



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ELSON DE SOUZA LEMOS**

**OS SABERES PRÁTICO-*POIÉTICOS* NO CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO:  
CONSTRUÇÕES E RELAÇÕES**

Salvador – BA  
2023

**ELSON DE SOUZA LEMOS**

**OS SABERES PRÁTICO-*POIÉTICOS* NO CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO:  
CONSTRUÇÕES E RELAÇÕES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha Educação e Diversidade, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do Título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lúcia Gracia Ferreira Trindade

Salvador – BA  
2023

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Lemos, Elson de Souza.

Os saberes *prático-poiéticos* no contexto do estágio supervisionado [recurso eletrônico] : construções e relações / Elson de Souza Lemos. - Dados eletrônicos. - 2023.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lúcia Gracia Ferreira Trindade.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Educação - Estudo e ensino (Estágio). 2. Programas de estágio. 3. Formação - Professores. 3. Saberes do docente. I. Trindade, Lúcia Gracia Ferreira . II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós- Graduação em Educação. III. Título.

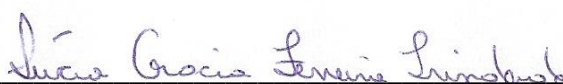
CDD 370.71 - 23. ed.

**ELSON DE SOUZA LEMOS**

**OS SABERES PRÁTICO-POIÉTICOS NO CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO:  
CONSTRUÇÕES E RELAÇÕES**

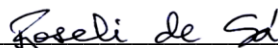
Tese apresentada como requisito parcial para qualificação (Doutorado), Faculdade de Educação,  
da Universidade Federal da Bahia.

**BANCA EXAMINADORA**



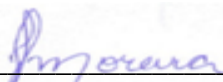
---

**Dr.<sup>a</sup>. Lúcia Gracia Ferreira Trindade - Orientadora**  
Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB



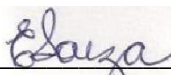
---

**Dr.<sup>a</sup>. Maria Roseli Gomes Brito Sá**  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Universidade Federal da Bahia – UFBA



---

**Dr.<sup>a</sup>. Jussara Tânia Silva Moreira**  
Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP  
Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC



---

**Dr.<sup>a</sup>. Ester Maria de Figueiredo Souza**  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB



---

**Dr. Osmar Hélio Alves Araújo**  
Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Resultado: Aprovada, 08 de dezembro de 2023.

## DEDICATÓRIA

Aos raios de luz que iluminam meu caminho e tecem as tramas da minha jornada:

À Julia e Maria Luiza, minhas estrelas cintilantes de esperança e promessas do futuro;

À Edite, minha mãe, cujas mãos de costureira habilidosamente entrelaçaram os tecidos dos meus sonhos;

A João Galdino de Lemos (João Barbeiro, meu pai) e a Catarina Evaristo de Souza e Santílla Maria Gonzaga (meus avós), pilares da minha formação que, mesmo em sua ausência física, continuam esculpindo os contornos da minha resiliência e caráter.

À Grazielle, minha amada companheira, que com amor e dedicação tem sido o refúgio e a inspiração de todos os meus dias;

Aos irmãos e irmãs, com quem compartilho as profundezas de nossas raízes e os vastos horizontes de nossos futuros;

Aos amigos e amigas, que se tornaram essenciais na sinfonia da minha existência;

Aos colegas de trabalho, que transformam cada desafio em uma oportunidade de crescimento;

Aos meus alunos e alunas, renovando constantemente minha fé no poder transformador da educação;

E a todos os colaboradores desta pesquisa, cuja dedicação foi essencial para tornar realidade cada página deste trabalho.

Esta obra é dedicada a vocês. Em cada linha, em cada palavra, reside uma fração do amor, gratidão e admiração que sinto por cada um de vocês.

## AGRADECIMENTO

A jornada para a conclusão desta tese foi longa e, por vezes, árdua. No entanto, em cada etapa, fui sustentado e impulsionado por um conjunto de pessoas e instituições que se mostraram indispensáveis.

Em primeiro lugar, minha imensa gratidão a Deus, fonte de toda sabedoria e força, e aos santos protetores que guiaram meu caminho: Nossa Senhora do Carmo, São Francisco e Santa Clara de Assis, e Santo Antônio.

À UFBA/FACED que foram fundamentais em minha formação acadêmica.

Estendo minha gratidão à UESB/DCHL e aos colegas do curso de Pedagogia, instituições que foram fundamentais na consolidação deste trabalho.

À Lucia, minha estimada orientadora, por sua inestimável sabedoria, paciência e orientação, sou eternamente grato.

Um agradecimento especial à ADUSB instituição sindical que me proporcionou valiosos *insights* e apoio.

À OFS irmãs(ãos) na fé e na sina, que com muito amor e encorajamento proporcionaram incentivo de ir em frente

Aos queridos(as) alunos(as) do PIBID, e em memória de Anne, agradeço pelo aprendizado mútuo. Agradeço, particularmente, às palavras sempre incentivadoras de Lucimar.

Aos meus colegas e professores do GEPEL e do CEPEP, que enriqueceram meus dias com suas ideias e paixão pelo ensino.

A todos os membros da banca, que dedicaram seu tempo e expertise para avaliar este trabalho, minha sincera gratidão.

Finalmente, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu chegasse até aqui, vocês têm um lugar especial em meu coração e em cada página desta tese. Minha gratidão é infinita.

*O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam*

Guimarães Rosa



## RESUMO

Neste estudo, tomamos a formação docente e a construção dos saberes *prático-poiéticos* por licenciandos de Pedagogia durante o estágio curricular como cruciais para o aprendizado da docência. Por isso, estabelecemos como objetivo geral compreender como se dão as construções e apropriações dos saberes *práticos-poiéticos* experienciados cotidianamente pelos licenciandos do Curso de Pedagogia no contexto da sala de aula, com vistas a construção de aprendizagens da docência na dimensão do estágio curricular. Como objetivos específicos temos: mapear os saberes *prático-poiéticos* construídos pelos(as) licenciandos(as) do curso de Pedagogia, no contexto das vivências cotidianas do Estágio Curricular na Escola da Educação Básica; descrever as construções e apropriações dos saberes *prático-poiéticos* pelos(as) licenciandos(as) do Curso de Pedagogia, a partir da vivência cotidiana no Estágio Curricular na Escola da Educação Básica; analisar como os (as) licenciandos(as) do Curso de Pedagogia desenvolvem as aprendizagens da docência, a partir da experiência cotidiana do Estágio Curricular na Escola da Educação Básica, levando em consideração a construção dos saberes *prático-poiéticos*. Este estudo examina a natureza desses saberes, caracterizados pela criatividade e inovação, que se manifestam na prática pedagógica cotidiana, enfatizando a interação teoria-prática. Os saberes *prático-poiéticos*, emergindo espontaneamente, demonstram a capacidade intrínseca do ser humano para criar e adaptar-se às contingências. Dessa forma, foi realizada uma pesquisa qualitativa e exploratória, utilizando-se do estudo de caso. Para produção dos dados, foram aplicados questionários com situações-problema a estudantes-estagiárias da disciplina de Estágio II - Ensino Fundamental, Anos Iniciais – Ensino Regular do curso de Pedagogia da UESB/Itapetinga, além do grupo focal. Ainda, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas professoras de estágio e as análises dos Relatórios de Estágio das referidas alunas. Para analisar os dados foi empregada a técnica da análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que a experiência do estágio curricular é essencial para a construção dos saberes *prático-poiéticos*, enfatizando a importância da prática reflexiva, criatividade e adaptabilidade na formação docente. Esses saberes funcionam como pontes entre o conhecimento acadêmico e a realidade da sala de aula, preparando futuros professores para um ensino adaptativo, criativo e alinhado com as complexidades da educação contemporânea. Consideramos que este estudo ratifica a relevância do estágio curricular como espaço primordial para essa construção, destacando a necessidade de abordagens pedagógicas que valorizem e promovam a prática reflexiva e a inovação na formação inicial de professores.

**Palavras-chave:** Saberes Docentes. Estágio Curricular. Formação de Professores(as). *Práxis-poiética. Poiesis.*

## ABSTRACT

In this study, we consider teacher training and the construction of practical-poietic knowledge by Pedagogy undergraduates during the curricular internship as crucial for learning about teaching. Therefore, our general objective is to understand how the constructions and appropriations of practical-poietic knowledge experienced daily by Pedagogy students in the classroom context occur, with a view to building teaching learning in the dimension of the curricular internship. The specific objectives are to map the practical-poietic knowledge constructed by Pedagogy students in the context of daily experiences in the Curricular Internship at the School of Basic Education; describe the constructions and appropriations of practical-poietic knowledge by Pedagogy students, based on daily experiences in the Curricular Internship at the School of Basic Education; analyze how Pedagogy students develop teaching learning from the daily experience of the Curricular Internship at the School of Basic Education, taking into account the construction of practical-poietic knowledge. This study examines the nature of these knowledge, characterized by creativity and innovation, which manifest in everyday pedagogical practice, emphasizing the interaction between theory and practice. Practical-poietic knowledge, emerging spontaneously, demonstrates the intrinsic ability of humans to create and adapt to contingencies. Thus, a qualitative and exploratory research was conducted, using a case study. To produce the data, questionnaires with problem situations were applied to student-interns in the subject Internship II - Elementary School, Initial Years - Regular Education of the Pedagogy course at UESB/Itapetinga, in addition to the focus group. Interviews were also conducted with two internship teachers and the analysis of the Internship Reports of the mentioned students. The content analysis technique was employed to analyze the data. The results show that the curricular internship experience is crucial for the construction of practical-poietic knowledge, emphasizing the importance of reflective practice, creativity, and adaptability in teacher training. These knowledge act as bridges between academic knowledge and the reality of the classroom, preparing future teachers for adaptive, creative teaching aligned with the complexities of contemporary education. We consider that this study reaffirms the relevance of the curricular internship as a primary space for this construction, highlighting the need for pedagogical approaches that value and promote reflective practice and innovation in initial teacher training.

**Keywords:** Teaching Knowledge. Curricular Internship. Teacher Training. *Poietic Praxis. Poiesis.*

## LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CE - Comissão de Educação do Senado  
CEF - Conselho Federal de Educação  
CES - Câmara de Educação Superior  
CMDCA - Conselho Municipal do Direito da Criança e do Adolescente  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNE/CP - Conselho Pleno do CNE  
COVID-19 - Nome oficial da doença causada pelo novo coronavírus anunciado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 11 de fevereiro de 2020  
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais  
DCN/CGP - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia.  
DEM - Democrata (Partido chamado anteriormente de Partido da Frente Liberal (PFL))  
EAD - Ensino a Distância  
EF - Ensino Fundamental  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EM – Ensino Médio  
ERE - Ensino Remoto Emergencial  
ES - Estágio Supervisionado  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IES - Instituições de Ensino Superior  
IF Baiano - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
ISESI - ISEI - Instituto Superior de Educação Ivoti  
Km<sup>2</sup> - Símbolo de quilômetro quadrado  
Km - Símbolo de quilômetro  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
PAR - Plano de Ações Articuladas  
PCC - Prática como Componente Curricular

PHC - Pedagogia Histórico-Crítica  
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
PID - Projeto Imersão Docente  
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes  
PLS - Projeto de Lei do Senado  
PPP - Projeto Político-Pedagógico  
PR - Partido da República  
PRP - Programa de Residência Pedagógica  
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira  
RD - Residência Docente  
RE - Residência Educacional  
RM - Residência Médica  
RP - Residência Pedagógica  
SNA - Sociedade Nacional de Agricultura  
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz  
UFBA - Universidade Federal da Bahia  
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais  
UNEB - Universidade do Estado da Bahia  
UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
1.1 Mergulhando nas potencialidades da imprevisibilidade dos saberes prático- <i>poiéticos</i> .....	14
1.2 Breve inventário de minha formação e <i>práxis</i> docente .....	25
<b>2. SABERES PRÁTICO-<i>POIÉTICOS</i> E O APRENDIZADO DA DOCÊNCIA NO ESTÁGIO CURRICULAR.....</b>	<b>31</b>
2.1. Os saberes prático- <i>poiéticos</i> – construindo um conceito.....	31
2.2. A construção dos saberes prático- <i>poiéticos</i> durante a aprendizagem da docência .....	48
2.3. A formação docente e o estágio curricular.....	51
2.3.1. Estágio, conceito, história e legislação.....	52
2.3.2. O estágio e os <i>lócus</i> de construção de saberes da/para formação docente.....	61
2.3.3. Estágio, momento singular de mediação dos múltiplos saberes.....	65
2.4. Os saberes prático- <i>poiéticos</i> reinventando novas maneiras de ensinar e aprender em tempos de pandemia.....	68
2.4.1. COVID-19 e seu impacto na vida cotidiana: a <i>poieis</i> como alternativa.....	69
2.4.2. A necessidade de uma nova epistemologia que possa ensinar a pensar.....	70
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>75</b>
3.1. Tipos de pesquisa.....	75
3.2. Caracterizando <i>lócus</i> e participantes.....	78
3.3. Instrumentos de Produção dos dados.....	80
3.4. Procedimento Metodológico.....	84
3.5. Procedimento de registro e análise.....	91
<b>4. OS SABERES PRÁTICO-<i>POIÉTICOS</i> E O ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UESB/ITAPETINGA 94</b>	
4.1. Os Saberes Prático- <i>Poiéticos</i> na Formação do Pedagogo – traçando o perfil dos colaboradores da pesquisa.....	94
4.2. Os Saberes Prático- <i>Poiéticos</i> e o Estágio na Formação do Pedagogo.....	95
4.3. Saberes prático- <i>poiéticos</i> construídos no Estágio Curricular.....	100

4.3.1. Saberes prático- <i>poiéticos</i> indizíveis.....	101
4.3.2. Saberes prático- <i>poiéticos</i> proativos.....	116
4.3.3. Saberes prático- <i>poiéticos</i> do desvelo .....	125
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>134</b>
<b>6. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>138</b>

## **APÊNDICES**

## **ANEXO**

## 1. INTRODUÇÃO

*Sem preconceito ou mania de passado  
Sem querer ficar do lado de quem não quer navegar  
Faça como um velho marinheiro  
Que durante o nevoeiro  
Leva o barco devagar.  
Composição: Paulinho da Viola*

### 1.1 Mergulhando nas potencialidades da imprevisibilidade dos saberes prático-poéticos

Na contemporaneidade, vivemos uma era de profundas desigualdades e de acirramentos das contradições. Estas são consequências de uma modernidade que nasceu com muitas promessas e anseios de solucionar os problemas da humanidade. No entanto, essa fase passou e hoje, no contexto de pós-modernidade - ou de modernidade tardia, líquida ou algum outro termo que designe a conjuntura atual - pode-se constatar que, apesar das significativas transformações advindas da modernidade, semelhantemente potente são os problemas gestado desde então. Os avanços na área da arquitetura, engenharia, tecnologia, saúde entre outras, ganharam relevo significativo na vida cotidiana. Estes avanços influenciaram os hábitos e costumes da vida em sociedade, levando a questionamentos sobre os pilares que sustentavam a modernidade, seus paradigmas e suas certezas. Esse cenário é também um efeito de hibridizações e bricolagens (mesclagens) de saberes e de outras formas de se relacionar na vida ordinária e dos meios e métodos de construção, apropriação e consumo do que se é produzido (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008).

Todas estas transformações têm afetado em cheio, também, a produção da ciência. É na era da modernidade que a ciência emerge como uma entidade, substituindo as concepções metafísicas de períodos anteriores. Nos tempos de agora, essa entidade – a ciência -, não mais é capaz de sustentar a promessa de única rota histórica de direção ao pleno desenvolvimento da sociedade, regida por imperativos éticos de ser justa e igualitária. Logo, é desfeito o véu de entidade mítica da neutralidade e da imparcialidade.

Diante de tudo isto, as transformações e acontecimentos da vida em sociedade têm desafiado e conferido limites à racionalidade científica, especialmente em seu modo positivista de ser. O que tem sido posto em todos esses processos é que a ciência não é em si, por si só, a solução para os problemas do mundo, mas que se repensada a partir de outros paradigmas, outras perspectivas e novos saberes/fazer, poderá continuar contribuindo em muito para ressignificar a vida no mundo, apontando não para a direção, mas para as direções possíveis.

Vivemos, então, não só a era da imprevisibilidade, mas também a era das possibilidades, por meio das potencialidades do imprevisível.

É na égide desta crise paradigmática que é observado o ressurgimento da barbárie e da irracionalidade humana que se vive atualmente, quando, humanamente, os humanos estão a esvaziar-se de sua própria humanidade e seguem construindo-se como objeto coisificado numa sociedade utilitarista e meramente mercadológica. Desta forma, tudo que foge a lógica do capital é inútil, e serve como pretexto a serviço da mercantilização. Observa-se também, avanços de forças conservadoras, autoritárias, misóginas, racistas e homofóbicas. Forças essas de caráter neofacista e neonazista, tornando o cenário nacional e até mesmo mundial, de grandes polaridades e de grandes projetos em disputas. É neste cenário que as crises passam a ser um observatório natural para verificar o potencial nocivo para a sociedade, da presença nefasta de políticas de governos, muito mais mercadológicas, voltadas para os gerenciamentos de crises, ao invés de cuidar dos problemas emergenciais e humanitários da população. Foi nesse contexto que a COVID-19 se instalou.

A COVID-19 surge como um claro recado para o mundo: se continuarmos a lidar com a vida da maneira atual, doenças como esta se multiplicarão inúmeras vezes, e todos sofrerão as consequências, sendo dizimados pela irresponsabilidade humana e pelo descaso com a vida. A COVID-19 é o resultado da vaidade narcísica de muitos governantes e da ganância, da corrida desenfreada para ocupar o pódio no cenário internacional de melhores Nações, de países mais ricos, de empresas, organizações com maiores dividendos e lucros. Foi nesse cenário de “circo de horrores”, que o mundo se viu perplexo diante da pandemia da COVID-19, causada pelo novo coronavírus.

Também as guerras produzem consequências catastróficas para a vida em sociedade, abalando todas as relações no mundo; causam devastação não só nas relações econômicas, mas também em outros aspectos da vida cotidiana. Ela afeta o próprio modo de vida das pessoas, sejam elas de países diretamente envolvidas ou não com os conflitos bélicos. Em fevereiro de 2022 o mundo assistiu perplexo um novo conflito de escala mundial, com potencial para avançar a nível de terceira grande guerra mundial, um conflito que por si só reacendeu os fantasmas e chamas da “guerra fria”, das décadas seguintes a segunda grande guerra mundial.

A guerra entre Rússia e Ucrânia (sob forte influência da OTAN - Organização do Tratado do Atlântico Norte), tem os conflitos bélicos marcados, na sua versão mais recente, no início do ano de 2022. A Ucrânia fazia parte da extinta União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), marcada por ser a grande representante da ideologia socialista, e passa a ser nação independente em 1991, com o fim da URSS. Foi neste mesmo ano, que a OTAN se



comprometeu em não avançar para regiões limítrofes a Rússia, principal nação no comando da URSS. Obviamente, que este acordo não foi cumprido na íntegra pela OTAN. O acirramento das tensões geopolíticas começou quando o presidente da Ucrânia Volodymyr Zelensky pleiteou se aliar com a OTAN, ou seja, realizou uma aliança militar com quem durante muito tempo tinha como razão de sua existência, impedir o avanço da “influência socialista” da extinta URSS.

Um conflito de tal proporção tem, sem dúvida, um impacto significativo em todo o mundo. Suas consequências diretas não se limitam à iminência de uma terceira grande guerra ou à possibilidade de evoluir para um conflito nuclear. Ameaça-se o planeta com o desabastecimento de matérias-primas, combustíveis, insumos, alimentos e remédios, agravando ainda mais o flagelo da fome. Rússia e Ucrânia são nações irmãs envolvidas em um conflito por razões controversas. Ambas são essenciais como celeiros da humanidade. A Rússia detém a maior reserva de gás natural do mundo, além de estar entre os principais países com reservas de carvão e petróleo. Sua economia é marcada por um forte setor militar, industrial e científico. A Ucrânia, por outro lado, destaca-se na agricultura, sendo uma grande exportadora de trigo, milho e cevada, e possui reservas de gás natural e petróleo. Em geral, essa beligerância exerce pressão sobre a inflação, levando ao aumento dos preços de produtos e serviços com repercussão global.

É neste cenário de grandes questionamentos que se circunscreve este estudo. Ele representa, o pensar a vida a vida cotidiana, procurando escutar os saberes que atravessa a vida em sociedade. Busca-se com esta postura, identificar as táticas e estratégias utilizadas pela humanidade para encontrar as saídas para seus dilemas, especialmente no campo da educação. (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008). Em tempos pós-moderno, questionar os paradigmas da ciência, enquanto entidade positivista, contribui para clarear caminhos e veredas, como perspectiva de aceitação de outros métodos e de outras referências que possibilite explicar e sonhar o mundo.

O imprevisível comporta em si a potência da possibilidade, pois enquanto ato não conhecido, também é não controlado, não coaduna especificamente com uma mera projeção do futuro, mas como presente do a-con-tecer<sup>1</sup> das coisas, do vivido, do experienciado, não como

---

<sup>1</sup> A-con-tecer: deriva do verbo latino *contigüidade*, companhia, correlação, cujo significado é de um fato imprevisto, que ocorre por acaso ou por acidente. Em português, preserva o sentido de incerteza, de ocorrência eventual, que pode ou não suceder. Termo cunhado por Maria Inez Carvalho a partir dos estudos *prigogitanos* da Teoria das Possibilidades/atualizações na vertente defendida pelo Prof. Felipe Serpa de que o mundo funciona como um jogo em que se vão precipitando (atualizando/emergindo) as diversas possibilidades postas. Termo oportuno para quem se propõe olhar a realidade pela ótica do pensamento complexo. Especificamente neste caso

uma realidade dada, mas como uma realidade possível, ante o desejo e o esperar humano; é uma potencialidade eivada de saberes que marca o fazer humano em seu cotidiano.

A dinâmica das interações humanas na “bolha” cotidiana, destacada por Certeau, Giard e Mayol (2008), é fundamental para compreender os desafios enfrentados pelos professores em seus ambientes de trabalho. Justamente nesse cenário, pesquisas têm atestado uma realidade problemática no que tange às questões da docência. Estes estudos evidenciam as influências muitas vezes imperceptíveis dos processos formativos na construção do desenvolvimento profissional docente. Adicionalmente, apontam para as dificuldades na explicitação de saberes profissionais e para a fragilidade das reflexões sobre as práticas pedagógicas cotidianas.

Num contexto de hiper valorização do “notório saber”, de *laissez faire* e de que “para ensinar, qualquer um pode”, desde que tenha domínio do conteúdo da matéria, impera a ideia de “aprender fazer, fazendo”, muitas vezes, esvaziada do significado dado pelos seus alcunhadores. Sob este cenário, paira sobre a formação docente a atmosfera que os saberes docentes são elementos de menor importância.

Numa sociedade que, ordinariamente, reifica discursos e práticas e destas fazem políticas que retroalimentam esses mesmos discursos os quais são, por vezes, tomados emprestados pelo estado e seus agentes na montagem de estratégias para que, sem realizar alterações significativas em suas estruturas, consigam preservar-se, vimos grupos beneficiarem-se e perpetuarem no poder. No entanto, há de se reconhecer que todo discurso tem ficção, bem como, toda narrativa científica, comporta em si, uma mitologia científica por traz, porque todo saber implica também uma relação de poder, mesmo que marcado a nível micro, no vivenciar das coisas cotidianas (FOUCAULT, 1993).

Assim, no processo de aprendizagem da docência, a formação é perpassada por uma linguagem não neutra, uma linguagem que é uma apropriação da linguagem ordinária. Uma linguagem marcada pelas múltiplas experiências vivenciadas nos cotidianos escolares e da academia, onde, diferentes *a-con-tecer* das coisas, potencializa as práticas e produzem novos sentidos.

Ora, essa postura remete a uma análise dos discursos e dos artefatos culturais, de toda uma produção de representações a respeito da profissão de professor e de todo seu desenvolvimento profissional, daquilo, que é sua identidade ou identidades e dos saberes “esotéricos” que dão sentido a sua prática e dá-lhe *status* de profissão. Pondera-se aqui, o fazer

---

prefiro utilizá-lo com hífen para enfatizar que o a-con-tecimento comporta em si um tecer com, isto é, as coisas são tecidas nas relações que se travam com o mundo, com o outro e consigo mesmo e, nesta relação, constrói-se o que se é (CARVALHO, 2008).

docente, aquilo que ele fabrica durante o exercício do seu *qui-fazer*<sup>2</sup>, o qual é aqui tomado como um fazer criativo, inventivo, uma vez que muitas das práticas docentes perpassadas por um processo de bricolagem com e nas marcas das diretrizes, parâmetros, normas, legislações, bases curriculares etc., isto é, mediante todas normas e ordens hierárquicas para seres desenvolvidas (aplicadas) no seu fazer ordinários, mas que, no entanto, são burladas por esses sujeitos, tendo em vista atender suas próprias perspectivas e interesses, resultando em uma adaptação criativa das práticas educacionais (CERTEAU, 2009; CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008).

Esse tipo de postura, esconde processos imperceptíveis de produção do saber, pois nele há uma criatividade envolvida na clareira das opacidades, envolto no emaranhado de astúcias que de forma sutil, silenciosa e eficaz desvela seu jeito singular de fazer docente, seu modo *sui generis* de caminhar em meio as incertezas da vida ordinárias, pisando em pequenos pontos de micro certeza (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008).

Assim, penetrar nesse oceano que é o cotidiano escolar para, em contexto de processo formativo de docentes em curso de licenciatura e, especificamente, no cotidiano do estágio curricular, prescrutar os saberes docentes e dentre eles compreender como se dão as construções e apropriações dos saberes *prático-poiéticos* pelos licenciados do curso de Pedagogia, constituiu-se um desafio de potencial imprevisível. Proponho aqui um mergulhar nos a-con-tecimentos, a fim de perceber as potencialidades destes saberes, visando com isso mapeá-los, bem como, detectar seu processo de construção e apropriação na cotidianidade das vivências do estágio.

Realizar esse mergulho, tentando detectar as potencialidades e criatividade significa, agir de forma a compreender as entradas e as estranhezas como força motriz do pensamento e da criação, que possibilitam diferentes formas de saberes e fazeres (agir), distante de uma pretensa harmonia ou marco regulador com as estruturas vigentes, sem, no entanto, deixar de com ela manter relação.

Esse trabalho, consiste num estudo de intenso diálogo com o ordinário das vivências de Estágio, que buscou perscrutar estudantes da Licenciatura em Pedagogia que realizaram Estágio Curricular em Instituições Educação Básica (IEB), e seus professores orientadores, dialogando com as vozes e reflexões teóricas<sup>3</sup>, que permitiram cartografar os múltiplos saberes e práticas

---

<sup>2</sup> Cunhamos aqui o termo, com “i” e hifenizada por crermos que o fazer humano aqui referenciado, não é um simples e mero fazer, mas por se tratar de uma ocupação especial com fins muito bem definido, o *qui-fazer* aqui evoca a ideia de produzir através de determinada ação; realizar, obrar, trabalho que se faz por hábito, costume, rotina; labuta, qualquer coisa ou tarefa que se pretende ou se deve fazer, ser cumprida e realizada.

<sup>3</sup> Autores, como Almeida, (2014); Pimenta, (2014); Alves, (2007); Alves (2003); Alves; André (2013); Araújo; Martins (2020); Araújo, (2020); Araújo, (2021); Ausubel (1980); Bourdieu (1989; 1996; 2014); Buriolla (2011); Coelho; Gonçalves; Menezes, (2022); Cabral (2021); Castoriadis (1987; 1992); Certeau (2009); Certeau; Giard; Mayol (2008); Charlot (2000); Colombo; Ballão (2014); Dallegrave Neto (2002); Day (2005); Duarte Jr. (2001); Fazenda

docentes, manifestos em diversos *espaçostempos*, tendo em vista desvelar o saber-fazer de estagiários(as) no aprendizado da docência.

Dessa forma, ao debruçar sobre o aprendizado da docência, na perspectiva do estágio curricular, estou também a desvelar o estágio, como um campo complexo e de múltiplas referências, que é permeado pelas questões da política, do pedagógico e da ação, do fazer docente. O aprendizado da docência se dá, também, num contexto de formação docente articulado as exigências cotidianas da *práxis* pedagógica, necessitando ser entendido a partir do compromisso político pedagógico, imbuído de sólida formação teórico-prática e que reconheça o saber escolar como o palco da atuação docente. Esse palco não é estático ou singular, ele abarca a pluralidade, a diversidade, a unidade, a coerência, a compreensão da faixa etária dos estudantes, a participação ativa de todos os envolvidos, a provisoriedade, a cientificidade, a criticidade, a dialeticidade, a dialogicidade, a significação, a articulação e a organização do saber. Especificamente em relação ao processo educativo, é possível afirmar que se trata de uma construção complexa que não pode ser entendida a partir de uma visão solipsista de educação, e sim, a partir do tecido cultural que a forma.

A formação docente é, em síntese, um fenômeno mutável, temporal e que admite em si, a incompletude, no entanto, abriga, uma concepção ética, estética, religiosa, técnica e sensível, pois é uma formação que é ao mesmo tempo é processo e produto de final aberto (MACEDO, 2000). Assim, os saberes que têm origem na formação docente, tendem a gerar uma reflexão multirreferenciada sobre a *práxis* pedagógica.

Por seu turno, a *práxis* pedagógica em contexto de formação docente, reveste-se de uma complexidade singular, pois implica no necessário desvelamento, do cotidiano, num processo contínuo, itinerante, de errâncias e incertezas, num mostrar-se e ocultar-se em suas opacidades (MACEDO, 2000), evidenciando com isso, táticas e estratégias assumidas pelos sujeitos nas experiências múltiplas vivenciadas ordinariamente no chão da escola em diferentes a-contecimentos que tende a produzir novos sentidos para a vida escolar (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008).

---

(2001); Felício; Oliveira, (2008); Ferraz, (2020); Ferraz; Ferreira, (2021; 2022); Ferreira, (2022a; 2022b); Ferreira; Abreu (2021); Foucault (1993); Freire (1967; 1981; 1987; 1996); Garcia (1999; 2009; 2012); Honneth (1995); Kulcsar (1994); Imbernón (2010); Lemos (2021); Macedo (2000); Marran (2019); Martins; Curi (2019); Mauad; Freitas, (2021); Mello; Higa, (2017); Morais (2021); Moreira (2010); Morin (2000); Neves (2021); Nóvoa (2002); Oliveira; Carneiro (2021); Oliveira-Formosinho (2001); Pais, (2002); Piconez (1991; 1994); Pimenta (1999; 2005; 2006); Pimenta; Ghedin (2002); Pimenta; Lima (2012); Rabelo; Ferreira; Correia, (2019); Raymundo, (2013); Ribeiro; Ferreira, (2022a; 2022b); Rodrigues, (2013); Roldão (2007); Santos; Costa; Pereira (2018); Sarmiento; Rocha; Paniago (2018); Saviani, (1986; 1994; 1996); Schön (2000); Silva (2005); Silva (2021); Souza (2015); Souza (2021); Souza; Ferreira (2020); Tardif (2000; 2014); Terremoto (2012); Vigotski (2007); Vinhas; Santos; Barreto (2021).

Nestes termos, a formação docente ancora-se em diversas manifestações do saber humano, entre eles o saber sensível, justamente este que, na perspectiva de Duarte Jr. (2001), remete a ideia da existência de um saber primitivo, um saber que remota aos primórdios ou até mesmo antecede as demais formas de conhecimento. Este é um saber que se tem acesso, por meio dos sentidos, isento do crivo da racionalidade e do pensamento reflexivo, é um saber corporal, um saber não inteligível, portanto, um saber do afeto (aquilo que nos afeta).

O saber sensível diz respeito a uma sabedoria originária, um saber que tem, de certa forma, papel importante nos instintos de sobrevivências, no jeito de ser e estar no mundo. Em síntese, pode-se dizer que se trata de um saber vital (DUARTE JR., 2001) e sobre o qual deve-se ater, se se pretende entender o alicerce dos conhecimentos construídos ao longo da vida e que são içados pelos sujeitos de maneira ordinária no seu *qui-fazer* cotidiano e no processo educacional.

A maneira de ver e apreender o mundo faz-se presente no ser humano ao longo da vida, e é também ao longo da vida que se aprende, construindo, modificando e reconstruindo a visão de mundo, o jeito de aprender, bem como a forma de relacionar e intervir no mundo, modificando-o, adaptando-o a si mesmo e/ou se adaptando a ele, mas sempre numa relação dialética e transformadora que, pedagogicamente, faz da vida, do mundo, do a-con-tecer das coisas a grande escola, a casa de aprendizagem. Nesse sentido, são duas as formas básicas, debitárias dos principais órgãos dos sentidos, com as quais se aprende: a aprendizagem por meio da inteligibilidade e a aprendizagem por meio da sensibilidade.

Estes saberes, no contexto escolar e na própria formação docente, implicam no desenvolvimento de certas atitudes, referentes aos valores democráticos, ao papel social da escola, ao domínio dos conteúdos a serem socializados, saberes da articulação disciplinar, interdisciplinar, conhecimentos pedagógicos. São também saberes práticos-*poiéticos* referentes ao aprendizado da docência, ao desenvolvimento profissional e a cultura geral, bem como conhecimentos que contemplem a dimensão social, política e econômica da educação. E os saberes prático-*poiéticos*, aqui são qualificados como sendo saberes da experiência humana, o saber que a permeia, desvelando-se em situações específicas, como genuíno ato criativo, ante a emergência do a-con-tecimento.

A *poiesis*, originalmente entre os gregos, mas, especialmente em Aristóteles, tem o sentido de produção, fabricação, de criação, aqui ele é tomado em ligação ao saber prático, que também é, para Aristóteles, o saber da ação e se distingue do saber teórico, que é o saber da reflexão.

O olhar sobre teoria-prática pressupõe indissociabilidade e hifeniza-se o prático ao *poiético*, para enfatizar a ideia de indissociabilidade entre ação na produção e da produção na ação. Ambos são eivados de puro ato criativo diante da manifestação do caso/fato/evento. Observa-se que o saber prático-*poiético* é este saber fruto da ação humana, diante da emergência do a-con-tecimento<sup>4</sup>. Nessas circunstâncias, o sujeito, durante o seu fazer cotidiano, vivencia um processo de ancoragem e bricolagem com diversos outros saberes e de forma criativa, produzindo resposta a demanda que lhe é apresentada (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008).

A inserção do aluno(a)-estagiário(a) do curso de Pedagogia no ambiente institucional da educação básica, implica no oferecimento das condições necessárias, para que este possa vivenciar a realidade para a qual está sendo formado e, conseqüentemente, possa, passando pela experiência, construir ordinariamente, saberes vinculados ao fazer docente, os quais, a luz dos processos de reflexão, que tendem a consubstanciar em prática pedagógicas inovadoras e transformadoras. Essa inserção, por meio da experiência do estágio, implica em contemplar um processo de formação complexo, capaz de mobilizar múltiplos saberes em diversas situações-problema.

O aprendizado da docência, iniciado oficialmente, nas diferentes etapas de um curso de formação de professores, encontra seu ápice com a inserção no campo do estágio. O estágio é também um momento em que o licenciando mobiliza os saberes construídos ao longo do curso e, através da reflexão, ele busca maneiras de mobilizar e aprimorar esses conhecimentos em contextos práticos. Assim, durante o estágio os licenciandos mobilizam saberes construídos ao longo do curso, refletem sobre sua interação com profissionais e alunos na instituição escolar

---

<sup>4</sup> A emergência refere-se ao fenômeno intrincado e multifacetado, um processo de formação de padrões complexos a partir de uma multiplicidade de interações simples. Esse fenômeno se manifesta de diferentes maneiras em diversos contextos, seja como um processo diacrônico (através do tempo) ou sincrônico (simultaneamente). Pode envolver a formação de padrões, comportamentos coletivos, auto-organização e propriedades de redes complexas, entre outros aspectos. Geralmente, no nível imediato das interações simples, o fenômeno emergente não existe ou apenas se apresenta em traços incipientes. No entanto, um comportamento emergente ou uma propriedade emergente podem surgir quando uma quantidade de entidades simples (agentes) opera em um ambiente, gerando comportamentos complexos no coletivo. Sistemas complexos exibem propriedades emergentes que não podem ser previstas apenas pela análise das partes isoladas, mas que emergem das interações e relações entre essas partes. Tais propriedades emergentes podem ser imprevisíveis ou não dedutíveis das características individuais dos componentes. Assim, a emergência está associada ao surgimento de algo novo ou original que não pode ser completamente explicado pelas partes constituintes. Por outro lado, o termo "a-con-tecimento" refere-se a um fato imprevisto, ocorrendo por acaso ou acidente, envolvendo incerteza e sendo uma ocorrência eventual que pode ou não acontecer. O mundo funciona como um jogo no qual as diversas possibilidades são precipitadas (atualizadas/emergidas) e comporta em si um tecer com, ou seja, as coisas são tecidas nas relações travadas com o mundo, com o outro e consigo mesmo. "A-con-tecimento" nos remete a um evento específico, uma ocorrência singular que acontece em um determinado momento e lugar. Dessa forma, a "emergência do a-con-tecimento" pode ser interpretada como o surgimento de algo novo ou inesperado (atualizado/emergido) em um evento ou situação particular. Pode referir-se a um evento que apresenta características ou conseqüências imprevistas, não explicáveis apenas pela análise das causas individuais ou elementos pré-existentes.

onde ocorre o estágio, e gradualmente constroem uma base de conhecimento cultural sobre docência e realidade escolar. Esse processo de experiência ajuda os licenciandos a desenvolver seu aprendizado da docência. A ideia de processo cumulativo de experiência não se restringe a uma propriedade matemática somativa, mas a um processo reflexivo de relações e interações críticas, onde o saber construído é renovado a cada nova situação de experiência. No que diz respeito à questão das relações interpessoais, avulta-se que estas não são frutos de receituários, nem podem ser definidas *a priori*, por mais objetividade que se imprima a esse momento, mas ela se dá por meio de trocas intersubjetivas. São nessas relações interpessoais e intersubjetivadas que também são construídos saberes necessários à atuação docente no ambiente escolar.

Os saberes experienciais são construídos a partir do acompanhamento dos aspectos do cotidiano escolar, os quais não a-con-tecem da mesma maneira. No curso de Pedagogia, eles encontram-se concentrando em situações tais como: elaboração do projeto pedagógico, organização das turmas e do tempo e espaço escolares. Ao experienciar a realidade escolar, o(a) aluno (a) inicia a construção de saberes singulares, que são incorporados a sua *práxis* por meio da experiência, estes são os saberes que Tardif (2014) chama de saberes tácitos.

É comum no desempenho diário de seu papel, os docentes encontrarem conjunturas ligadas a contextos específicos, os quais não podem ser totalmente definidas e requerem adaptação em ato e competência individual, além da desenvoltura de lidar com distintos e provisórios cenários. Efetivamente, enfrentar tais circunstâncias e contexto é formação em processo: é o que possibilita ao educador cultivar *habitus* - acomodações alcançadas através da experiência prática - que o capacitarão a gerir as incertezas e desafios da profissão (TARDIF, 2014).

Destarte, entre os universos dos saberes oriundos da experiência docente, temos também os saberes *prático-poiéticos*, aqueles que se configuram num autêntico ato criativo e inovador diante da emergência do a-con-tecimento da prática pedagógica; um saber típico do ato de fazer profissional, portanto, do fazer humano em sua liberdade de criar e que não se pode definir com precisão antecipadamente em seus projetos e planos.

Com uma trajetória de mais de 20 anos como professor de estágio, tenho observado que o a-con-tecer do estágio curricular pressupõe a utilização de saberes e atividades pedagógicas, que podem ser previamente auscultadas e definidas em projetos e planos. No entanto, também verifiquei que outras ações ordinárias, ações da interação humana, não cabiam em nenhuma previsão, pois se daria no cotidiano, estaria suspensa, como parte de um entendimento intersubjetivo e que confere ao estagiário. O cotidiano da instituição funciona como micro

espaço de poder na ação; abarca, muitas vezes, aquele momento de tomada de decisão singular e solitário, em que, diante do a-con-tecimento, sabe-se que precisa fazer alguma coisa, mas que não está escrito em nenhum roteiro; refere-se aquilo que faz parte do imprevisto, mas que é rico em possibilidade e potencialidade e que ajuda o sujeito (o estagiário/a) a dar conta do fazer de maneira criativa, alçando outros saberes, às vezes de forma híbrida ou por bricolagem redefinindo táticas, são capazes de dar conta da situação emergencial a qual está envolvido (ALVES, 2003; CERTEAU, 2009; CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008; FOUCAULT, 1993; PAIS, 2002).

Foi/é com este olhar de professor de estágio que fui/venho sendo inquietado, por notar que cada vez mais, nas turmas de estágio, alunos(as) despreparados(as) para lidar com muitas situações, não pela imprevisibilidade da circunstância, mas pelas estranhezas apresentadas pelos discentes em relação a estas e, por conta disso, tende a apavorar-se, ficando inerte e inoperante diante das situações. A incapacidade de refletir antes de reificar ideias faz com que alguns discentes tentem impor, de forma arbitrária, propostas que não se alinham ao contexto em que estão inseridos.

Inquietei-me por observar que muitas destas questões não estão claramente delineadas nos cursos de formação de professores, não por ser saberes da emergência do a-con-tecimento, mas por haver nos processos formativos lacunas significativas, referentes a visibilidade e as potencialidades criativas, especialmente, as que se dão de forma ordinárias nos afazeres do cotidiano. Essas lacunas são relacionadas aos saberes que abarcam elementos fundamentais, que contribuem para a construção de saberes *prático-poiéticos* durante a atuação do(a) estagiário(a) e, que mais tarde, podem reverberar na prática pedagógica do professor no exercício da sua função.

Nessa perspectiva, surge a minha principal questão de estudo: Como se dão as construções e apropriações dos saberes *práticos-poiéticos* experienciados cotidianamente pelos licenciandos do Curso de Pedagogia no contexto da sala de aula, com vistas a construção de aprendizagens da docência na dimensão do estágio curricular? Assim, busquei responder as seguintes questões mais específicas: Quais são os saberes *prático-poiéticos* construídos pelos(as) licenciandos(as) do Curso de Pedagogia, no contexto das vivências cotidianas do Estágio Curricular na Escola da Educação Básica? Como se dão as construções e apropriações dos saberes *prático-poiéticos* pelos(as) licenciandos(as) do Curso de Pedagogia, a partir da vivência cotidiana no Estágio Curricular na Escola da Educação Básica? Como os (as) licenciandos(as) do Curso de Pedagogia desenvolvem as aprendizagens da docência, a partir da experiência cotidiana do Estágio Curricular na Escola da Educação Básica, levando em



consideração a construção dos saberes *prático-poiéticos*?

A partir de tais questionamentos desenvolvi esta tese, aqui apresentada, que teve como objetivo geral compreender como se dão as construções e apropriações dos saberes *prático-poiéticos* experienciados cotidianamente pelos licenciandos do Curso de Pedagogia no contexto da sala de aula, com vistas a construção de aprendizagens da docência na dimensão do estágio curricular. Como objetivos específicos: mapear os saberes *prático-poiéticos* construídos pelos(as) licenciandos(as) do Curso de Pedagogia, no contexto das vivências cotidianas do Estágio Curricular na Escola da Educação Básica; descrever as construções e apropriações dos saberes *prático-poiéticos* pelos(as) licenciandos(as) do Curso de Pedagogia, a partir da vivência cotidiana no Estágio Curricular na Escola da Educação Básica; analisar como os (as) licenciandos(as) do Curso de Pedagogia desenvolvem as aprendizagens da docência, a partir da experiência cotidiana do Estágio Curricular na Escola da Educação Básica, levando em consideração a construção dos saberes *prático-poiéticos*.

Imbuído da experiência cotidiana exercida ao longo dos anos como docente, fui, aos poucos experimentando saberes e fazeres no exercício do meu *qui-fazer* pedagógico, sempre marcado pelo compromisso com a formação e o aprendizado da docência, bem como, com o exercício da *práxis* pedagógica emancipadora. Assim, com este estudo, evoca-se superar lacunas formativas, no que diz respeito a construção e apropriação dos saberes necessários à docência, especialmente, dos saberes *prático-poiéticos*, quando da inserção do estagiário no contexto da escola da Educação Básica.

Ensinar o sujeito a pensar significa entender que diante das situações impostas (as estratégias) o sujeito procura subverter, por meio de golpes, astúcias e táticas, os modos de sobrevivência. Essa atitude não pode ser encarada de forma estigmatizada, taxando o sujeito como rebelde, como quem recusa/afronta o poder, eles são sujeitos que estão construindo outras maneiras, táticas de sobrevivências (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008).

A pesquisa contribui socialmente, pois tende a oferecer subsídio para reflexão e redimensionamento da *práxis* pedagógica, uma vez que a formação profissional não deve estar desvinculada da realidade a qual se propõe. Também será importante, no sentido de colaborar com os professores na reflexão de sua prática cotidiana, no que diz respeito à construção dos saberes *prático-poiéticos* e sua articulação teórico-prática no processo formativo.

O que separa e une as pessoas é muito mais do que o plano econômico, são os elementos ordinários. A cultura que as atravessam funciona como mola mestra que marca e demarca suas vidas cotidianas. O lugar de onde se fala é sempre uma marca muito importante, pois esse contexto coloca em evidência o institucional que baliza e orienta o discurso,

estabelecendo, de certo modo, aquilo que é dizível e que é interdito. Na seção seguinte, é apresentado um breve inventário da minha história, que dá vazão para a escrita e a produção desta tese.

## **1.2 Breve inventário de minha formação e *práxis* docente**

A proposição de realização deste estudo, leva-me a refletir sobre meu itinerário acadêmico profissional. Assim, esse rememorar para escrever, constitui-se numa frágil tentativa de reconstruir caminhos e caminhadas, entre atalhos e veredas que delineiam um percurso profissional que, aos poucos, vai sendo desvelado, na clareira das opacidades. Sempre que busco realizar este percurso, término por notar as múltiplas referências que, de maneira significativa contribuíram e contribuem para minha formação pessoal e profissional, deixando marcas indeléveis que balizam minha ação político pedagógica e, conseqüentemente, interfere no meu *qui-fazer* pedagógico cotidiano.

A primeira pergunta: por onde começar? Para respondê-la, demorei um tempo no ponto/posição de reflexão e por mais que pensasse em descrever a partir da minha trajetória profissional na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) a partir de 2002, não fiquei à vontade para deixar para trás 10 (dez) anos de formação e atuação profissional na Educação, período muito significativo, na construção do profissional e do cidadão que hoje sou.

No ano de 1992, na minha cidade natal Ibirapitanga, concluí o curso de Magistério. Que felicidade! Concluí o, hoje, antigo 2º grau. Era o segundo, dos 12 filhos de meu pai, a trazer essa alegria para dentro de casa. A felicidade estava na cara dos meus pais, pois era o filho de um Barbeiro e uma Costureira que estava se “formando” e se tornando professor. Recordo-me do orgulho do meu pai me chamando de professor, toda vez que tinha que fazer referência a minha pessoa.

Eram anos difíceis economicamente que pareciam não colaborar muito, mas logo em 1993, matriculei-me no curso de Auxiliar Técnico de Administração, na cidade vizinha, Aurelino Leal, no turno noturno. Ainda, em março, deste mesmo ano, consegui um emprego, fui ser Auxiliar de Secretaria na minha cidade natal: Ibirapitanga, no colégio, no qual havia me formado: o Centro Educacional de Ibirapitanga. Neste, atuei com vinte horas até o fim do ano, quando então prestei concurso para ser professor nível 1. Após aprovação no concurso e posse, no ano seguinte (1994), sem deixar a função de Auxiliar de Secretaria, assumi o cargo de Professor com 20 (vinte) horas, totalizando assim, uma carga horária de 40 (quarenta) horas. Por carência de quadro profissional, fui atuar no Ensino Fundamental Anos Finais, com a

disciplina Educação Artística. No final deste mesmo ano, consegui concluir o curso de Auxiliar Técnico de Administração.

No ano de 1995, deixei a função de Auxiliar de Secretaria e comecei a atuar como professor 40 horas, sendo 20 horas como professor de Educação Artística e 20 horas como professor de Matemática. Foi neste ano que prestei concurso vestibular/Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) para Pedagogia. Confesso que, naquela época, nem imaginava direito o que era Universidade. Sabia apenas que queria ser advogado (fazer Direito), seria mais uma alegria para família e em especial ao velho Pai, que sonhava em ter um filho “doutor”. Não acreditando muito no meu potencial, resolvi não arriscar, fiz vestibular para Pedagogia no intuito de, após ingressar na universidade, solicitar a mudança de curso. Mas, ao iniciar o curso, logo fui fisgado pela “mosca azul” da Pedagogia e não mais almejei deixá-lo, como costumam dizer, “tomei gosto pela coisa”, apaixonei-me pela Pedagogia.

Em 1996, por questões econômicas/trabalhistas, tive que abandonar um semestre na universidade. O prefeito da cidade de Ibirapitanga passou a atrasar muito o salário e sem dinheiro para custear as passagens, e com mãe doente, ficou difícil, conseguir ir para UESC e de coração partido, senti-me obrigado a abandonar o curso.

No ano seguinte (1997), retornei ao curso e continuei meu percurso formativo. Foi neste ano, também, que ingressei na diretoria do sindicato dos professores APLB/sindicato, na condição de vice-presidente. E neste mesmo ano, passei a integrar o Conselho Municipal do Direito da Criança e do Adolescente – CMDCA, como representante da Igreja Católica.

Em 1999, assumi a coordenação de estágio no Magistério do Centro Educacional de Ibirapitanga. Foi neste ano que concluí o Curso de Pedagogia e no ano 2000 fiz a seleção para a Especialização em Educação Infantil na UESC. Esse momento foi muito importante para mim, uma vez que, na graduação não tinha feito uma monografia, tinha até tido noção de e trabalhos de investigação científica, mas não tinha experienciado, como seria fazer uma pesquisa de campo e como é sistematizar um saber, dando-lhe um caráter científico. O tema da minha monografia foi “A importância dos jogos e brincadeiras para a formação ético-moral da criança da pré-escola”, concluída e entregue no ano de 2001.

