

**Estágio supervisionado como *lócus* de pesquisa: contribuições para a formação inicial de professores**

*Supervised internship as a locus of research: contributions to initial teacher education*

Adalvanira Silva Batista Macedo

Maria Divina Ferreira Lima

**Universidade Federal do Piauí (UFPI)**

Teresina - Brasil

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos

**Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)**

Natal - Brasil

**Resumo**

O presente artigo resulta do estudo, no âmbito da formação inicial de professores, cujo objeto é o Estágio Supervisionado (ES), parte importante para a sua formação acadêmica que subsidia o professor em formação sobre o ato de ensinar. Objetiva-se nesta pesquisa analisar as contribuições do ES desenvolvido como pesquisa na formação inicial de professores. O tema em estudo conduz à seguinte questão-problema: quais as contribuições do ES, desenvolvido como pesquisa, na formação inicial de professores? Para o que se almeja, o estudo de abordagem qualitativa, do ponto de vista dos procedimentos técnicos, classifica-se como documental e bibliográfico. Evidencia-se nas conclusões que o ES é a parte prática dos cursos de formação de professores em contraposição à teoria. A pesquisa é um instrumento de reflexão crítica na formação de professores, de resignificação da prática e uma ferramenta integralizadora entre teoria e prática.

**Palavras-chave:** Formação do Professor; Estágio Supervisionado; Pesquisa.

**Abstract**

This article is the result of a study, within the scope of initial teacher training, whose object is the Supervised Internship (SI), an important part of their academic training that subsidizes the teacher in training on the act of teaching. The objective of this research is to analyze the contributions of the SI developed as research in the initial formation of teachers. The topic under study leads to the following problem question: what are the contributions of SI, developed as research, in the initial training of teachers? For what is desired, the study of a qualitative approach, from the point of view of technical procedures, classified as documentary and bibliographic. It is evident in the conclusions that SI is the practical part of teacher training courses as opposed to theory. Research is an instrument of critical reflection in teacher education, of re-signification of practice and a tool that integrates theory and practice.

**Keywords:** Teacher Training; Supervised Internship; Research.

## **Introdução**

A formação inicial de professores constitui-se em uma relevante etapa da vida do futuro profissional da educação que se deparará com situações de superação de paradigmas conservadores existentes na escola e na sala de aula (PIMENTA; LIMA, 2006). Por isso, a prática na escola deve ser discutida na conjuntura dos componentes curriculares, especialmente no Estágio Supervisionado, uma vez que busca promover a inter-relação entre teoria e prática do fazer profissional do futuro professor. É muito importante que os estudantes que se encontram nos cursos de licenciatura tenham consciência do trabalho que desenvolverão na escola, principalmente durante a prática do estágio, uma vez que estarão em contato direto com os processos de ensino e de aprendizagem e nas relações socioprofissionais da carreira docente. O Estágio Supervisionado, neste sentido, constitui-se um componente curricular formativo, que subsidia o professor em formação sobre o ato de ensinar, aliando a teoria à prática docente.

A escolha do tema se deu devido a nossa trajetória acadêmica e profissional, seja na educação básica, seja na educação superior, visto que o trabalho com o Estágio Supervisionado foi bastante presente em nossa vivência docente, tanto nos cursos de graduação, em instituições públicas de ensino, como no curso pedagógico do Instituto de Educação Antonino Freire, em Teresina-PI. Essas experiências nos inquietaram a revisar as práticas no desenvolvimento nesse campo.

De posse dessas informações iniciais e na explicitação da relevância da temática do estudo em tela, o presente artigo objetiva discutir sobre as contribuições do Estágio Supervisionado como *lócus* de pesquisa na formação inicial de professores. Com essa finalidade, versaremos também sobre as dimensões pedagógicas presentes no bojo dos eixos norteadores da pesquisa – a formação e o estágio.

A relevância deste trabalho se deve ao fato de que a formação inicial deve ser permeada de discussões, dentre as distintas atividades inerentes ao trabalho docente-política-educacional-didática, como as que também envolvem a prática do estudante-estagiário na escola, que muitas vezes, encontra dificuldades por não conseguir associar conhecimentos teóricos e práticos à sua atuação enquanto estagiário (PIMENTA; LIMA, 2006). Muitos estudantes dos cursos de licenciatura chegam às escolas com a ideia de colocar em prática o que aprenderam na academia. Por conseguinte, entendemos que, por

isso, a academia e a escola de educação básica devem ter uma relação próxima para que os licenciandos possam potencializar a sua profissionalização e entendam que a teoria, muitas vezes, é construída na e pela prática.

Dessa forma, a formação inicial e o Estágio Supervisionado são aqui discutidos com a finalidade de promovermos uma reflexão sobre como ele tem se desenvolvido na licenciatura e quais são as concepções de estágio que permeiam esses cursos, bem como de que forma tem contribuído como um espaço que promove a pesquisa e a reflexão da prática docente. Como assinala Pimenta e Lima (2004), ao tempo em que se referem ao estágio como um espaço no qual o estudante-professor se reconheça como parte fundamental do processo formativo e profissional, não apenas reproduzindo o conhecimento, reportam que esses saberes são essenciais para a sua formação e, dessa maneira, para a sua profissionalização docente.

Este artigo está dividido em seis seções da seguinte forma: na primeira seção, abordamos algumas considerações sobre a formação inicial de professores. Na segunda, focalizamos o desenvolvimento do Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagens na formação docente. Na terceira seção, versamos sobre as contribuições do Estágio Supervisionado como *lócus* da pesquisa na formação inicial e na quarta seção tratamos sobre a metodologia utilizada para a feitura deste artigo. Na quinta seção, discorreremos sobre alguns resultados e discussões do nosso estudo bibliográfico. Por fim, na sexta seção, apresentamos conclusões do nosso trabalho e, em seguida, as referências utilizadas.

