



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA**  
**EDUCAÇÃO SUPERIOR**

**HELOISA MARIA BARROSO CALAZANS**

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E PRÁTICA DIALÓGICA:**  
**CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS**  
**SOB O OLHAR DE EGRESSOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

**FORTALEZA**

**2023**

HELOISA MARIA BARROSO CALAZANS

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E PRÁTICA DIALÓGICA:  
CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS SOB  
O OLHAR DE EGRESSOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Políticas Públicas da Educação Superior.

Orientadora: Profa. Dra. Conceição de Maria Pinheiro Barros.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- C147f Calazans, Heloisa Maria Barroso.  
Formação docente para a educação básica e prática dialógica: contribuições do estágio para a formação docente em Letras sob o olhar de egressos da Universidade Federal do Ceará / Heloisa Maria Barroso Calazans. – 2023.  
91 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2023.  
Orientação: Profa. Dra. Conceição de Maria Pinheiro Barros.
1. Formação docente para educação básica. 2. Prática dialógica. 3. Estágio em Letras. I. Título.

CDD 320.6

---

HELOISA MARIA BARROSO CALAZANS

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E PRÁTICA DIALÓGICA:  
CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE SOB O OLHAR DE  
EGRESSOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Políticas Públicas da Educação Superior.

Aprovada em: 29/01/2023.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Conceição de Maria Pinheiro Barros (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sueli Maria Araújo Cavalcante  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Giovana Maria Belém Falcão  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Dedico a Deus, às minhas filhas e aos meus mestres.

## AGRADECIMENTOS

A Jesus, o filho de Deus, por ter vindo a esta Terra para nos tornar seres melhores e por ter estado comigo durante as horas mais difíceis deste estudo. Sem Ele nada seria possível.

Ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, por ter oportunizado a tantos servidores desta instituição, realizar um sonho; em particular, alguns professores das Casas de Cultura Estrangeira-UFC.

Às minhas filhas Cecília Calazans e Cibelle Calazans, por terem ficado ao meu lado, escutando, por vezes, meus lamentos. Por elas também cheguei aqui: Seus olhares não me deixaram fazer diferente.

Ao professor Wagner Bandeira Andriola por ser um dos primeiros professores desse Programa a acreditar no meu potencial, além de indicar para me orientar, nesta pesquisa, a pessoa substancial para este processo. Sem minha estimada orientadora, Conceição de Maria Pinheiro Barros, posso afirmar que este estudo não teria percorrido pelos mesmos caminhos, tampouco chegaria ao destino almejado. Ela me conduziu a valores e a princípios que transpassam a docência, principalmente, a capacidade de se ver no outro, além da imensurável paciência. Devido a ela e com ela pude dialogar sobre minhas incertezas e desejos, e, ao perceber, já estava imbuída de uma alteridade cujo “eu” já se via e se sentia no “outro”.

A Paulo Freire, cuja obra me auxiliou, motivou e me humanizou muito mais. Ele é um autor que tem a capacidade de penetrar profundamente na alma de um educador. Afinal, as almas se encontram, por isso consigo dialogar tão bem com ele.

Aos meus alunos: os do passado, os que comigo estão, e os que ainda estão por vir. É com eles e por eles que busco, incansavelmente, progredir como educadora. Aqui vou recorrer ao nosso maior mestre, já mencionado: “Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente”.

Aos professores, alunos egressos do Curso de Letras da UFC, que se disponibilizaram participar desta pesquisa, doando seu tempo para colaborar com os resultados alcançados.

Às professoras Giovana Falcão e Sueli Cavalcante, pela gentileza em participar como membros da banca, contribuindo com esta pesquisa. Contribuições essas, que foram fundamentais para o aprimoramento e conclusão deste estudo.

Aos amigos e professores das Casas de Cultura Estrangeira, Raimundo Mendes e Ruy Ferreira Lima, por todo apoio e incentivo durante este processo.

Ao corpo de funcionários da Secretaria da Coordenação do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC), Fernanda Alves de Araújo e João Portácio Filho, que, gentilmente, prestaram-me serviços quando precisei, sendo sempre atenciosos e dedicados.

Por fim, àqueles que, talvez, a memória me tenha traído, mas, quando me viam, desejavam-me sucesso com esta pesquisa e felicidade; pelos abraços e sorrisos que me foram doados e por me colocarem em suas preces. Gratidão a todos!

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Paulo Freire).

## RESUMO

A discussão acerca da formação docente é necessária considerando os inúmeros desafios da conexão teoria e prática nesse processo, tendo o fito de reconsiderar e mudar os significados da formação para a docência. Ao se considerar os saberes práticos como um dos condutores para a formação docente, é essencial reconhecer o estágio como uma oportunidade em que o licenciando analise sobre o futuro ambiente de sua atuação profissional. Esta pesquisa teve como objetivo conhecer as contribuições do estágio supervisionado para a formação docente em Letras para Educação Básica, na busca de sugerir ações acadêmicas voltadas para a perspectiva da prática dialógica, sob o olhar de egressos do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará. Os principais teóricos que apoiaram o estudo foram: Freire (1996, 2000, 2005), em diálogo com os seguintes teóricos: Freitas (1992, 1996), Azevedo (2003), Bakhtin (1999, 2006, 2010, 2011), Buber (2009), Fávero (1992), Franco (2008), Gadotti (1996), Imbernón (2011), Kullook (2017), Libâneo (2010), Pimenta e Lima (2004, 2006, 2008), dentre outros. Metodologicamente, foi realizado um estudo com abordagem qualitativa e descritiva, na Casas de Cultura Estrangeiras (CCE). Em relação aos procedimentos, caracteriza-se como pesquisa de campo e documental. Para a coleta de dados utilizou-se a técnica do questionário com perguntas abertas, apoiada na análise documental, com a participação de seis egressos. A análise dos dados foi executada pelo modelo de análise de conteúdo, com o apoio do *software Atlas.ti*. Como principais resultados, destaca-se que o elo entre teoria e prática se concretizou durante a disciplina do estágio, cujas práticas adotadas foram apoiadas no diálogo entre professor e aluno e que o futuro professor se apoiou no processo de comunicação para verificar os interesses e as necessidades dos alunos. Evidenciou-se que a disciplina de estágio supervisionado propiciou ao professor recorrer a teorias estudadas para compreender a necessidade dos educandos, bem como o auxiliou a entender de que maneira os docentes podem colaborar com o processo de ensino e aprendizagem dos discentes. Por outro lado, verificou-se que ocorreu ausência de reflexão sobre as práticas adotadas e debates pontuais envolvendo tal tema. A necessidade do contato mais efetivo com o futuro ambiente profissional, em que a prática de sala de aula se estenda para além do período do estágio, também foi apontado como uma necessidade. Concluiu-se, portanto, que a teoria e a prática não se **desenvolvem** de forma insuficiente, delimitada, e sim durante todo o processo de formação, com o fito de conduzir o profissional de educação a uma prática docente permanente e atuante, em que os conhecimentos teóricos aplicados, bem como os modelos de desempenhos, apresentados, por vezes como

ideais, não se sobreponham a reflexões de práticas voltadas às urgências dos futuros educadores e educandos.

**Palavras-chave:** formação docente para educação básica; prática dialógica; estágio em Letras.

## RESUMEN

La discusión sobre la formación docente es necesaria considerando los numerosos desafíos de conectar la teoría y la práctica en este proceso, con el objetivo de repensar y cambiar los significados de la formación para la enseñanza. Al considerar el conocimiento práctico como uno de los motores de la formación docente, es fundamental reconocer la pasantía como una oportunidad en la que el estudiante de pregrado analiza el entorno futuro de su desempeño profesional. Esta investigación tuvo como objetivo conocer las contribuciones de la pasantía supervisada para la formación de profesores en Idiomas para la Educación Básica, buscando sugerir acciones académicas dirigidas a la perspectiva de la práctica dialógica, desde la perspectiva de los egresados del Curso de Idiomas de la Universidad Federal de Ceará. Los principales teóricos que sustentaron nuestro estudio son: Freire (1996, 2000, 2005), en diálogo con los siguientes teóricos: Freitas (1992, 1996), Azevedo (2003), Bakhtin (1999, 2006, 2010, 2011), Buber (2009), Fávero (1992), Franco (2008), Gadotti (1996), Imbernón (2011), Kullo (2017), Libâneo (2010), Pimenta e Lima (2004, 2006, 2008), entre otros. Metodológicamente, se realizó un estudio con abordaje cualitativo y descriptivo en las Casas de Cultura Estrangeiras (CCE). En cuanto a los procedimientos, se caracteriza por ser una investigación de campo y documental. Para la recolección de datos se utilizó la técnica del cuestionario con preguntas abiertas, apoyado en el análisis de documentos, con la participación de seis egresados. El análisis de datos se realizó mediante el modelo de análisis de contenido, con el apoyo del software Atlas.ti. Como principales resultados, destacamos que el vínculo entre teoría y práctica se materializó durante la disciplina de pasantía, cuyas prácticas adoptadas se sustentaron en el diálogo entre profesor y alumno y que el futuro profesor se apoyó en el proceso de comunicación para verificar los intereses y necesidades de los alumnos. Se evidenció que la disciplina permitió al docente utilizar las teorías estudiadas para comprender las necesidades de los alumnos, además de ayudar a comprender cómo los docentes pueden colaborar con el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Por otro lado, se verificó que hubo una falta de reflexión sobre las prácticas adoptadas y debates específicos que involucran este tema. También se señaló como un contacto más efectivo con el futuro entorno profesional, en el que la práctica en el aula se extienda más allá del período de prácticas. Se concluyó, por tanto, que la teoría y la práctica no se desarrollan de manera insuficiente, delimitada, sino durante todo el proceso de formación, con el objetivo de conducir al profesional de la educación a una práctica docente permanente y activa, en la que se aplican conocimientos teóricos, así como modelos de

actuación, a veces presentados como ideales, no se superponen con reflexiones sobre prácticas dirigidas a las urgencias de los futuros educadores

**Palabras clave:** formación docente para la educación básica; práctica dialógica; prácticas en Literatura.

## ISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Rede semântica da descrição de práticas (didática) pedagógicas adotadas no\_\_\_\_  
estágio que contribuem para o trabalho docente na perspectiva dialógica ..... 53
- Figura 2 – Rede semântica da descrição do Estágio supervisionado como espaço para a\_\_\_\_  
relação teoria e prática ..... 58
- Figura 3 – Rede semântica das contribuições do estágio supervisionado para a formação\_\_\_\_  
docente em Letras para a Educação Básica ..... 62
- Figura 4 – Rede semântica das contribuições do estágio supervisionado para a sua\_\_\_\_  
formação docente, considerando a prática dialógica ..... 66
- Figura 5 – Rede semântica das ações acadêmicas aplicáveis à realidade do estágio\_\_\_\_  
supervisionado que contribuam para uma formação docente em Letras para a\_\_\_\_  
Educação Básica, fundamentada na prática dialógica ..... 69

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos selecionados .....	34
Quadro 2 – Documentos analisados .....	47
Quadro 3 – Categorias .....	50
Quadro 4 – Perfil do participante .....	52

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	22
2.1	Formação docente e prática dialógica na perspectiva de Paulo Freire .....	22
2.2	Teoria e prática por meio do estágio: diálogo indispensável à formação docente ....	27
2.3	Estudos anteriores .....	33
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	43
3.1	Caracterização da pesquisa .....	43
3.2	<i>Locus</i> da pesquisa .....	45
3.3	Seleção dos participantes .....	46
3.4	Técnicas e instrumentos de pesquisa .....	47
3.5	Análise dos dados.....	49
3.6	Aspectos éticos .....	51
<b>4</b>	<b>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	52
4.1	Perfil dos participantes .....	52
4.2	Práticas pedagógicas .....	53
4.3	O estágio supervisionado (relação teoria e prática) .....	57
4.4	Contribuições do estágio supervisionado para a formação docente .....	62
4.5	Estágio supervisionado e prática dialógica .....	65
4.6	Ações acadêmicas aplicáveis à realidade do estágio fundamentada na prática dialógica.....	69
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	74
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	77
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> ....	84
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO</b> .....	86
	<b>ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA</b> .....	89

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo está inserido na Linha de Pesquisa 1: Políticas Públicas da Educação Superior, do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará (UFC). O fundamento do estudo está voltado ao campo da formação de professores, especificamente no que diz respeito à contribuição do estágio para a docência, sob o prisma da prática dialógica,

O interesse por esta temática provém das inúmeras inquietações, vivenciadas na minha trajetória profissional no contexto educacional como professora de Educação Básica, especificamente, na Casa de Cultura Portuguesa da Universidade Federal do Ceará. Este *lócus* profissional vem me conduzindo a reflexões referentes às práticas adotadas em sala de aula, bem como o suporte teórico que devam conduzi-las, ou seja, a necessidade da relação intrínseca entre teoria e prática. Outro fator a ser destacado para a instigação desta pesquisa é a necessidade da observância do papel da prática dialógica nesse processo, tendo em vista que, a partir do diálogo estabelecido entre professor e aluno, acreditamos ser possível haver a troca de experiência com o intuito de que novas práticas pedagógicas possam surgir, assim como outras possam ser substituídas. Substituições essas que podem ser oriundas dos conhecimentos científicos e tecnológicos adquiridos pelos graduandos no decorrer de sua vida acadêmica. Ainda destacamos como fator de motivação o grau de evolução alcançado pelos alunos do curso de Letras da UFC, durante os períodos da disciplina de estágio, que ocorre nas Casas de Cultura Estrangeira (CCE), cujo processo vem sendo acompanhado por esta pesquisadora.

Sobre o Curso de Letras da UFC, julgamos pertinente abordar alguns aspectos que possam contribuir com os objetivos de nossa pesquisa. Para isso recorreremos ao Plano Político Pedagógico (PPP), que data em 14 de julho de 1961, sob a Resolução nº 102, na forma do artigo 3º da Lei n.º 3866 o primeiro currículo, constante do primeiro Regimento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, aprovado pelo Conselho Universitário. Desde esse período, algumas alterações foram feitas no currículo. A partir do ano 2000 a UFC iniciou discussões acerca das Diretrizes Curriculares e da construção de Projetos Pedagógicos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2005).

Em 2005, o colegiado do Curso decidiu delegar três comissões para apresentarem propostas para o PPP relativas à Prática como Componente Curricular, a Atividades Complementares e ao Estágio Supervisionado. Assim, tais propostas foram apresentadas no primeiro semestre de 2005, durante a Semana de Humanidades (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2005). Dentre os objetivos, o PPP indica “Formar docentes de Língua e Literatura,

materna e estrangeira, para atuar na educação de nível Fundamental II e Médio.” Ademais, o perfil dos egressos do Curso de Letras, conforme o PPP, indica que uma vez licenciados, são capazes de atuar no magistério de forma crítica e reflexiva. Indicação essa que vem ao encontro do nosso estudo.

No que concerne a carga horária, dos Cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, a qual foi instituída conforme a Resolução CNE/CP2 de 19/02/2002, são estabelecidas 1.800 horas/aula, como carga horária mínima do conteúdo específico das disciplinas científico-culturais, compreendendo as disciplinas pedagógicas necessárias à Licenciatura em Letras. Dessas, 400 horas são destinadas ao Estágio Supervisionado, a partir da segunda metade do curso. Nesse sentido, os Pareceres do CNE/CP28/2001 e do CNE/CP9/2001, consideram a necessidade de uma relação mais ampla entre teoria e prática para o curso de Letras (BRASIL, 2001a, 2001b). Por fim, destacamos que o PPP destaca que “O Estágio Supervisionado supõe a relação pedagógica entre professor (estagiário) e aluno, em Instituições Escolares de Ensino Fundamental e Médio, com a supervisão de um profissional reconhecido.” (UNIVERSIDADE FEDERAL DOCEARÁ, 2005).

Posto isso, esta dissertação foi sendo construída, tendo como principal objetivo verificar quais as contribuições do estágio supervisionado para a formação docente em Letras da Educação Básica; para que, a partir daí, pudéssemos delinear uma proposta visando ações acadêmicas voltadas à disciplina do estágio na perspectiva da prática dialógica.

Pensar a educação, na dinâmica da práxis, sempre foi um dos grandes desafios enfrentados pelos educadores/as em sala de aula. Nesse campo de atuação, os alunos de licenciatura apresentam uma trajetória na sua formação acadêmica que almeja, principalmente, à atuação docente. Inferimos, assim, que o estágio seja ápice na busca da profissionalização, ou seja, etapa em que o acadêmico se torna aluno-professor. Pimenta (2006) corrobora com esse pensamento ao indicar que os estágios supervisionados, nos cursos de licenciaturas, são vinculados ao componente curricular Prática de Ensino, cuja proposta é a preparação do aluno-professor para o exercício da docência.

Diante dessa conjuntura, acreditamos ser necessário discutir a formação docente, considerando os inúmeros desafios da conexão teoria e prática nesse processo. À vista disso, os conhecimentos adquiridos, nesse período, sejam teóricos ou práticos, contribuem para a constituição docente. Essa construção deve ser processual e progressiva, tendo o fito de reconsiderar e mudar os significados da formação para a docência.

Ao propormos como objeto de estudo as contribuições do estágio para a formação docente no âmbito do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, na perspectiva da prática dialógica, são considerados estudos que venham explicitar conceitos relacionados à relevância do estágio para essa formação, bem como a contribuição dessa prática para o mundo do trabalho docente desses futuros profissionais, fundamentando-se na prática dialógica. Destarte, as principais categorias teóricas dessa investigação são: prática dialógica, estágio supervisionado como espaço para a relação entre teoria e prática na formação docente e formação docente para Educação Básica.

Nessa perspectiva, consideramos, com teórico principal, Freire (1996, 2000, 2005), em diálogo com os seguintes teóricos: Freitas (1992, 1996), Azevedo (2003), Bakhtin (1999, 2006, 2010, 2011), Buber (2009), Fávero (1992), Franco (2008), Gadotti (1996), Imbernón (2011), Kullok (2017), Libâneo (2010), Pimenta e Lima (2004, 2006, 2008), dentre outros.

Ao analisar a formação inicial e permanente de professores, Imbernón (2006) indica que a formação docente e profissional deve se realizar com o objetivo de compreender as mudanças e incertezas que permeiam o ambiente escolar. Para o citado autor, o conhecimento pertencente ao professor deve estar vinculado à relação existente entre teoria e prática, bem como à função profissional do docente de analista de problemas éticos, sociais e políticos da educação, considerando seu contexto específico. Ele ainda enfatiza que, a partir das situações que surgem no contexto escolar, os professores são levados a buscar o sentido para cada momento singular.

E, nesse sentido, faz-se necessário discutirmos o estágio como *lócus* de produções significativas no processo de formação de professores e entendê-lo como ponte que aproxima teoria e prática em um espaço para a formação da prática pedagógica por meio da dialogicidade.

Franco (2008) adverte sobre alguns pontos que devem ser considerados para tomadas de decisão; dentre esses, a autora destaca a necessidade do conhecimento necessário para realização de ações indispensáveis à realidade. Para tal feito, urge que reflitamos para transformar, para compreender, para conhecer e, assim, construir possibilidades de mudança da práxis. Nessa linha de pensamento, consideramos a prática dialógica na formação do professor.

As ações dialógicas foram refletidas e caracterizadas por alguns estudiosos, como Bakhtin (2011), Buber (2009), Freire (2000) e Gadotti (1996). Ao se referir ao diálogo, Gadotti (1996) destaca algumas virtudes; dentre essas, o respeito aos educandos, como indivíduos e como ação de uma prática social; a escuta das prioridades e escolhas dos educandos e ainda a capacidade de conviver com o diferente.

Freire (2000) indica que o diálogo é o encontro entre os homens mediados pelo mundo para designá-lo, além de ser uma necessidade existencial. O autor ainda enfatiza que o ato de dialogar não deve se limitar a depositar ideias no outro, tampouco a uma discussão hostil. O diálogo como prática educativa, proposto por Freire, propicia ao sujeito aprendiz a oportunidade de se manifestar, de se fazer ouvir, é um ato de respeito para com os educandos.

Corroborando as ideias de Freire e de Gadotti, Buber (2009) compreende os termos “diálogo” e “dialogicidade” como ato de voltar-se para o outro, em que se relacionam semanticamente com as palavras “relação” e “encontro”, quando fundamentados na causa primeira: eu-tu. A alteridade é uma característica que marca essa relação com o principal objetivo de descobrir o outro em mim. Nessa perspectiva, o dialogismo bakhtiniano indica: “[...] eu só existo diante do outro, o outro me constitui, me modifica, me transforma.” Bakhtin (2011, p. 18) esclarece que: “É a partir do dialogismo que se constitui o sujeito dentro da sociedade, sujeito em permanente construção e que só existe na presença de elementos históricos, sociais e outros que fazem parte de um contexto complexo e interativo.”

A partir do olhar desses teóricos, entende-se que o diálogo deva primar pela escuta, compreendendo não haver verdades absolutas, considerando o olhar do outro, a fim de refletir determinadas posições e, se necessário, redimensioná-las. Ao se considerar os saberes pedagógicos da prática como um dos condutores para a formação docente, é essencial reconhecer o estágio como uma oportunidade em que o licenciando, por meio de experiências vivenciadas, reflita e analise sobre o futuro ambiente de sua atuação profissional, a fim de que, a partir da observância dessas práticas, haja condição para que novas, por ele, sejam criadas. Por conseguinte, o estágio contribui para a valoração do graduando, visto que o instrumentaliza para uma realidade que ele irá encontrar após sua formação. Vale ressaltar que essa experiência é, para alguns, a única oportunidade de atuarem no seu futuro campo profissional, ocorrendo já no término da graduação.

Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2004, p. 35) afirmam que “[...] a profissão de professor também é prática.” E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como “bons”. Portanto, ao considerar a afirmativa das autoras, acreditamos que o estágio não seja somente um momento de imitação de modelos, mas um momento de compreender o exercício escolar, aprender novos procedimentos e aprimorar os já existentes. Para tanto, é necessário que a reflexão e a criticidade sejam atitudes constantes ao trabalho docente.

Visto desse modo, ressaltamos que as práticas pedagógicas devem primar pela inibição de práticas docentes avulsas, sem ligação com o todo, ou seja, sem sentido e direção, contudo há de se reconhecer que muitas práticas educativas estão limitadas às tarefas apenas instrucionais, satisfazendo-se, assim, com a organização da transmissão de informações, e, dessa forma, a prática pedagógica, se ancoradas a essa perspectiva teórica, será voltada à transmissão de conteúdos instrucionais.

Nessa perspectiva, Freire (2011) assevera sobre a necessidade de diferenciarmos a educação problematizadora da educação bancária, indicando que a bancária presta serviços à dominação, enquanto a problematizadora, serve à libertação. Nessa conjuntura, a educação bancária se manifesta por meio de um ensino no qual predomina o monólogo do mestre, cuja posição é a de detentor do saber, sendo, portanto, considerado a autoridade em sala de aula, decidindo sobre os conteúdos programáticos. Por outro lado, o referido autor esclarece a necessidade de o professor compreender que ensinar não é transferir o conhecimento, para que, a partir dessa reflexão, a educação se transforme e se torne problematizadora, contribuindo para que esse profissional reflita sobre sua prática pedagógica, sobre o processo ensino-aprendizado, iluminando-os por meio dos conhecimentos científicos, resultando em o movimento constante e dialético entre a teoria e a prática surgindo, dessa feita, em práxis.

Destarte, inferimos que as práticas pedagógicas são aquelas que se articulam para efetivar determinadas expectativas educacionais. São essas imbuídas de intencionalidade, já que o próprio sentido de práxis se caracteriza por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que se encaminha e dá sentido à ação.

Nesse contexto, urge que reflitamos, perenemente, à prática de estágios como sendo um dos caminhos para propiciar uma maior aproximação com as demandas sociais e com o espaço escolar. E, ao refletirmos sobre a relevância dos estágios, encontramos de imediato uma necessidade coerente para que possamos pensar em uma formação de um profissional em educação cujas condições sejam capazes de desenvolver um trabalho de excelência e com significado dialógico para os sujeitos envolvidos no processo: o aluno e o professor.

A partir dessas reflexões, esta investigação pretende responder a seguinte questão norteadora: quais as contribuições do estágio supervisionado para a formação docente em Letras, tendo em vista ações acadêmicas voltadas para a perspectiva da prática dialógica? Para subsidiar o problema central da pesquisa, foram delineadas as seguintes questões específicas:

- a) Quais práticas pedagógicas são desenvolvidas durante o estágio em Letras que colaboram para o trabalho docente na Educação Básica, na perspectiva dialógica?

- b) De que maneira o estágio supervisionado pode se constituir como espaço para a relação teoria e prática, de modo a contribuir para a formação docente em Letras para a Educação Básica, sob o prisma prática dialógica?
- c) Quais ações acadêmicas podem ser desenvolvidas no estágio, para uma formação docente em Letras para a Educação Básica, fundamentada na prática dialógica?

Diante das questões supracitadas, partimos do pressuposto que o estágio nas Casas de Cultura Estrangeira contribui para a formação profissional dos alunos de Letras por lhes propiciar aprendizagem em situações reais de trabalho, com base na relação teoria e prática, além de promover a integração institucional e direta entre as Casas de Cultura Estrangeira e os cursos de Letras da UFC, ampliando uma parceria entre essas unidades de ensino.

Consideramos também que o desenvolvimento do estágio pode promover a ação dialógica entre aluno e professor, processo indispensável à constituição docente, de modo a colaborar para uma formação docente fundamentada nessa prática. Além disso, leva-nos a refletir acerca de ligações não autoritárias, bem como da implantação do diálogo entre os envolvidos, no caso, professor e aluno.

Acredita-se ainda que as ações acadêmicas realizadas, no âmbito do estágio, valorizam o ensino e a pesquisa, por meio da participação do graduando nas ações de extensão e no cotidiano institucional.

Esta pesquisa tem como objetivo geral conhecer as contribuições do estágio supervisionado para a formação docente em Letras, na busca de propor ações acadêmicas voltadas para a perspectiva da prática dialógica, sob o olhar de egressos.

Para auxiliar o alcance do objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- a) descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o estágio em Letras que colaborem para o trabalho docente, na perspectiva dialógica, a partir do olhar dos egressos;
- b) compreender o estágio supervisionado como espaço para a relação teoria e prática;
- c) analisar as contribuições do estágio supervisionado para a formação docente em Letras para a Educação Básica, sob o prisma da prática dialógica, a partir do olhar dos egressos;

- d) sugerir ações acadêmicas aplicáveis à realidade do estágio supervisionado que contribuam para uma formação docente em Letras para a Educação Básica, fundamentada na prática dialógica.

É oportuno indicar que a prática pedagógica discutida, nessa pesquisa, é uma prática, cujo sentido seja de práxis, que incorpore reflexões permanente, conscientes e participativa, estando sempre imbuída de intencionalidade voltada à esfera do diálogo, para que assim haja um compartilhamento de saberes entre professor e aluno, bem como se valorize um aprendizado reflexivo. Essa reflexão sobre a própria definição de prática pedagógica nos leva, mais uma vez, a refletirmos sobre as práticas educativas, que, embora estejam mutuamente articuladas com as práticas pedagógicas, nem sempre podem ser compreendidas e definidas da mesma forma.

Percebemos ser recorrente, nos cursos de formação pedagógica, que os estudantes e, posteriormente, docentes profissionais, ao serem confrontados com as dificuldades ligadas à sala de aula, criem expectativas superestimando a experiência do estágio como marco decisivo de negação ou consolidação de seu futuro profissional, quando, na verdade, esta oportunidade permite uma análise dos trajetos anteriores, que o levaram àquele ponto, visando a percursos vindouros.

Para ressaltar a importância científica desta investigação, realizamos um levantamento de estudos anteriores na Plataforma de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando-se os seguintes descritores: formação docente e prática dialógica, contribuições do estágio para a formação docente, formação na educação básica e prática dialógica. Destacamos, dentre 221 trabalhos de teses e dissertações, 15 investigações que dialogam com nosso objeto de estudo.

As temáticas das pesquisas selecionadas focalizam: a educação dialógica em cursos de licenciatura, pedagogia, prática pedagógica (BARBOSA, 2018), o estágio na formação do pedagogo, educação à distância (BAFFA, 2016), práticas de ação docente (LIMA, 2020; PEREIRA, 2017; SILVA, 2005; PAES, 2017, RODRIGUES, 2017), formação continuada (LAUXEN, 2016, RADVANSKEI, 2015), Teoria da atividade (CORSO, 2018), formação de professores do ensino médio (VIEIRA, 2019). A pesquisa de Fin (2015)<sup>1</sup>, intitulada “O programa bolsa estágio e a formação docente e a formação inicial de professores no estado do espírito santo: uma experiência de Aprendizagem da docência”, merece destaque por dialogar

---

<sup>1</sup> O trabalho de Fin (2015) será apresentado de forma mais detalhada na seção 2.3.

de uma maneira mais próxima ao nosso objeto de estudo, em virtude de indicar que o estágio se concretizou em situação potencial de aprendizagem compartilhada.

Evidenciamos as contribuições científicas desta investigação por possibilitar subsídios teóricos e empíricos para a formação do docente de letras, especialmente, na atuação em língua estrangeira. Além disso, a pesquisa pode resultar no delineamento de ações acadêmicas aplicáveis à realidade do estágio supervisionado. Ressaltamos, ainda, que este estudo é relevante no ponto de vista social e acadêmico por se tratar da qualificação dos professores, avaliando qual a contribuição que as Casas de Cultura Estrangeira (CCE) exercem nesse processo e oferecer respostas à sociedade, visto que as CCE se inserem em atividades de extensão universitária.

Com fundamento nessas considerações, salientamos que a realização desta pesquisa contribui para o debate acerca da formação docente para a Educação Básica, tendo o estágio como um lugar formativo por meio da relação teoria e prática. Consideramos que o desenvolvimento deste trabalho poderá coletar informações acerca das práticas acadêmicas desenvolvidas durante o estágio, da inter-relação teoria e prática, de modo a colaborar para o trabalho docente, para a formação de professores, bem como para o delineamento de ações acadêmicas aplicáveis à realidade do estágio, no âmbito das Casas de Culturas Estrangeira da Universidade Federal do Ceará, contribuindo, assim, para uma formação docente em Letras para a Educação Básica, fundamentada na prática dialógica.

Metodologicamente, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa. Quanto à caracterização dos objetivos, esta pesquisa se classifica como descritiva, considerando que pretende descrever as práticas acadêmicas desenvolvidas durante o estágio em Letras nas Casas de Cultura Estrangeira da Universidade Federal do Ceará, que colaborem para o trabalho docente. Quanto à sua natureza classifica-se como aplicada, pois visa construir novos conhecimentos acerca das ações acadêmicas de formação docente no âmbito do estágio, sob a esteira da prática dialógica, aplicáveis à realidade da graduação em Letras nas Casas de Cultura Estrangeira (CCE) da UFC.

Como métodos de pesquisa, foram realizados levantamento documental e de campo. O levantamento de campo e a coleta de informações realizou-se nas CCE da UFC, por meio de questionário com perguntas abertas, voltada para estudantes egressos do Curso de Letras da UFC, que desenvolveram estágio supervisionado no referido *lócus*. Para a análise dos dados do questionário recorreremos à técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

Esta pesquisa está organizada em quatro seções, além desta introdução. Na segunda seção, expomos o referencial teórico, que embasa a pesquisa e discute a formação docente na

perspectiva da prática dialógica e o estágio supervisionado como espaço de formação, por meio do diálogo entre teoria e prática. Na terceira seção, são explicitados os procedimentos metodológicos do estudo, indicando cada etapa que compõe o processo: caracterização da pesquisa, *locus* da pesquisa, seleção dos participantes, técnicas de instrumento da pesquisa, análise dos dados obtidos e aspectos éticos. Na quarta seção, apresenta-se a análise dos resultados. Por fim, a quinta seção expõe as considerações finais do estudo.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

O referencial teórico abrange um levantamento bibliográfico, com base em livros, artigos científicos, documentos legais acerca do objeto de estudo, a fim de fundamentar o contexto no qual a discussão está inserida.

Inicialmente, abordamos formação docente para professores da Educação Básica após a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Posteriormente, será discutida a formação desses profissionais e a prática dialógica na perspectiva de Paulo Freire, teoria principal dessa pesquisa, elaborando um diálogo com outros teóricos que estudam a prática dialógica. Em seguida, apresentaremos o diálogo entre teoria e prática por meio do estágio, considerando sua relevância para a formação docente. Na sequência, explicitamos estudos anteriores relativos à formação docente e ao estágio curricular na perspectiva dialógica, observando os objetivos semelhantes à nossa pesquisa e as lacunas existentes nas pesquisas selecionadas.

### **2.1 Formação docente e prática dialógica na perspectiva de Paulo Freire**

A importância conferida ao processo de formação de professores é percebida, principalmente após 1960, pois, a partir desse período, encontra-se, então, uma legislação orientadora da formação de professores no Brasil com relação à estrutura curricular dos cursos de formação desses profissionais, conforme indicado por Gatti e Barreto (2009).

Os autores ressaltam que antes das Leis nº 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82, a formação de professores, para o ensino primário, ocorria em escolas normais, enquanto os profissionais, para atuarem em nível secundário, eram formados nas instituições de nível superior, nos cursos de licenciatura.

Nesse contexto, reformula a Educação Básica no Brasil, ao extinguir as escolas normais, passando a formação a ser feita em uma habilitação do ensino de 2º grau denominada magistério (BRASIL, 1968). Em virtude da alteração que a referida lei sofreu, em seu Artigo 30, ela foi substituída pela Lei nº 7.044/82, em que é mantida a formação no magistério, mas introduziu outras opções formativas para os professores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental; a saber: Projeto Logos II e Pró-Formação, em níveis de 2º grau e superior, respectivamente (BRASIL, 1982). No período seguinte, são criadas as Licenciaturas curtas em nível superior, cujo objetivo era formar docentes, que viessem atuar nas séries de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª. Essas vigoraram até a promulgação da nova LDB (9.394/96).

Ainda destacamos, nesse processo, o curso de Pedagogia, o qual além de oferecer formação aos professores para habilitação específica de magistério, foi incumbido de formar os especialistas em educação em diversas áreas, como diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (BRASIL, 1996).

Os supracitados autores indicam que foi a partir de 2002 com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN) e com as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, que ocorreram os primeiros ajustes nos currículos de formação para essa categoria.

A fim de evidenciarmos as exigências e fundamentos estabelecidos para a formação de professores da Educação Básica para nível superior, destacamos o Art. 61, alterado pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e o Artigo 62, modificado pela Lei nº 13.415 de 2017:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamento: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.” (NR). O Artigo 62 indica que “A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. (BRASIL, 2017).

Assinalamos, portanto, que a LDB de 1996, como Constituição à Educação, teve importância crucial nas transformações ocorridas desde então. Com as mudanças que sofreu ao longo do tempo, começou a inserir temas à Educação e à sociedade como um todo. Destacamos aqui a formação docente como um dos pontos mais polêmicos durante a criação da LDB, pois é sabido a grande luta que foi travada para que os docentes de todas as etapas de ensino possuíssem o Ensino Superior, todavia a realidade educacional, no Brasil, não contribuía para tal feito. Essa afirmativa é ratificada por Soares e Bernardo (2016), quando indicam que, até o ano de 1990, havia a cada cinco professores (as) somente um formado pela faculdade. Se em

2011, esse cenário muda ao indicar três graduados para esse total, a que se considerar o avanço advindo pela LDB de 1996.

Em vista disso, depreendemos que a supracitada lei foi um instrumento de acesso para efetivar providências de melhoria para a Educação e, embora ainda haja muito a ser conquistado, principalmente em termos da qualidade do aprendizado e da valorização dos docentes, é preciso considerar também os avanços ocorridos nas últimas décadas.

Freire (1996, p. 61) considera a formação docente como um processo permanente e inacabado e assevera: “[...] é feliz aquele (a) educador (a) que se sabe inacabado e que ensina a consciência do inacabamento aos seus, porque assim estarão sempre buscando algo.” Assim, entendemos que a inquietação na busca por algo, deva ser característica inerente ao educador e educando, os quais juntos primam pela igualdade, investindo em um processo educacional mútuo. Neste sentido, a capacidade de nos comunicarmos com outrem e conosco mesmos tem papel fundamental nesse processo, uma vez que, através dessa ação, chegamos a refletir acerca das situações atuais e vindouras às quais almejamos atingir.

Ao falarmos em comunicação, somos conduzidos a discutir o diálogo e a pedagogia dialógica proposta por Freire (1996), a qual indica que a formação docente deve se apoiar em atitudes contínuas que nos conduzam à ação e à reflexão. Essas ações devem objetivar por uma maior articulação entre a experiência da rotina escolar e o conhecimento teórico, conduzindo o professor a dialogar também consigo mesmo sobre suas práticas.

Sobre isso Freire (1996, p. 63) indica: “[...] não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo.” Desta feita, entendemos que o papel do professor, numa perspectiva que trata da formação docente em um espaço de ação e reflexão discursiva, deva ser o de agente e convergente, que possua comportamentos e atitudes comuns com outrem; no caso, com os alunos e seus pares.

Para uma melhor compreensão acerca do processo de formação docente, na perspectiva do dialogismo, acreditamos que, além da concepção da Pedagogia Libertadora de Freire, seja oportuno nos balizarmos na Teoria da Enunciação de Bakhtin (2010), pois percebemos que ambos os autores indicam o ato dialógico como um ato de reflexão e de humanização.

O dialogismo e o diálogo são considerados, por Bakhtin (2010), como um fenômeno quase universal, que adentra todas as relações e manifestações humanas, assim enfatiza o autor: “[...] tudo na vida é diálogo, ou seja, contraposição dialógica.” (BAKHTIN, 2010, p. 49). Ele parte da proposição de que todo enunciado é dialógico, em que, nesse processo

discursivo, deva existir mais de um interlocutor, ou seja, alguém que venha a participar da interação. E complementa “[...] todo enunciado é dialógico, ou seja, é endereçado a outros, participa do processo de intercâmbio de ideias: é social.” (BAKHTIN, 2010, p. 49). A partir dessa relação recíproca, Bakhtin (2010) adverte que o direcionamento do discurso não deve ser voltado em função do outro, e sim a partir da interferência do “outro” que, agindo sobre o “eu”, possa acarretar interferência no diálogo. Fato esse, que julga ser positivo, pois para ele, quanto mais houver interferência, mais ponto de vista, mais discordância entre *eu-outro*, mais dialógico será o processo.

Essa relação binária que envolve *eu-outro*, é descrita por Buber (2009) como palavras-princípios *eu-tu*. Ao se referir aos termos *diálogo* e *dialogicidade*, o autor aponta princípios que fundamentam essa referida relação; a saber: a reciprocidade, a subjetividade, a pessoa – não o indivíduo –, a responsabilidade, a decisão, a liberdade e o inter-humano. Aqui vamos destacar a relação *eu-tu* por entendermos ser um fenômeno inerente às relações humanas, conforme asseverado anteriormente por Bakhtin (2010).

Apesar dos pontos semelhantes que caracterizam a relação *eu-tu* indicada por Buber e *eu-outro*, asseverada por Bakhtin, é oportuno observar que, na primeira relação descrita, o segundo elemento, *tu*, *faz alusão* não somente a seres humanos, mas a qualquer espécie com que o *eu* possa defrontar-se. Diante dessa possibilidade, Buber destaca como segundo elemento uma árvore, uma flor, um animal, uma pedra, inclusive, Deus, que para ele é nomeado de *tu eterno*. Destarte, a relação de reciprocidade ocorre por meio da ação dialógica, que envolve os seguintes elementos: pessoa, natureza, Deus.

A respeito da abrangência dos possíveis sujeitos que ocupam a posição *tu*, nessa relação binária, o referido autor enfatiza o princípio da reciprocidade na relação dialógica, em que seja sempre observado que: “Meu *tu* atua sobre *mim* assim como ‘*eu*’ atuo sobre *ele*” (BUBER, 2012, p. 60), resultando numa troca de ação mútua, que se contrapõe ao que o autor classifica como *o monólogo disfarçado de diálogo*, o qual se dá no instante em que a falta de interesse, a vulgarização e a desconsideração para com outrem é externada.

O diálogo autêntico proposto por Buber (2009), que indica a reciprocidade como uma necessidade inerente aos seres humanos, ajusta-se com o posicionamento de Gadotti (1996), pois para este autor não há progresso humano sem o diálogo. Assevera ainda que, no momento em que esse se estabelece, ocorre o encontro dos homens para que transformem a realidade e progridam. O autor se vale da teoria freiriana para complementar sua concepção, asseverando que: O diálogo “[...] consiste em uma relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas, entre as pessoas em relação.” (GADOTTI, 1996, p. 81).

É oportuno lembrar que, no processo de ensinar ou formar, a reciprocidade entre os sujeitos é indicada por Freire, pois o autor considera o ato de ensinar como uma ação que ultrapassa a simples transferência de conhecimento, asseverando que:

[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (FREIRE, 1996, p. 12).

Concordamos, portanto, que a troca de saberes, experiências e conhecimentos, tornam viável a articulação discursiva, a qual permite ao professor agir com maior segurança em sua prática pedagógica, ao mesmo tempo em que é, na relação de reciprocidade, que o professor se permite a conhecer suas ações e atuações, observando quais limites e desafios serão enfrentados. Essa conjuntura nos leva a refletir sobre a atuação do professor na perspectiva de sua própria formação, em posição de sujeito que também aprende nesse processo, pois é sabido que o papel desse profissional quase sempre tem o foco voltado para a formação do outro, do sujeito que somente ensina, encarregado de repassar e garantir o aprendizado de certo conteúdo.

Mas, na verdade, acreditamos que a reflexão da própria prática se configura em um processo de construção e reconstrução e também de desconstrução, atrelado a uma metodologia dialógica que abrange questionamentos diversos, envolvendo a própria docência.

Esse processo reflexivo, que desenvolve um diálogo interior com nós mesmos, desperta outras apreciações, pontos de vista em relação à atuação e às práticas docentes. Bakhtin (2006) esclarece que qualquer atividade mental de reflexão é viabilizada pelo discurso interior, nomeada como “fundo perceptivo”. “É no quadro do discurso interior que se efetua a apreensão da enunciação de outrem, sua compreensão e sua apreciação, isto é, a orientação ativa do falante.” (BAKHTIN, 2006, p. 151).

Compreendendo-se que a interação do sujeito consigo mesmo ou com seus interlocutores faz parte de um processo interdiscursivo que ocorre a interação e a interlocução entre os envolvidos, o diálogo interior e o processo humanístico podem ser considerados como a ativação da essência humana que constitui os sujeitos, tida como fundamento da formação humana ou do processo de composição do próprio ser.

