



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE LETRAS (FL)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA (PPGLL)

LEILA DOS REIS PEREIRA

**Percepções de egressos do curso de licenciatura em letras: libras
da UFG sobre o estágio supervisionado vivenciado na escola de
educação básica**

GOIÂNIA
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESSES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico Dissertação Tese**2. Nome completo do autor**

Leila dos Reis Pereira

3. Título do trabalho

Percepções de egressos do curso de licenciatura em letras: libras da UFG sobre o estágio supervisionado vivenciado na escola de educação básica

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Guimarães Faria, Professora do Magistério Superior**, em 30/08/2021, às 16:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **LEILA DOS REIS PEREIRA, Discente**, em 30/08/2021, às 19:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2314152** e o código CRC **8877ADB8**.

Referência: Processo nº 23070.035312/2021-49

SEI nº 2314152

LEILA DOS REIS PEREIRA

Percepções de egressos do curso de licenciatura em letras: libras da UFG sobre o estágio supervisionado vivenciado na escola de educação básica

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras (FL) da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para obtenção do título de Mestra em Letras e Linguística.

Área de concentração:
Estudos linguísticos

Linha de pesquisa:
Ensino e aprendizagem de segundas línguas e línguas estrangeiras

Orientador(a):
Profa. Dra. Juliana Guimarães Faria.

GOIÂNIA

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Pereira, Leila dos Reis

Percepções de egressos do curso de licenciatura em Letras: Libras da UFG sobre o estágio supervisionado vivenciado na escola de educação básica [manuscrito] / Leila dos Reis Pereira, Juliana Guimarães Faria. – 2021

CXXVI 126 f.: il.

Orientadora: Prof. Dra. Juliana Guimarães Faria
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2021.

Bibliografia. Anexos. Apêndices.

Inclui siglas, abreviaturas, lista de figuras.

1. Letras: Libras. Licenciatura. Estágio. Escola-campo. Formação de professores. I. Faria, Juliana Guimarães. II. Faria, Juliana Guimarães, orient. III. Título.

CDU 81



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 23 da sessão de defesa de dissertação de **Leila dos Reis Pereira**, que confere o título de Mestra em Letras e Linguística, na área de concentração em Estudos Linguísticos.

Aos **vinte e nove** dias do mês de **julho** do ano de **dois mil e vinte e um**, a partir das nove horas, via Google Meet, realizou-se a sessão pública de exame de defesa de dissertação de mestrado intitulada “**Percepções de egressos do curso de licenciatura em letras: libras da UFG sobre o estágio supervisionado vivenciado na escola de educação básica**”. Os trabalhos foram instalados pela orientadora, **Profa. Dra. Juliana Guimarães Faria** (Presidente/PPGLL/FL/UFG), com a participação dos demais membros da banca examinadora: **Profa. Dra. Alba Cristhiane Santana da Mata** (PPGP/FE/UFG) e **Profa. Dra. Neuma Chaveiro** (PPGCS/FM/UFG), ambas membro titular externo. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Após a arguição da candidata, a banca examinadora se reuniu em sessão secreta, a fim de concluir o julgamento da dissertação, tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela **Profa. Dra. Juliana Guimarães Faria**, presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos membros da banca examinadora, aos vinte e nove dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e um.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Alba Cristhiane Santana Da Mata, Professor do Magistério Superior**, em 29/07/2021, às 11:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Neuma Chaveiro, Professora do Magistério Superior**, em 29/07/2021, às 11:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Guimarães Faria, Professora do Magistério Superior**, em 29/07/2021, às 11:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2201571** e o código CRC **C04CC648**.

*Dedico este trabalho à comunidade surda,
na qual fui acolhida desde o princípio dos anos 2000
até os dias atuais.
Sinto-me confortável e, ao mesmo tempo, responsável
pelo desenvolvimento da disciplina de Libras
e pela valorização e respeito à língua e cultura surda,
visando à sua difusão e disseminação em território nacional.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Abel e “dona Negrinha”, pela paciência, amor, torcida e dedicação durante toda a minha vida.

À minha família, em especial, à Cristina, minha irmã e à Ana Cecília, minha sobrinha, que participaram da minha trajetória neste estudo, auxiliando, apoiando e estimulando meu aprendizado e desenvolvimento.

Aos meus amigos e colegas, em especial, Rosilda, Rosélia, Arthur e Guilherme, que, além de me apoiarem, estenderam a mão, tornando possível essa fase de estudos.

Aos amados parceiros dos tempos de Pibid, Leandro e Isaac, que, mesmo à distância, foram aqueles com cujo apoio e auxílio pude contar sempre que precisei.

Às minhas parceiras queridas, Ariane e Waléria, que enfeitaram esse período de estudos, me oferecendo o que elas têm de melhor: atenção, carinho, parceria e diversão.

À minha professora do ensino fundamental, Orânia, que foi e sempre será minha inspiração nos estudos e na profissão, por sua exemplar atuação profissional docente.