Por conta da militância sindical vieram as perseguições políticas, e por conta disto, no ano de 2002, fui remanejado de escola duas vezes, e, arbitrariamente, tive minha carga horária reduzida de 40 para 20 horas. Diante deste cenário, inquietei-me, resolvi, então, abandonar minha zona de conforto, essa, de ter minha vida profissional reduzida a minha cidade natal, foi quando participei do concurso público para professor auxiliar na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) (Guanambi) e da seleção pública para professor substituto na UESB

(Itapetinga). Fui aprovado nos dois processos, sendo que no da UNEB fiquei em 3º lugar por não ter apresentado a comprovação curricular e logrando, portanto, melhor êxito na UESB para o qual fui convocado para atuar ainda em agosto de 2002.

Assim, atuo como professor na UESB/Itapetinga, desde 2002, tendo sido efetivado em 05 de maio de 2004, quando prestei concurso público e fui aprovado. Durante esses 21 (vinte e um) anos, trabalhei com várias disciplinas nos cursos de Pedagogia, Biologia, Química e Física, sendo o curso de Pedagogia e a Área de Estágio o campo de maior dedicação. Além dos cursos de Graduação, atuei também em cursos de Especialização, nestes com maior dedicação no campo da metodologia científica. Também já atuei na UESB, no campo sindical, na coordenação de laboratório, de área de ensino, comissões, organizações de eventos acadêmicos (seminário, congresso etc.), atividades de extensão e de pesquisa, desenvolvi projeto de pesquisa, orientações de monografias, artigos, representação junto ao Conselho Municipal de Educação, atuei na vice-coordenação de uma especialização e do colegiado do curso de Pedagogia.

Em 2007, a UESB celebrou convênio com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), oferecendo um Mestrado Interinstitucional, fiz a seleção e fui aprovado. Na ocasião, ingressei na linha de pesquisa “Currículo e In(formação)”, tendo como orientadora a professora Maria Inez Carvalho (UFBA) e como coorientadora a professora Leila Pio Mororó (UESB). O tema da minha dissertação foi “Currículo e formação docente: uma análise da articulação dos saberes na prática pedagógica do professor da Educação Infantil”.

A atividade laboral como professor por 10 (dez) anos na Educação Básica e por 21 (vinte e um) anos no Curso de Pedagogia rendeu-me uma vasta experiência relacionada a formação docente, especialmente, sobre estágio supervisionado, uma vez que tenho neste campo muitos anos de exercício profissional, que possibilitou que eu construísse uma perspectiva sensível em relação aos saberes oriundos do cotidiano escolar, por entender que a atuação profissional implica em mobilizar saberes e em compromisso com o bem-querer dos educandos. Por isso, a construção dos saberes práticos-*poiéticos* pelo estagiário do Curso de Pedagogia, participantes desta investigação, constitui-se num ato criativo e inovador, um saber de criar, que não pode ser definido antecipadamente.

Outro ponto que esta reflexão lança é sobre o marco teórico que embasa a minha *práxis* docente. Conhecer a teoria ou as teorias que sustenta(m) a minha prática, o meu fazer pedagógico não é uma tarefa fácil e nem todo(a) professor(a) tem clareza da teoria ou teorias que dão sentido a sua *práxis* pedagógica. Nos caminhos deste estudo, senti-me desafiado a refletir sobre esta dimensão, tendo em vista, encontrar subsídios que pudessem aclarar minhas

inquietações, principalmente, no que diz respeito ao meu objeto de estudo, que são as apropriações dos saberes práticos-*poiéticos* experienciados cotidianamente pelo licenciando-estagiário(a) no contexto da sala de aula, com vistas a construção de aprendizagens da docência na dimensão do estágio supervisionado. Nesse sentido, aponto três pontos-chaves que colaboram para situar o meu *qui-fazer* pedagógico.

A primeira dimensão, refere-se ao contexto teórico mais amplo, ou epistemológico, isto é, **a filosofia que dá sentido ao meu *qui-fazer***, que no caso é o materialismo histórico-dialético, que tem em Marx seu principal expoente, mas que é seguido por muitos outros pensadores que deram desenvolvimento as suas ideias, entre eles, Gramsci. O princípio básico da lógica do materialismo histórico-dialético é a contradição. Nesse sentido, essa filosofia orienta minha prática, para partir da realidade empírica e por meio da abstração, chegar ao concreto pensado. Assim, meu agir firma-se, na seguinte síntese: real aparente→reflexão→real. Pensado isto em linguagem freiriana é ação→reflexão→ação. Essa é uma postura que busca superar o senso comum (PIRES, 1997; FRIGOTTO, 1991).

No campo dos **fundamentos da aprendizagem**, da teoria do conhecimento, tomei com referência a teoria histórico-cultural de Vigotski, entendendo que a sua concepção de sujeito e de mundo contribui para a compreensão dos mecanismos de aprendizagem de meus alunos. A contribuição deste psicólogo russo é de grande relevância por me permitir assimilar a relação entre o mundo natural e o mundo social. Segundo os postulados dessa teoria, o conhecimento é resultado da interação sujeito-objeto, a partir de ações socialmente mediadas, isto por tomar por pressupostos, a interação dialética entre homem e natureza. Ao adotar o postulado da perspectiva histórico-cultural, acato conceitos como: mediação, processo de internalização, funções psicológicas superiores, signos criados ao longo da história sociocultural da humanidade. Outros termos que também me são caros, oriundos desta perspectiva são: zona de desenvolvimento real, zona de desenvolvimento proximal, formação de conceitos (SOUZA; ANDRADA, 2013). Ainda, colaboram para desvelar o meu fazer pedagógico, teorias como as da aprendizagem significativas, entre outras.

E por fim, **a dimensão didático-pedagógica**, em que observo forte influência da pedagogia freiriana, quando esta preconiza uma educação libertadora, postulados da prática educativa como prática da liberdade, quando se propõe uma pedagogia da esperança e uma pedagogia da autonomia, articulando os saberes da docência com os postulados da ação cultural para a liberdade, pois para essa pedagogia, educar é um ato político e a leitura do mundo precede a leitura da palavra e da escrita (FREIRE, 1967; 1981; 1987; 1996). No entanto, não posso negar a influência recebida em minha formação, a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica

(PHC) que tem, juntamente com a Pedagogia Libertadora, forte orientação no meu *qui-fazer* pedagógico. A PHC tem suas bases no materialismo histórico-dialético e se fundamenta na perspectiva histórico-cultural de Vigostki, de certa forma, referências que também estão presentes nos meus pressupostos. Posso afirmar que acredito na concretude da Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente, por levar-me a refletir o conteúdo de forma crítica e contextualizada. Essa pedagogia preconiza: o equilíbrio entre teoria e prática; o envolvimento do educando na aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos e políticos; e, a prática social como origem do pensar e do agir docente. Ainda, aponta para a necessidade de problematizar essa prática social relacionada ao conteúdo e, em seguida, promover a apropriação dos conhecimentos científicos como meio de capacitar o educando a construir a síntese. Essa capacidade é expressa por meio de um processo avaliativo, que orienta o educando a adotar uma nova postura diante da prática social, enriquecendo-se com o que foi aprendido (SAVIANI, 1986; 1994).

A partir destas reflexões sobre o/do meu fazer pedagógico, passei a ter melhor compreensão do meu objeto de estudo, um objeto que tem sua origem na prática social aliada ao pensar e ao agir docente como instrumento capaz de construir a síntese emancipadora na perspectiva do(a) educando(a) [no caso, o(a) estagiário(a)] para que ele possa assumir uma postura crítica diante da realidade social.

Nessa perspectiva, apresento este trabalho estruturado em seis seções, incluindo a Introdução e as Considerações Finais. A Introdução, explora a relevância e a construção dos saberes em estudo no contexto da formação e *práxis* docente. A seção II, dividida em quatro subseções, sendo que a primeira estabelece as bases teóricas, investigando e construindo um conceito sólido dos saberes *prático-poiéticos*; na segunda analisamos a construção dos saberes *prático-poiéticos* durante a aprendizagem da docência; a terceira dedicamos a formação docente e o estágio curricular, explorando, histórico, legislação e a importância do Estágio Curricular e o seu papel como momento singular de mediação entre os múltiplos saberes; e na quarta destacamos os saberes *prático-poiéticos* e sua capacidade de reinventar novas maneiras de ensinar e aprender, especialmente em tempos de pandemia. A seção III descreve o referencial metodológico utilizado, caracterizando o *lócus*, os instrumentos e os sujeitos da pesquisa, além dos procedimentos de registro e análise adotados. Na seção IV, focalizamos a relação entre os saberes *prático-poiéticos* e o Estágio Curricular no curso de Pedagogia da UESB/Itapetinga, destacando sua importância na formação do pedagogo. Discutimos as construções desses saberes durante o estágio curricular e seu impacto na aprendizagem da docência. Por fim, as Considerações Finais encerram este trabalho, recapitulando os principais pontos discutidos e

ressaltando a relevância dos saberes *prático-poiéticos* na formação do pedagogo e no desenvolvimento de práticas docentes efetivas e transformadoras.

## 2. SABERES PRÁTICO-POIÉTICOS E O APRENDIZADO DA DOCÊNCIA NO ESTÁGIO CURRICULAR

### 2.1. Os saberes *prático-poiéticos* – construindo um conceito

Desvelando o entendimento de *prático-poiético*, é possível afirmar que, num primeiro momento, há uma aproximação do *prático-poiético* com a relação teoria-prática, enquanto elementos indissociáveis (GARCIA, 2012; LEMOS, 2021), esvaziando, é claro, a clássica ideia de teoria, de todo processo formal de reflexão mais elaborada e fruto da construção das “cabeças mais iluminadas”, mas, concedendo a ela (a teoria) um caráter mais popular, mais humano sendo, portanto, possível aos “meros mortais”, diante dos desafios da vida, e não a clássica ideia de teoria, reservada aos imortais e acadêmicos. Nesse sentido, ancorado numa reflexão prática, sem cair no praticismo, teoria e prática é acessível ao sujeito que a experimenta no seu *qui-fazer* cotidiano, na medida que a conhece de forma tencionada, desafiadora e reflexivamente toma atitude sobre o seu fazer no mundo (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008; FREIRE, 1967; 1981; 1987; 1996). Por essa razão, às vezes, verifica-se a similaridade e proximidade dos saberes *prático-poiético* com a ideia de *práxis* (TERREMOTO, 2012), quando esta enfatiza a materialidade do fazer humano, e por abarcar de forma integrada e indissociável a relação teoria-prática.

Aqui se toma a concepção de *práxis* como a atitude teórico-prática do ser humano na transformação da natureza e da sociedade. Dessa forma, compreendemos que não é suficiente apenas conhecer e interpretar o mundo, mas é necessário também transformá-lo por meio da *práxis*. Os saberes *prático-poiéticos* referem-se aos conhecimentos construídos a partir da experiência prática, da reflexão sobre essa prática e da capacidade de criar e inovar na ação. Assim, os saberes *prático-poiéticos* relaciona-se com a *práxis* ao enfatizar a importância da teoria como guia para a ação transformadora e da ação transformadora como fonte de aprendizado e construção de novos saberes (BOURDIEU, 1989; 1996; 2014; FREIRE, 1967; 1981; 1987; 1996; NÓVOA, 2002; SCHÖN, 2000; TARDIF, 2000; 2014).

Num segundo momento, refletimos sobre o termo *prático-poiético*, especialmente, por ser composto e carregado de significado. Saberes *prático-poiéticos*, etimologicamente, é um vocábulo que comporta em si um binômio: o *prático* e o *poiético*. Termos já alcunhados isoladamente por Aristóteles. Sendo o *prático* definido como o fazer, o saber-fazer e o *poiético*, dedicado a criatividade, elemento da reflexão (SILVA, 2005; CABRAL, 2021).



Para Aristóteles, os saberes podem ser classificados como: teórico, prático ou produtivo (criativa/*poiética*). Em seu sistema de classificação das coisas, Aristóteles distingue as variáveis, incluindo nelas as coisas produzidas e as praticadas, tratando, de diferenciá-las, pois a capacidade de agir e produzir não são iguais e ressalta que ambas não se incluem, delimitando cada uma e apontando que nem o agir é produzir, nem o produzir é agir. Nessa perspectiva, o fim das coisas aparece como parâmetro para essa distinção. O fim de uma ação distingue-se do fim de uma produção, ressaltando que o fim da produção está fora dela, está na coisa produzida, enquanto o fim da ação está em si mesma (SILVA, 2005).

Para Silva (2005) e Cabral (2021), Aristóteles vê nos saberes *poiético* um modo particular do saber humano: a criação, a produção e a fabricação. Na visão aristotélica, na *poiesis*, o agente, a ação e o produto da ação são termos diferentes e separados, pois a finalidade aponta para a coisa fora da ação, ou seja, no produto desta ação: o objeto, o artefato.

Igualmente humano, para Aristóteles, o saber prático, corresponde a atividade que coincide sua produção com seu agente, pois tem como causa a vontade humana, sendo, portanto, de objeto aleatório e particular, ou seja, aquilo que pode a-con-tecer ou não. Apesar disso, o saber prático é possível de se conhecer enquanto ação humana, pois nele há algo que lhe confere certa necessidade e universalidade, sua finalidade. Resumidamente, pode-se dizer que o saber prático é aquele cuja causa é o próprio agente da ação e tem por finalidade a própria ação (SILVA, 2005; CABRAL, 2021).

Os saberes da produção/criação e os saberes da prática já em Aristóteles apresentavam certas similaridades, o que permite entender a proximidade e ousar apontar para a indissociabilidade destes saberes. Como os saberes práticos, os saberes *poiéticos* lidam com o aleatório e com o particular e é possível encontrar uma referência que lhes garanta certa necessidade e universalidade, porém, esta referência, para os saberes da criatividade, se dá apenas no caráter da possibilidade e não do real. Na *poiesis* essa referência é o modelo da criação a ser fabricada. Outra similaridade diz respeito as ações *poiética*, que também são técnicas, na medida em que oferecem um conjunto de procedimentos corretos ou modelos, isto é, são referências a um aspecto particular da capacidade produtiva, tornando-se tão numeroso quanto sua capacidade de fabricação (SILVA, 2005; CABRAL, 2021).

Originalmente o saber *poiesis* tem o sentido de produção, fabricação, de criação; o saber prático é o saber da ação e que se distingue do saber teórico, que é o saber da reflexão. Destacamos aqui, o entendimento de indissociabilidade entre teoria-prática (PIMENTA, 2006; RODRIGUES, 2013; TERREMOTO, 2012) que tem sido construído ao longo do tempo, sendo um equívoco deixar de fora a *poiesis*, pois há algo de criativo na ação, e isto é sempre fruto da

reflexão na ação. É desta prerrogativa que vem a hifenização do prático-*poiético* para estampar a ideia que a ação na produção e a produção na ação são indissociáveis, e que, no caso, são todos transversalizados pelo ato criativo perante/durante a manifestação do caso/fato/evento.

Já num terceiro momento a emergência do a-con-tecimento passou a ser objeto da reflexão. Emergência do a-con-tecimento diz respeito a todo a-con-tecer, que se dá no cotidiano, mas que escapa a total previsibilidade do agir humano. Pode até ser eventualmente esperado, mas não tem como garantir seu a-con-tecimento nem como definir previamente quais as melhores respostas que lhe possa ser dada. A capacidade do sujeito de dar respostas adequadas a situação, revelando desta forma, um verdadeiro “jogo de cintura” (e aqui destaco o caráter lúdico deste processo) é que denominamos de saber prático-*poiético*.

Um exemplo dessa emergência do a-con-tecimento, diz respeito ao sujeito que vai participar de uma partida de futebol. Durante uma partida de futebol, ele estará sujeito as normas da partida, e que poderá cumprir o intento do jogo, fazer o gol e evitar tomar o gol, mas também, poderá cair, lesionar o adversário ou ser lesionado. Num determinado momento da partida, ele é colocado diante da seguinte situação: o adversário já driblou todos os seus companheiros e está indo em direção ao gol e estando ele a ponto de ser driblado também por esse adversário que logo depois fará o gol, ele tem, naquela situação, que decidir a melhor estratégia de combate ao adversário: escolher uma forma de roubar-lhe a bola, desfazer a jogada ou até mesmo cometer uma infração e impedir que o adversário prossiga. De certa forma, o jogador foi preparado para viver toda essa situação de forma hipotética, mas, somente no calor do a-con-tecimento é que ele tende a evocar todos esses saberes e decidir qual a melhor solução. Nesse caso, os saberes evocados não são da ordem do prático-*poiético*, pois pertence aos saberes específicos da arte futebolística, no entanto, o saber portar-se diante desta situação (isto é, o saber evocar esses outros saberes) e, refletidamente, criar (produzir) a melhor resposta, esse sim, é o saber prático-*poiético*, e se dá a nível de qualquer ação humana. Portanto, este é o saber do desafio e da imprevisibilidade que não se dá a esmo, nem fora de um contexto material; não é um saber mágico, mas é um saber que te põe diante do universo material presente e que te faz evocar conhecimentos prévios (ancoragem), dando condições de responder de forma criativa e inovadora a realidade.

O saber prático-*poiético* pode ser apresentado como aquele que tem um diferencial dentre os outros saberes e que permite compreender o que relaciona o saber ao sujeito. É quando costuma-se dizer que “fulano tem jogo de cintura”, “fulano sabe driblar as situações”, isto é, o sujeito é criativo, tem habilidade diferenciada para lidar com o imprevisto, com o novo, no exercício do seu *qui-fazer*. São sujeitos que se destacam no exercício da sua profissão, por

“saber” dar respostas adequadas na emergência do ocorrido, tendo o intuito de atingir o objetivo pleiteado, ou mesmo se sair de situações embaraçosas.

As ações ou atividades *prático-poiéticas* conecta o sujeito ao seu modo de fazer no mundo. Um fazer de elevado grau de criatividade (*poiesis*) realizado no contexto em que se dão as interações humanas, onde há diferentes níveis de liberdade e autonomia. Assim, entendemos essas ações como atividades revolucionárias, na cercania das ciências humanas, pois objetiva a materialização das significações que não são observáveis, mas que são determináveis e demarcáveis, num núcleo contextual, em uma situação de análise (CASTORIADIS, 1992).

São saberes construídos na emergência do a-con-tecimento, no aqui agora. São saberes resultantes do modo como o sujeito age/funciona no ambiente do seu *qui-fazer*; é o saber que se dá na fronteira do contato do sujeito ante a situação que lhe surge e dele exige uma resposta, uma ação que lhe seja coerente e necessária; um saber que consiste necessariamente num processo de interação entre o sujeito da ação e o seu *qui-fazer*. Nutre-se assim, uma relação de reciprocidade, uma interação dialética que se dá no emergir do a-con-tecer, obtendo do sujeito uma resposta criativa, inédita perante a demanda que lhe é imposta.

Dessa forma, o saudável num processo de atuação do sujeito, no seu agir, é que ele lance mão de táticas e astúcias de forma criativa e num processo interativo e relacional de modo que, nesse lugar do aqui e agora, problematize situações e produza respostas inéditas, pois mesmo que seus atos, suas ações pareçam repetir-se, esse processo é apenas aparente, pois cada produção ocorre em contexto (espaço/tempo) diverso, portanto, é produto, não de uma repetição, mas de algo novo, que segue o entendimento de continuidade, revelando assim seu caráter plural, híbrido, bricolado (mesclado) e complexo (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008; HEIDEGGER, 2012).

A partir desta percepção o sujeito pode se avistar como autor/ator do seu *qui-fazer*, sendo esta uma captação comum, habitual que contribui para o sujeito se entender como humano, conhecendo o outro, o mundo e a si mesmo (HONNETH, 1995). Esta percepção é fruto do contato que ocorre num lugar, na fronteira, onde as produções acontecem, de forma criativa. Além de se constituir numa unidade, comporta em si a ideia de continuidade, numa sequência de articulação de saberes, emancipação e de invenção, que são produzidas pelo sujeito em interação com seu meio, mas que, ao mesmo tempo o produz, enquanto sujeito histórico e marcado pelos relevos do seu tempo e daquilo que produz.

O saber *prático-poiético* é um tomar de consciência do seu potencial, da sua capacidade e habilidade, de saber-se equipado, instrumentalizado para ação diante do urgir do a-con-tecimento. Este saber se dá no momento de integração do sujeito consigo mesmo, no ato criativo

do seu fazer, no contato, na ampliação de suas fronteiras, estendendo as potencialidades ante o emergir do a-con-tecimento. Assim, o “ser presença”, “ser decisivo” é uma característica basilar para demarcar a presença do saber da imprevisibilidade que é inovador e criativo no fazer-saber do sujeito em ação, tomado de súbito pelo a-con-tecer.

O saber prático-*poiético* é esse resgate, na ação, da condição criadora humana, enquanto possibilidade de repensar os eventos que lhes são postos. É movimento desvelador da capacidade humana do sujeito de se re-inventar, diante dos desafios postos pelo seu *qui-fazer*. Isso significa que, embebido de seu *espaçotempo*, de sua cultura, o sujeito não apenas aceita passivamente os ditames sociopolítico-econômico-culturais, mas os repensam, transformam e propõem novas maneiras agir no mundo.

Não se vislumbra aqui, tomar o processo mencionado como algo fácil ou automático. Não se atribui unicamente ao sujeito a completa responsabilidade de executar determinados movimentos. Deve-se reconhecer a existência de barreiras socioeconômicas, políticas e culturais que funcionem como interdições, impedindo a realização dessa transformação. No entanto, não se nega a possibilidade de prospectar a transposição. Teoricamente, o sujeito precisa ter uma noção mínima do seu campo de ação, ter conhecimento básico de sua funcionalidade e compreender os motivos e as formas da ação. Além disso, o sujeito precisa estar consciente da situação em que está submetido. Em outras palavras, para executar o movimento, o sujeito precisa saber estar presente no aqui-agora e, diante dos desafios apresentados pelo ambiente, ser capaz de responder de forma coerente e criativa, não apenas ao que já foi previamente determinado, mas também ao imprevisível, a situações inéditas, impensadas e improváveis, que são apresentadas como demandas (HEIDEGGER, 2012).

Os afazeres do cotidiano parecem ser o *lócus* mais provável para que o sujeito possa experimentar o emergir dos saberes prático-*poiéticos*. No entanto, esses representam o ato, o momento da percepção e compreensão súbita de alguma coisa ou situação, do que lhe está a-con-tecendo, pois é quando o sujeito, intempestivamente, descobre-se capaz de produzir respostas adequadas e coerentes perante as situações.

Também, representa a capacidade de discernir, de desvelar, de forma que poder-se-ia representá-lo graficamente, como o Lampadinha do professor Pardal<sup>5</sup> ou mesmo como uma

---

<sup>5</sup> Lampadinha (pequeno robô humanoide, que possui uma lâmpada no lugar da cabeça, finos braços e pernas metálicos e luvas brancas nas mãos) é o alter ego do Professor Pardal (Gyro Gearloose em inglês, é um personagem de ficção, um galo antropomorfo criado em 1952 por Carl Barks para a Walt Disney Company) e, quando não está ajudando o inventor, dedica-se a fazer tudo o que Pardal não faz, divertindo-se pra valer. Observem as historinhas: enquanto Pardal debruça-se concentradamente sobre um invento, Lampadinha está sempre por perto e é o ajudante do Professor.

lâmpada acesa em cima da cabeça dos personagens dos quadrinhos, quando este está tendo um *insight*, representação do momento *sui generis* de elucidação que impulsiona o sujeito a ação.

Dessa forma, um saber prático-*poiético* pode ser associado a vários fenômenos, desde o momento da compreensão da situação em que se está envolvido(a), até o saber como percepção, astúcia ou capacidade de apreender alguma coisa e a-con-tece quando uma “porta” surge de forma repentina, mas tudo isso, dentro do campo do fazer, da ação, do *qui-fazer* do sujeito.

Ainda, no contexto de seus afazeres, do fazer/saber, pode-se afirmar que o saber prático-*poiético* indica, de forma crítica e reflexiva, a apreensão exata do caráter das coisas, realizando isso imerso em seu contexto. Por meio de uma compreensão intuitiva, esse saber leva a um processo capacitador de discernimento, que possibilita desvelar as opacidades das coisas ou situações que ainda estão ocultas. Portanto, os saberes prático-*poiéticos* são essenciais na problematização das circunstâncias, especialmente aquelas que envolvem questões de relacionamento. Eles permitem perfilhar causas e dificuldades, conjecturando previamente saberes motivacionais do comportamento, bem como do pensar e agir do sujeito no contexto do seu *qui-fazer* (FREIRE, 1967; TARDIF, 2000; PIMENTA, 2005).

A realidade contextual, o outro e o mundo são as verdadeiras fronteiras do sujeito, permeando seus saberes. É nesse cenário que se constrói a existência e é desse lugar que se tecem os fios da memória e do pensamento. É nesse cenário que se constroem as marcas identitárias, pois aí-agora possibilita afirmar-se e estabelecer-se nas condições da convivência, nos limites do cotidiano e nas fronteiras do dia a dia. É nesse espaço que se é capaz de tecer uma rede repleta de significações e memórias, constantemente, pactuando as coisas que dão sentido ao mundo e tornando a vida humana possível (ALVES, 2003; CERTEAU, 2009; CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008; FOUCAULT, 1993; PAIS, 2002; HONNETH, 1995).

É também no cotidiano que se produz a cultura que nos reveste, por meio das coisas que se faz e se permite ser, pelas compreensões que se tem e pelas crenças carregadas. E tudo isso demarca a aptidão e os modos de fazer, o jeito de ser e intervir no mundo. Assim, a cultura inscreve-se como um sistema de signos e saberes, como *lócus*, do que se é cobiçável ou do não desejável no palco da vida cotidiana. É nessa cotidianidade que se vive e se sente a força e a confirmação das ideologias, da arte, da fé, dos hábitos e costumes. Portanto, é lugar onde se nutre a possibilidade da vida em família, com amigos e até mesmo com o estrangeiro. Tudo isso envolve uma gama de saberes que são construídos nas relações cotidianas, mas que também são frutos de outros saberes do cotidiano, direcionando o saber-fazer, oferecendo conselhos sobre o que evitar e, ao mesmo tempo, proporcionando entendimento, aceitação e questionamento diante das coisas e dos acontecimentos da vida (BOURDIEU, 1989; 1996; 2014; ALVES, 2003;

CERTEAU, 2009; CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008; FOUCAULT, 1993; PAIS, 2002; HONNETH, 1995).

Então, o cotidiano inscreve-se com uma jurisdição de contradições, das possibilidades, da imprevisibilidade, de rígidas certezas, do relativo, do confuso, e que, por assim ser, aparenta-se com ar de normalidade e, dessa forma, se estabelece, diante de nossa anuência. Logo, o tecido cultural é composto de uma colcha de retalhos, diante das simultâneas permissões e permissividades, e também dos interditos e subversividades, fazendo da vida cotidiana um universo cultural complexo, variável e plural.

É nesse processo de existir que se proporciona a percepção da identidade, que permite compreender quem se é e o que o diferencia dos outros. Essa identidade se desenvolve a partir do sentimento de pertencimento e territorialidade construída na vivência cotidiana. Vale ressaltar que não se trata de um lugar especial, como palco ou um lugar de excepcionalidade, mas sim o lugar do cotidiano, que confere particularidade, valor e importância significativa aos seus membros. Os saberes produzidos nesse território conferem sentido à vida humana, tanto na formação da identidade individual do sujeito quanto na sua identidade impessoal e genérica, portanto, constituídos por saberes que colaboram na formação daquilo que se é, estabelecendo uma unidade na diversidade (ACCIOLY, 2011).

O modo de ser humano a-con-tece na diversidade e na diferença, no exercício diário do cotidiano, nos fazeres e saberes que o constituem. Esse modo de ser é o resultado de acordos, contratos sociais, influências que marcam e demarcam, que submetem e libertam, e que forjam a identidade do sujeito, envolvendo o *self* particular e o *self* social. Esses aspectos constituem a história do sujeito, tanto como indivíduo quanto como membro de uma coletividade, permeada por interações que delineiam as semelhanças e diferenças. Os territórios sociais, especialmente os relacionados às atividades cotidianas, interação e contribuem para a construção da história pessoal, são espaços onde são construídos saberes e onde ocorre a construção dos saberes *prático-poiéticos* (ACCIOLY, 2011).

A ideia de cotidianidade supera a concepção de rotina como mera repetição. Caracteriza-se pelos saberes que são construídos nas experiências vividas, em um universo de ações que aparentemente se repetem, porém, promovem uma atualização do cotidiano em seus detalhes e particularidades. Há uma suspensão e um retorno à ação, envolvendo as atualizações realizadas em cada circunstância. Por meio de táticas e esquemas, tudo se torna novo, mesmo quando os cenários e atores parecem os mesmos. É dessa forma que os saberes são construídos, construindo mundos e os moldando, de modo que respondam aos desafios cotidianos que surgem em pequenos indícios de certezas em meio a um labirinto de incertezas. A incerteza, a

imprevisibilidade e o surgimento dos a-con-tecimentos são, conseqüentemente, geradores de saberes, sendo estes os que mais comumente são utilizados no dia a dia, pois são saberes familiarizados e compartilhados (um saber comum) (BOURDIEU, 1989; 1996; 2014; ALVES, 2003; CERTEAU, 2009; CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008; MORIN, 2000; PAIS, 2002).

Há também que se considerar que o cotidiano é marcado pelo poder. Socialmente, o poder está presente em todos os aspectos da sociedade, em um sistema hierarquizado que sustenta privilégios de diversas naturezas. Isso engloba as relações materiais e econômicas, como salário, renda e propriedades, assim como as relações simbólicas, como *status*, prestígio e honrarias, e as relações culturais, como educação, tradições e artes/técnicas. Essas relações estabelecidas entre os sujeitos geram disparidades na distribuição e apropriação desses bens e domínios, muitas vezes devido à posição social dos grupos na estrutura social.

Saberes prático-*poiéticos* não são um destino, nem sinônimos de improvisação ou *laissez-faire*. Ao se referir aos saberes, está se remetendo a um sistema de crenças que, de certa forma, direciona a ação presente e territorializa-se no passado. Todo saber é um saber já conhecido, não há, em tese, a *priori*, espaço para um saber da imprevisibilidade ou do imprevisto. Portanto, ao falar dos saberes prático-*poiéticos*, está se referindo a um processo de (re)formulação (ACCIOLY, 2011). Os saberes prático-*poiéticos* permitem compreender e auxiliam a refletir sobre o que caracteriza o fazer-saber do sujeito, como experiência do aqui-agora, que consciente e/ou inconscientemente orienta suas ações. Eles surgem como uma matriz capaz de potencializar o sujeito a fazer suas escolhas e pensar o processo do fazer-saber enquanto ele está acontecendo. Nesse sentido, utiliza-se de bricolagem e construções híbridas para responder às demandas que emergem no cotidiano (CERTEAU, GIARD E MAYOL, 2008; HEIDEGGER, 2012).

O conceito de saberes prático-*poiéticos* designa características de uma unidade teórico-prática, de uma *práxis* construída em um processo de aprendizagem que se dá no momento da ação, mas também pode designar um estado geral do sujeito, um estado interior e profundo, que orienta suas ações de forma durável, um estado de abertura que possibilita ao sujeito acessar outros saberes, no intuito de atender determinada demanda que lhe é emergente. Assim, é possível afirmar que o saber prático-*poiético* comporta em si, certa coerência que é interiorizada pelo sujeito, mas que é debitária dos processos de socialização, que envolve e domina o sujeito e, na medida que é produzido por este, o produz afeito ao sistema de esquemas que constitui sua cultura, seus afazeres e seus saberes cotidianos (BOURDIEU, 2008).

O saber prático-*poiético* mostra que o fazer-saber não é só composto de um conjunto de símbolos ordinários, nem mesmo de um cardápio corriqueiro de respostas a problemas comuns

ou um grupo de esquemas de pensamento pessoais particularizados: é, mormente, um universo de esquemas capitais assimilados, a partir dos quais se concebem, uma infinidade de inovações e achados pessoais, desenvolvido em situações específicas do contexto laboral (BOURDIEU, 2008; CERTEAU, 2009).

É possível inferir que saberes *prático-poiéticos* correspondem a um conjunto variável de categorias do pensamento que fluem de forma silenciosa e coesa, potencializando às ações dos indivíduos, vinculada a um contexto específico do fazer humano, eivado de criatividade e inventividade. Destaca-se que é bastante interessante entender que criatividade e inventividade emergem como suporte para se pensar a potencialidade adaptativa do sujeito às condições frente a novos condicionamentos (CERTEAU, 2009).

Um saber *prático-poiético* pode ser compreendido como saber de mediação uma vez que entendido como um saber que se dá em ato, sendo portal que possibilita ao sujeito em ação acessar, mobilizar outros saberes, para dar concretude a sua ação em seu *qui-fazer*. Mediador também, por realizar a vinculação entre o fazer individual e as condições sociopolítica-econômica-cultural da existência que lhes é apresentada, contida nas previsibilidades de planos e projetos, se tornando, portanto, explícito no momento do desajustamento do esperado, do tido como certo. Portanto, ele surge na necessidade empírica do sujeito de dar conta de uma realidade que o desafia, para tal, ele implica no processo de apreensão das relações de afinidade entre o sujeito em seu *qui-fazer*, as condições laborais e os ditames sociais que aí se estabelece (BOURDIEU, 2008; CERTEAU, 2009).

Assim, os saberes *prático-poiéticos* representam, também, um processo de adaptação, sendo esse momento de ajuste ao/do mundo do trabalho, que se dá na excepcionalidade e manifesta-se como um sistema de arrumação, um ajustamento, que integra saberes e experiências passadas, numa matriz de percepções que orientam as ações presentes no aqui-agora. Tudo isso torna realizável os afazeres, as tarefas, de forma diferenciada, suprimindo o hiato que planos e projetos não foram capazes de prever, realizando assim, por esquemas e táticas, as analogias e transposições necessárias, conforme, metas e objetivos traçados anteriormente, os redefinindo e/ou alterando, sempre que a experiência do aqui-agora, assim lhe sugerir como necessária (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008; HEIDEGGER, 2012).

Formulada em um contexto específico, o do *qui-fazer* humano em situação laboral, a noção de saberes *prático-poiéticos* torna-se um instrumento de apreciação, ao possibilitar analisar a conexão dos predicados mais diversos de sujeitos expostos às condições laborais imprevistas, impensada, mas que, no entanto, dele exija uma ação, uma resposta e este de forma criativa e inovadora, coroa sua existência, ali, naquele momento de emergência, agindo de



forma satisfatória e coerente. O sujeito assim, migra de uma situação de desamparo e angústia, para uma situação ativa e propositiva, eivado pela criatividade e inovação. Arauto de si mesmo, o sujeito goza de certa autonomia e liberdade criativa, perante o desafio, a angústia e o desprovemento de certezas, para torna-se artífices de seu *qui-fazer*, em situações contextuais específicas (BOURDIEU, 1989; 1996; 2014; ALVES, 2003; CASTORIADIS, 1987;1992; CERTEAU, 2009; CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008; MORIN, 2000; PAIS, 2002).

O saber prático-*poiético* enquanto saber-fazer na emergência do a-con-tecer das coisas no universo laboral, significa um processo de transigir a ilusória oposição entre realidade objetiva e realidade subjetiva. Neste processo, os saberes destes dois universos dialogam e se retroalimentam. Assim, os saberes prático-*poiéticos* constituem-se num conjunto de esquemas internos ao sujeito, frutos de arranjos estruturados e estruturantes socialmente e de relações de saberes construídos mediante experiências práticas, em situações particulares do *qui-fazer* do sujeito em sua condição existencial, que o direciona de forma perene, para o exercício de sua função, em ações do seu agir ordinário (CERTEAU, 2009; CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008).

Pensar o saber prático-*poiético* implica em pensar a relação indivíduo e sociedade em contexto de atuação, no exercício de suas funções. É pensar como objetividade e subjetividade, individual e coletivo são concomitantemente organizados. A explicitação dos saberes prático-*poiéticos* implica na compreensão que este saber desvela-se como um fazer-saber, de uma subjetividade socializada, pois, enquanto esquema sistêmico de astúcia, assimilação e do fazer humano, ele é testado e experimentado em ocasião específica, quando é estimulado em campo, à medida que se é vivenciado na *práxis* (CERTEAU, 2009; CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008).

A relação de interdependência entre os saberes prático-*poiéticos* e o contexto de atuação laboral é condição para seu pleno entendimento. Ele representa uma fuga criativa e inovadora dos supostos determinismos da teoria e da prática, portanto, pressupõe uma relação dialética entre sujeito e o meio contextual do seu *qui-fazer*, uma relação de mão dupla entre saberes prático-*poiéticos* e a estrutura de um contexto de atuação laboral, socialmente determinado. Sendo assim, as ações, as escolhas oriundas dos saberes prático-*poiéticos* não derivam de cálculos ou planejamentos, são simultaneamente alvíres da relação entre um saber prático-*poiético* e as coações e incitações de um contexto conjectural.

Para compreender como os saberes prático-*poiéticos* são construídos, é importante considerar a noção de interesse. O interesse é entendido aqui como uma motivação inerente ao sujeito que possui um conjunto de esquemas de fazer-saber e potencialidades de ação em um

determinado contexto de atuação laboral. Portanto, o território de produção do saber *prático-poiético* corresponde a um contexto especializado e relativamente autônomo, vinculado à ação e ao labor. É um ambiente que está diretamente relacionado à existência de situações problematizáveis e interesses específicos (ACCIOLY, 2011; CERTEAU, 2009; CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008).

Outra noção que ajuda compreender a construção dos saberes *prático-poiéticos*, diz respeito a noção de estratégias, contudo, esta visa apreender as práticas naturais e evidentes como produtos destes saberes combinados a um específico pleito do seu universo de trabalho. Assim, as ações dos sujeitos é o resultado de reflexões críticas em ato, decorrente das relações dos saberes *prático-poiéticos* com o meio contextual do seu *qui-fazer*. As estratégias emergem como respostas práticas a situações específicas, que são impostas ao sujeito num determinado contexto que dele demanda realizações específicas de ajustes, criações e inovações (CERTEAU, 2009).

Na construção dos saberes *prático-poiéticos* busca-se alcançar certa harmonização na organização, nos desejos e nas prioridades do sujeito, resultado de adequações práticas aos princípios que, às vezes, são encontrados de forma difusa na maneira como o sujeito age diante de certas condições de tensão, como quando se sente obrigado a lidar com uma demanda imprevista e inesperada. No entanto, esse ajuste diante da tensão entre o sujeito e o contexto é apenas uma das possibilidades de adaptação diante do desajuste no ambiente laboral, uma situação comum quando se busca um equilíbrio entre objetividade e subjetividade (CERTEAU, 2009; CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008).

Os saberes *prático-poiéticos* não podem ser explicados como sinônimos de um saber sedimentado e imutável. Pelo contrário, eles são construídos continuamente, sendo abertos e constantemente sujeitos a novas experiências, emergindo nos acontecimentos do dia a dia. Esses saberes podem ser entendidos como um acervo de disposições incorporadas que funcionam como ancoragem para o acesso a outros saberes, permitindo ao sujeito agir de forma coerente e colocar em prática suas habilidades, desencadeadas a partir de estímulos contextuais.

A construção dos saberes *prático-poiéticos*, apesar de possuir uma certa autonomia, não é uma essência a-histórica. Ela está constantemente relacionada ao contexto, realizando ajustes incessantes diante das demandas impostas. Esses saberes são capazes de realizar adaptações e transformações necessárias diante dos imprevistos, porém estão limitados pela percepção da situação que os determinam.

Em síntese, pode-se dizer que o saber *prático-poiético* rompe com a perspectiva determinista e unidimensional das teorias e práticas. Sua característica marcante é considerar o

sujeito como protagonista de si mesmo, artífice do seu *qui-fazer*, produtor da história e senhor de experiências acumuladas, no fluxo de sua trajetória. Trata-se de um sujeito em ato, que percebe o contexto de seu ambiente de trabalho. Os saberes *prático-poiéticos* são tecidos em condições sociais específicas, em espaços relacionados ao fazer-saber e ao *qui-fazer* da vida laboral do sujeito.

Desse modo, os saberes *prático-poiéticos* não representam apenas um fazer social movido pela reprodução e conservação, mas sim saberes que reverberam em ações práticas que vão além da lógica temporal. Eles mobilizam situações práticas do passado (trajetória), presente (imediato) e futuro (potencialidade), constituindo-se como estratégias pelas quais os sujeitos transformam seu contexto de trabalho. Esses saberes capacitam os indivíduos a responderem de forma criativa e inovadora às demandas funcionais, lidando com o imprevisto e com o surgimento de novos a-con-tecimentos. A partir de sua percepção contextual, o sujeito age, reage, adapta-se e transforma-se, construindo e reconstruindo sua identidade e contribuindo para a construção da história (CERTEAU, 2009; CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008).

Sabendo que os sujeitos agem de forma ativa, mediados por conjuntos de astúcia, táticas, estratégias e análises socio-histórico-culturais constituídas na conjuntura que produz seu contexto de trabalho, pode-se afirmar que os sujeitos não são condicionados unicamente, mas sim que eles se produzem. No entanto, a visão e a compreensão que são o ponto de partida dessa (auto)regulação, são geradas pelas condições socioeconômicas materiais que compõem o contexto. Ajuíza-se assim, ser plausível entender os saberes *prático-poiéticos* como resultado de alusões distintas entre si, ou seja, trata-se de um saber *prático-poiético* fruto de um processo contínuo, influenciado por uma multiplicidade de estímulos e referências heterogêneas que nem sempre são coesas. É uma matriz de representações híbridas que é ativada de acordo com o contexto de trabalho e sua consolidação (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008).

Nestes termos, o saber *prático-poiético* constitui-se como um saber-fazer híbrido, bricolado (mesclado), indo, portanto, além de uma expressão de sentido prático que tenha sido incorporado automaticamente, mas expressando como memória em construção, em ação, em transformação. (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008). Registra-se assim, o saber *prático-poiético* como uma estrutura composta de múltiplas camadas, resultado de experiências vividas na trajetória de vida, porém atualizadas *in lócus*, no aqui-agora (HEIDEGGER, 2012). São formulações de saberes que constituem as particularidades e constroem a(s) identidade(s) dos sujeitos; saberes que dão base e revelam características pessoais, distinguindo os indivíduos, mesmo quando oriundos de um mesmo contexto, e experienciados processos formativos

semelhantes. No seu agir, na sua tomada de decisão, o seu fazer é singularizado e particularizado marcando, com isso, a autonomia do sujeito.

Há, no entendimento de saberes *prático-poiético*, uma linguagem/um estilo comum, algo que permeia a vida contextual; uma linguagem que é simultaneamente do sujeito, mas que também é social. No entanto, este estilo/linguagem se constitui numa escrita particular própria, que mantém vínculos com a linguagem/estilo contextual, porém que o sujeito imprime sua marca identitária, tornando o saber *prático-poiético* o que ele é, um saber indizível, individualizado, em graus (camadas) distintos e acionado na emergência do a-con-tecimento (CASTORIADIS, 1992; ALVES, 2003; CERTEAU, 2009; CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008; FOUCAULT, 1993; PAIS, 2002).

É do número de situações-problemas experienciadas em contexto laboral, em função dos desajustes de planos com o contexto, fruto do inédito, da impossibilidade da previsibilidade total que depende o número de experiências criativa e inovadoras dos saberes *prático-poiéticos* entrelaçadas com experiências, programadas, esperadas, acordadas.

A modernidade tem alcançado patamares cada vez mais elevados de objetividade. Esse fato, associado aos avanços da tecnologia, tem reconfigurado a constituição dos saberes, especialmente, o saber-fazer. Essa condição tem gerado uma diversidade de referências, porém, sem estabelecer uma bússola (estabilidade e confiabilidade) que oriente as ações dos sujeitos. Diante dessas circunstâncias, os sujeitos são levados a construir suas próprias respostas e traçar diretrizes de forma criativa e inovadora, fazendo uso da prática reflexiva em seu contexto. Esse é o resultado de uma sociedade objetivada que impõe ao sujeito a necessidade de tomar decisões, assumir posições e realizar escolhas de forma assertiva o tempo todo. No processo de modernização, através da tecnologia, observa-se que as instituições têm perdido a função de definir padrões de procedimentos aos indivíduos. Portanto, os sujeitos são impelidos a experimentar reflexivamente em seu *qui-fazer*, buscando sua inventividade, criatividade e traçando suas próprias diretrizes para construir seu próprio destino (MORIN, 2000; MACEDO, 2000).

As novas maneiras de interação social, resultante da ordem social contemporânea, são manifestações que contribuem para epifania dos saberes *prático-poiético*, mediante o processo de destituição do potencial poder de socialização das instituições, saberes esses que, de certa forma, estão mais aptos aos novos paradigmas. Com isso, há a presunção de uma sociedade em que os sujeitos sejam expressão e produtos destes saberes, uma sociedade com indivíduos aptos a conviver com distintas instâncias de socialização, com diversos projetos em disputas, veiculando, portanto, valores e referências distintos e plurais.

Assim, o saber prático-*poiético* se inscreve na contramão do sabido. Ele representa a negação de sedimentações de vivências e experiências, pois trata-se de um saber flexível, em constante construção; um saber em ato, em devir; um saber em metamorfose. No entanto, possui forte aptidão adaptável aos novos desafios dos paradigmas da sociedade contemporânea. Reitera-se aqui a ideia de que os saberes prático-*poiéticos* têm a característica de uma história em construção, de uma trajetória, de intercessão e de identidades laborais em formação. É um saber da ação-reflexão-ação, um saber que é produto da ação do sujeito, mas que simultaneamente o produz, deixando marcas indelévels e tornando-o apto a novas experiências e ações transformadoras (MORIN, 2000; MACEDO, 2000).

Na modernidade, as ações e práticas na vida em sociedade e também no âmbito laboral demandam tomadas de decisões, individuais ou coletivas, que são embasadas por saberes e técnicas específicas, originadas em discussões distantes dos próprios sujeitos envolvidos, seguindo o princípio da racionalidade. Algumas reflexões sobre o fazer e a ação humana alcançam um nível em que o leigo não se sente apto a contribuir, assumindo, assim, uma postura de mero executor, portanto, apenas respeita a sua legitimidade. No entanto, é importante reafirmar a pluralidade e diversidade de manifestações do saber, pois este possui um caráter transitório e constitui um processo e produto com final aberto, o que também é fundamental para o surgimento de novas reflexões e o desenvolvimento de novas práticas, hábitos e formas de agir no cotidiano, bem como para sua socialização (MORIN, 2000; MACEDO, 2000).

O advento das mudanças tecnológicas e o questionamento dos espaços e locais de referência alteraram de forma significativa as experiências individuais. Não é mais possível realizar transferências generalizadas de saberes por meio de agências como a família e a escola, que antes desempenhavam essa função de maneira sólida. Aos poucos, esse processo tem se tornado fragmentado e disperso. Essa transitoriedade nas funções, papéis e relações cria espaços para a liberdade de ação dos sujeitos (MORIN, 2000).

Quanto maior a margem de ação do sujeito, maiores são as possibilidades de realizar escolhas e maior é a flexibilidade nas relações. Consequentemente, ampliam-se as referências identitárias, bem como os riscos, a insegurança e a responsabilidade. Assim, a reflexividade ganha singular relevância para pensar a prática e as ações dos sujeitos, assim como seus condicionamentos, ao mesmo tempo em que reflete sobre como são produzidos os saberes prático-*poiéticos*.

Todo e qualquer saber está sempre sujeito a revisões, o que implica, de certa forma, instabilidade e insegurança, especialmente, nos limites éticos, no que diz respeito à fidedignidade do conteúdo e às representações em relação a ele e ao seu conceito. Da mesma

forma, os saberes *prático-poiéticos* estão submetidos a esse processo de revisão e têm na reflexão e no rigor ético sua âncora de análise. Trata-se de um saber que lida com a imprevisibilidade do inédito, com a emergência do a-con-tecimento, e, portanto, não é revisitado por meio de práticas de mera repetição, mas sim por meio de práticas reflexivas.

Mesmo que, por vezes, seja fruto de experiências que predisõem o sujeito à sua construção *in loco*, mediado por suas próprias escolhas, o saber *prático-poiético* não é mera repetição, não é memória cega incorporada inocentemente. Trata-se de uma construção contínua, em ato, permeada pela criatividade inovadora, habilitando o sujeito a construir-se em processo e de forma relacional, seguindo a lógica prática da ação. Diante da crise paradigmática que afeta a modernidade e da ausência de uma bússola estável e confiável que oriente as ações dos sujeitos, a flexibilidade das práticas é convocada. Nesse contexto, os sujeitos movem-se por práticas que os colocam em relação com universos híbridos e, por meio da bricolagem (mesclagem), constroem de maneira *sui generis* as suas práticas. Essa construção é marcada por certa autonomia, criatividade e inovações, resultando em uma nova forma de ser e se expressar diante do mundo que lhe abisma. A coerência dessa lógica é denominada de saberes *prático-poiéticos* (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008; FREIRE, 1967; 1981; 1987; 1996; MORIN, 2000; MACEDO, 2000; NÓVOA, 2002; SCHÖN, 2000).

A sociedade moderna tem produzido um sujeito individualizado, em nome de sua racionalidade, prima-se pela impessoalidade, o obrigando partilhar o mundo com o outro, lidando com seu entorno de modo pragmático, o coagindo passar pela angústia. Ela não o determina como sujeito que é oposto ao objeto, pelo contrário, por vezes o equivale, sendo assim, a realidade é fruto da consciência que reside no sujeito (MORIN, 2000).

Tomando como princípio a indissociabilidade entre o ser e o mundo, refutando toda forma de dualismo, polarização, aponta-se que essa indissociabilidade é um condicionante para o entendimento de sujeito, inserido no universo laboral e que ela marca profundamente o desvelar dos saberes *prático-poiético*. Isto porque, as idas e vindas do sujeito, em contexto laboral, ante a emergência do impensado e do inesperado, são precedentes as incubações teóricas, tanto da perspectiva conjectural, quanto dos seus predicados norteadores de sua compreensão, pois, habita aí, um limite intransponível, porém, que se mantém velado no cotidiano. Este que é o potencial do ser, a capacidade do sujeito se reinventar e de forma inédita e criativa, responder coerentemente ao seu contexto (mundo) que também é ele, e na medida que o altera, altera-se, tornando-se, processo e produto, arauto de si mesmo e do seu próprio mundo (MORIN, 2000).

A esse modo de agir, emprega-se o termo “saberes prático-*poiéticos*”, que significa, literalmente, agir com criatividade e inovação diante dos fatos, quando o planejado não é suficiente para lidar com o inesperado. É ser uma “presença” ativa e transformadora no mundo, buscando atender às demandas que angustiam e que são impostas no exercício de sua atividade.