Nessa conjuntura, Bakhtin (2010) nos chama atenção para a importância do ato da empatia, em que se deva ter a capacidade de enxergar o outro como parte de si mesmo, sem que para isso tenhamos de nos destituir de nós mesmos, pois o reconhecimento da própria singularidade e de uma postura em relação ao outro confere um ato de compreensão e sensibilidade assumido.

Diante da discussão exposta, entendemos o diálogo como prática pedagógica necessária, alicerçada em atitudes mútuas, de reflexão e de empatia. É um processo que, muitas vezes, gera mudança de comportamento, refletindo-se sobre ações a partir de si mesmo em relação às práticas até então assumidas. Acreditamos que é por meio do diálogo entre docentes e discentes que se evolui, é no silêncio que nos escutamos e escutamos a outrem também. Concordamos com Freire (1996) ao afirmar que o diálogo, imbuído de reflexão e ação, indissociáveis dos que dialogam, orienta-nos para o mundo que necessita ser transformado e humanizado.

## **2.2 Teoria e prática por meio do estágio: diálogo indispensável à formação docente**

Estar hoje em sala de aula tanto como discente como quanto docente, no Brasil, implica lidar diretamente com diversos desafios presentes no sistema de ensino, como a falta de investimentos acrescida às dificuldades sociais e econômicas, à quantidade de estudantes por turmas dentre outras. Tal situação apresenta-se por conta do descaso com o ensino demonstrado pelos quadros gestores como também por parte do governo. Libâneo (2010, p. 277) afirma que “Passando por tempos difíceis, de desprestígio social, de salários aviltantes, com péssimas condições de trabalho, a profissão de professor já não atrai a juventude, e muitas escolas e inúmeras áreas do conhecimento sentem a falta desse profissional.”

No que concerne, especificamente, aos docentes, estes se encontram em um ponto de tensão entre um contexto de execução de suas práxis, muitas vezes, desanimadoras, e sua experiência formativa na universidade, frequentemente insuficiente como ponto de partida para lidar com as situações da sala de aula. Kullo (2017) destaca que a função das universidades, nesse âmbito, está em risco pois não forma os educadores essenciais e, quando o fazem, preparam de maneira insatisfatória.

Entretanto, apesar de não pretendemos negar o papel de protagonismo do conhecimento científico, isso não implica que este não possa ser questionado e repensado na medida em que as condições de trabalho dos docentes e contexto também se alteram. Todo um conjunto ganhará no momento em que as diversas situações possam ser refletidas e, se for o caso, modificadas em benefício de uma educação de qualidade.

Nóvoa, em sua palestra, em 2007, afirmou que “nada substitui o bom professor” e que um dos principais obstáculos a serem ultrapassados, no âmbito da educação, é a preparação desse profissional direcionada às práticas pedagógicas e às reflexões avaliativas de tais práticas. O autor acredita que a formação dos docentes é demasiadamente teórica ou direcionada para

questões metodológicas. Para ele, há um espaço que necessita ser ocupado que é a análise crítica sobre a práxis, assim, o professor além de conhecer, deve saber pôr tal conhecimento em prática. A formação do professor não pode se reduzir nem ser simplificada por uma concepção da formação restrita ao curso realizado na universidade, acreditando que ele é insuficiente como preparação para agir em sala de aula. Há toda uma gama de saberes que ultrapassam os muros das universidades. Nóvoa (1995, p. 25) afirma que a capacitação:

[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência.

Infere-se, assim, que a reflexão acerca da prática docente na perspectiva de se aliar à teoria na formação docente está intrinsecamente relacionada à contribuição que esse docente pode dar à sua prática pedagógica. Assim, para que a prática docente seja concebida no sentido de práxis, e imprescindível que, a ela, se relacione a reflexão exigida de todo professor de maneira contínua no instante em que este se encontra diante de circunstâncias difíceis e desconhecidas. Essa junção entre prática e reflexão é o momento em que o docente elabora sua aprendizagem como profissional de forma individual, gradativa e fundamentada em sua bagagem intelectual e científica.

Para corroborar com o exposto, é oportuno destacar, novamente, o Art. 61, da Lei Nº 12.014 de 6 de agosto 2009, que indica em seu parágrafo único, inciso II, a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço, como condição à formação dos profissionais da educação (BRASIL, 2009). Ademais, com o propósito de revisar o modelo de formação docente, o Parecer Nº: CNE/CP 009/2001 indica ser necessário “[...] dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática” (BRASIL, 2001).

Tais indicações se consolidam, principalmente, por meio do estágio, pois, consoante o § 2º, do Artigo 1º, da Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, “[...] Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educando [...]” (BRASIL, 2008b).

Assim, compreendemos ser a prática de extrema importância para que o docente se aproprie do seu saber e se entenda como ator em um dado momento da história que vê em si a possibilidade de modificar e elaborar sua ação. Para Freire (1996), práxis significa que, ao mesmo tempo, o sujeito age/reflete e ao refletir age, ou se desejarmos, o sujeito da teoria vai

para a prática e da sua prática chega à nova teoria, sendo assim, teoria e prática se fazem juntas, perpetuam-se na práxis.

Entendemos aqui o quão imprescindível é o diálogo entre a teoria e a prática para formação do docente, por meio do estágio, pois é na prática vivenciada que elaboramos nossa individualidade, nas ligações que fazemos com outros indivíduos que nos cercam e nas ações que praticamos no decorrer de nossa existência, resultado de embates que surgem no nosso dia a dia. Essa singularidade é balanceada pelo sujeito a partir de suas próprias experiências e vai se configurando, aproximando-se e se distanciando dos outros, visto que situações coletivas são fonte de embates que conduzem a diálogos que permitem a identificação de igualdades e distinções.

Deduzimos então que o docente elabora os significados de seu trabalho a partir de sua formação e de sua prática, tanto intelectual quanto técnica, fundamentadas nas situações a que tem acesso. Dessa forma, as suas formações, tanto inicial quanto constante, precisam dispor de bases científicas e práticas, visando à consolidação da identidade e do aprimoramento deste profissional. Consideramos, assim, que o trabalho do educador não se elabora a partir de um lugar vazio, mas é embasado em princípios da cultura e da sociedade, é elaborado durante a vida; resultando em percepções em um tempo e local específico; reproduzindo e modificando hábitos.

Diante dessas considerações, é importante que reflitamos sobre os trajetos que estão contidos na formação de educadores, mais especificamente, sobre o estágio e sua complexidade ao mesmo tempo como atividade prática e como campo teórico, bem como sobre as experiências que ele gera no âmbito dos cursos formadores.

Barreiro e Gebran (2006, p. 26-27) afirmam que nos estágios

[...] por um lado se reforça a perspectiva do ensino como imitação de modelos, sem privilegiar a análise crítica do contexto escolar, da formação de professores, dos processos constitutivos da aula e, por outro, reforçam-se práticas institucionais não reflexivas, presentes na educação básica, que concebem o estágio como o momento da prática e de aprendizagens de técnicas do bem-fazer. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 26-27).

Aprendemos, no entendimento dos teóricos, que a situação do estágio compreende um instante de saber e de execução das funções do ensino, pois, nessa situação, o estudante é confrontado com um ambiente benéfico e pleno de informações basilares para a execução de sua futura profissão. Nesta concepção, este é o momento para demonstrar que o estágio deve ultrapassar o senso comum de que ele não é apenas uma obrigação curricular do curso, é um

momento de absorção e troca de vivências e saberes que serão de grande peso na construção do docente.

Ademais, o estágio é uma situação para a autorreflexão, de busca, em que o docente poderá transpor o saber catalográfico, passivo, e entender a instituição de ensino em seu sistema de elos, elaborando oportunidades de adentrar na prática coletiva e tornar sua experiência uma recorrente autocrítica. Este momento de formação recebe também um peso significativo de estudo acadêmico, descrição de prática e análise. De acordo com Pimenta e Lima (2006, p. 6):

Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa.

Embasados nesta afirmação relativa ao estágio, damo-nos conta de sua importância e de seu status nos cursos que preparam os educadores, tanto no que concerne às bases conceituais e práticas do estudante, como no impulso investigativo da própria formação. Sendo na maioria dos casos o primeiro contato com a prática do ato de ensinar, o estágio significa mais que um instante de exercício, ele pode se mostrar como uma circunstância para o estagiário se aceitar ou não como um educador.

Dessa forma, devemos entender o desenvolvimento do estágio formativo para além de um resultado determinante, de um conjunto de tarefas a serem repetidas, mas como uma possibilidade reflexiva que construa e pense o ato de ensinar, objetivando a união entre o saber e o fazer. No que se relaciona ao desenvolvimento do estágio, Pimenta e Lima (2004) acreditam que há dois ângulos importantes a partir dos quais esta formação pode ser entendida e que devem ser vistos com cautela, mantendo sempre uma posição crítica. São eles: como repetição de modelos ou como operacionalização de métodos. As pesquisadoras não negam que a execução de todo trabalho implica prática, na acepção de ação.

Diante disso, a atuação do docente não se distingue, e as etapas de aprendizado do ensino, como em toda profissão, implicam a repetição, a cópia do que se percebe como modelo. Porém, todo discente em formação ou já formado é incumbido de criar suas estratégias de ação, adaptando, melhorando e originando outras visões, partindo de uma visão exigente e meditativa sobre a atuação de um educador. Devemos atentar para o fato que a percepção do estágio como simples reprodução pode acarretar em insuficiências, pois não leva em conta as necessidades e especificidades dos envolvidos, sejam eles alunos, professores, comunidade ou a própria instituição. Pimenta e Lima (2004) afirmam:

O estágio, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamental teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 36).

Assim, a criticidade aqui se entende como a percepção e atuação sobre a história, a cultura, a realidade econômica e as circunstâncias sociais em que o estágio está sendo desenvolvido. As autoras afirmam que toda e qualquer profissão se constrói igualmente sobre a técnica, como é o caso da atuação docente, visto que necessita dela para pôr em prática suas próprias atividades. Porém, elas reforçam que a prática vazia, com fim em si mesma, unida à técnica isenta da merecida ponderação crítica, alimenta a concepção errônea de que ela é possível sem o amadurecimento conceitual, o estudo, a teoria, ou vice-versa, de que o aparato teórico se concebe separado da práxis. Observamos, então, que a metodologia dessas formações que gestam educadores, mais precisamente no que se refere à dicotomia teoria-prática, necessitam superar o pensamento exclusivamente academicista e abarcar um pensamento substancial sobre a formação desses docentes.

O vínculo teoria e prática, habitualmente, suscita problemáticas e questionamentos, principalmente, nos espaços universitários que preparam educadores, mais ainda quando se pretende desvelar sua importância e discutir seus paradoxos e questões levantadas durante a caminhada do aluno que aspira à profissionalização. De acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 34) “O estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática.”

A partir de tal concepção, compreendemos a prática do estagiário para além de uma formação para uma ação, muitas vezes, sequer exercida posteriormente, e sim como a construção de um saber, de um estudo, de uma observação e de um questionamento a respeito da significação da atuação do educador. Consoante Pimenta (2006), o estágio é concebido, dentro dos cursos de formação de docentes, como “a parte prática” em oposição à teórica. Também é frequente os estudantes afirmarem, ao final de suas formações, que o estágio foi demasiadamente teórico e que o trabalho se faz na prática ou que o curso foi excessivamente teórico.

Assim, é evidente a necessidade das universidades se desvinculem do par supostamente antagônico teoria-prática. Certo é que as instituições já debatem essa problemática em suas disciplinas formativas, porém esta questão infelizmente ainda não foi suplantada. Então, a partir de tal concepção, é necessário não somente ponderarmos sobre nossa construção como profissionais, mas conceber um campo de pesquisa que encerre teoria e prática, possibilitando o entendimento do estágio como campo de estudo e reflexão. Nesse

contexto de contato com situações reais da prática e reflexão teórica, impõe-se um questionamento de grande importância: torna-se viável fazer do estágio a circunstância fecunda para a solução do antagonismo que envolve a ação e a teoria, promovendo realmente o preparo do estagiário nesta formação inaugural?

Freitas (1992, p. 12), refletindo a partir de questionamentos semelhantes, afirma que “[...] o problema fundamental, parece-nos, está relacionado com o fato de a estrutura universitária organizar seus cursos de maneira etapista: primeiro a abordagem teórica, depois a prática.” Dessa forma, o autor se questiona se a polarização discutida estaria intimamente ligada ao currículo de disciplinas dos cursos que desvinculam em oportunidades distintas a práxis e a teoria. Pensamos ser essencial que esta reflexão seja compartilhada por todos os profissionais de educação, dentro das universidades.

Para suprir esta falha nas práticas e debates sobre o estágio, observamos a necessidade de um consenso coletivo que leve à elaboração de um saber, que abranja as características do ensino nos projetos de iniciação à docência, que permita formar o educador. As vicissitudes do estágio, entendidas pelas reflexões aqui discutidas, findam por nos fazer acreditar que o desenvolvimento de um profissional necessita tanto de um aporte prático quanto teórico.

As observações dos alunos dos cursos de licenciaturas de que seus currículos são demasiadamente conceituais precisam ser ouvidos como sintoma de uma necessidade urgente de formação que dê suporte para o ato de educar. Como afirma Freitas (1992, p. 96), “[...] não se pode elevar os níveis de prática em prejuízo da teoria, mas é essencial, desde o início, fundamentarmos uma outra possibilidade epistemológica dentro das licenciaturas que gestam professores, pois práxis e teoria estão justapostos permanentemente.”

Nesse âmbito, o fazer, assim como, e não menos importante, o refletir sobre o fazer são partes de um círculo, sempre constituindo momentos ao mesmo tempo iniciais e finais. Conseqüentemente, um sujeito não se torna capacitado somente porque conhece o campo em que atua, acumulando saberes a respeito. Assim afirma Fávero (1992, p. 65), “Não é só frequentando um curso de graduação que um indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma.”

Debater a importância do estágio, como toda problemática presente, no âmbito da educação, não é empreendimento fácil, porém chegamos à conclusão que um educador responsável e engajado em sua profissão não se forma somente com debates conceituais, teóricos, mas com seu fazer prático e, além disso, a partir de seu pensar e agir conjugados, sua dialética com as circunstâncias apresentadas e com a procura constante de aperfeiçoamento.

### 2.3 Estudos anteriores

Com o intuito de conhecer outros estudos que vêm sendo realizados acerca do tema ora proposto, bem como para indicar as contribuições desta pesquisa para o debate acadêmico, foi realizado um levantamento de estudos sobre o tema. De acordo com Ruiz (2009, p. 57): “Qualquer espécie de pesquisa, em qualquer área, supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia, quer para a maneira de atividade exploratória, quer para o estabelecimento de *status quaestionis*, quer para justificar os objetivos e contribuições da própria pesquisa.”

Nesse intento, buscou-se, inicialmente, na Plataforma de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entretanto, no período de consulta, em junho de 2021, não foram identificados trabalhos de 2019. Assim, o levantamento foi realizado na Plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), tendo como recorte temporal o período de 2015 a 2020, na área de conhecimento “Educação”, utilizando-se os seguintes descritores: formação docente e prática dialógica, contribuições do estágio para a formação docente, formação na educação básica e prática dialógica.

Neste levantamento, optamos por buscar todas as palavras, em estudos de mestrado e doutorado. Foram localizados 221 trabalhos. Em seguida, foi feita leitura e análise dos resumos e conclusões. Elegemos um corpus de 15 pesquisas consideradas mais relevantes para o diálogo com este estudo e relacionadas ao seu objeto de estudo, distribuídas da seguinte forma: oito teses e sete dissertações, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados

DESCRITORES		
Formação docente e prática dialógica	Contribuições do estágio para a formação docente	Docência na educação básica e a prática dialógica
TÍTULOS DE TRABALHOS SELECIONADOS		
<p>SILVA, Camilla Rocha da. <b>Educação dialógica freireana nos cursos de licenciatura na UFC</b>. 2017. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.</p> <p>BARBOSA, Regina Carla de Jesus. <b>O diálogo e suas implicações na prática pedagógica</b>. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2018.</p>	<p>LIMA, Dayane Feitosa. <b>O estágio na formação do pedagogo e suas contribuições como componente curricular</b>. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.</p> <p>PEREIRA, Ana Lúcia Nunes. <b>O estágio curricular supervisionado em espaços não escolares no curso de pedagogia da universidade do estado da Bahia (uneb)</b>: as contribuições no percurso formativo. 2017. Tese (Doutorado em Educação: currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.</p> <p>SILVA, Veronice Camargo da. <b>Relações entre letramento acadêmico no estágio supervisionado e práticas de ação docente na voz do aluno-professor</b>. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2015.</p> <p>LÓPEZ, Tatiana Ivete Salazar. <b>Um estudo sobre a mobilização de saberes docentes no contexto de estágio curricular supervisionado de uma licenciatura em física</b>. 2017. Tese (Doutor em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.</p> <p>PAES, Edalma Ferreira. <b>Mobilizações no processo de estágio supervisionado na formação inicial de professores</b>: reflexos de experiências no Instituto Federal Fluminense. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2017.</p>	<p>LAUXEN, Ademar Antonio. <b>A formação continuada do professor-formador</b>: saberes da ação docente no diálogo entre pares. 2016. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.</p> <p>BAFFA, Alda Mendes. <b>As representações de alunos de um curso de pedagogia à distância sobre linguagem docente e dialogicidade</b>. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016.</p> <p>RADVANSKEI, Sônia de Fátima. <b>A construção da docência de alfabetizadoras de araucária sob a perspectiva de dialogicidade e responsividade</b>: possibilidades e influências da formação continuada. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Cultura, Escola e Ensino, do Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.</p> <p>VIEIRA, Andréa Oliveira. <b>Círculos dialógicos investigativo - formativos com professores do ensino médio</b>: por uma proposta institucional de formação permanente com professores. 2019. Dissertação (Mestrado profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.</p>

Continua

DESCRITORES		
Formação docente e prática dialógica	Contribuições do estágio para a formação docente	Docência na educação básica e a prática dialógica
TÍTULOS DE TRABALHOS SELECIONADOS		
	<p>CORSO, Bruna. <b>O compartilhamento de ações de estágio como espaço de formação: contribuições da teoria da atividade.</b> 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Setor de Ciências Exatas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.</p> <p>FIN, Adiane. <b>O programa bolsa estágio e a formação docente e a formação inicial de professores no estado do espírito santo: uma experiência de Aprendizagem da docência.</b> 2015. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.</p> <p>FAGUNDES, Simone Brandolt. <b>O estágio supervisionado e sua contribuição para a formação inicial do professor.</b> 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2015.</p>	<p>RODRIGUES, Talita Almeida. <b>As crenças de discentes do curso de pedagogia da faced/ufc sobre o bom professor e a formação inicial.</b> 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Algumas pesquisas dedicaram-se a compreender a complexidade que envolve o processo de formação docente. Dentre essas, destacamos primeiramente: Silva (2017), Barbosa (2018), que focaram suas discussões sobre formação docente na perspectiva da prática dialógica. Em relação aos objetivos desses estudos, estes se mostram concordantes ao buscarem investigar o papel da prática dialógica no processo de formação, sob o prisma de discentes, de docentes ou de ambos.

Silva (2017) teve como objetivo principal procurar entender como acontece a Educação Dialógica Freireana (EDF) em cursos de licenciatura da Universidade Federal do Ceará (UFC), e os resultados de sua pesquisa indicaram ocorrer a EDF nas licenciaturas da

UFC, esta se realiza de maneira intuitiva, na qual os professores não reconhecem a proposta de Paulo Freire como um referencial direto para sua práxis; por fim, o estudo de Barbosa (2018) teve como principal objetivo investigar o conceito de diálogo e a prática pedagógica na visão de docentes do Ensino Médio de uma escola pública da esfera federal, e de que modo o diálogo comparece no exercício da docência em sala de aula. Os resultados desta pesquisa verificaram que os professores têm opiniões controversas sobre o tema: a maioria percebe o diálogo como interação, um momento de escuta e fala, e uma minoria entende o diálogo como simples troca de informações.

Neste primeiro momento, inferimos que as pesquisas supracitadas primaram por uma investigação em relação aos conceitos e aos efeitos do diálogo e da prática dialógica como instrumento para uma formação pedagógica reflexiva e compartilhada. Ainda foi possível observar que os discursos e as ações dos docentes envolvidos, por vezes, estão em concordância no que tange ao diálogo, bem como o conhecimento que esses profissionais demonstraram a respeito da proposta em questão. Por outro lado, a que se reconhecer que a educação dialógica proposta por Freire (1996), Buber (2009), Gadotti (1996) e tantos outros teóricos, que discutem sobre o tema, não pode estar restrita simplesmente a troca de ideias, bem como não deve ocorrer mediada por intuição, conforme demonstrado em alguns resultados, e sim compreendemos que a proposta de formação proposta deva estar subsidiada por reflexões e discussões, mediadas pelo diálogo; ancorado na alteridade, na humildade, na esperança, no amor e no pensar crítico (FREIRE, 2005).

No segundo momento, foram selecionados estudos relativos às contribuições do estágio para a formação docente. A saber: Lima (2020), Pereira (2017), Silva (2015), López (2017), Paes (2017), Corso (2018), Fin (2015), Fagundes (2015). Uma parte dessas pesquisas objetivaram identificar e analisar as contribuições formativas do estágio curricular, considerando os fatores tempo/espaço em que eles se deram, e identificando como as práticas se desenvolviam nesse contexto; as demais pesquisas trouxeram como objetivo central compreender como o licenciando se apropria dos saberes acadêmicos durante a disciplina do estágio supervisionado. Para melhor compreensão, indicaremos, na sequência, os objetivos e resultados de cada um desses estudos.

