

## NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: VISÃO DE FORMADORAS SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO NO CURSO DE PEDAGOGIA

## FORMATION NARRATIVES: TRAINERS' VISION ABOUT TEACHING PRACTICES IN THE PEDAGOGY COURSE

1

## NARRATIVAS DE FORMACIÓN: VISIÓN DE DOCENTES FORMADORAS SOBRE PRÁCTICA PROFESIONAL SUPERVISIONADA EN EL CURSO DE PEDAGOGÍA

Letícia Oliveira Souza<sup>1</sup>  
Giseli Barreto da Cruz<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo traz à discussão narrativas de professoras formadoras que atuam no contexto de um curso de Pedagogia de uma instituição pública federal, com objetivo de analisar os sentidos de professor formador na visão de docentes que trabalham com as práticas de ensino e os estágios supervisionados. Metodologicamente se orienta pela pesquisa narrativa por meio de entrevistas com cinco professoras. Sustenta-se teoricamente nas ideias de André *et al.* (2010), Marcelo Garcia (2006), Rodrigues e Lüdke (2009), Roldão (2007), Roldão e Alarcão (2014). Constatou-se que a responsabilidade formativa, a formação profissional e o contexto da disciplina marcam as narrativas das professoras formadoras.

**Palavras-chave:** Professor Formador de Professores. Curso de Pedagogia. Prática de Ensino. Estágio Supervisionado. Pesquisa Narrativa.

**Abstract:** The article brings to discussion the narratives of teachers' trainers who act in the context of a Pedagogy course in a federal public institution, with the objective of analyzing the senses of teachers' trainer in the vision of those who work with teachers' practice and supervised internship. Methodologically it is oriented by narrative research by means of interviews with five teachers. Theoretically it is sustained in the ideas of André *et al.* (2010), Marcelo Garcia (2006), Rodrigues e Lüdke (2009), Roldão (2007), Roldão e Alarcão (2014). It was verified that the formative responsibility, the professional formation and the context of discipline mark the narratives.

**Keywords:** Teachers' Trainers. Pedagogy Course. Teaching Practice. Supervised Internship. Narrative Research.

<sup>1</sup> Pedagoga pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5078-0362>. E-mail: [leticiaoliveira.s.aufjr@gmail.com](mailto:leticiaoliveira.s.aufjr@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica. Professora Associada da Faculdade de Educação vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5581-427X>. E-mail: [giselicruz@ufjr.br](mailto:giselicruz@ufjr.br).



**Resumen:** El artículo desarrolla narrativas de profesoras formadoras que actúan en el contexto del curso de Pedagogía de una institución pública federal. El objetivo es analizar los sentidos sobre el profesor formador en la visión de los docentes que trabajan con práctica profesional supervisada en el curso de Pedagogía. Metodológicamente la investigación narrativa orienta el trabajo, con cinco entrevistas a docentes. Teóricamente, retoma a André *et al.* (2010), Marcelo Garcia (2006), Rodrigues e Lüdke (2009), Roldão (2007), Roldão e Alarcão (2014). Concluyo que la responsabilidad de formación, la profesionalidad y el contexto de la disciplina de prácticas marcan las narrativas de las profesoras formadoras.

**Palabras-clave:** Profesor Formador de Profesores. Curso de Pedagogía. Práctica Profesional Supervisionada. Pesquisa Narrativa.

Submetido 14/05/2022

Aceito 24/10/2022

Publicado 07/11/2022

## Introdução

Este artigo focaliza-se numa pesquisa relacionada com a formação de professores, com atenção especial às narrativas de professoras formadoras que trabalham com a prática de ensino no contexto de um curso de licenciatura em Pedagogia. A literatura da área evidencia que o professor formador exerce um papel importante para a formação de futuros professores (CRUZ; MAGALHÃES, 2017). Considerando o formador como o profissional docente que participa do processo formativo de novos professores, instiga-nos saber como ele tem sido compreendido no campo de sua produção.

Sobre o professor formador ainda sobressai o desafio de, no âmbito da universidade, trabalhar com o ensino, a pesquisa e a extensão. Há o dilema entre assumir o papel formativo de professores ou ignorar o contexto e as dimensões profissionais do ensino (Formosinho, 2009). Trata-se de afirmar o formador como um referencial para os futuros professores. Tal argumentação não nega o conjunto de ações, vivências e sujeitos que estão envolvidos na formação docente, inclusive antes mesmo da sua graduação.

Entre as diferentes possibilidades, disciplinas, projetos e experiências oportunizadas aos licenciandos durante a formação, o contexto do estágio supervisionado e da prática de ensino representa um momento crucial para a iniciação dos licenciandos nos espaços de futura atuação profissional. Em uma compreensão de formação docente na perspectiva de um *continuum* profissional, a noção de iniciação na profissão se insere, nesta discussão, em uma concepção de desenvolvimento profissional docente que integra diferentes experiências e oportunidades de crescimento e investimento na carreira ao longo do tempo (NÓVOA, 2017; ROLDÃO; ALARCÃO, 2014).