Os saberes prático-*poiéticos* são conhecimentos nos quais o sujeito está imerso ao se encontrar em um contexto laboral. Eles se manifestam quando o sujeito, diante de demandas que fogem ao ajustado e ao acordado, precisa mobilizar uma variedade de saberes, por vezes até de outros campos não habituais ao sistema de respostas previsto em seu universo laboral. Nessa relação de acesso e mobilização de outros saberes, estabelecem-se conexões relacionais com seu contexto, seu mundo (humanos e não-humanos), no seu cotidiano. No cotidiano, o sujeito é apenas mais um entre outros, estabelecendo relações de identidade com o universo ao seu redor. Essas relações são essencialmente marcadas pelo processo de velamento e desvelamento. É nesse contexto que o saber prático-*poiético* se desvela, expondo o sujeito como uma pessoa entre outras, que busca no seu saber-fazer dar conta do *qui-fazer*. No entanto, esse sujeito possui uma maneira singular de ser. Essa singularidade é caracterizada pela abertura do “ser-aí”, do ser “aqui-agora”, do ser do “presente”. Nesse espaço, o sujeito utiliza estratégias, táticas, bricolagens (mesclagem/ combinações) e mostra sua capacidade de inventar, reinventar e inovar. É nesse momento que ele revela seu potencial criativo e inovador, sua habilidade de lidar com situações desafiadoras e demonstrar a si mesmo do que é capaz. À medida que se torna mais autêntico em sua identidade, ele também se torna capaz de projetar essa autenticidade para si mesmo (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008; HEIDEGGER, 2012).

Dessa forma, temos um saber prático-*poiético*, enquanto presença envolta no mundo laboral, no universo da ação do ser, do fazer-saber. Nesse universo ele existe em função de outra estrutura existencial, a disposição afetiva que revela como ele está, como se encontra. Nesse sentido, o sujeito não entra em relação com o seu contexto laboral, com seu *qui-fazer* a partir de sua racionalidade primária, mas são os vínculos do sujeito com todo universo que desenvolve a racionalidade.

Importa frisar que, no contexto da construção dos saberes prático-*poiéticos*, o que se desvela na abertura do sujeito com seu *qui-fazer*, no momento de angústia, desajuste e emergência do a-con-tecimento, são as conexões com a totalidade afetiva, ou seja, as coisas do mundo, os outros e até mesmo o próprio ser, que fazem diferença em sua relação afetiva com o fazer. É importante destacar que os modos de afeto também são definidos pelo desinteresse, pela falta de atribuição de importância, e essa compreensão sustenta o sujeito como uma

potencialidade possível, como um ser aberto, pois ele guarda em sua estrutura existencial a capacidade de se projetar.

Em relação ao sujeito da ação, pode-se dizer que suas potencialidades para a construção do saber prático-*poiético* não se definem pelo que é “aqui e agora”, como um objeto restrito, aos planos e projetos, à manifestação material-presente, às coisas previsíveis, pois o poder vir-a-ser faz parte de sua facticidade. O que o potencial humano é, na dimensão do fazer-saber, abrange a possibilidade do ainda-não que poderá vir-a-ser, aquilo que ainda não é o saber prático-*poiético* como fato, como realidade. Ele existe como possibilidade, existencialmente, uma vez que o sujeito em ação, no seu *qui-fazer*, é suas possibilidades (HEIDEGGER, 2012).

Em relação ao contexto de produção do saber prático-*poiético*, pode-se dizer que o sujeito da ação é indissociável do seu contexto, pois o sujeito da ação sempre envolve a presença de um referido contexto, onde o previsível falhou, onde o programado não deu conta, impelindo o sujeito à criatividade e a inventividade, característica deste saber.

Os saberes prático-*poiéticos* são saberes *sui generis*, portanto, pessoal e intransferível, apesar de determinável e comunicável, sua construção se dá num contexto que pode ser o laboral do fazer-saber. Sendo assim o exercício impessoal do cotidiano não pode ser considerado como saber prático-*poiético*, pois desresponsabiliza o indivíduo por suas ações, por suas decisões, uma vez que os julgamentos e escolhas são prescritos impessoalmente.

A impessoalidade exige que o sujeito viva de acordo com características que não são exclusivamente suas. Ela pertence a todos, mas não é atribuída a ninguém em particular dentro do contexto de um grupo. Dessa forma, o sujeito não é apenas ele mesmo; ele não simplesmente existe, mas, na expressão impessoal, são os outros que se manifestam. É através desses outros e a partir deles que o sujeito se define. Portanto, o que acontece na impessoalidade é um feito coletivo, negando ao sujeito a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões de forma individual (NÓBREGA, 2008; MERLEAU-PONTY, 1994).

Na produção do saber prático-*poiético*, pode-se dizer que o sujeito da ação ao deparar-se com o inesperado, com o que foge ao planejado, ele passa por momento de angústia, a qual desempenha o papel de disposição fundamental. Ela desassossega o sujeito da ação, no sentido de lhe mostrar que as coisas não estão ocorrendo como o previsto. A angústia, rompe as identificações impessoais cotidianas. Nela, emerge, no lugar do familiar, do esperado, a estranheza. Na angústia, perde-se essa condição familiarizada e o sujeito da ação se vê diante de si mesmo, no mundo das ocupações cotidianas e tranquilas, singularizado como sendo possível para quem a produção do saber prático-*poiético* são possibilidades do seu modo de ser. Desvela-se assim o seu poder ser com autonomia de escolha, acolhendo-se como responsável



por elas. Essa transição envolve ouvir o apelo da consciência (ouvir a si mesmo). Enquanto está entregue às rotinas, o sujeito da ação não ouve a si mesmo, ele escuta o “discurso”, o “receituário” da impessoalidade alheia. A consciência brota como a possível ruptura com as vozes da impessoalidade (HEIDEGGER, 2012; NÓBREGA, 2008; MERLEAU-PONTY, 1994).

## **2.2. A construção dos saberes prático-poiéticos durante a aprendizagem da docência**

Entre os universos dos saberes oriundos da experiência humana, tem-se os saberes prático-poiéticos, aqui tomado a partir de uma perspectiva materialista, por perceber que ele põe em relação a ação, o conhecimento, a racionalidade, a normatividade, a realidade, a produção e a criação, acrescentando ao seu entendimento tradicional um viés prático crítico e transformador. Nesse sentido, o saber prático-poiético é aquele que se dá enquanto autêntico ato criativo e inovador diante da emergência do a-con-tecimento, um saber típico do ato de fazer humano em sua liberdade de criar e que, não se pode definir com precisão antecipadamente (SOUZA, 2015).

Construídos a partir do acompanhamento dos aspectos da vida escolar, os saberes experienciais não acontecem de forma igual. Nos cursos de formação docente, como o curso de Pedagogia, é comum estes saberes serem discutidos a partir de situações tais como: elaboração do projeto pedagógico, organização das turmas e do tempo e espaço escolar, entre outros. No entanto, ao experienciar a realidade da escola, o discente inicia a construção de outros saberes, saberes estes dotados de uma singularidade que só podem ser incorporados a sua prática por meio da experiência, são os saberes tácitos (TARDIF, 2014). Para além destes, podem construir também os saberes prático-poiéticos, enquanto habilidades de evocar saberes, como âncora de acesso a outros saberes, mediante a emergência do a-con-tecimento; um saber subsunçor, que emerge de forma sensível, como ato criativo e inovador perante as demandas que lhes são apresentadas *in situ*, sem, no entanto, ser previamente determinadas ou previstas antecipadamente (AUSUBEL, 1980; DUARTE JR., 2001; MERLEAU-PONTY, 1994; MOREIRA, 2010; NÓBREGA, 2008).

Durante o estágio, o discente utiliza atividades pedagógicas num ambiente institucional de trabalho. Os saberes da formação e os experienciais, já construídos, lhe dão suporte no manejo destas atividades, porém, chega o momento do inédito, do não visto, do não pensado ou intencionado e, neste momento, o(a) estagiário(a) é tencionado a dar conta de uma realidade de forma criativa e inventiva. Assim, o(a) estagiário(a) evoca os saberes práticos-

*poiéticos* e constrói sua ação, seu *qui-fazer*. Denomina-se as ações resultantes deste pensar criativo, sensível e inovador de atividades *prático-poiéticas* (NÓBREGA, 2008; MERLEAU-PONTY, 1994).

Nenhuma atividade humana é não consciente e de nenhuma delas se pode ter um saber completo. Para Castoriadis, “o essencial das atividades humanas não pode ser captado nem como reflexo, nem como técnica” (1992, p. 91). Dessa forma, o ato de educar, pode ser pura racionalidade consciente, mas também de impossível elucidação total do seu ser. O cerne da educação consiste, então, na relação entre educador-educando e sua evolução está intrinsecamente relacionada ao que estes farão e do profissional pedagogo não poder-se-á cobrar a teoria completa de suas ações, pois esse não teria como defini-la, pois, suas ações remetem a esfera, também, do “prático-poiético”.

A profissão docente, enquanto atividade humana de transformação, é uma atividade *prático-poiética*, pois implica no autêntico ato criativo presente na alteridade, ou na origem do que é inédito, mas, também, se constitui numa atividade interativa, que vai além do significado e tem como consequência a sintonia das ações, num processo de desenvolvimento da autonomia humana.

Não se pode determinar, antecipada e unilateralmente os fins a atingir num processo educativo, formativo, pois o ato educativo consiste muito mais em deflagrar um processo, do que “assegurar” esse “fim”. Não se pode definir com precisão antecipadamente os resultados sob pena de negar a capacidade de criação das pessoas envolvidas. Por isso, no ato educativo deve-se levar em consideração os efeitos não pretendidos de políticas, projetos e planos (CASTORIADIS, 1987).

No ato educativo o educador precisa reconhecer a criatividade humana na história viva e sua capacidade de elaborar contra estratégias sempre que se sinta manipulado pela estratégia do outro. Assim, a atividade *prático-poiética* é aquela ação que abre o ser humano para o seu modo de fazer no mundo. Esse fazer implica em atividades de tal natureza de elevado grau de criatividade (*poiesis*) e realizada no contexto em que a-con-tecem as interações humanas onde impera diferentes níveis inelimináveis de liberdade e autonomia (CASTORIADIS, 1987).

Esta compreensão de fazer e de saber leva em conta a possibilidade de propiciar às pessoas oportunidades de autoanálise e de autocompreender-se para poder se autotransformar. Esta compreensão é entendida aqui muito mais como uma atividade do que teoria.

No processo formativo a atividade *prático-poiética* implica na ação entre sujeitos (interação), sem que nenhum seja tomado como objeto. Essas atividades implicam em tomar esses dois sujeitos como elementos essenciais ao processo e este retorna a ambos como produto

da autotransformação gestada nessa interação.

Essas atividades são definidas cuidadosamente pela transformação. Não é o que se pretende saber que as define, não é o objeto do saber seu delineador, mas sim a situação analítica. A situação formativa torna possível a existência do objeto de saber específico. Assim as ações/atividades *prático-poiéticas* não tem sua gênese no desejo de saber em si mesmo, nem é a mera aplicação do aprendido, do sabido, traduzido em princípios, fórmulas, receitas, aplicáveis a casos individuais, nestas circunstâncias, a teoria tem papel *sui generis*, para que o sujeito analista ou interventor (o educador) saiba utilizá-la,

como nas equações diferenciais, nenhum método geral permite, neste caso, achar a solução, que é preciso descobrir, cada vez (sem mesmo haver garantia de que a solução existe) A teoria orienta, define classes infinitas de possíveis e de impossíveis, mas não pode prever nem produzir a solução (CASTORIADIS, 1987, p. 41).

Nesse sentido, a atividade *prático-poiética* apresenta-se como uma não meta da qual se conduz, no entanto, ela se direciona a algo não totalmente indeterminado, e por ser indefinível não se deixa apreender. As atividades *prático-poiéticas*, não são uma mera atualização dos indivíduos, nem de suas aptidões já existentes, mas uma atualização das potencialidades do ser em habilidade de autometamorfosear, ao longo do tempo e em diferentes contextos social e por assim ser, são necessárias a formação docente.

Por essa lógica, busca-se perscrutar toda e qualquer circunstância e relacionar a teoria com um objeto. Observa-se que a descrição dele, nessa perspectiva, visa fazê-lo falar e permite perceber que as “disfunções” são sintomáticas, pois é portadora de um saber que precisa ser investigado, um saber que não pode ser negado nem dissolvido no todo, nem nas abstrações da mera anormalidade, pois essa disfunção é manifestação de uma outra razão.

As atividades *prático-poiéticas* são revolucionárias na esfera das ciências humanas, pois tem como objeto a materialização das significações, no entanto, estas não são diretamente observáveis, mas são determináveis e demarcáveis no interior de um contexto formativo, numa situação de análise. Uma revolução também por remeter as duas abordagens da problemática humana (objetividade e subjetividade) em disputa, mas que as recuperam ao dialetizar a dimensão técnica e a dimensão prática (CASTORIADIS, 1992).

Assim, as questões da formação do educador passam a ser entendidas como processo abrangente, que não se solidifica no interior de um grupo, nem tão pouco dentro de um curso. Esta formação que é resultado de uma condição socio-histórica, acontece de maneira que os elementos - teoria-prática - estejam articulados e consubstancie o entendimento que o processo formativo é contínuo, portanto, inconcluso e que a conclusão de um determinado curso é o

começo de uma nova etapa dessa formação. Também não se pode atrelar que essa formação se concretizará só pela participação ativa no cotidiano educacional, dada a vista, que ela carece de outros elementos reflexivos, exógenos ao ativismo pragmático. A seguir, busca-se desvelar o conceito de *prático-poiético*.

### **2.3. A formação docente e o estágio curricular**

No percurso de compreender a relação entre a formação de professor e o estágio curricular, emerge a compreensão de que a formação docente é intrinsecamente entrelaçada com os diversos elementos que compõem a vida profissional do professor. Essa formação é considerada um contínuo processo de preparo e crescimento, que transcende os limites da educação e se manifesta no campo da *práxis* pedagógica. Inclui a aquisição de saberes teóricos e práticos, o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e a construção de competências essenciais para uma docência eficaz e significativa. Essa jornada compreende a formação inicial nas instituições de ensino superior (IES), os estágios nas escolas e a formação continuada ao longo da carreira, buscando atualização e aprimoramento para atender às demandas da educação contemporânea e proporcionar uma aprendizagem de qualidade aos alunos. Nesse percurso, a identidade docente delimita-se e fortalece-se, sendo moldada pelo contexto laboral e pela vocação de transformar vidas por meio da educação (GARCIA, 2009; TARDIF, 2012).

Durante essa jornada reflexiva constata-se que a formação inicial, embora crucial, não abarca plenamente a construção da identidade docente, mas se torna imprescindível nesse processo. A formação docente revela-se como um empreendimento multifacetado, abrangendo ações que visem à construção de saberes práticos e laborais da docência, buscando edificar a identidade profissional e impulsionar mudanças essenciais na escola, no ensino, nas estruturas organizacionais e políticas, assim como no âmbito pessoal e profissional do professor (FREIRE, 1996).

Os estágios curriculares obrigatórios das licenciaturas, incluindo o da Pedagogia, desempenham um papel significativo como espaços/tempo de aproximação entre os licenciados e o contexto escolar da educação básica. Apesar das limitações, esses estágios estabelecem uma ponte fundamental entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e a Instituição da Educação Básica (IEB), promovendo uma articulação que favorece a integração e a mobilização dos saberes construídos (PIMENTA; LIMA, 2012; FREIRE, 1996; GATTI, 2016).

Uma constatação de suma importância reside na valiosa contribuição dos estágios para a formação de professores, tanto do estagiário quanto dos profissionais inseridos no ambiente

escolar da Educação Básica. O estágio, como elemento integrante da formação docente, assume um papel interativo e dinâmico, estabelecendo relações institucionais que geram um ambiente propício à aprendizagem e contribuem para a construção dos saberes próprios da profissão de professor. A formação docente, por sua vez, abarca a construção de saberes teóricos e práticos da prática docente, impulsionando a postura reflexiva em relação à realidade profissional, estimulando o desenvolvimento da consciência crítica e a formação da identidade profissional (TARDIF, 2012; PIMENTA; LIMA, 2012).

### **2.3.1. Estágio, conceito, história e legislação**

Ao longo dos anos o conceito de estágio sofreu transformações, deixando de significar, na Idade Média, um mero acompanhamento prático de imitação a um “mestre”, para tornar-se numa atividade ou componente curricular oferecidos nos cursos das instituições de formação profissional.

O termo estágio significa originalmente, residência e deriva do latim medieval *stagium* que designa “residência” ou “local para morar” sendo usado pela primeira vez na literatura no ano de 1080. No entanto, o termo *stagium* tem sua origem no latim clássico *stare* que significa “estar num lugar” (COLOMBO; BALLÃO, 2014).

Mais tarde em 1630, o termo *stage* aparece em francês antigo, para designar o tempo de preparação de um novo sacerdote para seu ministério. Nesse período, o cônego (padre) residia numa igreja até se completar o tempo de assumir sua função de direito. Segundo Colombo e Ballão (2014, p. 172), “daí deriva o termo ‘residência’, usado para indicar o estágio ou tempo de tirocínio (prática ou noviciado) para a profissionalização médica”. Nestes termos, observa-se, que desde tempos remotos, o “estágio” foi evocado como um aprendizado posto em prática num determinado *locus* sob supervisão.

Durante o estágio, o saber e o fazer estão intimamente ligados de forma indissociável, mesmo que, analiticamente, possa se entender que tratam de conceitos diferentes, isto apenas a nível de abstração conceitual. Esta indissociabilidade permite que o(a) estagiário(a) tenha oportunidade de compreender o estágio [docente, no caso,] como prática pedagógica e espaço-tempo para construir aprendizagens da docência que lhe são necessários ao exercício profissional.

No desenvolvimento do estágio, o(a) estagiário(a) é acompanhado por um(a) profissional experiente na sua área de conhecimento que colabora com seu processo de aprendizado, procurando prepará-lo(a) para quando estiver no exercício da sua profissão, esteja

mais seguro no desenvolvimento de suas atividades, consciente do seu saber-fazer e sendo capaz de contribuir com transformações do seu *qui-fazer*.

O estágio é momento oportuno de potencializar o aprendizado por meio da vivência experienciada no cotidiano profissional, a qual é tanto mais benéfica, quanto mais ligada à realidade do mundo do trabalho que se pleiteia a formação e que se almeja no exercício profissional. Nesse sentido, o estágio pressupõe uma relação de corresponsabilidade no processo interativo entre o(a) aluno(a), a instituição campo do estágio e a instituição formadora, gerando assim um ganho pedagógico para todos. Os saberes subsunçores, aprendidos durante sua formação, vai ao encontro da situação concreta, do cotidiano, do mundo do trabalho.

Uma vez inserido(a) na Educação Básica, o(a) estagiário(a), de forma dialética, confrontará saberes desta realidade, que lhe possibilitará refletir sobre os saberes construídos no curso de formação e nos mais diversos ambientes formativos a que teve acesso, refutando, arranjando ou reforçando o aprendido, vivenciando assim a adequada relação indissociável entre teoria e prática. Este espaço-tempo do estágio, também lhe proporciona momento ímpar para construção de novos saberes, entre eles, os saberes docentes *prático-poiéticos*, estes, estritamente ligados a realidade profissional, bem como a vivência pessoal. Assim, o espaço-tempo do estágio não pode acontecer fora de uma vinculação formal, com o processo formativo, esta que deve velar para que as atividades curriculares e educativas sejam objetivos principais do estágio.

Surgiu assim o imperativo de que, além dos elementos do processo formativo, o futuro trabalhador ainda fosse testado e aprimorado por meio de um estágio. Para Martins e Curi (2019, p. 690), “no Brasil, o desenvolvimento histórico da legislação que dispõe sobre o estágio inicia-se a partir de 1833, quando se constituiu a primeira Escola Normal, visando a qualificação e o desenvolvimento profissional de professores”. Segundo Polzin (2019, p. 19):

A primeira menção ao estágio como uma possibilidade na legislação brasileira se deu com o Decreto Federal nº 20.294 (BRASIL, 1931), o qual permitia, de acordo com o contido no seu artigo 4º, que a Sociedade Nacional de Agricultura (SNA) pudesse admitir estudantes como estagiários. A partir da década de 1940, diversas regulamentações foram sendo criadas em relação ao estágio. A Lei Orgânica do Ensino Industrial, promulgada pelo Decreto-Lei nº 4.073/42, estabelecia, no seu artigo 48, o estágio como um período de trabalho, realizado por um aluno, sob a supervisão e controle da autoridade docente, em estabelecimento industrial.

O conceito de Estágio Supervisionado foi instituído na Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, que estabeleceu o mesmo currículo para todo território nacional, reservando aos Estados o poder de regulamentação, ampliando, fragmentando disciplinas que já tivessem sido

previamente estabelecidas. Pimenta e Lima (2012) veem nesse processo, desdobramentos incongruentes e causadores de divergências. Para as autoras:

[...] a Lei Orgânica, ao regulamentar o ensino Normal no país através de diferentes cursos regulamenta a imprecisão quanto às disciplinas Didática, Metodologia e Prática de Ensino. E explícita claramente a necessidade da prática de ensino primário na formação do professor (como regente, professor ou especialista) (2012, p. 27).

A Lei Orgânica, conforme Pimenta, apresenta sua inconsistência, especialmente no que diz respeito a Didática, a Prática de Ensino e a Metodologia que, apesar da explícita vinculação da docência à Prática de Ensino, ela expressa um caráter dualista, fazendo prevalecer aspectos culturais-cognitivos, tornando o pedagógico-didático um apêndice de inferior importância, muitas vezes, tido como mera formalidade, para obtenção da licença para ensinar. A Lei Orgânica, também não exigia a “Prática” sobre a forma de estágio profissional, pois segundo Pimenta e Lima (2012) e Martins e Curi (2019), esta não era considerada o exercício de Magistério.

É na década de 60 que o estágio ganha outra roupagem, pois, nas faculdades e escolas técnicas, passaram a vigorar a ideia de aperfeiçoamento do ensino. Em 1962 o Conselho Federal de Educação (CEF) emitiu o parecer 292 que instituiu obrigatoriedade da Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado, fazendo parte do currículo mínimo para a formação docente e estabeleceu também que o estágio deveria ser realizada na rede escolar de ensino, durar um semestre letivo, devendo passar pelo acompanhamento de um docente e consistiria em vivenciar a experiência escolar para, posteriormente, realizar discussões, apontando os saberes construídos, desvelando suas fragilidades de modo a desenvolver um conjunto de habilidades para o exercício da profissão (MARTINS; CURI, 2019).

Em 1967, já em vigência a ditadura militar, o Ministério do Trabalho expediu a Portaria nº 1.002, que definiu a importância do estágio e criou condições para o entrosamento escola-empresa, estabelecendo a necessidade de contrato, definição de duração e carga horária, valor de bolsa e seguro, e a inexistência de vínculo empregatício e encargos sociais e trabalhistas, revelando com isso, a defesa dos interesses das empresas. Em seguida, o Decreto nº 66.546 de 1970, criou os “estágios práticos”, deixando de fora áreas importantes como saúde e educação, pois na época o foco dos governos militares era as diretrizes ditas “desenvolvimentistas”.

Em 1971, com a ditadura militar, através da Lei 5.692 proporcionou a realização da reforma da Educação Básica, que buscou profissionalizar o ensino secundário, por isso, criou a

necessidade da existência do estágio, este entendido com complementação da formação. Importante destacar que esse processo se deu de forma burocratizada e autoritária, ao tirar o protagonismo das escolas de formação e da comunidade, dos pais, dos trabalhadores, abrindo espaço para a improvisação no cumprimento da legalidade desta complementação formativa, pois o foco era o atendimento às necessidades da unidade concedente do estágio, o que, de certa forma, terminou por gerar a precarização do trabalho (CUNHA, 2014).

O decreto nº 75.778 de 1975 regulamentou o estágio de estudantes do ensino superior e profissionalizante de 2º Grau no serviço público federal. A Lei nº 6.494 de 1977 somente foi regulamentada pelo Decreto nº 87.497 de 1982 e vigorou sem nenhuma alteração até 1994, visando apenas regulamentar o estágio nos moldes como já vinha ocorrendo. A visão do estágio era reduzida a mera atividade de trabalho, sem estabelecer uma ligação mais específica com o processo formativo. A Lei 8.859 de 1994 incorporou a regulamentação do estágio de estudante com deficiência, também em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, em seu artigo 82, trouxe a normatização dos estágios para dentro das instituições formadoras. Já a Medida Provisória nº 1.952-24 do ano 2000, regulamentou a inclusão dos estudantes do Ensino Médio não profissionalizante (INSTITUTO Euvaldo Lodi, 2013; COLOMBO; BALLÃO, 2014).

É ainda no artigo 82 que a LDB situou o estágio como desvínculo empregatício, garantindo, portanto, o direito de poder ter bolsa, seguro contra acidentes e cobertura previdenciária. A necessária articulação entre teoria e prática, respeitada as singularidades do ofício foi garantida no artigo 61 da referida lei (BRASIL, 1996).

A formação docente para Educação Básica, ficou regimentada com prática de ensino de 300 horas no mínimo, conforme artigo 65 da LDB (BRASIL, 1996), no entanto, o termo “prática de ensino” acarretou confusão, o que levou a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação emitir o Parecer CES 744 em 1997 (BRASIL, 1997), a definindo como espaço de excelência, de formação teórica e vivência profissional supervisionada (elo indissociável entre teoria e prática), sendo assim, um momento oportuno para que o(a) estagiário(a) possa enfrentar as reais situações da ação docente, bem como de vivenciar a dinâmica específica da instituição escola (gestão, interação docente, relacionamento escola/comunidade/família). Com isso, competia ao estudante desenvolver atividades (observação, participação e regência) na escola, além de ações concernentes ao planejamento e a avaliação do processo pedagógico, no limite da carga horária estipulada, acompanhado e supervisionado pela instituição formadora.



Em 2001, o parecer CNE/CP nº 09 (BRASIL, 2001a), estabelece que o estágio não é o *locus* exclusivo da prática, portanto, exclui a prática de ser, esse espaço isolado na matriz curricular do curso, e fomenta a articulação do estágio com os demais componentes da matriz curricular. As alterações advindas pelo parecer 27/2001 (BRASIL, 2001b), entre outras coisas, destacam que o estágio deve, em conformidade com o Projeto Pedagógico do Curso, ocorrer a partir da sua segunda metade do curso, sob supervisão da instituição concedente, preferencialmente, com professores experientes. Assim, o estágio passa a demandar plano com clareza de objetivos e atividade, devendo ser avaliados entre os pares, com responsabilização e cooperação entre as instituições (formadora e concedente). O parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001c), distinguiu a terminologia “prática de ensino” de “prática como componente curricular”, determinando que esta deve aparecer no projeto do curso desde o início estendendo-se por todo processo formativo, articulando-se com o estágio supervisionado e com as demais ações do trabalho acadêmico e propôs também, o acréscimo de 100 horas na carga horária de estágio.

Em 2002, a Resolução CNE/CP 1 e a Resolução CNE/CP 2, ambas de fevereiro, procuraram regulamentar os estágios, com base nos pareceres anteriormente apresentados (BRASIL, 2002a, 2002b.). A primeira foca nas questões da vivência da prática, a legitimando a partir de uma perspectiva interdisciplinar e a segunda ampliando a carga horária dos estágios de 300 para 400 horas, conforme sugestionado no Parecer CNE/CP 28/2001.

A Resolução CNE/CP 1/2006 (BRASIL, 2006), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCN/CGP), regulamenta a carga horária do curso, estabelecendo que o mesmo deverá ter no mínimo 3.200 horas distribuídas de modo a contemplar 2.800 horas às atividades formativas teóricas; 300 horas ao estágio supervisionado; e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos. Nota-se que nesta, a carga horária de Estágio retorna a 300 horas e há, no artigo 8º, a regulamentação do campo de atuação do estagiário(a) graduando(a) de Pedagogia.

Ao longo de mais de seis décadas, os governos tentaram regulamentar o estágio, no entanto, suas ações foram insuficientes, para que essa atividade passasse a ser considerada como um elemento de Formação para estudante. Essa prática de tomar o estágio como “bico” prevaleceu difusa na legislação, sem a construção de uma política nacional que considerasse o processo formativo, a não precarização do trabalho e a não exploração do trabalhador. Em 2008, quando da aprovação de uma nova legislação de estágio, alimentou-se a possibilidade que esse

quadro pudesse ser alterado e o estágio curricular pudesse ser tomado como elemento formativo em todas as suas dimensões.

A Lei 11.788, de 2008 (BRASIL, 2008), define o que é estágio obrigatório e estágio não obrigatório, vinculando ao Projeto Político-Pedagógico (PP-P) dos cursos. Esta lei deliberou que extensão, monitoria e iniciação científica só podem ser considerados estágio, se forem previstos no PP-P. Normatizou, o estágio para estudante do ensino médio, para estrangeiros, para os cursos profissionalizantes e para a Educação de Jovens e Adultos e definiu 10% das vagas de estágio para estudantes com deficiência e jornada de no máximo 4 horas diárias. Estabeleceu que o estágio não implica em vínculo empregatício, decidindo, entretanto, que a inexistência do vínculo se dá mediante a existência de matrícula, frequência regular dos estudantes, termo de compromisso (firmado entre a escola formadora e a instituição concedente) e atividades desenvolvidas (garantindo o direito de férias, consoante as férias escolares, obrigatoriedade do seguro, ser acompanhado por um(a) supervisor(a) da instituição concedente e um(a) orientador(a) da instituição formadora, jornada de trabalho diárias de 6 (seis) horas, sendo 8 (oito) em caso especiais, somando no máximo 30 horas semanais e meia jornada, no período de prova. O tempo máximo numa mesma instituição é de dois anos, exceto, quando se tratar de pessoas com deficiência). Regulamentou a concessão de bolsas e outras formas de contraprestação, bem como, auxílio-transporte. Fora disso, a instituição concedente pode ser enquadrada como promotora de trabalho precarizado (BRASIL, 2008).

Observa-se que, apesar dos avanços, as instituições de ensino têm realizado um grande esforço para inserção dos estudantes nas entidades concedentes, o que demanda, talvez, melhor fundamento, na definição do aparato legal, tendo em vista aclarar maior o véis de responsabilidade e obrigações de natureza de interesse público, a demanda de formação qualificada de novos profissionais, bem como, o estabelecimento dos termos de inserção e concessão. Essa demanda implica na necessidade de se ter projetos de estágios bem fundamentados e estruturados e coerente com a realidade da entidade concedente. Carece assim, de um aparato legal que possa dar melhor visibilidade e agilidade a esse processo, uma legislação que busque como benefício a melhor qualificação pessoal e profissional do(a) estudante, preparando-o(a) para encarar com eficiência, sobriedade e criatividade os desafios e problemas do mundo do trabalho, para o qual está sendo formado.

A Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015a), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada (DCN) toma o estágio como componente curricular obrigatório das licenciaturas, articulado no conjunto das atividades do trabalho acadêmico. Estabelece a carga horária mínima de 3200

horas para os cursos de licenciaturas, sendo destas 400 horas dispensadas ao estágio supervisionado, 400 horas para prática como componente curricular e 200 horas para atividades teórico-práticas de aprofundamentos em áreas específicas de escolha do estudante. Dessa forma, a DCN/2015 (BRASIL, 2015b) dedica cerca de um terço da licenciatura para as atividades práticas vinculadas a área de atuação do graduando. Assim, já faz um tempo que “as legislações indicam para uma configuração de formação que preconize a relação teoria e prática e, conseqüentemente, um estágio relacionado com a prática e com a formação acadêmica, referendado nas demandas e necessidades dos espaços escolares e não escolares” (FERRAZ, 2020, p. 4).

Antes mesmo da Resolução de 2015 ganhar efetiva implementação, foi lançada a Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019). Esta nova resolução emerge em um cenário político conservador, marcado pelas contradições e retrocesso pós-golpe de 2016. Por essa razão sofreu muita influência de entidades defensoras de retrocessos e políticas neoliberais, o que promoveu a descaracterização da formação docente. Como agravante desse contexto, a crise pandêmica atravessou o cenário de sua implementação.

Assim, o contexto político-social serviu como pano de fundo para que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) avançasse no seu processo de implementação, conforme já pontuado na própria DCN de 2019. Nela, impera a defesa de um projeto formativo centrado na “pedagogia das competências” e na “prática”, por vezes interpretada como “epistemologia da prática”, quando na verdade, o que se observa é uma enxurrada de pacotes tecnológicos educativos, softwares, plataformas, apostilas e tantos outros aparatos adotados sem maior cuidado crítico e ético, com claro desprezo ao acúmulo experiencial de instituições públicas e universidades.

A DCN/2019 (BRASIL, 2019) define que a centralidade da prática é o estágio e que o planejamento, a regência e a avaliação de aula é o seu foco. Determina que o estágio ficará sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, concernente com o Projeto do Curso. Entre outras ações, prevê também o reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica, atribuindo a necessidade do engajamento dos docentes com o estágio obrigatório, desde o seu planejamento e acompanhamento e a ratificação da parceria entre as instituições concedentes e formadoras, bem como estimulou o aproveitamento de experiências de práticas nas áreas específicas do conhecimento.

Observa-se que a racionalidade técnica é evidente em toda resolução, dado o caráter conteudista atrelado a BNCC, que altera nomenclaturas, mas não consegue se livrar da predominância do caráter prescricionista de conteúdo/temáticas para a formação. Predomina

assim, um discurso de incompetência, de fracasso, responsabilizando os docentes por meio da prática da individualização, numa conexão que tende a colocar a origem dos problemas educacionais nos sujeitos, sem levar em conta, as reais raízes político-socio-históricas e concretas em que a educação está inserida. Isso tem gerado projetos aligeirados e praticistas de formação docente desvinculados de seus verdadeiros *lócus* de formação.

Todo esse histórico e aparato legal, visa definir o papel do estágio como elemento essencial, capaz de permitir o aprendizado por meio da experiência profissional. Conforme Pimenta e Ghedin (2002) o estágio é atividade realizada pelo estudante de um curso de formação no futuro campo de atuação. Para Dallegre Neto (2002), estágio obrigatório tem relação direta com cumprimentos das diretrizes curriculares e carga horária, tendo em vista a conclusão de um curso. Sendo o Estágio não obrigatório, segundo Martins (2012), atividades suplementares não imperativas, que vão além da carga horária regulamentar do estágio. Tanto o estágio obrigatório como o não obrigatório, devem estar de acordo com as normas do curso de formação. Em relação a sua finalidade, o estágio pode ser classificado como profissional, sociocultural ou de iniciação científica. Para Pimenta e Ghedin (2002), Pimenta (2005), Pimenta e Lima, (2012) e Almeida e Pimenta (2014), o estágio é atividade curricular (o exercício da observação e a participação de uma prática docente alheia e de regências) que os estudantes realizam, tendo em vista o campo de trabalho, para o qual está sendo formado. Portanto, o estágio é tempo destinado a um processo de ensino e de aprendizagem, é reconhecer que, a formação oferecida em sala de aula não é suficiente para o pleno exercício de sua profissão.

Araújo e Martins, (2020, p. 195), argumentam que o estágio é:

um processo que busca formar um profissional da educação com sensibilidade pedagógica para captar as diferentes realidades que perpassam o interior das escolas brasileiras; assumir os diversos encargos sociais da profissão; desenvolver a consciência inerente à responsabilidade dos profissionais da educação com a transformação da sociedade e com o fortalecimento, cuidado e resgate da dignidade e da qualidade de vida de todos os indivíduos. Entendemos, portanto, que o estágio é um instrumento político não somente para inserção dos estudantes no contexto escolar, mas, sobretudo, de responsabilidades compartilhadas; do exercício da ação-reflexão, reflexão-ação, ação-reflexão-ação que emerge de um trabalho integrado entre universidade, redes públicas de Educação Básica e o contexto social existente.

No estágio, os alunos são estimulados a uma prática pedagógica que possibilite novas configurações, perspectivas e relações com a docência para que ela possibilite o

desenvolvimento e a realização humana. Ele não se constitui pura e simplesmente o aprendizado de “boas maneiras de ensinar”, nem um amontoado de recursos e técnicas, que, por vezes, tem sido insinuado como cerne da formação docente no Brasil.

Há que se entender que estágio é *práxis*, pois nele reside o potencial qualificador da formação docente e, conseqüentemente, da educação como um todo. Ele é um processo articulado de ensino-aprendizagem. De natureza político-pedagógica, ele implica em relação, interação, participação, envolvimento e principalmente transformação.

Durante o estágio o discente vivencia essa natureza político-pedagógica, no tempo histórico e no espaço social, não se permitindo ser interpretado de forma linear, mas como processo que se circunscreve por meio de avanços e retrocessos. Não pode também ser pensado fora da sua natureza didático-pedagógica, portanto, organiza ações estruturais, que produzam novas condições de exercício compatíveis com a esperança emancipadora da sociedade.

Um estágio separado da Didática e da Pedagogia é enfraquecido, tornando mais difícil sua configuração como processo formativo e emancipatório. Além disso, perde-se a essência da *práxis* (a indissociabilidade entre teoria e prática). Sem o estágio, os discentes sentirão dificuldades em compreender o sentido político-pedagógico da docência e, conseqüentemente, da educação (ARAÚJO; MARTINS, 2020).

Estágio é o movimento de transitar por entre o saber e o saber-fazer, de idas e vindas, por entre a teoria estudada e a prática observada e/ou participada no ambiente escolar. Ele possui uma caracterização ideal, teórica, subjetiva, articulada a uma caracterização real, material, social e prática. Nele se evidencia a importância da prática pedagógica assumida, intencionalmente, cuja questão central é a articulação entre formação e o exercício do trabalho. Ele é “ponte” entre as instituições de ensino e a área de atuação profissional e pode se constituir num espaço de formação continuada do professor que recebe o(a) estagiário(a). Tem potencial de proporcionar o engajamento do acadêmico com a realidade escolar, devendo ser assumido como postura e não como um rol de atividades a serem desenvolvidas, por isso, exige atitude de aprendizagens e abertura para a coletividade, contribuindo para a formação da consciência política e social (daí a necessidade dos saberes *prático-poiéticos*). Sendo assim, o estágio é espaço fecundo para a produção dos diversos saberes necessários à profissão, onde os(as) estagiários(as) devem ser capazes de contextualizar, planejar e gerir sua ação pedagógica (ARAÚJO, 2020; FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008; FERRAZ, 2020; FERREIRA; FERRAZ, 2021; 2022; KULCSAR, 1994; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2001; PICONEZ, 1991).

Segundo Sarmiento, Rocha e Paniago (2018), o estágio é fonte inesgotável para a arquitetura da identidade e construção de saberes e práticas docentes, pois, é na inserção e

manifestação das diversas situações cotidianas, na escola, na sala de aula e no diálogo com os profissionais da educação, imerso no cotidiano escolar e/ou nas atividades de planejamento, reuniões, oficinas, projeto de pesquisa/intervenção, envolvendo as relações e práticas heterogêneas do contexto escolar da Educação Básica, que a identidade docente se desenvolve.

Estágio é *stricto sensu*, é aplicação e acompanhamento de ações planejadas (SOUZA; MARTINS, 2012). É tempo e espaço de aprendizagem que vai além da mera atividade extracurricular desenvolvida para dar conta de uma exigência legal, muitas vezes descontextualizada, de uma determinada carga horária. Um campo de conhecimento fruto da interação entre os cursos de formação e o campo profissional, em situação escolar e não escolar. O estágio é essa ação que permite a aproximação com o universo de atuação profissional para refletir o fenômeno do ensinar e do aprender. Busca compreender a complexidade das relações do ambiente escolar, um “espaço-aula” que supera a frágil lógica do aplicacionismo dos saberes da academia a uma realidade tida como desprovida de saberes sabidos, a escola básica, visando com isso, contribuir com a construção da identidade profissional (RABELO; FERREIRA; CORREIA, 2019; RAYMUNDO, 2013).

No estágio, o saber e o fazer são indissociáveis. E esta indissociabilidade faz com que o(a) estagiário(a) compreenda o estágio como prática pedagógica e como espaço-tempo para construir saberes inerentes a sua profissão, como preparo no seu processo formativo como docente. Há, portanto, uma corresponsabilidade no processo interativo entre os envolvidos no processo do estágio: o(a) estagiário(a), a instituição formadora e a instituição campo do estágio. Nessas condições, é possível que o estágio venha se constituir em verdadeiro espaço-tempo de iniciação docência e evitar que ele possa ser utilizado como forma de precarização do trabalho docente.

Outro aspecto que se vincula ao Estágio Supervisionado (ES) é a Prática como Componente Curricular (PCC), entendida como uma prática transversal, que envolve as disciplinas do curso; uma prática que consta no Projeto Político-Pedagógico (PP-P) do Curso, no planejamento, nas atividades, nas situações didáticas e leva o licenciando a vivenciar distintas e variadas experiências capazes de mobilizar diferentes saberes. Assim, nasce um novo entendimento de currículo de formação docente onde a PCC e o ES são diferentes e definidos com carga horária distintas. Nesta nova concepção, os saberes presentes nos cursos de formação estão intimamente ligados a prática e a reflexão.

### **2.3.2. O estágio e os *locus* de construção de saberes da/para formação docente**

O estágio curricular é considerado o ambiente propício para a construção de saberes da formação docente. Durante essa etapa, aspectos da subjetividade social do professor são integrados, como as relações professor-aluno, a linguagem, a produção e reprodução cultural, a simbologia e a arte, além da questão da violência escolar e a compreensão de signos e significados, entre outros elementos que se manifestam na prática profissional. Essa criação está fundamentada na ideia de que o estágio curricular desempenha um papel importante na formação da identidade profissional, na profissionalização e na construção da profissionalidade, como parte fundamental da formação disciplinar, curricular e teórica e não como *locus* de mobilização desses saberes. É através de uma perspectiva reflexiva que se pretende abordar essa questão, considerando estudos correlatos (MOREIRA, 2020).

A partir das discussões já expostas sobre formação docente, compreendemos que todos os momentos de ação e vivência de um docente, que lhe seja significativo, permanecem e agreguem novos saberes de forma a contribuir diretamente e/ou ocorrerem para o seu desenvolvimento e para a aprendizagem dos seus educandos e podem ser considerados como parte da formação docente. Nesse sentido, as ações iniciadas para a realização do estágio curricular têm um caráter formativo por si só, sendo capazes de agregar, construir e mobilizar saberes, além de representarem momentos potenciais de iniciação à docência (NÓVOA, 2002; PIMENTA, 1999; 2005; 2006; PIMENTA; GHEDIN, 2002; PIMENTA; LIMA, 2012; TARDIF, 2000; 2014).

Ao desvelar as implicações do estágio curricular na formação docente e no trabalho do(a) professor(a), é necessário considerar a importância tanto dos estágios na formação do(a) estagiário(a) quanto do papel desempenhado por eles na instituição escolar. Nesse contexto, há uma interação entre os profissionais da escola (regentes, coordenadores, supervisores, entre outros) e os orientadores da Instituição de Ensino Superior (IES). É por meio desse intercâmbio de saberes, mediado pelas interações, que o estágio curricular se configura como um potencial momento de iniciação à docência. Embora a relação entre a IES e a escola seja evidenciada nesse processo, o foco ainda permanece na formação do estagiário, que está em processo de formação profissional (MELLO; HIGA, 2017).

Ao considerar o estágio como parte da formação docente, é necessário reconhecer a reciprocidade desse processo, pois, se por um lado a ênfase está na formação do estagiário, que ainda está vivenciando aspectos iniciais referente a escolha da profissão e construindo os rudimentos básicos do fazer docente, por outro lado, é perceptível que a ação dos(as) estagiários(as) e do(a) orientador(a) de estágio, junto aos(as) profissionais da escola, contribui

na/para a reflexão sobre si e sobre a instituição da Educação Básica – a escola, assumindo-a também, como *locus* rico para formação de professores (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

Com a estreita relação entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e a Instituição da Educação Básica (IEB) por meio do Estágio, como parte da formação docente, ocorre um avanço significativo na superação da abordagem tecnicista, que enxerga a escola apenas como um espaço de aplicação de conhecimentos produzidos em instâncias superiores. Nessa perspectiva, valoriza-se o papel da escola como construtora de seus próprios saberes, sua lógica e cultura, reconhecendo a autonomia do professor e dos demais atores envolvidos no processo pedagógico da instituição escolar. Dessa forma, o Estágio, que se manifesta como parte fundamental da formação docente, desempenha uma função primordial nesse processo de redefinição das relações institucionais entre IES e IEB (MELLO; HIGA, 2017).

A compreensão do estágio como parte integrante da formação docente é viável, ao reconhecer que a formação de professores ocorre dentro de uma perspectiva ampla, na qual o estágio é considerado um espaço-tempo significativo para promover ações específicas dessa formação. Nesse contexto, é importante destacar que o(a) estagiário(a), como futuro docente, é o(a) principal beneficiário(a) desse processo, uma vez que o aprendizado da profissão de professor se estende ao longo da vida, e começa mesmo antes de se tornar efetivamente um(a) professor(a).

Outro aspecto inerente a este momento diz respeito ao contato entre instituições, entre a IES e IEB, que possibilita a partilha de experiências entre os profissionais e os estagiários(as). Ao entrar em contato com esses profissionais, os(as) estagiário(a) somam as suas próprias experiências, sentidos e significativos que contribuem na construção da sua própria identidade profissional docente.

O processo de formação docente ocorre ao longo de toda a vida profissional, não se limitando apenas ao momento inicial de aprendizado da profissão. Esse processo está intrinsecamente ligado às experiências vivenciadas pelo(a) estagiário(a) no exercício de sua função, na instituição da educação básica, nas relações estabelecidas com seus alunos, colegas e demais atores da comunidade escolar. Sua principal busca é a qualidade de sua formação, que reverbera nos processos e resultados do trabalho docente, priorizando sempre o aprendizado dos(as) alunos(as) como primordial (MELLO; HIGA, 2017).

Sabendo que o aprendizado da docência se dá ao longo da vida em suas diversas fases, o estágio representa um rico espaço/tempo com potencial para que esse aprendizado possa ser vivenciado pelos profissionais da instituição escola, bem como para o(a) estagiário(a), que terá oportunidade de perceber as nuances desse processo com outros educadores e experimentar



participações inequívocas, capazes de marcar profundamente sua trajetória docente para toda a vida.

Durante um estágio o(a) aprendiz poderá ver ações inerentes a formação docente (tanto da sua perspectiva, enquanto formação inicial, como dos professores regentes na participação em curso de formação contínua), na observação da prática docente, nas ações de planejamento, organização e execução das atividades escolares, bem como, no cumprimento das metas e ações presentes no projeto político-pedagógico da escola, no envolvimento em mobilizações e ações de atividades de caráter sindical e poderá, também, manter contato com profissionais que estão em diferentes fases da carreira profissional. Ainda, estarão tendo a possibilidade de vivências e relacionamentos tanto com a gestão escolar como com a família/comunidade da escola.

Ao abarcar o estágio como parte essencial da formação docente, é fundamental destacar características que contribuam para essa compreensão. Inicialmente, podemos abordar o estagiário, que, como aprendiz da profissão, é visto como um profissional em formação e em processo de desenvolvimento. Por outro lado, temos os regentes, coordenadores e supervisores, ou seja, os profissionais atuantes na instituição escolar. No entanto, para definir esses profissionais como colaboradores na construção do aprendizado da docência do estagiário, é necessário estabelecer categorias orientadoras que os descrevam de maneira mais precisa. Um primeiro passo consiste em basear-se nas atividades formativas que impactam a prática docente, conforme a perspectiva desses profissionais. Além disso, é importante considerar aspectos materiais, informativos, afetivos, motivacionais, atitudinais, axiológicos, formação de uma nova consciência, aquisição de novos saberes e habilidades, que visem contribuir para alcançar os resultados institucionais esperados (DAY, 2005).

Durante a realização de um estágio, a interação entre estagiários(as) e profissionais da instituição escolar é constante e neste processo há uma enorme gama de troca de informações e conhecimentos, de sugestões tanto de professores regentes, supervisores/coordenadores e de gestores, como dos(as) estagiários(as) para estes profissionais, o que possibilita a construção de um ambiente de aprendizado potencialmente rico para os(as) alunos(as), que podem passar a ter aulas mais atrativas em suas escolas.

Essas interações permitem debater o uso dos recursos materiais, bem como a produção de muitos deles, de acordo com a realidade local, tendo em vista que as situações das instituições escolares são diferenciadas e algumas condições de trabalhos são bem precarizadas. Por vezes, essas produções tendem a minimizar certas carências materiais da escola.

Os saberes docentes, os saberes curriculares, os saberes das práticas, entre outros, que são frequentemente discutidos, construídos e mobilizados no ambiente acadêmico, são

apresentados à escola como conhecimentos inovadores que devem integrar a proposta pedagógica. Esses saberes são parte do intercâmbio institucional, não apenas na construção e reconstrução, mas também na mobilização e na troca, com uma compreensão e reflexão crítica mais aprofundada. É importante ressaltar que, além disso, a escola da Educação Básica também é um espaço de construção de conhecimentos, e, portanto, o (a) estagiário(a), ao compartilhar os saberes construídos na academia, frequentemente se depara com questões correlatas no ambiente escolar e retorna, para a IES, enriquecido com as novidades (saberes) encontradas na escola (NÓVOA, 2002).

Assim, compreendemos que o estágio curricular desempenha um papel relevante na formação tanto dos(as) estagiários(as) quanto dos profissionais que atuam na Educação Básica. Por meio de um processo dinâmico e interativo de intercâmbio entre as instituições envolvidas, o estágio proporciona um ambiente favorável para a construção de saberes essenciais à profissão docente por parte dos(as) estagiários(as). Isso ocorre ao considerar diversos aspectos estruturais, como o espaço físico, as condições de trabalho e elementos específicos da carreira docente, além da relação colaborativa entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e a escola. Nesse contexto, os(as) estagiários(as) têm a oportunidade de participar ativamente da organização e execução das atividades pedagógicas e de ensino, especialmente no planejamento e na realização de aulas. Ao mesmo tempo, os profissionais da escola têm a chance de revisar, atualizar e construir novos saberes e práticas, contribuindo para uma formação contínua e aprimorada dos seus saberes e práticas.