Aos meus professores da Faculdade de Letras, pela afetividade, atenção e competência com que conduziram meus estudos na graduação de licenciatura em Letras: Libras.

À professora Alba Christiane, por ser inspiração na pesquisa e me auxiliar sempre que precisei.

Aos que me deram a oportunidade de atuar como supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), pois, mesmo tendo a inquietação da real funcionalidade do estágio, desde as duas vezes em que participei dessa disciplina como licencianda de dois cursos de licenciatura, foi no subprojeto do Pibid Letras: Libras da Universidade Federal de Goiás que tive a oportunidade de participar da evolução de licenciandos(as) durante atuação na pesquisa-ação do curso de formação de professores(as).

Aos bolsistas Pibidianos(as) do subprojeto Letras: Libras, por serem solícitos(as), contribuindo significativamente para minhas pesquisas na área de formação inicial de professores(as).

Agradeço, também, à professora Neuma, que além de professora no curso de licenciatura em Letras: Libras, foi parceira de trabalho no Pibid, por sua excelência, carinho e atenção durante esse processo de pesquisa.

Em especial, agradeço a oportunidade de ter tido a Professora Doutora Juliana Guimarães Faria como parceira de atuação profissional no Pibid e como minha orientadora no mestrado. Agradeço por seu profissionalismo e afetividade no ensinar, promovendo em mim, a motivação para pesquisar e me desenvolver no aspecto pessoal e profissional.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Procedimentos para a realização das entrevistas.....	52
Figura 2 – Etapas da pesquisa.....	53

FLUXOGRAMAS

Fluxograma 1 – Resultado das buscas na Capes	62
Fluxograma 2 – Resultado das buscas na BDTD.....	63
Fluxograma 3 – Resultado das buscas no SciELO	63
Fluxograma 4 – Resultado das buscas na OASISBR.....	64
Fluxograma 5 – Resultado da primeira busca no <i>Google Acadêmico</i>	66
Fluxograma 6 – Resultado da segunda busca no <i>Google Acadêmico</i>	67

QUADROS

Quadro 1 – Quadro demonstrativo do perfil dos participantes	72
Quadro 2 – Quadro demonstrativo das categorias e seus respectivos núcleos de sentido	73
Quadro 3 – Núcleo de sentido: <i>organização cultural da escola</i>	75
Quadro 4 – Núcleo de sentido: <i>orientação e acompanhamento ao estagiário</i>	76
Quadro 5 – Núcleo de sentido: <i>impacto da realidade escolar</i>	77
Quadro 6 – Núcleo de sentido: <i>influências da escola na escolha profissional</i>	85
Quadro 7 – Núcleo de sentido: <i>vivências limitantes</i>	89
Quadro 8 – Núcleo de sentido: <i>limitações na formação</i>	97
Quadro 9 – Núcleo de sentido: <i>tensão no clima escolar</i>	99
Quadro 10 – Núcleo de sentido: <i>atuação dos supervisores</i>	102

RESUMO

PEREIRA, Leila dos Reis. *Percepções de egressos do curso de licenciatura em letras: libras da UFG sobre o estágio supervisionado vivenciado na escola de educação básica*. 2021. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o Estágio Supervisionado, fazendo um recorte nas percepções de professores(as) de língua brasileira de sinais (Libras), egressos(as) do curso de Letras: Libras da Faculdade de Letras (FL), da Universidade Federal de Goiás (UFG), com foco nas contribuições da escola de educação básica no processo formativo. Trata-se de uma temática que vem ganhando destaque no meio acadêmico, em razão da reconhecida importância da relação teoria e prática na formação de professores(as). O objetivo do estudo é identificar e analisar as percepções de egressos(as) sobre a contribuição das escolas públicas de educação básica na sua formação profissional, durante o período de vivências e experiências adquiridas no estágio supervisionado. O aporte teórico tem como base os autores Tardif (2017), Tardif e Lessard (2014), Pimenta (2020), Pimenta e Lima (2012, 2018), Santana (2010), Libâneo (2013), Candau e Oliveira (2010), Sacristán e Gomes (2000) e Nóvoa (1992). A pesquisa é do tipo exploratório, com abordagem qualitativa. Participam da pesquisa alunos(as) egressos(as), que estudaram entre os anos de 2013 a 2020 e, atualmente, se encontram atuando como educadores(as) na rede básica de ensino. A investigação foca, especificamente, na análise das vivências e experiências ocorridas durante o período de estágio de docência nas escolas-campo de ensino básico. A coleta de dados envolve entrevistas semiestruturadas. A análise e discussão dos resultados sugerem uma necessária renovação no formato colaborativo de formação, em que as instituições de ensino superior e básico assumam, de fato, a co-responsabilização na formação dos futuros profissionais da Educação. Espera-se que a pesquisa contribua com a reestruturação da proposta de formação de professores de Libras, aproximando a relação entre universidade e escolas-campo de estágio, dinamizando todo o processo educacional e promovendo ganhos mútuos entre as três partes incluídas no processo: instituição de ensino superior, escola de educação básica e licenciandos(as).