Lima (2020) buscou apresentar uma proposta de estágio como componente curricular que contribui para formação do pedagogo, em que os resultados do estudo indicaram que as dificuldades apresentadas, na realidade dos estagiários, são existentes e pontuais, podendo ser reorganizadas. Consideraram ainda que, durante a formação, é no estágio que se inicia a construção de saberes, habilidades e significados da docência, destacando que o papel

do professor de estágio, como mediador, faz com que este reflita suas práticas. O estudo de Pereira (2017) apresenta como objetivo principal investigar quais as contribuições formativas que o estágio curricular supervisionado, em espaços não escolares, possibilita aos professores em formação no curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), e, através dos resultados, ficou evidenciado, que, embora o estágio se apresente como espaço de construção da formação e humanização, por outro lado, foi explicitado o distanciamento entre a teoria e a prática no desenvolvimento de suas ações.

Ao observarmos os resultados da pesquisa de Silva (2015), cujo objetivo maior foi analisar como se manifestam, na voz de aluno-professor, os letramentos acadêmicos com apoio do agir docente antes e durante o estágio supervisionado II, percebemos que as práticas exercidas por parte dos futuros professores acabam também, de certa forma, não dialogando com conhecimentos teóricos adquiridos, assim como indica a pesquisa de Pereira (2017), já que os dados revelam, prioritariamente, um perfil influenciado pelos modelos de profissionais já atuantes como, por exemplo, o professor regente da turma. Nesta conjuntura, julgamos necessário recorrermos novamente a Freitas (1996, p. 96): “[...] não se pode elevar os níveis de prática em prejuízo da teoria [...] pois práxis e teoria estão justapostas permanentemente.” Sobre a repetição de modelos, Pimenta e Lima (2004) asseveram que a etapa do estágio formativo deve ultrapassar um conjunto de tarefas repetidas, sendo um momento para reflexão sobre o ato de ensinar, em que o saber e o fazer, ou seja, teoria e prática devem estar sempre em consonância.

O estudo de López (2017) traz como objetivo geral compreender como o licenciando utiliza seus saberes docentes, durante as diferentes atividades realizadas no Estágio Curricular Supervisionado. Os resultados evidenciaram que o curso de licenciatura em Física afeta a construção dos saberes docentes, uma vez que os licenciandos apropriam-se de discursos produzidos durante as disciplinas didático-pedagógicas do currículo deste curso. Podemos observar, através desses resultados, que a construção de saberes docentes dos graduandos receberam influência dos saberes acadêmicos, adquiridos durante o curso de Física.

A pesquisa de Paes (2018) tem como principal objetivo analisar o papel mobilizador do estágio enquanto tempo/espaço que dimensiona compreensões da docência, percebendo assim sua influência nos percursos escolares dos graduandos e sua relação com a escolha da profissão, e as análises reafirmaram a contribuição do estágio na formação docente que, ao envolver o estagiário nos fazeres da vida da escola, a mobilização se institui como movimento articulador do processo.

A pesquisa de Corso (2018) investigou possibilidades de organização do ensino pelo professor da disciplina de estágio que possam favorecer à inserção dos estudantes à docência no contexto do estágio curricular supervisionado e, por meio da análise dos dados coletados, foi constatado que os sujeitos perceberam a coletividade e o planejamento compartilhado como elementos para a organização do ensino em sala de aula por intermédio dos encontros coletivos semanais. Portanto, “[...] o estágio enquanto campo de conhecimento, se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa.” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 6).

O estudo de Fin (2015) voltou seu olhar para o Programa de Bolsa Estágio Formação Docente (PBEFD). É oportuno ressaltar que, diferentemente das pesquisas supracitadas que discutem o estágio curricular, esse, indicado nesta pesquisa, é remunerado e não obrigatório cuja principal finalidade é a de estreitar as relações entre teoria e prática, de modo a associar os conhecimentos dos conteúdos com os conhecimentos didáticos e metodológicos necessários ao professor da educação básica. A pesquisa objetivou analisar as contribuições do PBEFD na aprendizagem da docência de futuros professores da educação básica do Estado do Espírito Santo, e os resultados indicaram que as experiências vividas pelos estagiários e professores das escolas-campo são experiências significativas em diferentes fases de aprendizagem da docência, embora inúmeras fragilidades são constatadas ao longo da análise. E ao se falar em experiências vividas conjuntamente, lembramos que “[...] a formação inicial do professor é coletiva, justo porque ‘ninguém é professor sozinho, isolado’”. (NÓVOA, 2003, p. 25, grifo do autor).

Para concluir os estudos relacionados às contribuições do estágio para a formação docente, selecionamos a pesquisa de Fagundes (2015). O objetivo central deste trabalho foi analisar como as experiências vivenciadas na formação inicial, especialmente nos Estágios Supervisionados, interferem no processo de atuação profissional dos professores em início de carreira. Os dados obtidos evidenciaram que os docentes das séries iniciais, envolvidos na pesquisa, consideram que tiveram uma base importante na formação inicial, todavia sentiram falta de uma maior proximidade com a prática e consideram que, apesar de incipiente, o Estágio é importante, porém não lhes proporcionou uma experiência formativa, na medida em que não refletiram a respeito do momento vivenciado nas escolas campo e sentiram grande angústia e insegurança no início da carreira. A maioria não buscou nas aprendizagens do curso apoio e embasamento para sobreviver aos primeiros tempos de profissão, e sim nos colegas com mais tempo na carreira. Diante desses resultados, inferimos que os conteúdos teóricos dos cursos de

formação nem sempre instrumentalizam o futuro professor para as experiências a serem enfrentadas em sala de aula. É oportuno lembrar que Pimenta (2006) indica que o Estágio Curricular Supervisionado “[...] possibilita que os estudantes tenham o seu olhar instrumentalizado com teorias que lhes permitam uma análise crítica fundamentada das situações do ensino em seus contextos.”

Os sujeitos envolvidos nas pesquisas selecionadas, relativas à formação básica e à prática dialógica foram profissionais da Educação Básica, ou seja, professores e graduandos que operam nesta área de formação. O interesse em observar quais os elementos constituintes para a formação de profissionais da educação básica se mostraram presentes em todos esses estudos, bem como sobre reflexões acerca das ações cotidianas que sustentam as práticas pedagógicas.

Em vista disso, a pesquisa de Lauxen (2016) analisou as concepções epistemológicas e educacionais dos professores-formadores sobre o ensinar e o aprender, visando a compreender quais racionalidades fundamentam as ações desses docentes. Ao mesmo tempo, buscou compreender se o espaço/tempo existente contribui para que mudanças ocorram nas ações dos professores-formadores. Esse estudo demonstrou que o processo de interação e diálogo que se desenvolve no espaço/tempo denominado Núcleo de Educação Química (NEQ), onde os professores-formadores concretizam processos reflexivos, socializam saberes, analisam e refletem sobre as práticas pedagógicas com seus pares se constitui em prática importante para promover novos estágios de compreensão aos sujeitos-atores do processo educativo, contribuindo, assim, para a problematização de saberes e reconfiguração da ação docente. Ademais, a pesquisa indica que reflexões produzidas no coletivo dos professores proporcionam a constituição de um processo de permanente ressignificação do ser e do fazer docente, permitindo que as discussões de questões de natureza epistemológica e pedagógica da ação existente, tradicionalmente, em grupo restrito de educadores, aconteça com o conjunto de professores-formadores, tanto das disciplinas de características pedagógicas, quanto daquelas de conhecimento específicos da área de química.

O objetivo central da pesquisa de Baffa (2016) foi investigar e refletir sobre as representações dos alunos acerca da formação que estão recebendo em interface com a linguagem/dialogicidade, e os resultados apontaram para a grande importância dada, pelos alunos do curso de Pedagogia à distância; à linguagem; ao seu desenvolvimento dialógico e interlocutivo; à construção do conhecimento e do desenvolvimento da interação entre os interlocutores. Entretanto, no que se refere à dialogicidade, a linguagem dialógica fica um

pouco prejudicada, pois a interação é pequena (embora exista), e a falta de debates, em tempo real, compromete a construção de um diálogo mais efetivo.

Verificamos, assim, apoio e embasamento para sobreviver aos primeiros tempos de profissão, que, em ambas as pesquisas, a troca de experiências, ancoradas no diálogo e na reflexão do fazer docente, contribuem para o processo ensino-aprendizagem de todos os envolvidos. Havemos que destacar ainda que a ausência dos debates pontuais, indicada na segunda pesquisa, compromete a troca de experiências e de conhecimento entre os pares e, conseqüentemente, dificulta a prática dialógica.

Na seqüência, a pesquisa de Radvanskei (2015) objetivou focalizar a formação continuada ofertada às professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Araucária, pela Secretaria Municipal de Educação deste município, na identificação das influências que podem ser observadas nas práticas as quais desenvolvem ao construir a docência na alfabetização para o letramento. Dentre os principais resultados obtidos, encontra-se a percepção de que o professor alfabetizador constrói sua profissão em suas relações sociais, em suas práticas e experiências cotidianas e no diálogo com as teorizações da formação continuada, que mobilizam em suas concepções e práticas. Nesse sentido, as alfabetizadoras reconhecem a presença de enunciações e contribuições do “outro” (autores, alunos, seus pares, professores formadores e pedagogos) na constituição de sua docência. Nessa perspectiva, Bakhtin (1999) indica que a linguagem dialógica alude à do outro, propiciando-nos uma nova visão de mundo, ao pensar reflexivamente e criticamente.

Ainda na linha de pesquisa contemplando a docência na educação básica, envolvendo a prática dialógica, Vieira (2019) apresentou como principal objetivo elaborar princípios teórico-práticos para a construção de uma proposta de formação permanente com os professores de Ensino Médio (EM), a qual entrelaça o conhecimento específico das áreas de ensino com as demandas da docência no Século XXI. Em relação aos resultados, esses constituíram subsídios para o delineamento de uma proposta institucional de formação permanente, notadamente dialógica, dinâmica e reflexiva, focada nas necessidades formativas deste nível de ensino da Educação Básica. No tocante a proposta apresentada, a pesquisa desenvolveu, no Colégio particular de EM de Santa Maria, círculos dialógicos em que foi possível propor espaços de pensamento e também de debates sobre temas diversos que dizem respeito ao trabalho do professor e à ambiência da escola.

Para o término desta seção, apresentamos a pesquisa desenvolvida por Rodrigues (2017), cujo objetivo maior foi compreender as crenças dos discentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, sobre o “*bom professor*”, descrevendo-as e relacionando-

as com a formação inicial. Destacamos que a pesquisa foi realizada com alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). O trabalho destaca algumas categorias que foram alcançadas: bons professores são realizadores da humana docência; articulam saberes; aliam teoria e prática; são realizadores de práxis; possuem vasta metodologia; são agentes políticos; se percebem na condição de eternos aprendizes; compreendem a profissionalização docente; têm afeto pelo trabalho que realizam e espelham-se em *bons* professores que já possuíram. Com a origem nas crenças, então, foram feitas relações e reflexões quanto à formação inicial de professores na busca pela compreensão de algumas de suas problemáticas, tendo sido possível pensar caminhos e reafirmar concepções.

Diante disso, esta pesquisa pontua como tessituras finais, não apenas, as crenças, como também os seus achados, e, na mesma medida, a conclusão de que bons professores possuem uma diversidade de saberes e fazeres docentes, o que não quer dizer que esses profissionais podem ser percebidos como um todo harmonioso.

Ressaltamos ainda que os estudos oferecem contribuições aos objetivos desta pesquisa, uma vez que trouxeram discussões relevantes à formação docente na perspectiva da prática dialógica, principal categorização do nosso estudo. Ademais, as contribuições do estágio para essa formação, que foram evidenciadas, fomentam o objeto de estudo da nossa pesquisa. Dentre essas destacamos, a articulação entre teoria e prática nesse campo, a troca de experiências entre os pares e as reflexões relativas às práticas exercidas, que foram evidenciadas neste campo. Foi possível também observar lacunas a serem abordadas em outros estudos, tais como: contribuições dos saberes acadêmicos para a formação do professor da educação básica, investigações das ações dialógicas durante o processo de formação docente, observância à influência do estágio em campos específicos para a formação docente, tais como escolas-campo.

No que se refere ao objeto de estudo deste projeto, observamos que esta pesquisa, pode ampliar as discussões teórico-empíricas, em relação aos trabalhos analisados, por oportunizar o aprofundamento de discussões relativas às contribuições do estágio dos alunos do curso Letras da UFC, bem como observar como os saberes acadêmicos adquiridos colaboram para o processo de ensino-aprendizagem desses alunos e dos conhecimentos necessários para o enfrentamento das situações vivenciadas em sala de aula. Além disso, os dados empíricos podem evidenciar quais práticas estão sendo adotadas, por esses discentes, que propiciam a reflexão e o diálogo entre os pares. Outro fator diferencial é a possibilidade de refletirmos acerca das ações de docentes, atuantes no espaço do estágio, CCE, observando se estas ações

estão voltadas para a perspectiva da prática dialógica e se dialogam com a formação desses futuros professores. Pretendemos ainda, a partir dos resultados obtidos, apresentarmos propostas de ações que contribuam para ações dialógicas no espaço-tempo, onde ocorre o estágio.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem o fito de demonstrar os aspectos metodológicos empregados nesta pesquisa. Destarte, apresentaremos as etapas desse processo, indicando quais referenciais teóricos o balizaram; a saber: caracterização da pesquisa, população pesquisada, *locus* de estudo, seleção dos participantes, técnicas e instrumentos de pesquisa, análise dos dados e aspectos éticos

Segundo a ciência que investiga a origem das palavras, “método” deriva do grego que significa “ao longo do caminho”. Apoiados nessa definição, podemos afirmar que esse “caminho” venha a ser um percurso para alcançar um objetivo pré-estabelecido, conforme assevera Trujilo Ferrarri (1982).

Gil (1999) indica que o método científico é um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos utilizados para alcançar o conhecimento, mas, para que esse seja considerado conhecimento científico, é necessária a identificação dos passos para a sua verificação, ou seja, determinar o método pelo qual venha possibilitar a chegada ao conhecimento. Segundo o autor, já houve época em que muitos entendiam que o método poderia ser generalizado para todos os trabalhos científicos. No entanto, os cientistas atuais consideram existir uma diversidade de métodos, os quais são determinados pelo tipo de objeto a pesquisar e pelas hipóteses a descobrir.

#### 3.1 Caracterização da pesquisa

Em relação aos objetivos a serem alcançados, as pesquisas se classificam em exploratórias, descritivas ou explicativas. Esta pesquisa se caracteriza como descritiva considerando que se fundamenta, principalmente, em análises qualitativas, caracterizando-se, em princípio, pela não utilização de instrumental estatístico na análise dos dados (BARDIN, 2011; VIEIRA; ZOUAIN, 2006). Gil (2008) acrescenta que as pesquisas descritivas, além de se caracterizarem por descreverem aspectos relacionados a determinados grupos ou fenômenos, possuem ainda a particularidade de utilizar técnicas convencionais como o questionário e a observação.

De acordo como a abordagem do problema a ser estudado, as pesquisas científicas podem ser classificadas em dois tipos básicos: qualitativa e quantitativa e, ainda, um misto dos dois tipos. Dessa forma, este estudo é classificado como qualitativo por trabalhar os dados em busca do seu significado e tendo como base a percepção do fenômeno em seu contexto, além

de que o uso da descrição qualitativa procura captar não só a aparência do fenômeno como também suas essências, em que procura explicar sua origem, relações e mudanças, tentando intuir as consequências (TRIVIÑOS, 1987). Para corroborar a ideia de que as pesquisas qualitativas também se caracterizam por fatores descritivos, Godoy (1995) explica que a palavra “escrita” ocupa um espaço fundamental nessa abordagem, seja em relação aos dados obtidos, seja em relação aos resultados. A referida autora cita como exemplo as entrevistas, fotografias, videoteipes, desenhos e vários tipos de documentos que devem ser utilizados para a transcrição dos dados coletados.

Em relação à sua natureza classifica-se como aplicada, pois visa construir novos conhecimentos acerca das ações acadêmicas de formação docente no âmbito do estágio, sob a esteira da prática dialógica, aplicáveis à realidade da graduação em Letras da UFC.

De acordo com Marconi e Lakatos (2017) a pesquisa aplicada se caracteriza pelo seu caráter pragmático, ou seja, o interesse é que os resultados sejam aproveitados ou aplicados, imediatamente, na resolução de problemas, na realidade em questão.

Como métodos de pesquisa, serão realizados levantamento bibliográfico, documental e de campo. Gil (2008) estabelece uma analogia entre a pesquisa documental e a bibliografia ao indicar que a diferença se prende à natureza das fontes, uma vez que a pesquisa documental se utiliza de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados em conformidade com os objetos do estudo. Como exemplos de documentos a serem analisados pela primeira vez, o autor cita os documentos de arquivos, igrejas, sindicatos, instituições, dentre outros.

O levantamento documental, conforme Lakatos e Marconi (2003) caracteriza-se por restringir a coleta de dados a documentos sejam escritos ou não, estabelecendo, assim, o que as autoras denominam de fontes primárias. Em relação a esta pesquisa, serão utilizados dados primários e secundários escritos, a saber: documentos de arquivos públicos, publicações parlamentares e administrativas, estudo histórico, recorrendo a documentos originais.

Em seguida, será desenvolvido um levantamento de campo, cujos dados a serem analisados serão oriundos do local onde o fenômeno ocorre (FIORENTINI; LORENZATO, 2006). Em relação a utilização desse tipo de pesquisa, Lakatos e Marconi (2003) apontam que o objetivo a ser alcançado é o de levantar informações e/ou conhecimento relacionados ao problema em questão, buscando, dessa forma, resposta ou hipótese a ele relacionadas, além de indicarem a possibilidade de novas descobertas de fenômenos ou das relações entre eles.

Destarte, procuraremos descobrir a relação existente entre a formação docente para a educação básica, a prática dialógica e o estágio curricular em Letras como espaço para a realização de prática e formação.

### **3.2 *Lócus da pesquisa***

As Casas de Cultura Estrangeira (CCE) é um dos maiores projetos da Universidade Federal do Ceará (UFC). Suas atividades se iniciaram com foco no ensino de línguas estrangeiras na década de sessenta, ainda no âmbito dos extintos Centros de Cultura Estrangeira. Esta iniciativa partiu do Prof. Pe. Francisco Batista Luz, então diretor da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFC.

Atualmente, as Casas de Cultura Estrangeira estão sob a responsabilidade da Coordenadoria Geral das Casas de Cultura Estrangeira (09/CONSUNI de 29/10/93) e se encontram também sob a direção do Centro de Humanidades, gerenciadas mediante aos Projetos de Extensão Permanentes, cadastrados na Pró-Reitoria de Extensão. Ademais, além do ensino de línguas estrangeiras e do ensino do português brasileiro, essa unidade desenvolve as seguintes atividades: Colaboração com o Departamento de Letras, servindo de espaço para prática de ensino aos alunos daquela graduação; Realização de conferências, palestras, seminários, recitais, exposições fotográficas sobre temas culturais, artísticos e científicos, a par de exibição de filmes variados e outros programas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 1993).

Ainda sob a responsabilidade da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFC, foram inaugurados, em ordem cronológica: o Centro de Cultura Hispânica (1961), Alemã (1962), Italiana (1963), Britânica (1964), Portuguesa (1964); e foram fundados o Curso de Esperanto (1965) e o Centro de Cultura Francesa (1968). Mais tarde, houve a criação da Casa de Cultura Russa (1987), extinta no ano 2009. Os Centros de Cultura faziam parte de programas de intercâmbio entre a UFC e os países aos quais a universidade se vinculava, em parceria com seus consulados.

Com a inclusão do curso de Libras e a contratação do docente para o curso no ano de 2019, a CGCCE passa a contar com um quadro efetivo de 51 docentes aprovados em concursos na carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (EBTT) do magistério federal. A Carreira EBTT substituiu a extinta carreira de 1º. e 2º. graus, também do magistério federal (esta última passou à condição de extinção no ano de 2008 por determinação da Lei 11.784, de 22 de setembro de 2008) (BRASIL, 2008a).

De acordo com dados da Pró-Reitoria de Extensão (PREX) da UFC, atualmente, há cerca de 180 (cento e oitenta) programas, projetos, prestações de serviços e cursos (de fluxo contínuo) vinculados ao Centro de Humanidades. Dentre esses, 40 se encontram sob a responsabilidade das unidades das Casas de Cultura Estrangeira; a saber: Casa de Cultura Alemã (2); Coordenação Geral (1); Casa de Cultura Britânica (8); Casa de Cultura Francesa (10); Casa de Cultura Hispânica (6); Casa de Cultura Italiana (3); Casa de Cultura Portuguesa (8).

### **3.3 Seleção dos participantes**

Dentre esses participantes, foram selecionados egressos representantes das seguintes Casas: Casa de Cultura Britânica (CCB), Casa de Cultura Hispânica (CCH) Casa de Cultura Portuguesa (CCP). Dessa maneira, contemplaremos alunos com habilitação em uma das línguas germânicas, o inglês; em uma das neolatinas, o espanhol, e em língua portuguesa, que sendo também uma língua neolatina ou românica, representa a língua materna.