Esse processo de estágio curricular, no âmbito da formação docente, é enriquecido por meio da produção material, elaboração de planejamentos, execução de projetos e implementação de diversas ações. Essas atividades visam melhorar as condições de trabalho e, acima de tudo, promover aulas mais dinâmicas e criativas, contribuindo para o aprendizado dos estudantes na Educação Básica. Em suma, o estágio é compreendido como um componente essencial da formação docente, reconhecendo que na própria escola da Educação Básica também ocorre a produção de cultura e conhecimento. A validade e o reconhecimento dessa produção são de suma importância para a formação do professor e para a construção de sua identidade profissional.

### **2.3.3. Estágio, momento singular de mediação dos múltiplos saberes**

O estágio pressupõe a relação entre um docente experiente, o(a) aluno(a) estagiário(a) e a mediação de um(a) professor(a). Também pressupõe, que as experiências vivenciadas, pelo

estagiário(a) confirmam condições para que o(a) aluno(a) estagiário(a) se torne autor(a) de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, norteada pelo projeto pedagógico da instituição formadora.

Dessa forma, o estágio consiste numa fase da vida acadêmica de integração entre as instituições de ensino superior, a escola e a comunidade. É por essa via que muitos alunos(as)-estagiários(as), tomam conhecimento do seu campo de atuação profissional e, conseqüentemente, começam a (re)construir e mobilizar saberes referentes a prática pedagógica.

Para Buriolla (2011, p. 13):

O estágio é o *lócus* onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente.

Assim, sobre o estágio, Marran (2019, p. 3) acrescenta ainda:

[...] do amadurecimento do *savoir-faire* (saber-fazer) necessário para a autonomia interventiva do ator social que optou por determinada área do conhecimento científico.

[...]

Santos (2004) afirma que para entender a prática enquanto *práxis* é necessário assumir a indissolubilidade entre a teoria e a prática.

[...]

A compreensão da indissociabilidade das dimensões teórica e prática da realidade na qual o profissional vai edificar a sua identidade a partir da dinamicidade, entre o saber e o saber fazer, entre situação de formação e situação de trabalho, poderá contribuir para o seu aperfeiçoamento e o entendimento da ação formativa como dimensão permanente na área profissional tanto em nível graduação (crescimento horizontal), quanto na busca pela formação na área da pesquisa, dentre outros (crescimento vertical).

O estágio marca o início do aprender a ser professor(a). Um aprendizado, em campo, de saberes inerentes a profissão docente, saberes estes que emergem das reflexões articuladas e inseparável de outros saberes construídos durante o curso e das experiências neste campo vivenciado, isto tudo, integrada as relações estabelecidas com profissionais e alunos da instituição escolar, ou seja, o estágio marca um espaço-tempo de reflexão sobre o fazer docente em *lócus*. Outro aspecto relevante neste processo, são as questões inerentes às relações interpessoais, pois estas mobilizam saberes que não são definidos *a priori*, nem são frutos de receituários, mas são saberes extremamente necessários a ação docente, são os saberes da emergência do a-con-tecimento, não presos a objetividades pré-definidas, são os saberes *prático-poiéticos*.

Para Pimenta (2006), a formação docente não se esgota na formação inicial, mas seus saberes são construídos de forma contínua na medida em que se vivencia o processo de tornar-se professor(a). No entanto, acreditamos que é no estágio que o discente se defronta com as primeiras experiências significativas, que confrontada com os saberes construídos nos demais componentes curriculares e ao passar pela reflexão-ação-reflexão, desencadeia um processo significativo que lhe possibilita fortalecer a construção da identidade docente, que se dá ao longo da trajetória profissional. Nesse período, segundo Ferreira e Ferraz (2021), os(as) estagiários agem ativamente no planejamento, execução e avaliação de toda sua atuação como docente aprendiz.

O estágio é “um componente teórico-prático, isto é, possui uma dimensão ideal, teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais, e uma dimensão real, material, social e prática, própria do contexto da escola brasileira” (PICONEZ, 1991, p. 25). É também durante o estágio que o apreendido é legitimado ou não, daí a importância de lidar com cautela com os saberes da subjetividade referentes aos valores e crenças do que é ser professor(a), pois estas têm relação direta com sua ação no contexto escolar.

Segundo Gonçalves e Pereira (2012, p. 6):

A categoria “vinculação teoria e prática” mostra quão necessário se faz o entendimento de construir, na prática, um conhecimento armado teoricamente. Entender a prática enquanto *práxis* é assumir a indissolubilidade entre a teoria e a prática. Ou seja, significa compreender que, na mesma atividade, coexistem as dimensões teórica e prática da realidade na qual o professor edifica a sua identidade a partir de um movimento de alternância, que se constrói entre o saber e o saber fazer [...].

Parte-se da compreensão de que estágio é o momento da formação docente em que ocorre a mediação entre professores(as) formadores, profissional da instituição da educação básica e o aluno(a)-estagiário(a). Brito (2006, *apud* RODRIGUES, 2013) afirma que o conhecimento do(a) professor(a) se produz na interação, por meio da experiência, seja ela advindas da formação, da vivência da docência, ou mesmo da troca entre colegas professores. Esta concepção permite visualizar com clareza o estágio como este momento de formação que realiza a articulação teoria-prática, produz-se saberes prático-*poiéticos* e que também possibilita a integração IES e IEB.

Assim, o estágio é uma forma de aproximar o(a) aluno(a) e a instituição formadora (a IES) da realidade para qual ela está formando (a escola da educação básica), onde se estabelece a construção de saberes pertinentes a *práxis* pedagógica. Dessa forma, o estágio constitui-se em

um espaço-tempo de questionar e mobilizar os saberes necessários à docência e, consequentemente, refletir sobre a *práxis*.

#### **2.4. Os saberes *prático-poiéticos* reinventando novas maneiras de ensinar e aprender em tempos de pandemia**

Onde as políticas neoliberais exacerbam a vida social, impondo uma ditadura do capital, a lógica produtivista e consumista tem reduzido a vida a trabalhar, produzir e consumir, moldando uma visão unidimensional da felicidade e a falsa ideia que o mundo não pode parar. É nesse contexto que surge a pandemia do chamado novo Coronavírus<sup>6</sup>. De repente, o mundo viu-se obrigado a parar, e a escola também, assim, em tempos de pandemia, observamos que os saberes *prático-poiéticos* estão emergindo como ferramentas essenciais na reinvenção das práticas educativas

A pandemia do Coronavírus, apesar de seus desafios, trouxe à tona a possibilidade de um modo de vida alternativo, questionando a necessidade do consumismo desenfreado. Na educação, a resposta à pandemia exigiu criatividade dos docentes, que, muitas vezes, tiveram que se adaptar a novas realidades para as quais não estavam plenamente preparados.

A transição para o ensino remoto emergencial trouxe desafios significativos, forçando os(as) professores(as) a repensarem suas práticas educativas. A perda do contato presencial trouxe estranhamento, mas também oportunidades para inovação e criatividade. Os saberes *prático-poiéticos* tornaram-se evidentes na capacidade dos(as) professores(as) de inventar soluções educacionais diante das demandas emergentes.

A falta de infraestrutura, acesso à internet e formação específica manifestou as desigualdades no sistema educacional brasileiro. A suspensão do ensino presencial impactou estudantes e profissionais em formação, obrigando uma reinvenção do estágio e do processo educacional como um todo.

Neste contexto, a velha escola revelou suas fragilidades, exigindo uma reinvenção educacional. O saber *prático-poiético* se destaca como a capacidade de resposta às demandas cotidianas, sendo, portanto, sinônimo da potencialidade educativa da ação humana, capaz de

---

<sup>6</sup> Em 2020, o mundo foi surpreendido pelo surgimento de uma nova doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), a Covid-19. Essa doença rapidamente se proliferou de maneira assustadora, por todo o mundo, sendo detectada pela primeira vez na China, ainda no final de 2019. Para conter a maior crise sanitária da história, a OMS declarou o mundo em estado de Pandemia. Tendo em vista tentar conter o avanço da pandemia, as pessoas foram desafiadas a fazerem um isolamento social e passaram a ter suas saídas para vida pública restringida e/ou limitadas. Foi o início das medidas emergências.

colaborar na reconstrução de relações e no repensar o papel do professor como agente de emancipação.

Diante da incerteza trazida pela COVID-19, o ato de educar, carece ser inventivo, portanto, precisa incentivar o pensamento crítico e independente, sendo um ato revolucionário necessário. Profissionais docentes devem incorporar os saberes *prático-poiéticos* em uma prática criativa e transformadora, promovendo uma educação que respeite a autonomia e a dignidade humana.

#### **2.4.1. COVID-19 e seu impacto na vida cotidiana: a *poiéis* como alternativa**

As políticas neoliberais implementadas nos últimos anos têm intensificado a vida em sociedade, impondo uma lógica extremamente produtivista. Esse modelo perverso tem conduzido a uma visão unidimensional da felicidade, onde a existência se resume a trabalhar, produzir e consumir. A capital impõe uma narrativa que deixa pouco espaço para outras formas de vida, restringindo a liberdade individual e moldando a sociedade conforme os interesses econômicos.

Nesse contexto, a vida cotidiana se torna dominada por uma lógica produtivista e consumista, onde a felicidade é frequentemente associada a despesas básicas. A ideia de ter tempo para ficar em casa com a família torna-se quase inatingível, e a própria concepção de felicidade é condicionada ao consumo. Esse modelo econômico ditatorial permeia não apenas a esfera econômica, mas também influencia fortemente as políticas sociais, incluindo a educação.

A ditadura do capital reflete-se na vida cotidiana, onde a pressão para seguir a lógica produtivista é avassaladora. O modelo econômico dominante parece não permitir um tempo para desfrutar momentos em família ou contemplar a felicidade fora do consumo desenfreado. A sociedade é, assim, moldada por uma visão unidimensional, na qual a realização está vinculada à produção e ao consumo incessantes.

Esse impacto na vida cotidiana não apenas impõe uma visão restrita de felicidade, mas também pressiona os indivíduos a se encaixarem em um molde pré-determinado pelos interesses do mercado. A liberdade de escolha é muitas vezes eclipsada pela necessidade de se adequar a padrões impostos, tornando a vida uma busca constante por produtividade e consumo.

A pandemia do Coronavírus, apesar de seus desafios, trouxe consigo a oportunidade de questionar essa ditadura do capital. Em meio à perplexidade e aos desafios apresentados pela

crise global de saúde, as pessoas começaram a perceber a pequenez diante do mundo e, ao mesmo tempo, a grandiosidade da inventividade humana.

O isolamento social forçado pela pandemia levou a uma reavaliação de valores, mostrando que é possível viver e ser feliz sem a necessidade do consumismo exacerbado. Surgiram reflexões sobre a qualidade de vida, o papel da família e a busca por modos alternativos de existência. Nesse contexto, a pandemia destacou a possibilidade de um tempo-espço educacional diferente, proporcionando uma pausa para reavaliar as prioridades e explorar outras formas de felicidade além da ditadura do capital.

A emergência da pandemia do Coronavírus impôs desafios significativos à educação, forçando os(as) professores(as) a responderem de maneiras criativas e inovadoras diante de uma realidade para a qual muitos não estavam plenamente preparados. Nesse cenário, os(as) educadores(as) se destacaram pela inventividade e criatividade, adaptando-se à nova normalidade do ensino remoto emergencial. A transição repentina para o ambiente virtual demandou respostas rápidas e adaptabilidade, revelando a resiliência e engenhosidade de professores (as) na emergência dos a-con-tecimentos.

A prática educativa presencial foi desafiada, e muitos educadores se viram obrigados a repensar suas abordagens. O ensino remoto emergencial, não representou apenas uma mudança no formato, mas sim uma oportunidade para a engenhosidade criativa e inovadora, permitindo que o ser humano reinventasse sua *práxis* educativa diante das condições socioculturais e materiais impostas pela pandemia.

#### **2.4.2. A necessidade de uma nova epistemologia que possa ensinar a pensar**

Contudo, essa transição para o ensino remoto emergencial também evidenciou desigualdades profundas no sistema educacional. Enquanto em alguns lugares as condições materiais possibilitaram uma adaptação relativamente suave, em outros, a falta de infraestrutura e acesso à tecnologia ampliou ainda mais a disparidade educacional. Muitos lares não dispunham de computadores ou acesso à internet, tornando difícil para alguns alunos acompanhar as aulas virtuais (FERRAZ; FERREIRA, 2021; FERREIRA; ABREU, 2021; MAUAD; FREITAS, 2021; MORAIS, 2021; RIBEIRO; FERREIRA, 2022; SOUZA, 2021; SOUZA; FERREIRA, 2020; VINHAS; SANTOS; BARRETO, 2021).

A crise sanitária exacerbou problemas pré-existentes, como a falta de políticas públicas eficazes e investimentos na educação. O descaso com a educação tornou-se ainda mais evidente durante a pandemia, destacando a necessidade urgente de abordar as desigualdades estruturais

no sistema educacional. As iniciativas de ensino remoto, ensino híbrido, entre outras alternativas, gestadas na emergência dos a-con-tecimentos, foram aos poucos, deixando transparecer a fragilidade do sistema educacional brasileiro (LEMOS, 2021).

O impacto da pandemia estendeu-se ao desenvolvimento profissional dos estudantes em formação inicial, especialmente aqueles envolvidos em estágios. Com a suspensão das atividades escolares presenciais, os(as) estagiários(as) tiveram que se adaptar a um novo cenário de ensino remoto. Essa mudança repentina afetou não apenas a vivência prática, mas também a construção de saberes e experiências fundamentais para a formação desses futuros educadores.

Segundo Ferreira (2022a, p. 9-10) a pandemia impôs um novo tempo, um tempo de refletir e infletir, pois,

Fomos retirados da sala de aula, nosso porto seguro e costumeiro de construções sociais, relações e aprendizagens, e convocados a um fazer diferente em um contexto estranho, com telas, links e ferramentas digitais desconhecidas. Com isso, o diálogo não foi “olho no olho” e se viu novas construções como a “presencialidade digital”. São muitas as aprendizagens deste tempo de isolamento, porque tudo isso provocou reflexões, aquelas referentes a considerações sobre direcionamentos, e inflexões aquelas que nos submete a mudanças de direções, ambas demandadas por tempos difíceis.

A necessidade de reinventar o estágio em um contexto remoto impôs desafios adicionais, desde a elaboração de propostas de estágio até a formação para o uso de ambientes digitais. A transição para o ensino remoto exigiu uma preservação cuidadosa da tríade: professor(a) formador(a), professor(a) supervisor(a) e estagiário(a), garantindo que a experiência remota não se tornasse uma mera transposição do presencial para o virtual (SOUZA; FERREIRA, 2020).

Entende-se aqui, que o estágio é para muitos estudantes a oportunidade de participar de atividades diretamente relacionadas ao ambiente escolar, onde passará a conhecer, agora não mais como alunos(as), um pouco mais do espaço da sala de aula, um local marcado por incertezas, que exige do docente capacidade para lidar com a elaboração de situações (previstas ou não) de caráter imediata, rotineiras ou inéditas no enfrentamento e na reelaboração no seu inventar-se professor(a) e no incremento de sua prática educativa (SANTOS; COSTA; PEREIRA, 2018).

Assim, o emergir da pandemia da COVID-19 e a suspensão das atividades escolares presenciais em quase todo país, implicou na necessária reinvenção do estágio, face ao nascimento do Ensino Remoto Emergencial (ERE), como alternativa manifesta para o tempo



pandêmico o que foi estudada/relatada por vários autores (COELHO; GONÇALVES; MENEZES, 2022; FERRAZ; FERREIRA, 2021; FERREIRA; ABREU, 2021; MAUAD; FREITAS, 2021; MORAIS, 2021; NEVES, 2021; OLIVEIRA; CARNEIRO, 2021; RIBEIRO; FERREIRA, 2022; SILVA, 2021; ARAÚJO, 2021; SOUZA, 2021; VINHAS; SANTOS; BARRETO, 2021). Para Souza e Ferreira (2020, p. 7):

o estágio na imersão da sala de aula da educação básica é um direito do licenciando, pois as tarefas de planejar, aplicar e avaliar atividades de ensino em turmas previamente designadas ao professor em formação inicial é o que lhe faculta a experiência da profissionalização. O estagiário é parte da configuração escolar. Com o professor formador e o professor supervisor do estágio, vivencia-se o ambiente pedagógico da escola e processam-se extrações de conhecimentos que impactam percepção sobre o trabalho docente. Essa ação ocupará grande parte de seu ofício de professor e os percursos de formação obrigam-se a destacar espaço para a profissionalização no ambiente natural de exercício da profissão. É no estágio no formato regência, com o desenho de professor formador/professor da educação básica/sala de aula educação básica.

A vivência da pandemia evidenciou a necessidade de repensar o modelo educacional existente. A velha escola, marcada por práticas conservadoras e tentativas de reproduzir a sala de aula presencial no ambiente *online*, revelou-se insuficiente para enfrentar os desafios atuais. A reconstrução educacional exige mais do que simples modernização tecnológica; ela clama por uma transformação profunda na relação entre educadores, estudantes e processos de ensino-aprendizagem (FERRAZ; FERREIRA, 2021).

O saber prático-*poiético* emerge como uma resposta a esses desafios, destacando a capacidade do educador de responder de forma criativa e inovadora às demandas cotidianas. O respeito à autonomia e dignidade humana torna-se imperativo nesse contexto, sendo essencial não inibir, mas sim promover a curiosidade dos envolvidos no processo educacional. A prática revolucionária, ancorada nos saberes prático-*poiéticos*, visa não apenas transmitir conteúdo, mas também emancipar e criar novas relações humanas. As iniciativas de EAD, ERE, Ensino Híbrido, entre outras alternativas, gestadas na emergência dos a-con-tecimentos, foram aos poucos, deixando transparecer a fragilidade do sistema educacional brasileiro (LEMOS, 2021).

A reconstrução educacional, para o contexto vivenciado, demandava uma mudança na epistemologia escolar. Não se tratava apenas de adaptar as práticas existentes para o ambiente virtual, mas sim de repensar todo o processo educativo. A busca por respostas efetivas às carências educacionais exigia uma revisão profunda, indo além da simples transposição do modelo presencial para o remoto.

A transformação almejada não se resumia à modernização; é um convite para a construção de uma nova relação entre professores(as) e alunos(as). A autonomia, a capacidade de pensar por si mesmo e a promoção de uma educação que vá além da transmissão de conteúdo tornam-se elementos fundamentais nessa nova escola de tempos pandêmicos.

Em lugares onde as condições materiais se fizeram satisfatórias, muitos dos problemas se evidenciaram numa prática meramente discursiva, que tentava transformar o ambiente virtual (*online*) na velha e boa sala de aula, com práticas conservadoras (ensino bancário), tentativas de passar “goela abaixo” saberes disciplinares (didático-curricular/conteúdo), sem com isso considerar meios mais sensíveis e significativo de realizar essa mediação didática (FREIRE, 1987; D’ÁVILA; FERREIRA, 2019).

Para Lemos (2021, p. 16-17):

Responder as novas demandas do sistema de ensino, não significa aceitar ingenuamente a transposição de um sistema educacional para outro. Não se busca apenas a modernização com novas tecnologias, o que se deseja é uma educação que der respostas efetivas as carências educacionais da nossa sociedade. Modernização, não quer dizer transformação. O desafio imposto a educação é o de reconstruir as novas relações humanas, de rever o papel de professor(a) frente a atividade de ensino, um papel que é de emancipação e não de transmissão de conteúdo.

O saber prático-*poiético* representa essa capacidade do sujeito responder as demandas cotidianas quando elas lhes são apresentadas. Em tempos pandêmicos ou não, de ensino remoto ou qualquer outra forma ou modalidade que se possa pensar, não se deve esquecer que o respeito a autonomia e à dignidade humana é um imperativo, portanto, não é um favor, é um dever. Logo, não se deve inibir, nem dificultar a curiosidade de nenhum dos atores do processo educacional, pois é por meio dela que se cria saberes provisórios que na comunhão do ato de ensinar, constrói conhecimento. A curiosidade é fundamental, para evocar aspectos da humanidade, que evoca imaginação, intuição e a capacidade de comparar, abismar, transformar e transcender. E nesse processo, o docente vai escutando os sinais de seu contexto e de forma criativa/inovadora é capaz de pensar a sua realidade e a ela responder de maneira afetiva, efetiva e significativa. E isso é pura demonstração do saber prático-*poiético*.

Diante da incerteza global causada pela COVID-19, ensinar a pensar emerge como uma atitude revolucionária e necessária. A capacidade de questionar, refletir e desenvolver pensamento crítico torna-se mais crucial do que nunca. A pandemia revelou a importância de educadores que primam pela autonomia e respeito à dignidade humana.

A educação, quando eivada dos saberes prático-*poiéticos*, torna-se uma ferramenta de emancipação, promovendo uma prática docente acolhedora, cuidadora, solidária e

transformadora. A criatividade e inovação não são apenas características desejáveis; são elementos essenciais para lidar com tempos de crise e construir uma educação que vá além das limitações impostas pela pandemia.

A vivência da pandemia desencadeou uma série de reflexões e transformações no cenário educacional. Os desafios enfrentados pelos(as) professores(as) na adaptação ao ensino remoto evidenciaram a importância dos saberes *prático-poiéticos* na reconstrução do processo educativo. A necessidade de uma nova epistemologia escolar, que vá além da simples transposição do presencial para o remoto, tornou-se evidente.

A capacidade de ensinar a pensar, como uma atitude revolucionária, destaca-se como um elemento crucial para enfrentar a incerteza que a COVID-19 trouxe. A autonomia, o respeito à dignidade humana e a busca por respostas efetivas às carências educacionais são fundamentais nesse contexto. A transformação almejada não é apenas uma modernização tecnológica, mas uma reconstrução profunda das relações humanas no ambiente educacional.

Diante desse panorama, é imperativo olhar para o futuro com perspectivas transformadoras. A educação, ancorada nos saberes *prático-poiéticos*, deve continuar sua trajetória como agente de emancipação, acolhimento e inovação. Os desafios permanecem, mas a capacidade de reinventar práticas pedagógicas e criar soluções criativas é a chave para uma educação resiliente e adaptável.

Em síntese, a pandemia não apenas revelou fragilidades no sistema educacional, mas também proporcionou uma oportunidade única de repensar e reconstruir a educação. O caminho a seguir exige o comprometimento contínuo com a criatividade, inovação e, acima de tudo, a promoção do desenvolvimento pleno dos indivíduos por meio de uma educação significativa e transformadora.

### 3. METODOLOGIA

#### 3.1. Tipos de pesquisa

A reflexão sobre os fios desta pesquisa tem como ponto central a análise do processo de construção e apropriação dos saberes *prático-poiéticos* que os licenciandos do Curso de Pedagogia vivenciam diariamente em ambientes de sala de aula. A ênfase recai na compreensão de como essas experiências contribuem para a formação das aprendizagens da docência durante a dimensão do estágio curricular. Este estudo se inicia com um cuidadoso exame de aspectos do processo de construção de conhecimento, destacando que o objetivo não é apenas alcançar um ponto de chegada, mas, sobretudo, valorizar a caminhada e o itinerário.

O percurso metodológico deste estudo, dada a sua complexidade, encontra-se como um emaranhado. O objetivo é estabelecer um entrelaçamento prático sensível e criativo com o mundo, colocando em relação aspectos como fato, ato, sentido e saber, conforme descrito por Souza (2015, p. 335):

nosso emaranhamento prático sensível criativo com o mundo, pondo em relação realidade, ação, significação e conhecimento, buscando distinguir minha posição a esse respeito tanto de certo realismo representacionista, empirista, concebido aqui como pouco interessante para a realização das disposições livres, prático-criadoras dos seres humanos, quanto ao mesmo tempo de um anti representacionismo linguístico que teria preocupações semelhantes às nossas, tomado aqui, porém, como insuficientemente aberto à criação sensível, embora disposto ao reconhecimento da dimensão social, não-fundacionista, daquele emaranhamento.

Assim, aos poucos, delineamos o aporte teórico-metodológico desta pesquisa. Ela teve como finalidade básica compreender como se dão as construções e apropriações dos saberes *práticos-poiéticos* experienciados cotidianamente pelos licenciandos do Curso de Pedagogia no contexto da sala de aula, com vistas a construção de aprendizagens da docência na dimensão do estágio curricular. É fato que uma pesquisa em educação com essa finalidade implica na produção de conhecimentos sobre questões inerentes à aprendizagem, ao currículo e ao contexto educativo. Trata-se de questionamentos sobre estudantes, professores(as), sua formação e sua *práxis* pedagógica, além de outros elementos que envolvem o campo, desde a dimensão política da educação até sua gestão e suas tecnologias. Todo esse processo é sustentado por uma abordagem epistemológica robusta. A adoção rigorosa de metodologias, a revisão sistemática da literatura, a validação por pares e a constante triangulação de dados são

exemplos concretos de como os princípios científicos orientaram e permearam cada etapa deste estudo, assegurando a confiabilidade e validade das descobertas. Assim:

a necessidade de compreender e de explicar os objetos e fenômenos investigados, tais quais eles verdadeiramente são na prática. Diante disso, há um pressuposto de análise em questão que não se pode deixar de explicitar: a dimensão epistemológica do conhecimento científico que permite a humanidade a sistematizar um conjunto de postulados acerca de como é possível conhecer a realidade natural e social. Nesta está subsumida à dimensão ontológica dessa mesma realidade, aquela que permite explicitar o que ela é verdadeiramente, constituindo-se histórica e socialmente por meio da própria atividade prática realizada pelo conjunto dos homens (NETTO, 2011 *apud* MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 225).

Nessa pesquisa, o paradigma fenomenológico se configura como pilar fundamental para compreender as vivências, interpretações e significados construídos pelos(as) estagiários(as) de Pedagogia. Ele se dedica a desvendar a essência das experiências humanas, indo além de simples descrições ou preconcepções teóricas. O conceito de “velamento/desvelamento” enfatiza a dinâmica de revelar e ocultar significados nas experiências cotidianas, direcionando-se para uma compreensão autêntica dos saberes prático-*poiéticos*. Esse enfoque fenomenológico amplia nossa percepção sobre os intricados laços prático-sensíveis e os mecanismos de construção do conhecimento. Optar por este paradigma não somente se alinha aos argumentos previamente estabelecidos, mas também aprofunda a análise, proporcionando uma perspectiva mais autêntica sobre a formação dos(as) licenciandos(as) em Pedagogia.

O estudo apresentado é de abordagem qualitativa e busca descrever as particularidades de um grupo específico, composto por estagiárias e professoras orientadoras, e identificar relações entre variáveis. Ademais, classifica-se como uma pesquisa descritiva, voltada para entender como se dão as construções e apropriações dos saberes práticos-*poiéticos* experienciados cotidianamente pelos licenciandos do Curso de Pedagogia no contexto da sala de aula, considerando a influência desses saberes no processo formativo através de reflexão, mobilização, reconstrução e redimensionamento de práticas.

Em relação aos procedimentos metodológicos, trata-se de um Estudo de Caso, uma vez que oferece acesso direto aos dados na fonte, com os sujeitos atuando ativamente e conscientemente como colaboradores. Ao adotar esta metodologia, visamos captar os detalhes, nuances e contextos que moldam e são moldados pela trajetória dos(as) licenciandos(as). A versatilidade do Estudo de Caso, que combina diferentes métodos e abordagens e se aprofunda em um fenômeno em seu contexto natural, faz dele a ferramenta ideal para explorar as multifacetadas vivências dos(as) estagiários(as), suas interpretações e o impacto dessas

experiências no processo formativo. Com um foco na experiência direta e no ambiente real de atuação dos participantes, essa metodologia captura sutilezas, nuances, significados e *insights* que poderiam ser perdidos em abordagens mais generalizantes.

Uma abordagem que destaca o relevante papel do pesquisador no processo de interpretação e descrição da realidade investigada, pois pesquisas desse tipo têm como atributo a descrição das características de determinado fenômeno e o estabelecimento de relações entre variáveis. Entende-se aqui a necessidade prática do procedimento metodológico pautar-se por uma postura em que o(a) pesquisador(a) tem como papel principal o de “fazer ver/sentir” com as palavras a realidade por ele investigada. Assim, este estudo caracterizou-se pelo movimento do pensamento que busca captar a materialidade histórica da vida em sociedade. Isso implica dizer que se trata de um método que busca descobrir os fundamentos sociais e históricos do processo formativo na construção dos saberes *prático-poiéticos* durante a realização do estágio pelas alunas do curso de Pedagogia.

Ao partir da realidade empírica investigada, constatamos que pensar essa realidade significa abstraí-la, isto é, mover o pensamento do real aparente por meio da reflexão para alcançar o concreto, que é a compreensão elaborada da essência do objeto que, em síntese, é síntese de múltiplas determinações. Tomou-se a ideia de que ao pensar a realidade, muitas faces podem ser encontradas, sendo a contradição o princípio basilar da lógica. Assim, foi possível diferenciar o empírico do concreto por meio das abstrações (PIRES, 1997).

O conhecimento do real não pode se limitar àquilo que é imediatamente dado, pensado ou sentido. Se o pensamento se limita a isso, ele se põe no nível da obviedade, restringe-se a captar o evidente.

[...]

A aparência fenomênica, imediata e empírica da realidade é importante e não pode ser descartada, visto que ela é o ponto de partida do processo do conhecimento – portanto, necessariamente onde se inicia o conhecimento. Entretanto, deve-se, partindo da aparência, alcançar a essência do objeto de estudo, capturar sua lógica interna de funcionamento que corresponde à estrutura e à dinâmica essencial (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 226).

Essa dinâmica exigiu do pesquisador uma postura autêntica e coesa para captar o conhecimento tal como ele foi se apresentando, tomando o cuidado para não incorrer no "viés das aparências" e/ou das "opiniões particulares", que são, muitas vezes, carregadas de "pré-conceitos" que nem sempre condizem com a descrição da realidade. Nesse sentido, como pesquisador, houve a compreensão da necessidade de desvelar aquilo que no cotidiano é velado, ocultado (GILES, 1989).

A partir de olhares atentos à construção e apropriação dos saberes *prático-poiéticos*

durante a realização do estágio do(a) aluno(a) do curso de Pedagogia, foi realizado o presente estudo, tendo como inspiração teórico-filosófica os princípios do pensamento da ciência da educação.

### 3.2. Caracterizando *locus* e participantes

A concretização desta pesquisa se deu no período de realização do doutorado, (2019-2023). Sendo, no entanto, o trabalho de campo desenvolvido em 2022. A produção de dados foi realizada no município de Itapetinga, terceiro município mais populoso da macrorregião econômica do Sudoeste da Bahia.

A cidade de Itapetinga fica localizada as margens do Rio Catolé, de onde nasceu seu primeiro núcleo urbano. Possui uma população, segundo o IBGE<sup>7</sup> de 2022, de 65.897 habitantes, uma área<sup>8</sup> de 1.651,158 Km<sup>2</sup>, distanciando-se de Salvador<sup>9</sup>, capital do estado, em linha reta por 321,07 km, sendo sua distância por condução de 576 km. Segundo o IBGE:

Em 2021, o salário médio mensal era de 1.6 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 18.4%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 315 de 417 e 28 de 417, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 4529 de 5570 e 1606 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 34% da população nessas condições, o que o colocava na posição 416 de 417 dentre as cidades do estado e na posição 3770 de 5570 dentre as cidades do Brasil (IBGE, 2023).

Em Itapetinga no ano de 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos correspondia a 96,8%. Seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental na Rede pública em 2021 era de 3,9 e 3,7, respectivamente. Em relação à matrícula na Educação Básica, havia um total de 16.061 alunos matriculados no mesmo ano. Dentre esses, 2.193 estavam matriculados na Educação Infantil (sendo 714 na Creche e 1.479 na Pré-Escola). No Ensino Fundamental, o total de alunos matriculados foi de 9.508 (sendo 5.153 nos Anos Iniciais e 4.355 nos Anos Finais). No Ensino Médio, o total de matrículas foi de 2.668. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) contabilizou um total de 1.535

---

<sup>7</sup> <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/itapetinga/panorama>

<sup>8</sup> <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15761-areas-dos-municipios.html?t=acesso-ao-produto&c=2916401>

<sup>9</sup> <http://br.distanciaticidades.net/calcular?from=itapetinga%2CBa&to=Salvador%2CBa>

alunos matriculados, enquanto a Educação Especial teve 644 matrículas (sendo 642 em classes comuns e 2 em classes exclusivas) (IBGE, 2023; INEP, 2023).

Dos 64 estabelecimentos de ensino da Educação Básica, 54 estão localizados na zona urbana. Destes, há uma instituição federal (IF Baiano), 3 estaduais, 32 municipais e 18 privados, que oferecem os níveis da Educação Infantil ao Ensino Médio. Os outros 10 estabelecimentos estão localizados na zona rural e são todos municipais (INEP, 2023).

O município também conta com um campus da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), assim, a pesquisa foi conduzida tendo como cenário principal o campus da UESB. Esta instituição de ensino superior desempenha um papel relevante no cenário educacional local, ofertando nove cursos de graduação, três especializações, três mestrados e dois doutorados.

Entre os cursos ofertado pela UESB, temos o curso de Pedagogia que, para essa pesquisa, assume uma posição de destaque, não apenas por sua amplitude acadêmica, mas também por seu impacto direto na formação do corpo docente local/regional. Tendo isso em vista, o foco da nossa pesquisa aprofundou-se nas dinâmicas dos estágios oferecidos por este curso, que são essenciais para a consolidação de uma formação docente sólida e prática.

Para a realização deste estudo, optamos por conduzir a investigação em duas turmas de Estágio II - Ensino Fundamental, nos anos iniciais do Ensino Regular, do VII semestre de Pedagogia, as quais estavam sob a responsabilidade de duas professoras, no I Período Letivo de 2021<sup>10</sup>. A escolha dessa disciplina justifica-se por ser relevante para o nosso objeto de estudo, que é a construção e apropriação dos saberes *prático-poiéticos* por parte das estagiárias do curso de Pedagogia, pois além de possuir a maior carga horária dedicada aos estágios, possibilita que o discente vivencie a interação pedagógica em um ambiente real de sala de aula, nesse contexto, eles(elas) têm a chance de confrontar os conhecimentos construídos/apropriados durante o curso com as demandas cotidianas do ensino. Esta disciplina, portanto, permite uma rica análise da construção dos saberes *prático-poiéticos* por parte dos(as) estagiários(as) do curso de Pedagogia, tornando-se essencial para entender o processo de formação e desenvolvimento de futuros educadores, que atuam na primeira etapa do Ensino Fundamental.

Constituíram-se como participantes desta pesquisa duas professoras da disciplina de Estágio II, do curso de Pedagogia da UESB/Itapetinga, doravante denominadas Bellatrix<sup>11</sup> e

---

<sup>10</sup> Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFBA (Anexo A) e teve Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).

<sup>11</sup> Em latim, guerreira. É a terceira estrela mais brilhante da constelação de Orion.



Maia<sup>12</sup>, juntamente com suas alunas, às quais atribuí nomes de flores: Acácia, Açucena, Alecrim, Angélica, Camélia, Dália, Gardênia, Hortênsia, Íris, Yasmin, Flor de Lótus e Vitória Régia. Dentre essas alunas, foram selecionadas dez para participarem do grupo focal. Como instrumentos para a produção dos dados foram utilizados o questionário, a entrevista semiestruturada, o grupo focal e a análise documental (Relatórios de Estágio). Esses instrumentos possibilitaram a construção dos dados que foram, posteriormente, interpretados e analisados.

Inicialmente, foi aplicado a todos(as) os(as) estagiários(as) da disciplina de Estágio II - Ensino Fundamental, anos iniciais – Ensino Regular, um questionário contendo situações-problema. Este questionário visava abordar situações de resolução de problemas relacionadas à realidade concreta da inserção e prática de estágio. Com base nos dados, realizamos a análise dessas informações que se constituíram como alicerce para os próximos passos da pesquisa. Em seguida, foi conduzida uma entrevista semiestruturada com as duas professoras da disciplina, seguindo um roteiro de perguntas previamente elaborado para essa ocasião específica. Posteriormente, com a participação de dez alunas, ocorreu a mediação no grupo focal que contou com um roteiro de perguntas inspiradas nos objetivos específicos e geral deste estudo. Por fim, foi realizada a análise documental dos Relatórios de Estágio, nos formatos adotados pelas professoras de estágio, como o diário de bordo, a nota de campo e o próprio Relatório de Estágio, produzidos pelos alunos participantes do grupo focal.

### **3.3. Instrumentos de Produção dos dados**

Dentre as técnicas utilizadas para dar concretude ao estudo, foram empregados o questionário (APÊNDICE B), a entrevista semiestruturada (APÊNDICE C), o grupo focal (APÊNDICE D) e a análise documental (APÊNDICE E). O questionário, como instrumento de pesquisa, é um dos mais utilizados para produção de dados. Consiste em uma lista de questões previamente elaboradas com base nos objetivos da pesquisa. Esse instrumento é de baixo custo e permite que as mesmas questões sejam aplicadas indiscriminadamente a todos os sujeitos, o público-alvo da pesquisa. Entre outras vantagens, o questionário possibilita que o colaborador da pesquisa se mantenha no anonimato. Além disso, o conjunto de questões pode conter perguntas com finalidades específicas, inspirando confiabilidade e atendendo a diversas finalidades.

---

<sup>12</sup> Em latim, pequena mãe (mãezinha). É uma das 7 estrelas da constelação de Touro.

A aplicação do questionário exige que o pesquisador tenha clareza sobre o que está buscando, qual o objetivo de sua pesquisa e como organizará as questões para obter o seu intento. Portanto, é necessário que o questionário seja planejado criteriosamente, visando produzir o máximo possível de dados essenciais para a pesquisa. Na elaboração de um questionário, é importante ter cuidado para que as perguntas estejam adequadas ao nível e à capacidade daqueles que vão responder.

Historicamente, conforme Macedo (2000) e Gerhardt e Silveira (2009), o questionário é um recurso de pesquisa quantitativa que, ao ser utilizado, está fazendo uso de uma ecologia de estudo que se retroalimenta, visando enriquecer os dados. Isso ocorre porque as respostas a um questionário aberto têm o potencial de levar a uma entrevista semiestruturada. Portanto, o questionário aberto proposto neste estudo, que contém questões envolvendo situações-problema, implicou em uma ação necessária para captar, na fonte, os vestígios encontrados nesta pesquisa.

Ao elaborar um questionário aberto e abrangente contendo situações-problema, direcionei minha atenção a desafios multifacetados. Nas circunstâncias apresentadas, três aspirantes a professores - Margarida, Rosa e Cravo - depararam-se com barreiras ao buscar inserção em uma escola, como parte essencial de sua formação em Pedagogia. O primeiro cenário revela a resistência inicial da diretora, evidenciando uma desconexão entre a administração escolar e a coordenação. A segunda situação evidencia a hesitação da professora regente em diversificar sua metodologia pedagógica, especialmente, quanto à adoção de práticas lúdicas. No entanto, os estagiários esboçam estratégias para implementar tais métodos, mantendo-se alinhados à rotina escolar. Já a terceira situação, mais crítica, emerge ao planejarem uma atividade teatral sobre nutrição, expondo preconceitos arraigados entre os estudantes. A intervenção assertiva de Margarida, Rosa e Cravo visa a promoção da educação inclusiva e a desconstrução desses preconceitos. O intuito do questionário foi de avaliar a capacidade dos respondentes de gerenciar esses desafios, a emergência de ideias criativas e as estratégias de superação adotadas. Estes cenários proporcionaram percepções valiosas sobre a atmosfera educacional e as interações em sala de aula, sublinhando a essência da adaptabilidade, reflexão crítica e engajamento pedagógico contextual.

Quando propus e apliquei o questionário aberto centrado em situações-problema, pretendia capturar as nuances e subjetividades dos participantes de forma mais autêntica. Ao invés de limitá-los a opções pré-definidas, permiti que refletissem e articulassem suas próprias perspectivas, oferecendo uma visão mais orgânica e contextualizada das situações. Esse método, embora tenha tornado a análise posterior mais desafiadora devido à variedade de

respostas, forneceu *insights* valiosos e detalhados que teriam sido perdidos em um questionário mais restritivo.

Quanto a situação-problema com a qual se trabalhou neste estudo, partimos do pressuposto de que a resolução de situações-problema consiste na busca de soluções por meio da elaboração de estratégias, raciocínios complexos, criativos, sensíveis e logicamente contextualizados, além de estar comprometida com o contexto. Nesse procedimento, há uma aprendizagem significativa que impulsiona o sujeito a argumentar, criticar, interagir e compartilhar ideias e pensamentos diante da situação-problema apresentada.

Trabalhar questionário aberto com situações problemas como técnica de pesquisa, requer planejamento, tomando as situações mais próximas da realidade que se está investigando e tendo o cuidado para que linguagem utilizada permita uma compreensão concisa de pensamento, proporcionando assim que os sujeitos colaboradores, possam expor seus pensamentos e estratégias, argumentos, refletindo e registrando por meio da escrita toda sua elaboração criativa/inventiva na solução das situações-problemas.

Segundo Macedo (2000, p. 169):

Recomenda-se que as perguntas dos questionários aberto, sejam em pequenos números, até porque os respondentes terão que argumentar suas respostas, muitas vezes justifica-las, contextualizá-la e explicitá-las. Ademais, as perguntas elaboradas devem ser claras, precisa, bem próximas ao contexto de vida do respondente.

Tecnicamente, a resolução de situação-problema, consiste na apresentação de situações abertas e sugestivas que exige do sujeito uma atitude ativa na busca de suas próprias respostas, na construção do seu próprio conhecimento. Isto pressupõe promover no sujeito o domínio de procedimentos, assim como a utilização dos saberes disponíveis, para dar resposta a situações variáveis e diferentes, sejam elas questões acadêmicas, profissionais ou da vida cotidiana.

Já a entrevista semiestruturada revela-se com um instrumento de pesquisa que permite deixar o pesquisador cara a cara com os(as) colaboradores(as) da pesquisa. Ela é uma espécie de comunicação entre dois ou mais atores sociais, um que busca informações sobre determinados fenômenos e outro, o sujeito, aquele que, supostamente, é o detentor das informações desejadas, estando este na condição de poder emití-la. Nesse sentido, as informações obtidas por meio desta situação dialógica têm potencial de ser convertida em variáveis do objeto de estudo embrionário da pesquisa. Fazenda (2001) alerta para a necessidade de que este diálogo ultrapasse a dimensão do previsível, que possa ser um diálogo que prime pela transgressão das lógicas racionalistas, fazendo emergir uma postura

interdisciplinar, pois perguntas meramente acadêmicas, tendem a nos conduzir sempre aos mesmos caminhos e aos mesmos lugares. Perguntas que fogem a esses ditames, não olham para a realidade pela via de mão única.

Ao propor a realização de uma entrevista semiestruturada, busquei uma compreensão profunda da formação docente, centrando-me, especialmente, na experiência do estágio em Pedagogia. Realizei entrevistas com duas professoras, Maia e Bellatrix, em contextos distintos. Enquanto a entrevista com Maia foi conduzida de modo remoto devido às suas restrições de agenda, com Bellatrix, o encontro aconteceu pessoalmente no saguão de um hotel, onde ambos estávamos hospedados para um evento. Conduzi as entrevistas a partir de um roteiro que buscou cobrir uma série de tópicos: primeiramente, obtive detalhes pessoais e profissionais, seguidos de perguntas sobre suas perspectivas em relação ao estágio curricular e a formação docente. No segmento sobre os saberes prático-*poiéticos*, abordei a relação entre criatividade, interatividade e ensino na docência, enfatizando a natureza imprevisível e fundamentalmente humana do ensino e aprendizado. Durante as entrevistas, deparei-me com algumas dificuldades, principalmente no tocante a compreensão do termo saberes prático-*poiéticos*, o que enriqueceu a experiência na medida em que foram realizados os questionamentos procurávamos dirimir as dúvidas emergentes, ressaltando as nuances do mundo educacional. Com esta abordagem, procurei aprofundar a compreensão das complexidades da formação docente e da experiência prática no campo educacional.

No caso deste estudo, optamos, conforme a problemática, pela realização de entrevistas semiestruturadas com as professoras das disciplinas de Estágio. Essa escolha foi feita com o entendimento de que esse instrumento, articulado com os demais utilizados, poderia contribuir de forma significativa para a construção dos resultados.

Em síntese, a entrevista configura-se como um diálogo interpessoal, numa relação individual entre dois atores sociais e que durante sua interlocução, é possível, causar reações, provocar situações, induzir ao erro ou a outros véis decorrentes da personalidade dos sujeitos envolvidos, mas sendo o entrevistador, aquele que tem por obrigação de pôr em suspensão ou minimizar tal situação.

O grupo focal é uma técnica que permite realizar a verificação de opiniões de situações concretas na medida que os colaboradores experimentam confrontar suas opiniões mediante estímulos apresentados pelo(a) pesquisador(a). Configura-se como um grupo de discussão, logicamente que, para efeito de estudos, precisará ser de tamanho reduzido, tendo em vista a boa interlocução entre os seus membros, e tem o objetivo de produzir dados pertinentemente significativos para responder o problema de pesquisa. As pessoas que são convidadas para

fazerem parte de um grupo focal, de certa forma, tem alguma característica em comum e estão diretamente relacionadas com o objeto da pesquisa.

Por fim, foi realizada a análise documental, tomando como dispositivo de pesquisa, os relatórios de estágio. E, para atender à demanda da questão de pesquisa deste estudo, tomamos os relatórios de estágio como passivos de análise por entender que estes, enquanto escrita de memórias, se adéquam melhor ao propósito deste estudo, no que diz respeito à construção de saberes docentes (em especial o prático-*poiético*) por parte do(a) estagiário(a) no contexto da Educação Básica. Isto porque, no movimento de escrita, os relatórios assumem caráter formativo e permitem que seu(sua) autor(a) pesquise/investigue, faça memória das ações desenvolvidas e, ao fazer isso, reflita sobre os saberes construídos no processo, tomando consciência de estar formando-se professor(a).

Buscamos conhecer experiências vivenciadas pelos(as) estagiários(as), o significado desse momento no processo formativo e na construção de saberes docentes, mais especificamente, dos saberes prático-*poiéticos*. Para tanto, tomamos como ponto de partida a ideia de que esse processo se dá por meio da mediação exercida pelo(a) professor(a) orientador(a) durante o processo de elaboração dos relatórios, ainda, por meio da escrita desencadeada pela prática vivenciada durante o estágio, a qual também propicia o aprendizado da docência.

Os relatórios de estágio, aqui entendidos como um processo educativo de maneira autoformativa são capazes de situar o lugar que a educação ocupa na vida de seu autor, desde que, em seu processo de elaboração, seja evocada sua história de vida escolar e acadêmica, articulada com as experiências do estágio. Isso permite que o autor se posicione como protagonista de sua formação, ou seja, o(a) estagiário(a) passa a ocupar o papel de ator-autor de sua própria história e colaborador(a) do processo formativo, na medida em que, por meio de seus relatos, contribui com os cursos de formação ao apontar e destacar o que pode ser mudado no processo de formação.

Prevalece aqui o entendimento de que, ao investigar como ocorre a construção dos saberes prático-*poiéticos* pelos(as) estagiários(as), professores(as) em formação, este estudo se configura como uma pesquisa que considera os fenômenos como sendo sociais, políticos e ideológicos. Além disso, leva em conta as interações entre o pesquisador e as colaboradoras pesquisadas dentro desse contexto, a partir de uma perspectiva dialética do processo.

#### **3.4. Procedimento Metodológico**

Para a concretização desta pesquisa foram realizados estudos teóricos sobre a formação de professores e o estágio curricular, etapas significativas e singular no processo formativo dos(as) alunos(as) do curso de Pedagogia. Além disso, foram conduzidas discussões sobre a construção e apropriação dos saberes docentes e o processo formativo, com uma atenção especial aos saberes *prático-poiéticos*. Essa revisão bibliográfica envolveu a leitura de artigos, revistas, livros, teses, dissertações, ensaios e outras fontes relevantes que contribuíram para a reflexão sobre a temática em questão.

Assim, num primeiro momento, em abril de 2022, após retorno das atividades presenciais, foi estabelecido contato com duas turmas de Estágio do Ensino Fundamental. Após esclarecer e apresentar a proposta de pesquisa, foram cumpridos todos os trâmites legais necessários para estudos dessa natureza. Em agosto de 2022, foi aplicado o questionário de pesquisa, contendo situações de resolução de problemas diretamente relacionadas à realidade concreta da inserção e prática do(a) estagiário(a) na Instituição da Educação Básica (IEB). As participantes colaboradoras receberam o questionário e foram provocadas a propor soluções para problemas inerentes ao estágio curricular e também ao cotidiano da escola da Educação Básica. Nesse processo, foi necessário expor seus pensamentos, estratégias e argumentos, refletindo e registrando, por escrito, toda a sua elaboração criativa/inventiva para a resolução dos problemas.

A aplicação do questionário ocorreu logo após o contato com as professoras de Estágio e a obtenção da autorização. Inicialmente, foram fornecidas informações básicas sobre a pesquisa, incluindo o título, o objeto do estudo, o objetivo e os procedimentos para a construção dos “dados” que possibilitaram a realização desta pesquisa. Foi negociado o local, o horário e as condições mais adequados para a aplicação do questionário.

Nesse momento, também foram apresentadas as questões éticas da pesquisa. Os participantes foram informados de que sua participação não implicaria em custos ou vantagens financeiras, e que teriam o direito de serem esclarecidos sobre todos os aspectos que desejassem. Foi enfatizado que a participação era voluntária e poderiam aceitar ou recusar essa participação livremente, e que poderiam retirar seu consentimento a qualquer momento, sem sofrer nenhuma punição ou tratamento desigual. Além disso, foram garantidos padrões profissionais de tratamento e sigilo de identidade em todas as circunstâncias, inclusive em eventuais publicações decorrentes deste estudo.

Foi informado as participantes que, ao responderem ao questionário e participarem deste estudo, poderiam enfrentar os seguintes riscos: a emergência de sentimentos, memórias e narrativas decorrentes das situações-problema abordadas no questionário, o que poderia suscitar

emoções, recordações e experiências vivenciadas, gerando um certo desconforto ou outros sentimentos. Para mitigar esses riscos, caso ocorressem, foi disponibilizado um espaço de acolhimento e escuta sensível, com o compromisso prévio de sigilo e discrição em relação a todo o processo. Além disso, foi assegurado o direito à compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente decorrentes da pesquisa.