Palavras-chave: Letras: Libras. Licenciatura. Estágio. Escola-campo. Formação de professores.

ABSTRACT

PEREIRA, Leila dos Reis. *Perceptions of graduates of the Licentiate Degree course in Letters: Libras from UFG about the supervised internship experienced in the basic education school*. 2021. 126 f. Dissertation (Masters in Arts and Linguistics) – Faculty of Arts, Federal University of Goiás, Goiânia, 2021.

The object of study of this research is the Supervised Internship, based on the perception of Brazilian Sign Language teachers (Libras), graduates of the Letters course: Libras, Faculty of Letters (FL), Federal University of Goiás (UFG), focusing on the contributions of the basic education school in the formative process. This topic has been gaining prominence in the academic world, due to the recognizing importance of the relationship between theory and practice in teacher education. This study aimed to identify and analyze the perceptions of graduates about the contribution of public schools of basic education in their professional training, during the period of experiences acquired in the supervised internship. The theoretical contribution is based on the authors Tardif (2017), Tardif and Lessard (2014), Pimenta (2020), Pimenta and Lima (2012, 2018), Santana (2010), Candau and Oliveira (2010) and Nóvoa (1992). The research is exploratory, with a qualitative approach. The participants in this research are students who attended between 2013 and 2020, and, currently, they are acting as teachers in the basic education schools. The focus of the investigation is, specifically, on the analysis of experiences during the teaching internship period in basic education schools. Data collection involves semi-structured interviews. The analysis and discussion of the results suggest a necessary renewal in the collaborative training format, in which higher and basic education institutions assume, in fact, co-responsibility in the training of future professionals in Education. It is expected that the research will contribute to the restructuring of the proposal for training teachers in Libras, bringing the relationship between university and internship schools closer together, streamlining the entire educational process and promoting mutual gains between the three parties included in the process: higher education institution, basic education school and licentiate(s).

Keywords: Letters: Libras. Graduation. Trainee. Internship-school. Teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAS	-	Centro de capacitação de profissionais da educação e atendimento às pessoas com surdez
CEF	-	Caixa Econômica Federal
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	-	Doença provocada pelo novo coronavírus
CP	-	Conselho Pleno
FE	-	Faculdade de Educação
FL	-	Faculdade de Letras
LDBEN	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	-	Língua brasileira de sinais
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
Pibid	-	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
TCC	-	Trabalho de conclusão de curso
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFG	-	Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

MINHA RELAÇÃO COM O TEMA DA PESQUISA	12
INTRODUÇÃO	20
1 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA	25
1.1 Estágio supervisionado e suas implicações	25
1.2 Aspecto legal do estágio supervisionado	27
1.3 Estágio supervisionado na formação de professores	31
1.4 Articulação com a escola	37
1.5 Formação na docência em regime de colaboração	39
2 METODOLOGIA.....	42
2.1 Abordagem e o tipo de pesquisa.....	42
2.2 Instrumentos e técnicas de pesquisa	45
2.2.1 Revisão sistemática da literatura	45
2.2.2 Estudos bibliográficos	46
2.2.3 Análise de documentos	47
2.2.4 Entrevistas semiestruturadas.....	48
2.3 Lócus de investigação	53
2.3.1 Implantação do curso de licenciatura em Letras: Libras na UFG	53
2.3.2 Escolha dos(as) participantes da pesquisa	55
2.3.3 Universo e composição da amostra de sujeitos	57
2.4 Análise dos dados.....	58
3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	61
3.1 Resultados da revisão sistemática da literatura	61
3.2 O Projeto Pedagógico do Curso de Letras: Libras da FL/UFG.....	68
3.3 Perfil dos participantes	72
3.4 Delimitação das categorias e núcleos de sentido	73
3.5 Análise e discussão dos resultados	73
3.5.1 Resultados da categoria: Impacto da escola na formação dos(as) estagiários(as).....	73
3.5.1.1 <i>Organização cultural da escola</i>	75
3.5.1.2 <i>Orientação e acompanhamento ao estagiário</i>	76
3.5.1.3 <i>Impacto da realidade escolar na visão dos(as) estagiários(as)</i>	77
3.5.1.4 <i>Influências da escola na escolha profissional</i>	85
3.5.2 Resultados da categoria: Desafios encontrados na escola-campo	89

3.5.2.1 <i>Vivências limitantes</i>	89
3.5.2.2 <i>Limitações na formação</i>	97
3.5.2.3 <i>Tensão no clima escolar</i>	99
3.5.3 Resultados da Categoria: Interação na comunidade escolar.....	102
3.5.3.1 <i>Atuação dos supervisores</i>	102
CONCLUSÃO	104
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA	115
APÊNDICE B –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	117
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/ UFG	120

MINHA RELAÇÃO COM O TEMA DA PESQUISA

O interesse por desenvolver esta pesquisa se justifica pela sua relação com minha história de vida acadêmica, na qual, muitas lembranças são ainda latentes no meu pensamento sobre a escolha profissional, que começou se formar, a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, denominado, à época, de Ensino de 1º grau (BRASIL, 1971, p. 1).