### **Formação inicial de professores: do tecnicismo à reflexão crítica**

No contexto atual brasileiro, é importante que a formação do professor seja baseada em uma dimensão reflexiva, pois não podemos pensar a profissão apenas pelo lado burocrático, mas, também, na articulação dos conhecimentos apreendidos por meio da teoria, com aqueles que se adquirem através de vivências da prática, ao longo da vida e durante a formação inicial do professor (GHEDIN, 2010). Dessa forma, possibilitando uma formação docente voltada ao conhecimento do contexto escolar. Essa formação, segundo o autor supracitado, propõe a superação do paradigma tecnicista e o reordenamento dos processos formativos com práticas repetitivas e descontextualizadas.

Nessa direção, o contexto da formação de professores na atualidade aponta que devemos pensar esse processo formativo como um importante meio para que se

desenvolva uma aprendizagem com significado para nossa profissão. O conhecimento adquirido na formação inicial de professores deve ser de grande relevância para que o licenciando possa refletir criticamente toda a sua prática. Nesse sentido, aliando o que é trabalhado na teoria com a prática vivenciada na sala de aula, pois, assim, se pode contribuir para uma formação docente mais sólida e promover futuros profissionais autônomos, ou seja, que tenham a capacidade técnico-reflexiva para gerir seu próprio desenvolvimento e prática profissional (GHEDIN, 2010; PIMENTA; LIMA, 2006).

Na busca de uma formação pautada na investigação, podemos destacar a reflexão crítica onde o sujeito em formação possa transformar esse conhecimento em novas maneiras de aprender e ensinar. Sobre essa discussão em torno da formação inicial de professores, Pimenta (2002) trabalha o conceito de práxis, na qual se refere à indissociabilidade entre a teoria e a prática. O conceito de práxis desenvolvido pela autora é de grande importância para a formação do professor profissional, visto que promove uma articulação entre os conhecimentos adquiridos na academia e os conhecimentos da prática. Com esse conceito, o professor não deve ser um sujeito passivo, mas sim um sujeito ativo que pensa a sua aula e as suas atividades que desenvolve durante o percurso profissional.

Segundo Araújo (2009), o contexto dos professores das Escolas Normais<sup>i</sup> era baseado na dimensão tecnicista<sup>ii</sup>, pois o professor deveria estudar três anos o curso de Bacharelado e apenas um ano para os estudos de Didática, conhecido como o esquema três mais um. Assim, não se garantia uma formação voltada para o contexto de atuação do professor e uma reflexão para esse âmbito. Nessa perspectiva, o que interessava à formação docente era apenas o conhecimento especializado, sem questionamentos em relação ao ambiente de trabalho. Nessa tendência, por exemplo, não havia reflexão acerca de como a teoria poderia contribuir para a prática docente no contexto escolar.

Conforme Pimenta (2006), essa formação do professor resumia o Curso Normal a um acessório profissionalizante do segundo grau – atual ensino médio –, apesar do interesse em colocar o exercício do magistério no campo profissional. Ainda não se compreendia a importância da articulação da teoria com a prática. O professor não precisava apenas dos conhecimentos especializados, como era assim desenvolvido, mas também poderia apresentar uma necessidade do conhecimento prático. No entanto, esse era desenvolvido apenas depois da formação especializada. Consoante a essa visão, Araújo (2016, p. 51):

Um profissional formado a partir dessa concepção pode apresentar dificuldades em integrar sua prática ao seu pensamento, de maneira que a articulação entre o que pensa e o que faz poderá ser inviabilizado, haja vista que, durante o próprio curso, isso não foi propiciado ao futuro professor.

De acordo com o autor supracitado, a formação inicial, quando baseada em uma dimensão tecnicista, não leva em consideração a unidade teoria e prática, que pode implicar ao estudo das teorias existentes para fundamentar a prática docente, mas sem a compreensão delas para a atuação profissional. Autores como Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) alertam para a ausência de ação docente nos cursos de licenciatura. Para eles

[...] as condições objetivas de trabalho, de remuneração, da cultura da escola e todos os problemas que estão presentes na vasta literatura que trata desse tema. O que queremos chamar a atenção é que apesar do investimento em recursos humanos, altamente qualificados, esses processos não têm repercutido com mudanças mais visíveis no processo de aprendizagem escolar. (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 35-36).

Para esses autores, ainda não existem mudanças satisfatórias quando o assunto é a prática do professor na sala de aula e a consequente garantia da aprendizagem dos alunos, mesmo havendo investimentos e processos inovadores no campo da formação inicial, pois encontramos, ainda, currículos nos quais a formação mais reflexiva ainda não é contemplada. Nesse sentido, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 35) apontam para o fato de que o esforço, das atividades vivenciadas nos cursos de formação inicial e continuadas para formar professores não produz resultados se estes continuam “[...] agindo do mesmo modo que antes de sua formação”. Isso implica dizer que a formação precisa despertar nos professores práticas reflexivas e críticas.

Para Pimenta (2005), a formação inicial, quando alicerçada em uma epistemologia que considera a prática reflexiva e crítica favorece a formação de professores reflexivos. A autora destaca que a licenciatura deve ser pautada em uma concepção que leve em consideração a prática reflexiva crítica, para que a formação de professores seja significativa, no tocante a construção de novos conhecimentos e de processos de ensino e de aprendizagem voltados à realidade dos estudantes.