A seleção dos sujeitos realizou-se a partir dos seguintes critérios:

- a) egressos do curso de Letras diurno da UFC;
- b) cursaram a disciplina de estágio curricular nas CCE entre os anos de 2015 a 2019;
- c) estão atuando como professor (a) da Educação Básica na esfera pública ou privada;
- d) disponibilidade e aceite dos convidados para contribuir com a pesquisa.

Ressaltamos que a quantidade de participantes foi definida a partir das respostas enviadas pelos questionários, resultando em seis.

O recorte temporal, entre 2015 a 2019, para a seleção dos sujeitos foi definido em virtude de julgarmos que, nesse intervalo, as atividades acadêmicas não sofreram alteração por conta da pandemia, cujo calendário acadêmico, a partir de agosto de 2019, sofreu alteração.

Para a etapa de qualificação desta dissertação, o questionário foi aplicado a dois sujeitos com o intuito de realizar um pré-teste e validar o instrumento de coleta de informações. No segundo momento, enviamos-lo a dez. Dentre esses, quatro se propuseram a participar da pesquisa, resultando, assim, em seis sujeitos. Para manter em sigilo a identidade dos participantes, os sujeitos foram identificados como Participante 1, Participante 2, Participante 3, Participante 4, Participante 5 e Participante 6.

### 3.4 Técnicas e instrumentos de pesquisa

Para atingirmos os objetivos almejados pela pesquisa, utilizaremos os seguintes procedimentos técnicos: análise documental e questionário com perguntas abertas.

Realizou-se a técnica de análise documental a partir de documentos oficiais sobre a formação docente para a Educação Básica no Brasil e documentos específicos da formação e do Curso de Letras da UFC. Os documentos analisados são apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 – Documentos analisados

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996 e nº 13.415/2017)
Lei nº11.788, de 25 de setembro de 2008.
Parecer CNE/CP 009/2001 de 08.05.2001, do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação plena.
Parecer CNE/CP 21/2001, de 06.08.2001, do Conselho Nacional de Educação. Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação plena.
Parecer CNE/CP 28/2001 de 02.10.2001, do Conselho Nacional de Educação. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica.
Resolução Nº. 21 de 14/07/2006 do CEPE/UFC.
Resolução CNE/CP 2/2015 <sup>[1]</sup> <sub>SÉP</sub>
Resolução CEPE Nº. 32, de 30 de outubro de 2009.
Resolução CNE/CP 2, de 19 de FEVEREIRO de 2002.
PORTARIA GAB Nº 82, DE 26 DE ABRIL DE 2022 (Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica - PRP.)
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO LICENCIATURA EM LETRAS
Resolução Nº 09/CONSUNI de 29/10/93

Fonte: elaborado pela autora.

No segundo momento, foi utilizado o questionário como instrumento. Gil (2002, p. 115) define o questionário como “[...] um conjunto de questões que são respondidas por escrito, pelo pesquisador.”

Lakatos e Marconi (2003, p. 201) definem questionário como sendo “[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.” Segundo Lakatos e Marconi

(2003) e Gil (1999), pode-se apontar vantagens e limitações no uso de questionários. Dentre as vantagens indicadas, destacam-se a possibilidade de atingir grande número de pessoas simultaneamente; abranger uma extensa área geográfica; economizar tempo e dinheiro; bem como o fato de não expor o entrevistado à influência do pesquisador. No que se refere às limitações, os autores citam a pequena quantidade de questionários respondidos; perguntas sem respostas; exclusão de pessoas analfabetas; impossibilidade do auxílio, quando não é entendida a questão, dentre outras.

Consoante Mattar (1996), nas perguntas abertas, os participantes respondem às questões com suas próprias palavras, sendo essas, dissertativas. O autor também explica quais as vantagens desse tipo de perguntas: coleta uma quantidade maior de dados, não são influenciadas por respostas predeterminadas e são de fácil elaboração. Por outro lado, ele aponta que esses tipos de perguntas geram difícil tabulação e análise, podendo surgir dificuldades de entendimento como, por exemplo, letra ilegível, erro de redação, dentre outros fatores.

O questionário foi elaborado pela autora, cujas perguntas foram organizadas constando questionamentos básicos, apoiados nos objetivos da pesquisa e nas teorias que fundamentam esta investigação (Apêndice B).

Inicialmente, esse foi composto por quatro seções. A primeira, além do Termo de Consentimento Livre (TCL), apresentou questões relativas aos dados pessoais dos participantes; a segunda, buscou traçar o perfil dos participantes, como idade, sexo, bem como o tempo de atuação no magistério. A partir da terceira seção, foram feitos questionamentos direcionados aos objetivos da pesquisa. A saber: Contribuições da disciplina do Estágio Supervisionado para a Formação Docente para a Educação Básica; relação entre os conhecimentos teóricos adquiridos durante o Curso de Letras e as Práticas adotadas em sala, na perspectiva da prática dialógica, dentre outras questões mais específicas, que fossem de encontro ao problema em questão. Por fim, levantamos sugestões que pudessem gerar ações acadêmicas aplicáveis à referida disciplina, cuja fundamentação fosse a prática dialógica.

Assim, o questionário foi aplicado a dois sujeitos com o perfil almejado para o alcance dos objetivos propostos, com o intuito de testar a aplicabilidade e a validade do instrumento de pesquisa.

Com base nos resultados dessa aplicação (Pré-teste), acrescentamos mais duas perguntas aos dois participantes para verificarmos o grau de dificuldade no enunciado das perguntas e coletarmos possíveis sugestões para as próximas, a serem aplicadas aos demais participantes. Foram essas: 1. “Em relação à clareza das perguntas aplicadas neste questionário, como você avalia o enunciado das questões?”; 2. “Caso você tenha alguma

sugestão que possa contribuir para o questionário, a ser aplicado aos demais participantes desta pesquisa, indique”.

Observamos, então, a partir das respostas obtidas, que os questionamentos aplicados foram claros e de fácil interpretação. Em relação às sugestões, resolvemos não as acatar por não dialogarem com os objetivos da pesquisa. Indicamos que, de forma genérica, essas sugeriram que buscássemos saber outras formas de atuação como docente antes da formação superior, como por exemplo, experiência de atuarem bolsistas ou estagiários em outros locais. Diante disso, o instrumento preservou as questões iniciais.

### **3.5 Análise dos dados**

Segundo Marconi e Lakatos (1996), a análise dos dados é uma das fases mais importantes da pesquisa, pois, a partir dela, é que serão apresentados os resultados e a conclusão da pesquisa, conclusão essa que poderá ser final ou apenas parcial, deixando margem para pesquisas posteriores.

Consoante Bardin (1977), a análise documental trata e apresenta o conteúdo de maneira distinta a do original. Nesse sentido, o objetivo desta técnica é transformar os documentos adequadamente a fim de que as informações sejam apresentadas de uma forma que facilite consultas e referências. Nessa lógica, os documentos, já mencionados, foram analisados, considerando os mesmos blocos temáticos do questionário, expostos no Quadro 3. Esses nos auxiliam a atingirmos os objetivos específicos desta pesquisa, seguindo a ordem indicada, no apêndice B, boco II. Indicamos, ainda, que a análise dos documentos supracitados, quadro 2, foi incluída em diálogo com as informações coletadas no questionário.

A análise de conteúdo do questionário nesta pesquisa, continuou, portanto, seguindo as etapas propostas pela autora pela autora: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Destarte, seguimos as regras indicadas pela referida autora. A saber: homogeneidade (a obtenção dos dados deve ser igual); exaustividade (deve-se esgotar a totalidade do texto, sem omissões); exclusividade (o mesmo elemento não pode ser classificado em mais de uma categoria aleatoriamente); objetividade (mesmo com codificadores diferentes, os resultados devem ser iguais); e pertinência (os documentos devem ser adaptados ao objetivo e ao conteúdo).

É necessário ressaltar que, os resultados obtidos, através do questionário, foram tratados por meio do *software Atlas TI*, a fim de que se possa atingir profundidade na análise.

Dessa maneira, foram definidas as categorias teóricas, analíticas e empíricas, as quais se encontram elencadas no Quadro 3. Destacamos que as categorias teóricas se originaram do referencial teórico que auxiliou o estudo; as analíticas estão atreladas aos objetivos da pesquisa e fundamentaram as perguntas do questionário, cujos resultados emergiram as categorias empíricas.

Quadro 3 – Categorias

<b>Categorias teóricas</b>	<b>Categorias analíticas</b>	<b>Categorias empíricas</b>
Prática dialógica	Práticas pedagógicas	Vivenciar um contexto; Assunto abordado em sala; Diálogos igualitários, por meio da fala e escuta; Sentidos dos conteúdos; Multimídias, canções e dinâmicas grupais; Plano e ensaio das aulas
Estágio supervisionado	Espaço para relação teoria e prática	Compreender as necessidades do educando; Processo de ensino-aprendizagem; Foco em conteúdos; Ausência de temáticas pedagógicas; Ser "companheiro do aluno"; Ausência de reflexão sobre a prática; Contato com a sala de aula; Elaboração de material didático.
Formação docente para Educação Básica	Contribuições do estágio supervisionado	Prática docente; Relação teoria e prática; Processo de ensino-aprendizagem; Desafios docentes.
	Estágio supervisionado e prática dialógica	Experiências reais; Meios dialógicos; Todo grupo; Necessidade individual; Lacunas na formação docente; Necessidade de práticas pedagógicas dialógicas; Sentir a turma; Contexto; Autonomia; Confiança, segurança e <i>feedback</i> .
	Ações docentes aplicáveis à realidade na perspectiva dialógica	Papel de mediador; Procura de materiais; Acompanhamento e orientação docente; Residência pedagógica; Carga horária; Abordar a prática dialógica; Aludir conflitos; Teoria e prática.

Fonte: elaborado pela autora.

Diante das categorias ora mencionadas, ressaltamos que o pré-teste apresentou os resultados iniciais, oriundos dos questionários aplicados, os quais ampararam a validação do instrumento, necessário para a fase de qualificação da pesquisa. Na seção 4, esses resultados estão expostos de forma detalhada.

### **3.6 Aspectos éticos**

O projeto primeiramente passou pela Plataforma Brasil, cujo parecer concedido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição foi favorável, conforme Anexo A.

De acordo com Rates, Costa e Pessalacia (2014) a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde (CNS/MS) afirma que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, os quais devem ser previstos e descritos no protocolo de pesquisa. Aqueles que concordarem com a participação voluntária da pesquisa serão solicitados a assinar em duas vias o Termo de Consentimento Livre (TCLE) e esclarecido, ficando uma via com o sujeito e a outra com o pesquisador. Diante disso, os profissionais assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A).

## 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta seção apresenta os dados e as discussões relativas aos resultados alcançados na fase de teste da pesquisa e está organizada em 6 subseções; a saber: Perfil dos participantes, Práticas pedagógicas, O estágio supervisionado (relação teoria e prática), Contribuições do estágio supervisionado para a formação docente, Estágio supervisionado e prática dialógica e Ações acadêmicas aplicáveis à realidade do estágio fundamentada na prática dialógica.

O quadro 4 indica informações relativas aos seis participantes. Os seis entrevistados, que se propuseram a participar da pesquisa, atendem aos requisitos exigidos; já que esses concluíram a disciplina de estágio dentro do recorte temporal indicado, 2015 a 2019, e fizeram a disciplina de Estágio no *locus* onde a pesquisa se realiza, CCE. Constatou-se ainda que ambos atuam na esfera pública e com experiência profissional de três anos.

### 4.1 Perfil dos participantes

Quadro 4 – Perfil do participante

Informações	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5	Participante 6
Gênero	Masculino	Masculino	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino
Idade	37	37	31	27	29	30
Esfera de atuação docente	pública	pública	privada	pública	pública	privada
Tempo de docência na educação básica	3 anos	3 anos	3 anos	3 anos	7 meses	3 anos
Ano em que cursou a disciplina de estágio NAS CCE	2018	2018	2018	2019	2018	2018
Em qual CCE cursou a disciplina de estágio	CCP	CCP	CCB	CCH	CCB	

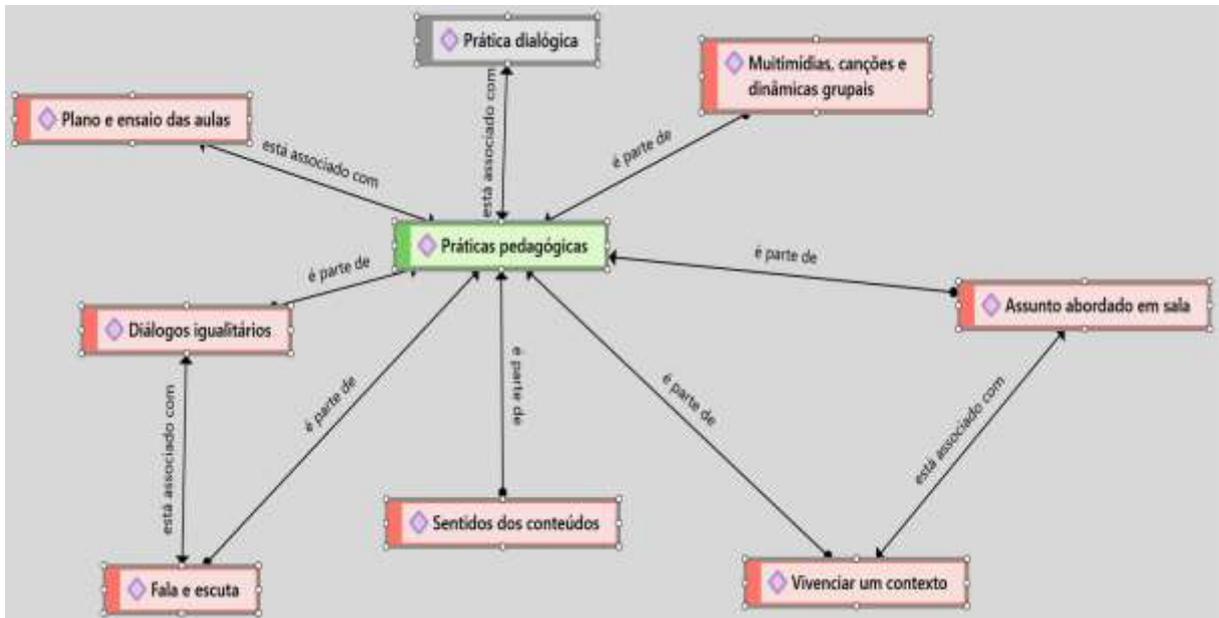
Fonte: elaborado pela autora.

Em relação aos quatro últimos respondentes, esses também se enquadraram nos critérios estabelecidos, esses se diferenciam dos dois primeiros em virtude de terem cursado a disciplina de Estágio nas unidades das Casas de Cultura, que trabalham com o ensino de língua estrangeira, Casa de Cultura Britânica e Casa de Cultura Hispânica. Ademais, aparece a atuação de um professor na esfera privada, e outro com menos de um ano de docência

## 4.2 Práticas pedagógicas

A categoria analítica “Prática Pedagógica” está intrinsecamente ligada à categoria teórica “Prática Dialógica”, cujas perguntas aplicadas, por meio do questionário, objetivaram verificar quais as práticas didáticas foram operadas pelos estudantes do curso de Letras, durante o estágio curricular, realizado nas Casas de Cultura Estrangeiras. Além disso, questionamos se tais práticas estavam em consonância com práticas dialógicas, discutidas nesta pesquisa. A partir daí, emergiram as categorias empíricas, cujos resultados estão descritos abaixo.

Figura 1 – Rede semântica da descrição de práticas (didática) pedagógicas adotadas no estágio que contribuem para o trabalho docente na perspectiva dialógica



Fonte: elaborada pela autora.

De acordo com a Figura 1, as categorias empíricas emergentes, após tratamento das informações no Atlas.ti, foram: “vivenciar o contexto”, “assunto abordado”, “diálogos igualitários”, “sentidos dos conteúdos”, “multimídias, canções e dinâmicas grupais”, bem como “Plano e ensaio das aulas”.

Conforme apresentado na Figura 1, na categoria teórica “prática dialógica”, consideramos a categoria analítica “práticas pedagógicas”.

A relação das categorias empíricas “vivenciar um contexto” e “assunto abordado em sala” foi abordada pelo Professor 1 ao afirmar:

Entre algumas práticas pedagógicas que contribuíram para o trabalho docente na perspectiva dialógica, considera-se a necessidade de vivenciar um contexto ao assunto abordado em sala e o estímulo provocado por apresentar um texto exemplificativo do conteúdo ministrado. (PROFESSOR 1).

Já o Professor 6 afirmou: “Comunicar-se com os alunos levando em conta seus interesses traz bons resultados em comparação com uma aula mais ‘engessada’, baseada apenas em exercícios descontextualizados da realidade deles, por exemplo” (PROFESSOR 6). A necessidade em relacionar o assunto abordado ao contexto escolar é imprescindível para o processo educativo, e o diálogo é apontado como a principal ferramenta para tal, pois quando o diálogo é estabelecido no contexto social, melhores condições são geradas no processo ensino-aprendizagem. Para Gadotti (1996), é no diálogo com os educandos que se estabelece o respeito para com esses, bem como, através dele, é gerado o momento de escuta, em que o professor tem a possibilidade de compreender as necessidades e as escolhas dos discentes. Tendo isso como referencial, acreditamos que as práticas pedagógicas geradas, farão com que os alunos se sintam mais estimulados e agentes do processo.

Considerando ainda o relato do referido professor, que indica a necessidade de atividades que contextualizem o conteúdo estudado, entendemos que as discussões que partem de temas associados à história de vidas dos estudantes, as quais são levantadas a partir do diálogo, são práticas que possibilitam identificar a experiência da leitura da realidade, articulação de ideias, saberes, ações e, principalmente, incentiva à participação social, sem que para isso, tenhamos que desprezar os conteúdos disciplinares, afinal, “[...] Ultrapassando suas ‘situações-limites’, o educando chega a uma visão totalizante do programa, dos temas geradores, da apreensão das contradições até a última etapa do desenvolvimento de cada estudo.” (GADOTTI, 1996, p. 86). Vale ressaltar que o desenvolvimento de práticas investigativas, a utilização de novas metodologias, estratégias, bem como outras ações necessárias à atividade docente, na atualidade, são sublinhadas no Parecer Nº: CNE/CP 009/2001 que indica: “[...] a formação dos professores, de forma geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente.” (BRASIL, 2001).

Compreendemos, portanto, que a comunicação e o diálogo são elementos influenciadores, quiçá, determinantes, para as relações interativas entre os indivíduos. No que se refere ao segmento educacional, é através do diálogo entre os envolvidos, que ocorre a educação mútua, a qual inclui o conhecimento teórico e a habilidade de adequá-los, concebendo a necessidade dos alunos.

O Professor 2 ressaltou o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem diálogos igualitários, por meio da fala e escuta, conforme relato a seguir:

Durante meu estágio na Casa de Cultura Portuguesa, propus-me a realizar o processo de ensino e aprendizagem através de diálogos igualitários, em que professor e alunos tinham a mesma oportunidade de fala e escuta, evitando assim a hierarquização na sala de aula. (PROFESSOR 2).

A narrativa do Professor 5 indicou que a forma de conduzir o processo ensino-aprendizagem deve ultrapassar os limites dos conteúdos programáticos, ao afirmar: “O foco era mais gramatical, mas as formas de perguntar e o como conseguir guiar para o assunto dado foi o que mais ajudou e ainda uso hoje nas aulas.” (PROFESSOR 5).

Um dos grandes desafios da docência é a desconstrução de práticas pedagógicas que fomentem o paradigma de professor protagonista e retentor do conhecimento no processo educacional. Essa conjuntura desconsidera o pensar e o fazer dialógicos, que tanto primam pela fala e pela escuta.

Em contrapartida, o Professor 2 realça o diálogo como ferramenta, que conduz a participação do educador e educando de forma democrática. Corroborando com tal prática, Freire (1996) indica que o falar deve ter o fito de motivar aqueles que conosco dialogam: “[...] quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda.” (FREIRE, 1996, p. 117).

As práticas docentes democráticas também estão indicadas na Lei Nº 9.394 de 1996, pois o Art. 3º, que estabelece os princípios que guiam o ensino, ressalta, nos incisos IV e XI, respectivamente: “[...] respeito à liberdade e apreço à tolerância; [...] vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.” (BRASIL, 1996).

Isto posto, entendemos que é através do diálogo que propiciaremos a liberdade e a autonomia de expressão aos educandos, os quais, ao compartilharem suas histórias de vida, estão se socializando e contribuindo para a transformação social, como bem afirma Freire (1996). Ademais, a lacuna que é gerada, no processo ensino-aprendizagem, pela falta de interação por meio do diálogo, acarreta em aulas conteudistas e autoritárias, cujas temáticas são impostas e, muitas vezes, desconectadas da realidade escolar.

A categoria empírica “sentidos dos conteúdos”, foi considerada pelo Professor 2 ao complementar: “Além disso, procurei possibilitar a criação de sentidos dos conteúdos estudados para que os discentes notassem a importância destes”.

Em face ao supracitado relato, é certo afirmar que os conteúdos ministrados passarão a ganhar significados pelos discentes a partir do momento em que o ensino valorize o conhecimento que esses trazem de suas realidades, ou seja, valorize os saberes que, até aqui, eles já construíram. Por outro lado, reconhecemos que essa articulação não é uma tarefa fácil, dado que as práticas pedagógicas, muitas vezes, estão voltadas mais ao cumprimento de conteúdos em detrimento das práticas dialógicas e reflexivas.