Neste enquadramento, este artigo se propõe a analisar os sentidos de professor formador a partir das narrativas de professoras que trabalham com as práticas de ensino e os estágios supervisionados no curso de Pedagogia de uma instituição pública federal, tendo como questão: Que sentidos de professor formador emergem na formação para a iniciação profissional docente na perspectiva de professores que trabalham com estágios no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de uma instituição pública federal?

Com a finalidade de contribuir para a área, na relação entre formação de professores, professor formador e iniciação profissional docente, este texto se organiza em quatro partes.

Primeiramente discutem-se as práticas de ensino e os estágios supervisionados no contexto da formação profissional docente. Após ressalta-se a distinção formativa conferida pelo professor formador. Em prosseguimento descreve-se a metodologia, demarcando os contornos de realização da pesquisa narrativa sobre os sentidos de professores formadores. Finalmente, a quarta e última parte se dedicada às análises e interpretações, com atenção às contatações alcançadas.

## **As práticas de ensino e os estágios supervisionados no contexto da formação profissional docente**

Entendemos a formação de professores como um processo que tem no conhecimento profissional docente a sua especificidade. Firma-se em um movimento contínuo de desenvolvimento profissional, que abrange a iniciação, a inserção, com ou sem indução, e a formação continuada, com vista à construção da identidade docente. Desse modo, caracteriza-se como um movimento de construção, reconstrução e mobilização cotidiana de saberes e fazeres profissionais docentes.

O desenvolvimento profissional docente tem alcançado expressiva ênfase entre os estudiosos da área (MARCELO GARCIA; VAILLANT, 2017), de maneira geral envolvendo diferentes ciclos profissionais. Em relação ao primeiro desses ciclos – a entrada na carreira –, sobressaem três grandes perspectivas: a iniciação, a inserção e a indução profissional docente. Sinteticamente, a iniciação profissional é compreendida como as experiências da formação inicial que afetam, favorecem e corroboram diretamente a compreensão de cada licenciando sobre a profissionalidade docente.

Os primeiros anos da profissão, em que o egresso licenciado se insere no campo como profissional, como professor protagonista responsável diretamente pelo seu trabalho, caracterizam-se como fase de inserção. Especificamente, nos primeiros anos de carreira, a própria inserção, quando é acompanhada, monitorada, supervisionada ou/e assistida, é compreendida como indução docente, uma vez que o professor recém-formado foi amparado por um acompanhamento importante para sua atuação profissional (MARCELO GARCIA, 2006; LIMA *et al.*, 2007; ROLDÃO; ALARCÃO, 2014).

Interessa-nos, neste trabalho, focalizar-nos sobre a iniciação profissional docente. Esta, espera-se que aconteça, sobretudo, desde a formação inicial, a partir das concepções de formação, pela forma como os currículos se organizam, pelos fazeres que orientam as práticas pedagógicas, pelos modos relacionais entre docentes e futuros docentes, pelos meios de organização e estruturação dos cursos, pelas práticas nos contextos escolares, pelas relações estabelecidas durante todas as disciplinas, projetos e programas, etc.

A função profissional do professor, com as mudanças no acesso à informação que estiveram e ainda estão em transformação ao longo dos séculos XX e XXI, caminha-se na perspectiva de mobilizar um saber, de maneira que seja aprendido por alguém, por sujeitos com determinadas particularidades pessoais e sociais. Defende-se, juntamente com Candau (2020) que durante todo o desenvolvimento profissional docente, a começar na formação inicial, a reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem em sua complexidade, pluralidade e multidimensionalidade mostra-se imprescindível para respostas significativas aos contextos educacionais, na indissociabilidade das suas dimensões técnica, humana e sociopolítica na prática pedagógica.

Segundo Roldão (2007, p. 94), a função docente no ato de ensinar é “fazer aprender alguma coisa a alguém”. O ensino envolve saberes e saberes-fazer específicos e múltiplos que ultrapassam o mero tecnicismo, a homogeneização e a monoculturalidade (CANDAU, 2020). É nesse caminho que defendemos a formação de professores como uma formação profissional. Um sujeito formado que (re)firma sua posição como professor/a, que faz e se refaz cotidianamente na compreensão do seu papel profissional e social, envolvido/a por questão do *quê, porque, para quem, onde e como ensinar*.

Inserido na formação de professores como momento singular de iniciação na profissão, como espaço de vivência no âmbito da prática pedagógica e como uma obrigatoriedade legal, o estágio supervisionado pressupõe um lugar crucial na formação de professores, principalmente por proporcionar experiências nos espaços escolares que possibilitam uma relação teoria-prática, uma interpretação sobre os contextos escolares, a observação e a criação de estratégias pedagógicas, assim como, deve permitir a promoção de um aprofundamento no campo de atuação para a prática educacional, especialmente a problematização das situações vivenciadas no estágio.