Neste sentido, Behrens (2010) discute sobre o paradigma da complexidade, que versa sobre o desafio das Instituições de Educação Superior (IES) na tentativa de superar práticas repetitivas e com foco na memorização, com a finalidade de formar um professor que comece a refletir sobre suas práticas na escola, com vistas à transformação de suas

ações no seu lócus profissional, refletindo diretamente na aprendizagem dos estudantes. Esse paradigma se opõe ao paradigma conservador, o qual fragmenta as atividades em sala de aula, tornando, assim, o trabalho e as práticas dos professores meramente técnicas com a intenção de obter resultados já esperados.

Em conformidade com Behrens (2010), entendemos que é necessário que os cursos de formação inicial de professores destaquem a relevância de uma nova forma de pensar sobre a prática docente, não mais como uma maneira estanque e isolada, priorizando os conhecimentos teóricos em detrimento dos conhecimentos práticos, mas os relacionados com o propósito de favorecer a construção de novas teorias sobre a prática docente. Desse modo, Imbernón (2011, p. 51) argumenta:

Abandona-se o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam. Esse conceito parte da base de que o profissional de educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva. (IMBERNÓN, 2011, p. 51)

Podemos depreender da afirmação do autor, que a formação centrada apenas em cursos de atualização teórica não consegue alcançar uma formação voltada às descobertas que se relacionam com a unidade teórica e prática e sobre como elas podem subsidiar a ação docente em sala de aula. Esse conceito em que se pensa a formação, aqui focalizando a inicial, a partir das ponderações feitas por Imbernón (2011) e Behrens (2010) nos coloca frente às novas exigências, da prática como crítico-reflexiva e das mudanças dos currículos escolares que surgem na atualidade e que afetam as escolas, devendo superar a dimensão técnica. Nesse caso, de acordo com as discussões realizadas pelos autores supracitados sobre a formação dos professores, estas devem acontecer o tempo todo, ou seja, sempre que o professor entrar em contato com o ambiente escolar e com seus alunos, visto que a formação continuada não é interrompida e os professores ou estudantes-estagiários podem ter a consciência crítico-reflexiva de sua prática docente diante da realidade vivenciada no cotidiano educacional.

Essa formação, por sua vez, deve possibilitar uma reflexão com a finalidade de formar docentes que tenham práticas transformadoras, ou seja, que tenham uma postura crítica frente aos problemas que são inerentes ao contexto da profissão. Não se

conformando com práticas que visam à repetição de modelos, mas se engajando em atividades práticas que sirvam para que os professores ou futuros professores passem a compreender, subsidiados pela teoria, as nuances do processo de ensino e de aprendizagem.

Dessa forma, a formação inicial docente, alicerçada em uma visão voltada à reflexão, deve ser um *lócus* de aprendizagem para estudantes-estagiários que serão futuros professores. Eles precisam desses momentos de experiência e contato com a prática docente, já que poderão refletir sobre os futuros problemas com os quais se depararão ao longo de suas carreiras como a disparidade entre teoria e prática, haja vista que em teoria muitas coisas são práticas no sentido de resolutividade, porém, a prática profissional passa por vários desafios que algumas vezes limitam o fazer docente. Praticar essa investigação desde a licenciatura se torna de grande relevância, pois é a partir desse processo que novos conhecimentos são e podem ser produzidos. Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 67) afirma que:

É preciso, pois, derrubar o predomínio do ensino simbólico e promover um ensino mais direto, introduzindo na formação inicial uma metodologia que seja presidida pela pesquisa-ação como importante processo de aprendizagem da reflexão educativa, e que vincule constantemente teoria e prática. (IMBERNÓN, 2011, p. 67)

Na afirmação do autor fica evidenciado que a formação inicial deve ser presidida pela pesquisa-ação<sup>iii</sup>. Significa dizer que se deve focalizar em uma formação que priorize a pesquisa de modo a contribuir significativamente com o processo e percurso formativo do futuro professor. Por esse viés, a partir da pesquisa e a reflexão sobre a ação docente, esse profissional em processo de formação poderá passar a desenvolver atividades mais contextualizadas e de acordo com a realidade dos alunos, além de poder potencializar para que os estudantes sejam mais comprometidos, motivados e participativos em sala de aula. Dito isto, não podemos pensar a formação inicial baseada apenas no cumprimento de uma carga horária e estudos teóricos sem nexos com a realidade vivenciada nos espaços educacionais e a dos alunos, pois ela deve estar conectada com a realidade da escola, bem como dos futuros profissionais da educação, onde estes analisam e refletem na própria ação.

Frente ao exposto, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) discorrem sobre o processo de reflexão da prática docente e afirmam que a formação inicial de professores deve

possibilitar ao futuro professor um arcabouço teórico que lhe dê sustentação para sua atuação profissional. Ademais, destacam que esse referencial teórico não pode deixar de ser articulado com a reflexão da prática docente, pois essa articulação é que promove uma formação que não deixa de considerar a escola e também leva em conta que essas experiências só contribuem para um futuro docente mais seguro de seu trabalho e que sempre está em processo formativo através da pesquisa de sua própria prática.

No processo, espera-se que os estudantes-professores assumam a direção do desenvolvimento de sua prática docente, refletindo sobre ela, pois em conformidade com Lima (2013, p. 203), “[...] impõe-se, pois, a criação de uma nova cultura de orientação na formação de professores, na formação dos formadores, em que estes assumam o papel de protagonistas ativos nas diversas fases que compõem este processo”. Dessa forma, a concepção de formação investigativa é fundamental, uma vez que os professores formadores coordenam as atividades de estágio dos estudantes-professores e precisam entender essa nova visão de formação, onde essa deve ser compreendida como espaço que oportuniza a reflexão crítica.