Nesta época, já havia a preocupação de ofertar ensino pensando em núcleo comum e na parte diversificada, peculiares aos locais e diferenças individuais dos alunos. Talvez, este tenha sido um dos motivos de identificação com o ensino naquele momento. Consta no art. 4º no dispositivo legal que “Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (BRASIL, 1971, p. 1).

As orientações no sentido de se atender às necessidades individuais eram seguidas pela professora primária, que acompanhou ao longo do percurso de todo o ensino de 1º grau. A identificação com o ensino e com a professora me iniciou na ação *imitativa* do ser docente. Como forma de brincadeira, repetia todos os conteúdos ensinados no período contrário à aula, imitando os trejeitos dela.

Esta etapa de estudos, destinada ao ensino de crianças e pré-adolescentes, tinha duração de oito anos e se subdividia em duas etapas, conforme consta no art. 17: “O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos” (BRASIL, 1971, p. 3).

Ao concluir o ensino primário, precisei trocar de escola, para dar sequência aos estudos, agora, no secundário (BRASIL, 1971). Em outra escola, com professores, colegas e ritmos bem diferenciados, o envolvimento com a profissão perdeu força. A pré-adolescência, na fase de desenvolvimento físico e psicológico próprio da infância, com obrigações e exigências inerentes ao período, acarretou o desencantamento pela profissão. Entretanto, não só a afinidade com profissionais, métodos, metodologias, materiais didáticos, estudos teóricos, e outros elementos pertencentes a esse meio, nos ensina ao longo da vida acadêmica. Aprendemos observando e vivenciando no cotidiano escolar, durante todo o percurso educacional com erros e acertos, modelos e atitudes pedagógicas diversas, de professores(as) de qualquer disciplina, nível, gênero e outras possibilidades mais.

Pesquisas mostram a importância da história de vida dos professores para sua formação profissional. Tardif e Raymond (2000, p. 235) afirmam que, “Um professor ‘não pensa somente com a cabeça’, mas ‘com a vida’, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida”. Mais à frente, completam dizendo, que o professor, por meio de seu sistema cognitivo, busca em sua memória, esquemas, procedimentos e representações, para compreender, interpretar e construir suas próprias ações.

Portanto, mesmo em um período mais delicado, difícil e de menos aproximação com professores, certamente, toda a experiência vivenciada nesse período deixaram marcas na memória, reproduzidas no meu fazer pedagógico, agora, como profissional. Após formar no ensino médio, o vestibular de licenciatura foi o escolhido. Cursei licenciatura em Geografia, na Universidade Estadual de Goiás (UEG), na cidade polo de Anápolis-GO, entre os anos de 1997 e 2000. Foi neste curso que ocorreu o primeiro desconforto com a formação de profissionais da educação, especificamente, na disciplina de estágio.

A atual Lei que dispõe sobre estágio de estudantes, em seu artigo 1º, parágrafo segundo 2º, diz que “O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008, p. 1). Segundo esta lei, o estágio visa à preparação para o trabalho, contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades do educando (BRASIL, 2008). Entretanto, não foi o que me ocorreu quando assumi a sala de aula, após me formar, pois não me senti suficientemente preparada para enfrentar todos os desafios da docência. É definido na lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, que altera o inciso II do parágrafo único do artigo 61 da LDB, lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que a disciplina de estágio curricular supervisionado faça “associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, 2009, p.1).

O primeiro modelo de estágio vivenciado foi o tradicional, denominado como *etapista* por alguns autores, como Pimenta (2012), Lima (2012) e Khaoule e Carvalho (2014). De forma muito distinta e separada, as três etapas do estágio (observação, semirregência e regência) foram desenvolvidas em escolas públicas básicas situadas em Silvânia - Goiás, em virtude de se tratar de uma licenciatura em Geografia, que prepara professores para atuar no ensino fundamental e médio. Sendo assim, precisei estagiar nos dois níveis do ensino básico, dado que, com base na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 61, são considerados profissionais da educação escolar básica, dentre outras exigências, aqueles que tenham sido formados em cursos reconhecidos, e habilitados como professores em nível médio ou superior para a docência na

educação infantil e nos ensinos fundamental e médio. Sendo assim, foi oportunizado participar de duas etapas, com as horas obrigatórias exigidas de estágio (BRASIL, 1996).