Sendo assim, o estágio supervisionado na formação de professores é uma possibilidade rica “de o futuro docente conhecer melhor a realidade de uma escola, promovendo a reflexão dos estudantes a partir do seu contexto real de trabalho” (Rodrigues; Lüdke, 2009, p. 18). Mesmo assim, como apontam as autoras, muitas são as precariedades e os problemas que o estágio supervisionado apresenta ao procurar integrar a formação acadêmica e a prática. Algumas dificuldades do estágio supervisionado são:

(...) dificuldade de acompanhamento do estágio pelos supervisores de estágios, devido ao grande número de estudantes que acompanham e à diversidade de escolas em que estes estagiam; pouca receptibilidade dos estagiários pelos professores regentes; estágio considerado apenas como o espaço da prática e atividade final do curso; dificuldade em assegurar a relação teoria/prática proposta; divisão fixa e estagnada do estágio, onde haverá momentos de observação, participação e regência; condicionamento da etapa de observação que torna o estagiário apenas um visitante na sala de aula; estágio como cumprimento de atividades burocráticas de preenchimento de fichas ou realização de uma atividade e a constante falta de integração entre escola de formação docente e escola básica (Rodrigues; Lüdke, 2009, p. 18-19).

Se na formação do professor for “considerada a diferença das práticas, das identidades e dos grupos profissionais, não será possível pensar uma profissionalidade única e identificável aos formadores de professores” (André; Almeida, 2017, p. 205). Por essa razão, é importante estar atento à formação de professores em diferentes contextos porque todas as experiências educacionais podem compor e influenciar a identidade docente, a cultura da escola, as reflexões, as intervenções, as modificações e as intenções pedagógicas educativas.

Assim, exploramos as narrativas das professoras formadoras sobre suas visões acerca do trabalho no contexto da prática de ensino e dos estágios supervisionados no curso de Pedagogia de uma instituição pública federal, momento relevante para a iniciação do licenciando na profissão docente.

### **A distinção formativa conferida pelo professor formador**

O trabalho de formar professores envolve uma profissionalidade capaz de, “ao mesmo tempo que desenvolve a sua atividade profissional, [deve] contribuir para que mudanças ocorram ao seu redor e, simultaneamente, [o/a professor/a formador/a] reconstrói-se pelas

experiências” (André *et al.*, 2010, p. 126). Isso significa que o professor formador constrói a sua identidade profissional, colaborando simultaneamente para a constituição de identidades profissionais dos formandos, com ações, valores e práticas docentes (*idem*). A categoria do trabalho na atividade docente do professor formador, nesse sentido, é entendida como a práxis que constitui a atividade profissional.

Os professores formadores, na visão de Mizukami (2005/2006), são:

7

7

Todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes: os professores das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os das disciplinas pedagógicas em geral, os das disciplinas específicas de diferentes áreas do conhecimento e os profissionais das escolas que acolhem os futuros professores. Concebe-se aqui formação do formador como um processo continuado de autoformação – envolvendo dimensões individuais, coletivas e organizacionais – desenvolvido em contextos e momentos diversificados e em diferentes comunidades de aprendizagem constituídas por outros formadores. (p. 04)

A especificidade da atuação docente no contexto da formação de professores envolve diversos aspectos: a visão dos estudantes acerca do professor formador como referência profissional (CRUZ; MAGALHÃES, 2017); as escolhas do professor formador com relação aos conceitos e abordagens (CRUZ; CAMPELO, 2016); os saberes docentes mobilizados e as estratégias de ensino para a aprendizagem do aluno (CRUZ; CASTRO, 2019); a avaliação, o método de ensino, o planejamento curricular (CRUZ; BATALHA, 2018); as estratégias e as posturas dos formadores como referências para a futura ação docente do licenciando (CRUZ; BATALHA; CASTRO; MARCEL, 2018). Todos estes aspectos emergem como importantes pontos sobre a docência do professor formador. De um modo geral, o professor formador é avaliado pelos licenciandos por sua postura e prática docente, seu conhecimento científico, sua capacidade de articulação entre conhecimentos, estruturas cognitivas e culturais (MARCEL; CRUZ, 2017).

Sem negar que todos os professores que formam licenciandos são formadores, ressaltamos a especificidade de docentes que atuam no contexto da prática de ensino e estágio supervisionado. Dentro da perspectiva de iniciação, inserção e indução profissional docente, tais disciplinas são caracterizadas pelos estudos sobre a docência que antecede a inserção profissional docente.

Desse modo, parece imprescindível a atuação do professor formador no momento inicial na profissão. Momento esse que o professor em formação vivencia e coparticipa de práticas pedagógicas que, mesmo não sendo propriamente da sua responsabilidade, envolve saberes decisivos para o início de carreira. Há de se destacar que o estudante durante o curso de licenciatura está vivenciando práticas de outros professores, dentro ou fora das disciplinas de prática de ensino. Mesmo assim, na prática de ensino durante o estágio supervisionado é onde o licenciando tem oportunidades mais objetivas para desenvolver interlocuções com outros profissionais, especialmente com seus professores formadores, na universidade e na escola.