Em suma, a formação inicial docente, com uma concepção de investigação, deve possibilitar a troca de experiências entre os licenciandos e entre estes e os professores formadores, pois esse intercâmbio é favorecedor para suscitar um contexto profissional em que os futuros professores não trabalhem de forma isolada, mas repensem sua prática de sala de aula em conjunto, criando um cenário profícuo de discussões, reflexões e produção de novos conhecimentos, baseados nas vivências já desenvolvidas ao longo de toda a trajetória acadêmico-profissional, que segundo Diniz-Pereira (2015, p.145) a expressão surgiu em substituição ao termo formação inicial, haja vista que segundo o autor “a profissão docente é *sui generis*.”

Sendo assim, nesse contexto de formação inicial, o Estágio Supervisionado é visto como um *lócus* de pesquisa e é de grande contribuição para a prática docente de licenciandos, pois ele colabora para a *práxis*. Nessa perspectiva, ao tempo em que promove discussões dos problemas inerentes à prática docente, coloca os estudantes em situações de experiência da prática de educador e que poderão auxiliá-los em suas experiências futuras.

Para entendermos melhor essa discussão, abordaremos no próximo tópico como o



Estágio Supervisionado foi desenvolvido ao longo do tempo na formação inicial de professores.

### **Considerações sobre o desenvolvimento do estágio supervisionado na formação inicial de professores**

Nas discussões feitas na seção anterior, vimos que a formação inicial assumiu uma condição necessária para que os licenciandos possam experienciar momentos de reflexão e aprendizagens em sua prática docente na escola. Por isso, abordaremos o desenvolvimento do Estágio Supervisionado como fonte de aprendizagens e de pesquisa na formação inicial de professores.

Em conformidade com o artigo 1º da Lei nº 11.788<sup>iv</sup>, de 25 de setembro de 2008 (Lei do Estágio) – (BRASIL, 2008), o estágio se constitui como um ato educativo escolar supervisionado, visando à preparação para o trabalho. Essa Lei reconhece que a conexão do estágio com o ambiente de trabalho promove uma articulação da formação inicial com a prática docente em sala de aula, pois o que deve ser considerado no Estágio Supervisionado é essa reflexão feita a partir do “chão” da escola, mas sem perder de vistas teorias já formuladas a respeito do assunto, para que formulemos novos conhecimentos teóricos e práticos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2015) para a formação em nível superior discutem em seu artigo 5º sobre a formação dos profissionais do magistério, enfatizando que essa formação abarque essa questão em espaços que promovam a reflexão crítica da prática docente, tendo como consequência o desenvolvimento da criticidade e da reflexividade. A formação aliada ao estágio como um espaço de aprendizagens pode favorecer um ambiente propício para a resolução de problemas baseados em cursos de atualização profissional e/ou científica, e nas reflexões que se fazem das atividades desenvolvidas em sala de aula com o auxílio da teoria.

Nesse contexto, o Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de formação inicial de professores, pois, sem ele, os estudantes-professores não teriam a oportunidade de vivenciar momentos em sala de aula, mesmo sem ainda ter assumido a condição de professor efetivo. Assim, afirma Araújo (2016, p. 65):

O parecer CNE/CP 28/2001 enfatiza que o estágio curricular supervisionado de ensino é um componente obrigatório do currículo. Deve ser integrado ao projeto pedagógico do curso, sendo iniciado a partir da segunda metade, como culminância da relação entre teoria e prática. Assim, deverá ser uma atividade bastante

articulada com a prática e o trabalho produzido na instituição formadora. (ARAÚJO, 2016, p. 65)

Percebemos, através da afirmação de Araújo (2016) que o Estágio Supervisionado tem a função de promover a unidade teoria e prática como fonte de saberes. Não adianta a instituição formadora priorizar os conhecimentos teóricos em detrimento de reflexões sobre a prática docente na escola, pois ao fazê-lo, o que acontece é uma formação fragmentada e que não valoriza o trabalho docente. O estágio é um importante meio para que todas essas questões sejam pensadas em prol de uma formação do professor reflexivo-crítico.

Para Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), o estágio representa uma primeira aproximação do futuro professor com seu campo de atuação profissional. Destacam, ainda, que as IES devem possibilitar essa troca de conhecimentos da prática docente e o estágio pode servir como uma ponte que pode levar e trazer saberes da escola para a instituição formadora. Ao contrário disso, os autores corroboram também que o modelo tradicional de estágio tem se voltado, exclusivamente, para uma cultura de cunho tecnicista, que não prioriza a pesquisa da prática docente, mas apenas reproduz conhecimentos já cristalizados. Esse modelo que se volta, geralmente, para o nível da informação, da descrição dos dados e relatos de experiência, não dá conta de uma formação no nível crítico-reflexivo da prática docente. Segundo esses autores:

Pensamos que este procedimento como base para a formação de futuros professores não é suficiente, embora possa ser necessário para seu trajeto inicial. Este modelo de aprendizagem não dá conta da complexidade do conhecimento que o professor precisa dominar para responder às necessidades da sociedade do presente. O que se quer dizer é que somente o dado e a informação não são suficientes para que se possa produzir conhecimento na universidade. (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 167)

Esses conhecimentos que os professores ou futuros professores precisam dominar não tem uma relação apenas com o curso de formação inicial na IES, mas estão também associados com a ampla e complexa gama de atividades que são realizadas na escola e que os licenciandos precisam aprender tais habilidades e competências para sua atuação profissional. Mas essa aprendizagem e domínio dependem de como ocorre o processo do estágio na escola, se voltado para uma perspectiva tradicional e tecnicista ou se voltado para uma concepção que não considera a prática docente separada do curso de formação inicial na IES.

