Daiane Manoelina Lopes Freitas

Possui graduação em Física Licenciatura pela Universidade Federal de São João Del-Rei (2010), mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Federal de Lavras (2021). Atualmente é professora efetiva do estado de Minas Gerais e atua como professora coformadora no Pibid Física da UFLA.

Iraziet da Cunha Charret

Possui graduação em Física pela Universidade Federal Fluminense (1985), mestrado em Física Nuclear pela Universidade Federal Fluminense (1992) e doutorado em Física Teórica pela Universidade Federal Fluminense (1997). Realizou estágio pós-doutorado no Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC) em 2008. Atualmente é professora Titular da Universidade Federal de Lavras. Tem experiência na área de Física, com ênfase em Sistemas Complexos, atuando principalmente nos seguintes temas: sistemas complexos, formação de padrões, simulação computacional. Tem interesse também na área de modelagem matemática. Atualmente tem trabalhado na área de formação inicial e continuada de professores, com desenvolvimento de projetos ligados a produção de novas metodologias e materiais para o Ensino de Física, principalmente vinculados ao PIBID. Dentre essas novas metodologias se encontram Pedagogia por projetos para o ensino de Física e inserção de Física Moderna e Contemporânea no Ensino Médio.

Silvia Maria Medeiros Caporale

Graduada em Matemática pela Organização Santamarense de Educação e Cultura (1989). Especialista em Álgebra e Geometria pela Universidade de São Paulo (2000). Mestre em Educação pela Universidade São Francisco (2005). Doutora em Educação pela Universidade São Francisco (2016). Atualmente é Professora da Graduação (Licenciatura em Matemática) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Federal de Lavras. Educadora Matemática com ênfase em pesquisas sobre a formação de professores que ensinam matemática e em práticas docentes. É Membro dos grupos de pesquisa: Núcleo de Estudos em Educação Matemática (NEEMAT) e Histórias de Professores que Ensinam Matemática (HIFOPEM).

