

O ESTÁGIO EM DOCÊNCIA NO DIVÃ: MAZELAS E GRANDEZAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

THE TEACHING INTERNSHIP ON THE DIVAN: ILLNESS AND GREATNESS OF TEACHER TRAINING

Iran Abreu Mendes

Universidade Federal do Pará

e-mail: iamendes1@gmail.com

Resumo

Um dos diversos problemas que impactam na educação brasileira é a formação de professores. Nos cursos de licenciatura o estágio em docência é uma atividade que precisa fortalecer sua grandeza vivencial e superar antigas mazelas, já há tempos evidenciadas em pesquisas sobre esse assunto. De acordo com pesquisas recentes, nesta apresentação destacarei a falta de criatividade no estágio. Assim me utilizo da metáfora construída por Nicolas Bouleau (2002) e coloco o estágio no divã em busca de respostas para a seguinte questão: Como o estágio docência na formação de professores oscila entre a mazela de antigas práticas reprodutivistas antigas e a grandeza da ousadia criativa do estágio com pesquisa em busca de reinventar a prática? Precisamos compreender de que maneira antigas práticas reprodutivistas no estágio e as atuais experimentações do PIBID serão exiladas (isoladas) ou inseridas (incluídas) na proposta de *Residência Pedagógica*.

Palavras-Chave: Formação de professores. Estágio docência. Estágio com pesquisa. Pesquisa no estágio. Formação com prática.

Abstract

One of the many problems that impact on Brazilian education is teacher training. In undergraduate courses the teaching internship is an activity that needs to strengthen its experiential grandeur and overcome old problems, already evidenced in research on this subject. According to recent research, in this presentation I highlight the lack of creativity in the internship. So I use the metaphor built by Nicolas Bouleau (2002) and put the stage on the couch for answers to the following question: How does the teaching stage in teacher training range from the maze of ancient reproductive practices to the greatness of the creative boldness of the research stage in search of reinventing practice? We need to understand how old reproductive practices in the stage and the current PIBID experiments will be exiled (isolated) or inserted (included) in the Pedagogical Residence proposal.

Keywords: Teacher training. Teaching internship. Research Internship. Research in the Internship. Training with practice.

Introdução



V Seminário Internacional
de Pesquisa e Estudos Qualitativos

Foz do Iguaçu, 30 e 31 de Maio e 1 de Junho de 2018

Pesquisa Qualitativa na
Educação e nas Ciências em Debate

Do SIPEQ a sócio da SE&PQ:
torne-se um pesquisador em rede

Um dos diversos problemas que impactam na educação brasileira é a formação de professores. Nos cursos de licenciatura o estágio em docência é uma atividade que deve ter como vocação o fortalecimento da grandeza vivencial do ambiente escolar para o desenvolvimento profissional do professor em formação, para assim poder tentar superar antigas mazelas relacionadas à falta de conhecimento sobre qual saber deve ter o professor para sua atuação docente, uma vez que muitos apontamentos a esse respeito têm sido evidenciados em pesquisas sobre o estágio na formação docente. Neste artigo procurarei discutir de modo a apontar que há uma falta de criatividade no estágio para oferecer melhores oportunidades de desenvolvimento de saberes da docência pelo professor em formação, embora as propostas governamentais enfatizem essas necessidades em seus projetos e programas.

Assim, este artigo pretende comentar alguns dos sentidos atribuídos ao estágio supervisionado e à prática docente nas propostas lançadas em cursos de licenciatura do Brasil, considerando algumas nomenclaturas presentes atualmente nas componentes curriculares desses cursos, como: Estágio Supervisionado, Práticas, Iniciação à Docência e Residência Pedagógica. Minha inquietação emerge a partir do jogo de sentidos que vem se atribuindo à compreensão que cada curso tem evidenciado a respeito ao caráter formativo de cada uma dessas modalidades de se formar professores na prática ou praticar o ensino para a formação do professor.