No âmbito deste trabalho, compreende-se a prática de ensino, inserida no curso de Pedagogia, como potencializadora da ambiência para a inserção do profissional em formação na profissão docente. Assim, parece-nos significativo analisar como os professores formadores no contexto de práticas de ensino vêm-se entendendo como formador, uma vez que são tais disciplinas que intensificam e significam o período de vivência e experiência profissional dos licenciandos – momento que envolve distintas tensões e dilemas sobre a profissão.

Especificamente sobre a organização da carga horária das disciplinas obrigatórias, segundo o Projeto Político do curso de Pedagogia da instituição investigada, cada disciplina perfaz o total de 160 horas: 60h de prática de ensino (professor formador/universidade) e 100h de estágio supervisionado (professor supervisor/escola), em que em cada uma das cinco ênfases formativas há a supervisão do professor da escola e acompanhamento do professor da universidade. As ênfases formativas são: 1- Docência na Educação Infantil; 2- Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 3- Docência nas Disciplinas Pedagógicas do curso Normal (modalidade do Ensino Médio); 4- Docência na Educação de Jovens e Adultos; 5- Gestão de Processos Educacionais/Políticas e Administração. Cada modalidade de estágio curricular supervisionado (100h) e de prática de ensino (60h) ocorrem no mesmo período acadêmico, em que ao mesmo tempo que o estudante realiza as horas nas escolas, o licenciando trabalha com conceitos, discussões e supervisões com o professor formador no contexto da universidade.

Por isso, é indiscutível o papel desse professor que orienta a prática de ensino no estágio supervisionado. É este formador que desenvolverá ações, discussões, sínteses, reflexões e proposições que vinculam o saber fazer do licenciando sobre as práticas que observa, participa



e coparticipa com a sua ação profissional ao inserir-se na profissão. Assim, buscamos discutir as narrativas dos professores formadores sobre a prática de ensino no contexto do curso de Pedagogia.

## **A pesquisa narrativa: contornos e realização**

Diante do interesse sobre as narrativas de professoras formadoras no contexto da iniciação profissional docente na formação de professores, com foco especial na prática de ensino e estágio supervisionado, a questão que direciona nossa discussão é: Que sentidos de professor formador emergem na formação para a iniciação profissional docente na perspectiva de professores que trabalham com estágios no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de uma instituição pública federal? Assim, analisamos os sentidos de professor formador a partir das narrativas de professoras que trabalham com as práticas de ensino e os estágios supervisionados no curso de Pedagogia de uma instituição pública federal.

Metodologicamente, seguiu-se uma abordagem qualitativa, nomeadamente a pesquisa narrativa (GALVÃO, 2005), no trabalho com narrativas. Tal abordagem sustenta a concepção investigativa, uma vez que “a pesquisa narrativa se estrutura na intencionalidade de compreender e interpretar as dimensões pessoais e humanas para além de esquemas fechados, recortados e quantificáveis” (p. 327). Diante da argumentação de Galvão (2005), o trabalho narrativo expressa as maneiras como os seres humanos experienciam o mundo, o que potencializa a narrativa como processo de investigação em educação, de reflexão pedagógica e de formação.

Como estratégia investigativa, a realização das entrevistas com cada formadora, em um primeiro momento, e as transcrições, em um segundo momento, possibilitaram a compreensão dos diferentes sentidos de professor formador, a partir das narrativas das docentes entrevistadas. Isto é, a narrativa explicitada no processo de entrevista, na relação e interação entre investigador e participantes numa situação partilhada de suas histórias e compreensões, permitiu-nos aderir aos pensamentos das professoras, aos significados que elas narraram sobre seus sentidos, concepções e experiências.

Como processo de reflexão pedagógica e formação (GALVÃO, 2005), esta aposta metodológica possibilita a construção de conhecimentos sobre as narrativas construídas pelas

professoras participantes acerca das suas experiências e perspectivas interiores de ser professora formadora (no ato de narrar-se a si mesma, apresentando e refletindo sobre suas experiências, concepções e interpretações sobre a educação). O que reafirma a construção do conhecimento científico em ciências humanas, instável e mutável, sobretudo potente e formador, fortalecendo a formação de quem entrevista, de quem é entrevistado e, ainda, a produção de conhecimento em Educação.

Dentro do quadro docente com mais de dez professoras que trabalham com a prática de ensino, com o interesse em conhecer as concepções de professor formador de docentes que trabalhem diretamente com a iniciação profissional durante o curso de graduação nas disciplinas de práticas de ensino e estágio obrigatório, os critérios estabelecidos para escolha dos sujeitos foram: i) um docente de cada uma das cinco disciplinas de prática de ensino do curso de Pedagogia; ii) professoras efetivas de uma universidade pública federal da cidade do Rio de Janeiro; iii) professoras que tiveram formação inicial em Pedagogia.

A escolha pela Instituição e pelo curso foi atribuída no contexto da formação e atuação profissional das autoras. Nesse sentido, investigar a instituição de origem significa a possível contribuição para a área de formação de professores e para os professores do curso e da instituição.