A aplicação do questionário ocorreu em uma sala no Módulo de Educação da UESB/Itapetinga, previamente agendada junto ao setor responsável. Todas as recomendações sanitárias foram seguidas tanto para a assinatura dos documentos relacionados a este estudo quanto para o momento de resposta ao questionário. Como se tratava de uma ação coletiva, o critério de distanciamento social foi observado na sala, já que ainda havia protocolos de segurança oriundos do contexto pandêmico. O material para o questionário, uma apostila de questões para cada participante, foi produzido pelo pesquisador, levando em consideração os requisitos de higiene e segurança sanitária. Para garantir uma maior segurança, foram utilizadas as canetas dos próprios participantes, conforme solicitado previamente no primeiro contato.

Devido ao avanço do horário e das demais atividades acadêmicas a serem cumpridas, os participantes solicitaram que a devolução do questionário fosse realizada em outro momento. Entendendo que essa ação não prejudicaria a pesquisa, esse pedido foi concedido, e o pesquisador ficou responsável por recolher os questionários na semana seguinte, o que de fato ocorreu. Dos dozes questionários aplicados, apenas cinco foram devolvidos uma semana após a data combinada, pois os alunos não estiveram presentes no dia e horário acordados. Essa etapa foi concluída, portanto, no final do mês de agosto de 2022.

Numa segunda etapa, foram realizadas duas seções de entrevistas com as professoras das turmas da disciplina que é objeto desta análise. A realização de entrevista semiestruturada desenvolveu-se pautada numa postura dialógica, compreendendo que a realização desta extrapola a mera lógica acadêmica que conduzem sempre a caminhos previsíveis, mas permitem a transgressão que direcionam a respostas interdisciplinares, que são legitimadas, à medida que envolvem esforços para desvelar o objeto de estudo (FAZENDA 2001). Dessa forma, as entrevistas foram de grande valia para a formação de um juízo constitutivo sobre o processo de inserção do aluno(a) estagiário(a) na escola da Educação Básica e na construção dos saberes práticos *poiéticos*. Nesse sentido, as entrevistas, com o consentimento das professoras participantes, foram gravadas, e se tornam um instrumento fundamental para dirimir dúvidas.

A realização das entrevistas semiestruturadas ocorreu no mês de outubro de 2022, após a leitura preliminar, no mês de setembro, das respostas do questionário contendo as situações-

problema que foi aplicado com as estudantes. Duas professoras participaram das entrevistas, o que levou à realização de sessões de entrevistas separadas com cada uma delas. Assim como na aplicação do questionário, na entrevista, iniciei a conversa abordando as informações básicas da pesquisa. Foram fornecidos o título e o objeto do estudo, assim como o objetivo e os procedimentos para a construção dos “dados” (informações) que possibilitaram a realização desta pesquisa. Esse momento serviu para lembrar e estabelecer um clima de diálogo, uma vez que essas informações já haviam sido apresentadas às professoras quando foram convidadas para participarem da pesquisa.

A definição do local, horário e condições para a realização das entrevistas também foram aspectos acordados nos primeiros contatos estabelecidos com as professoras. Uma das professoras entrevistadas, devido à sua agenda, solicitou que a entrevista fosse realizada de forma remota. Considerando que essa abordagem não acarretaria prejuízo ao estudo, aceitei a sugestão, confiante de que essa experiência poderia até mesmo trazer alguns aspectos positivos, afinal, a vivência de atividades remotas foi bastante utilizada durante o período da pandemia, tornando essa oportunidade singular para sentir como tem acontecido a interação nesse ambiente.

Nos dias agendados, foram realizadas as entrevistas, sendo o processo conduzido após lembrar as discussões éticas da pesquisa. Foi reforçado que a participação na pesquisa não acarretaria custos ou vantagens financeiras e que as participantes teriam o direito de serem esclarecidas sobre todos os aspectos que desejassem. Foi ressaltado que elas estavam livres para participar ou recusar, e que poderiam retirar o consentimento a qualquer momento, sem sofrer punições ou tratamentos desiguais, pois a participação era voluntária. Também foi informado que, em qualquer circunstância, a identidade das participantes seria tratada com profissionalismo e sigilo, e que esse padrão seria mantido em eventuais publicações decorrentes deste estudo.

Foi esclarecido também que, ao participar deste estudo por meio desta entrevista, a entrevistada poderia enfrentar os seguintes riscos: possíveis constrangimentos inerentes à sua prática profissional e a emergência de sentimentos, memórias e narrativas que poderiam suscitar emoções, recordações e experiências vivenciadas, gerando um certo desconforto ou outros sentimentos. Com o objetivo de amenizar essa situação, caso ocorresse, foi garantido um espaço (momento) de acolhimento e escuta sensível, além do compromisso prévio de sigilo e discrição em relação a todo o processo. Além disso, foi assegurado o direito à compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente decorrentes da pesquisa.



A primeira entrevista foi realizada de forma remota com a professora Maia, dispensando assim os protocolos sanitários, no entanto, os cuidados éticos e profissionais, previamente estabelecidos e acordados entre a entrevistada e o entrevistador, foram mantidos e lembrados. A entrevista transcorreu em um clima de diálogo e empatia, ocorrendo de forma tranquila e a professora respondeu às perguntas com respeito e dedicação, não demonstrando nenhum sinal de dúvida ou resistência a nenhum dos questionamentos. As questões pré-definidas no roteiro foram ampliadas conforme necessário, com base nas respostas fornecidas pela professora.

Maia tinha 32 anos, casada e apresenta um percurso acadêmico em ascensão. Concluiu sua graduação em Pedagogia em meados dos anos 2010 em uma instituição renomada e, em seguida, avançou para o mestrado, que finalizou poucos anos depois na mesma universidade. Atualmente, encontra-se em um programa de doutoramento em uma instituição de ensino superior<sup>13</sup>. No âmbito laboral, Maia atua como docente na universidade pesquisada, cumprindo uma jornada de 40 horas semanais.

A entrevista com a professora Bellatrix foi realizada no saguão de um hotel onde o entrevistador e a entrevistada estavam hospedados. Esse local foi escolhido previamente, a partir de um acordo entre o entrevistador e a entrevistada, levando em consideração a agenda da participante e a necessidade de proporcionar condições para que a entrevista ocorresse com tranquilidade. Durante a entrevista, foi observado o critério de distanciamento social, pois se tratava de um encontro presencial e seguimos as recomendações sanitárias vigentes na ocasião.

Bellatrix tinha 47 anos, sendo solteira e possui uma notável trajetória acadêmica. Graduou-se em Pedagogia numa renomada instituição no final dos anos 90, avançou com uma especialização em Educação Especial na virada do milênio e, ao longo das décadas seguintes, conquistou títulos de mestrado e doutorado em Educação, em instituições de prestígio<sup>14</sup>. No campo profissional, dedica-se a mais de duas décadas a duas instituições de ensino distintas, cumprindo uma carga horária semanal de 40 horas em uma e de 20 horas em outra.

Foi solicitada permissão às professoras entrevistadas para a gravação durante as entrevistas, sendo garantido o sigilo das gravações e o compromisso de que serão arquivadas pelo pesquisador responsável por um período de cinco anos, sendo posteriormente destruídas.

A entrevista com a professora Bellatrix ocorreu em um clima de diálogo e respeito. Durante uma conversa produtiva, o tema da entrevista foi abordado gradualmente, permitindo explorar cada questão do roteiro e acrescentar outras conforme as respostas indicavam a necessidade de aprofundamento. Há o destaque referente ao comprometimento, respeito e

---

<sup>13</sup> Detalhes sobre a universidade foram omitidos para manter a confidencialidade.

<sup>14</sup> As instituições específicas e os anos precisos foram omitidos para preservar a privacidade do indivíduo.

dedicação da professora entrevistada para participar e responder a cada pergunta. Quando surgiam dúvidas em relação a algum termo, a entrevistada procurava esclarecer com o entrevistador e assim procedeu a entrevista sem demonstração de resistência ou constrangimento.

Num terceiro momento, foi realizado o grupo focal com dez estudantes selecionadas a partir da análise dos trezes questionários aplicados, priorizando aquelas com maior relevância para os saberes prático-*poiéticos*. O grupo focal ocorreu no mês de novembro de 2022, após as entrevistas com as professoras. Participaram deste momento as alunas das duas professoras de estágio entrevistadas e o pesquisador assumiu o papel de mediador, levantando questões sobre as vivências das alunas durante o estágio curricular. Foram feitas anotações pontuais e, com o consentimento das alunas, a concretização do grupo foi gravada.

As condições para o grupo focal foram acordadas durante a aplicação do questionário, definindo-se o local numa sala do Módulo de Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *Campus* Juvino Oliveira, em Itapetinga e reforçando a confidencialidade das identidades. No dia do grupo focal, o pesquisador repetiu as informações básicas sobre a técnica de pesquisa, estabelecendo um clima de diálogo. Foram ratificadas também as questões éticas, garantindo a participação voluntária e o sigilo das informações, as recomendações sanitárias e solicitada permissão para a gravação em vídeo, que seria mantida em arquivo por cinco anos e depois destruída.

Um roteiro com perguntas foi distribuído para conduzir as atividades. O grupo focal permitiu uma produção única de conhecimento e a promoção de reflexões sobre a formação de cada aluna-estagiária. Foi um dispositivo que a nosso entender pretendeu ser prático-criativo, ludossensível e reflexivo, e que, portanto, contribuiu significativamente para os dados deste estudo. As alunas participaram ativamente, relatando suas experiências, expressando suas opiniões com autonomia e liberdade e sendo criativas na apresentação das reflexões discutidas. Assim, a interação colaborativa marcou todo o período do grupo focal.

A participação no grupo focal não causou constrangimento em relação à prática como estagiárias. Não foram identificados sentimentos, memórias ou narrativas que gerassem desconforto ou sentimentos negativos relacionados ao estágio ou outras experiências vivenciadas. Mesmo quando uma das participantes relatou ter sido reprovada, esta demonstrou ser esse um a-con-tecimento superado ao fazer memória a sua aprovação no semestre seguinte.

Um dos primeiros e último evento na produção de “dados” foram os relatórios de estágio. Primeiro, porque a solicitação desses relatórios ocorreu nos primeiros contatos com as professoras de Estágio, ainda entre os meses de abril e maio e se constituiu numa fonte crucial

para identificar quais estudantes estariam aptos a participar da pesquisa, bem como possibilitar leitura capaz de evidenciar elementos para construção das categorias de análise. E último, pois a análise documental só se deu após ter se concretizado todas as etapas anteriores. Essa etapa, consistiu em analisar os relatórios de estágio nos formatos adotados pelas professoras, como diário de bordo, notas de campo e relatos de experiência.

No total, foram apresentados seis relatórios. Os autores dos mesmos foram: 1º Relatório: Hortênsia; 2º Relatório: Flor de Lótus e Camélia; 3º Relatório: Alecrim e Gardênia; 4º Relatório: Vitória Régia e Yasmin; 5º Relatório: Açucena, Íris e Dália e 6º Relatório: Acácia e Angélica.

Os relatórios apresentaram estruturas diferenciadas, no entanto permitiram captar aspectos como contatos e contratos com instituições, descrições das escolas onde o estágio ocorreu, perfis dos discentes e possibilitam traçar um perfil dos estagiários, há de certa forma cronologias dos fatos, planejamento, recursos, experiências, entre outros. Ainda, as extensões dos relatórios variaram, o 4º relatório, por exemplo, era mais extenso em suas descrições e, portanto, tinha uma abordagem mais detalhada e reflexiva sobre o estágio. Todos os relatórios enfatizaram a relação entre instituição acadêmica e escolas, embora nem todos tenham apresentado uma visão mais completa do que foi o estágio, como observado nos relatórios de Flor de Lótus e Camélia.

Em síntese, o que mais predominou na apresentação de cada relatório foi a tentativa de conectar a reflexão acadêmica com as ações vivenciadas, as experiências em sala de aula e a reflexão sobre a formação docente. Contudo, as abordagens e profundidades dessas reflexões variaram consideravelmente entre os relatórios.

A análise dos Relatórios de Estágio, articulada com as demais etapas da pesquisa, possibilitou compreender como ocorre o processo formativo durante o estágio e como os saberes da docência (em especial os *prático-poiéticos*) são apropriados no cotidiano dos estagiários. Essa avaliação só foi possível devido à realização de uma análise comparativa das etapas anteriores deste estudo.

Destacamos a relevância desta etapa por ter possibilitado observar o processo de inserção do(a) estagiário(a) no contexto de atuação profissional, desde o planejamento das atividades até sua realização por ter possibilitado o processo de inserção do(a) estagiário(a) no contexto de atuação profissional, quando este teve a oportunidade de realizar observação, coparticipação, planejamento e execução das atividades no período de regência. O planejamento foi considerado um elemento crucial de análise nesse contexto, partindo-se do pressuposto de que é a partir dele que o(a) aluno(a) estagiário(a) elabora suas estratégias e

mobilizam os saberes necessários para seu processo de formação e, enfim, no momento do estágio na escola esses saberes são novamente mobilizados para dar concretude ao seu fazer pedagógico.

### 3.5. Procedimento de registro e análise

Com o objetivo de manter a abordagem científica da pesquisa, mesmo diante do caráter descritivo dos dados produzidos, registrou-se de forma concisa e precisa os resultados obtidos. Os registros foram feitos simultaneamente ao processo de investigação, documentando detalhadamente cada fase da pesquisa, para evitar a perda, por meio do esquecimento, de elementos significativos na construção desta tese. Em seguida, realizamos a análise dos dados, visando explorar o objeto de estudo e responde a problemática levantada.

Assim, adotamos a técnica de análise de conteúdo para a análise dos “dados”, seguindo as três etapas propostas por Bardin (1977): pré-análise, codificação e tratamento dos resultados. Na primeira etapa, denominada pré-análise, foram realizadas as operações preliminares. Definimos o *corpus* de análise e estabelecemos os critérios que dariam sentido à interpretação final. Na segunda etapa, denominada codificação, exploramos o material, ou seja, transformamos os dados brutos em unidades através de um processo sistemático. Essas unidades possibilitaram a descrição das propriedades relevantes ao conteúdo presente no texto. Por fim, na terceira etapa, chamada tratamento dos resultados, buscamos evidenciar os resultados extraídos por meio da análise (BARDIN, 1977).

Durante a pré-análise, conduzi uma leitura minuciosa dos relatórios de estágio<sup>15</sup> e inspirado nas reflexões sobre saberes docentes *prático-poiéticos* e na minha experiência como professor de estágio, imergindo-me nos conteúdos para compreender as experiências e percepções dos estagiários(as). Este procedimento revelou a necessidade de traçar paralelos entre os relatos de dois grupos distintos - professoras e alunas. Ao cruzar esses relatos, identifiquei padrões emergentes que sinalizaram categorias potenciais. Em um exercício de síntese e precisão, segmentei e codifiquei manualmente trechos do texto, atribuindo-os a categorias específicas. Essas categorias emergiram tanto dos próprios dados quanto de diretrizes teóricas preestabelecidas.

Na etapa de codificação, o objetivo principal foi estruturar e categorizar os dados para

---

<sup>15</sup> esta leitura teve por objetivo levantar elementos para construção de categorias, a análise dos documental dos relatórios, constituíram última etapa nesse processo de análise de dados

extrair significados e padrões. Por esta razão comecei pela imersão nos relatórios (um total de seis (6) relatórios, sendo cinco (5) confeccionados em dupla e um individual), realizando uma leitura atenta para identificar nuances e detalhes pertinentes à pesquisa. Nesse processo, utilizei anotações marginais para destacar conceitos, sentimentos e situações relatados pelos(as) estagiários(as).

Em seguida, organizei as anotações em conjuntos iniciais de códigos, mantendo uma abordagem interativa, o que permitiu refinar os códigos conforme avançava na análise. A influência do conceito de "saberes docentes prático-*poiéticos*" foi vital, ajudando a moldar a categorização e garantindo que a codificação se mantivesse fiel à natureza reflexiva e prática da docência.

Os relatos das professoras e das alunas foram codificados separadamente, mas com uma atenção constante às sobreposições e contrastes entre eles. Isso garantiu que, mesmo tratando-os individualmente, a inter-relação entre esses dois grupos fosse mantida. A codificação foi, portanto, um processo dinâmico e dialético, no qual o equilíbrio entre saberes teóricos e experiências práticas foi fundamental para captar a essência das experiências relatadas.

O processo de análise foi alicerçado no equilíbrio entre saberes teóricos e práticos. Assim, adotei uma abordagem que combinava métodos dedutivos e indutivos, refinando categorias até que elas verdadeiramente refletissem os aprendizados e experiências dos estagiários(as). Em particular, o conceito de "saberes docentes prático-*poiéticos*", previamente enfatizado nas entrevistas com as professoras e no grupo focal com as alunas, guiou a análise. Esta perspectiva centrada na prática buscou capturar a essência da criatividade docente, onde a teoria se entrelaça com a prática, e a experiência se molda através da reflexão e ação.

As categorias que emergiram nesse processo foram: **O Fazer do(a) Estagiário (a):** Normativa; Orientações; *Mimesis-Poiética* (imitação-criação); Reminiscência; Investigação / Pesquisa; Aglutinado. **Saberes prático-*poiéticos* apropriados no Estágio Curricular:**

Saberes da prático-*poiéticos* indizíveis; Saberes da prático-*poiéticos* proativos; Saberes prático-*poiéticos* do desvelo. **Desenvolvimento profissional e cultura geral, da similaridade do fazer à apropriação dos Saberes prático-*poiéticos* no Estágio Curricular:** heteroformativa; a autoformativa; a ecoformativa

Assim, após a produção dos dados, estes foram catalogados, interpretados e analisados de forma a dialogar com o referencial teórico, buscando uma compreensão mais aprofundada dos saberes docente, do aprendizado da docência e da apropriação dos saberes prático-*poiéticos* durante a inserção do(a) aluno(a) estagiário(a) de Pedagogia na Educação Básica. Realizamos

a análise do material coletado, verificando se as questões de pesquisa foram respondidas e se os objetivos foram alcançados.

Acreditamos que a relevância social deste estudo reside no fato de que ele tem o potencial de contribuir com os cursos de formação de professores, fornecendo subsídios para a reflexão e o redimensionamento da prática pedagógica, uma vez que a formação profissional não deve estar dissociada da realidade em que se propõe atuar. Além disso, o estudo também é importante para auxiliar os educadores na reflexão sobre sua prática cotidiana, especialmente no que diz respeito à construção dos saberes *prático-poiéticos* e sua integração teórico-prática no processo formativo. Na próxima seção, será discorrida mais sobre o processo investigativo, apresentando os dados e realizando a interpretação e análise dos mesmos.

## 4. OS SABERES PRÁTICO-*POIÉTICOS* E O ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UESB/ITAPETINGA<sup>16</sup>

### 4.1. Os Saberes Prático-*Poiéticos* na Formação do Pedagogo – traçando o perfil dos colaboradores da pesquisa

Nesta pesquisa, participaram duas professoras da disciplina de Estágio II - Ensino Fundamental, Anos Iniciais – Ensino Regular do Curso de Pedagogia da UESB/Itapetinga, e suas respectivas alunas, denominadas com nomes de flores - Acácia, Açucena, Alecrim, Angélica, Camélia, Dália, Gardênia, Hortênsia, Íris, Yasmin, Flor de Lótus e Vitória Régia. Dentre as alunas, foram selecionadas dez para participar do grupo focal, conforme planejado na proposta da pesquisa.

Ao realizar o levantamento do público para a pesquisa, foi observada uma grande redução no número de alunos(as) em relação as vagas que são ofertadas no ingresso. Essa observação serviu como indicativo de como o Curso de Pedagogia tem enfrentado uma diminuição em seu quantitativo nos últimos anos. Essa tendência de redução não é exclusiva do curso em questão, mas sim uma realidade presente nas licenciaturas em geral, em todo o Brasil. No caso específico do Curso de Pedagogia da UESB/Itapetinga, nota-se que essa redução está relacionada tanto à baixa procura quanto ao alto índice de evasão.

A proposta inicial era realizar o grupo focal com dez estudantes, ou seja, com um grupo de alunos(as) reduzido envolvido na pesquisa, mas, posteriormente, foi decidido abarcar a todos(as) os(as) participantes do estudo. No entanto, devido à falta de disponibilidade das alunas colaboradoras Dália e Camélia, não foi possível agendar um horário compatível com o da turma, logo, retornou-se a proposta original de realizar o grupo focal com dez participantes.

Uma observação rápida sobre o perfil dos(as) alunos(as) revela que todas são mulheres, o que confirma a tendência de feminização do magistério (SÁ; ROSA, 2004). A procura pelos Cursos de licenciatura, especialmente na Pedagogia, ainda é predominantemente feminina. Esta feminização é evidente tanto na procura pelos cursos de formação de professores quanto na realidade educacional do Brasil, e da cidade onde o estudo foi realizado, visto que a maioria dos profissionais envolvidos na Educação Infantil são mulheres. A presença

---

<sup>16</sup> Considerando que o conceito de saberes prático-*poiéticos* foi abordado de maneira abrangente na seção de fundamentos, a partir deste momento, opto por não mais fazer menção a autores ou referências para caracterizá-lo. Essa escolha visa promover maior fluidez na análise dos dados, permitindo uma abordagem mais direta e focada no contexto em questão.

predominantemente feminina no Curso de Pedagogia impacta tanto a procura pelos cursos de formação de professores quanto a atuação profissional, especialmente, no contexto do primeiro nível de ensino.

Durante o levantamento do público participante do estudo, constatamos a presença de apenas um aluno do sexo masculino, que seria chamado de Cravo, mas ele declinou do convite devido a compromissos outros e uma agenda cheia. Outra característica do grupo de alunos(as) é sua juventude. A faixa etária das participantes variou de 22 a 67 anos, sendo que apenas duas tinham mais de 57 anos. Isso, indica que além de ser um curso que atrai principalmente mulheres, a presença é marcada, atualmente, especificamente por um público mais jovem, com nenhuma ou menos tempo de experiência profissional, que resulta em um grupo com um repertório menos expressivo de vivências.

Em relação à participação em atividades de pesquisa e extensão, observamos que metade do grupo já teve alguma experiência, sendo que cinco delas participaram do PIBID e duas estiveram envolvidas em atividades de extensão. A experiência profissional das alunas é marcada por ações pontuais, com curta duração, variando de 3 meses a 1 ano. Com exceção das duas participantes com mais de 57 anos, que possuem uma atuação profissional de 8 anos fora da área da educação, e outra participante com 5 anos de atuação em secretaria e oficina escolar em uma escola especial. Essas características evidenciam a importância da formação inicial e da prática docente na construção dos saberes *prático-poiéticos*, uma vez que as participantes estão em um estágio inicial de suas trajetórias profissionais.

Côncio destes dados, buscamos compreender as experiências e desafios enfrentados pelas professoras e alunas no contexto da formação docente, considerando as especificidades do estágio curricular. Dessa forma, entendemos que os saberes *prático-poiéticos* são fundamentais para a transformação da prática educativa, permitindo que os profissionais desenvolvam sua criatividade, inovação e reflexão, o que tende a contribuir para a superação das dificuldades impostas pelo contexto educacional.

#### **4.2. Os Saberes Prático-Poiéticos e o Estágio na Formação do Pedagogo**

No âmbito do Estágio Curricular, a formação do pedagogo é moldada por diversos elementos estruturais e constitutivos, delineando um processo dinâmico de aprendizagem. Destacam-se os seguintes aspectos: **Elementos Estruturais e Constitutivos do Estágio Curricular e o Fazer do(a) Estagiário(a)**. Os elementos estruturais e constitutivos do estágio curricular, aprofunda a análise dos elementos que o compõem, revelando sua importância como



espaço formativo. Aspectos como supervisão, orientação, documentação, interação com a comunidade escolar, elaboração de projetos, processos de investigação e intervenção e a integração teoria-prática ganham destaque na construção dos saberes *prático-poiéticos*. Já o fazer do(a) estagiário(a) implica no entendimento do papel ativo do estagiário na construção de seus saberes *prático-poiéticos*, pois o estágio é compreendido como um campo propício para a expressão do fazer pedagógico, marcado por uma série de características essenciais. No contexto do Estágio Curricular, as vozes das colaboradoras deste estudo (estagiárias e professoras) ecoam, revelando nuances essenciais dos elementos estruturais do fazer do(a) estagiário(a). Diversas subcategorias delineiam as ações do estagiário, incluindo a normativa, orientações, *mimésis-poiética*, reminiscência, investigação e aglutinado.

A subcategoria **normativa** no contexto educacional refere-se a padrões, diretrizes ou normas que orientam práticas e condutas, oferecendo um guia ético e legal para as ações dos estagiários. Esses saberes, muitas vezes, são absorvidos no calor dos a-con-tecimentos, pois podem ser subentendidos como conhecimento comum, embora no cotidiano nem sempre se mostrem tão lógicos ou sabidos como aparentam.

Acácia e Angélica: destaca o desespero quando o imprevisto entra em cena e quando ainda não se tem internalizado a normatividade contextual evidenciando assim a importância das normativas como guias éticos, fornecendo base para uma prática coerente e proativa.

ocorreu imprevisto na escola e as duas professoras não iriam poder estar presente e nós tivemos que ficar à frente da sala com o apoio da secretaria da escola, foi uma aula que a professora deixou o plano de aula pronto. [...]. Na semana de observação eles demoram para fazer as atividades [...] quando assumimos essa turma no 4º dia de observação, tínhamos a certeza que eles demoram para terminar a atividade, mas não foi o que aconteceu, [...] eles fizeram as cinco atividades e ainda faltava 1 hora e meia para o sinal tocar e irmos embora. O desespero foi o sentimento [...], não sabíamos o que fazer [...] com a turma eles estavam muitos agitados e nós ficamos sem reação perante aquela situação, inventamos brincadeiras, jogo das profissões e mímicas com uma turma de 26 alunos o que não foi nada fácil, ficamos desesperadas quando tudo fugiu do controle, mas conseguimos controlar a situação [...]. (ACÁCIA; ANGÉLICA, Relato de Experiência abr/maio 2022).

Diante do relato de experiência das estagiárias Acácia e Angélica, fica evidente a vivência do saber *prático-poiético* em duas situações desafiadoras. Na primeira ocasião, ao se depararem com a ausência das professoras titulares e a responsabilidade de conduzir a aula, mesmo com um plano de aula prévio, as estagiárias enfrentaram uma situação imprevista, exigindo delas ação criativa e proativa para lidar com a agitação da turma. A segunda situação refere-se ao planejamento insuficiente de atividades, resultando em tempo ocioso. Diante do

desespero, as estagiárias foram compelidas a construir alternativas, como inventar brincadeiras e jogos, demonstrando a aplicação prática do conhecimento diante da imprevisibilidade. Ambas as situações destacam a importância do saber prático-*poiético*, indo além da previsibilidade normativa, ao desafiar as estagiárias a tomarem decisões criativas diante de eventos inesperados.

Uma outra subcategoria diz respeito as **orientações**, que correspondem as diretrizes ou instruções que fornecem guia para a realização de atividades durante o estágio curricular. As orientações são fundamentais para nortear as ações do estagiário, contribuindo para uma prática alinhada aos objetivos educacionais. Segundo a estagiária Alecrim sinaliza:

Eu acho que o estágio que a gente mais teve uma participação do professor da equipe de estágio foi o fundamental dois [**Estágio II – Ensino Fundamental**] que a gente teve um acompanhamento bem de perto, de todo o processo. Antes da gente ir pra escola, quando a gente foi pra escola, ela visitou a gente lá, depois a gente terminou o nosso tempo a gente teve o acompanhamento dela pra fazer as atividades que seriam entregues pra ela. Eu acho, que o [**Estágio**] Fundamental. ele foi o estágio que mais contemplou sobre esse acompanhamento do professor. E [**por parte**] da escola, normalmente a gente sempre tem alguém que já está ali esperando e no nosso, no meu caso particular, eu tive, a gente teve a orientação da professora da sala de aula que a gente passou esse tempo de estágio, orientando a gente (ALECRIM, Grupo Focal em 09 de novembro de 2022), [grifo nosso].

A fala da estagiária Alecrim corrobora o pressuposto da orientação de estágio como componente curricular na formação docente, que possui uma dimensão orientadora na construção dos saberes prático-*poiéticos*. Ela destaca o Estágio II - Ensino Fundamental como aquele em que houve uma participação mais intensa da professora de estágio, com um acompanhamento próximo de todo o processo. Alecrim menciona que, elas receberam orientação da professora da sala de aula em que passaram o tempo de estágio. Essa orientação evidencia a importância da interação entre teoria e prática, promovendo uma integração significativa entre a universidade e a escola. As orientações são como faróis no escuro, que ajudam a navegar por situações desafiadoras, fornecendo um roteiro claro para a prática diária, desempenhando papel crucial no direcionamento durante desafios.

Na subcategoria *mimésis-poiética* (**Imitação-Criação**), o destaque vai para a interação entre imitar e criar, ressaltando a capacidade do estagiário de recriar a partir da imitação. A *mimésis-poiética* evidencia a dinâmica criativa presente na construção dos saberes prático-*poiéticos*. Flor de Lótus e Camélia registraram em seu relato de experiência que:

As professoras nos deram autonomia para criarmos os planos como desejássemos. Mas, achamos necessário continuar no mesmo ritmo que

estávamos passando os assuntos das provas. Porém, tentamos nos desprender um pouco da formalidade e trazer coisas mais lúdicas (FLOR DE LÓTUS; CAMÉLIA, Relato de Experiência abr/maio 2022).

Esse desprender um pouco da formalidade é o *lócus* que distancia e diferencia a mera imitação da imitação por *mimé-sis-poiética*. Na ação de desprender realiza-se o movimento de tática, lançando mão de outra referência, no caso a ludicidade, certamente oriunda da formação acadêmica, através da qual se constrói de forma criativa um processo de mesclagem/bricolagem. Isto é algo novo, é imitação por *mimé-sis-poiética*, é autoral, é a emergência do a-con-tecer das coisas que desafiam o sujeito da ação a pensar estratégias diferentes e criar uma solução.

Também a subcategoria **reminiscência**, quando relacionadas à reflexão sobre o estágio curricular, evoca lembranças ou experiências passadas. A reminiscência surge como um elemento que enriquece a prática do(a) estagiário(a), conectando o presente com experiências pregressas. Refletir sobre experiências passadas é como ter um baú de tesouros. A reminiscência permite-me aplicar lições valiosas no presente. A reminiscência enriquece a prática atual com lições do passado.

A professora Bellatrix enfatiza que o aluno(a) estagiário(a) traz consigo uma noção do que é a docência, baseada em sua composição pessoal e formação prévia. Essa noção inclui conceitos, ideias e até mesmo mitos sobre ser docente.

[...] o aluno ele não vai cru, ele tem uma noção do que é docência, desde sua composição pessoal, da sua formação pessoal, mas ele vai, ele já foi aluno, ele já passou por outras situações, ele tem noções e até mitos, conceitos e as ideias, do que é ser docente [...] (BELLATRIX, entrevista em 26 de outubro de 2022).

A professora ressalta que o(a) estagiário(a) durante sua trajetória, mobiliza conhecimentos, evocam lembranças e memórias do tempo de estudante e ressignificam seus saberes.

A estagiária Alecrim, em uma de suas falas no grupo focal, menciona que sua experiência no programa PIBID foi fundamental para o desenvolvimento de suas habilidades como futura docente, sobre como iniciar uma aula e desenvolver um plano de aula. Segundo ela:

[...] antes de ter as matérias obrigatórias de estágio, eu passei pelo PIBID, então [...] eu já tinha alguma experiência, sabia como chegar, como iniciar uma aula, como desenvolver o plano de aula. [...] o PIBID ele foi, um programa que, eu tive essa base, eu tive esse olhar de como eu iria, me desenvolver, como futura docente [...] (ALECRIM, Grupo Focal em 09 de novembro de 2022).

Evidencia-se, assim, a relevância das experiências prévias e práticas na formação docente. Através do PIBID e de outras vivências relacionadas à docência, os(as) estagiários(as) podem desenvolver habilidades pedagógicas e construir uma base sólida para sua atuação como futuros(as) professores(as).

Já na subcategoria da **investigação/pesquisa**, a atividade sistemática de busca, análise e interpretação de informações se relaciona diretamente com a prática docente. A investigação/pesquisa emerge como um componente essencial na formação do(a) estagiário(a), promovendo a autonomia e a reflexão crítica.

Ao analisar a situação problema apresentada para este estudo, a estagiária Yasmin destaca que inicialmente realizaria uma pesquisa prévia com os(as) alunos(as) sobre os jogos e brincadeiras de sua preferência, visando adaptar o seu plano de aula de acordo com as respostas obtidas.

Antes mesmo do plano ser executado, eu faria uma pesquisa com cada aluno, sobre os jogos e brincadeira que eles mais gostam e em seguida, eu iria adaptar ao meu plano cada resposta. Trabalhar a partir do que gostam, traz resultados incríveis tanto para os próprios alunos, como para nós professores (YASMIN, Questionário com Situações Problemas, 21/09/2022).

A estratégia proposta por Yasmin demonstra um enfoque na individualidade e nos interesses dos(as) alunos(as). Ao realizar a pesquisa prévia, ela busca conhecer as preferências de cada estudante, permitindo que o plano de aula seja personalizado e adaptado de acordo com as respostas obtidas.

Por fim, temos a subcategoria **aglutinado**, cujo termo que se refere à união ou consolidação, representando a integração e síntese dos saberes na formação docente. A aglutinação dos elementos normativos, orientações, *mimésis-poiética*, reminiscência, investigação/pesquisa configura-se como uma prática complexa e enriquecedora, caracterizado de forma singular o molde como os(as) estagiários(as) costumam construir seus saberes docentes *prático-poiéticos*. Nesta perspectiva, no grupo focal, Yasmin aponta o que realizou durante o estágio:

Observação, pesquisa e planejar através do que se foi observado e pesquisado, sem fugir da realidade escolar, respeitando os saberes prévios dos alunos (YASMIN, Grupo Focal em 09 de novembro de 2022).

E no relato de experiência, juntamente com sua dupla Vitória Régia elas afirmam que:

a relação entre teoria e prática é indissociável, colocamos em ação os conhecimentos adquiridos para obter os resultados almejados e nos vimos como pessoas reflexivas, investigativas, pesquisando, tentando proporcionar aos alunos uma aprendizagem mais significativa (VITÓRIA RÉGIA; YASMIN, Relato de Experiência abr/maio 2022).

A fala das estagiárias revela uma reflexão crítica sobre a experiência vivenciada no estágio e da formação como futuras profissionais da educação. Durante o grupo focal, Yasmin enfatiza a importância de observar, pesquisar e planejar, levando em consideração a realidade escolar e respeitando os conhecimentos prévios dos(as) alunos(as). Essa postura evidencia a aplicação dos saberes *prático-poiéticos*, adaptando as práticas pedagógicas às particularidades do contexto. Já no relato de experiência elas destacam a importância da interação entre teoria e prática, do planejamento embasado na observação e pesquisa e da adaptação criativa das estratégias pedagógicas. Essas ações demonstram a epifania e mobilização dos saberes *prático-poiéticos* no contexto do estágio de Pedagogia. A reflexão-ação-reflexão, a investigação e a busca por estratégias inovadoras contribuem para uma aprendizagem significativa dos(as) alunos(as) e para o aprendizado da docência por meio de saberes docentes *prático-poiéticos* aglutinados.

Essa análise aprofundada do Estágio Curricular evidencia sua relevância na construção dos saberes *prático-poiéticos*, destacando o(a) estagiário(a) como agente ativo nesse processo formativo e busca capturar a riqueza das experiências, proporcionando um vislumbre de como os elementos estruturais moldam a construção dos saberes *prático-poiéticos*. A interação desses elementos contribui para uma formação docente mais contextualizada, reflexiva e alinhada às demandas da prática educativa.

#### **4.3. Saberes *prático-poiéticos* construídos no Estágio Curricular**

Nesta seção mergulharei na intrincada tapeçaria dos saberes que são edificados durante a fase capital do estágio em Pedagogia. Esses saberes, intrinsecamente *prático-poiéticos*, não apenas delineiam a essência do aprendizado da docência, mas também são a força motriz por trás das habilidades e competências que os futuros professores irão adotar em sua prática profissional. Através da análise crítica das contribuições das colaboradoras da pesquisa, esta seção desvenda a complexidade desses saberes, organizando-os meticulosamente em três categorias distintas: os saberes indizíveis, que capturam a sutileza e a intangibilidade da experiência docente; os saberes proativos, que refletem a iniciativa e o engajamento ativo no processo educativo; e os saberes do desvelo/epifania/*insight*, que sublinham a atenção, a

descoberta, o emergir súbito de ideias, o cuidado e a profunda reflexão inerente à prática pedagógica. Cada uma dessas categorias oferece uma lente única através da qual pode-se entender e valorizar o rico aprendizado que se desdobra no estágio curricular.

#### **4.3.1. Saberes prático-*poiéticos* indizíveis**

Saberes indivisíveis são saberes apropriados à medida que o indivíduo experiencia situações concretas de resoluções de situações-problemas, e vai aos poucos criando um rol de saberes âncoras que são acessados quando diante de novas situações que se assemelham a anteriormente vivenciada. Nesse processo, o sujeito passa ter maior controle da situação, pois espelhado pela memória anterior, ele é capaz de antever possíveis desencadeamentos de situações/fatos e com isso, intervir, de modo que se tenha o resultado desejado ou, ao menos, uma aproximação e, tudo isso diante do inusitado, da situação que lhe é posta de forma inesperada. Esse tipo de situação em que o sujeito aciona saberes tácitos de suas experiências anteriores emergem, é claro, em situações fora do planejado, do programado e do esperado. Assim, acionar os saberes dessas experiências é uma ação indizível, e é eivada de uma subjetividade singular, varia de indivíduo para indivíduo. Este, posto diante da mesma situação, pode gerar respostas totalmente diferentes, sem necessariamente uma ser a negação da outra, isto porque a experiência de cada sujeito é única. Com isso, a forma como ele interpreta e como ele a utiliza em proveito próprio, não é algo de fácil comunicação, pois, muitas vezes, por estratégias próprias do sujeito que tende a se proteger em relação ao outro e ao contexto, mecanismos do inconsciente fazem com que todo sujeito reserve para si saberes excepcionalmente seu.

Os saberes prático-*poiéticos* indizíveis são aqueles que envolvem habilidades e competências práticas que não podem ser totalmente explicadas ou transmitidas por meio da linguagem. Eles são construídos/adquiridos por meio da experiência e da prática cotidiana, sendo aprimorados e desenvolvidos ao longo do tempo.

Esses saberes envolvem, principalmente, habilidades manuais, artísticas, culinárias, esportivas e outras que exigem coordenação motora fina e um conjunto complexo de conhecimentos e habilidades essenciais para o desempenho efetivo de determinadas atividades. Eles não podem ser construídos/adquiridos apenas por meio da leitura, da aplicação de teorias ou da observação, mas exigem a prática criativa constante e o aprimoramento contínuo.

Geralmente, esses saberes prático-*poiéticos* são construídos por meio da imersão no contexto situacional, próprio da ação, do saber-fazer e quando espelhado no exemplo, deste não

é cópia, nem mera reprodução, pois importa em ato criativo e inovador ante a emergência do a-con-tecimento.

Os saberes prático-*poiéticos* são usualmente cultivados através da total imersão em um ambiente situacional, marcado por ações práticas e habilidades específicas. Estes saberes não são meramente reproduções ou cópias, mas sim, expressões de criatividade e inovação. Essa capacidade de inovação é especialmente evidente em resposta a a-con-tecimentos emergentes, transformando cada ação em uma oportunidade única de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Um exemplo de saber prático-*poiético* indizível pode ser observado na produção de arte, como na pintura ou na escultura. O artista aprende a técnica e o uso dos materiais por meio da observação, e no exercício de erros e acertos, vai ganhando experiências e dominando gradativamente a técnica, e logo, sem profundidade de consciência do processo, descobre-se artífice, hábil no domínio do saber-fazer e, guiado pela imaginação ou mesmo pela fantasia; percebe-se capaz de criar e recriar tantas e tantas obras que deseje. Nesse processo, o(a) artista desenvolve um senso estético e criativo que não podem ser explicados/explicitados apenas com palavras, por isso, esses saberes denomina-se de saberes prático-*poiéticos* indizíveis.

Outro exemplo pode ser encontrado em atividades esportivas, como o basquete. Um jogador de elite não adquire suas habilidades apenas por meio da teoria ou da leitura de livros, mas sim através dos anos de atuação, treinando e jogando. Ele desenvolve um conjunto complexo de habilidades motoras, compreensão tática e estratégias que são difíceis de ensinar ou transmitir através da comunicação verbal.

Esses saberes prático-*poiéticos* indizíveis estão, de certa forma, presentes na preservação da cultura, das tradições e das atividades humanas, em geral. Sua compreensão, dentro do possível e sua valorização, pode contribuir para a formação de indivíduos mais completos e preparados para a vida em sociedade, especialmente para o preparo do sujeito que precisa deixar aflorar sua subjetividade e sua potencialidade criativa/inventiva em momentos decisórios diante de situações imprevistas e inesperadas em contexto de atuação laboral.

Apesar desses saberes serem muito importantes para o trabalho dos(as) professores(as), eles não têm o devido reconhecimento, nem têm sido valorizados na formação docente, nem pelas políticas educacionais. Isso ocasiona a desvalorização das experiências e da sabedoria prático-*poiética* dos(as) professores(as).

No entanto, é importante reconhecer que os saberes docentes prático-*poiéticos* indizíveis são complementares aos saberes teóricos e científicos, necessários para a boa prática educativa. Os(as) professores(as) que desenvolvem esses saberes têm uma compreensão mais profunda

das necessidades de seus alunos(as) e são capazes de personalizar sua prática pedagógica para atender a essas necessidades. Eles também são mais reflexivos sobre sua prática e estão sempre buscando maneiras de melhorar.

Os saberes docentes *prático-poiéticos* indizíveis são saberes singulares que os(as) professores(as) desenvolvem através de seu fazer ordinário da prática pedagógica e são essenciais para a prática educativa satisfatória. Reconhecer e valorizar esses saberes é fundamental para melhorar a qualidade da educação e apoiar os(as) professores(as) em sua prática.

Estes saberes docentes *prático-poiéticos* indizíveis, construídos pelos (as) estagiários(as), referem-se a conhecimentos e habilidades que os(as) professores(as) em formação possuem, mas que são difíceis de articular com palavras. Esses saberes são desenvolvidos por meio da experiência em sala de aula e da reflexão sobre a experiência e, muitas vezes, são baseados em intuições, sentimentos e experiências pessoais dos(as) estagiários(as). Eles são considerados indizíveis porque não podem ser facilmente comunicados através de linguagem verbal, mas são aprendidos através da observação e da prática em situações reais de ensino. Alguns exemplos de saberes docentes *prático-poiéticos* indizíveis dos(as) estagiários(as) incluem a capacidade de adaptar rapidamente as estratégias de ensino às necessidades dos(as) alunos(as), ter a compreensão intuitiva das dinâmicas de grupo na sala de aula e a habilidade de estabelecer relações positivas e proativa com os(as) alunos(as).

Esses saberes são importantes porque constituem parte das reflexões as quais envolvem a construção dos saberes necessários a ação docente concebidas também pelos(as) estagiários(as) durante sua formação, permitindo que eles atuem de forma ativa na sala de aula, mesmo em situações imprevisíveis ou desafiadoras.

Esses saberes, mesmo que indizíveis, podem ser compartilhados com outros(as) professores(as) e serem usados para aprimorar a formação de novos docentes. Esse compartilhamento não significa transferência, nem entrega de pacote pronto, em forma de cópia, mas significa a possibilidade de outrem captar, intuitivamente, nuance da ação subjetiva e, realizando processamento interno *sui generis*, o reelabora, agora como um constructo seu. No entanto, é importante que os(as) estagiários(as) seja(m) incentivado(s) a refletir sobre esses saberes e a desenvolver habilidades de comunicação para que possa(m) compartilhar sua(s) experiência(s) e aprendizado(s) com outros(as) professores(as). Isso ajudará a enriquecer a formação docente e contribuirá para a melhoria da qualidade da educação.

Por fim, é importante destacar que esses saberes não são exclusivos dos(as) estagiários(as) ou dos(as) professores(as) em formação/iniciantes. Professores experientes



também podem se beneficiar da reflexão sobre suas práticas e do compartilhamento de experiências. A educação é um processo contínuo e, por isso, é importante que os(as) professores(as) estejam sempre abertos ao aprendizado e à troca de saberes.

Além disso, esses saberes são fundamentais para a construção de um bom relacionamento entre o(a) professor(a) e seus(suas) alunos(as). Um(a) professor(a) que conhece a realidade dos seus(suas) alunos(as), que sabe como lidar com suas dificuldades e que se preocupa com o bem-estar deles(as) cria um ambiente de confiança e respeito, o que favorece o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, um(a) professor(a) que se limita a transmitir conteúdos sem considerar as particularidades dos seus(suas) alunos(as) pode não promover o mesmo impacto/efeito na formação dos estudantes.

A estagiária Açucena e sua parceira de estágio demonstraram preocupação em compreender o público, o nível de aprendizagem e as características individuais dos(as) alunos(as) presentes na sala. Também fica evidente a importância da organização e do planejamento prévio para lidar com um grupo de pessoas com necessidades especiais em uma sala multisseriada.

No meu caso, com a minha dupla, como a gente já sabia que ia para uma instituição com pessoas com necessidades especiais, já a gente se organizou, como a gente ia fazer as atividades e ia, a gente sabia mais ou menos, qual o público, qual o nível de aprendizagem, em qual quadro eles estariam. A gente ficou numa sala multisseriada, que tem pessoas de 15 a 30 anos, só que em fase de aprendizagem, diferentes também, enquanto umas conseguem escrever o nome sozinha, outras não conseguem, estão na fase das garatujas mesmos, outros não conseguem fazer somas simples, a gente buscou atividades bem simples mesmo, assim, o básico, a gente buscou mesmo essa questão do eu, do nome, do endereço, a gente focou mais nessa parte. A gente já fez o planejamento pensando nisso, só que lá, como eles estava em oficinas também, aí a gente não conseguiu dar o planejamento todo, com todo mundo, principalmente na parte didática mesmo, porque lá os alunos saem e vão pra oficina, você planeja para os 15 que estão na sala, uns são contemplados com as atividades, outros infelizmente não. A gente teve a orientação da professora, a gente falou o que a gente queria e ela orientou, pediu pra gente focar mais em [leitura] ler sobre, procurar sobre crianças especiais, atividades voltadas para crianças especiais, [...] (AÇUCENA, Grupo Focal, em 09 de novembro de 2022).

Açucena menciona que, no planejamento inicial, encontrou dificuldades ao lidar com a dinâmica da instituição. O motivo é que os(as) alunos(as), público-alvo de suas ações, também participavam de oficinas. Isso tornou desafiadora a execução completa do planejamento para todos(as) os(as) alunos(as), especialmente no aspecto didático. As oficinas, como rotina da escola, constituíram-se num aspecto que fez com que as estagiárias fossem tomadas de surpresa. A instituição tinha ciência da chegada das estagiárias, porém elas não sabiam que tinha “horário

para as oficinas”, por isso, foram surpreendidas, o que gerou um sentimento de frustração. Os(as) estagiários(as) criam sentimentos em torno dos conhecimentos que querem construir, o não atendimento dessas expectativas possibilita a construção de saberes, por vezes, indizíveis, e, portanto, também é uma forma de aprendizagem.

A orientação da professora foi relevante para auxiliar Açucena e sua dupla a direcionarem o foco em leituras e pesquisas relacionadas a crianças especiais e atividades voltadas para este público. Essa situação realça a complexidade do trabalho do(a) professor(a) em ambientes diversificados, como uma sala multisseriada com pessoas com diferentes idades e níveis de aprendizagem. Essa abordagem demonstra a busca por saberes *prático-poiéticos* indizíveis, aprendidos por meio da observação e da ação na sala de aula. É necessário adaptar, constantemente, as estratégias pedagógicas para atender às particularidades de cada aluno.

Em geral, o testemunho de Açucena destaca a importância da reflexão sobre a prática docente e reconhece que o aprendizado é um processo contínuo. O trato com saberes *prático-poiéticos* indizíveis requer sensibilidade, empatia e habilidades intuitivas, adquiridas/construídas ao longo da experiência no contexto educacional. Apesar do planejamento ser relevante, ele não é absoluto. Aprende-se muito durante o ato de planejar e a se adaptar aos desafios encontrados na sala de aula. O planejamento não é um conjunto imutável e absoluto de diretrizes, ao contrário, é um processo dinâmico que demanda ajustes e modificações, baseando-se na realidade do contexto educacional e nas necessidades dos alunos. Esse pensamento reforça a importância da reflexão sobre a prática docente e a necessidade de adaptabilidade e flexibilidade. Dessa forma, o depoimento de Açucena ressalta a relevância do planejamento tornar-se parte integral do aprendizado da docência, não apenas em sua elaboração, mas também em sua execução e constante revisão.

No grupo focal, as estagiárias Gardênia, Açucena, Hortênsia e Alecrim destacaram a relevância da experiência prática e vivencial no contexto educacional, especialmente durante o estágio, conforme pode ser observado em suas falas. Elas ressaltaram como a vivência real em sala de aula complementa os conhecimentos construídos na universidade, evidenciando a importância de uma formação que considere os saberes *prático-poiéticos* indizíveis. Além disso, mencionaram a contribuição de programas como o PIBID na preparação para a docência, fornecendo uma base sólida e uma visão do desenvolvimento como futuras professoras. Essas falas ressaltam a necessidade de articular teoria e prática, reconhecendo a importância da experiência e da reflexão na formação docente. A seguir, é analisado os relatos, a fim de enriquecer a compreensão sobre o assunto.

Trazer conhecimento e experiência A realidade da prática no contexto educacional. Vivenciar diferentes situações. Experiência de ser professor durante o curso (GARDÊNIA, Grupo Focal, em 09 de novembro de 2022).

O estágio é um divisor de água, é o momento da experiência (AÇUCENA, Grupo Focal, em 09 de novembro de 2022).

Hoje em dia que eu tenho um pouco mais de experiências em escola, eu vejo que tudo aquilo que eu estudei na universidade, me deu suporte pro dia a dia (HORTÊNSIA, Grupo Focal, em 09 de novembro de 2022).

[...] eu acho que é a experiência. Eu particularmente antes de ter as matérias obrigatórias de estágio, eu passei pelo PIBID, então o PIBID, ele me ajudou muito, durante esse período, porque, eu já tinha uma vivência por meio do PIBID eu já tinha alguma experiência, sabia como chegar, como iniciar uma aula, como desenvolver o plano de aula. Então, já tinha meio que uma base. Então, quando eu cheguei no estágio, até mesmo na observação, a gente acaba aprendendo muita coisa, porque muda a série, a turma, mas eu acho que, o PIBID ele foi, um programa que, eu tive essa base, eu tive esse olhar de como eu iria, me desenvolver, como futura docente dentro ali da sala de aula (ALECRIM, Grupo Focal, em 09 de novembro de 2022).