Sabemos, porém, que se trata de um processo dinâmico cujo movimento sofre continuamente ressignificações ao longo da história da formação docente, convergindo sempre para a organização de um lugar de disputas epistêmicas e políticas. Dessa maneira, muitos trabalhos publicados a esse respeito apresnetam o estágio como uma possibilidade de construção da práxis e de diálogo entre os diversos componentes curriculares, e sempre articulado ao enunciado da reflexão se apresenta como lugar de ressignificação da prática docente. Todavia, no momento atual, emergem dúvidas de âmbito epistêmico, filosófico e pedagógico sobre qual o lugar das práticas para dar uma *expertise* adequada ao professor em formação: estágio, prática, pesquisa com prática, prática com pesquisa? A sensação que se tem é de uma falta de identidade sobre qual o lugar dessa componente, seja no singular ou no plural, mas que atualmente não parece bem definido e que tem causado muitos atropê-los na formação pedagógica do professor.

No exercício inicial de uma reflexão acerca dessa falta de identidade a respeito do tema “estágio”, acabei por enveredar na releitura de um livro de Nicolas Bouleau (2002) intitulado *La règle, le compas et le divan: plaisirs et passions mathématique* (a régua, o compasso e o divã: prazeres e paixões matemáticas), com o interesse de partir da metáfora do divã, subjacente do argumento do autor ao tratar de oito temas referentes aos significados, sentidos e a identidade da matemática em relação ao papel que ocupa no ambiente científico.

Assim, as ideias presentes no livro me guiaram para uma reflexão sobre como eu poderia estabelecer como necessário e importante no estágio das licenciaturas, de modo a obter algum direcionamento para que o mesmo estágio seja fortalecido em sua grandeza de modo que os professores formadores possam buscar superar as mazelas da formação prática do professor para o exercício da sala de aula, ou seja, para um exercício criativo no desenvolvimento de estratégias de ação denominadas por Barret (1994) como *pedagogias de situação e práticas performativas*, que lhe levem a uma aprendizagem de caminhos para a superação de situações desafiadoras que venham a surgir no ambiente de sala de aula, quando de sua inserção na docência.

Para iniciar minhas reflexões considero necessário apresentar esclarecimentos acerca da metáfora de Bouleau (2002), que, associada aos conceitos de *pedagogias de situação e práticas performativas*, mencionados anteriormente, poderão fortalecer meus argumentos favoráveis às possibilidades didáticas de inserção do exercício prático da formação docente, mobilizado na realização de um estágio com prática, com pesquisa e como pesquisa, posto que essas são possibilidades já dimensionadas e avaliadas, que emergem de resultados de pesquisas sobre os modos de atuar nessa etapa da formação do professor.

Minha intenção é questionar sobre a necessidade de um exercício formativo para a valorização da inquietude criativa nas experiências docentes, e colocar essas situações em um quadro psicanalítico, adaptado na metáfora apresentada por Bouleau (2002), tomando como personagens desse quadro: 1) antigas práticas de estágio supervisionado (mazelas ainda vigentes em vários cursos de formação de professores) e as atuais experimentações vivenciadas no PIBID (por muitos compreendidas como grandezas inovativas) se colocam exiladas (isoladas) ou inseridas (incluídas) e pela interrogação à proposta de Residência Pedagógica. Trata-se, portanto, de colocar a formação para a docência no divã, ou seja, verificar como a

formação prática do professor se situa entre a mazela (a tradição repetitiva das práticas antigas de estágio) e a grandeza da ousadia criativa do estágio com pesquisa em busca de reinventar a prática, que já vem sendo experimentado em algumas ações do PIBID e em algumas experiências do estágio nas licenciaturas.

Afinal do que trata a metáfora do divã apresentada por Bouleau? Qual sua relação com a situação problematizada neste artigo: a posição do estágio na formação de professores? Quais suas implicações nos modos de se desenvolver profissionalmente no estágio? Essas são algumas questões que emergem inicialmente quando iniciamos uma reflexão sobre esse tema e com base na identidade do estágio na formação do professor, levando em conta a sua *expertise* para agir em sala de aula como tal.

A metáfora do divã revisitada

Em sua publicação intitulada *La règle, le compas et le divan: plaisirs et passions mathématiques* (a régua, o compasso e o divã: prazeres e paixões matemáticas), Nicolas Bouleau (2002) apresenta um estudo no qual questiona sobre os modos como aparecem ou surgem os significados matemáticos no processo de descoberta e criação e o papel do inconsciente nessa descoberta ou criação, bem como no problema da linguagem comum e a matemática, no status do amador na ciência, a partir de um paralelo com a criação em arquitetura, dentre outros temas como a estranha pesquisa poética de Saussure, a função do exílio matemático e a masculinidade da ciência, tantas relacionadas às perguntas sobre o significado atribuído à matemática no tempo e no espaço.