Compreendemos que teoria sem reflexão, torna-se sem sentido, conforme afirma Vazquez (1977, p. 10), “[...] a consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da práxis – como atividade social transformadora – seu objeto; não produz – nem pode produzir, como uma teoria da práxis.” Por conseguinte, a práxis não alcança apenas o campo objetivo, mas principalmente as dimensões subjetivas da atividade, afinal, ela tem o fito de orientar os envolvidos no processo, por meio da reflexão

É oportuno, aqui, destacarmos o inciso X, do artigo 3º da LDB de 1996, o qual indica o seguinte preceito para que o ensino seja ministrado: “[...] valorização da experiência extraescolar” (BRASIL, 1996). Assim, as experiências que os educandos adquirem, fora do espaço escolar, podem indicar alternativas para a busca de um trabalho em que se una fundamentação teórica significativa à prática adequada à realidade, hora traduzida. A partir disso, constituir-se-á um profissional reflexivo, instruído e atuante no desenvolvimento do meio em que vive.

Na fala do Professor 4, surgem as seguintes categorias empíricas “multimídias, canções e dinâmicas grupais” como elementos colaboradores para o seu trabalho docente na perspectiva dialógica: “Além de colocar a língua estrangeira como o mínimo que eu devo saber, o uso de multimídias (data show) e canções, alinhadas com dinâmicas grupais me deram uma nova perspectiva do êxito docente.” (PROFESSOR 4).

Sobre isso, acreditamos que qualidade de ensino não deva estar atrelada simplesmente aos recursos utilizados pelo professor, e sim que os recursos são ferramentas que auxiliam esse profissional a conduzir de forma mais eficaz o aluno à aprendizagem, tornando assim a prática pedagógica mais dinâmica e, por vezes, mais dialógica, a depender de se o recurso escolhido conseguiu atender às necessidades ora apresentada.

Com o fito de esclarecer melhor essa questão, recorreremos a Libâneo (2006), o qual indica que os meios de comunicação social, mídias e multimídias, estão inseridos no conjunto

das mediações culturais que representam o ensino. Sendo assim, não se pode reduzir tais recursos apenas como didáticos, e sim como recursos pedagógicos, que estejam em consonância com o conteúdo a ser abordado e com os critérios de uso impostos pelo pensamento crítico e reflexivo do professor, para que, assim, tais recursos não passem a ser os protagonistas do processo de ensino.

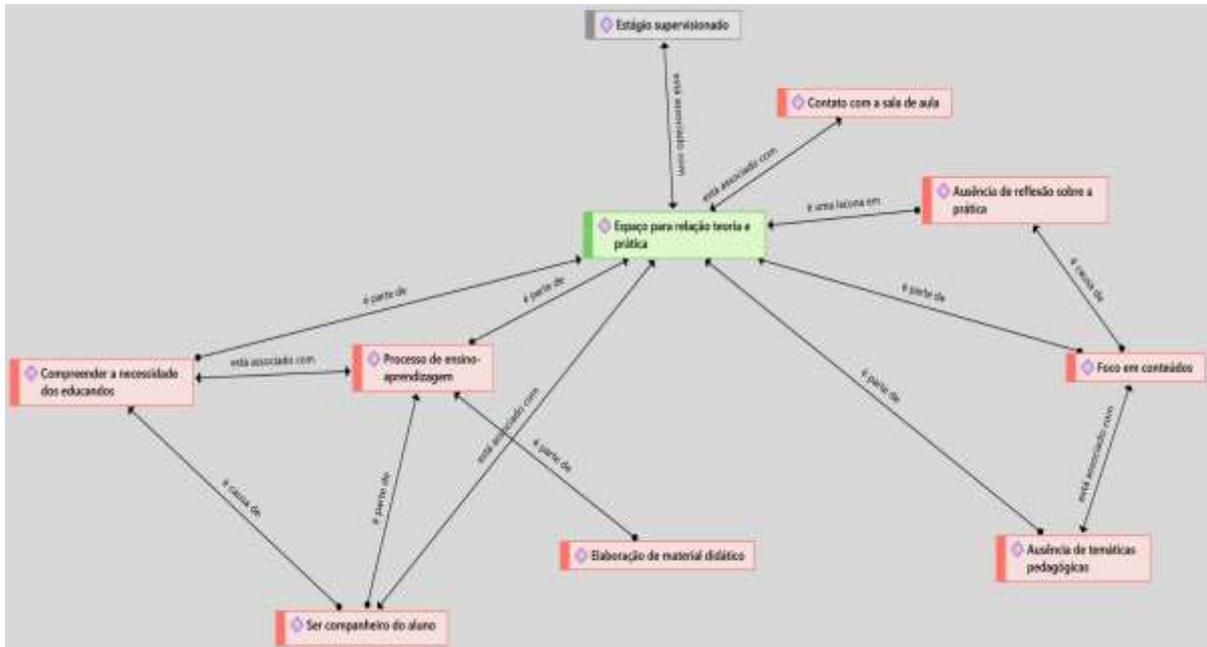
Ainda sobre as práticas adotadas durante o estágio que contribuíram para o trabalho docente na perspectiva dialógica, o Professor 3 afirmou que: “A revisão constante do plano de aula e o ensaio da aula me ajudaram bastante nesse quesito.” (PROFESSOR 3).

Embora o plano de aula possa remeter a uma ideia do “como fazer”, noção essa criticada por Pimenta e Lima (2004), as quais advertem sobre a necessidade de o estágio superar a perspectiva do “prático”, ou apenas às técnicas que serão aplicadas em sala de aula, como o preenchimento de fichas, diagramas e fluxogramas; consideramos que o planejamento das aulas é aspecto fundamental da prática pedagógica, visto que explicita quais os objetivos a serem alcançados na aula, de que forma serão atingidos e em quanto tempo. Dessa forma ele vem a funcionar como uma espécie de estimativa que orienta o professor. Por outro lado, ressaltamos que este é sempre passível de adaptação e de reformulação, pois Pimenta e Lima (2004) consideram sempre necessidade de aproximação entre o vivido e a atividade teórica.

#### **4.3 O estágio supervisionado (relação teoria e prática)**

A categoria analítica “Espaço para relação teoria e prática”, tem como principal elo a categoria teórica “Estágio Supervisionado”, cujo objetivo maior foi analisar se essa disciplina propiciou um elo entre teoria e prática. Diante disso, os questionamentos buscaram conduzir o professor a reflexões das experiências reais, vivenciadas durante o estágio, associando-as aos conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso de formação. A partir dessas percepções, as categorias empíricas que surgiram, foram discutidas.

Figura 2 – Rede semântica da descrição do Estágio supervisionado como espaço para a relação teoria e prática



Fonte: elaborada pela autora.

De acordo com a Figura 2, as categorias empíricas emergentes, após tratamento das informações no Atlas.ti, foram: “compreender as necessidades do educando”, “ processo de ensino-aprendizagem”, “foco em conteúdos”, “ausência de temáticas pedagógicas”, “ser companheiro do aluno”, “ausência de reflexão sobre a prática”, “contato com a sala de aula” e “elaboração de material didático”.

As categorias “compreender as necessidades do educando” e processo de ensino aprendizagem, foram salientadas na seguinte fala: “Sim, pois os diversos teóricos estudados apresentaram meios de compreender a necessidade dos educandos e como os docentes podem colaborar com o processo de ensino e aprendizagem dos discentes.” (PROFESSOR 1).

Já tínhamos discutido, nessa pesquisa, com o apoio dos teóricos e das legislações, o papel do estágio como condutor entre a relação teoria e prática. Observamos que a fala do Professor 1, corrobora tal discussão, pois ao afirmar que os conhecimentos teóricos o conduziram a compreender a necessidade dos alunos e, por conseguinte, a sua função no processo, indica que o apoio teórico, hora adquirido, conduziram-no a refletir sobre as práticas a serem adotadas e, quiçá, reformuladas, considerando a realidade em sala de aula.

Ratificando tal afirmativa, Almeida e Pimenta (2014) afirmam que as características que formam um docente, como os saberes, posturas e habilidades são, inicialmente, construídas ao longo do curso de graduação. Já, no período do estágio, esses conhecimentos são

ressignificados pelo professor em formação, a partir de suas experiências pessoais, em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão.

Tal reconstrução deve estar intrinsecamente relacionada às necessidades dos alunos, pois, conforme afirma Freire (1979), as aprendizagens se concretizam na densidade das práticas pedagógicas, tecidas com o outro, no diálogo, bem como na participação, na parceria, na compreensão das relações dos sujeitos com o saber.

No relato do Professor 3, evidenciamos que o “ego da linguagem”<sup>2</sup> se manifestou como obstáculo no processo ensino-aprendizagem de uma segunda língua, durante a disciplina de estágio. Assim, ele indicou o caminho para superar tal dificuldade: “Sim. Pude ver a interferência do “*language ego*” nos meus primeiros passos como docente, e como é importante ser “companheiro do aluno” no processo de aprendizagem” (PROFESSOR 3).

Nessa conjuntura é imprescindível que busquemos respostas em teorias voltadas a práticas educativas eficientes, que primem pela relação professor-aluno; destacando o papel do primeiro como mediador, e não detentor do conhecimento. Para Freire (1996), a necessidade de parceria entre educador e educando é indicada como elemento de respeito à dignidade do aluno, visto que “[...] devo pensar também em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado.” (FREIRE, 1996, p. 15).

Para o Professor 2, destacam-se as categorias “foco em conteúdo e ausência de temáticas pedagógicas”: “Mais ou menos. A teoria aprendida durante o curso de Letras na UFC voltou-se mais para os conteúdos que seriam lecionados, deixando a desejar temáticas sobre como (práticas pedagógicas) ministrar esses mesmos conteúdos de forma significativa” (PROFESSOR 2).

A narrativa do Professor 5, originou a categoria empírica “ Ausência de reflexão sobre a prática”, que vem a corroborar a resposta do Professor 2, visto que ambos apontam lacunas relativas ao período de Formação: “Durante o estágio não, sei que o professor que me guiou tentou me fazer refletir sobre o que estava fazendo, mas estava mais preocupada em conseguir dar a aula e o conteúdo até o fim e direito. Só depois e hoje que penso mais nisso.” (PROFESSOR 5).

---

<sup>2</sup> O conceito de *language ego* (ego da linguagem) foi apresentado por Alexander Guiora (1972, *apud* BROWN, 2000) com o intuito de explicar como a identidade do indivíduo é desenvolvida em relação à língua que ele fala. O ego da linguagem já é parte do falante adulto, podendo ser ameaçado com a aquisição de uma segunda língua. “O ego da linguagem envolve a interação da língua nativa e do desenvolvimento do ego.” (BROWN, 2000, p. 64).

No relato do Professor 2, percebemos que a preocupação ao cumprimento dos saberes disciplinares foi priorizada em detrimento de reflexões sobre práticas pedagógicas, imbuídas de intencionalidade em chegar ao outro e em refletir sobre a própria prática, bem como o Professor 5 atestou a ausência de reflexão sobre o processo vivenciado, que se acentua à uma condução voltada mais detidamente para os aspectos teóricos, por parte do orientador.

Diante de tais relatos, recorremos a Imbernón (2006) para submergir a necessidade de ancorar a formação de professores na reflexão crítica sobre a prática docente, em que o processo de auto-avaliação se dá constantemente como condutor de seu trabalho. Ademais, Nóvoa (1995) adverte que a Formação Docente é resultante da prática reflexiva permanente.

Isso posto, compreendemos que o estágio supervisionado deva possibilitar a articulação entre as teorias e as práticas acadêmicas, além de promover ao futuro professor competências que venham a transformar suas ações em atividades reflexivas, cujo objetivo seja o de priorizar uma educação de qualidade.

A Categoria “Contato em sala de aula” surge a partir da resposta do Professor 4:

Sim, mas percebi que o que falta no curso de letras é exatamente esse contato com a sala de aula (em que nós possamos vivenciar o que é ser professor). Então eu só fui ter realmente uma noção do que é estar a frente de uma sala de aula quando assumi a turma no estágio de regência, e essa percepção poderia ter ocorrido antes, ou pelo menos eu devia não ter tido esse “shock” no estágio, tendo em vista que preferencialmente poderia ter tido mais experiência “práticas” na graduação. (PROFESSOR 4).

Apesar de afirmar que os conhecimentos teóricos adquiridos, durante o curso de Letras, propiciaram-lhe reflexões sobre as práticas adotadas durante o estágio, o professor aponta para a insuficiência do referido curso, no que se refere à ausência de uma práxis permanente, durante o período de formação. Assim nos deparamos mais uma vez com dicotomia entre teoria e prática, já abordada aqui por alguns autores.

Acentuamos que, embora Pimenta e Lima (2004), esclareçam que a práxis não se desenvolve apenas no ambiente de sala de aula, mas também em outro contexto social, elas também afirmam que “a profissão de professor também é prática.” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 35), reconhecendo também que, para alguns alunos, a disciplina do estágio é a única oportunidade que esses têm de se depararem com a realidade de sala de aula.

Nessa perspectiva, Pimenta (2006) alerta para a necessidade de possibilitar ao futuro professor a compreensão de que a docência se constitui como uma profissão que vai sendo construída durante seu processo de formação, e não somente no período do estágio supervisionado.

Em conformidade com Freire (1979), para que a prática docente se transforme em prática pedagógica, urge que haja a reflexão crítica da própria prática e do conhecimento acerca das intencionalidades que norteiam as próprias práticas. Além disso, o autor elucida que a consciência ingênua do trabalho docente impede o professor de caminhar nos caminhos tortuosos das contradições postas, além de impossibilitar sua formação na direção de um profissional crítico.

Para além disso, a experiência vivenciada pelo referido professor não vai ao encontro do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, apoiado nos Pareceres do CNE/CP28/2002 e no do CNE/CP9/2001, uma vez que o referido documento faz alusão à necessidade de uma relação mais ampla entre teoria e prática, ao destacar:

A Prática como Componente Curricular, inserida no âmbito das disciplinas obrigatórias, visa à aplicação de Conteúdos Científico-culturais na resolução de problemas teórico-metodológicos. O Estágio Supervisionado supõe a relação pedagógica entre professor (estagiário) e aluno [...]. (BRASIL, 2007).

Logo, compreendemos ser indispensável que a formação e o trabalho docente busquem organizar práticas educativas que considerem esses pressupostos, ou seja, a relação ampla entre teoria e prática, a relação professor-aluno, a reflexão contínua sobre a significação dos conteúdos ministrados, e, conseqüentemente, da própria prática.

De acordo com o ponto de vista do Professor 6, revelou-se uma outra categoria empírica: “Elaboração de material didático”. Ao ser questionado se os conhecimentos teóricos adquiridos, durante o curso de Letras, na Universidade Federal do Ceará, propiciaram-lhe reflexões sobre as práticas adotadas durante o estágio, ele afirmou:

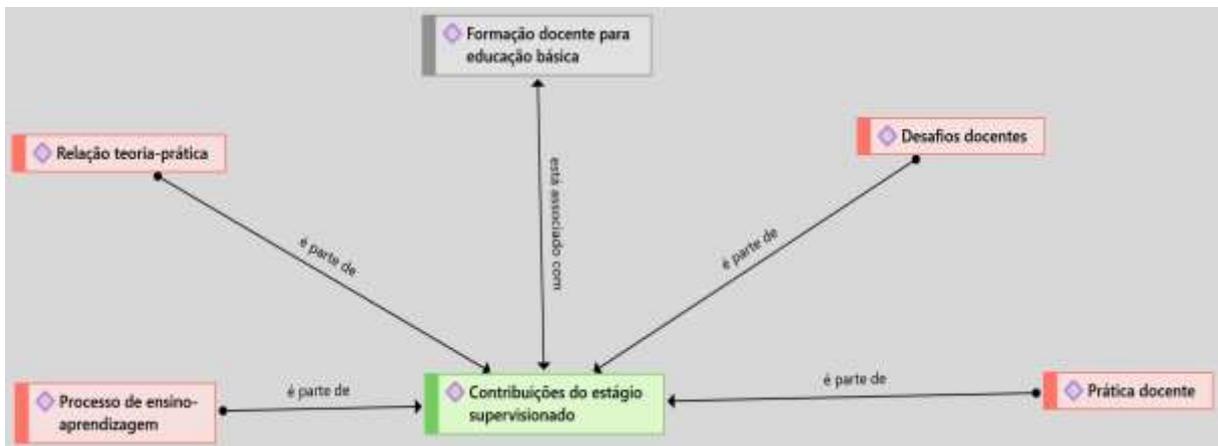
Sim, especialmente as disciplinas voltadas para elaboração de material didático, que me permitiram ter uma noção maior de como preparar materiais a partir da visão do professor, e disciplinas de fonética e fonologia, que ajudam muito na explicação da pronúncia para os alunos. (PROFESSOR 6).

Foi ratificado mais uma vez, através do relato do professor, que a disciplina de estágio supervisionado promoveu vínculo entre teoria e prática. No caso em questão, o professor se apropriou de conhecimentos teóricos específicos de determinadas disciplinas para enfrentar a realidade da sala de aula. Conforme afirma Tardif (2004), os saberes dos docentes se manifestam no meio vivido, com o outro, com o coletivo, nos espaços de trabalho, representados pela sala de aula; pois, segundo ele, são nesses ambientes que os professores executam, refletem e dizem.

#### 4.4 Contribuições do estágio supervisionado para a formação docente

Com o fito de verificarmos quais as contribuições do estágio para a Formação Docente para a Educação Básica, conforme indicam categorias analíticas e teóricas, buscamos verificar tais contribuições a partir das experiências vivenciadas e relatadas pelos participantes da pesquisa. As categorias empíricas que, a partir daí surgiram, indicam os resultados apresentados na Figura 3.

Figura 3 – Rede semântica das contribuições do estágio supervisionado para a formação docente em Letras para a Educação Básica



Fonte: elaborada pela autora.

De acordo com a Figura 3, as categorias empíricas emergentes, após tratamento das informações no Atlas.ti, foram: “prática docente”, “desafios docente”, “processo ensino e aprendizagem” e “relação teoria-prática”.

A primeira categoria analítica destacada na Figura 3, refere-se à contribuição do estágio supervisionado para a prática docente. A prática docente foi mencionada, como categoria empírica, na seguinte consideração: “Essa disciplina contribui em apresentar uma noção prática do que seja a docência para aquele que está sendo preparado pelos diversos conhecimentos acadêmicos.” (PROFESSOR 1).

O professor 2 corrobora essa ideia ao afirmar: “O estágio supervisionado é o momento do discente, futuro professor, colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante sua formação inicial.” (PROFESSOR 2).

A resposta do professor 3 também dialoga com as anteriores ao declarar: “A disciplina me fez capaz de ser um docente. Antes dela eu não tinha certeza se conseguiria lecionar (pois eu tinha um medo imenso de falar em público). Aprendi a preparar bem uma aula,

a falar e a gerenciar o tempo, dentre outros aprendizados.” (PROFESSOR 3). O Professor 4 apresenta apenas o caráter teórico da disciplina de estágio, ao afirmar: “Foi daí que tirei toda a base da minha atual metodologia (prática) em sala de aula, principalmente a parte em que é articulada com a língua estrangeira (aulas no idioma estrangeiro).” (PROFESSOR 4).

Corroborando o prisma dos participantes sobre a contribuição do estágio para a prática docente, Lima (2006) indica ser o estágio uma oportunidade para busca do docente e autorreflexão, em que esse poderá ultrapassar o saber ordenado, sem iniciativas; compreendendo o sistema de elos que formam a instituição de ensino, além de considerar esse momento como uma oportunidade de se inserir em uma prática coletiva, tornando essa experiência em uma constante autocrítica.

É oportuno ressaltar que a resolução N° 21/CEPE, de 14 de julho de 2006, que disciplina o Programa de Estágio Curricular Supervisionado para os alunos dos Cursos de Graduação da UFC, considera-o como uma atividade acadêmica que deve assegurar integração entre teoria e prática em situação real de vida e trabalho, com vistas à formação profissional e pessoal do discente (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2006).

Considerando a teoria exposta, a supracitada legislação, bem como o posicionamento dos participantes, podemos inferir que o estágio é a etapa do processo de formação que conduz o discente compreender que teoria e prática necessitam dialogar ininterruptamente, desmistificando, assim, a noção de que o conhecimento se concentra somente na teoria ou que esse se encontre longínquo à parte da prática.

Nesse sentido, é oportuno lembrar que o elo entre teoria e prática sinaliza que “[...] sem os dados empíricos a reflexão pedagógica torna-se vazia, sem referenciais teóricos, sua atuação torna-se cega.” (MÜHL, 2011, p. 12-13).

No que se refere à relação teoria e prática, o Professor 2 ressaltou que o estágio supervisionado “[...] foi muito importante para mim, pois pude aprender mais na *práxis* da sala de aula os conceitos outrora aprendidos.”

Ao se observar a fala do referido professor, atentamos que a palavra “*práxis*” foi empregada para se referir às ações pedagógicas realizadas no momento do estágio, o que nos leva a observar que há, aí, uma proposital intencionalidade, já que para Freire (1987) “*Práxis*” é o resultado da comunhão entre teoria e prática, cujo processo se dá da seguinte forma: o sujeito age, refletindo e, ao refletir, age, como também o sujeito pode partir da teoria para a prática e, nesse caminho, alcança uma nova teoria; dessa forma, ambas se fazem juntas, eternizando-se na *práxis*.