A atuação como professora inicia no ano seguinte à minha formação, em 2001. Até então, minha experiência, como professora profissional, se restringia às horas de prática incluídas na matriz curricular do estágio. Foi quando o desafio próprio da profissão docente se mostrou real. O despreparo, tanto para lidar com o ensino quanto com as relações intra e interpessoais, era desmedido! Os sentimentos que sobressaíam eram: desespero, insegurança, decepção, desequilíbrio, insatisfação, frustração, angústia, tristeza, pavor e sensação de total incapacidade para enfrentar a realidade que a profissão exigia no momento.

As relações intrapessoais e interpessoais são abordadas na pesquisa de Caires (2006, p.94), em que menciona que a categoria interpessoal revela evolução da capacidade de interação com o *outro*, com a comunidade educativa, assertividade e maior atributo de negociação e persuasão. Ao passo que no nível intrapessoal, os ganhos estão relacionados à autoestima, autoconfiança e autonomia dos estagiários, trabalhando neles a responsabilidade pelo trabalho executado.

A princípio, a atuação se deu em uma escola conveniada e católica, de freiras Salesianas. Inicializar a carreira nesta instituição de cultura tradicional, exigente e rígida, oferecendo ao alunado os direitos garantidos na seção I, capítulo II, da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, voltados à educação básica (BRASIL, 1996), são tarefas desafiadoras, para professores em início de carreira: adequações curriculares; avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, fazer prevalecer os aspectos qualitativos aos quantitativos; aceleração de estudos aos alunos com atraso escolar; recuperação paralela etc. Tudo isso, à época, causava sentimentos de incapacidade, preocupação e agonia.

Assim, o ano de 2001 foi de empoderamento profissional, devido aos aprendizados ocorridos na profissão. No ano seguinte, me mudei para a capital do Estado. Em Goiânia, segui firme na profissão, sempre atuando em escolas da rede básica. Todavia, na condição de professora regente de Geografia, a atuação se deu apenas nos dois primeiros anos de trabalho. Em 2003, fui modulada em uma escola especial para surdos, a já extinta Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira que, apesar de conter o termo *especial* no nome, se encontrava, naquele momento, em um processo de inclusão de alunos ouvintes, pois se tratava de uma instituição que atendia, até então, apenas a alunos surdos.

Nesta escola, inicia-se o contato com a educação especial, como é definido no capítulo V, artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação: “Entende-se por educação especial, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para

educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, p. 23). Foi então que comecei minha jornada no ensino para alunos com surdez.

Logo de início, me matriculei em um curso de Libras (língua brasileira de sinais) e, na sequência, deu início a minha atuação como intérprete de Libras educacional, em escolas inclusivas das redes estadual e municipal de Goiânia. A inclusão de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular foi instituída pela LDB 9394/1996 e corroborada também pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, e institui que é “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 1).

Permaneci trabalhando nas duas redes de ensino pública (estadual e municipal) até que fiz o concurso, no ano de 2009, e me tornei efetiva da Rede Estadual de Ensino como Intérprete de Libras educacional. Ainda nesta escola foi oportunizada a participação, no ano de 2003, de uma experiência com uma turma de estágio supervisionado advinda do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFG (FE/UFG). No momento, a professora de estágio desenvolveu um projeto que envolvia, ativamente, todos(as) os(as) participantes do processo (professores(as) da escola de ensino público regular e os(as) professores(as) em formação). Enquanto os(as) licenciandos(as), em pares, assumiam as turmas, lidando e experienciando os desafios pertinentes ao ambiente e, conseqüentemente, exercitando, habilidades e competências da docência, as professoras da escola participavam de uma formação preparada pela professora de estágio da instituição formadora, a FE/UFG, com debates, reflexões teóricas e crescimento mútuo.

Esta experiência foi marcante, porque ficou mais evidente como todos(as), simultaneamente, contribuía e ganhavam em conhecimento. Enquanto os(as) licenciandos(as), ao assumirem, em tempo integral, a sala de aula daquele dia, exercitavam a autonomia, criticidade docente e vivências práticas por meio da ação-reflexão-ação, pois os estudos eram estendidos da escola para a universidade; as professoras experientes da escola recebiam formação de temáticas variadas, condizentes com a realidade daquela escola; e as professoras da universidade, entrando em contato com o ambiente escolar, com os(as) alunos(as) do nível básico e com os(as) profissionais da escola, eram expostos a contextos e realidades que talvez fossem desconhecidos ou, talvez, até esquecidos por ela. O estágio acontecia uma vez por semana, durante todo um semestre. Ao final daquele período, além da satisfação e do prazer por terem vivenciado uma experiência inédita e exitosa, era notório o

aprendizado ocorrido por meio das trocas entre a tríade (professor(a) da academia, professores(as) atuantes da escola-campo e professores(as) em formação) das duas instituições. Foi uma experiência única, que agregou em minha carreira docente maior clareza sobre a importância da relação conciliável entre as instituições acadêmicas responsáveis (universidade) e co-responsáveis (escolas), pela formação inicial dos(as) professores(as).