A intenção filosófica do autor parece ser a de libertar a matemática do sentido de verdade absoluta que lhe foi atribuído no decorrer da história e lhe tornar menos pura do que foi considerado no decorrer dos tempos e pelas comunidades científicas e não científicas. Para tanto apoiou-se em estudos sobre a psicologia do sujeito e na socialidade da linguagem, a fim de focalizar três temas filosóficos transversais que estão em ação nos oito estudos que compõem o trabalho: 1) a interpretação como os matemáticos não conduzem seu pensamento pela combinatória lógica das fórmulas, mas pelo que deve ser chamado de significado, fazendo surgir questionamentos acerca da origem desse entendimento; 2) O simbólico: constitutivo da matemática hoje, por que os gregos fizeram isso para conduzir suas deduções rigorosas? É a

trilogia lacaniana *imaginário-real-simbólica*, que o autor tomou como suporte para sua discussão; 3) o prazer: motor da atividade matemática e revelador de um traço psicológico que condiciona a criatividade matemática e científica em geral, especificamente referente à confiança na abordagem e na linguagem tomada nessa área de conhecimento, principalmente em seu domínio disciplinar.

Para questionar e refletir sobre a posição e o significado do estágio na docência, considerei tomar a metáfora do divã e colocá-lo entre duas posições: as mazelas e as grandezas da formação de professores, uma vez que ambas posições implicam em ações e situações que poderão formar ou deformar o desenvolvimento profissional do professor para a docência. Assim proponho uma reformulação da metáfora de Bouleau ao colocar a prática como centro da discussão de modo a verificar qual a posição dessa prática em cada situação tratada: no estágio supervisionado, nas ações do PIBID ou atual programa de Residência Pedagógica.

Minha decisão se coloca devido à necessidade de se pensar a respeito da incorporação dos conceitos de *pedagogias de situação* e *práticas performativas*, nessas formas de desenvolver as práticas formativas mencionadas anteriormente, como geradoras de criatividade, em práticas com pesquisa ou em pesquisas com práticas na formação docente. Assim, abordarei a seguir, uma síntese das ideias de Gisèle Barret (1992) acerca das Práticas performativas e das pedagogias de situação, considerando suas implicações na formação profissional do professor e na demarcação de quais práticas performativas são essas e em quais pedagogias de situação poderemos nos envolver com tais práticas.

Práticas performativas e pedagogias de situação na formação profissional do professor

Para Gisèle Barret (1992, P. 24-25), as qualidades fundamentais de um professor/educador deverão ser as seguintes: as humanas, as psicológicas e as de animação. Como qualidades humanas do professor/educador a autora destaca o acolhimento e a escuta, o tato, a sensibilidade, designadamente da sua presença junto das pessoas e das situações. Das qualidades psicológicas refere-se à aptidão para se aperceber das situações e analisá-las, bem como para compreender a significação dos fenômenos, e para responder com reflexos seguros e rápidos. Além disso, Barret (2002) destaca que um professor/educador deve ser dinamizador, se desenvolver pela confiança em si, pela segurança e pela compreensão. Deste modo, a autora salienta, ainda, que o dinamizador deve procurar conciliar o respeito pela liberdade individual

com a liberdade coletiva, e que através de sua prática poderá potencializar aprendizagens significativas.

Assim, a autora sintetiza que o professor/educador deve exercer uma tripla função de animador-observador-participante, que é a fórmula preconizada por Barret (1992) para que além de ser um emissor, ele deva ser, sobretudo, um receptor, cuja aptidão essencial diz respeito mais à impressão que à expressão. Assim, ele poderá animar um grupo na perspectiva de que é o espelho refletor desse grupo, o seu catalisador, o seu lugar comum ou o seu denominador comum.

Barret (1992, *apud* MARTINS, 2002) destaca, ainda, que a componente de observador é referida não simplesmente enquanto o olhar exterior típico do investigador, mas no sentido do captador empático, do intérprete positivo, do receptor aberto e sensível, sem filtros deformantes nem preconceitos desfavoráveis. Com relação à componente participante a autora a considera mais complexa, pois resulta da função que é a do professor ser simultaneamente alguém que ensina e que aprende, uma vez que ele aprende na interação com os outros, e de acordo com as situações particulares que nascem da relação entre as várias experiências e saberes, ou, melhor ainda, das diversas existências presentes no processo de ensinagem.