Veiga (2002) também discute sobre o estágio ao se referir a duas abordagens formativas nas quais os licenciandos podem estar envolvidos. A primeira delas é a questão da técnica do ensinar e a outra é a do professor como um agente social. A técnica do ensino pode nos remeter a racionalidade técnica, na qual o professor ou futuro professor não objetiva refletir sobre suas ações, mas apenas desenvolver tecnicamente suas atividades em sala de aula. Enquanto o professor como agente social está para além dessa técnica, visto que ele reflete sobre as atividades que desenvolve na escola, aprimorando-as e adequando à realidade do aluno, tendo uma visão da articulação da *práxis*.

Com essa discussão, podemos compreender que na unidade teoria e prática é necessário que os licenciandos tenham uma relação de troca de conhecimentos com os professores experientes na escola. Em consonância com Brito (2011), a relação entre estagiários e professores experientes pressupõe a abertura do diálogo, sendo que nessa troca os estagiários possam ressignificar crenças e concepções acerca do trabalho docente, considerando o Estágio Supervisionado como fonte dessa relação.

Sendo assim, a nossa discussão neste tópico voltou-se para o destaque do desenvolvimento do Estágio Supervisionado como um componente curricular obrigatório e indispensável na formação inicial, embora, muitas vezes, a importância no currículo é dada às disciplinas teóricas, como se elas não pudessem subsidiar a prática docente. Dessa forma, a nossa concepção de estágio aqui delineado, baseado nos autores (as) discutidos (as) até o presente momento, é de um estágio que favoreça o processo de formação docente como um processo que coloque o futuro professor diante da realidade de sua prática docente e que o conscientize das nuances e problemas que a profissão apresenta, sendo necessário que aprenda novos conhecimentos sobre o seu trabalho e para a sua profissionalização docente.

No próximo tópico versaremos sobre as contribuições do Estágio Supervisionado enquanto *lócus* de pesquisa, destacando como esse componente curricular, pode se tornar uma experiência proveitosa para alunos e professores que se encontram em processo de entendimento sobre a formação inicial de professores.

### **Estágio supervisionado como *lócus* da pesquisa na formação inicial de Professores**

O tema sobre o Estágio Supervisionado é bastante discutido no âmbito dos cursos de formação de professores e também nas pesquisas de autores que se debruçaram sobre o

assunto: Ghedin, Oliveira e Almeida (2015); Pimenta e Lima (2006); Araújo (2009; 2016). Nesse sentido, se torna relevante uma discussão que considere o Estágio Supervisionado não apenas como um componente curricular para preenchimento de uma carga horária, mas como um espaço em que a pesquisa-ação ganha um destaque fundamental, visto que ela pode proporcionar ao professor momentos em que ele pode refletir sobre a sua prática ao mesmo tempo em que a pesquisa, agindo no contexto educacional da sala de aula.

Para Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), não se pode considerar a formação dos professores sem que estes não operem, no campo da prática, com seus instrumentais didático, pedagógico e metodológico. Significa dizer que, para esses autores, a formação do professor deve priorizar também a pesquisa como um fator importante e impulsionador da prática reflexiva. É na ação que o professor começa a ter um real conhecimento dos problemas advindos de sua profissão e é também quando ele começa a pesquisar a própria prática, isso o auxilia no desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula.

Dessa maneira, não podemos pensar o Estágio Supervisionado sem a pesquisa, pois ele pode funcionar de forma neutra, já que o professor que não se dispõe em pesquisar a sua própria prática docente e refletir sobre ela pode incorrer em erros que podem comprometer o seu trabalho e o seu compromisso com a educação, implicando em fragilidades e na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. Quando se pesquisa a prática docente no contexto do estágio, pode-se ter uma visão mais holística e profunda da prática de ensino e aprendizagem, fazendo com que nossos alunos-professores possam ter mais sucesso nas atividades às quais estão expostos em sala de aula.

Ainda segundo Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), é importante que o estágio esteja vinculado a um projeto de pesquisa, pois contribuem para a formação de projetos educacionais sensíveis com seus próprios problemas da sala de aula e da realidade escolar. Para tanto, destacam que a prática docente seja pauta de interesse dos acadêmicos para respectivos projetos. Assim, os autores reforçam que o Estágio Supervisionado nas escolas deve acontecer com o incentivo da pesquisa, visto que, ao mesmo tempo em que a formação inicial acontece, teorias podem ser geradas no contexto em que essa atividade se realiza e pode tornar-se objeto de estudo para discussões acadêmicas. Nessa perspectiva, pode proporcionar que o estágio ganhe um novo foco, não mais como cumprimento de

carga horária, mas como um espaço em que a pesquisa auxilia no desenvolvimento do trabalho.

Segundo Lima (2004), é no Estágio Supervisionado que o estagiário procura conhecer as relações que há no espaço escolar, compreendendo a dinâmica das relações de ensino, percebendo os limites e as possibilidades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Tudo isso é importante com base na pesquisa-ação. O conhecimento da escola e da prática docente por meio dela pode possibilitar também ao estagiário um melhor contato com os sujeitos do ambiente escolar, facilitando a troca de ideias e que o trabalho seja, de fato, mais dinâmico e interativo.