Conforme consta do Parecer CNE/CP 27/2001 “O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional.” (BRASIL, 2001, p. 1). O envolvimento e parceria das duas instituições criam uma rede de apoio e instrução teórica e prática, auxiliando os(as) licenciandos(as) em seu processo de formação, proporcionando-lhes condições de aprendizagem nas diferentes dimensões da atuação profissional.

No ano de 2009, surgiu a oportunidade de participar de uma nova graduação na área da educação. Ingressei no curso de licenciatura em Letras: Libras da UFG e, assim, pude frequentar mais uma disciplina de estágio supervisionado. Conforme determinado na Resolução CNE/CP nº 2, de 2002 (BRASIL, 2002), a carga horária de estágio supervisionado foi acrescida para 400 horas, conforme consta no Projeto Pedagógico do curso de Letras: Libras: “Desse modo, o aluno deverá cursar quatro disciplinas de estágio supervisionado, distribuídas em quatro semestres e oferecidas a partir da segunda metade do curso.” (UFG, 2014, p. 59). Essa experiência como estagiária foi bem distinta da anteriormente presenciada enquanto profissional da escola.

Devido ao fato de não ter ocorrido, ainda, a inclusão da disciplina de Libras nos currículos escolares no Brasil de forma obrigatória, o projeto do curso de Licenciatura em Letras: Libras, apresenta regras da aplicação do estágio mais flexíveis e com diversidade de possibilidades (se comparada às duas experiências anteriores relatadas), no processo de escolha da escola-campo, ainda que enfatizando a preferência por escolas públicas que tenham alunos(as) surdos(as). Consta no Projeto de estágio de Letras: Libras que: “Será realizado, preferencialmente, em escolas públicas [...] e em instituições específicas para o ensino de Libras, por meio de convênio institucional” (UFG, 2014, p. 60).

Incluem-se, também, no projeto acima citado, as várias facetas do estágio supervisionado que, de forma complementar e diversificada, ampliam o universo de exploração de conhecimento e pesquisa do(a) aluno(a) estagiário(a) na escola. Entretanto, na prática vivenciada, os estudos do(a) estagiário(a) na escola se limitaram a apenas os momentos de observação e regência. A etapa de observação foi realizada, uma parte na escola acima mencionada, Escola Estadual Especial Maria Lusia de Oliveira, na qual eu já havia trabalhado, e outra parte no Centro de capacitação de profissionais da educação e atendimento às pessoas

com surdez (CAS) em Goiânia-Goiás. Da mesma forma, a regência (compartilhada com um ou mais colegas de sala), também, foi dividida em duas instituições, uma parte realizada no CAS e a outra parte executada na forma de Oficinas de Libras, na ocasião, na formação profissional para conhecimentos em Libras para funcionários públicos em uma unidade da Caixa Econômica Federal (CEF) da cidade de Goiânia.

Por ser uma nova modalidade de ensino e, por antemão, poder contar com a experiência de anos na profissão, a participação desta disciplina, neste momento, se deu com outros olhos, aproveitando as oportunidades para melhorar o desempenho na docência. Acho válido pontuar que me foi oportunizada a observação da ação e reação dos(as) colegas de curso. Foi possível analisar atentamente cada momento e cada fala carregada de emoção que ocorria nos *grupos focais* (em sala de aula na universidade), mediados pelos(as) professores(as) de estágio. Via-me neles(as), como em minha primeira licenciatura, em que tudo o que ocorria na escola, era percebido com olhar de inexperiência. Percebi, aí, um momento de emancipação da minha capacidade crítica de analisar o processo.

Ponto que, na condição de aluna estagiária, considerei a formação recebida durante o tempo de permanência na escola um tanto quanto limitada, pois se restringiu à observação e regência, não oportunizando a participação das demais atividades docentes da escola. Porém, como pesquisadora, a qualifico como experiência ímpar, que aguçou ainda mais meus questionamentos a respeito do estágio supervisionado.

No mesmo ano em que ingressei no segundo curso de licenciatura, em 2009, também, fui trabalhar em outra escola, no Colégio Estadual Colemar Natal e Silva. Nesta instituição atuei durante dez anos. Além disso, tive a oportunidade de atuar como supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), vinculada ao subprojeto de Letras: Libras da UFG, durante seis anos. O Pibid é um Programa que oferece bolsas para estudantes de cursos de licenciatura, que desenvolvem atividades de iniciação à docência em escolas públicas, visando a promover a qualidade de ensino tanto na formação inicial da docência quanto nas escolas públicas brasileiras. A Portaria Ministerial, sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência Pibid deixa claro, em seu artigo primeiro, que o Programa foi instituído “com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública” (BRASIL, 2007, p.1).

Atuar como *co-formadora* de licenciandos(as), acompanhá-los(as) em seus erros e acertos, compartilhar dos momentos alegres, mas também difíceis e desafiantes, comungar de

seus processos de ação-reflexão-ação, tudo isso me auxiliou a compreender que este momento chamado de prática, na verdade, é um momento investigativo, de participação do todo para apreender o ato educativo. O Parecer 27/2001, estabelece, “conforme o projeto de cada curso, o estágio precisa ser desenvolvido reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes” (BRASIL, 2001, p. 1).