Os conceitos propostos por Barret (2002) advêm de suas experiências e reflexões nas ações relacionadas à Arte, ao ensino de Arte e à formação do Arte-educador. Neste sentido, a autora defende que os programas de ensino, os materiais didático-pedagógicos e as ações de apoio à formação de educadores, professores e animadores caminhem sob uma perspectiva humanista que valorize e enriqueça o sujeito em formação, a partir do exercício de ações adotadas e adaptadas das expressões artísticas e da arte, pois segundo a autora, o exercício progressivo e vital da trajetória do aprofundamento das potencialidades humanas transformadas em atitudes, capacidades e competências profissionais poderá conduzir o futuro professor ao domínio do saber (saber disciplinar, o que ensinar), do saber-fazer (saber-fazer metodológico, o como ensinar), e no saber-ser (saber-ser situacional, prática de uma pedagogia de situação).

Com base em Barret (1992), Martins (2002, p.75) assevera que o professor em formação precisa desenvolver competências, habilidades e atitudes profissionais, ser estratégico de modo a criar desafios e se constituir em um gestor de ambientes educativos favoráveis às

aprendizagens e exercitar sua apreensão de situações singulares para incorporação no processo de ensino.

È possível, assim, admitir que tais atributos profissionais quando adquiridos em processo formativo e experimentado nas práticas refletidas, durante ações formativas como os momentos relacionados aos estágios de docência, certamente poderão possibilitar ao licenciado um outro modo de compreender e se desenvolver profissionalmente, se consideramos o que Gisèle Barret denomina de *Pedagogia de situação*, na qual os saberes envolvidos nessa pedagogia são o saber, o saber-fazer, o saber ser animador-observador-participante em sala de aula durante as atividades de ensino e aprendizagem. Cabe-nos outro questionamento: como tais encaminhamentos podem se materializar nas práticas relacionadas à formação do professor no estágio e nos Programas PIBID e Residência Pedagógica, de modo a superar as mazelas atribuídas às práticas e estágios que não se mostram formadores e formativos, que contribuam para o desenvolvimento de um profissional com domínio sobre *os saberes a ensinar e para ensinar*, propostos por Hofstetter e Schneuwly (2017), quando destacam os saberes como objetos e como instrumentos do trabalho de formação e de ensino, estabelecidos em um processo histórico no qual as transformações desses saberes ocorrem por meio da institucionalização da formação dos formadores-professores. Portanto,

os saberes disciplinares, supostamente na base dos saberes a ensinar, são adquiridos antes de qualquer formação profissional; e a didática aparece essencialmente como uma metodologia que visa mostrar aos futuros professores como transferir os saberes na sala de aula; outro caso, os saberes disciplinares são adquiridos paralelamente à formação profissional; a didática é uma disciplina essencialmente acadêmica que tem apenas poucas ligações com a prática e os estágios (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2017, p. 154).

Assim, há necessidade de se instituir na formação docente, uma prática na qual os saberes a ensinar e os saberes para ensinar se integrem por meio de um exercício de docência acompanhado pelos formadores, com o objetivo de prover o desenvolvimento profissional relacionado aos conteúdos e métodos de ensino e aos modos de se constituir na docência, com as reinvenções de práticas performativas, de acordo com cada situação que lhes exija uma pedagogia adequada, ou seja, um processo de reformulação de saberes da prática durante a própria prática, ou seja, por meio de um exercício de pesquisa constante no qual o professor se

posicione conforme sua tripla função de animador-observador-participante, estabelecida por Barret (1992). Como essa tripla função pode possibilitar a incorporação das conexões integrativas entre os saberes a ensinar e os saberes para ensinar nas ações práticas a serem propostas e efetivadas tanto no PIBID, na Residência Pedagógica e nos estágios como componentes curriculares da formação de professores?

Prática na formação do professor: os Programas PIBID e Residência Pedagógica

De acordo com informação da CAPES (2018b), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.

Assim, os projetos a serem desenvolvidos no âmbito do PIBID devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica, cujos discentes serão acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa, com os objetivos de contribuir para a valorização do magistério, e elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. Desse modo considera-se possível inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados nos processos de ensino e aprendizagem.