Apesar dessa afirmativa, é certo que a palavra “práxis”, geralmente, é empregada com o sentido ou equivalente ao termo “prático”. Contudo, se recorrermos à acepção freiriana e a de outros autores, cujas teorias apoiam esta pesquisa, observaremos que “práxis” e “prática” possuem conceitos diferentes. Portanto, sendo a práxis uma atividade social transformadora, criativa e autocrítica, não pode se reduzir a um simples praticismo, tampouco a pura teorização, atrelada às necessidades imediatas. Nesse sentido, é oportuno afirmar que “[...] toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis.” (VAZQUEZ, 1977, p. 185).

Os desafios docentes ainda foram evidenciados pelo professor 2, ao afirmar: “[...] foi fundamental para me preparar melhor para minha profissão, identificando com mais clareza os desafios que viria a enfrentar” (PROFESSOR 2).

O depoimento do professor 2 indica que os desafios a serem enfrentados, na docência, tornam-se mais concretos durante o estágio, já que, a partir das situações reais vivenciadas, ele procura refletir sobre quais métodos e práticas podem ser adotados para superar as dificuldades ora apresentadas e para atender às necessidades do aluno.

O Professor 6 compartilha da mesma opinião em relação a experiência com o ensino da língua Estrangeira ao responder:

Durante o estágio pude ter uma experiência mais próxima da realidade dos cursos de idiomas (antes havia apenas trabalhado com crianças na faixa de 4 a 10 anos, dentro da escola) e desenvolver habilidades que se ajustassem a esse contexto, como a comunicação com os alunos de acordo com seus interesses. (PROFESSOR 6).

Pimenta e Lima (2006) indicam que o estágio também se constitui em atividade de pesquisa, em virtude de propiciar o diálogo entre os cursos de formação e o campo social em que as práticas educativas se desenvolvem; ressaltando a importância de manter sempre a posição crítica. Diante disso, é indispensável à formação de um professor reflexivo, compreender a relação entre teoria e prática; cujo processo exige reflexão constante sobre a atividade da docência.

Para Freire (1996, p. 38), a reflexão é uma ação realizada por meio do fazer e do pensar ou pelo movimento do pensar para fazer “[...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” Logo, é necessário que o professor o conduza para uma ação transformadora, em que seja considerada sua própria prática.

Destarte, compreendemos ser o estágio um componente indispensável na formação dos professores por lhes propiciar a oportunidade de confrontarem o que aprenderam no curso

de graduação com as experiências vivenciadas, ou seja, um diálogo direto entre teoria e prática. Talvez esse diálogo seja um dos maiores desafios desses profissionais durante essa disciplina.

No que se refere ao processo ensino-aprendizagem, o professor 1 indicou a importância dos conhecimentos teóricos para o estágio, ao afirmar: “[...] os diversos teóricos estudados apresentaram meios de compreender a necessidade dos educandos e como os docentes podem colaborar com o processo de ensino e aprendizagem dos discentes.” Diante desse relato, constatamos que a construção de saberes docentes receberam influência dos saberes acadêmicos, adquiridos durante o curso de formação, pois fica claro, no discurso do participante, a apropriação produzida durante as disciplinas didático-pedagógicas do currículo do curso.

Por outro lado, há estudiosos que indicam que essa relação, teoria e prática, nem sempre se apresenta nos currículos dos cursos de formação de professores. Nessa linha de pensamento, Pimenta e Lima (2006, p. 13) levantam indagações relativas às relações entre os saberes disciplinares e o campo de atuação do professor, porquanto, para elas, os currículos de formação, em sua grande maioria, são constituídos em um amontoado de disciplinas, que isoladas entre si, não possuem elos com a realidade que lhes originou. Diante disso, elas não consideram tais disciplinas como teorias, e sim como saberes disciplinares. E completam “[...] quais os nexos com o conhecimento científico produzido e em produção? São questões que, muitas vezes, não são consideradas nos programas das disciplinas, nos conteúdos, objetivos e métodos que desenvolvem.” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 13).

Vale ressaltar que tais questionamentos são oportunos para o processo ensino-aprendizagem, pois a Lei 11.788/2008 que regulamenta o estágio, define-o como um ato educativo escolar e supervisionado (BRASIL, 2008b). Sendo assim, há necessidade de observarmos se as atividades desenvolvidas durante o estágio estão contribuindo com a definição, ou seja, para um ato educativo, bem como se os conhecimentos teóricos, nos cursos de formação, estão contribuindo para os profissionais vencerem no âmbito prático.

#### **4.5 Estágio supervisionado e prática dialógica**

A categoria analítica “Estágio Supervisionado e Prática Dialógica”, também está intrínseca à categoria teórica “Formação Docente para a Educação Básica”, todavia os questionamentos aplicados visaram a conduzir os participantes, a depoimentos que pudessemos observar se a Formação Docente recebida, os incentivaram a adotar práticas dialógicas durante o Estágio Supervisionado, bem como se, durante o período de formação, houve discussões



O estágio me permitiu esse primeiro contato com alunos mais próximos da realidade com a qual eu viria a trabalhar mais tarde (em cursos de idiomas e/ou técnicos e com alunos de níveis diferentes, muitas vezes na mesma turma), explicitando a necessidade da atenção ao contexto do aluno para que a aula também faça sentido para ele” (PROFESSOR 6).

Os relatos dos supracitados professores estão em consonância com as discussões anteriores acerca do papel estágio, indicando ser este um campo educativo, que propicia aos estudantes em formação, não só o conhecimento da realidade profissional - o espaço formal da sala de aula- mas também do entorno em que a atividade pedagógica está inserida. Além disso, é enfatizado por um dos respondentes que, durante essa etapa, foi percebido a necessidade de atenção individualizada para com alguns discentes, visto que algumas ações dialógicas não conseguiam alcançá-los.

Acreditamos que a proposta apresentada na dissertação de Andréa Oliveira Vieira possa atender tal necessidade. A autora propõe os diálogos-problematizadores, nos quais oportunidades são geradas, para que o pensar de cada um dos envolvidos sobre os questionamentos que emergirão sejam mobilizados. Afirma ainda que o ato de indagar o outro desperta em si a capacidade de reflexão acerca da autonomia que lhe cabe perante as escolhas diárias realizadas. Dentre essas, ela destaca “as escolhas pedagógicas (objetos de conhecimento, encaminhamentos, metodologia de ensino, a forma como escolhe relacionar-se com seu educando)”, entre muitas outras (VIEIRA, 2019).

Visto desse mesmo modo, Ibernón (2006) afirma não haver problemas que possam ser generalizados, ou seja, que sejam para todos, assim como não existem soluções que alcancem a todos; por conseguinte toda prática educativa é pessoal e contextual. Assim é no “sentir a turma”, expressão mencionada por um dos professores, que compreendemos e atendemos as necessidades individuais e coletivas.

Concebemos, então, que as práticas dialógicas vão surgindo e, por vezes, reconstruindo-se, à medida em que as situações-problemas emergem no cotidiano escolar, pois as situações imprevistas fazem parte do trabalho pedagógico e, através delas e pelo diálogo, reformulamos novas situações educativas.

A categoria “necessidade de práticas pedagógicas”, que emergiu a partir das considerações do Professor 2, apontou lacuna no processo de formação docente: As lacunas na formação docente, necessidade de práticas pedagógicas dialógicas, emergiram das considerações do Professor 2: “O estágio supervisionado possibilitou-me perceber as lacunas que haviam na minha formação docente. Então, foi nesse momento que notei a necessidade de aderir a práticas pedagógicas dialógicas, o que, a partir dali, resultou em uma atividade professoral mais exitosa.” (PROFESSOR 2).

O relato do professor vai ao encontro da tese de Alda Mendes Baffa (2016.), cujo resultado indicou que as ações dialógicas ficaram afetadas, no período de formação, em virtude da interação entre os envolvidos serem insuficientes, bem como pela ausência de debates pontuais, envolvendo tal temática (BAFFA, 2016).

Diante dessa conjuntura, o professor percebeu a necessidade de buscar a solução do problema por meio de ações pedagógicas voltadas ao diálogo. De igual modo, Freire (1987) destaca que o processo comunicativo consigo e com outrem, acerca de reflexões sobre a situação ora apresentada, bem como daquela a que se almeja atingir, gera conscientização, ações diferenciadas e diferentes níveis de criatividade aos envolvidos.

À vista disso, é oportuno que reflitamos sobre o papel fundamental das ações comunicativas, que se estabelecem por meio do diálogo, entre professor e aluno. Ademais, assegurar oportunidades para que os educandos se sintam estimulados a participarem ativamente de tais ações. Acreditamos que a valoração às experiências dos alunos, às suas expectativas pode contribuir para logarmos êxito.

A categoria empírica “autonomia” que emergiu a partir do relato do Professor 4, foi considerada por ele positiva. Segundo afirmou, além de lhe propiciar total liberdade para execução das aulas, o professor regente da turma ainda lhe auxiliou com os planejamentos das aulas semanais: “E o fato de o professor da turma me dar total autonomia (durante as aulas), e me acompanhar durante o planejamento semanal me acompanharam no quesito organização de aula.” (PROFESSOR 4).

Essa prática de confiança e apoio para com o estagiário é fundamental para o aluno-professor, que, por vezes, busca orientações sobre questões inerentes ao processo de ensino-aprendizagem tanto com o professor regente da turma, como com o professor da disciplina de Estágio Supervisionado.

Pimenta (2006) enfatiza a importância de tal orientação ao afirmar que os docentes que orientam os estágios atuam como peças-fundamental para esse processo de formação, dado que carregam consigo suas experiências, suas aspirações teóricas, suas crenças e seus valores e, conseqüentemente, revelam essas questões na interação com o futuro docente.

Por esse prisma, o estágio supervisionado se consolida na organização e na troca de saberes e experiências dialógicos, bem como na construção e reflexão de práticas aplicadas neste processo.

A categoria empírica “confiança, segurança e feedback” é a última relacionada às contribuições do estágio supervisionado para a sua formação docente, considerando a prática dialógica. Ela surge a partir da afirmativa do Professor 5: “Eles deram confiança e segurança de que

conseguia fazer e tendo alguém lá de apoio poderia errar ou tentar sem medo de me perder demais. Tentei também arriscar quando dava, pois então teria *feedback* mas não pude fazer muito.” (PROFESSOR 5).

Aqui mais uma vez percebemos a necessidade de propiciar ao futuro esforços no sentido de encorajar os futuros professores a partir de suas próprias práticas. Em relação a isso, Tardif (2004) expõe que os estagiários podem conceber relações, conhecimentos e aprendizagens com o objetivo de compreender a realidade para ultrapassá-la, e não com o intuito de copiar ou imitar modelos. Assim ele conclui afirmando que: “[...] aprender com os professores de profissão como é o ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio.” (TARDIF, 2004, p. 295).

#### 4.6 Ações acadêmicas aplicáveis à realidade do estágio fundamentada na prática dialógica

Essa categoria analítica objetivou colher sugestões relativas a ações acadêmicas, amparadas na prática dialógica, que possam contribuir para a disciplina de Estágio. Para tanto, buscamos coletar as opiniões dos professores por meio de questionamento, envolvendo o tema. A partir das respostas, observadas nas categorias empíricas, acreditamos ser possível a aplicabilidade, em maior parte delas, já que essas são amparadas por legislações, conforme explicitamos na sequência.

Figura 5 – Rede semântica das ações acadêmicas aplicáveis à realidade do estágio supervisionado que contribuem para uma formação docente em Letras para a Educação Básica, fundamentada na prática dialógica



Fonte: elaborada pela autora.

As categorias empíricas apresentadas, por meio do tratamento de dados no Atlas.ti, foram: “papel de mediador”, “procura de materiais”, “acompanhamento e orientação docente”, “residência pedagógica”, “carga horária”, “abordar a prática dialógica” e “aludir conflitos” e “Teoria e Prática”.

A categoria “papel de mediador” resultou a partir da percepção do Professor 1, ao desenvolver a seguinte reflexão: “Aludir sempre os conflitos que os docentes enfrentam e seu papel de mediador em propor soluções a partir da vivência geral dos alunos.” (PROFESSOR 1). O Professor 4 continuou nessa mesma linha de pensamento ao expor: “Sugiro uma boa prática em fonética, e levar para a crença pedagógica a parceria professor-aluno.” (PROFESSOR 3).

Em relação ao auxílio por parte do professor da disciplina do estágio à procura de materiais, o Professor 1 salientou a necessidade de: “Além disso, motivar à procura de materiais que melhor se encaixem com o contexto dos discentes, por proporcionar um adequado desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem.” (PROFESSOR 1).

As propostas apresentadas pelo primeiro professor relativas tanto à necessidade de discussões que possibilitem vencer as dificuldades apresentadas no cotidiano escolar quanto à promoção de instrumentos didáticos e pedagógicos, os quais fomentam o processo ensino aprendizagem, estão indicando haver espaços a serem preenchidos por meio de diálogos nos cursos de formação. Pensamos que as disciplinas curriculares precisam dialogar com as necessidades do professor em formação.

Um fator determinante para existência dessas necessidades, consoante o pensamento de Pimenta e Lima (2004), é devido ao estágio ser concebido, nos cursos de formação, como um espaço reservado apenas à prática e, conseqüentemente, desvinculado do restante do curso. Assim sendo, as autoras explicam que o raciocínio técnico, envolvendo o estágio, acarreta em um distanciamento entre a vida do professor em formação e o trabalho real em sala de aula, ou seja, elas afirmam não haver diálogo entre os conteúdos desenvolvidos durante estágio e as disciplinas que integram os cursos de formação.

Constatamos que essas reflexões, feitas pelo professor sobre sua formação, são relevantes no sentido de gerarem propostas que supram as deficiências encontradas pelo profissional em formação e reflexões acerca dessas, conforme propõe os teóricos desse estudo.

As categorias empíricas “acompanhamento e orientação docente”, “residência pedagógica”, “carga horária”, “abordar a prática dialógica” e “aludir conflitos” foram abordadas pelo Professor 2 ao desenvolver a seguinte reflexão:

Em primeiro lugar, o tempo destinado ao estágio supervisionado deveria ser maior - uma espécie de residência pedagógica. Além disso, os estagiários necessitam de melhor acompanhamento por seus docentes, para que possam discutir os desafios encontrados na sala de aula e receberem orientações sobre como superar esses obstáculos. Por fim, tendo em vista que os principais problemas enfrentados pelos estagiários dizem respeito à maneira de lecionar os conteúdos, a prática dialógica deveria ser melhor abordada e incentivada pelos professores da disciplina em questão, para que esses estagiários pudessem ter mais ferramentas pedagógicas para executar seu estágio.

A posição do Professor 4 é semelhante no que se refere ao acompanhamento e a orientação do professor da disciplina de estágio, ademais ele sugere que a aproximação do aluno-professor e o futuro ambiente escolar seja mais efetiva durante o curso, bem como que haja troca de experiências pedagógicas entre os pares, durante o processo. Observemos: “Acredito que haver mais contato com a condução de aulas durante a graduação ajudaria muito. Contato com pequenos grupos escolares (grupos de estudo, ‘visita’ pedagógica às escolas, ou ofertas de minicursos à comunidade contribuiriam demasiadamente.” (PROFESSOR 4).

O Professor 5, assim como o Professor 2 sugere que a prática dialógica deva ser abordada durante o curso de formação com o fito de que essa venha se efetivar durante o período de contato com a sala de aula. Ele relata: “Mais formas diferentes e variadas de poder aplicar o método dialógico, usando o estágio para testar qual o melhor para você e para a turma e como conciliar o que vem naturalmente para você com o que a turma precisa e como reconhecer isso.” (PROFESSOR 5).

Algumas das ações, propostas pelo Professor 2, já estão previstas nas legislações, assim, destacamos, primeiramente, o §1º do Artigo 3º da Lei Nº 11.788/2008 que determina: “O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente [...]” (BRASIL, 2008b, p. 2). Sendo obrigatório o acompanhamento permanente durante o estágio, conforme a referida Lei, há que se perceber o descumprimento dessa, consoante relato do professor.

Ao que se refere ao aumento da carga-horária destinada ao estágio, há supracitada Lei demonstra uma certa flexibilidade, ao dispor às instituições educacionais autonomia pautadas nos projetos pedagógicos dos cursos, pois, de acordo com § 1º do Art. 10: “O estágio relativo a cursos que alternam teoria e prática, nos períodos em que não estão programadas aulas presenciais, poderá ter jornada de até 40 (quarenta) horas semanais, desde que isso esteja previsto no projeto pedagógico do curso e da instituição de ensino.” (BRASIL, 2008b, p. 2).

Diante disso é oportuno esclarecer que o projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, apoiado nos Pareceres do CNE/CP28/2002 e no do CNE/CP9/2001, indica para o estágio supervisionado que:

O número mínimo de horas-aula de regência, nas disciplinas de Estágio, será de 14 (quatorze). Os alunos que lecionam no período de estágio poderão aproveitar 30% (trinta por cento) do número de horas-aula destinadas à regência, desde que apresentem ao professor documento comprobatório de atuação na área específica do Estágio e relatório de atividades. (BRASIL, 2007).

Havendo, portanto, a possibilidade de se adaptar as horas destinadas ao estágio conforme o supracitado artigo, é oportuno que o referido Projeto Pedagógico dialogue com as necessidades do professor em formação. Ainda entendemos que resumir o estágio supervisionado apenas ao cumprimento mínimo de carga-horária e a imposições curriculares implica desconsiderar as necessidades e perspectivas do professor nas construções curriculares.

Sobre tal discussão, Pimenta e Lima (2004) estão convictas de que enquanto o estágio for concebido apenas como lócus e momento de prática o professor estará limitado ao prático não lhe competindo dominar os conhecimentos científicos, mas apenas as rotinas de intervenção técnicas advindas de tais conhecimentos.

No que se refere à sugestão da residência pedagógica, mencionada pelo referido professor, acentuamos que a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, através da Portaria GAB N° 82, de 26 de abril de 2022, Art. 1º, regulamenta o Programa Residência Pedagógica – PRP; cujo Art. 2º traz uma das definições para o referido programa, indicando que:

O PRP é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2022).

O Programa configura uma melhoria significativa para a formação do professor da educação básica, principalmente, porque visa à articulação entre as IES com as redes de ensino e com as escolas públicas de educação básica, consoante seu Art. 13. Ademais, a indivisibilidade entre teoria e prática, que vem sendo discutida nesta pesquisa, também é prevista pelo PRP, mormente, no inciso VI do mesmo artigo, o qual acentua: “[...] valorização da escola como espaço privilegiado de produção de conhecimentos específicos, tendo como princípio a indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente.” (BRASIL, 2022, p.2).

Por fim, através da narrativa do Professor 6, emerge a última categoria “Teoria e prática”:

Creio que o estágio deve preparar o aluno de Letras para situações próximas da sua realidade como professor, como a atuação em escolas públicas. Quando o aluno não tem experiência como professor ainda durante a graduação, a distância entre a teoria e a prática muitas vezes é bem maior do que se imagina. (PROFESSOR 6).

Durante todo este estudo, apresentamos e discutimos teorias, indicando a necessidade de assegurar a conexão entre teoria e prática durante o processo de formação de professores. Ainda ressaltamos, por vezes, que essa sintonia não deve ocorrer apenas durante a disciplina do estágio, pois, conforme discussões teóricas, isso acarreta em prejuízo e insuficiência para a formação. Sob esse prisma, reiteramos que a formação dos docentes ocorre em um processo, cuja base são as teorias estudadas e as práticas docentes. A segunda se efetiva, primordialmente, na relação com seus pares. Ratificando tal afirmativa, Freire (1996) acentua que: “[...] ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.” (FREIRE, 1996, p. 58).

Diante das evidências apontadas nos depoimentos dos estagiários nos resultados desta pesquisa e nos estudos que se debruçam a conhecer a qualidade da formação de professores e das experiências de estágio, consideramos que as experiências vividas pelos estagiários, no campo de execução de suas práticas, são experiências significativas em diferentes fases de aprendizagem da docência, apesar das fragilidades são constatadas ao longo da análise.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a formação docente para a educação básica e prática dialógica: contribuições do estágio para a formação docente em letras sob o olhar de egressos da Universidade Federal do Ceará. O interesse e motivação partiu a partir do convívio e da troca de experiências com os graduandos do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, que buscaram as Casas de Cultura Estrangeira, da referida instituição, para realizarem a disciplina de Estágio Supervisionado. Diante disso, como professora da referida unidade, tive e continuo tendo a oportunidade de compartilhar, com eles, suas expectativas e anseios durante esse período, principalmente no que diz respeito à relação entre a teoria adquirida no curso e as práticas exercidas em sala de aula.

Considerando esses fatores, o objetivo geral desta dissertação se constitui em responder quais as contribuições do estágio supervisionado para a formação docente em Letras da Educação Básica, tendo em vista ações acadêmicas voltadas para a perspectiva da prática dialógica. Para atingirmos tal objetivo, inicialmente, buscamos descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o estágio em Letras que colaborem para o trabalho docente, na perspectiva dialógica.

Os resultados dessa busca nos indicaram que as práticas adotadas, durante o estágio, foram apoiadas no diálogo entre professor e aluno, já que o primeiro procurou oportunizar o processo de fala e escuta de forma igualitária, além de buscar meios para adaptar os conteúdos à realidade escolar. Ademais, verificamos que o futuro professor apoiou-se no processo de comunicação para verificar os interesses e as necessidades dos alunos. Além disso, foi identificado a relevância da utilização dos recursos tecnológicos e didáticos para promover tais práticas, como, por exemplo, o uso de equipamentos como de multimídias (data show) e canções, alinhadas com dinâmicas grupais. Por fim, a necessidade da elaboração do plano de aula foi apontada como recurso para revisar e guiar as aulas a serem ministradas.