Para preservar a identidade das entrevistadas, criamos codinomes: prática de ensino na Educação Infantil (Nádia), Séries Iniciais (Inês), Magistério (Paula), Políticas e Administração (Sara) e Educação de Jovens e Adultos (Mariana).

Após a realização das entrevistas com cada uma das professoras, todos os áudios foram transcritos, revisados, lidos e estudados para a construção dos quadros analíticos com os estratos de texto escritos. A partir de cada transcrição de entrevista, separadamente, os quadros de análise foram feitos da seguinte maneira: 1.º - indícios das cinco narrativas que respondiam ao objetivo e à questão problemática; 2.º - narrativas específicas sobre as questões do roteiro de entrevista (separado em eixo de trajetória de formação, atuação e sentidos de professoras formadoras); 3.º - especificidades de cada ênfase das práticas de ensino. No final, com destaque de cores, marcamos as recorrências em todas as narrativas e o que foi específico de cada sujeito.

No processo de análise foram identificados cinco eixos interpretativos, destacados a partir das falas das entrevistadas: responsabilidade formativa, profissionalidade, parceria,



contexto da prática de ensino e especificidades das disciplinas. Dentro desses eixos, surgiram subtemas que foram recorrentes nas narrativas das professoras (Quadro n.º 1). Especificamente destacaremos os sentidos de profissionalidade docente relacionado à responsabilidade formativa e, especialmente, os sentidos de prática de ensino e a parceria escola e universidade.

### **Análises e interpretações: constatações possíveis**

A partir das entrevistas foi possível depreender que a concepção de ser professora formadora circula em torno de muitos aspectos, sejam eles formar tanto na universidade quanto na escola, reflexões sobre os conceitos de profissionalidade, docência, gestão, função social da escola e da universidade, relação entre teoria e prática, parceria entre escola e universidade, formação no contexto de trabalho, formação cultural, planejamento, sujeitos e experiências formativas. Os elementos essenciais para a prática de ensino, a partir das narrativas, foram as ideias de profissionalidade (relacionado à responsabilidade formativa), parceria escola e universidade (envolvendo questões dos professores da escola básica) e especificidades do trabalho na disciplina prática de ensino (relação teoria e prática, formação na prática, formação cultural, relatórios, regências, etc.), conforme indica o quadro n.º 1, a seguir:

**Quadro 1** - Categorias e subtemas de análise

<b>Eixos interpretativos</b>	<b>Subtemas</b>
Responsabilidade formativa	- Formação de professores
Profissionalidade	- Profissão do ser professor
Parceria	- Relação com a escola e com o professor da educação básica - Professor da escola básica como formador
Contexto da prática de ensino	- Relação teoria e prática - Formação na prática - Planejamentos, relatórios e regências
Especificidades das disciplinas e das docentes	- EJA - Educação Infantil - Gestão - Defesa pela Escola Pública - Complexo de Formação <sup>3</sup> - Função Social da Faculdade de Educação

Fonte: elaboração própria.

<sup>3</sup> O Complexo de Formação de Professores é um programa institucional concebido e implementado pela universidade visando a formação docente e a parceria escola-universidade.



Tais categorias foram ressaltadas a partir das falas das entrevistadas, isto é, ao observar a argumentação sobre ser professor formador (objetivo da pesquisa) foi necessário destacar conceitos, ideias e falas recorrentes que envolvessem a concepção das entrevistadas sobre ser professora formadora no curso de Pedagogia de uma instituição pública de ensino superior, inseridas no contexto da disciplina prática de ensino e estágio supervisionado.

## **Professoras formadoras: seus sentidos de profissionalidade docente e responsabilidade formativa**

O que se entende como profissão docente? O que prevalece como sentido? A profissionalidade, a partir das narrativas, pode ser entendida pela via da responsabilidade de pensar e agir nos contextos educacionais, especialmente na escola? As professoras se sentem responsáveis pela formação profissional de licenciandos em Pedagogia.

Responsabilidade de pensar essa profissão, então eu sempre nas minhas falas, nas minhas aulas, eu sempre trago como a gente responde a situações na educação de uma forma que é profissional, uma forma de construção dessa profissão de professor. Então de que lugar a gente tá pensando essa profissão de professor (...) (Nádia)

Então para mim a formação na prática tenha com que esse estudante passa a se ver como profissional, que passe a assumir e a entender uma postura profissional, que exige uma autodisciplina, de alguma maneira, e que exige também saber que em algum momento tem que. Chamar o que. Em que sentido. Ter coragem de tomar uma decisão rápida. Ter paciência de esperar para entender a situação antes de tomar uma decisão. (Sara)

Nesse sentido, a responsabilidade formativa não é delimitada por um único aspecto, mas aparece relacionada ao papel da profissão de professor (diretamente nas falas de Nádia e Paula e indiretamente nas falas de Inês, Mariana e Sara), ao papel da disciplina prática de ensino (direta e fortemente na narrativa de Paula e, indiretamente, na narrativa de Mariana e Sara) e à ação reflexiva do ser professor:

Eu vejo o meu papel enquanto formadora, da responsabilidade que é, especialmente por estar em uma prática de ensino. (Paula)

Então eu penso que é uma função super importante, tem uma dimensão muito grande, inclusive em algumas escolas (...). Mas eu me vejo nesse lugar de entender, compreender e reforçar para os futuros professores dessa função, enquanto essa função social (da escola) é importante nessa estrutura que a gente vive. (Mariana)

(...) Postura construtiva, eu permanentemente faço esse exercício reflexivo em sala que é: não adianta criticar por criticar, é criticar, se colocar no lugar, pensar em que caminhos de superação poderá ser diferente. Sempre entendendo, procurando ao máximo entender o professor que está lá cotidianamente com suas lacunas, com suas incertezas, inseguranças, com muito pouco apoio, quando há internamente, na escola. (Inês)

Especificamente sobre o ser professor/a formador/a, as professoras destacam a responsabilidade do ser professor formador de outros professores (Paula, Mariana e Inês), na formação profissional (Nádia, Inês e Sara) com a importância de assumir esse papel formador (Mariana). Nesse sentido, as concepções sobre o papel do formador se caracterizam em relação a como os professores se veem. A defesa pela profissão docente, segundo Nóvoa (2017), ao contrário da desprofissionalização, precisa fundamentar-se na formação de professores como uma formação profissional, tendo um novo lugar nas universidades, de modo que a profissão esteja dentro das instituições de formação, consolidando posições para cada pessoa como profissional em formação: firmar a posição como professor e afirmar a profissão docente. As professoras formadoras problematizam suas práticas na formação inicial de futuros pedagogos e professores.

Professora formadora, em primeiro lugar, para mim, tem a ver com que esse sujeito que está ali como estudante, possa se perceber como profissional. Me parece que essa mudança de postura, não digo corporal, mas tem a ver com uma postura corporal. Mas digo de como se posiciona frente aos acontecimentos, à rotina, outros sujeitos que estão lá. (Sara)

Desse modo, a responsabilidade formativa assume um papel central quando os formadores compreendem a pedagogia e a docência como profissão. Formar para os movimentos de disposição pessoal, interposição profissional, composição pedagógica, recomposição investigativa e exposição pública (NÓVOA, 2017) não é tarefa fácil e as professoras compreendem isso. Desse modo, entendem a importância da profissão para a formação docente e da formação para a profissão de professor.

### **Professoras formadoras: seus sentidos de prática de ensino e parceria**

Quais são as concepções sobre formar futuros professores? Como a prática de ensino pode estar em parceria pela via escola-universidade? Os sentidos de ser formador entrelaçam-



se nas narrativas das professoras, uma vez que todas, de alguma maneira, ressaltam a importância de se trabalhar com problemáticas no campo das reflexões, criações, teorizações junto com o contexto “real” da escola. Tais aspectos são indícios de um trabalho mais ancorado na iniciação profissional, o que nos parece ser potencializado pela prática de ensino e o estágio supervisionado em um contexto mais próximo do campo de atuação profissional do licenciando em Pedagogia.

As professoras destacam a necessidade de estimular um olhar sensível dos licenciandos para esse contexto da escola básica e uma procura de relações no âmbito das escolas parceiras da Faculdade de Educação. Sendo assim, a parceria com a escola básica é vista por quatro professoras como potencializadora do processo de formação. Três dessas quatro professoras destacaram, também, a importância da parceria entre os docentes da universidade, seja pela via dos departamentos, grupos de extensão e pesquisa ou pelo complexo de formação de professores (movimento institucional como programa de formação).

Mesmo com a ressalva de que o contexto da prática de ensino tem seus dificultadores e facilitadores, quando questionadas, as professoras destacaram aspectos dos quais abdicam e outros dos quais não abdicam no contexto da disciplina. A professora Nádia, de Educação Infantil, ressalta o diálogo e o contato com as escolas: “Acho que a gente não pode abrir mão de estar na escola, estar com as crianças, estar com esse professor. Eu acho que, para mim, essa é a prática de ensino”. Inês, de Anos Iniciais, declara que não abdica de “uma carga horária na escola, que a escola seja pública, que a escola tenha um vínculo institucional”, “que cada aluno dê sua aula, que cada aluno escreva e apresente um relatório”, assim como também salienta que estabelecer um “bom vínculo é positivo nessa relação escola e universidade e qualquer problema que aconteça também é a instituição que está em jogo”.

Paula, de Magistério, diz que já precisou abdicar das regências, muito porque a professora acredita que “elas representam um momento único de avaliação daquele aluno ali naquele contexto”. Por outro lado, “não abro mão de estar junto com as escolas”, “de mostrar que o saber dele (professor da escola básica) é fundamental, que ele precisa estar junto, que não adianta nada só a universidade estar trabalhando, a formação precisa estar ali numa parceria, que é ele que vai poder planejar junto com esse aluno, mostrar porque ele trabalha assim e não de outro jeito”.