Seguindo na direção da institucionalização de um exercício prático de formação de professores, o Programa de Residência Pedagógica surgiu como uma das ações que, a partir de 2018, passaram a integrar a Política Nacional de Formação de Professores, com o objetivo de induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. De acordo com as propostas da CAPES (2018a), tal imersão compreende

atividades como regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora.

As premissas básicas da Residência Pedagógica enfatizam que a formação de professores nos cursos de licenciatura deve assegurar aos seus egressos, habilidades e competências que lhes permitam realizar um ensino de qualidade nas escolas de educação básica. A proposta tem como objetivos aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a Intuição de Ensino Superior e a escola, com o fim de promover sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e assim estimule o protagonismo das redes de ensino na formação de professores, bem como promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Diante do que foi exposto nesta seção pergunta-se: quais as diferenças entre as propostas do PIBID e da Residência Pedagógica? Quais os pontos de convergências de tais propostas? Como ficam configuradas e do que tratam as propostas de práticas nos estágios que não se incluem em nenhum dos dois programas do governo, ou seja, para aqueles estudantes de licenciaturas que não estão incluídos nesses programas durante sua formação profissional?

Experiências no estágio e reflexões sobre as práticas em pesquisa na formação

Quando abordo o temática da pesquisa-formação, refiro-me a um processo no qual meu olhar sobre mim mesmo como profissional em formação deve ser fundamental, principalmente, se levar em consideração que se momento de processo de iniciação à formação profissional do docente , ou seja, um momento de estabelecimento de equilíbrio entre as aprendizagens de saberes a ensinar em conexão com a aquisição dos saberes para ensinar, que são materializados no exercício do Estágio Supervisionado.

Trata-se de um momento em que todos os envolvidos no processo precisam questionar-se para refletir sobre o que aconteceu no decorrer de sua formação docente para que alcançasse os esclarecimentos que possui até aquele momento, tal como propõe Josso (2004), quanto trata da história de vida e formação, bem como quando questiona sobre “Quanto tempo me seria necessário para tomar consciência, integrar e subordinar estes ou aqueles conhecimentos?” e “De quanto tempo necessito para ganhar segurança?”. Trata-se de questões que nos levam a refletir sobre quais os saberes necessários e aqueles adquiridos por cada um em seu processo formativo, ou seja, em seus percursos de aprendizagem, de modo a seguir em direção às novas experiências e a uma nova etapa de sua formação. Cabe portanto pensar que uma prática de pesquisa na formação exige um exercício de cada um para a aquisição da capacidade de se interrogar, de aprender com a prática para se transformar (JOSSO, 2004).

Em minha experiência como responsável pelo estágio supervisionado, durante dez anos em três instituições formadoras de professores de Matemática, priorizei a participação ativa na vida da escola e da comunidade: acompanhamento de reuniões pedagógicas e dos conselhos escolares; elaboração e desenvolvimento de projetos de integração escola/comunidade, tais como organização de grupos de estudos com alunos e professores, bem como oferta de minicursos, oficinas e organização de eventos culturais e outros.

O objetivo do trabalho realizado foi proporcionar aos futuros professores a compreensão da complexidade das práticas institucionais e das ações de seus profissionais como alternativa de formação dos estagiários. Neste sentido desenvolvi ações que tiveram a finalidade de instrumentalizar a prática docente na educação básica, principalmente no sentido de planejar e vivenciar projetos de intervenção pedagógica na escola campo de estágio (oficinas, minicursos, feiras de matemática, etc.), na perspectiva de que os estagiários pudessem executar e avaliar projetos de intervenção pedagógica na escola campo de estágio.

Para alcançar os objetivos as orientações dadas para a realização do estágio centrou-se em uma proposta metodológica que colocava o professor em formação em uma posição ativa que favorecesse o desenvolvimento do seu despertar da curiosidade científica, da sua atitude problematizadora, da sua autonomia de estudos e do seu aprendizado pela pesquisa, na medida em que os estudantes questionam a realidade e problematizam situações, se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria

perspectiva do professor. Assim, foi possível desenvolver a autonomia dos participantes do estágio e fortalecer sua percepção sobre a problematização de situações envolvidas na programação escolar, na escolha de aspectos dos conteúdos de estudo, nos caminhos possíveis para o desenvolvimento de respostas ou soluções para os problemas que se apresentam alternativas criativas para a conclusão do estudo ou da pesquisa, entre outras possibilidades.