As falas de Gardênia, Açucena, Hortênsia e Alecrim no grupo focal, em meios as suas nuances, revelam a importância da experiência prática no contexto educacional, especialmente durante o período de estágio. O estágio é visto como um momento crucial para vivenciar diferentes situações e adquirir/construir conhecimento e habilidades que vão além do conhecimento estudado na universidade. Gardênia enfatiza a relevância da prática no contexto educacional e a realidade que somente a experiência vivenciada pode proporcionar. Essa percepção é compartilhada por Açucena, que considera o estágio como um divisor de águas, cuja experiência se torna fundamental para o crescimento profissional.

Hortênsia ressalta que, apesar do suporte fornecido pelos estudos universitários, é a experiência no ambiente escolar que traz uma compreensão mais completa e realista da prática docente. Já Alecrim destaca a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como uma oportunidade de vivências e base para enfrentar os desafios da sala de aula. A experiência proporcionada pelo PIBID permitiu a Alecrim desenvolver habilidades essenciais, como o planejamento de aulas e a interação com os(as) alunos(as).

As falas apresentadas destacam que prática e experiência são elementos fundamentais na formação de professores(as). A vivência no contexto educacional proporciona um aprendizado da docência que vai além dos conteúdos estudados na universidade, mas sem dispensar estes. São vivências que possibilitam que os(as) futuros(as) docentes desenvolvam uma visão mais abrangente e realista da profissão.

As estagiárias Gardênia, Açucena, Hortênsia e Alecrim, abordam a importância da experiência prática e vivencial no contexto educacional, especialmente durante o estágio. Elas destacam como a vivência real em sala de aula complementa e dá suporte aos conhecimentos construídos na universidade. Além disso, mencionam a relevância de programas como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) para fornecer uma base sólida e preparação para atuar como professores(as). Essas falas ressaltam a necessidade de combinar teoria e prática, reconhecendo a importância da experiência no desenvolvimento profissional e na construção dos saberes *prático-poiéticos* indizíveis.

As experiências relatadas por Flor de Lótus, Camélia, Vitória Régia, Yasmin, Açucena, Íris, Dália, Acácia e Angélica trazem valiosos *insights* sobre a prática do estágio e suas reflexões acerca da docência. As estagiárias compartilham suas vivências, destacando a importância da observação das professoras e a adaptação ao exercício da regência, onde enfrentaram desafios e inseguranças. Além disso, relatam os aprendizados e as dificuldades enfrentadas no contexto pós-pandemia, destacando a necessidade de flexibilidade e adaptabilidade no processo de ensino-aprendizagem. A troca de saberes com os colegas e a vivência da prática educativa proporcionaram um amadurecimento tanto pessoal quanto profissional, além de evidenciar a relevância dos saberes *prático-poiéticos* indizíveis no contexto educacional.

Na leitura do Relato de Experiência de Flor de Lótus e Camélia constata-se que elas desde o início do curso alimentaram grandes expectativas em relação ao estágio, mesmo já tendo certa familiaridade com o ambiente escolar. Durante o estágio, elas tiveram a oportunidade de observar como as professoras desempenhavam e conduziam as atividades com as crianças. Apesar do nervosismo inicial, a experiência de assumir a docência pela primeira vez foi emocionante e muito esperada. No início, sentiram-se um pouco inseguras, mas logo conseguiram se adaptar e cumprir todas as atividades propostas. A dupla concluiu o Estágio II em Anos Iniciais e consideraram esse período como um marco importante para a formação como futuras professoras, pois tiveram a oportunidade de vivenciar a experiência docente, no chão da escola. Ainda, mencionam lembranças das aulas de Geografia com a Professora “Terra” da UESB (FLOR DE LÓTUS; CAMÉLIA, Relato de Experiência, abr./maio/2022).

Ao analisar o Relato de Experiência de Flor de Lótus e Camélia, identificamos a presença marcante dos saberes *prático-poiéticos* indizíveis. Desde o início do curso, elas nutriram grandes expectativas em relação ao estágio, uma vivência que transcende o domínio dos conhecimentos teóricos construídos/adquiridos na universidade. Durante esse período, a observação atenta das professoras e a interação com as crianças possibilitaram uma troca de experiências valiosa, baseada na sensibilidade e na intuição do contexto educacional. A

experiência de assumir a docência pela primeira vez gerou sentimentos de tensão e nervosismo, próprios dos saberes indizíveis que permeiam esse momento de descoberta e aprendizado. A capacidade de adaptação demonstrada por elas evidencia a relevância desses saberes, que se constroem no ato de planejar e agir diante dos desafios encontrados em sala de aula. A finalização do estágio é percebida como um marco significativo na formação delas como futuras professoras, uma vez que possibilitou vivenciar a prática docente, unindo e gerando os saberes *prático-poiéticos* com e a partir da formação acadêmica, proporcionando uma formação mais completa e enriquecedora. As lembranças das aulas de Geografia com a Professora Terra da UESB também ressaltam a importância de experiências vivenciadas no contexto educacional como pilares fundamentais para a construção de uma prática docente sensível, reflexiva e adaptável.

Na leitura do Relato de Experiência de Vitória Régia e Yasmin, avistamos que elas descrevem a realidade dolorosa de ver alunos sendo aprovados sem realmente aprenderem, algo que elas testemunharam durante o estágio. Esta vivência, que ocorreu no contexto “pós-pandemia”, trouxe muitos medos e questionamentos, mas também muitos aprendizados. Elas se viram diante de desafios que se referiam, por exemplo, a adaptação dos planos de aula para alunos(as) que mal sabiam ler, inclusive um adolescente autista; enfrentaram a resistência das crianças ao tentarem introduzir novas abordagens, tendo que recorrer ao quadro e ao livro para manter a atenção dos alunos; sentiram as dificuldades dos professores e tiveram que reavaliar suas práticas; se depararam com crianças acostumadas apenas com livros didáticos e quadro e ressaltaram a necessidade dos professores não se limitarem a essas ferramentas. O estágio trouxe contribuições significativas para o conhecimento delas, proporcionando uma oportunidade de amadurecimento pessoal e profissional. As atividades desenvolvidas com as crianças foram momentos de grande significação, de construção e reconstrução de conhecimentos, em que elas ensinaram, mas também aprenderam (VITÓRIA RÉGIA; YASMIN, Relato de Experiência, abr./maio/2022).

Ao analisar o Relato de Experiência de Vitória Régia e Yasmin, é perceptível a acentuada presença dos saberes *prático-poiéticos* indizíveis, que se materializam em meio às experiências vivenciadas no contexto educacional durante o estágio. Essas experiências, marcadas por desafios, incertezas, medos e questionamentos, conduziram-nas a um aprendizado significativo que transcende a dimensão cognitiva, envolvendo aspectos emocionais, éticos e relacionais, evidenciando a complexidade e a riqueza dos saberes indizíveis. A dificuldade de adaptar os planos de aula à realidade dos(as) alunos(as), a resistência das crianças às novas abordagens e a necessidade de reavaliar constantemente as práticas diante das situações

enfrentadas ilustram a natureza imprevisível e não linear da docência, reafirmando a importância da flexibilidade, da reflexão e da intuição na prática educativa. Assim, os relatos das estagiárias demonstram a maneira como os saberes *prático-poiéticos* indizíveis manifestam-se e são construídos no cotidiano da prática docente, ressaltando a importância da experiência e da reflexão na formação de professores.

Nos relatos de Açucena, Íris e Dália observamos que elas compartilham um diálogo inspirador com um aluno, demonstrando a capacidade de incentivar a curiosidade e a busca por respostas.

- Tia, a cabeça dele não dói?

Eu sugeri que ele se dirigisse ao pedreiro e perguntasse, assim ele fez.

- Moço, sua cabeça dói com esse peso do bloco?

o moço respondeu:

- não, só carrego três por vez, pra não doer a cabeça.

O aluno me perguntou se o pai dele também fazia assim na obra onde trabalhava e disse sentir “pena” do pai por estar carregando aquele bloco na cabeça (AÇUCENA; ÍRIS; DÁLIA, Relato de Experiência, abr./maio/2022).

Neste relato, é possível perceber a influência significativa dos saberes *prático-poiéticos* indizíveis. O diálogo relatado entre a estagiária e o aluno demonstra o poder da curiosidade e da busca pelo conhecimento na prática educativa. O incentivo para que o aluno se dirigisse diretamente ao pedreiro e fizesse a pergunta que lhe intrigava revela um saber indizível, uma habilidade intuitiva de promover o aprendizado ativo e a construção do conhecimento a partir da experiência. A sensibilidade em reconhecer e explorar esse momento de aprendizado, a empatia ao entender o questionamento do aluno e a capacidade de orientá-lo na busca por respostas, refletem o papel dos saberes *prático-poiéticos* indizíveis na formação docente. Estes saberes, frutos de experiências práticas e vivenciais, mas também proativos, são fundamentais para o desenvolvimento de uma prática docente reflexiva, criativa e adaptável aos diferentes contextos e situações educativas. Assim, o relato de Açucena, Íris e Dália torna visível os saberes *prático-poiéticos* indizíveis sua construção e manifestação na prática docente.

Já Acácia e Angélica revelam no Relato de Experiência que tiveram que assumir a regência antes mesmo do previsto. Segundo elas: “A professora regente teve que se ausentar e nos deu os encaminhamentos”. Ao analisar este relato percebemos que os saberes *prático-poiéticos* indizíveis se fizeram presentes no contexto dessa vivência no estágio. Elas destacaram um momento crucial onde foram convocadas a assumir a classe, devido a necessidade da professora regente de se ausentar. Esta situação inesperada evidencia a presença dos saberes indizíveis: a necessidade de adaptar-se e responder a imprevistos, bem como a confiança e a

responsabilidade que foi depositado nelas nesse momento. Este evento demonstra que, além dos conhecimentos teóricos e práticos, a formação docente envolve a capacidade de lidar com situações complexas e imprevisíveis, aprendizado que se constrói no ato e na reflexão sobre a prática. Assim, o relato de Acácia e Angélica explicita o papel dos saberes prático-*poiéticos* indizíveis na formação e desenvolvimento de habilidades essenciais para a docência.

Esses relatos destacam a complexidade e a singularidade da experiência do estágio, onde os(as) estagiários(as) têm a oportunidade de observar, refletir, vivenciar e adaptar-se às demandas do contexto educacional. As dificuldades enfrentadas pelos(as) estagiários(as) mostram a importância de repensar práticas e buscar estratégias que considerem as particularidades dos(as) alunos(as). Além disso, os relatos destacam a construção de conhecimento mútuo entre estagiários(as) e alunos(as), enfatizando a importância da ética, do respeito e do envolvimento pessoal na prática docente. Essas experiências são valiosas para a formação dos futuros(as) professores(as), pois fornecem *insights*, aprendizados e contribuições significativas para o seu saber e fazer pedagógico. Assim, o estágio se configura como um momento de crescimento, desafios e amadurecimento.

As falas das estagiárias Hortênsia e Yasmin, ao responderem o questionário com situações-problemas, trazem perspectivas enriquecedoras sobre a importância da base teórica e da flexibilidade pedagógica no contexto da prática docente.

Uma boa base teórica e confiança no planejamento, vai deixar o professor regente confortável e aberto para receber novas ideias. Por isso eu procuraria fundamentação teórica e me asseguraria que estava no caminho certo, mas sem deixar de lado as considerações da professora, tentando alinhar os dois posicionamentos (HORTÊNSIA, Questionário com Situações-Problemas, 21/09/2022).

Diante da situação, não julgo a professora. Mas, quando se trabalha com o lúdico da maneira correta, os resultados são maravilhosos. A observação é o ponto-chave do estágio, cada aluno tem sua forma de aprender e ritmo. A sala de aula não é heterogênea e a educação tradicional não respeita essa questão. O lúdico é muito mais do que apenas brincar, mas é aprender brincando, aprender com prazer. Antes mesmo do plano ser executado, eu faria uma pesquisa com cada aluno, sobre os jogos e brincadeira que eles mais gostam e em seguida, eu iria adaptar ao meu plano cada resposta. Trabalhar a partir do que gostam, traz resultados incríveis tanto para os próprios alunos, como para nós professores (YASMIN, Questionário com Situações-Problemas, 21/09/2022).

Hortênsia evidencia a importância de uma base teórica sólida e um planejamento bem estruturado para a construção de uma docência confiante e receptiva a novas ideias (FERREIRA; FERRAZ, 2021). Sua abordagem indica a necessidade de equilibrar a orientação

da professora regente com suas próprias perspectivas, buscando uma interação entre os dois enfoques.

Por outro lado, Yasmin enfatiza o papel crucial do lúdico no processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo a eficácia dessa abordagem quando conduzida adequadamente. Ela destaca a observação como uma ferramenta essencial no estágio, apontando para a diversidade de formas de aprendizado e ritmos dos(as) alunos(as). Ela ainda critica a abordagem educacional tradicional, argumentando que esta não respeita a heterogeneidade da sala de aula. Além disso, defende o lúdico como meio de propiciar um aprendizado com prazer e a importância de adaptar o plano de aula às preferências e interesses dos(as) alunos(as), através de uma pesquisa prévia.

Estas respostas indicam um conjunto de saberes *prático-poiéticos* indizíveis: o equilíbrio entre teoria e prática, a importância da adaptabilidade, o reconhecimento da diversidade dos(as) alunos(as) e o papel do lúdico na aprendizagem. As perspectivas das estagiárias, embora diferentes, apontam para a necessidade de uma pedagogia reflexiva e aberta, que respeite as individualidades dos(as) alunos(as) e busque constantemente aprimorar suas estratégias. Assim, o relato de Hortênsia e Yasmin reitera a complexidade dos saberes *prático-poiéticos* indizíveis na formação docente e a importância de integrar e articular esses saberes na prática pedagógica.

A relevância do saber experiencial no processo de formação docente foi destaque na entrevista com as professoras Bellatrix e Maia. Elas abordam: a ressignificação de conceitos e concepções durante o estágio; a importância da vivência prática na construção de conhecimentos e habilidades; a necessidade de adaptar estratégias de ensino conforme as demandas específicas do contexto de atuação. Essas reflexões apontam para a valorização do saber *prático-poiético* indizível, negligenciado nas políticas educacionais e na formação docente, mas fundamental para a prática educativa. Para Bellatrix:

[...] Eles vão reformulando isso, muito em função da vivência mesmo, da experiência que o estágio traz sobre aquela realidade. [...] Então, conceitos, concepções que eles tinham, ou então eles falam bem assim: olha, que é muito fácil criticar o professor que manda sentar e que às vezes fala assim, a esse professor é muito autoritário, aí professora, o professor é autoritário, muito tradicional, e de repente elas falam, mas professora, é necessário ele ser assim. É necessário [...]. Aí, por exemplo, teve umas alunas minhas, que fizeram estágio, pediram, por conta da demanda de uma aluna, fizeram estágio, numa sala de aula da APAE, era uma sala tranquila [...]. Mas elas tinham ficado com muito receio, mas quando foram, se tranquilizaram, foi uma ótima sala para trabalhar, o que elas fizeram como proposta, elas deram conta e os meninos, deram retorno [...]. Mas até chegar lá... Foi uma demanda deles, da própria aluna, ela pediu, e eu concordei, que geralmente eu não concordo (BELLATRIX, Entrevista, em 26 de outubro de 2022).



E para Maia,

Eu acho que o principal saber o saber experiencial, que ele vai construindo, e resultando no exercício dessa função, dessa atividade em sala de aula, da prática docente. Outro saber que ele mobiliza, são os saberes voltados mais pra ética, esses saberes voltados mais pra a própria formação que eles já carregam, saberes teóricos que ele foi construindo. Tem também aqueles saberes, que o professor traz também, sobre esse saber pedagógico, esse saber curricular [...]. E eu acho que acionar, é o saber experiencial, construir (MAIA, Entrevista, em 11 de outubro de 2022).

As falas das professoras Bellatrix e Maia na entrevista destacam a importância dos saberes *prático-poiéticos* indizíveis, na prática docente e no estágio. Bellatrix ressalta o papel da experiência na ressignificação e reformulação das concepções e dos conceitos dos alunos sobre a prática docente. Bellatrix também menciona um exemplo de demanda específica de uma aluna que resultou em uma experiência positiva de estágio em uma sala de aula da APAE. Ela ressalta que, embora inicialmente houvesse preocupação e receio, as estagiárias lidaram bem com a situação e os(as) alunos(as) tiveram um bom progresso. Ela destaca a transformação que ocorre quando os(as) alunos(as) se deparam com a realidade em sala de aula, como a necessidade de autoridade do professor e a complexidade da prática docente. A fala de Bellatrix sugere a importância da sensibilidade e da adaptabilidade, na prática docente, e dos saberes *prático-poiéticos* indizíveis experienciados.

A professora Maia, por sua vez, destaca o saber experiencial como principal, na prática docente, resultado do exercício e da vivência em sala de aula. Ela também aponta a importância dos saberes éticos e teóricos, construídos/adquiridos ao longo da formação, e dos saberes pedagógicos e curriculares. Segundo Maia, esses saberes são mobilizados durante o estágio e contribuem para a formação do professor.

As falas de Bellatrix e Maia apontam como os saberes *prático-poiéticos* indizíveis, a sensibilidade, a adaptabilidade e a capacidade de reflexão são fundamentais na prática docente e são desenvolvidos e refinados através da experiência. Elas destacam a importância de integrar a experiência prática com a formação teórica e a reflexão, para a construção de uma prática docente mais ativa e consciente.

A interação ativa dos(as) estagiários(as) é parte essencial no aprendizado da docência. A interação consciente e engajada do(a) estudante com a escola, que serve como palco para o estágio, assume um papel preponderante, principalmente ao lidar com as incertezas inevitáveis que permeiam essa experiência. O planejamento que deve ser adaptado às demandas específicas

da escola, requer uma análise crítica profunda para assegurar sua efetividade. Essa validação do planejamento é um processo bilateral, que envolve tanto o(a) professor(a) orientador(a) quanto o(a) professor(a) supervisor(a) da escola (professor(a) regente), constituindo um aspecto integral da formação profissional do(a) estagiário(a) (FERREIRA; FERRAZ, 2021). Como a professora Bellatrix salienta:

[...] quando eles têm o processo de observar e coparticipar, nessa fase eles estão interagindo com essa escola, conhecendo essa escola, entrevistando direção, entrevistando os professores, pensando no planejamento e eles fazem um planejamento e eu como orientadora vou e oriento esse planejamento deles. O planejamento nasce das demandas lá da escola. A gente nunca vai com nada pronto. Nasce das demandas. E dessas demandas é que eu vou orientando. Então, quando eles pensam numa metodologia, de como trabalhar com aquele determinado conteúdo, de como atingir aquele determinado objetivo, eu vou orientando eles: “dá tempo? Esse objetivo contempla? Essa metodologia responde? Por exemplo, da conta do que você está pensando aqui como objetivos? Então as orientações vão nesse processo. E eles também tem a responsabilidade de apresentar esse planejamento também para a escola, para a professora, para que a professora também, venha validar aquilo que eles pensaram, que eles planejaram, é mais ou menos esse processo (BELLATRIX, Entrevista em 26 de outubro de 2022).

Na fala da professora Bellatrix, percebemos a relevância do processo de observação e coparticipação para os(as) estagiários(as) durante o estágio. O envolvimento ativo com a escola, incluindo a interação com a direção e professores(as), bem como de um planejamento elaborado a partir das demandas específicas da escola, são aspectos fundamentais. Tal abordagem destaca a importância de uma prática orientada às necessidades reais da escola e dos(as) alunos(as), ao invés da aplicação de um planejamento pré-concebido.

A orientação de Bellatrix visa assegurar a correspondência do planejamento com as demandas e objetivos propostos. Isso envolve uma reflexão crítica sobre a metodologia escolhida e a avaliação de sua capacidade de alcançar os resultados pretendidos. Isso ilustra a mobilização dos saberes *prático-poiéticos* indizíveis no processo de formação docente.

Bellatrix destaca uma abordagem colaborativa entre a orientadora e as estagiárias, sendo o planejamento construído conjuntamente, considerando as necessidades da escola e dos(as) alunos(as). Este processo auxilia os(as) estagiários(as) a desenvolver habilidades de análise e reflexão, além de capacidade de adaptação às demandas reais do ambiente educacional.

Esta professora ainda ressalta aspectos da organização da disciplina e apontam os saberes construídos pelas alunas. O planejamento, visto como etapa que antecede a regência, é trabalhado de forma orientada, surgindo das demandas da instituição e passando pelo crivo de

um processo de orientação. Nessa perspectiva, o estágio exige um planejamento orientado e responsivo às necessidades contextuais (FERREIRA; FERRAZ, 2021).

A profissão docente é composta de um conjunto de saberes *prático-poiéticos* que vão além do simples domínio do conteúdo pedagógico. A arte do ensino engloba uma série de competências essenciais determinantes para um exercício profissional bem-sucedido no campo da educação. O planejamento congruente, por exemplo, deve ser sensivelmente adaptado ao público-alvo específico e é uma ferramenta indispensável para os professores em ação. Nesse contexto, ele não se resume a definir o conteúdo a ser ensinado, pois implica na habilidade de gerir o tempo, administrar a dinâmica da sala de aula e cultivar uma interação produtiva entre professor(a) e aluno(a).

A formação de professores(as) precisa transcender o aprimoramento dos conhecimentos acadêmicos e focar o desenvolvimento de habilidades práticas. Tais habilidades permitem aos futuros professores navegar de maneira satisfatória pelos desafios que se fazem presentes no ambiente de sala de aula. Nesse cenário, a experiência do estágio torna-se um componente indispensável na formação dos(as) futuros(as) professores(as), uma vez que exige a capacidade de adaptar o planejamento às demandas concretas da escola e dos alunos(as).

Os (As) estagiários(as) são chamados a depararem-se com a realidade da escola, desenvolver paciência e empatia, e refletir criticamente sobre sua futura atuação como profissionais da educação. Tais vivências sublinham a importância da ação, da reflexão crítica e da busca constante pelo aperfeiçoamento da prática pedagógica. Essas são considerações que tornam evidente a importância do saber *prático-poiético* na formação docente. A seguir, apresentamos uma síntese das reflexões oriundas das narrativas da professora Bellatrix, assim como das reflexões das estagiárias Flor de Lótus, Vitória Régia e Yasmin, que evidenciam a complexidade da formação docente e a importância crucial da experiência do estágio:

✓ Bellatrix enfatiza o papel central do planejamento na prática pedagógica, que deve ser adaptado às necessidades específicas do público-alvo e envolver competências tais como gestão do tempo, gestão da sala de aula e interação professor-aluno. Ela ressalta ainda a frequente necessidade de reconfiguração do planejamento, dadas as imprevisibilidades da situação, que são enfrentadas com a orientação adequada (BELLATRIX, Entrevista, em 26 de outubro de 2022).

✓ Flor de Lótus reflete sobre a desmistificação da visão idealizada de escola, confrontada com a realidade do “chão da escola”. Esta confrontação, que pode ser um “choque de realidade”, é vital para a formação do professor, pois incitam reflexões sobre a paciência, a empatia e a

necessidade de melhorar constantemente (FLOR de LÓTUS, Grupo Focal, em 09 de novembro de 2022).

✓ Vitória Régia e Yasmin salientam que o estágio proporcionou uma oportunidade para refletir sobre sua futura atuação como profissionais da educação. Questionamentos sobre o tipo de profissional que desejam ser, como podem melhorar a sua atuação junto às crianças e que cidadãos querem formar, emergiram dessa vivência (VITÓRIA RÉGIA; YASMIN, Relato de Experiência, abr./maio/2022).

Este processo de reflexão é um aspecto crucial do saber prático-*poiético*, no qual os(as) futuros(as) professores(as) desenvolvem um entendimento mais aprofundado da realidade educacional e do seu papel nela.

As falas das colaboradoras Bellatrix, Flor de Lótus, Vitória Régia e Yasmin evidenciam a importância da experiência do estágio na formação dos futuros(as) professores(as), destacando a necessidade de adaptar o planejamento às demandas reais da escola e dos(as) alunos(as). A professora Bellatrix enfatiza a importância de saber planejar de acordo com as necessidades específicas do público-alvo, levando em consideração aspectos como gestão do tempo e interação professor-aluno. A ideia de reconfiguração do planejamento também é abordada, indicando a flexibilidade necessária para lidar com imprevistos e ajustar as estratégias pedagógicas.

A estagiária Flor de Lótus destaca a importância de conhecer a realidade do chão da escola que, muitas vezes, difere das visões românticas difundidas na universidade. Ela ressalta a importância de ter paciência e empatia, buscando constantemente melhorar a prática docente e adequar-se às necessidades da turma.

Já as estagiárias Vitória Régia e Yasmin apontam para a reflexão sobre a atuação como futuras profissionais da educação, a importância de pensar no tipo de profissional que desejam ser, na melhoria da prática junto às crianças e na formação de cidadãos para um determinado ambiente social.

Em vista das falas, emerge uma compreensão clara que elementos como o planejamento cuidadoso, a habilidade de ser flexível e adaptar-se à realidade concreta da escola e dos(as) alunos(as), assim como o desvelamento e desmistificação da realidade educacional, são componentes cruciais da experiência docente. Esses elementos, ancorados aos saberes docentes prático-*poiético* indizíveis, fornecem as bases para um ciclo contínuo de reflexão-ação-reflexão que sustenta a prática pedagógica. Esta constante autorreflexão permite que os(as) futuros(as) professores(as) se engajem em um processo dinâmico de aprimoramento, no qual eles(as), constantemente, avaliam e ajustam suas estratégias e táticas pedagógicas. Além disso, eles(as)

são capazes de construir ativamente sua(s) identidade(s) profissional(is), esboçando a figura do(a) educador(a) que desejam se tornar. Este processo reflexivo, profundamente enraizado na experiência, é de extrema relevância para a formação docente, pois permite que os(as) futuros(as) professores(as) desenvolvam uma compreensão aprofundada e contextualizada de sua prática, assim como construam/adquiram as competências necessárias para navegar de maneira satisfatória e sensível pelos complexos desafios do ambiente educacional.

#### **4.3.2. Saberes prático-*poiéticos* proativos**

Os saberes prático-*poiéticos* proativos são saberes que representam a capacidade do sujeito de perceber e identificar situações-problemas no contexto em que está imerso e, de forma habilidosa, por meio de táticas e estratégias, seleciona ações específicas de modo competente, tendo em vista a resolução de problemas que emergem no cotidiano.

O cotidiano é muito mais complexo e plural do que se pode imaginar. Logo, os sujeitos, em suas táticas e estratégias, analisam-no e, de forma interdisciplinar ou transdisciplinar, realizam bricolagem<sup>17</sup>, isto é, utilizam e colam diversos “pedaços” teórico-práticos como uma colcha de retalhos para atender a uma determinada necessidade emergente.

Nesse instante, o sujeito pouco se questiona sobre a teoria que dá sustentação à sua ação, ou mesmo está pouco preocupado com a coerência teórica, ou com a afinidade política estratégica. O que importa para ele é conseguir solucionar a situação-problema que lhe surge como desafio. Daí a bricolagem como tática e estratégia do sujeito que usa qualquer utensílio ou ferramenta disponível no intuito de “sobreviver”.

Dessa forma, objetos, coisas, utensílios, ferramentas utilizadas pelo sujeito no cotidiano, com um uso comum entre seus contemporâneos e conterrâneos, podem, a qualquer momento, ganhar novo sentido e ser transmutados para outro uso ou função de acordo com a necessidade e criatividade do sujeito. Assim, um clipe que serve para prender papel pode virar arte ou ganhar outra função conforme a necessidade do sujeito. O mesmo vale para receitas e tantas outras invenções e criatividade presentes na vida cotidiana.

Nessa dimensão, o saber prático-*poiético* proativo consiste em uma visão macro do contexto, com um olhar para o conjunto, para a coletividade e almejando grandes metas. O sujeito busca soluções globais de forma sistêmica, mas também implica em uma visão micro e

---

<sup>17</sup> Estratégias ou táticas utilizadas pelo sujeito que implica numa ação autoconstruída a partir de vários fragmentos que podem, mas não têm de estar ligados aos tradicionais universos simbólicos.

particularizada, identificando cada setor ou vertente do problema, integrando a parte ao todo. A dimensão macro e micro complementam-se, resultando em ações mais pontuais na solução de problemas.

Os saberes *prático-poiéticos* proativos emergem de fatores como a atenção (observação e escuta cuidadosa), potencialidades técnicas (conhecimento profundo dos materiais e métodos) e habilidades pessoais (acreditar nas próprias ideias, realizando críticas, autocríticas e intercríticas), entre outras variáveis. A construção e apropriação desses saberes constituem uma ação singular do sujeito em sua potencialidade, envolvendo técnicas, táticas, estratégias, bricolagem, capacidades teóricas e psicológicas, percepção da situação e clareza na perseguição de determinado objetivo.

Então, o saber *prático-poiético* proativo, mesmo sendo uma ação subjetiva, é de grande relevância nas atividades e ações coletivas, especialmente nas mais intensas em interações, considerando que essas situações discursivas e dialógicas são naturalmente o hiato entre o planejado e a imprevisibilidade da vida cotidiana (FREIRE, 1967; 1981; 1987; 1996). No universo do *qui-fazer* cotidiano, percebe-se que ao estabelecer táticas e estratégias na construção e apropriação dos saberes *prático-poiéticos* proativos, o sujeito realiza bricolagem. Logo, a vida cotidiana, por si só, é caracterizada e marcada por bricolagens, já que nunca se sabe os a-con-tecimentos vindouros no instante seguinte, sendo impossível qualquer teoria dar conta do ordinário (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008).

O saber *prático-poiético* proativo representa as habilidades e conhecimentos necessários para produzir um resultado específico ou alcançar um objetivo de maneira que atenda ou se aproxime do intencional de forma dinâmica, lançando mão astutamente de tática e estratégias bricoladas em meio a emergência do a-con-tecimento, do não previsto, do não planejado. Baseia-se em experiências práticas e abrange habilidades técnicas, criatividade, pensamento crítico e capacidade de adaptabilidade do planejado, com tomada de decisão, “no calor” dos a-con-tecimentos. Este conhecimento é fundamental, pois auxilia para alcançar objetivos e enfrentar desafios de maneira proativa e resoluta.

Quando observado a partir de uma perspectiva reativa, o saber *prático-poiético* proativo volta-se para a adaptação e a resolução de problemas já existentes, ou, que estejam prestes a surgir. A proatividade é geralmente considerada uma forma de ação antecipada e preventiva, enquanto a reatividade é uma resposta a um estímulo ou situação. Contudo, em determinadas situações, a proatividade pode ser vista como uma forma de reatividade. Por exemplo, uma pessoa pode ser proativa enquanto antecipa e se prepara regularmente para possíveis problemas futuros, mas, se essa antecipação é uma resposta constante a um medo ou ansiedade

profundamente enraizados, então sua proatividade pode ser vista como uma forma de reatividade a esse medo ou ansiedade.

Outro exemplo se refere a uma pessoa que implementa postura ativa e constante em resposta a situações-problemas ordinárias emergentes, isso é proatividade. Embora proatividade e reatividade sejam normalmente consideradas distintas e opostas, existem situações em que a linha entre elas pode se tornar um pouco turva. Uma das chaves para ser efetivamente proativo é ter uma compreensão clara de seus objetivos de longo prazo e não se deixar distanciar do seu objetivo ao reagir a cada nova situação ou desafio que surgir.

Na prática docente, ações ordinárias podem tornar-se emergentes à medida que se adaptam e respondem a situações novas e inesperadas. Por exemplo, uma atividade de ensino comum, como uma discussão em sala de aula, pode se tornar uma experiência emergente quando é influenciada por questões atuais, eventos recentes ou *insights* dos alunos.

Desse modo, as práticas ordinárias do ensino podem se transformar em práticas emergentes ao serem moldadas por circunstâncias específicas e contextos dinâmicos. Isto reflete o caráter adaptativo e responsivo do ensino prático-*poiético*, que é capaz de se ajustar e inovar em resposta ao ambiente de aprendizagem em constante mudança. Portanto, as práticas docentes podem ser vistas tanto como ordinárias, no sentido de serem comuns ou estabelecidas, quanto emergentes, no sentido de que estão sempre evoluindo e se adaptando.

Os “saberes docentes prático-*poiéticos* proativos de viés reativos” podem ser interpretados como as habilidades e conhecimentos que um professor mobiliza de maneira reflexiva e criativa em resposta a situações imprevistas ou emergentes no contexto educacional. Isso se refere à capacidade dos professores de se adaptarem, inovarem e criarem em resposta a desafios, mudanças ou oportunidades que surgem durante o processo de ensino e aprendizagem. Este tipo de saber é frequentemente construído e aperfeiçoado através da experiência prática e do envolvimento ativo com o contexto da sala de aula e das necessidades dos alunos.

Apoiando-se no conceito de “*poiética*”, que se refere ao ato de fazer e criar, o saber docente prático-*poiético* proativo de viés reativo implica uma abordagem ativa, criativa e reflexiva no ensino. Isso pode envolver a adaptação de estratégias de ensino, a criação de novas abordagens pedagógicas, ou a inovação em resposta às necessidades individuais dos alunos e à dinâmica da sala de aula. Estes saberes prático-*poiéticos* proativos de viés reativo, não são meras reproduções de estratégias pré-estabelecidas, mas emergem do engajamento ativo e reflexivo com a prática educacional e representam a criatividade e a capacidade de inovação dos professores no ato de ensinar.

É importante destacar que os saberes *prático-poiéticos* proativos não surgem do nada, mas são construídos a partir da interação teoria-prática, bem como do diálogo entre diferentes campos do conhecimento. Além disso, eles dependem também de fatores não cognitivos, como motivação, persistência e capacidade de adaptação. Em resumo, os saberes *prático-poiéticos* proativos são fundamentais para quem busca criar algo novo e transformar a realidade. Eles requerem conhecimentos teóricos, habilidades práticas e uma perspectiva orientada, mas também dependem de fatores não cognitivos, como motivação e persistência.

O saber *prático-poiético* proativo é também um saber que envolve tática, astúcia e estratégia e é resultado da combinação de experiências concretas, como a capacidade de observação, análise e adaptação frente a situações novas e desafiadoras. Todos esses elementos combinados formam o saber *prático-poiético* por tática, astúcia e estratégia, necessário para alcançar resultados específicos de maneira que atenda ou se aproxime do intencional de forma proativa.

O saber *prático-poiético* proativo por bricolagem, mesclagem ou combinação acontece a partir da experiência prática e da combinação de diferentes habilidades e conhecimentos. É como se o indivíduo estivesse em constante experimentação, buscando novas soluções e se apropriando do que já conhece para gerar novos saberes. Por exemplo, um profissional de marketing pode mesclar seus conhecimentos de comunicação, design e análise de dados para criar uma boa campanha. Ou um carpinteiro pode usar sua habilidade técnica para criar uma peça única, combinando diferentes materiais e técnicas para alcançar um resultado criativo. Este tipo de saber requer um pensamento flexível e aberto às possibilidades.

O saber *prático-poiético* proativo, tanto por bricolagem, mesclagem ou combinação, quanto o por tática, astúcia e estratégia, são formas de conhecimento construídos/adquiridos pelo indivíduo através da experiência e da observação do mundo. Esses diferentes saberes são influenciados pelo *habitus*, já que as estruturas sociais moldam as formas pelas quais o indivíduo se relaciona com o mundo e constrói/adquire conhecimento. O *habitus*, conceito proposto por Pierre Bourdieu, refere-se à internalização das estruturas sociais e culturais por um indivíduo, o que influencia suas práticas e pensamentos. Assim, o saber *prático-poiético* proativo está relacionado à criatividade, à improvisação do indivíduo na tomada de decisões e à capacidade de adaptação do planejamento mediante a emergência dos acontecimentos, tudo isso moldado pelos condicionantes das estruturais sociais internalizadas, mas com certo grau de autonomia, que o torna astuto e capaz de burlar certas situações e ser criativo diante do imprevisto, do inesperado (CASTORIADIS, 1987; 1992; BOURDIEU, 1989; 1996; 2014).



Esses saberes são importantes para a vida cotidiana, para diferentes profissões e para as distintas áreas de conhecimento e sua relação com o *habitus* é complexa e multifacetada. Pode-se argumentar que o *habitus* influencia a maneira como o indivíduo aborda os diferentes tipos de saberes, mas também que os conhecimentos práticos-*poiético*, manifesto por bricolagem, mesclagem ou combinação e por tática, astúcia e estratégia, dado a seu grau de autonomia e liberdade, podem reforçar ou transformar o *habitus* do indivíduo (CASTORIADIS, 1987; 1992; BOURDIEU, 1989; 1996; 2014; CERTEAU; GIARD; MAYOL, 2008).

Os saberes docentes prático-*poiéticos* proativos são formas de conhecimento que o professor desenvolve a partir de sua experiência no ambiente educacional, no chão da escola. Consiste na habilidade do professor de adaptar as estratégias de ensino às necessidades e habilidades dos alunos, combinando diferentes técnicas e abordagens pedagógicas e isso é realizado por meio de constante observação, reflexão e experimentação com novas práticas de ensino.

Por outro lado, o saber docente prático-*poiético* envolve a capacidade do professor de lidar com situações desafiadoras ou imprevistas no contexto escolar, encontrando soluções criativas e eficazes para resolver problemas ou superar obstáculos. Este saber é construído por meio da experiência e reflexão sobre as estratégias utilizadas em situações similares, são formas desenvolvidas por meio da ação-reflexão-ação. Ele perpassa, muitas vezes, pelo campo de constantes experimentações, além da observação e do aprendizado com outros professores e profissionais do ambiente educacional. Importa salientar que esses saberes não são construídos apenas em cursos de formação de professores, mas, principalmente, na prática cotidiana do ensino.

O saber docente prático-*poiético* proativo implica uma ação humana como *poiesis*, ou seja, como criação e transformação do mundo. Também implica uma atitude proativa, ou seja, uma disposição para agir de forma autônoma, responsável e criativa diante dos desafios e problemas da educação. Com isso, ele contribui para o aprendizado da docência do(a) estagiário(a) de Pedagogia ao possibilitar o reconhecimento e valorização dos saberes que já possuem e que são fruto de suas experiências pessoais, profissionais e formativas, e desenvolva novos saberes a partir da interação destes com seu contexto situacional/laboral.

A fala de Vitória Régia no grupo focal evidencia vários aspectos do saber docente prático-*poiético* proativo.

E aí importante também de que você tenha um olhar atento. Tipo você entra numa sala aí no caso do Ensino fundamental, foi a primeira coisa que Yasmin bateu o olho, e disse, é militar praticamente, é tradicional e tal, vamos tentar

mudar isso aqui. Aí todos os dias, eu e Yasmin entrava na sala de aula e ela tava enfileirada, aí, todos os dias, eu e Yasmin entrava na sala, e a gente colocava a sala em semicírculo, aí Yasmin já falou, assim, amiga, esses meninos ficam muito presos na sala de aula, aí fora tem uma área tão legal pra gente trabalha lá fora, a gente pegou esses meninos e levou pra trabalhar lá fora pra poder fazer a atividade lá fora. Como é que a gente vai trabalhar meio ambiente dentro da sala de aula? Fica limitado, então vamos levar pra trabalhar a questão do meio ambiente, fora da sala (VITÓRIA RÉGIA, Grupo Focal, em 09 de novembro de 2022).

Primeiramente, Vitória Régia destaca a observação e percepção dos aspectos ambientais e contextuais da sala de aula. Ela reconhece que a estrutura tradicional da sala de aula com os alunos enfileirados não facilitava as atividades de aprendizagem que ela e Yasmin planejavam. Isso sugere uma habilidade para avaliar a situação atual da sala de aula e identificar os possíveis obstáculos para a aprendizagem dos alunos.

Além disso, a ação de Vitória Régia e Yasmin de reorganizar a sala de aula e de conduzir as atividades de aprendizagem fora da sala, demonstra o saber prático-*poiético* proativo por bricolagem, uma vez que elas utilizaram a estrutura disponível do ambiente escolar e a reconfiguraram de forma inovadora para atender melhor às necessidades dos alunos. Elas também demonstram o saber prático-*poiético* proativo por tática, astúcia e estratégia, pois, frente à resistência encontrada, utilizam-se de estratégias inteligentes e criativas para contornar o problema, aproveitando os recursos disponíveis e propondo alternativas que facilitassem o processo ensino-aprendizagem.

A fala de Vitória Régia também reflete a necessidade de uma atitude proativa na educação. Ao invés de simplesmente aceitar a configuração tradicional da sala de aula, ela e Yasmin decidiram fazer mudanças que acreditavam ser benéficas para os alunos. Isto é uma manifestação do aspecto proativo do saber prático-*poiético*, em que os professores estão, constantemente, buscando formas de melhorar e aprimorar suas práticas de ensino.

Portanto, a fala de Vitória Régia exemplifica o saber docente prático-*poiético* proativo, enfatizando a importância da observação, reflexão, criatividade e ação proativa na prática pedagógica. A atuação descrita reflete o engajamento com a realidade concreta da sala de aula, a flexibilidade para lidar com desafios e a capacidade de agir de forma autônoma e criativa para promover a aprendizagem efetiva dos alunos.

A fala da professora Maia é um excelente exemplo de saberes prático-*poiéticos* proativos em ação.

não tem, uma teoria que fale sobre essa sensibilidade, sobre você observar o outro e você se importar com o outro, para além de um conteúdo pedagógico.

Porque digamos assim, o que, que a gente vai fazer pra contribuir? Ah eles não estão sabendo ler e escrever, mas elas conseguiram identificar, que não sabe ler e escrever, era porque eles não estavam se sentindo bem naquele espaço. Então elas desenvolveram atividades pedagógicas, voltadas pra alfabetização. Com um cunho muito dinâmico, lúdico, de brincadeiras (MAIA, Entrevista, em 11 de outubro de 2022).

A professora destaca a importância de observar e considerar o outro, indo além do conteúdo pedagógico. Isso mostra uma capacidade de percepção e identificação de situações-problemas no ambiente de ensino - um componente essencial dos saberes *prático-poiéticos* proativos. A observação é uma habilidade importante para identificar e entender as necessidades individuais dos alunos e as dinâmicas da sala de aula.

A professora Maia menciona que suas estagiárias identificaram a dificuldade de leitura e escrita dos alunos e entenderam que essa dificuldade era, em parte, devido ao fato dos alunos não se sentirem confortáveis no espaço da sala de aula. Isso implica uma habilidade para analisar o contexto da sala de aula de forma interdisciplinar, levando em consideração fatores sociais e emocionais que podem impactar o aprendizado.

Após identificar o problema, as estagiárias desenvolveram atividades pedagógicas focadas na alfabetização, mas de uma maneira dinâmica e lúdica. Esta abordagem criativa e adaptativa às necessidades dos alunos demonstram uma atitude proativa, ação-reflexão-ação e criatividade - características centrais do saber *prático-poiético* proativo.

Além disso, a decisão de usar atividades lúdicas para ensinar leitura e escrita sugere uma estratégia de bricolagem - combinando diferentes técnicas e abordagens pedagógicas de maneira inovadora. Esta é uma abordagem sensível proativa, pois utiliza recurso ou ferramenta disponível para atender a uma necessidade emergente.

Por fim, a fala da professora Maia destaca a importância do “cuidado” ou empatia na prática docente. Este é um aspecto que é, muitas vezes, negligenciado nas teorias educacionais, mas é fundamental na prática cotidiana da sala de aula e pode ser visto como uma manifestação do saber *prático-poiético* proativo, pois envolve uma resposta sensível, ativa e criativa à necessidade emocional e social dos alunos.

A fala da estagiária Gardênia exemplifica o uso prático do saber *prático-poiético* proativo. Ela demonstra como o ensino pode ser adaptado e ajustado para atender às necessidades dos alunos, utilizando várias táticas, estratégias e técnicas.

Na nossa sala também tinha essa parte de alfabetização, e aí na regência a gente teve que fazer revisão de provas, na parte de português a gente teve que ensinar a família do C família do D, a família do E, [(ACÁCIA) qual série?]

terceiro ano, com meninos de 8 a 9 anos, aí, a gente teve que ensinar isso, separação de sílaba, a gente colocava a palavra, o menino ia lá separava, contavam, quantas sílabas tinham. E essa parte aqui das estratégias pedagógicas, como era revisão de provas, a professora passou os conteúdos e aí a gente fez atividades, tentando sair do livro, mas também usava o livro, que a professora passava as páginas do que ela tinha planejado, o que que ela ia fazer. Aí a gente também utilizou o milho só que a gente também fez dinâmicas, de adivinhar o animal que estava garrado nas costas do amigo, dá dica e ele adivinhar essa parte dos animais vertebrados e invertebrados, usou vídeos, atividade do dia do livro a gente fez desenho da Emília, do sabugo de milho, fez em grupo, geografia a gente fez maquete, então a professora Letícia pediu esse plano de aula pra gente fazer de geografia e aí a gente fez várias atividades diferentes, o tangram em matemática, usou palito de fósforo (GARDÊNIA, Grupo Focal, em 09 de novembro de 2022).

A estagiária Gardênia, menciona a necessidade intrincada de lidar com a alfabetização, um desafio complexo que exige tanto uma visão macro quanto micro, conforme definido pelos saberes prático-*poiéticos* proativos. Para isso, ela e a colega planejaram estratégias específicas, como ensinar sobre as “famílias de letras” e a separação de sílabas, atividades que demandam observação, análise e adaptação a uma situação nova e desafiadora.

Em seguida, ela descreve várias atividades e estratégias diferentes usadas para engajar os alunos e facilitar o aprendizado. Nota-se que a proatividade de Gardênia, revelou-se, por meio da bricolagem, isto é, pela diversificação de estagiárias que procurava mesclar suas táticas e estratégias com as proposições da professora regente. Isso inclui desde atividades lúdicas e dinâmicas, como adivinhar o animal que está grudado nas costas do amigo, até o uso de vídeos e a criação de desenhos de personagens literários. Todas essas atividades demonstram um alto grau de criatividade e inovação, características essenciais para o saber prático-*poiético* proativo.

Além disso, a estagiária Gardênia exemplifica a habilidade de “bricolagem”, como definido no saber prático-*poiético* proativo, quando ela faz uso de diversas ferramentas e estratégias, incluindo atividades de revisão de provas, atividades práticas como a criação de maquetes e jogos matemáticos como o tangram, bem como o uso de materiais cotidianos, como palitos de fósforo. Essa combinação de estratégias pedagógicas diferentes e inovadoras demonstra a habilidade de adaptar e ajustar as abordagens de ensino de acordo com as necessidades dos alunos.

Finalmente, é importante observar que todas essas estratégias foram implementadas no contexto real da sala de aula e foram adaptadas com base na interatividade e no feedback de Terra, professora do seu curso de graduação. Isso mostra como o saber prático-*poiético* proativo é construído e mobilizado na prática pedagógica, emergindo do engajamento ativo e reflexivo com a prática educacional. Nesse sentido, a experiência de ensino da estagiária Gardênia reforça

a importância dos saberes prático-*poiéticos* proativos para a formação de professores e para a prática de ensino.

Flor de Lótus, Camélia, Vitória Régia e Yasmin sinalizam vários aspectos do saber prático-*poiético* proativo na prática pedagógica, por meio de seus relatos de experiências

esse tempo serviu também para refletir sobre as dificuldades que o professor encontra na sua profissão. No período de intervenções procuramos trazer sempre algo diferente para as aulas, como dinâmica, brincadeira dentre outro (FLOR DE LÓTUS; CAMÉLIA, Relato de Experiência, abr./maio/2022).

Buscamos ser inovadoras na sala de aula, mudando a forma de arrumar as cadeiras, trazendo trabalhos em grupos e inclusive em especial na aula de Geografia, a qual achamos interessante tirá-los da sala e levá-los para fora e então assim realizarmos a atividade. Porém, notamos muita repulsa da parte das crianças. Algumas não quiseram participar e ficaram de fora, alegando que, queriam atividade do livro ou do quadro e que “não eram obrigadas a fazer aquilo”.

As professoras nos deram autonomia para criarmos os planos como desejássemos. Mas, achamos necessário continuar no mesmo ritmo que estávamos passando os assuntos das provas. Porém, tentamos nos desprender um pouco da formalidade e trazer coisas mais lúdicas. (VITÓRIA RÉGIA; YASMIN, Relato de Experiência, abr./maio/2022).

Flor de Lótus e Camélia mencionam que usaram o tempo de intervenção para refletir sobre as dificuldades da profissão docente e trazer abordagens diferentes para as aulas, como dinâmicas e brincadeiras. Este relato mostra a aplicação do saber prático-*poiético* proativo no sentido de se adaptar a situações novas e desafiadoras e usar táticas e estratégias para selecionar ações específicas com o objetivo de resolver problemas que surgem no cotidiano da sala de aula. O uso de dinâmicas e brincadeiras pode demonstrar criatividade e inovação na prática pedagógica, características importantes do saber prático-*poiético* proativo.

Já Vitória Régia e Yasmin relatam uma tentativa de inovação na sala de aula que não foi bem recebida por alguns alunos(as). Elas decidiram mudar a configuração das cadeiras, introduzir trabalhos em grupo e levar os(as) alunos(as) para fora da sala, para uma aula de Geografia. Essas ações mostram uma tentativa de ser proativa por meio da inovação e da criação de novas abordagens pedagógicas. No entanto, a reação negativa sugere a importância de se considerar, em processo de mudanças, o contexto social e cultural (*habitus*) dos alunos ao implementar novas estratégias de ensino (BOURDIEU, 1989; 1996; 2014).

O desafio que Vitória Régia e Yasmin enfrentaram também reforça a necessidade de reflexão constante e adaptação na prática pedagógica, que é uma parte essencial do saber prático-*poiético* proativo. Isso significa que, mesmo quando uma nova abordagem não tem o

efeito desejado, ela ainda pode ser uma oportunidade de aprendizado valiosa, que pode informar e melhorar a prática futura.

Em síntese, os relatos mostram como os saberes *prático-poiéticos* proativos são vivenciados e desenvolvidos na prática pedagógica, bem como, aponta para os desafios que podem surgir durante o processo. São também testemunhas da importância da ação-reflexão-ação, da visão de unicidade na relação teoria-prática e da adaptação criativa na prática pedagógica, da astúcia, das táticas e estratégias, bem como do potencial de realizar mesclagem e combinar diferentes abordagens de estratégias, verdadeiras bricolagens, que são aspectos-chave do saber *prático-poiético* proativo, evocados no momento da ação e do fazer docente.