O desenvolvimento do Estágio Supervisionado como atividade investigativa estimula a reflexão e a intervenção no cotidiano escolar e na vida dos professores e licenciandos (PIMENTA; LIMA, 2017). Sem a pesquisa, o professor não terá meios suficientes para intervir em mudanças, no sentido de que a falta da pesquisa dificulta essa proposta de atividades que possam promover investigação durante o Estágio.

Assim, o licenciando, através do Estágio Supervisionado com o objetivo de pesquisa-ação, tem a oportunidade de refletir e intervir na sua prática pedagógica em uma atividade profissional consciente. Ainda de acordo com Pimenta e Guedin (2006), o tecnicismo pode ser um problema para que o estagiário ou o professor encontre soluções para os problemas da prática pedagógica, impossibilitando a pesquisa. Então, de acordo com os autores supracitados, é necessário que os professores contestem o ensino tecnicista na formação inicial de professores, por ser uma concepção que impossibilita a interpretação teórica na percepção do contexto real.

É importante frisar este ponto discutido pelos autores porque a dimensão técnica não considera os diferentes contextos de sala de aula, das escolas e dos alunos. Para o tecnicismo, o professor deve trabalhar os conteúdos sem nenhuma relação com o contexto do aluno, e nesse caso, essa mera aplicação dificulta um conhecimento da realidade escolar trabalhando a pesquisa-ação. Entretanto, entendemos que não seria o ponto de rejeitar, mas sim de valorizar mais de uma abordagem teórica, didático-pedagógica e formativa, uma vez que a formação e a atuação profissional se darão em distintos contextos e especificidades, o que exige do futuro professor uma maior compreensão sobre essas realidades.

### **Dispositivo Metodológico**

Para a realização desta discussão sobre as contribuições do Estágio Supervisionado como *locus* da pesquisa e também sobre a importância da formação inicial de professores, utilizamos um estudo qualitativo de natureza bibliográfica, no qual revisitamos autores como Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), Pimenta e Lima (2004), Araújo (2009), Brito (2011), entre outros que se dedicam ao estudo do Estágio Supervisionado para a formação de licenciandos.

A abordagem qualitativa tem origem no final do século XIX, conforme André (2012). Nesse contexto de surgimento, os cientistas sociais questionaram se o método utilizado nas investigações das ciências físicas e naturais, baseado em uma perspectiva positivista<sup>vi</sup> de conhecimento, poderia continuar servindo como base para as pesquisas dos fenômenos humanos e sociais.

Em conformidade com Farias e Silva (2009), a pesquisa bibliográfica, como método de produção de conhecimento, caracteriza-se por identificar conceitos-chaves em relação a um objeto de estudo, organizando, selecionando e sistematizando conceitos e ideias, com a finalidade de trazer uma discussão teórica sobre o estado da arte em relação a um determinado objeto de estudo. No caso da discussão aqui proposta, diz respeito ao Estágio Supervisionado na formação inicial de professores. Assim, trabalhamos as ideias de autores como Araújo (2009), Brito (2011), Pimenta e Lima (2004), entre outros, com a intenção de trazer e evidenciar essa discussão.

Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise dos conteúdos que, para Bardin (2009), a técnica de análise de conteúdo, exige inferência de conhecimentos, na tentativa de compreendermos o conteúdo das mensagens escritas ou orais.

A pesquisa possibilitou-nos a realização de leitura de livros, artigos, documentos, direcionando e buscando respostas para o tema sobre as contribuições do estágio com pesquisa na formação inicial de professores. Dessa forma, organizamos as falas dos autores, dos documentos para realização posterior da análise.

Portanto, o estudo aqui aludido discute sobre a perspectiva do Estágio Supervisionado, enquanto *locus* da pesquisa, seguindo um viés qualitativo de natureza bibliográfica. E considerando o que acontece nos cursos de formação inicial e na prática docente do estudante-estagiário na escola, poderemos ter uma noção de como funciona a

questão do estágio como pesquisa e como ele vem contribuindo para a profissionalização de licenciandos nos cursos de licenciatura.

### **Resultados e Discussões**

Depois de delinear o desenvolvimento do Estágio Supervisionado da formação inicial de professores em nosso artigo, chegamos a alguns resultados e discussões que serão versados neste tópico. Os autores aqui abordados consideram a formação inicial de professores não como uma concepção de imitação de modelos ou como uma concepção tecnicista, mas como um espaço de aprendizagens, no qual licenciandos poderão ter um encontro com a prática docente sobre o trabalho que desenvolvem em sala de aula.

Behrens (2010) discutiu sobre o paradigma da complexidade e o paradigma conservador, considerando o primeiro como uma superação do segundo. O paradigma da complexidade refere-se a um modelo de formação de professores que envolve não apenas técnicas de ensino, mas, sobretudo, um professor como agente social e que está preocupado com as mudanças à sua volta. Nesse sentido, a formação de professores voltada para mudanças que ocorrem na sociedade e na escola pode discutir novas maneiras de se trabalhar com o processo de ensino e de aprendizagem no contexto áulico.

Em contrapartida, o paradigma conservador, conforme Behrens (2010), não tem relação com as mudanças que acontecem na sociedade e, muito menos, tem uma preocupação com a prática docente em sala de aula, pois o interesse nesse paradigma é com a imitação de práticas já cristalizadas e consolidadas, com a intenção de alcançar resultados que já são esperados, sem uma atenção voltada para novas maneiras de ser professor.

Imbernón (2011) argumenta que os cursos de formação inicial não devem se resumir a cursos de atualização científica e acrescentamos nesse argumento que esses cursos não podem estar exclusivamente voltados à carga horária, disciplinas teóricas, sem ligação com a prática docente na escola. É de fundamental importância que os licenciandos entendam a formação inicial e continuada como descobertas de novos conhecimentos e não como aplicação de teoria na prática servindo de base para a sua carreira na profissão docente.