Considerações Finais

Em minha avaliação considero que os processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, contribuem para que os professores em formação estabeleçam relações de integração entre os saberes a ensinar e os saberes para ensinar, principalmente no que se refere ao exercício de planejamento de suas ações docentes e da reelaboração das abordagens didáticas dos livros diáticos adotados na escola, com vistas a criar aproximações entre os saberes escolares e as situações singulares observadas na realidade dos alunos da educação básica.

Com base nas experiências como supervisor e orientador do estágio avalio que a inserção de praticas com pesquisa e pesquisas na prática da formação docente deixa evidente que exercer uma tripla função de animador-observador-participante contribui sobremaneira para formação de um professor/educador que seja mais auto-suficiente da responsabilidade de ter que continuamente aprender mais sobre os saberes a ensinar e o saberes para ensinar que produza práticas pedagógicas eficazes para o desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, o professor poderá considerar várias maneiras de ensinar, levando em conta diferentes fatores, como o nível de proficiência dos alunos, seus interesses, os objetivos do currículo e o tempo disponível para o ensino, a capacitação para agir de maneira deliberada.

No mesmo espírito de avaliação sobre o tipo de práticas que podem contribuir para outro modo de formação por meio da prática com pesquisa e da pesquisa com prática, considero ainda as informações adquiridas sobre o PIBID de algumas Instituições de Ensino Superior com a squais interaço há algum tempo, e nas quais identifiquei o quanto as reinvenções das práticas com pesquisa puderam transformar o processo de formação no local de atuação do futuro professor, tal como incluí em minhas turmas de estágio ao planejar e realizar ações docentes na forma de minicursos e oficinas, que podem ser também adotadas para o programa da Residência

Pedagógica, desde que se considere o professor em formação como o centro das ações do formador e as práticas com pesquisa ou as pesquisas com práticas sejam o método adotado na escola local do estágio em quaisquer das modalidades adotadas.

Se talvez forem tomadas as práticas de pesquisa como base das estratégias para a formação do professor/educador sob sua tripla função animador-observador-participante, o estágio consiga encontrar na reinvenção da metáfora do divã um fator de convergência entre a trilogia lakianiana *imaginário-real-simbólica*, e a tripla função proposta por Barret (2002), e assim tomar as práticas performativas como uma meio de criar ações de acordo com as pedagogias de situação ocorridas durante o estágio, de modo a dar mais autonomia ao professor em situações futuras, o que certamente diminuiria as mazelas da formação, aumentando portanto as grandezas com que as práticas devem ser efetivadas nos estágios durante a formação docente.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.
- BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre.; NORONHA, Claudyanny Amorim. **Estágio Supervisionado.** Natal: SEDIS, 2008.
- BARRET, Gisèle. **Pédagogie de l'expression dramatique.** Montreal: Recherche en expression, 1992.
- BOULEAU, Nicolas. **La règle, le compas et le divan:** plaisirs et passions mathématiques. Paris: Éditions du Seuil, 2002.
- CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (a). **Programa de Residência Pedagógica.** Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (b). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.** Brasília, 2018.
- HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.). **Saberes em (Trans)formação:** tema central da formação de professores. São Paulo: LF Editorial, 2017.
- HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWELY, Bernard. Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. In: HOFSTETTER, Rita; VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.). **Saberes em (Trans)formação:** tema central da formação de professores. São Paulo: LF Editorial, 2017.
- JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação.** Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004



V Seminário Internacional
de Pesquisa e Estudos Qualitativos

Foz do Iguaçu, 30 e 31 de Maio e 1 de Junho de 2018

MARTINS, Amílcar Pinto (Coordenação). *Didáctica das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta, 2002.

MENDES, Iran Abreu. **Metodologias ativas e sociointeração nas aulas de Matemática**. Conferência proferida no XI Encontro Paraense de Educação Matemática – XI EPAEM. Belém: 11 a 13 de setembro de 2017.

Pesquisa Qualitativa na
Educação e nas Ciências em Debate

Do SIPEQ a sócio da SE&PQ:
torne-se um pesquisador em rede