#### **4.3.3. Saberes *prático-poiéticos* do desvelo**

São saberes construídos a partir da apreensão da verdadeira natureza dos a-con-tecimentos, de forma intuitiva, eles remetem para um discernimento que capacita desvelar situações, oportunidades, possibilidades ou potencialidades essenciais para resolver situações problemas. Esses saberes estão relacionados a autodescoberta, ao autoconhecimento, ao conhecer suas potencialidades, saber-se capaz diante da situação problema que lhe emerge. Esse saber implica em atinar para o que lhe motiva a agir criativamente, portanto, pressupõe uma revolução cognitiva que ativa o potencial de compreensão e possibilita o pensar intuitivo. Dessa maneira pode-se associar o saber *prático-poiético* do desvelo com um *insight*, uma epifania, um motor para uma ação perspicaz, um capacitador para agir diante de situações inesperadas que exigem respostas repentinas, logo é um saber relacionado ao potencial de discernimento do sujeito diante da emergência do a-con-tecimento.

*Prático-poiético* é um termo que se refere a uma abordagem filosófica que enfatiza a relação entre linguagem e realidade a partir de uma ótica particular, aquela do emaranhamento *prático-material*, social e produtivo com o mundo, as práticas e os artefatos. Representa também uma alternativa a *poiesis*, termo criado para designar a atividade de criar ou de fazer, isto é, a produção artística. O emaranhamento *prático-material* é uma expressão que indica a relação com o mundo, as práticas e os artefatos que se criam ou usam, de uma maneira que engloba tanto a ação quanto a produção. Constitui uma forma de entender a linguagem e a realidade que não se baseia unicamente na representação ou na interpretação, mas também na mediação e na criação. Trata-se de uma perspectiva filosófica que combina elementos do pragmatismo e do materialismo histórico, e busca superar o linguocentrismo e o essencialismo.

O saber docente prático-*poiético* por desvelo, epifania<sup>18</sup> e/ou *insight* é um tipo de saber que se caracteriza por ser revelado ou descoberto em momentos de iluminação ou intuição, que permitem ao professor compreender melhor sua prática pedagógica e seus(suas) alunos(as). Esse saber envolve a capacidade de perceber e interpretar os sinais, as pistas e as evidências que emergem no cotidiano escolar, e que podem colaborar para identificar/solucionar problemas, soluções, oportunidades ou desafios para o ensino e a aprendizagem. Esse saber também implica numa atitude de abertura, curiosidade e sensibilidade do(a) professor(a), que busca, constantemente, questionar e aprimorar sua prática pedagógica a partir de suas experiências e reflexões.

O saber docente prático-*poiético* por desvelo, epifania e/ou *insight* contribui para o aprendizado da docência pelo(a) estagiário(a) de Pedagogia ao possibilitar que ele: reconheça e valorize os momentos de desvelo, de epifania ou de *insight* como fontes de aprendizagem profissional; desenvolva sua capacidade de pesquisa (observação, análise e síntese dos fenômenos educacionais que ocorrem na sala de aula e na escola); articule os saberes intuitivos e racionais de forma equilibrada e complementar, buscando superar a dicotomia entre emoção e razão; seja capaz de identificar, interpretar e aproveitar as situações didáticas significativas que surgem no cotidiano escolar; seja criativo e inovador na sua prática pedagógica, buscando novas formas de ensinar e aprender a partir dos *insights* que tem; seja reflexivo na sua formação continuada, buscando compreender os motivos, as causas e as consequências dos seus desvelos, epifanias e *insights*.

Uma possível forma de o(a) estagiário(a) de Pedagogia reconhecer e valorizar os momentos de desvelos, epifanias e *insights* como fontes de aprendizagem profissional é registrar esses momentos em um diário de bordo ou portfólio, relatórios, artigos etc., onde ele(a) possa descrever o que aconteceu, o que sentiu, o que aprendeu e o que pode fazer a partir disso. Esses registros podem ser compartilhados com o(a) professor(a) orientador(a) e/ou com os colegas de estágio, bem como com o(a) professor(a) supervisor(a), para haver uma troca de experiências e em meio a reflexão coletiva sobre os saberes docentes prático-*poiéticos*, possam experimentar *insight* ou mesmo momentos de epifania ou de desvelo. Além disso, o(a) estagiário(a) pode buscar aprofundar seus conhecimentos sobre os temas relacionados aos seus saberes docentes prático-*poiéticos* por desvelos, epifanias e *insights*, pesquisando, consultando

---

<sup>18</sup> Do grego *epiphainein*, 'manifestar'; raiz em *phainein*, "mostrar, fazer aparecer". Pensamento que desvela/revela. Pensamento inspirador que surge em momentos de impasse e complexidade, sendo chave para a solução de situações problemas e para superação de frustrações e dúvidas sobre determinada angústia (JOYCE, 1916).

bibliografias, vídeos ou outros recursos que possam ampliar sua visão e compreensão sobre a prática pedagógica.

Com base na compreensão dos saberes prático-*poiéticos* do desvelo apresentada, a fala de Yasmin ilustra uma instância de um desses momentos de desvelo ou epifania.

Em nosso caso a gente estava tendo uma dificuldade muito grande, pois a maioria não é totalmente alfabetizada e como eu e Vitória Régia, a gente já teve a vivência no PIBID, com leitura, a gente foi conseguindo identificar a fase que o menino tá e vendo o que a gente poderia fazer pra ajudar a se desenvolver. Na sala que a gente estava, as crianças não eram totalmente alfabetizadas, mas as provas que elas faziam era... muito textos e às vezes as crianças chamavam a gente pra poder ler pra elas, porque elas não sabiam, o que estava perguntando, depois se vê o resultado, mas na hora ninguém passava. E eles respondiam, como que eu não sei (YASMIN, Grupo Focal, em 09 de novembro de 2022).

Yasmin, com Vitória Régia, estava enfrentando a dificuldade de ensinar crianças que ainda não estavam totalmente alfabetizadas. A situação era complexa, pois a avaliação que as crianças recebiam envolvia textos que eles não conseguiam ler ou compreender completamente. No entanto, foi a partir dessa experiência prática desafiadora que elas conseguiram identificar/perceber o estado de alfabetização de cada criança, o que permitiu adaptar sua abordagem pedagógica para auxiliar melhor no desenvolvimento de cada aluno(a).

Este reconhecimento de um problema específico e a subsequente adaptação da abordagem pedagógica demonstra um momento de desvelo. O desvelo ocorreu quando Yasmin e Vitória Régia perceberam a disparidade entre o nível de alfabetização das crianças e as exigências dos exames. A partir dessa compreensão, elas foram capazes de ajustar suas estratégias pedagógicas para melhor atender às necessidades dos alunos.

Yasmin expressa uma reflexão sobre a situação, revelando um *insight* sobre a realidade das crianças em relação à alfabetização e aos desafios que enfrentam. Esse *insight* se torna um motor para a busca de estratégias de ensino mais apropriadas para apoiar o desenvolvimento dos alunos. Este é um exemplo de um saber docente prático-*poiético*, pois evidencia a capacidade de Yasmin de refletir e adaptar suas práticas de ensino em resposta às necessidades dos alunos, uma habilidade fundamental na docência.

Ademais, o fato de Yasmin compartilhar essas reflexões durante o Grupo Focal é também significativo, pois o compartilhamento desses saberes contribui para uma reflexão coletiva, abrindo possibilidades para que outros aprendam com as experiências e *insights* dela, colaborando assim para o processo formativo. É, portanto, um bom exemplo da prática reflexiva e da construção colaborativa do conhecimento na formação docente.



Nesse percurso analítico, tem-se abaixo, também, as falas de Açucena e Acácia no questionário com situações-problemas. As respostas delas estão eivadas de um processo de construção dos saberes *prático-poiéticos* por desvelo, pois ao relatarem experiências hipotéticas, conforme solicitado no questionário, elas deixam sobressair experiências de estágios anteriores e evidências da construção desses saberes. Segundo elas:

A primeira experiência foi lidar com uma sala multisseriada, com alunos com necessidades especiais, sendo atendidos como alunos da educação regular; um desafio grande, pois ali havia apenas um despacho de conteúdos, sem que realmente eles tivessem aprendendo, pois cada um estava em seu tempo da aprendizagem. A segunda experiência, houve uma monopolização de conteúdo, a professora regente não flexibilizou a nossa participação, foi preciso muito jogo de cintura, para fazer de forma efetiva e dinâmica, o que tínhamos proposto no projeto de estágio, tendo em vista muitas observações, há ainda muito a ser feito em conjunto para a construção dos saberes docentes (AÇUCENA, Questionário com Situações-Problemas, 21/09/2022).

A realidade do aluno fora da escola em escolas públicas. Nos dois (estágios em população diferenciada) perceber que nunca é tarde para aprender. Que o chão da escola, não é tão romântico como é dito teoricamente em sala de aula (ACÁCIA, Questionário com Situações-Problemas, 21/09/2022).

Açucena faz um relato de experiências de estágio em uma sala “multisseriada” (classe regular, mas que, no entanto, tem alunos com discrepantes níveis de aprendizagem) e com alunos com necessidades especiais. Ela descreve o desafio de ensinar conteúdo a estudantes que não estão no mesmo nível de aprendizado, um problema complexo e multidimensional que requer uma abordagem *prático-poiética*. O seu desvelo é evidente em sua capacidade de reconhecer que cada aluno está em seu próprio ritmo de aprendizado e na necessidade de “jogo de cintura” para implementar efetivamente suas estratégias propostas no projeto de estágio, diante da resistência da professora regente. Essas posturas indicam um processo de desvelo - uma espécie de *insight* que exigiu flexibilidade e criatividade.

Por outro lado, Acácia ressalta a diferença entre a teoria pedagógica e teoria da realidade “do chão da escola”. Este é um importante momento de desvelo, no qual ela reconhece a discrepância entre o que é ensinado/aprendido e o que se enfrenta no cotidiano escolar. Além disso, a afirmação de Acácia de que “nunca é tarde para aprender” sugere um processo de aprendizagem contínua, alinhado com o saber *prático-poiético* do desvelo, que valoriza a reflexão e a adaptação constante.

Em resumo, as respostas de Açucena e Acácia indicam a presença e a importância dos saberes *prático-poiéticos* do desvelo em sua formação e prática docente. Os desafios que

enfrentaram durante seus estágios lhes proporcionaram valiosos *insights*, promovendo uma compreensão mais profunda e prática do trabalho como futuras professoras.

O relato da professora Maia mostra como o saber prático-*poiético* por desvelo, epifania e/ou *insight* é um elemento-chave no desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes.

Meu Deus, o estágio pra mim foi uma experiência bem desafiador. Porque a gente estava com todo esse processo de pandemia. A gente viu uma luz no fim do túnel, quando veio o Ensino Remoto (MAIA, Entrevista, em 11 de outubro de 2022).

A fala da professora Maia reflete um claro momento de desvelo, epifania e/ou *insight* no contexto do ensino remoto imposto pela pandemia. Ao referir-se ao estágio como uma experiência “desafiadora” e mencionar a “luz no fim do túnel” proporcionada pelo ensino remoto, ela exemplifica a natureza prático-*poiética* do saber docente (SOUZA; FERREIRA, 2019; 2020; FERRAZ; FERREIRA, 2021; RIBEIRO; FERREIRA, 2022; FERREIRA, 2022a; 2022b).

O saber prático-*poiético* por desvelo implica em perceber e interpretar os sinais, pistas e evidências que emergem no cotidiano escolar e podem colaborar para identificar e solucionar problemas, bem como abrir oportunidades para o ensino e a aprendizagem. O uso da frase “luz no fim do túnel” sugere um momento de percepção profunda, provavelmente nascida de momentos de reflexão sobre a nova realidade da educação imposta pela pandemia.

Essa fala também revela a atitude de abertura, curiosidade e sensibilidade da professora Maia, que conseguiu, mesmo em meio à adversidade, encontrar uma forma inovadora e criativa de lidar com os desafios apresentados. Ela viu o ensino remoto não apenas como um obstáculo, mas como uma nova forma de ensinar e aprender, demonstrando uma atitude reflexiva e proativa em sua formação continuada.

As experiências relatadas pelas estagiárias, Flor de Lótus e Camélia refletem a vivência em *locus* dos saberes prático-*poiéticos* do desvelo. Ao analisar seu relatório verificamos que elas: observaram que os alunos nutrem certa afinidade com a professora Vênus, atribuindo isso à sua interação mais lúdica e comunicativa. As estagiárias também notaram a importância dos momentos de socialização, como a comemoração da semana do circo, para o desenvolvimento dos alunos e destacaram o papel crucial dos(as) professores(as) nesses eventos. No entanto, elas identificaram uma oportunidade perdida durante uma atividade de leitura, na qual a professora não incentivou a participação ativa dos(as) alunos(as) na discussão do texto (Síntese do Relato de Experiência de FLOR DE LÓTUS; CAMÉLIA, abr./maio 2022).

Ao observarem a relação próxima e lúdica entre a professora Vênus e os alunos, as estagiárias percebem e valorizam a relevância do emaranhamento prático-material, social e produtivo na prática pedagógica. Elas destacaram a importância do envolvimento emocional e relacional para a construção de um ambiente de aprendizado (CHARLOT, 2000).

Também, o relato da celebração da semana do circo indica o reconhecimento do potencial dos momentos de socialização na educação. Esta observação sinaliza uma compreensão do aprendizado que vai além da simples transmissão de conteúdos, valorizando a experiência, a interação social e a participação ativa dos alunos como elementos centrais no processo educacional.

Por fim, ao identificar a falta de estímulo à participação ativa dos(as) alunos(as) durante a atividade de leitura, as estagiárias demonstram um momento de *insight*. Elas reconhecem a necessidade de estratégias pedagógicas que promovam a interação e a reflexão dos(as) alunos(as), o que é fundamental para uma educação eficaz.

Este relato exemplifica, portanto, como o saber docente prático-*poiético* por desvelo, epifania e/ou insight pode se manifestar durante a prática de ensino e aprendizagem. As reflexões e *insights* das estagiárias apontam para uma abordagem pedagógica que valoriza a experiência, a interação e a reflexão crítica, elementos centrais no saber prático-*poiético*.

As estagiárias Alecrim e Gardênia, ao relatarem suas experiências acerca da turma do terceiro ano do ensino fundamental, demonstraram uma compreensão prático-*poiética* sobre a realidade educacional. Elas destacaram a complexidade de ensinar alunos com habilidades de leitura e escrita ainda em desenvolvimento e enfatizam a diversidade da linguagem usada pelos estudantes. Segundo elas:

vamos destacar aqui as características dos alunos, são crianças que estão no terceiro ano do ensino fundamental, turma B, e a maioria não sabem ler e nem escrever direito ainda, a linguagem desses alunos é diversificada nada de palavras formais presentes em suas falas, e gostam muito de conversar (ALECRIM; GARDÊNIA, Relato de Experiência, abr./maio/2022).

A prática do emaranhamento prático-material, social e produtivo com o mundo, manifesta-se na sua capacidade de observação e análise da sala de aula. Essa percepção aguçada é uma habilidade crítica para os professores, permitindo-lhes ajustar suas estratégias pedagógicas para melhor atender às necessidades de seus alunos (NÓBREGA, 2008; MERLEAU-PONTY, 1994).

O relato das estagiárias também sugere a possibilidade de momentos de desvelo, epifania e/ou *insight*, ao identificar que a maioria dos(as) alunos(as) ainda não possuíam plenas

habilidades de leitura e escrita e ao destacar a informalidade da linguagem utilizada pelos(as) alunos(as). Essas observações podem servir como pontos de partida para reflexões mais profundas sobre como melhorar a prática pedagógica para lidar com esses desafios.

As estagiárias Vitória Régia e Yasmin relataram suas experiências e observações com os alunos do 4.º ano do Ensino Fundamental, identificando os desafios enfrentados pelas professoras regentes, principalmente em relação ao ensino de alunos(as) em uma sala multisseriada e superlotada, que incluía duas crianças autistas. Notaram o desgaste da professora ao explicar determinados assuntos e o impacto da pandemia no ambiente escolar. Apesar disso, elas se impressionaram com o comprometimento e amor pela docência demonstrados pelas professoras. Observaram, também, que os(as) alunos(as) que tinham o acompanhamento dos pais apresentavam maior absorção dos conteúdos e ressaltaram a necessidade de adaptar as atividades para incluir todos os alunos, citando o exemplo de uma aluna que ainda estava na fase pré-silábica (Síntese do Relato de Experiência de VITÓRIA RÉGIA; YASMIN, abr./maio 2022).

No cenário que Vitória Régia e Yasmin descreveram, percebe-se que elas experienciam os saberes *prático-poiéticos* do desvelo ao engajar-se profundamente com o mundo prático da sala de aula multisseriada e ao tomar medidas para entender e lidar com as complexidades dessa situação. Inicialmente, elas observaram a dinâmica e os desafios do ambiente escolar, desde o desgaste da professora até a influência da pandemia e a presença de alunos(as) autistas na sala de aula. Esse processo de observação ativa permite descobrir (desvelar) e reconhecer (epifania) a realidade educacional em suas especificidades e complexidades, princípios, essências do saber docente *prático-poiético* do desvelo. Em seguida, ao se impressionarem com o comprometimento e amor pela docência demonstrados pelas professoras, mesmo em face desses desafios, elas exibem um momento de *insight* e epifania. Isso reflete a capacidade de perceber e valorizar aspectos importantes e muitas vezes negligenciados da prática docente.

Ademais, ao perceberem a variação na absorção dos conteúdos pelos(as) alunos(as) que tinham o acompanhamento dos pais e ao ressaltarem a necessidade de adaptar as atividades para incluir todos os(as) alunos(as), elas constatarem a articulação dos saberes intuitivos e racionais e a capacidade de identificar, interpretar e se beneficiar de situações didáticas significativas. Isso evidencia a experiência tácita, portanto indizível, do saber *prático-poiético* no contexto do ensino e aprendizagem. Ressalta-se que, apesar de expressas aqui nesta análise, tais manifestações inexprimíveis ultrapassam o que aqui se racionaliza para comunicação.

Em resumo, as experiências e reflexões de Vitória Régia e Yasmin exemplificam os saberes *prático-poiéticos* do desvelo em ação. Essas indicam o potencial desses saberes para

enriquecer e aprofundar a prática e o entendimento pedagógicos, e ressaltam a importância do engajamento ativo, da percepção sensível e da reflexão contínua no processo de formação docente.

As estagiárias Açucena, Íris e Dália relataram suas experiências em uma instituição especial multisseriada, com alunos de idades variando entre 17 e 37 anos e com múltiplas deficiências/intelectuais. Elas escolheram trabalhar com conceitos matemáticos devido ao interesse demonstrado pelos alunos e aproveitaram o repertório dos alunos para realizar atividades na área externa da escola. Inspiradas por Paulo Freire, elas valorizaram as “palavras geradoras” que faziam parte do vocabulário dos alunos, como, por exemplo, quando muitos relataram que seus pais eram pedreiros (Síntese do Relato de Experiência de AÇUCENA; ÍRIS; DÁLIA, abr./maio 2022).

Ao analisar o relato de experiências das estagiárias Açucena, Íris e Dália foi possível perceber que elas demonstram o desvelo ao escolherem trabalhar em uma escola especial multisseriada, com alunos de idades e deficiências intelectuais diversas. Essa escolha revela sua atitude de se engajar profundamente com a realidade do ambiente escolar, buscando compreender/desvendar (desvelar) suas particularidades e desafios.

Em seguida, o uso dos conceitos matemáticos como tema de trabalho, baseado no interesse demonstrado pelos(as) alunos(as), e a utilização do repertório dos(as) alunos(as) para realizar atividades na área externa da escola, refletem a habilidade das estagiárias de interpretar os sinais e pistas que emergem no cotidiano escolar. Essa interpretação sensível e atenta dos(as) alunos(as) e do contexto contribui para tornar as atividades mais significativas e envolventes para os estudantes.

Além disso, a adoção da abordagem de “palavras geradoras” inspirada por Paulo Freire mostra a busca por uma prática pedagógica mais criativa e inovadora. Ao valorizarem o vocabulário dos(as) alunos(as) e integrarem suas experiências de vida nas atividades, elas demonstram a articulação dos saberes intuitivos e racionais, buscando superar a dicotomia entre emoção e razão.

A abordagem sensível, criativa e reflexiva das estagiárias Açucena, Íris e Dália destaca a importância de reconhecer e valorizar os momentos de *insight* e epifania como fontes de aprendizagem profissional, contribui para um ensino mais efetivo e significativo para os(as) alunos(as) e é com certeza, mais uma clara exemplificação da vivência da experiência *prático-poiética*.

Acácia e Angélica em seu relato de experiência descrevem:

observamos com elas são carentes e como nossas crianças estão diferentes de anos atrás, as crianças da nossa sala brincavam de boneca, levavam brinquedos, outras já agiam como adultas tanto na fala como no pensar, mas isso não era algo que as prejudicasse, mas em um mundo tão globalizado, onde a maioria das crianças da idade de 8 para 10 anos estão mais ligadas às tecnologias e elas não, eram literalmente crianças (ACÁCIA; ANGÉLICA, Relato de Experiência, abr./maio/2022).

Ao observarem o ambiente escolar, elas destacaram o contraste entre as crianças que brincavam com bonecas e traziam brinquedos para a escola, e as que agiam como adultos, tanto na fala como no pensamento. Essa observação é uma demonstração de desvelo, pois elas estão atentas aos comportamentos e atitudes dos(as) alunos(as), buscando compreendê-los em seu contexto particular. Além disso, elas mostram sensibilidade para reconhecer a diversidade entre os(as) alunos(as) e a influência do meio em suas atitudes e comportamentos.

Elas também perceberam a diferença entre suas crianças e outras da mesma faixa etária que estão mais ligadas às tecnologias e refletiram sobre o impacto dessa diferença. Este é um exemplo de epifania ou *insight*, pois revela uma compreensão profunda e intuitiva sobre a realidade das crianças, que não estariam sendo “literalmente crianças”, em um mundo cada vez mais globalizado e tecnológico.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa oferece uma visão profunda e detalhada sobre os saberes docentes *prático-poiéticos* construídos pelos licenciandos do Curso de Pedagogia no contexto das vivências cotidianas do Estágio Curricular na Escola da Educação Básica. Através de um mergulho nas experiências das estagiárias, foi possível identificar os saberes emergentes que permeiam a prática pedagógica durante o estágio supervisionado, bem como compreender como esses saberes são construídos ao longo desse processo.

O estudo buscou conhecer lacunas formativas inerentes aos saberes *prático-poiéticos*, oferecendo *insights* e orientações para que os(as) estagiários(as) desenvolvessem habilidades essenciais no contexto da Escola de Educação Básica. Enfim, os resultados deste estudo, apontam para o necessário aprimoramento da *práxis* pedagógica, por meio do fortalecimento da articulação teoria-prática e sobre a importância dos saberes *prático-poiéticos* no seu *qui-fazer* pedagógico, além da superação de lacunas formativas em cursos de formação docente. Esses resultados têm o potencial de impactar positivamente a educação, tanto no contexto da formação inicial de professores(as) quanto na prática cotidiana dos educadores em exercício.

Em resposta à primeira questão de pesquisa, os saberes *prático-poiéticos* construídos pelos(as) licenciandos(as) abrangem uma ampla gama de dimensões. Os saberes indizíveis, muitas vezes inarticuláveis, são reconhecidos como fundamentais, pois se enraízam nas emoções, experiências pessoais e intuições que moldam a prática pedagógica. Os saberes de reminiscência, provenientes da formação acadêmica e experiências passadas, fornecem uma base teórica sólida, enquanto os saberes de aglutinação permitem a integração dessas diferentes fontes de conhecimento na prática atual. O aprendizado da docência, portanto, transcende a dicotomia entre teoria e prática, e os(as) licenciandos(as) se tornam proativos, portanto, artífices habilidosos(as) na construção e aplicação desses saberes.

No que diz respeito à segunda questão de pesquisa, a construção dos saberes *prático-poiéticos* pelos(as) licenciandos são dinâmicas e complexas. Isso ocorre por meio de uma imersão profunda nas realidades da sala de aula, onde os(as) estagiários(as) são desafiados a adaptar e improvisar constantemente. A dimensão ecoformativa dos saberes *prático-poiéticos* enfatiza a interconexão entre o indivíduo, a sociedade e o ambiente, levando os licenciandos a desenvolver uma visão holística e sustentável da educação. A prática da *mimésis-poiética*, que envolve imitar criativamente e refletir sobre a prática, solidifica a compreensão e a habilidade do ensino, culminando em uma abordagem educacional mais integrada e consciente.

Quanto à terceira questão de pesquisa, fica claro que o aprendizado da docência durante o estágio curricular é uma jornada de descoberta, reflexão e ação. Os(as) licenciandos(as) emergem desse processo não apenas como aprendizes, mas como guias habilitados a enfrentar os desafios complexos e dinâmicos da profissão docente. A apropriação dos saberes *prático-poiéticos* durante o estágio supervisionado fortalece sua capacidade de adaptação, colaboração e liderança, preparando-os para serem agentes de mudança no ambiente educacional em constante evolução.

A pesquisa realizada revelou que o saber *prático-poiético* emerge como um conceito relevante no contexto do estágio curricular do curso de Pedagogia uma vez que a integração entre teoria e prática na formação dos futuros pedagogos foi evidenciada de forma significativa. Os resultados destacaram que o saber *prático-poiético* é fundamental para que o estagiário desenvolva habilidades de observação, escuta ativa e sensibilidade para compreender as necessidades e potencialidades dos(as) alunos(as).

Ao adentrar no universo da construção dos saberes *prático-poiéticos* pelos licenciandos do Curso de Pedagogia, esta tese evidenciou como as vivências cotidianas no Estágio Curricular na Escola da Educação Básica funcionam como um tecido conectivo entre teoria e prática. Os desafios, as descobertas e as reflexões encontradas no ambiente escolar são o solo fértil onde os futuros professores consolidam seu aprendizado, tecendo a tapeçaria da docência.

Foi identificado que os saberes *prático-poiéticos* são apropriados em uma dinâmica de imersão e reflexão, onde os(as) licenciandos(as) enfrentam desafios práticos do ensino, integrando, assim, teoria e prática. Eles são desafiados a adaptar conceitos teóricos a contextos reais, testando e moldando suas abordagens pedagógicas e improvisando conforme necessário, em um exercício constante de "bricolagem".

A dimensão ecoformativa dos saberes *prático-poiéticos* ressalta o entendimento de que a educação é um fenômeno interconectado, não se restringindo somente à sala de aula. O licenciando percebe que sua prática pedagógica é influenciada e influencia o ambiente escolar mais amplo, os colegas, os alunos e a comunidade. Assim, eles desenvolvem uma sensibilidade aguçada para as dinâmicas e nuances do ecossistema educacional, reconhecendo a importância da adaptabilidade, flexibilidade e uma visão holística do ensino. Os resultados apontam ainda que o Estágio Curricular na Escola da Educação Básica é um momento *pivotal* na formação dos licenciandos. As vivências e reflexões da/sobre as práticas pedagógicas no ambiente escolar, possibilitam aos licenciandos do Curso de Pedagogia a construção e apropriação dos saberes *prático-poiéticos*, essenciais para sua formação. O cumprimento dos objetivos desta pesquisa reforça a importância de valorizar e investir no estágio como um componente chave na



formação docente, garantindo que os futuros professores estejam preparados, não apenas para ensinar, mas para compreender, adaptar-se e crescer no dinâmico mundo da educação.

Os licenciandos do Curso de Pedagogia, durante suas vivências no Estágio Curricular na Escola da Educação Básica, apropriam-se de saberes prático-*poiéticos* que abrangem diversas dimensões da prática pedagógica. Primeiramente, eles desenvolvem Saberes Indizíveis, os quais são adquiridos/construídos através da experiência direta e não podem ser facilmente transmitidos por palavras, mas são sentidos e compreendidos no cotidiano escolar. Esses saberes se relacionam com a percepção tácita e as nuances da sala de aula que só podem ser entendidas através da vivência direta.

Também, destacam-se os Saberes de Aglutinação e Bricolagem. O primeiro refere-se à habilidade de integrar diferentes fragmentos de conhecimento, unindo teoria e prática, enquanto o segundo é sobre adaptar e reinventar estratégias pedagógicas com base nas necessidades e realidades do ambiente educacional. Estes saberes permitem aos estagiários responder de forma flexível e adaptativa aos desafios da prática docente. Por fim, os licenciandos também se engajam em um processo contínuo de Reflexão e Ação, inspirado na filosofia de Paulo Freire. Esta prática de "ação-reflexão-ação" permite que eles reflitam sobre suas ações pedagógicas, adaptando-se e aprendendo a partir de suas próprias experiências, garantindo uma abordagem pedagógica que seja ao mesmo tempo crítica e adaptativa.

Em relação ao aprendizado da docência, esta pesquisa destaca que a construção dos saberes prático-*poiéticos* é vital para formar professores reflexivos, adaptativos e eficazes. A prática da *mimésis-poiética*, por exemplo, mostrou-se fundamental no estágio, onde, através da imitação criativa e da reflexão contínua, os licenciandos são incentivados a aprofundar e expandir seu entendimento pedagógico. Ao imitar e reinventar e, ao refletir sobre suas ações e os *feedbacks* recebidos, eles solidificam sua compreensão e habilidade no ensino, culminando em uma abordagem educacional mais integrada, consciente e alinhada com as demandas e realidades da sala de aula contemporânea.

A aprendizagem da docência pelos(as) licenciandos(as) do Curso de Pedagogia é fortemente influenciada pela construção e apropriação dos saberes prático-*poiéticos* durante o Estágio Curricular na Escola da Educação Básica. Primeiramente, essa aprendizagem emerge da imersão direta na realidade educacional, permitindo que os(as) licenciandos(as) confrontem e integrem os conhecimentos teóricos com a prática cotidiana. Eles(elas) enfrentam a complexidade de “aplicar teorias” em ambientes dinâmicos, aprendendo a adaptar-se, ser resilientes e, através da "bricolagem" e a improvisar soluções pedagógicas adequadas às necessidades específicas dos(as) alunos(as) e dos contextos educacionais.

Adicionalmente, os licenciandos se apropriam da dimensão ecoformativa, reconhecendo que o ensino e a aprendizagem são fenômenos interconectados que não acontecem isoladamente, mas em relação com o ambiente, os(as) colegas professores(as), os(as) alunos(as) e a comunidade. Essa abordagem holística incentiva uma consciência mais profunda das interdependências no ecossistema educacional.

No entanto, esta pesquisa também levanta questões importantes para o futuro do aprendizado da docência. Assim, como podemos garantir que os(as) licenciandos(as) tenham acesso a oportunidades de estágio enriquecedoras que promovam a construção dos saberes *prático-poiéticos*? Como podemos apoiar a formação contínua dos(as) professores(as), incentivando a reflexão e a inovação em suas práticas pedagógicas? Como podemos criar ambientes educacionais que valorizem a interconexão, a diversidade e a sustentabilidade? Estas são questões que merecem atenção contínua, à medida que buscamos promover uma educação de qualidade e preparar os(as) professores(as) do futuro para os desafios e oportunidades que aguardam.

A pesquisa apresenta contribuições significativas tanto no âmbito científico quanto no social. No cenário científico, ela enriquece a compreensão e o desenvolvimento dos saberes *prático-poiéticos* na formação de professores, realçando a importância da reflexão crítica na práxis pedagógica. Isso pode impactar positivamente a forma como as instituições de ensino superior planejam seus programas de formação docente. No âmbito social, os principais beneficiários são os educadores em exercício, que têm a oportunidade de refletir sobre suas práticas e a construção dos saberes *prático-poiéticos*. Essa reflexão pode levar a uma maior consciência e aprimoramento das estratégias pedagógicas, beneficiando os alunos e promovendo uma educação de qualidade, alinhada com as demandas contemporâneas da sociedade. Portanto, a pesquisa tem um impacto tanto no desenvolvimento teórico quanto nas práticas pedagógicas, contribuindo para um ensino mais eficaz e uma educação de excelência.

Espera-se contribuir com os cursos de formação de professores(as), fornecendo subsídios para a reflexão e o redimensionamento da práxis pedagógica, para os educadores em exercício, oferecendo-lhes uma oportunidade de refletir sobre sua prática cotidiana e a construção dos saberes *prático-poiéticos*. Essa reflexão pode levar a uma maior conscientização e aprimoramento das estratégias pedagógicas utilizadas, promovendo um impacto positivo na qualidade do ensino. Outro aspecto relevante é a busca pela superação de lacunas formativas na construção e apropriação dos saberes necessários à docência, com ênfase nos saberes *prático-poiéticos*.

## 6. REFERÊNCIAS

ACCIOLY, Cecília Bastos da Costa. Territorialidades e Saberes Locais: muros e fronteiras na construção do saber acadêmico. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 24, n. 63, p. 679-691, set./dez. 2011.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da Prática Pedagógica**: uma perspectiva de desenvolvimento e Aprendizagem. Livraria Almedina. Coimbra. 1987.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, maio/jun./jul./ago., 2003.

ARAÚJO, Lígia Cristina Domingos. Estágio supervisionado e ensino remoto emergencial: o (im)possível e o inédito o viável em um curso de licenciatura em língua inglesa. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 4, p. 1-28, 2021.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. O estágio como práxis, a pedagogia e a didática: que relação é essa? **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-15, e3096048, jan./dez. 2020.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MARTINS, Elcimar Simão. Estágio curricular supervisionado como práxis: algumas perguntas e possíveis respostas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 1, jan. 2020.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph Donald; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. 2. ed., Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições70, 1977.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **As Regras da Arte**: Gênese e Estrutura do Campo Literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas de passageiros**. Perspectiva, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 9 ed. São Paulo: Papirus, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 01 fev. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 744/97, de 3 de dezembro de 1997**. Orienta sobre o cumprimento do Artigo 65 da Lei n. 9.394/96. Brasília: 1997.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001.** Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 21, de 6 de ago. de 2001.** Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, 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 nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: <https://encurtador.com.br/lqDFZ>. Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial, em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015a. Disponível em: <https://encurtador.com.br/deW89>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF, 2015b. Disponível em: <https://encurtador.com.br/fmoA8>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 27, de 2 de outubro de 2001.** Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001c, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <https://encurtador.com.br/nEW26>. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, de 6 de agosto de 2001, e discorre sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/bp345>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **O estágio supervisionado**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CABRAL, João Francisco Pereira. "**Graus do conhecimento e as divisões da ciência segundo Aristóteles**". Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/graus-conhecimento-as-divisoes-ciencia-segundo-aristoteles.htm>. Acesso em: 07 out. 2021.

CARVALHO, Maria Inez. O a-con-tecer de uma formação. **Revista da FAEEBA**. Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 29, p. 159-168, jan./jun., 2008.

CASTORIADIS, Cornelius. **Encruzilhadas do labirinto**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

CASTORIADIS, Cornelius. **Encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1992.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Tradução: Ephraim F. Alves. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CERTEAU, Michel de; GIARD Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2. morar, cozinhar**. Tradução: Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COELHO, Livia Andrade; GONÇALVES, Alba Lúcia; MENEZES, Claudia Celeste Lima Costa. C. Estágio supervisionado obrigatório em contexto de pandemia: dos percalços as aprendizagens construídas. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 3, n. 8, abr./jun., p. 1-18, 2022.

COLOMBO, Irineu Mario; BALLÃO, Carmen Mazepa. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014. Editora UFPR.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr./jun. 2014.

DALLEGRAVE NETO, José Afonso. **Inovações na legislação trabalhista: reforma trabalhista ponto a ponto**. São Paulo: LTr, 2002.

D'ÁVILA, Cristina; FERREIRA, Lúcia Gracia. Saberes Estruturantes da Prática Pedagógica Docente: um repertório para a sala de aula. In: D'ÁVILA, Cristina; MARIN, Alda Junqueira; FRANCO, Maria Amélia Santoro; FERREIRA, Lúcia Gracia (Orgs.). **Didática: saberes estruturantes e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 33-49.

DAY, Christopher. **Formar Docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado**. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 2005.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar edições, 2001.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 7 ed. Campinas: Papirus, 2001.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008.

FERNANDES, Vera Lúcia Penso. Uma leitura sócio-histórica da imitação no processo de ensino e aprendizagem. In: Reunião Anual da ANPED, 30., 2007, Caxambu, MG. **Anais [...]**, 30, Caxambu, MG, 2007. p. 1-16.

FERRAZ, Roselane Duarte. Estágio supervisionado na formação do pedagogo: contribuições e desafios. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa**, v. 2, p. 01-12, jan./dez. 2020.

FERRAZ, Roselane Duarte; FERREIRA, Lúcia Gracia. Estágio supervisionado no contexto do ensino remoto emergencial: entre a expectativa e a ressignificação. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 4, 2021. p. 1-28. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional docente: percursos teóricos, perspectivas e (des)continuidades. **Educação em Perspectiva**. Viçosa, MG. v. 11, p. 1-18, e020009. 2020.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes **Acta Scientiarum**. Education Maringá, v. 39, n.1, p. 79-89, jan./mar., 2017.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Reinventar a docência: problematizando o tempo da pandemia no estágio supervisionado. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 3, n. 8, p. 1-25, 2022a.

FERREIRA, Lúcia Gracia. Estágio em Educação Infantil no contexto pandêmico: experiências didáticas e de aprendizagens no ensino remoto. **Revista Polyphonia**. v. 33, n. 1, p. 1-17, 2022b.

FERREIRA, Lúcia Gracia; ABREU, Roberta Melo de Andrade. Características e desafios dos/nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: vozes de estagiários. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 5, 2021. p. 1-31. 2021.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte. O estágio supervisionado nas licenciaturas: a pesquisa como estratégia na ressignificação das práticas de ensino e aprendizagem. In: OLIVEIRA, Célia Zeri de; FARIAS, Helenice Joviano Roque de; SILVA, Kleber Aparecido da (Orgs.). **Atitudes investigativas sobre as práticas de estágio supervisionado**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2022. p. 99-113.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Roselane Duarte. Por trás das lentes: o estágio como campo de formação e construção da identidade profissional docente. **Revista Hipótese**. v. 7, n. único. p. 301-320. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 69-90.

GARCIA, Alexandra. Sentir-fazer-pensar: Nilda Alves e a formação de professoras e professores. **Revista Teias** v. 13. n. 29. p. 21-34. n. especial. 2012.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Desenvolvimento Profissional**: passado e futuro. sísifo – Revista das ciências da educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GATTI, Bernardete. Formação de Professores: perspectivas. In.: SPAZZIANI, Maria de Lourdes (Org.). **Profissão de Professor**: cenários, tensões e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UAB/UFRGS, 2009.

GILES, Thomas Ransom. **História do Existencialismo e da Fenomenologia**. São Paulo: EPU, 1989.

GONÇALVES, Katiane de Almeida; PEREIRA Igor Daniel Martins Concepções de Estágio e Aprendizagem da Docência: O que escrevem acadêmicos-estagiários de Ciências Biológicas. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPESUL, 9, 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**, 9, Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/1006/44>. Acesso em: 05 set. 2019.

HEIDEGGER, Martin, **Ensaio e conferências**. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Marcia Sá Cavalcante Schuback. 8. ed. Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2012.

HONNETH, Axel. **A luta pelo reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Cambridge, MA: MIT Press. 1995.

IBGE, **Cidades@**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/itapetinga/panorama>. Acesso em: 23 out. 2023.

IBGE, **Geociências/Organização do território/Estrutura territorial@**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15761-areas-dos-municipios.html?t=acesso-ao-produto&c=2916401>. Acesso em: 26 set. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e o foco. Cortez Editora, 2010.

INSTITUTO Euvaldo Lodi. **Lei de Estágio**: tudo o que você precisa saber. Brasília, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 24 out. 2022.

JOYCE, James. **A Portrait of the Artist as a Young Man**. B. W. Huebsch, Wordsworth Editions Ltd, 1916.

KULCSAR, Rosa. O Estágio Supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (Org.). **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1994. p. 57-67.

LEMOIS, Elson de Souza. A Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire como Subsídio a Educação Brasileira em tempos da Pandemia da COVID-19. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 5, p. 1-25, jul./set., 2021.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Trajatória, Itinerário e Errância**: perspectivando o currículo enquanto crisálida. Salvador, 2000. Disponível em: Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1224t.PDF>. Acesso em: 10 abr. 2018.

MARRAN, Ana Lúcia, **Estágio Curricular Supervisionado**: algumas reflexões. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0042.pdf>. Acesso em: 05 maio 2019.

MARTINS, Edna. Família e escola no contexto de um programa de residência pedagógica: Um estudo a partir do enfoque histórico-cultural. **Educação, Sociedade & Culturas**, São Paulo, n. 37, p. 89-107, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, v. 34, n. 71, p.223-239, 2018.



MARTINS, Priscila Bernardo; CURI, Edda. Estágio Curricular Supervisionado: uma retrospectiva histórica na legislação brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 2, p. 689-701, maio/ago. 2019.

MAUAD, Samara; FREITAS, Léa G. de. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado em educação em tempos de pandemia da COVID-19. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 4, p. 1-27, abr./jun., 2021.

MELLO, Ana Cecília Romano de; HIGA, Ivanilda. Contribuições da supervisão de estágio para o Desenvolvimento Profissional Docente de professores de Ciências e Biologia. Congresso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias Sevilla, 10, Sevilla, 2017. p. 2689-2694. **Enseñanza de las Ciencias**, Número Extra, 2017. Disponível: <https://ddd.uab.cat/record/184106>. Acesso em: 5 maio 2022.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad C. Moura. São Paulo: Martins Fontes. 1994 (Texto original publicado em 1945).

MORAIS, Erivania Melo de. O estágio supervisionado de formação docente em tempos de ensino remoto: os desafios de uma formação crítica e reflexiva. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 4, p. 1-16, abr./jun., 2021.

MOREIRA, Jefferson da Silva. Implicações do estágio supervisionado na constituição da identidade profissional: relato de experiência. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 1 n. 2, out./dez., p. 410-431, 2020.

MOREIRA, Marco Antonio **O Que é Afinal Aprendizagem Significativa?** Instituto de Física – UFRGS. Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Aceito para publicação, Qurriculum, La Laguna, Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Cortez Editora, 2000.

NEVES, Josélia Gomes. Estágio supervisionado em contextos indígenas amazônicos. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 4, p. 1-25, abr./jun., 2021.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**. v. 13, n. 2, p. 141-148, 2008.

NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e sua formação**. Publicações Dom Quixote, 2002.

OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de; CARNEIRO, Reginaldo Fernando. Estágio supervisionado e ensino remoto: experiências de formação de professores em tempos de pandemia na UFJF. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 4, p. 1-22, abr./jun., 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A interação educativa na supervisão de educadores estagiários: um estudo longitudinal. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (Org.). **A**

**supervisão na formação de professores:** da sala à escola. Porto: Porto Editora, 2001. p. 121-143.

PAIS, José Machado. **Sociologia da Vida Quotidiana.** Teorias, Métodos e Estudos de Caso. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2002.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** Campinas: Papyrus, 1991. p. 15-38.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos:** caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

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

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

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface: Comunicação, Saúde e Educação,** Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, Aug, 1997.

POLZIN, Fernanda Ribeiro. **O estágio obrigatório como instrumento de inserção no mercado de trabalho.** 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

RABELO, Francly Sousa; FERREIRA, Edith Maria Batista e CORREIA, Joelma Reis. As cartas como elemento formativo no estágio supervisionado: entre ser e fazer-se docente em educação infantil pelo diálogo escrito. In: SOUSA, Karla Cristina Silva *et al.* (Orgs.). **O estágio supervisionado:** experiências descoloniais. São Luís: EDUFMA, 2019.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. A prática de ensino e o estágio supervisionado na construção dos saberes necessários à docência. **Olhar de professor,** Ponta Grossa, v. 16, n. 2, p. 357-374, 2013.

RIBEIRO, Djeissom Silva; FERREIRA, Lúcia Gracia. O estágio supervisionado em gestão escolar: construindo alternativas para a formação docente em tempos de ensino remoto. **Espaço Acadêmico**. v. 21, n. 233, p. 04-15, mar./abr., 2022.

RODRIGUES, Micaías Andrade. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 55 out.-dez. 2013.

SÁ, Carolina Mafra de; ROSA, Walquíria Miranda. História da feminização do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica. In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 3, Curitiba, 2004. **Anais [...]**, 3, Curitiba: PUC-PR, 2004.

SANTOS, Patrícia Ferreira dos; COSTA, Váldina Gonçalves da; PEREIRA, Diego Carlos. Registros nos cadernos de estágio supervisionado: contribuições para a constituição da identidade profissional docente. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 27, p. 23-40, out./dez. 2018.

SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone Albuquerque da; PANIAGO Rosenilde Nogueira. Estágio curricular: o movimento de construção identitária docente em narrativas de formação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 14, n. 30, p. 152-177, out./dez. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Introdução. In: SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1986.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. 8ª reimpressão. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SILVA, Carolina Machado Cyrillo da. “**CHAÏM PERELMAN** – da argumentação à justiça um retorno a Aristóteles”. 2005. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis 2005.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

SILVA, Tais Dantas da. Estágio supervisionado curricular na licenciatura em música: formação e vivências em tempos de ensino remoto. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 4, p. 1-19, abr./jun., 2021.

SOUSA, Maria Goreti da Silva. **Estágio curricular supervisionado e a construção e (RE) construção de saberes docentes [manuscrito]: trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores**. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2016.

SOUZA José Crisóstomo de. O mundo bem nosso: antirrepresentacionismo poiético pragmático, não linguístico. **Cognitio**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 335-360, jul./dez. 2015.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo Souza. FERREIRA, Lúcia Gracia. A prática como componente curricular: (re)indagações para a formação docente. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 15, n. 34, p. 195-210, Edição Especial, 2019.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. Estágio Remoto Emergencial: refrações de um conceito para o ensino. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 4, p. 1-15, abr./jun., 2021.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. v. 13, n. 32, p. 1-19. 2020.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; MARTINS, Angela Maria Gusmão Santos. Estágio supervisionado nos cursos de licenciatura: pesquisa, extensão e docência. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 8, n. 13, p. 143-156, 2012.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ANDRADA, Paula Costa de. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 355-365, Sept. 2013.

TARDIF, Maurice. O que é o saber da experiência no ensino? In: ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire S. Ramos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Trabalho do professor e saberes docentes**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2012. p. 27-41.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. nº 13, p 5-23. Jan/Fev/Mar/Abr, 2000.

TERREMOTO, Maria Leonor Alexandre Borges Santos. **Da prática à praxis: os saberes experienciais dos professores na construção do ser professor do 1.º ciclo do ensino básico**. 2012. Tese (Doutoramento em Educação) - Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2012.

UESB. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. **Catálogo de Cursos**. Disponível em: <http://catalogo.uesb.br/cursos>. Acesso em: 23 out. 2022.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

VINHAS, Thaís; SANTOS, Lorena Michelle Silva dos; BARRETO, Andreia Cristina Freitas. Estágio Supervisionado e Ensino Remoto Emergencial: quais os desafios para a formação docente?. **Revista Latino-Americana de Estudos Científicos**, V. 02, N.10 jul./ago, p. 176-189, 2021.

# APÊNDICES/ANEXO

## APÊNDICE – A



Universidade Federal da Bahia  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE  
Doutorado em Educação



---

Avenida Reitor Miguel Calmon s/n - Campus Canela - 40.110 100 - Salvador - Bahia - Brasil  
Fone Geral Faced: + 55 (71) 3283 7272 | Secretaria: 3283 7264 / 7262 | FAX: 3283 7263

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **FORMAÇÃO DOCENTE**: o estágio de pedagogia na educação básica e a construção dos saberes prático-*poiéticos*.

#### OBJETIVO

Nesta pesquisa pretendemos “analisar a inserção do Estagiário do curso de Pedagogia na escola da Educação básica e sua contribuição para a construção dos saberes práticos-*poiéticos*, com vistas a reverberação destes no processo formativo”.

#### JUSTIFICATIVA

O motivo que nos leva a estudar “a inserção do Estagiário do curso de Pedagogia na escola da Educação básica e sua contribuição para a construção dos saberes práticos-*poiéticos*, com vistas a reverberação destes no processo formativo”, tem sua origem no meu fazer pedagógico como professor de Estágio no curso de Pedagogia e em mais de 20 (vinte) anos de atuação docente, marcados pelo compromisso com a formação docente e com uma *práxis* pedagógica emancipadora. Refletir sobre a formação docente a partir da inserção do(a) aluno(a) estagiário(a) constitui-se numa ação necessária, visto que os desafios educacionais apontam para uma educação que prepare o(a) aluno(a) para pensar, pensar a realidade em que está inserido(a) e a partir da emergência do a-con-tecimento possa tomar decisões e,

consequentemente, promover uma educação emancipadora”.

## **METODOLOGIA**

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: “Partindo da realidade empírica a ser investigada, entende-se que pensar essa realidade, significa abstrair, isto é, mover o pensamento do real aparente por meio da reflexão para alcançar o concreto, que é a compreensão elaborada da essência do objeto que em síntese é síntese de múltiplas determinações, tomando a ideia de que quando penso a realidade encontro muitas faces, logo a contradição é o princípio basilar da lógica. Assim, é possível diferenciar o empírico do concreto, por meio das abstrações, sendo que o primeiro indica o real concreto, o segundo o real pensado e o terceiro as reflexões (PIRES, 1997). A concretização desta pesquisa se dará no **período de realização do doutorado**. A produção de informações **ocorrerá no município de Itapetinga**, terceiro município mais populoso da macrorregião econômica do sudoeste da Bahia. Constituirão participantes desta pesquisa dois professores da disciplina de *Estágio II - Ensino Fundamental, anos iniciais – Ensino Regular* do curso de Pedagogia da UESB/Itapetinga e seus respectivos alunos. Como **instrumentos** de produção de informações utilizarei primeiramente o **questionário, a entrevista semiestruturada, o grupo focal e análise de documental dos Relatórios de Estágio**. Estes instrumentos permitirão a construção e a obtenção dos dados que posteriormente serão interpretados e analisados.

Assim, num primeiro momento realizarei o contato com as duas turmas de Estágios do Ensino Fundamental E após realizar esclarecimentos e apresentar a propostas de pesquisa e proceder toda tramite legal, para estudos como este, farei a **aplicação do questionário** de pesquisa contendo situações de resolução de problemas, vinculadas a realidade concreta da profissão docente. Os participantes colaboradores, de posse do questionário deverão propor a solução de problemas cotidiano da escola da educação básica, tendo, portanto, que expor seus pensamentos e estratégias, argumentos, refletindo e registrando por meio da escrita toda sua elaboração criativa/inventiva da solução do problema.