Assim, como supervisora do subprojeto do Pibid, foi possível perceber a importância da participação efetiva da escola básica, para a formação dos estagiários. Talvez, minha participação no Programa de incentivo à formação docente, me tenha proporcionado a percepção de fatores e elementos que auxiliam os alunos em formação no processo de aquisição de saberes e competências específicas da docência que ocorrem dentro da escola.

Nóvoa (2018) valoriza o aprendizado construído dentro da escola e afirma a importância da compreensão dos sentidos da instituição escolar, pontuando a necessidade de integrar-se na profissão para aprender com os colegas mais experientes, por meio do diálogo com os outros professores. E segue afirmando como elementos indispensáveis, o registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação. Portanto, para ele, é imprescindível a participação na rotina escolar para construir o aprendizado da profissão docente. “Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (NÓVOA, 2018, p. 3)

Desde os anos 1990, ao traçar o movimento do sistema educativo que passa por investimento nas escolas como lugar de formação, Nóvoa valoriza os espaços escolares para a formação de professores, afirmando que “o que se passa numa sala de aula é mais importante do que as aprendizagens que aí se fazem. A comunicação, a partilha, o diálogo, o trabalho em comum, a cooperação: eis os verdadeiros *saberes* que importa aprender numa escola” (NÓVOA, 1992, p. 19).

Após participar da experiência no Pibid, no ano de 2017, ingressei no curso de Especialização das Línguas de Sinais ofertado pela Faculdade de Letras da UFG. Mesmo estando ao final do subprojeto Letras: Libras, meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com o tema *formação de professores*, pesquisou os efeitos da escola na formação dos bolsistas Pibidianos(as). Parte deste estudo foi publicado por Faria *et al.* (2019). Neste trabalho, a princípio, foi feita uma revisão bibliográfica, analisando a percepção dos(as) alunos(as) sobre o universo escolar. Também, por meio de entrevista, foram analisados os reflexos e as

influências desse contato dos(as) professores(as) em formação com a realidade do mundo do trabalho para a qual estão se profissionalizando.

Em ambos os procedimentos, foi possível detectar os efeitos da participação dos licenciandos(as) nas duas facetas (teoria e prática) na formação, simultaneamente, nas instituições acadêmicas de ensino básico e superior. Tanto no levantamento bibliográfico quanto nos estudos realizados com os(as) participantes do Pibid, dados e evidências comprovaram a importância de um trabalho articulado entre a instituição formadora e a escola-campo, para ampliar as possibilidades de experiências que auxiliarão no processo de aprendizado do fazer pedagógico. Além disso, o contato com a realidade escolar auxiliou os(as) alunos(as) a terem maior clareza e certeza de sua escolha profissional. E, por fim, a aproximação entre a educação superior e básica transforma a realidade do ensino superior, antes apenas instrucionista, em estudos teórico-práticos, favorecendo não somente aos(as) formandos(as), como a toda a sociedade.

Na sequência, elaborei o projeto, novamente com o tema *formação inicial de professores*, para participar do processo seletivo do mestrado. Todavia, ao ser extinto o subprojeto Letras: Libras do Pibid, por Portaria da Capes adaptei o objeto de pesquisa para estágio curricular supervisionado. Faço aqui um aparte, visto que, uma das justificativas pela qual me dediquei para esta investigação, foi o rumo que tomei na construção da minha carreira. Minha trajetória na docência e a curiosidade de investigação me motivaram entrar nesta pesquisa. Esse fato, me faz lembrar das ideias de Paulo Freire, quando considera que somos seres inacabados, em constante aprendizado. Sendo assim, minha formação foi sendo construída paulatinamente, por meio de todas as oportunidades de estudos práticos e teóricos, por meio dos quais tive oportunidade de observar, experimentar, analisar, refletir e elaborar o meu próprio fazer docente. Logo, minha carreira continua sendo construída, por meio de estudos e experiências na docência, que, ainda, não permitem me considerar pronta e acabada, visto que permaneço trilhando novos caminhos nessa área, em busca de melhorias para a formação docente.

INTRODUÇÃO

A língua é segundo Quadros (2005, p.7), “um sistema de signos compartilhado por uma comunidade linguística comum”. A língua é a forma ou o meio de uma comunidade se comunicar, expressar sentimentos e emoções, compartilhar ideias e conceitos, além de proporcionar formas de resolver ou satisfazer outras necessidades próprias das vivências e convivências em sociedade.