Com essas ponderações, podemos afirmar que Behrens (2010), com a discussão do paradigma da complexidade, e Imbernón (2011) trazendo uma concepção de formação inicial como construção e organização de conhecimentos contribuem de maneira

significativa para uma prática docente na sala de aula emancipadora e que suscite contribuições no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes na escola. Essas contribuições teóricas devem estar em estreita relação com a reflexão da prática docente, incentivando os futuros professores a compreenderem que o processo de ensino não é estanque, mas sim cheio de mudanças as quais para serem compreendidas precisam de uma formação voltada para contribuições no contexto social.

Ratificando os autores supracitados, Lima (2013) refere-se a uma nova cultura de formação de professores e nela também destaca a concepção de formação dos professores formadores. Essa concepção é crucial no processo de formação inicial de professores, pois os formadores coordenam as atividades a serem realizadas no Estágio Supervisionado e precisam ter uma concepção de formação que articule conhecimentos teóricos e práticos. A discussão sobre o currículo se torna fundamental, pois trazer a importância da escola para as discussões teóricas na IES é um passo relevante quando se deseja ter uma formação na qual os licenciandos possam se sentir mais seguros diante das complexas atividades e situações que ocorrem no espaço escolar.

Em relação ao Estágio Supervisionado, Pimenta e Lima (2006) ainda mencionam sobre a questão da contraposição entre teoria e prática, ressaltando um maior valor para a teoria do que para a prática. O problema é que a teoria, muitas vezes, não contribui para a resignificação da prática docente, onde a teoria é trabalhada distante da realidade da prática, não contribuindo para melhorá-la. Veiga (2002) se refere a duas abordagens da prática docente, ou seja, uma técnica e uma do professor ou futuro professor como agente social e Brito (2011) destaca sobre a relação dos estagiários com os professores mais experientes na escola campo de estágio, ou seja, os estagiários precisam estar em constante contato com os professores experientes.

No que diz respeito às contribuições do Estágio Supervisionado como *lócus* de pesquisa, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) o relacionam a um projeto de pesquisa. Os autores afirmam que o estágio deve estar baseado na pesquisa, para que possa contribuir positivamente para uma formação do professor que constrói suas próprias pontes entre teoria e prática.

Pimenta e Lima (2004) destacam a importância da produção de conhecimentos no Estágio Supervisionado enquanto *lócus* investigativo. Esses conhecimentos contribuem para



uma formação do professor que supere a racionalidade técnica. Já Araújo (2009) foca na importância de se colocar o futuro professor em contato com o ambiente de trabalho.

Portanto, as contribuições do Estágio Supervisionado enquanto *lócus* de pesquisa são de grande relevância, pois operam mudanças em posturas burocráticas e tradicionais de futuros professores. O estágio como campo de produção de conhecimentos, como mencionado por Pimenta e Lima (2004) pode imbuir o licenciando de conhecimentos que o auxiliarão na tomada de decisões futuras na sala de aula, além de modificar a sua prática pedagógica. Já a relação com a pesquisa, como afirmam Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), contribui no sentido de que ele possa tornar-se pesquisador de sua prática, não apenas no processo de formação inicial, mas em todo o processo em que estará envolvido com a profissão ao longo de sua carreira.

A pesquisa bibliográfica e documental apontou os seguintes resultados: a) O Estágio Supervisionado com pesquisa contribui para unidade teoria e prática; b) O Estágio Supervisionado deve contribuir para a construção da identidade profissional docente e; c) A pesquisa é um instrumento de reflexão crítica na formação inicial de professores.

### **Considerações Finais**

Neste trabalho, discutimos sobre as contribuições do Estágio Supervisionado enquanto *lócus* da pesquisa na formação inicial de professores, assim como também versamos sobre como os teóricos têm trabalhado as concepções de prática docente e do ensino.

No contexto da formação inicial, versamos sobre as contribuições do estágio como um espaço de aprendizagens e de exercício da prática docente, pois é um componente curricular que merece uma melhor atenção por parte dos cursos de formação, visto que ao vivenciar a realidade, os licenciandos têm a oportunidade de visualizar na prática o que é discutido em sala de aula. É também no estágio que eles podem ter experiências que irão somar e transformar suas atitudes e suas posturas no trabalho que, futuramente, possam desenvolver de forma permanente.

Ficou evidenciado em nosso trabalho que a formação inicial e, por consequência, a continuada, deve se intencionar a desenvolver um percurso formativo atento às mudanças que ocorrem na sociedade e na escola, de modo a possibilitar aos licenciandos uma formação que os coloquem diante de uma realidade que se apresenta, fugindo de

concepções que colocam o estágio como um componente curricular que tem apenas a intenção de cumprir uma carga horária. Dessa forma, o Estágio Supervisionado deve apresentar uma finalidade de conhecimento da prática docente na escola, envolvendo o licenciando como um pesquisador de sua própria prática, pois, pesquisando-a esse estudante pode encontrar meios de sanar possíveis entraves que atrapalham o processo de ensino e de aprendizagem na escola.

Portanto, concluímos que a formação inicial e o Estágio Supervisionado devem ser baseados em concepções que tenham por finalidade a pesquisa da prática docente, pois é dessa forma que a prática do professor na escola pode ser problematizada na universidade, fazendo com que esses cursos de formação e o próprio estágio sejam pontes para uma formação emancipadora e transformadora. Percebemos, ainda, nas análises dos autores e dos documentos estudados, que o Estágio Supervisionado, com suas fragilidades pode se constituir em um momento de reflexão da prática, da produção de novos conhecimentos, quando leva em consideração a superação de práticas tecnicista e considera a complexidade do contexto educacional, buscando uma interconexão com as diversas dimensões do processo de ensino e de aprendizagem.