A professora Mariana, de Educação de Jovens e Adultos (EJA), declara que não abdica da construção coletiva do planejamento, insistindo “com eles (os estudantes) que quando eles estão dentro da escola, estão representando a Faculdade de Educação”. Também, Sara, no contexto do trabalho com a gestão, destaca que não abdica de “de tentar esse lugar, de que a pessoa se veja nesse lugar. Eu insisto nisso porque eu sei que o pessoal não está aí, mas ele tem que começar a se perceber como, se pensar nesse lugar de profissional”.

O entendimento sobre o papel de fazer aprender alguma coisa a alguém (ROLDÃO, 2007) parece essencial para a formação de futuros professores, assim como para a atuação dos pedagogos e professores nos contextos educacionais (seja em escolas, ONG, museus, empresas, etc.). É imprescindível que o corpo docente, no contexto universitário, compreenda o papel formador que cada sujeito assume na formação de pessoas em formação, seja através de disciplina, evento, projeto, grupo, movimentos, etc.

A partir das narrativas percebemos, então, que o trabalho de formação de futuros professores no curso de Pedagogia, especialmente nas práticas de ensino e estágio supervisionado, envolve decisões importantes, entre fazeres ou saberes possíveis de modificar (abdicar) durante o percurso das disciplinas e, outros, que são imprescindíveis para o desenvolvimento das aulas no contexto das práticas de ensino, como destacamos no quadro n.º 2.

**Quadro 2** - Elementos essenciais para a prática de ensino a partir das narrativas

Elementos essenciais
Relação com a escola
Parceria universidade e escola
Relatórios e regências

Fonte: elaboração própria.

Mesmo com questões que permeiam todas as narrativas das professoras, há especificidades de cada formadora, de cada disciplina e/ou de cada concepção sobre educação. A professora de Políticas e Administração destaca o seu papel de trabalhar com a docência junto com a gestão. Já a professora de Educação de Jovens e Adultos ressalta o papel e o

posicionamento do professor dentro da escola (a função social da escola). Não tão diferentemente, a professora Nádia, no contexto da Educação Infantil, enfatiza a importância da sua atuação na educação básica antes do ingresso como professora no ensino superior e o papel intrínseco do ato de ser formadora no ensino superior e na educação básica. A professora Paula (professora de Magistério) ressalta a necessidade de desenvolver amarrações, entrelaçamentos e articulações conceituais e institucionais dentro da prática de ensino, de tal modo que criou um projeto de extensão para tentar aproximar os professores da educação básica com o ensino superior. E, por fim, a professora Inês de Séries Iniciais posiciona a responsabilidade institucional da universidade e da Faculdade de Educação na formação de educadores com “sensibilidade social, política, pedagógica para as crianças e os jovens em formação” na educação básica.

As docentes formadoras trouxeram questões importantes para a formação docente, seja a necessária parceria escola e universidade, professor universitário, professor da escola básica e professor em formação, as potencialidades do trabalho na prática de ensino e estágio supervisionado que ultrapassam os limites burocráticos ou as dificuldades de outras ordens. Seja na valorização da docência junto com a gestão ou do papel e do posicionamento do professor dentro da escola (a função social da escola). As professoras demonstraram a necessidade e vontade de investida pessoal e institucional nos processos formativos de futuros professores, principalmente pela via da iniciação profissional docente: os estágios supervisionados e as práticas de ensino.

Com uma carga horária que possibilita as professoras formadoras estarem inseridas na escola e acompanharem os licenciandos na universidade, a prática de ensino fortalece e conduz a atuação formadora das entrevistadas. Entretanto, a quantidade de licenciandas em turma e a dificuldade de inserção das estudantes nas escolas, por questões burocráticas, dificultam o desenvolvimento da disciplina.

Sendo assim, é possível argumentar que o professor formador pode contribuir grandemente para a formação do ser, do sentir, do agir, do conhecer e do intervir como professor (NÓVOA, 2017). Para isso, o protagonismo das políticas públicas, dos contextos de trabalho educacional e das instituições de formação de professores, especialmente das escolas são imprescindíveis para a valorização e efetivação da profissionalidade docente.

## Considerações finais

O movimento formador dialético no processo investigativo do entrevistador (ouvinte) e o narrador (entrevistado) no desenvolvimento da pesquisa narrativa (GALVÃO, 2005) possibilita a valorização da profissão docente a partir da escuta das trajetórias de formação, atuação e concepções de ser e formar professores. Com o objetivo de analisar as narrativas de professoras formadoras acerca das práticas de ensino e estágio supervisionado no curso de Pedagogia de uma instituição pública de ensino superior, este trabalho procurou contribuir para o campo da formação de professores, na compreensão e defesa da necessária reafirmação da posição de professor profissional (NÓVOA, 2017).