A aplicação do questionário procederá logo após contato com as professoras de Estágio e da autorização das mesmas para aplicação. Inicialmente tratarei das informações básica sobre a pesquisa. Informarei o título e objeto do estudo, bem como o objetivo e os dispositivos de construção dos “dados” (informações) que possibilitarão a construção da pesquisa.

Na oportunidade, será negociado o melhor local, horário e condições para se realizar a aplicação do questionário. Também nesse momento será apresentado as discussões éticas da

pesquisa, tais como: participar da pesquisa não implicará nem custo, nem vantagem financeira e que terá o direito de ser esclarecido em tudo que desejar, bem como estar livre para participar e recusar, podendo retirar o consentimento a qualquer momento que desejar e interromper a participação, o que não causará nenhuma punição ou tratamento desigual, sua participação é voluntária. Em qualquer circunstância, sua identidade será tratada com padrões profissionais e sigiloso, este também será mantido em eventuais publicações oriundas deste estudo.

Ao participar deste estudo, respondendo a este questionário, o pesquisado poderá passar pelos seguintes riscos: diante das *situações problemáticas (objeto do questionário)* podem emergir sentimentos, memórias e narrativas que possam de alguma maneira suscitar emoções e recordações, experiências vivenciadas, gerando, talvez, um certo desconforto ou algum outro sentimento. A fim de amenizá-los, caso venha ocorrer, terei um espaço de acolhimentos e escuta sensível, bem como antecipadamente compromisso de sigilo e discrição de todo processo. Além disso, será assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Para aplicação do questionário utilizarei uma sala do módulo de Educação da UESB/Itapetinga, a qual será previamente agendada junto ao setor responsável (caso os pesquisados não concordem com o local, providenciarei outro, em comum acordo e manterei os procedimentos que apresento a seguir). Na ocasião, disponibilizarei álcool gel e repassarei todas as recomendações sanitárias, tanto para a assinatura dos documentos referente a este estudo quanto ao momento de resposta a este questionário. Por se tratar de uma ação coletiva, na sala será observado o critério de distanciamento social, o material para o questionário (uma apostila de questões para cada participante), será produzido pelo pesquisador e observará os requisitos de higiene e segurança sanitária. Visando maior segurança, as canetas serão dos pesquisados, medida solicitada com antecedência, já no primeiro contato.

Num segundo momento serão realizadas **duas seções de entrevistas com as professoras das turmas** da disciplina objeto dessa análise. A realização de entrevista semiestruturada será pautada numa postura dialógica, compreendendo que as questões deverão extrapolar a mera lógica acadêmica que nos conduzem sempre a caminhos previsíveis, mas nos permitindo a transgressão que nos conduza a respostas interdisciplinares, que são legitimadas, na medida em que envolve esforços no intuito de desvelar o objeto de estudo (FAZENDA 2001). Assim, a realização da entrevista será de grande valia na formação do juízo constitutivo a respeito do processo de inserção do aluno(a) estagiário(a) na escola da Educação básica e a construção dos saberes práticos *poiéticos*. Neste sentido a entrevista semiestruturada, torna-se instrumento fundamental para dirimir dúvidas. Caso haja consentimento a entrevista será



gravada.

A realização de entrevista semiestruturada procederá logo após aplicar com os discentes, o questionário contendo situações problemas. Como participação da entrevista duas professoras, realizarei uma seção de entrevista com cada uma em momentos distintos. Tal como procedi na aplicação do questionário, iniciarei a entrevista conversando sobre as informações básicas da pesquisa. Informarei o título e objeto do estudo, bem como o objetivo e os dispositivos de construção dos “dados” (informações) que possibilitarão a construção da pesquisa. Será um momento de rememorar e estabelecer um clima de diálogo, uma vez que essas informações já foram, de certa forma, apresentadas as professoras no momento de solicitação do aceite para participar da pesquisa. A negociação do local, horário e condições para realização da entrevista será também definido nos primeiros contatos realizado com as professoras.

Enfim, no dia de realização da entrevista, será apresentado as discussões éticas da pesquisa, tais como: participar da pesquisa não implicará nem custo, nem vantagem financeira e que terá o direito de ser esclarecido em tudo que desejar, bem como estar livre para participar e recusar, podendo retirar o consentimento a qualquer momento que desejar e interromper a participação, o que não causará nenhuma punição ou tratamento desigual, sua participação é voluntária. Em qualquer circunstância, sua identidade será tratada com padrões profissionais e sigiloso, este também será mantido em eventuais publicações oriundas deste estudo.

Ao participar deste estudo, por meio deste momento de entrevista, o entrevistado poderá passar pelos seguintes riscos: passar por algum constrangimento inerente a sua prática profissional, emergir sentimentos, memórias e narrativas que possam de alguma maneira suscitar emoções e recordações, experiências vivenciadas, gerando, talvez, um certo desconforto ou algum outro sentimentos. A fim de amenizá-los, caso venha ocorrer, terei um espaço de acolhimentos e escuta sensível, bem como antecipadamente compromisso de sigilo e discrição de todo processo. Além disso, será assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Para realização da entrevista, utilizarei uma sala do módulo de Educação da UESB/Itapetinga, a qual será previamente agendada junto ao setor responsável (caso este seja o acordado com as professoras pesquisadas, caso não seja, providenciarei outro local em comum acordo com as entrevistadas e manterei os procedimentos que apresento a seguir). Na ocasião, disponibilizarei álcool gel e repassarei todas as recomendações sanitárias, tanto para a assinatura dos documentos referente a este estudo, quanto ao momento de realização desta entrevista.

Por se tratar de uma ação que envolverá contato direto entre entrevistado e entrevistador, será observado o critério de distanciamento social, o material para entrevista (roteiro de entrevista que será entregue para as professoras), será produzido pelo pesquisador e observará os requisitos de higiene e segurança sanitária. Será solicitado permissão para gravação de vídeo durante a entrevista, dando-lhe a garantia do sigilo das gravações e o comprometimento de que ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos.

Num terceiro momento realizarei o **grupo focal**, este contendo dez alunos (as) selecionados (as) a partir do questionário com situação de resolução de problemas. A seleção de dez discentes terá com critério a verificação dos questionários dos discentes que apresentar maior pertinência com as questões da construção dos saberes *prático-poiéticos*. Para concretização deste assumirei o papel de mediador, e levantarei a partir das situações problemas do questionário, outros questionamentos agora, relacionados com as vivências deles durante o estágio supervisionado. Durante a realização do grupo focal farei anotações pontuais e caso haja consentimento, realizarei gravação do momento.

A realização do **grupo focal**, ocorrerá após aplicação do questionário com situações problemas e realização de entrevista semiestruturada com as docentes das turmas. Como participarão do **grupo focal** alunos(as) de duas turmas de estágio, realizarei em momentos distintos, duas seções, com cada grupo de 5 estagiários(as) de cada turma. Iniciarei o **grupo focal**, passando as informações básica sobre essa técnica de pesquisa. Recordarei o título, o objeto do estudo e o objetivo, tendo em vista, estabelecer um clima de diálogo, uma vez que essas informações já foram apresentadas durante aplicação do questionário, passando a ser tomadas como assunto comum, com potencial para facilitar as interações e deixar o grupo mais focado na temática em questão. A negociação do local, horário e condições para realização do grupo focal será também definido nos primeiros contatos e confirmada quando da aplicação do questionário com os discentes.

Enfim, no dia de realização do grupo focal, serão repassadas as questões éticas da pesquisa tais como: participar da pesquisa, não implicar nem custo, nem vantagem financeira e que terá o direito de ser esclarecido em tudo que desejar, bem como estar livre para participar e recusar, podendo retirar o consentimento a qualquer momento que desejar e interromper a participação, o que não causará nenhuma punição ou tratamento desigual, e que sua participação é voluntária. Em qualquer circunstância, sua identidade será tratada com padrões profissionais e sigiloso, este também será mantido em eventuais publicações oriundas deste estudo.

Participar deste estudo, por meio deste momento de grupo focal, se configura em momento ímpar de produção de saber e de potencial poder formativo, especialmente por não ser, só o momento da voz, mas também o momento da reflexão, momento de pensar como está sendo tecida sua formação. O grupo focal é, portanto, um dispositivo prático com potencial criativo, ludossensível e reflexivo. Porém ao participar do grupo focal o pesquisado, poderá passar pelos seguintes riscos: passar por algum constrangimento inerente a sua prática como estagiário, emergir sentimentos, memórias e narrativas que possam de alguma maneira suscitar emoções e recordações, experiências vivenciadas durante o estágio, ou em outro momento de sua vida, gerando, talvez, um certo desconforto ou algum outro sentimento. A fim de amenizá-los, caso venha ocorrer, terei um espaço de acolhimentos e escuta sensível, bem como antecipadamente compromisso estabelecidos no que se refere a discricção de cada participante inerente ao grupo focal, com o termo de sigilo e discricção de todos envolvidos no processo. Além disso, será assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Para realização do grupo focal, utilizarei uma sala do módulo de Educação da UESB/Itapetinga, a qual será previamente agendada junto ao setor responsável (caso este seja o local acordado com os estagiários participantes desta pesquisa, caso não seja, providenciarei outro local em comum acordo com todos(as) e manterei os procedimentos que apresento a seguir). Na ocasião, disponibilizarei álcool gel e repassarei as recomendações sanitárias, referentes a este estudo no momento de desenvolvimento do grupo focal. Cuidarei para que o local seja apropriado e de acesso apenas e exclusivamente aos participantes.

Por se tratar de uma ação que envolverá contato direto entre os participantes do grupo focal, será observado o critério de distanciamento social, o material para o grupo focal (roteiro com perguntas geradoras será entregue para os participantes), será produzido pelo pesquisador e observará os requisitos de higiene e segurança sanitária. Será solicitado permissão para gravação de vídeo durante o acontecer do grupo focal, dando a garantia do sigilo das gravações e o comprometimento de que ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos.

Finalmente, por meio da **análise dos Relatórios de Estágio**, pretende-se captar aquilo que escapa a total autotransparência (GILES, 1989. p.91), buscar-se-á uma reflexão a respeito do processo formativo, assumindo assim uma postura política no que diz respeito ao referencial teórico que servirá de alicerce para essa reflexão.

Será solicitado durante esta etapa da pesquisa que as professoras disponibilizem os Relatórios de Estágio dos dez discentes participantes do grupo focal, para que de posse dos

mesmos, possamos proceder a análise no tocante a experiência dos discentes sobre o momento de formação aplicada, denominado estágio curricular e como essa etapa se relacionou com seu processo formativo de torna-se professor(a).

A análise dos Relatórios de Estágio objetivará captar, tal como aconteceu o processo formativo durante o estágio e como são construídos e reconstruídos os saberes da docência, em especial os saberes práticos *poiéticos* no cotidiano dos(as) estagiários(as). Também será realizada a análise comparativa (triangulação de dados) entre as fases anteriores das entrevistas semiestruturadas com as professoras, bem como do grupo focal realizado com os(as) discentes.

Espera-se que com essa análise, observar o processo de inserção no contexto formação aplicada, desde o planejamento de suas atividades até sua execução durante o período de regência. As etapas de planejamento será objeto de análise nesse contexto, visto que é a partir dele que o aluno estagiário(a) elabora suas estratégias e mobiliza saberes necessário pra seu processo de formação aplicada e, enfim, no momento da regência, mobiliza novamente esses saberes para poder dar concretude ao seu fazer pedagógico.

### **Procedimento de registro e análise**

Pelo intento de manter o modo científico da pesquisa em meio ao caráter descritivo dos dados produzidos, estes serão registrados de forma concisa e precisa. Os registros dos dados ocorrerão simultaneamente ao processo investigativo, sendo documentado passo a passo cada fase da pesquisa, tendo em vista, não perder no fenômeno do esquecimento, elementos significativos na construção dessa tese. Em seguida procederemos com a análise das informações, pois é preciso extrair do objeto as suas determinações, pois estas, segundo Martins & Lavoura (2018):

são constitutivas dele e somente podem ser alcançadas e reproduzidas em pensamento por meio do processo de abstração analítica do investigador, que tem como instrumentos para tanto as categorias de análise e os conceitos nelas consubstanciados.

Assim, adotaremos para a análise de dados **a técnica de análise de conteúdo**, a qual segundo Bardin (1977) importa nas seguintes etapas: pré-análise, codificação e tratamento dos resultados.

Na primeira etapa, que ele denomina de pré-analítica, realiza-se as operações preliminares para a análise. É quando se faz opção a definição do corpus de análise, elabora-se as hipóteses os objetivos da análise e se estabelece os critérios que darão sentido a interpretação final. Já na segunda etapa, onde ele aborda a codificação, ele fala da exploração do material,

isto é, do processo de transformação de dados brutos em unidades por meio de um processo sistemático. Essas unidades é que permitirão uma descrição das propriedades pertinentes ao conteúdo evidenciado no texto. Por fim, a terceira etapa, a etapa das inferências e interpretações denominada de tratamentos dos resultados. Nesta etapa o objetivo centra-se em pôr em evidência as informações extraídas por meio da análise, onde o tratamento pode se dar de duas maneiras, por quantificação simples, com observação da mera frequência ou por meio da quantificação complexa a partir de análise fatorial, cabível a apresentação dos resultados por meio de diagramas, figuras, modelos, etc.

Após a produção dos dados, eles serão catalogados, interpretados e analisados com base no referencial teórico, que permitirá uma compreensão mais aguçada a respeito da formação do professor(a) e da construção dos saberes *prático-poiético* do docente da educação básica, fazendo assim a análise do material coletado, verificando se as questões de pesquisas foram respondidas e constatando se os objetivos foram alcançados, concluindo esta etapa com a elaboração e defesa da tese de doutorado.

## **RISCOS, DESCONFORTOS E BENEFÍCIOS**

Toda a pesquisa com seres humanos envolve um **risco** específico caracterizado como “**dano**”. Esse dano poderá ser “associado ou decorrente da pesquisa - agravo imediato ou posterior, direto ou indireto, ao indivíduo ou à coletividade, decorrente da pesquisa;”. (Resolução 466/2012 – II – Termos e definições). Do dano sempre decorrerá indenização. E ainda dispõe o inciso II. 22: “risco da pesquisa - possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente”.

### **Riscos**

Os instrumentos desta pesquisa (questionário, a entrevista semiestruturada, o grupo focal e análise documental dos Relatórios de Estágio) podem ser considerados como possíveis causadores de danos, desconfortos e constrangimentos não intencional, quando utilizado com falta de cuidado na elaboração do conteúdo e no modo de aplicação, também o tipo de questão, pode provocar níveis incomuns de constrangimento, causando experiências negativas. Dentre os riscos que frequentemente existem, estão: Cansaço, constrangimento ou aborrecimento ao responder questionários; Constrangimento ao ter seu relatório de estágio analisado, se expor

durante a realização do grupo focal; Desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo; Alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante; Alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre sexualidade, divisão de trabalho familiar, satisfação profissional etc. Outro risco, entretanto, que é comum a todas as pesquisas com seres humanos: o risco de quebra de sigilo e anonimato. Como a mídia lembra, até governos de grandes potências têm seus sigilos/anonimatos quebrados, ainda que involuntariamente. Obviamente, tomarei cuidados para que os riscos e danos citados acima sejam inexistentes ou minimizados e que garanto o sigilo e anonimato e farei de tudo ao meu alcance para mantê-los.

### **Benefícios**

Em relação aos benefícios, toda pesquisa espera trazer benefício à sociedade, mas do ponto de vista do participante, a curto prazo, a resposta é quase invariavelmente a mesma: nenhum. Assim destaco que a relevância social desta pesquisa, que contribuirá com os cursos de formação de professores(as), oferecendo subsídio para reflexão e redimensionamento da práxis pedagógica, uma vez que a formação profissional não deve estar desvinculada da realidade a qual se propõe. Também será importante, no sentido de colaborar com os educadores e com os pesquisados na reflexão de sua prática cotidiana, no que diz respeito à construção dos saberes *prático-poiéticos* e sua articulação teórico-prática no processo formativo.

### **RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO**

Sua participação é voluntária. Não haverá compensação econômica ou financeira por sua participação nesse estudo, ou seja, não há previsão de nenhum gasto referente a transporte, alimentação e demais custos com despesas relacionados à sua participação, nem também previsão de gastos extras, portanto não há previsão de ressarcimento. Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador e da instituição envolvida nas diferentes fases da pesquisa.

### **LIVRE E ESCLARECIDO**

Sua participação implicará no livre esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo(a) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Caso tenha alguma dúvida ou necessite de qualquer esclarecimento ou ainda deseje retirar-se da pesquisa, por favor, entre em contato com os pesquisadores abaixo a qualquer tempo.

Pesquisador responsável Elson de Souza Lemos, Residente a Rua Iago dos Mares, nº28, Bairro: Clerolândia, Itapetinga, BA. Celular (WhatsApp): (71) 9 8832 0594. E-mail: [elemos@uesb.edu.br](mailto:elemos@uesb.edu.br).

Também em caso de dúvida, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Bahia (CEP/ICS/UFBA). O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) busca defender os interesses dos participantes de pesquisa. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. O Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Bahia (CEP/ICS/UFBA) está localizado na Avenida Reitor Miguel Calmon, s/n, - Instituto de Ciências da Saúde – 4º andar, Vale do Canela. Horário de funcionamento: Segunda das 13:30h às 19:30h e de terça à sexta das 7:00h às 13:00h. Telefone: (71) 3283-8951. E-mail: [cepics@ufba.br](mailto:cepics@ufba.br).

Os resultados da pesquisa, quando finalizada, estarão à sua disposição na Biblioteca da UFBA e da UESB, bem como, no Repositório institucional da UFBA (banco de teses e dissertações UFBA). Também serão divulgados por meio de apresentações em encontros, congressos e/ou revistas científicas. Realizarei também uma devolutiva do trabalho de campo em forma de relatório ainda em processo, antes de ser encaminhado para a banca de defesa. Seu nome, nem nenhum material que envolva sua participação será objeto de divulgação, de acesso a qualquer pessoa que não este pesquisador e sua orientadora. Sua identificação não será disponibilizada em nenhuma publicação. Os trabalhos publicados mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome ou qualquer informação relacionada à sua privacidade. Os “dados” (informações), instrumentos e dispositivos de pesquisa, ficarão arquivados com o pesquisador por um período de cinco anos, quando então serão descartados (incinerados).

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, rubricadas em todas as suas páginas, as quais serão assinadas, ao seu término, pelo(a) Sr(a) ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável. Uma das vias deste termo será arquivada pelo pesquisador responsável, no " **Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL)** " e a outra será fornecida ao(a) Sr.(a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco (5) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

### CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO

Eu, \_\_\_\_\_, portador do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa "**FORMAÇÃO DOCENTE: o estágio de pedagogia na educação básica e a construção dos saberes prático-poiéticos**", de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Salvador, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_\_.

---

Nome completo (participante)

Data

---

Elson de Souza Lemos (pesquisador responsável)

Data



## APÊNDICE – B



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

### INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS – QUESTIONÁRIO

(Questionário com Situações-Problemas, aplicado em: 21/09/2022).

Sou Elson de Souza Lemos estou aplicando este questionário para minha pesquisa de doutorado sobre “*Formação Docente: o(a) estagiário(a) do curso de Pedagogia na Educação Básica e a construção dos saberes prático-poiéticos*”. Para isto necessito de sua valiosa contribuição respondendo o questionário a seguir. Ressalto que seu anonimato será garantido, todavia os dados coletados serão passíveis de divulgação, sem identificar você. Desde já lhe agradeço.

#### IDENTIFICAÇÕES INICIAIS

Nome
Sexo
Idade
Estado civil
Naturalidade
Endereço/E-mail
Participa de atividades sociais e comunitárias?
Formação acadêmica?
Atuação e experiência profissional

#### ROTEIRO PARA RESPOSTA AOS QUESTIONÁRIO SOBRE RESOLUÇÃO DE SITUAÇÃO PROBLEMA

- 1) Leia atentamente as situações problemas descritas a baixo e em seguida, proponha uma solução, conforme os questionamentos finais.

##### **1ª Situação problema**

*Tudo estava bem quando Margarida aluna do V semestre do curso de Pedagogia iria se apresentar numa escola da educação básica, tendo em vista apresentar documentações e acertar as tratativas para realização do seu estágio supervisionado numa turma do 3º ano do Ensino fundamental. Nessa mesma expectativa estava Rosa e Cravo que eram seus colegas de classe na Faculdade Primavera. No dia de entregar a documentação de estágio (ofício, termos de compromisso, etc.) na escola, tiveram como supressa, uma pequena complicaçãozinha, a diretora da escola, apareceu toda preocupada com o funcionamento da escola, disse que o número de estagiário na escola estava demais. Virou para Margarida e seus colegas e disse que não poderiam estagiar todos ali, logo precisaria de um tempo para decidir quem iria poder realizar o estágio. Alguns Minutos depois apareceu a coordenadora da*

escola e informou que eles poderiam estagiar e que iria conversar com a diretora. No dia seguinte quando então voltavam para fazer a primeira observação, lá estava a diretora que, os barrou logo na entrada, dizendo que já havia avisado que eles não poderiam realizar o estágio ali, pois a escola estava com muitos professores de licença e que procurassem outra escola, novamente apareceu a coordenadora e argumentou que já havia realizado todo acordo com a professora orientadora do estágio e que já tinha um planejamento pronto e que conseguiria sim realizar o Estágio. Um tanto contrariada, a diretora acatou a presença dos estagiários. Após esse mal entendido, o climão ficou na escola, para execução do estágio. Todos sabiam que era indesejados na escola, A diretora deixou de cara um recado para a coordenadora e para as professoras regente: todos deveriam apresentar projetos e planos com uma semana de antecedência antes de começar a regência e que não poderiam ficar inventado muita coisa fora da rotina da escola. E que a escola não poderia dispor de recursos para que eles pudessem realizar o estágio.

***E assim, foi que Margarida, Cravo e Rosa, experimentaram seu primeiro processo de inserção na Escola da Educação básica. A questão que se põe, o que fazer para que esse climão possa ser desfeito?***

### ***2ª Situação problema***

Rosa, Margarida e Cravo, no decorrer da observação, coparticipação e participação, observaram que na escola cada turma tinha uma rotina a seguir. Verificaram também que a professora regente, não variavam muito os estímulos em sala de aula e dizia sempre que não gostava de fazer atividades lúdicas pois as crianças ficavam muito agitadas e bagunçava por demais e as vezes até brigavam. Para que a aula, não fosse conturbada ela já tinha a receita certa e fazia todos os dias, pedia que abrisse o livro na página do assunto do dia, lia com os alunos, explicava e passava atividade ou do livro ou então para copiarem da lousa, assim garantia que nada iria sair dos eixos pois se algum engraçadinho aprontasse alguma, ela nem iria pensar duas vezes, encaminharia para a diretoria e pronto. Por vezes, observaram também que a regente escrevia errado e as vezes confundia a informação correta de determinados assuntos. Não gostava de conversas entre os alunos, nem aceitava que ninguém lhe perguntasse nada para não lhe atrapalhar o raciocínio e dizia logo, nada de trazer assunto para conversar aqui na sala, o assunto aqui tá no livro e pronto. A parti de tal saber, na hora de planejar a regência, antes da etapa da atuação, houve um diálogo com a professora regente que foi logo dizendo, não me venham com invenções, lá da faculdade, tudo fora da realidade. Aqui vocês precisam fazer como eu faço. É isso que dá certo, o resto é só, confetes e teoria, bla, bla, bla. Mesmo correndo o risco da desaprovação, mostraram o projeto de estágio e como anteriormente já haviam pegando o rol de assunto a serem trabalhados no período da regência, mostraram o planejamento da semana e conversaram com a regente a respeito dos recursos que seriam utilizados em sala, tais como: aula expositivo-dialogada, TV, fantoches, cartolinas, figuras, papel crepom entre outros. A interação entre os alunos seria o motivo central para que ocorressem reflexões no momento de planejar as atividades. E assim obter o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos para possibilitar a interação através da ludicidade, sendo que a aprendizagem acontece quando o professor desenvolve atividades diferentes tendo em vista, estimular o desenvolvimento da criança. Com cara de pouco satisfeita a professora regente aprovou a proposta e foi log dizendo: “se preparem para a turma pegar fogo”.

***E assim, foi que Margarida, Cravo e Rosa, vivenciaram sua experiência de planejamento da regência na Escola da Educação Básica. A questão que se põe, é, como planejar e executar um projeto de intervenção com a professora regente, manifestando posicionamento contrário aquilo que você acredita necessário a prática pedagógica enquanto docente em formação? Na situação descrita acima, caso fosse você vivenciando essa realidade, quais seriam seu posicionamento?***

### ***3ª Situação problema***

Sabendo da importância em desenvolver atividades diversificadas, Rosa, Margarida e Cravo, iniciaram a regência por meio de conversas com os alunos, para ter um conhecimento prévio sobre o que teriam de conhecimento referentes a alimentação saudável. Para que os mesmos compreendessem o tema, foi apresentado um vídeo, músicas e histórias contadas, sempre comparando o alimento saudável com o não saudável, inclusive com os alimentos que os alunos comiam na escola. Dando prosseguimento nas atividades em sala de aula, foi realizado um teatro utilizando fantoches feitos de pano e papel. Algumas

crianças foram selecionadas para participara do teatro e deveriam se vestir conforme o personagem da historinha. O teatro ocorreu baseando-se na história do Joãozinho e os alimentos saudáveis. Logo o pequeno André, foi fazer o papel de Joãozinho. A estagiária Margarida escolheu Emília para fazer o papel do Milho, Sofia, para ser o Tomate, Mariana deveria ser o Salgadinho e Felipe seria a Cenoura. Nesse momento algumas questões preocupantes começaram a surgir, alguns alunos questionaram que Emília, não poderia ser o Milho, pois ela era negra e o cabelo de milho é “loiro” e que o milho iria ficar feio, com aquele cabelo e iria ser o milho torado, todo queimado. Felipe por sua vez se recusava ser o Cenoura, por conta de sua veste salmon com detalhes rosa e ele disse que não vestiria, pois era coisa de menina. A turma ainda manifestou outras formas de preconceitos, como: André ficou ótimo de Joãozinho, já que ele é o gordinho comilão. E Mariana, “toda” machão, só podia ser o Salgadinho mesmo. Essas foram situações inesperadas por Cravo, Rosa e Margarida, que tinha no planejamento falar sobre Alimento saudáveis, mas diante da emergência do a-con-tecimento, aproveitaram a oportunidade para trabalhara questões de gênero, orientação sexual, raça, etnia, sem deixar de realizar o teatro nem de trabalhar o conteúdo do dia. Foi um momento muito rico, pois ao final as crianças demonstraram outra postura e até pediram desculpas aos colegas ofendidos. Foi um momento de muito envolvimento e comprometimento de todos.

*E assim, foi que Margarida, Cravo e Rosa, vivenciaram a regência de classe na Escola da Educação Básica. A questão que se põe, é, quais saberes foram evocados por Rosa, Cravo e Margarida, na execução das atividades descritas acima? Na situação acima, houve, momento que fugiu ao planejamento, que os (as) estagiários(as) precisaram dar conta na emergência do a-con-tecimento, fora da realidade experiencial, da vivencia tácita da regência, isto é, apenas nas aulas durante o processo heteronômico de aprendizagem no curso de Pedagogia, seria possível, os estagiários(as) construírem habilidades de evocar outros saberes e dar conta da realidade que ali estava posta?*

**Fazendo um apanhado das situações problemas e das suas respostas, apresente abaixo as suas:**

**1) Dificuldades percebidas para solucionar o problema**

**2) Ideias criativas que emergiram e foram descartadas**

**3) Estratégias adotadas para solucionar a problemática.**

2) Quais saberes, se aprende com a realização do Estágio?

3) Relate hipoteticamente, três experiências de estágio, que você acredita permitir construir saberes docentes

## APÊNDICE – C



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

### **INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS - ENTREVISTA**

**Bellatrix em 26/10/2022**

**Maia em 11/10/2022**

Sou Elson de Souza Lemos estou realizando essa Entrevista para minha pesquisa de doutorado sobre *“Formação Docente: o(a) estagiário(a) do curso de Pedagogia na Educação Básica e a construção dos saberes prático-poéticos”*. Para isto necessito de sua valiosa contribuição participando dessa entrevista semiestruturada. Ressalto que seu anonimato será garantido, todavia os dados coletados serão passíveis de divulgação, sem identificar você. Desde já lhe agradeço.

### **IDENTIFICAÇÕES INICIAIS**

Nome \_\_\_\_\_

Faixa etária \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_

Formação (Graduação /Instituição/Ano) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Email \_\_\_\_\_

Pós Graduação (Instituição /Ano) \_\_\_\_\_

Contato (email e celular/watzap) \_\_\_\_\_

Instituição de trabalho \_\_\_\_\_

Vínculo \_\_\_\_\_ Tempo de trabalho \_\_\_\_\_

Atua em quais cursos da UESB \_\_\_\_\_

Carga Horária \_\_\_\_\_

### **ROTEIRO COM PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA**

(esse roteiro é suscetível de alteração, por se tratar de uma entrevista semiestruturada)

## Sobre Estágio

1. Há quanto tempo você exerce a docência universitária? \_\_\_\_\_ E no componente Estágio Curricular obrigatório? \_\_\_\_\_ Atualmente qual(is) componente(s) Curriculares você está ministrando?
- 
- 

2. Para você, qual a concepção de Estágio Curricular obrigatório? Essa é sua mesma concepção para o Estágio Curricular obrigatório num curso de formação de Professores? Se diferente, qual a diferença?
- 
- 

3. Como e quando você se tornou Professor(a) orientador de Estágio curricular obrigatório? Quantos alunos ficam sobre sua responsabilidade no semestre? Qual seu nível de satisfação em ministrar esse componente Curricular?
- 
- 

4. Você tem participado de alguma formação (ex.: curso, oficina, congresso, seminário, etc...) para atuar como professor(a) de Estágio Curricular obrigatório? Quando foi sua última participação? A instituição tem fomentado esse tipo de participação? Como? Quais contribuições, caso tenha participado, trouxeram para sua prática como docente de estágio?
- 
- 

5. Quais as fontes que embasam a sua ação docente? Como você faz para atualizar seus saberes e fundamentos sobre a prática docente como professor (a) do componente Estágio Curricular obrigatório?
- 
- 

6. Quem realiza os contatos e firma contrato com a instituição da Educação Básica para concretização do Estágio? Para realizar a inserção do Estagiário na Escola da Educação básica você realiza tarefas “administrativas/burocráticas” durante o semestre letivo? Caso realiza, especifique?
- 
- 

7. O componente de Estágio Curricular obrigatório, permite articular os saberes deste componente com os demais que integralizam o currículo do curso?
- 
- 

8. A carga horária destinada para ensino-aprendizagem do componente Estágio Curricular contempla também planejamento, preparo de aulas e elaboração de recursos/material

didático” para inserção do Estagiário na Educação Básica, durante o semestre letivo?  
Como se dá esse processo?

---

---

9. Quais os pontos fortes/potencialidades e/ou fracos/desafios do processo de inserção do(a) Estagiário(a) na Escola da Educação Básica?

---

---

10. Qual o papel da instituição e/ou do curso na oferta de condições materiais para concretização do Estágio Curricular obrigatório? Tem oferecido condições para o processo de acompanhamento dos Estagiários na Escola da Educação Básica? Tem atendido demandas oriundas dos Estagiários para concretização de seu papel?

---

---

### **Sobre Saberes**

1. Quais são os saberes necessários a um pedagogo?

---

---

2. O que você entende sobre saberes profissionais e saberes docentes? há diferença(s)? Qual(is) seria(m)?

---

---

3. Quais saberes profissionais são necessários ao aprendizado da docência por um(a) estagiário(a) do curso de pedagogia?

---

---

4. Quais são os saberes docentes necessários a um(a) professor(a), para atuar e ensinar na educação Básica? Durante o Estágio, o estagiário tem acessado esses saberes?

---

---

5. Há uma diferença ente o que o(a) Estagiário (a) planeja e a sua prática pedagógica? Se sim, como justificar isso?

---

---

6. Quais os saberes que o(a) Estagiário (a) aciona, acessam, elaboram, constroem e/ou mobiliza no exercício da função de estagiário?

---

---

7. Qual(is) saber(es) que o(a) estagiário(a) utiliza com mais frequência? Por quê?

---

---



## APÊNDICE - D



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

**INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS – GRUPO FOCAL**

Sou Elson de Souza Lemos estou realizando esse grupo focal para minha pesquisa de doutorado sobre *“Formação Docente: o(a) estagiário(a) do curso de Pedagogia na Educação Básica e a construção dos saberes prático-poiéticos”*. Para isto necessito de sua valiosa contribuição participando desse momento de diálogo, reflexão e socialização, que denominamos de grupo focal. Ressalto que seu anonimato será garantido, todavia os dados coletados serão passíveis de divulgação, sem identificar você. Desde já lhe agradeço.

### IDENTIFICAÇÕES INICIAIS

**Pesquisador:** Doutorando Elson de Souza Lemos

**Tema: Contrato:** O Estágio do curso de Pedagogia na Educação Básica e a construção dos saberes prático-poiéticos.

**Objetivo Geral:** analisar a inserção do Estagiário do curso de Pedagogia na escola da Educação básica e sua contribuição para a construção dos saberes práticos-poiéticos, com vistas a reverberação destes no processo formativo

#### 1º momento

- ✓ Acolhimento e boas-vindas;
- ✓ Explicação sobre a pesquisa e a técnica de pesquisa, denominada grupo focal; (explicar sobre a participação de cada um, pedir autorização para filmagem);
- ✓ Notificação das regras de segurança sanitária, com atenção especial, para referente a prevenção contra a Covid-19
- ✓ Notificação das regras de segurança ética (leitura e assinatura dos TCLE)
- ✓ Distribuição dos materiais (Roteiro com orientações específicas para o Grupo Focal, no intuito de mostrar tudo que vamos fazer);
- ✓ Preenchimentos do questionário de perfil e escolha dos pseudônimos;



## **2º momento**

✓ Discutir sobre elementos estruturais e constitutivos da inserção do(a) aluno(a) estagiário(a) na escola da educação básica;

1. O que vocês entendem por formação docente? Qual a concepção de Estágio Curricular obrigatório de vocês?
2. O componente Estágio Curricular obrigatório, permitiu, a vocês articularem os saberes deste componente com as demais disciplinas que integralizam o currículo do curso? A que se deve isso? Caso positivo, digam como?
3. Quem realiza os contatos e firma contrato com a instituição da Educação Básica para concretização do Estágio?
4. A carga horária semestral destinada para ensino-aprendizagem do componente Estágio Curricular contemplou também planejamento, preparo de aulas e elaboração de recursos/material didático” para que vocês fossem inseridos(as) na Escola da Educação Básica? Como se deu esse processo?
5. A UESB ofertou condições materiais para concretização do Estágio Curricular obrigatório?
6. Quais os pontos fortes/potencialidades e/ou fracos/desafios do processo de inserção do(a) Estagiário(a) na Escola da Educação Básica?
7. Seu estágio contou com o acompanhamento da(s) Professora(s) do componente Estágio Curricular Obrigatório? E por parte da Escola da Educação Básica, vocês tiveram acompanhamento de um Supervisor?
8. Qual seu nível de satisfação em cursar esse componente Curricular? Tem atendido as demandas formativas de vocês?
9. Como foi a vivência e convivência de vocês na Escola da Educação Básica durante o período do Estágio? Quais os pontos fortes/potencialidades e/ou fracos/desafios? Quais foram as adaptações necessárias?

## **3º momento**

✓ Descrever a produção das ações desenvolvidas pelo(a) aluno(a) estagiário(a) do curso de pedagogia;

1. Como vocês constituíram suas práticas de ensino durante a regência de classe? Relate as principais escolhas/decisões e os motivos pelas quais foram tomadas?
2. Como vocês planejaram suas práticas de ensino para lecionar durante a regência de classe? O que consideram relevante? Quais orientações teóricas vocês utilizaram como referência?
3. Como vocês fizeram a gestão da sala de aula? E como estabeleceram suas relações de convivência com os estudantes?
4. Quais metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem vocês escolheram para lecionar durante a regência de classe?
5. Como foi o processo de avaliação de vocês enquanto estagiários? Quais foram os instrumentos e processo utilizados por professores orientadores e supervisores?
6. Com base em quê e em quais experiências de percurso formativo de vocês, foram constituídas o modo de ensinar durante a regência de classe?

7. Quais foram as principais ações que vocês desenvolveram durante o estágio curricular obrigatório?

#### **4º momento**

✓ Compreender a construção dos saberes práticos-*poiéticos* a partir do Estágio Curricular supervisionado no curso de Pedagogia.

1. Como vocês constituíram os saberes necessários para suas práticas de ensino durante a regência de classe? Relate as principais escolhas/decisões e os motivos pelas quais foram tomadas no processo de constituição de saberes.
2. O que vocês entendem por saberes docente?
3. Que saberes vocês mobilizaram para realizar o Estágio?
4. Quais as estratégias pedagógicas (meios, técnicas, recursos) vocês utilizaram para realizar o Estágio?
5. Quais ações programadas que vocês tiveram que redimensionar durante a regências? Por quê? Como se deu esse processo?
6. Quais as ações criativas que vocês desenvolveram durante o estágio e que surpreenderam a vocês, pois não acreditavam que ser capaz?
7. Quando e como, vocês consideram que tais saberes foram constituídos? Comentem?
8. Relatem o momento do estágio em que vocês foram desenvolvendo as atividades e se perceberam como sendo professores(as)?

**Agradecimento e finalização.**

## APÊNDICE - E



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**

### **INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS - ANÁLISE DE RELATÓRIOS**

Sou Elson de Souza Lemos estou realizando essa Entrevista para minha pesquisa de doutorado sobre “*Formação Docente: o(a) estagiário(a) do curso de Pedagogia na Educação Básica e a construção dos saberes prático-poiéticos*”. Para isto necessito de sua valiosa contribuição concedendo-nos acesso ao seu Relatório de Estágio (estando ele em formato de artigo, ensaio, ou outra forma, conforme orientação dada pelo sua professora de Estágio), para proceder um processo de análise, tendo em vista, perseguir a construção dos saberes práticos-*poiéticos* envolto aos relatos ade sua prática nele descrita. Ressalto que seu anonimato será garantido, todavia os dados coletados serão passíveis de divulgação, sem identificar você. Desde já lhe agradeço.

#### **IDENTIFICAÇÕES INICIAIS**

**TÍTULO DA PESQUISA:** “*Formação Docente: o(a) estagiário(a) do curso de Pedagogia na Educação Básica e a construção dos saberes prático-poiéticos*”

**OBJETIVO GERAL:** analisar a inserção do Estagiário do curso de Pedagogia na escola da Educação básica e sua contribuição para a construção dos saberes práticos-*poiéticos*, com vistas a reverberação destes no processo formativo.

#### **CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DE RELATÓRIO DE ESTÁGIO**

Prezado (a) discente (a) e professora,

Por meio da **análise dos Relatórios de Estágio**, pretende-se captar aquilo que escapa a total autotransparência (GILES, 1989), buscar-se-á uma reflexão a respeito do processo formativo, assumindo assim uma postura política no que diz respeito ao referencial teórico que servirá de alicerce para essa reflexão. De posse dos Relatório de Estágio, procederemos a análise no tocante a experiência dos discentes sobre o momento de formação aplicada, denominado estágio curricular e como essa etapa se relacionou com seu processo formativo de torna-se professor (a). A análise objetivará captar, tal como a-con-tece o processo formativo durante o estágio e como são construídos e reconstruídos os saberes da docência, em especial os saberes práticos *poiéticos* no cotidiano dos (as) estagiários (as).

Também será realizada a análise comparativa (triangulação de dados) entre as fases anteriores: “entrevistas semiestruturadas com as professoras” e “grupo focal realizado com os (as) discentes”. Espera-se que com essa análise, observar o processo de inserção, desde o planejamento de suas atividades até sua execução durante o período de regência.

## **ROTEIRO DE ANÁLISE**

### **PERFIL DO ESTAGIÁRIO**

- I – Traçar um perfil do discente autor do relatório a partir da escrita
- II- Estabelecer uma cronologia dos acontecimentos e fatos vivenciados pelo(a) estagiário(a) ali descrito.

### **02- OS TRAMETES LEGAIS DO ESTÁGIO**

- I- Os contatos e os contratos com a instituição da Educação Básica para concretização do Estágio
- II- Tempo destinado ao planejamento, preparo de aulas e elaboração de recursos/material didático” para inserção na Escola da Educação Básica
- III- A oferta institucional das condições materiais para concretização do Estágio
- IV- O acompanhamento da(s) Professora(s) orientador do Estágio Curricular e do supervisor da Escola da Educação Básica
- V- Vivência e convivência na Escola da Educação Básica durante o período do Estágio

### **03- O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DA PROFISSÃO DOCENTE.**

- I - Estágio Curricular e o Planejamento da Regência (Desde a elaboração de planos e/ou projetos a gestão da sala de aula e dos processos ensino-aprendizagem).
- II- Estágio Curricular e a produção dos saberes e fazeres;
- III- Estágio Curricular e as relações de trocas de experiências e aprendizagens com os docentes, com a regente (ou supervisor(a)), como a professora orientadora da UESB e com os(as) colegas de Estágio.
- IV - Estágio Curricular e a produção e alocação de recursos materiais na instituição e na UESB
- V - Estágio Curricular e a autonomia para gestão do processo ensino-aprendizagem

### **04- A EXPERIÊNCIA DOCENTE QUE APONTAM PARA A CONSTRUÇÃO DOS SABERES PRÁTICO-POIÉTICOS.**

- I- Contribuições do ambiente escolar e da vivência com profissionais experientes no lócus do estágio.
- II- O exercício da regência como espaço de fortalecimento da construção dos saberes prático-poiético.
- III- Sentimentos vivenciados como a realização do Estágio, potencialmente oriundo de experiências prático-poiética.
- IV – Momento(s) de articulação dos saberes experienciado nos demais componentes curriculares do curso de pedagogia e os experienciados no estágio curricular.
- IV- A experiência no curso de pedagogia e, sobretudo no estágio curricular e a construção dos saberes práticos-poiéticos da profissão docente?

## ANEXO – A

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA - UFBA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Formação Docente: O Estágio na Educação Básica e a construção dos saberes prático-poiéticos

**Pesquisador:** ELSON DE SOUZA LEMOS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 56858622.5.0000.5531

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.478.347

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se da apreciação de segunda versão de protocolo de pesquisa (estudo) que abordará: A formação docente a partir da inserção do(a) estagiário(a) de pedagogia no seu campo de atuação e a construção dos saberes prático-poiéticos. Objetivo geral: analisar a inserção do Estagiário do curso de Pedagogia na escola da Educação básica e sua contribuição para a

construção dos saberes práticos-poiéticos, com vistas a reverberação destes no processo formativo. Objetivos específicos: discutir sobre elementos estruturais e constitutivos da inserção do(a) aluno(a) estagiário(a) na escola da educação básica; descrever a produção das ações desenvolvidas pelo(a) aluno(a) estagiário(a) do curso de pedagogia; compreender a construção dos saberes práticos-poiéticos a partir do estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia. O aporte metodológico caracteriza esse estudo com finalidade básica e tipo descritivo. Portanto, trata-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa. Constituirão sujeitos participantes desta pesquisa dois professores da disciplina de Estágio II - Ensino

Fundamental, anos iniciais – Ensino Regular do curso de Pedagogia da UESB/Itapetinga e seus respectivos alunos, Utilizar-se-á como instrumentos o questionário, a entrevista semiestruturada, o grupo focal e análise de documental dos Relatórios de Estágio. Os dados serão catalogados e analisados com base no referencial teórico utilizando a técnica de análise de conteúdo de Bardin.

**Endereço:** Rua Augusto Viana S/N 3º Andar  
**Bairro:** Canela **CEP:** 41.110-060  
**UF:** BA **Município:** SALVADOR  
**Telefone:** (71)3283-7615 **Fax:** (71)3283-7615 **E-mail:** cepee.ufba@ufba.br

Continuação do Parecer: 5.478.347

**Objetivo da Pesquisa:**

Conforme descrito no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil:

Objetivo Primário:

"Analisar a inserção do Estagiário do curso de Pedagogia na escola da Educação básica e sua contribuição para a construção dos saberes práticos-poiéticos, com vistas a reverberação destes, no processo formativo."

Objetivo Secundário:

"Discutir sobre elementos estruturais e constitutivos da inserção do(a) aluno(a) estagiário(a) na escola da educação básica; Descrever a produção das ações desenvolvidas pelo(a) aluno(a) estagiário(a) do curso de pedagogia; Compreender a construção dos saberes práticos-poiéticos a partir do estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia."

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Conforme descrito no Formulário de Informações Básicas da Plataforma Brasil:

Riscos:

"Os instrumentos desta pesquisa (questionário, a entrevista semiestruturada, o grupo focal e análise documental dos Relatórios de Estágio) podem ser considerados como possíveis causadores de danos, desconfortos e constrangimentos não intencional, quando utilizado com falta de cuidado na elaboração do conteúdo e no modo de aplicação, também o tipo de questão, pode provocar níveis incomuns de constrangimento, causando experiências negativas. Dentre os riscos que frequentemente existem, estão: Cansaço, constrangimento ou aborrecimento ao responder questionários; Constrangimento ao ter seu relatório de estágio analisado, se expor durante a realização do grupo focal; Desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio e vídeo; Alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias ou por reforços na conscientização sobre uma condição física ou psicológica restritiva ou incapacitante; Alterações de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões sobre sexualidade, divisão de trabalho familiar, satisfação profissional etc. Outro risco, entretanto, que é comum a todas as pesquisas com seres humanos: o risco de quebra de sigilo e anonimato. Como a mídia lembra, até governos de grandes potências têm seus sigilos/anonimatos quebrados, ainda que involuntariamente. Obviamente, tomarei cuidados para que os riscos e danos citados acima sejam inexistentes ou minimizados e que garanto o sigilo e anonimato e farei de tudo ao meu alcance para mantê-los.

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar  
Bairro: Canela CEP: 41.110-060  
UF: BA Município: SALVADOR  
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br



Continuação do Parecer: 5.478.347

A fim de amenizá-los, caso venha ocorrer, terei um espaço de acolhimentos e escuta sensível, bem como antecipadamente compromisso de sigilo e discrição de todo processo. Além disso, será assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa."

**Benefícios:**

"Em relação aos benefícios, toda pesquisa espera trazer benefício à sociedade, mas do ponto de vista do participante, a curto prazo, a resposta é quase invariavelmente a mesma: nenhum. Assim destaco que a relevância social desta pesquisa, que contribuirá com os cursos de formação de professores(as), oferecendo subsídio para reflexão e redimensionamento da práxis pedagógica, uma vez que a formação profissional não deve estar desvinculada da realidade a qual se propõe. Também será importante, no sentido de colaborar com os educadores e com os pesquisados na reflexão de sua prática cotidiana, no que diz respeito à construção dos saberes prático-poéticos e sua articulação teórico-prática no processo formativo.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de projeto de pesquisa (de mestrado, de doutorado, de TCC de graduação, de TCC de especialização) vinculado ao Programa XXX da instituição XXX.

Número previsto de participantes: 22;

Previsão de início da pesquisa: 11/07/2022;

Previsão de encerramento da pesquisa: 10/03/2023.

Para a análise de dados utilizarei a técnica de análise de conteúdo, a qual segundo Bardin (1977) importa nas seguintes etapas: pré-análise, codificação e tratamento dos resultados.

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

Foram anexados 06 documentos ao protocolo de pesquisa na Plataforma Brasil. Conforme solicitado no parecer consubstanciado 5.424.776, houve adequações.

**Recomendações:**

Apresentar, como notificação, via Plataforma Brasil, os relatórios parciais semestrais e final do projeto, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa, conforme a Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d.

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar  
Bairro: Canela CEP: 41.110-060  
UF: BA Município: SALVADOR  
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

ESCOLA DE ENFERMAGEM DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 5.478.347

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

Protocolo de pesquisa atende aos preceitos éticos emanados das resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Assim, sugere-se parecer de aprovação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Aprovação ad referendum, tendo em vista considerações prévias em reunião de Colegiado. Ressalta-se que, após realizar modificações atendendo às recomendações descritas no parecer consubstanciado anterior, esta segunda versão do projeto atende aos princípios éticos e bioéticos emanados das Resoluções n.466/2012 e n.510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e ao ofício circular da CONEP: "Orientações para procedimentos em pesquisas em ambiente virtual", de 24 de fevereiro de 2021.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1898158.pdf	28/05/2022 22:31:22		Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_ElsondeSLemos.docx	28/05/2022 22:30:01	ELSON DE SOUZA LEMOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_ElsondeSLemos.docx	28/05/2022 22:27:57	ELSON DE SOUZA LEMOS	Aceito
Outros	INSTRUMENTOS.docx	28/05/2022 22:23:02	ELSON DE SOUZA LEMOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BROCHURA_PROJETO_DE_PESQUISA_Elson.docx	28/05/2022 22:18:13	ELSON DE SOUZA LEMOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ElsondeSLemos.doc	28/05/2022 22:17:16	ELSON DE SOUZA LEMOS	Aceito
Folha de Rosto	04_Folha_de_Rosto_Elson.pdf	17/03/2022 02:57:33	ELSON DE SOUZA LEMOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	01_termo_de_compromisso_do_pesquisador_Elson.pdf	15/03/2022 17:04:16	ELSON	Aceito
Declaração de concordância	02_declaracao_de_anuencia_da_instituicao_copartipante_Elson.pdf	15/03/2022 16:59:40	ELSON	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	03_termo_de_cocessao_Elson.pdf	15/03/2022 16:59:03	ELSON	Aceito

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar  
Bairro: Canela CEP: 41.110-060  
UF: BA Município: SALVADOR  
Telefone: (71)3283-7615 Fax: (71)3283-7615 E-mail: cepee.ufba@ufba.br



ESCOLA DE ENFERMAGEM DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA  
BAHIA - UFBA



Continuação do Parecer: 5.478.347

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SALVADOR, 20 de Junho de 2022

---

**Assinado por:**  
**Anderson Reis de Sousa**  
**(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar

Bairro: Canela

CEP: 41.110-060

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-7615

Fax: (71)3283-7615

E-mail: cepee.ufba@ufba.br