Em seguida, objetivamos compreender o estágio supervisionado como espaço para a relação teoria e prática. Então, foi concluído que a disciplina propiciou ao professor recorrer a teorias estudadas para compreender a necessidade dos educandos, bem como auxiliou a entender de que maneira os docentes podem colaborar com o processo de ensino e aprendizagem dos discentes. Ainda foi enfatizado a importância das disciplinas do curso de Letras voltadas à elaboração de material didático, bem como as de fonética e fonologia, que foram fundamentais, segundo relatos, para a prática em sala de aula.

Em contrapartida, foi verificado que ocorreu ausência de reflexão sobre a prática, dado que durante este espaço/tempo o graduando se mostrou mais preocupado em concluir o conteúdo programático de maneira satisfatória. Outro fator que foi apontado, nos resultados, é a necessidade dos graduandos terem contato com a sala de aula durante todo o período do curso, ou seja, que não só, durante o período do estágio, ocorra o diálogo entre teoria e prática.

Ao analisar as contribuições do estágio supervisionado para a formação docente em Letras para a Educação Básica, sob o prisma da prática dialógica, percebemos que houve controvérsia, já que os resultados tanto demonstraram que os diversos conhecimentos teóricos estudados levaram o professor em formação à compreensão das necessidades dos educandos e à forma do educador colaborar, como, que as teorias aprendidas, durante o supracitado curso, voltaram-se mais para os conteúdos que seriam lecionados, em detrimento de determinadas temáticas, como as práticas pedagógicas. Tais fatores fomentam a dicotomia entre teoria e prática que, por vezes, desenvolvem-se nos cursos de formação de professores.

Quanto às sugestões de ações acadêmicas aplicáveis à realidade do estágio supervisionado que contribuam para uma formação docente em Letras para a Educação Básica, fundamentada na prática dialógica, os resultados evidenciaram a premência de haver um maior tempo destinado ao Estágio, necessidade essa já relatada anteriormente, em que os participantes sugeriram uma espécie de residência pedagógica. Os sujeitos ainda manifestaram o desejo de receber uma assistência mais efetiva por parte do docente responsável pela disciplina, bem como fixar discussões mais aprofundadas sobre o tema “prática dialógica” no curso de formação. Por último, foi identificado a demanda de sugerir e motivar os graduandos à busca por materiais que se adequem ao contexto dos alunos.

Em face do exposto, consideramos que a questão que norteou esta pesquisa foi satisfeita, pois, ao propormos investigar “quais as contribuições do estágio supervisionado para a formação docente em Letras da Educação Básica, tendo em vista ações acadêmicas voltadas para a perspectiva da prática dialógica”, pressupomos alguns resultados que foram confirmados ao longo dessa pesquisa. Dentre esses, destacamos a contribuição da disciplina do estágio supervisionado, ancorada na prática dialógica, objetivo primordial dessa pesquisa.

Então, foi ratificado que a referida disciplina propicia, aos professores em formação, aprendizagens em conjunturas cotidianas, fomenta a relação com os pares, promove a pesquisa dos conhecimentos teóricos adquiridos no curso de formação, além de estimular a prática dialógica.

O diálogo foi desenvolvido, pela a maioria dos sujeitos envolvidos, como ferramenta indispensável no processo de ensino e aprendizagem. A partir do escutar, principalmente, os agentes lograram êxito em seus objetivos, primordialmente, na compreensão das necessidades dos alunos. Destacamos também que, por meio do processo dialógico, uma parte significativa dos participantes, foi naturalmente conduzida à desconstrução de práticas autoritárias.

A reflexão sobre as práticas a serem adotadas, por parte dos graduandos também foi um pressuposto alcançado, pois ao refletirem sobre os caminhos e recursos didáticos e tecnológicos, que melhor satisfizessem as necessidades apresentadas no ambiente escolar, os futuros professores criaram possibilidades para que as barreiras do ensino, por reprodução ou até mesmo por repetição, fossem ultrapassadas. À vista disso, a reflexão se manifestou como colaboradora nesse processo, em que o espaço/tempo, onde a experiência foi vivenciada, estabeleceu crítica e reflexão aos envolvidos.

As sugestões de ações acadêmicas no âmbito do estágio, sinalizaram as lacunas existentes referentes ao tempo voltado à prática, reflexões sobre essas, necessidades de acompanhamento para os orientar a conduzir as situações problemas e a complexidade que se deparam no ambiente escolar, ou seja, ações que os conduzam ao trabalho docente, aliado à fundamentação teórica pertinente e a práticas dialógicas e reflexivas.

Conclui-se, portanto, que teoria e prática não se desenvolvem de forma insuficiente, delimitada, e sim durante todo o processo de formação, com o fito de conduzir o profissional de educação a uma prática docente permanente e atuante, em que os conhecimentos teóricos aplicados, bem como os modelos de desempenhos, apresentados, por vezes como ideais, não se sobreponham a reflexões de práticas voltadas às urgências dos futuros educadores e educandos. Portanto, diante dos supracitados resultados, consideramos positivas as práticas adotadas pelos professores durante o estágio, em razão de terem sido pautadas na busca do diálogo e reflexões.

Esta pesquisa, embora não tenha abraçado toda a complexidade que envolve o tema em questão, poderá fomentar outras que venham a subsidiar as discussões acerca das práticas dialógicas à vista das reflexões críticas sobre essas práticas, principalmente no campo do estágio.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. *In*: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. dos *et al.* **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- BAFFA, Alda Mendes. **As representações de alunos de um curso de pedagogia à distância sobre linguagem docente e dialogicidade**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARBOSA, Regina Carla de Jesus. **O diálogo e suas implicações na prática pedagógica**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria GAB Nº 82, de 26 de abril de 2022**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica - PRP. Brasília, DF: CAPES, 2022. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022\\_Portaria\\_1691648\\_SEI\\_CAPES\\_1689649\\_Portaria\\_GAB\\_82.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES_1689649_Portaria_GAB_82.pdf). Acesso em: 24 maio. 2022.
- BRASIL. **Lei Nº 11.784, de 22 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, e do Plano de Carreira do Ensino Básico Federal e outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11784.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11784.htm). Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm). Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2009. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-12014-6-agosto-2009-590195-publicacaooriginal-115365-pl.html>. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 17 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União de 23.11.1968 e retificado no DOU de 3.12.1968. Brasília, DF: Presidência da República, 1968. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm). Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.044/82, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº CNE/CP 009/2001**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº CNE/CP 28/2001**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 18 maio 2022.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 4. ed. White Plains: Addison Wesley Longman, 2000.

BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução de Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. Tradução do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2001

CORSO, Bruna. **O compartilhamento de ações de estágio como espaço de formação: contribuições da teoria da atividade**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Setor de Ciências Exatas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

FAGUNDES, Simone Brandolt. **O estágio supervisionado e sua contribuição para a formação inicial do professor**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2015.

FÁVERO, M. L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. *In*: ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992.

FIN, Adiane. **O programa bolsa estágio e a formação docente e a formação inicial de professores no estado do espírito santo: uma experiência de Aprendizagem da docência**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, H.C.L. **Trabalho como princípio articulador nos estágios supervisionados**. Campinas: Papyrus, 1996.

FREITAS, L. C. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**. Brasília, DF, v. 12, n. 54, p. 3-22, 1992.

- GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.
- GATTI, A; BARRETO, E.S.S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. 294p.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.
- KULLOK, M. G. B. **Formação de professores para o próximo milênio: novo lócus?** 2. ed. São Paulo: Annabluma, 2017.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LAUXEN, Ademar Antonio. **A formação continuada do professor-formador: saberes da ação docente no diálogo entre pares**. 2016. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professores. Adeus Professoras?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção questões da nossa época; v. 67).
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIMA, Dayane Feitosa. **O estágio na formação do pedagogo e suas contribuições como componente curricular**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.
- LÓPEZ, Tatiana Ivete Salazar. **Um estudo sobre a mobilização de saberes docentes no contexto de estágio curricular supervisionado de uma licenciatura em física**. 2017. Tese (Doutor em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- MATTAR, F. N. **Pesquisa de marketing**: edição compacta. São Paulo: Atlas, 1996.
- MÜHL, E. H. Práxis Pedagógica: Ação dialógica comunicativa e emancipação. *In*: MÜHL, E. H.; SARTORI, J.; ESQUINSA-NI, V. A. (org.). **Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica**. Passo Fundo: Ed. Universida de Passo Fundo, 2011. p. 11-24.
- NÓVOA, A. Entrevista. **Revista Pátio**, [s. l.], v. 7, n. 27, p. 25-28, ago./out. 2003.
- NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- PAES, Edalma Ferreira. **Mobilizações no processo de estágio supervisionado na formação inicial de professores**: reflexos de experiências no Instituto Federal Fluminense. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- PEREIRA, Ana Lúcia Nunes. **O estágio curricular supervisionado em espaços não escolares no curso de pedagogia da universidade do estado da Bahia (UNEB)**: as contribuições no percurso formativo. 2017. Tese (Doutorado em Educação: currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2006.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, Santa Catarina, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.
- RADVANSKEI, Sônia de Fátima. **A construção da docência de alfabetizadoras de araucária sob a perspectiva de dialogicidade e responsividade**: possibilidades e influências da formação continuada. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Cultura, Escola e Ensino, do Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
- RATES, C. M. P.; COSTA, M. R.; PESSALACIA, J. D. R. Caracterização de riscos em protocolos submetidos a um comitê de ética em pesquisa: análise bioética. **Revista Bioética**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 493-499, 2014.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.
- RODRIGUES, Talita Almeida. **As crenças de discentes do curso de pedagogia da faced/ufc sobre o bom professor e a formação inicial**. 2017. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo, Atlas, 2009.

SILVA, Camilla Rocha da. **Educação dialógica freireana nos cursos de licenciatura na UFC**. 2017. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SILVA, Veronice Camargo da. **Relações entre letramento acadêmico no estágio supervisionado e práticas de ação docente na voz do aluno-professor**. 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2015.

SOARES, M.; BERNARDO, N. 20 anos da LDB: como a Lei mudou a Educação. **Nova Escola**, [s. l.], 19 dez. 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4693/20-anos-ldb-darcy-ribeiro-avancos-desafios-linha-do-tempo>. Acesso em: 1 abr. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TRUJILLO FERRARI, A. **Metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Conselho Universitário. **Resolução nº 09/CONSUNI, de 29 de outubro de 1993**. Dispõe sobre criação da Coordenadoria das Casas de Cultura Estrangeiras. Fortaleza: Conselho Universitário, 1993. Disponível em: <https://www.ufc.br/a-universidade/documentos-oficiais/11139-resolucoes-do-conselho-universitario-consuni-1993>. Acesso em: 18 out. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Conselho Universitário. **Resolução nº 21/CEPE, de 14 de julho de 2006**. Fortaleza: UFC, 2006. Disponível em: [https://www.ufc.br/images/\\_files/a\\_universidade/cepe/resolucao\\_2006-2007/resolucao21\\_2006](https://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/cepe/resolucao_2006-2007/resolucao21_2006). Acesso em: 18 out. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto político pedagógico Licenciatura em Letras 2005-2007**. Fortaleza: UFC, 2005. Disponível em: <https://prograd.ufc.br/pt/cursos-de-graduacao/letras-fortaleza/>. Acesso em: 18 maio 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Pró-Reitoria de Extensão**. Fortaleza: UFC, 2021. Disponível em: [http:// https://prex.ufc.br/pt/](http://https://prex.ufc.br/pt/). Acesso em: 11 out. 2021.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

VIEIRA, Andréa Oliveira. **Círculos dialógicos investigativo-formativos com professores do ensino médio**: por uma proposta institucional de formação permanente com professores. 2019. Dissertação (Mestrado profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos sejam esclarecidos.

A pesquisa intitulada **FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E PRÁTICA DIALÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM LETRAS SOB O OLHAR DE DISCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ** a que você está sendo convidado a participar está sendo realizada sob a responsabilidade da mestrandia **HELOISA MARIA BARROSO CALAZANS**, do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDOC), da Universidade Federal do Ceará (UFC), sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dra. **CONCEIÇÃO DE MARIA PINHEIRO BARROS**.

O estudo tem como objetivo geral conhecer as contribuições do estágio supervisionado para a formação docente em Letras para Educação Básica, na busca de delinear ações acadêmicas voltadas para a perspectiva da prática dialógica, sob o olhar de discentes.

A sua participação na pesquisa consistirá em responder a um questionário com cinco perguntas abertas, que envolve alguns aspectos, como: Formação docente para Educação Básica, Prática Dialógica e Estágio em Letras.

Todos os dados fornecidos por você, serão tratados com a máxima confidencialidade pelo pesquisador. Este se compromete a utilizar os dados coletados somente para esta pesquisa. Em nenhum momento haverá divulgação do seu nome, pois somente as respostas do questionário serão compiladas. Sua participação nesta pesquisa é totalmente voluntária e sem nenhuma remuneração. Se você aceitar participar, saiba que está totalmente livre para abandoná-la, mesmo após o preenchimento do questionário. Para tanto, basta solicitar por *e-mail* ao pesquisador, a exclusão de suas respostas. Isso não lhe acarretará prejuízo algum. Científico que, uma vez concluída a pesquisa, os dados poderão ser divulgados em Encontros Científicos (Congressos, simpósios etc.) e/ou Periódicos, mas sempre preservando informações que levem à identificação pessoal do participante, de acordo com o sigilo previsto pela ética profissional.

Com esta pesquisa, pretende-se contribuir para o debate acerca da formação docente para a Educação Básica, tendo o estágio como um lugar formativo por meio da relação teoria e prática, além de coletar informações acerca das práticas acadêmicas desenvolvidas durante o estágio, trazendo aos envolvidos a reflexão sobre a inter-relação teoria e prática. Se você tiver

dúvidas durante sua participação na pesquisa, ou mesmo depois dela ter se encerrado, poderá esclarecê-las com a mestranda Heloisa Maria Barroso Calazans, pelo e-mail: barroso h25@ufc.br

Endereço do responsável pela pesquisa: Rua Soares Bulcão, nº 340, qp 703. Bl B (São Gerardo)

Nome: Heloisa Maria Barroso Calazans

Instituição: POLEDUC - UFC – Universidade Federal do Ceará.

Endereço: Rua Paulino Nogueira, 315, bloco I.

Telefone para contato: (85) 998681923

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC, na Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344.

O abaixo assinado, \_\_\_ anos, RG: \_\_\_\_\_, declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário da pesquisa. Declara que leu cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, teve a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, recebendo explicações que sanaram por completo suas dúvidas. Declara, ainda, estar recebendo uma via assinada deste termo.

Fortaleza, \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Nome do voluntário  
RG

Pesquisadora  
RG:

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Assinatura

TCLE aplicado por: Heloisa Maria Barroso Calazans

RG: 2007009083608

Assinatura: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO****Bloco I: Perfil**

1. Sexo

( ) Masculino ( ) Feminino

2. Idade \_\_\_\_\_

3. Em que ano cursou a disciplina de estágio curricular nas CCE?

4. Atua como professor(a) da Educação Básica na:

Esfera pública ( )

Esfera privada ( )

5. Tempo de atuação docente: \_\_\_\_\_

6. Onde você desenvolveu o estágio supervisionado?

Casa de Cultura Britânica ( )

Casa de Cultura Hispânica ( )

Casa de Cultura Portuguesa ( )

OUTROS ( )

## **Bloco II: Formação docente para a educação básica e prática dialógica no estágio supervisionado**

É oportuno indicar que a prática pedagógica discutida, nessa pesquisa, é uma prática, cujo sentido seja de práxis, que incorpore reflexões permanente, conscientes e participativas, estando sempre imbuída de intencionalidade voltada à esfera do diálogo, para que assim haja um compartilhamento de saberes entre professor e aluno, bem como se valorize um aprendizado reflexivo. Essa reflexão sobre a própria definição de prática pedagógica nos leva, mais uma vez, a refletirmos sobre as práticas educativas, que, embora estejam mutuamente articuladas com as práticas pedagógicas, nem sempre podem ser compreendidas e definidas da mesma forma.

A partir dessas considerações, solicitamos, gentilmente, que você responda às questões a seguir:

1. Dentre as práticas pedagógicas (didática) adotadas por você durante o estágio nas Casas de Cultura Estrangeira, descreva aquelas que, em sua opinião, contribuíram para o seu trabalho docente na perspectiva dialógica.
2. Os conhecimentos teóricos adquiridos, durante o curso de Letras, na Universidade Federal do Ceará, propiciaram reflexões sobre as práticas adotadas durante o estágio? (Explique)
3. A partir de suas experiências vivenciadas, durante o estágio supervisionado, indique quais as contribuições dessa disciplina para a formação docente em Letras.
4. Em sua opinião, quais as contribuições do estágio supervisionado para a sua formação docente, considerando a prática dialógica.
5. Que ações acadêmicas, aplicáveis ao estágio supervisionado, você sugere para contribuir para uma formação docente em Letras, fundamentada na prática dialógica?

**Bloco IV: Avaliação das perguntas aplicadas no pré-teste**

1. Em relação à clareza das perguntas aplicadas neste questionário, como você avalia o enunciado das questões?
2. Caso você tenha alguma sugestão que possa contribuir para o questionário a ser aplicado aos demais participantes desta pesquisa, indique.

## ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

<p style="text-align: center;">Rua Cel. Nunes de Melo, 1000</p> <p><b>Endereço:</b> Rodolfo Teófilo</p> <p><b>Bairro: CEP:</b> <span style="float: right;">60.430-275</span></p> <p><b>UF: CE Município: FORTALEZA</b></p> <p><b>Telefone:</b> (85)3366-8344 <b>E-mail:</b> comepe@ufc.br</p>
---

Página 01 de 03

<h3 style="margin: 0;">UFC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ /</h3>
---

Continuação do Parecer: 5.409.487

Análise Compreensiva do Discurso (ACD) e análise de conteúdo, com o apoio do software Atlas.ti. Almejamos que os resultados deste estudo demonstrem ser o estágio curricular no curso de letras da Universidade Federal do Ceará (UFC) um espaço de construção para a formação do futuro professor, considerando o diálogo indispensável entre teoria e prática, além de comprovar que as práticas desenvolvidas, durante a referida disciplina, são pautadas em ações dialógicas, além de propiciar reflexões acerca das aprendizagens disciplinares e as situações reais vivenciadas.

**Objetivo da Pesquisa:**

Conhecer as contribuições do estágio supervisionado para a formação docente em Letras para Educação Básica, na busca de delinear ações acadêmicas voltadas para a perspectiva da prática dialógica, sob o olhar de discentes.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Cansaço ou aborrecimento ao responder questionários, medo de não saber responder às questões propostas.

Benefícios:

Contribuir com a pesquisa, possibilidade de gerar conhecimento para entender e aplicar inerentes ao estágio na perspectiva da prática dialógica.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante sobre o papel do estágio para a formação de professores.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos obrigatórios foram apresentados e estão de acordo com a Resolução 510/16.

**Recomendações:**

Ao final da pesquisa enviar o relatório ao comitê de ética.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A pesquisa não apresenta pendências éticas ou documentais.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1854879.pdf	26/04/2022 19:22:50		Aceito

Rua Cel. Nunes de Melo, 1000  
**Endereço:** Rodolfo Teófilo  
**Bairro: CEP:** 60.430-275  
**UF: CE Município: FORTALEZA**  
**Telefone:** (85)3366-8344 **E-mail:** comepe@ufc.br

Página 02 de 03

**UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /**

Continuação do Parecer: 5.409.487

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PESQUISA_PLATAFORMA_BRASIL_pdf.pdf	26/04/2022 19:19:41	HELOISA MARIA BARROSO CALAZANS	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_concordancia.pdf	26/04/2022 19:03:53	HELOISA MARIA BARROSO CALAZANS	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	SOLICITACAO_CEPE.pdf	25/04/2022 21:22:12	HELOISA MARIA BARROSO CALAZANS	Aceito
Outros	Lattes_pdf.pdf	25/04/2022 21:18:42	HELOISA MARIA BARROSO CALAZANS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PARTICIPANTES_pdf.pdf	25/04/2022 21:10:23	HELOISA MARIA BARROSO CALAZANS	Aceito

Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_DADOS_PESQUISA.pdf	25/04/2022 16:32:23	HELOISA MARIA BARROSO CALAZANS	Aceito
Orçamento	DECLARACAO_DE_ORCAMENTO.pdf	25/04/2022 16:17:44	HELOISA MARIA BARROSO CALAZANS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL_PESQUISA.pdf	25/04/2022 16:14:27	HELOISA MARIA BARROSO CALAZANS	Aceito
Cronograma	DECLARACAO_CRONOGRAMA_PESQUISA_ASSINADO.pdf	25/04/2022 16:11:00	HELOISA MARIA BARROSO CALAZANS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_PESQUISA.pdf	25/04/2022 16:08:46	HELOISA MARIA BARROSO CALAZANS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FORTALEZA, 16 de Maio de 2022

**Assinado por:****FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA  
(Coordenador(a))**

Rua Cel. Nunes de Melo, 1000	
<b>Endereço:</b>	Rodolfo Teófilo
<b>Bairro: CEP:</b>	60.430-275
<b>UF: CE Município: FORTALEZA</b>	
<b>Telefone:</b>	(85)3388-8344 <b>E-mail:</b> comepe@ufc.br