Destarte, a nossa concepção de Estágio Supervisionado considera a unidade teoria e prática, e o professor ou futuro professor como um agente social que não está indiferente aos problemas na escola e muito menos às mudanças que acontecem na sociedade como um todo.

### **Referências**

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas-SP: Papirus, 2012.

ARAÚJO, José Carlos Sousa. **As Escolas Normais no Brasil: do Império a República**. Campinas: Alínea, 2018.

ARAÚJO, Raimundo Dutra de. **O acompanhamento do Estágio Supervisionado na formação docente: concepções e condições de trabalho dos supervisores**. Curitiba: CVR, 2016.

\_\_\_\_\_. **O Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia da UESPI: articulação teoria-prática na formação docente**. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**. Porto Alegre/RS, n.3 (63), p. 439-455. Set/dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. **Lei 11788, 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, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília: Palácio do Planalto, 2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm). Acesso em: 20 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Brasília: CNE/CP, 2015.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

BRITO, Antonia Edna. **A formação inicial e o estágio supervisionado sobre a aprendizagem e saberes docentes**. Teresina: EDUFPI, 2011.

COMTE, Isidore Auguste Marie François Xavier. **Apelo aos conservadores**. Rio de Janeiro: Igreja Posivista do Brasil, 1855.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de professores, trabalho e saberes docentes. **Trabalho&** Educação, Belo Horizonte, v. 24, n. 3, p. 143–152, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9457>. Acesso em: 13 fev. 2022

FARIAS FILHO, José Rodrigues. **Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização do método multicritério de apoio a decisão**. São Paulo, SP. 2014.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela S. de; ALMEIDA, Whasgthon A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GHEDIN, Evandro. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais.** Campinas/SP: Pontes, 2008.

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. Formação docente e desenvolvimento profissional: Conceitos em expansão e em confluência. In: DIAS, Ana Maria Lório; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa (Org.). **O cenário docente na educação superior no século XXI: perspectivas e desafios contemporâneos.** Teresina: EDUFPI, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Por que o estágio para quem já exerce o magistério: uma proposta de formação contínua. In: \_\_\_\_\_. **Estágio e docência.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 219-2146.

\_\_\_\_\_. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Póesis**, v. 3, n. 3 e 4, Rio de Janeiro, 2005/2006, p. 5-24.

\_\_\_\_\_. Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o Programa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? In: **Reunião Nacional da ANPEd, 38.** São Luís, MA. 2017. p. 1-15.

VEIGA, Ilma. Professor: **tecnólogo do ensino ou agente social?** Campinas, SP: Papyrus, 2002.

## Notas

---

<sup>i</sup> Segundo Araújo (2018), as escolas normais formavam professores para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental.

<sup>ii</sup> Para Liberali (2008), a dimensão tecnicista baseia-se em um tipo de concepção de professor, como mero aplicador de fórmulas prontas.

<sup>iii</sup> Segundo Imbernón (2011), a pesquisa-ação é uma estratégia que oportuniza aos professores elaborarem suas próprias soluções em relação aos dilemas práticos que se deparam.

<sup>iv</sup> Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

---

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

<sup>v</sup> Artigo 5 do Decreto nº 3.276 de 06 de Dezembro de 1999

Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Art. 5º O Conselho Nacional de Educação, mediante proposta do Ministro de Estado da Educação, definirá as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica.

§ 1º As diretrizes curriculares nacionais observarão, além do disposto nos artigos anteriores, as seguintes competências a serem desenvolvidas pelos professores que atuarão na educação básica:

I - comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática;

II - compreensão do papel social da escola;

III - domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;

IV - domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos;

<sup>vi</sup> A perspectiva positivista defende a ideia de que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro. (COMTE, 1855).

### **Sobre os autores:**

#### **Adalvanira Silva Batista Macedo**

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2019), Especialista em Educação Infantil pela Universidade Estadual do Ceará e Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (1991). Possui experiência de 29 (vinte e nove) anos na Educação Básica e 10 (dez) anos no Ensino Superior. Estuda os seguintes temas: Formação de professores e práticas pedagógicas e educativa. Membro do Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas – NUPEFORDEPE.

ORCID: <http://orcid.org/0000000232680974>

E-mail: [adalvanira2010@hotmail.com](mailto:adalvanira2010@hotmail.com)

#### **Guilherme Mendes Tomaz dos Santos**

Pós-Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Bolsista PNPd/CAPES. Doutor e Mestre em Educação pela Universidade La Salle (UNILASALLE) com período sanduíche, pela Universidade La Salle México. Coordenador do Grupo de Estudos sobre Docência Universitária em Educação Matemática. Professor Substituto EBTT dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Núcleo de Educação da Infância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9086-669X>

E-mail: [mendes.guilherme234@gmail.com](mailto:mendes.guilherme234@gmail.com)

**Maria Divina Ferreira Lima**

É Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí. É docente do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal do Piauí e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas. Ministra as seguintes disciplinas na graduação: Didática geral. Na pós-graduação em educação: Prática Pedagógica e Pesquisa em Educação.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4552-6802>

E-mail: [lima.divina2@gmail.com](mailto:lima.divina2@gmail.com)

Recebido em: 14/06/2021

Aceito para publicação em: 06/07/2021