Cada professora, em sua especificidade formativa e área de atuação, demonstrou preocupação com distintas questões que envolvem a educação. As professoras formadoras assumem seus papéis de formar futuros professores, compreendendo a complexidade de sua função em um curso de licenciatura. De maneira geral, podemos perceber fortemente, na fala das formadoras, que há uma responsabilidade formativa em formar futuros professores, muito imbricada à concepção que as professoras têm sobre a formação profissional, isto é, que a formação do licenciando em Pedagogia envolve a perspectiva da profissionalidade docente.

Nosso objetivo não foi estabelecer um conceito fechado do que seja professor formador, uma vez que entendemos que, *a priori*, todo professor é formador, mas de estabelecer rupturas de “verdades absolutas” e ressaltar que a formação de professores necessita de olhares mais afincados em discussões importantes para o ser e tornar-se professor. Por isso, o professor formador de professores, também, torna-se imprescindível para o processo de formar-se para vir a ser docente.

No desenvolvimento investigativo desta pesquisa, no processo de narrar-se a si mesmo, na partilha de histórias e de compreensões, as professoras formadoras contribuíram para o processo de construção de conhecimento, formação e reflexão pedagógica sobre o ser e formar-se professor/a. Fica a responsabilidade de continuar a pesquisar sobre as concepções de professor formador que emergem na perspectiva de todos/as os/as professores/as, de diferentes disciplinas, que trabalham com a formação inicial e, portanto, com os futuros profissionais docentes.

## Referências

- ANDRÉ, Marli *et al.* O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.
- ANDRÉ, Marli; Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. A profissionalidade do professor formador das licenciaturas. **Rev. educ.** PUC-Camp., Campinas, v. 22, n. 2, p. 204-219, maio/ago., 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- CANDAU, Vera. Didática novamente em questão: fazeres-saberes pedagógicos em diálogos, insurgências e políticas. In: CANDAU, Vera; CRUZ, Giseli B. da; FERNANDES, Claudia. **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis: Vozes, p. 33-47, 2020.
- CRUZ, Giseli Barreto da; CAMPELO, T. da S. O professor formador e o ensino de didática no curso de geografia: a perspectiva dos alunos. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 16, n. 50, p. 851-870, out./dez. 2016.
- CRUZ, Giseli Barreto da; MAGALHÃES, Priscila Andrade. O ensino de didática e a atuação do professor formador na visão de licenciando de educação artística. **Educ. Pesqui.** [online]. 2017, vol. 43, pp. 483-498.
- CRUZ, Giseli Barreto da; BATALHA, Cecília Silvano. A Didática e a docência no contexto do curso de licenciatura em Dança. **Educação Unisinos**. São Leopoldo/RS. 2018, v.22, n.4, p.288-297.
- CRUZ, Giseli Barreto da; BATALHA, Cecília Silvano; CASTRO, Pedro H. Z. C. de; MARCEL, Jules. Didática na formação inicial de professores: concepções e práticas de professores formadores na visão de estudantes. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**. IFSP, Itapetininga, v.3, n.1, p. 3-17, jan a mar de 2018.
- CRUZ, Giseli Barreto da; CASTRO, Pedro Henrique Zubcich Caiado de. A didática e a formação do professor de Educação Física: uma análise a partir da avaliação de alunos concluintes. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20160106, 2019.
- FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009.
- GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência & educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- LIMA, Emília Freiras; CORSI, Adriana Maria; MARIANO, André Luiz Sena; MONTEIRO, Hilda Maria; PIZZO, Silvia Vilhena; ROCHA, Gisele Antunes; SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes da. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação & linguagem**, ano 10, nº 15, 138-160, jan.-jun. 2007.
- MARCEL, Jules; CRUZ, Giseli Barreto da. A didática de professores referenciais e sua contribuição para a formação docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 56-82, jan./abr. 2014.



MARCELO GARCIA, Carlos. **Políticas de inserción a la docencia:** del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. Bogotá, jueves 23 de noviembre de 2006.

MARCELO GARCIA, Carlos; VAILLANT, Denise. Políticas y programas de inducción en la docencia en latinoamérica. **Cadernos de pesquisa**, v.47, n.166, p.1224-1249, out./dez., 2017.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acesso em: 20/04/2020.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa** v.47 n.166 p.1106-1133, out./dez. 2017.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães; LÜDKE, Menga. Anatomia e fisiologia de um estágio. Rio de Janeiro, 2009. 140p. Dissertação de mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. V.12, n.34, jan/abr 2007. p. 94-103.

ROLDÃO, Maria do Céu; ALARCÃO, Isabel. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano. **Form. Doc.**, belo horizonte, v. 06, n. 11, p. 109-126, ago./dez. 2014.

UFRJ. Projeto Pedagógico de Curso - PPC: Curso de Licenciatura em Pedagogia. Aprovado em 2007. Versão atualizada, 2015.

UFRJ. Consuni aprova Complexo de Formação de Professores, COORDCOM/UFRJ, 21/12/2018. Disponível em: <https://ufrj.br/noticia/2018/12/21/consuni-aprova-complexo-de-formacao-de-professores>. Acesso em: junho de 2019.