O termo comunidade remete ao que é coletivo e compartilhado. Nesse sentido, Quadros (2005) segue afirmando que língua é um sistema coletivo de uma determinada comunidade linguística. Da mesma maneira, Fiorin (2013, p. 14) afirma que: “A língua é um sistema de signos específicos aos membros de dada comunidade” e, portanto, as línguas de sinais podem ser consideradas como o meio de comunicação da comunidade surda. Quadros (2005) nos mostra que as línguas de sinais são utilizadas pelas comunidades surdas e apresentam, da mesma forma que as línguas naturais, propriedades específicas e, por esse motivo, são reconhecidas como línguas pelo campo de estudos da linguística.

Nesta pesquisa, que tem como objeto de estudo o estágio em um curso de licenciatura em Letras, a língua em questão desta modalidade de curso é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida, oficialmente, como meio de comunicação das comunidades surdas brasileiras, conforme estabelece a Lei nº 10.436/2002, em seu artigo primeiro: “É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (BRASIL, 2002, p.1).

Neste contexto de reconhecimento e empoderamento da Libras, cursos na área, de níveis médio e superior, ganharam força, em especial, os cursos de formação de professores(as) de Libras. Segundo dados de Oliveira-Silva, Figueiredo e Duarte (2020), no Estado de Goiás, inicialmente, surgiu o curso de licenciatura em Letras: Libras, na modalidade à distância (EaD), ofertado pelo Instituto Federal de Goiás (IFG) e, posteriormente, houve a criação do curso na modalidade presencial, na Universidade Federal de Goiás (UFG).

Ainda de acordo com os autores acima citados, os trâmites para a implementação do curso na UFG decorreram desde o ano de 2007, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que permitiu a criação de novos cursos. A implementação do curso foi efetivada com a oferta de 40 vagas, para a primeira turma, no ano de 2009. O curso foi aprovado e oferecido na modalidade presencial, no turno noturno. De acordo com Figueiredo, Oliveira-Silva e Duarte (2021, p. 27), “O Projeto Político-

Pedagógico do curso foi aprovado numa reunião do Conselho Diretor, no dia 3 de dezembro de 2008, dando ensejo ao primeiro curso de Letras: Libras na modalidade presencial no Brasil.”

É neste contexto que a nossa pesquisa se estrutura. A pesquisa tem como tema o estágio supervisionado, por meio de um recorte das percepções de ex-alunos(as) sobre esta disciplina do curso de Letras: Libras da Universidade Federal de Goiás (UFG). Os sujeitos da pesquisa, atualmente, são professores(as) da rede básica de ensino e esta investigação procura resgatar as vivências deles nas escolas de educação básica, durante o processo formativo ocorrido na disciplina de Estágio Supervisionado. O tema se refere à formação de professores(as) de língua brasileira de sinais (Libras), tendo como pano de fundo o complexo cenário em que se encontra a educação no Brasil, reflexo da desvalorização da carreira docente, dos baixos salários, da carga horária extensa e das más condições de trabalho, que levam à falta de estímulos e ao consequente desinteresse pela carreira (AGUIAR; SCHEIBE, 2010).

Neste contexto, nos cursos de licenciatura, o estágio supervisionado vem ganhando relevância como campo de conhecimento da prática docente, justamente porque é o momento privilegiado de contato com o real cenário que envolve a profissão. Vale destacar que Tardif e Lessard (2014) alertam a categoria dizendo que o saber dos(as) professores(as) é povoado de representações mentais; ligado a uma situação de trabalho com outros, a comunidade escolar; ancorado na complexa tarefa de ensinar; situado no espaço de trabalho, que é a sala de aula; e enraizado na instituição de ensino e em uma sociedade.

Sabendo disso, o estágio na formação de professores(as), sobre o qual temos como referência Pimenta e Lima (2012), oportuniza a inserção do(a) aprendiz de professor(a) no meio escolar. Em seus estudos, as autoras definem o estágio como um componente curricular, um campo de conhecimento, que resulta da interação entre os cursos de formação e o campo social e que desenvolve práticas educativas. Sendo assim, pode ser visto nele, também, uma atividade de pesquisa e, portanto, os desdobramentos obtidos com base na formação vivenciada nas escolas de educação básica é a principal motivação desta pesquisa sobre esta temática.

Desta maneira, o presente estudo visa a investigar as contribuições do estágio para a formação, baseando-se na *co-participação* da escola-campo, no desenvolvimento e aprendizado do ser docente. Acredita-se que a relação/parceria entre as instituições de ensino, em especial, a responsabilização da escola de educação básica como *co-formadora*, cria uma espécie de rede de apoio aos estudantes da área docente, neste momento de contato com a realidade da profissão. Esta fase de estudos é significativa para o aprendizado do fazer pedagógico, pois viabiliza a observação, a interpretação, a análise e a construção da ação, peculiar a cada sujeito em formação.

Para Silva (2018), em virtude da construção do saber docente de licenciandos(as), o(a) professor(a), considerado um sujeito histórico, possui elementos na formação e nas condições objetivas de suas atividades de interpretar e interferir na própria prática, de forma intencional e consciente. O momento e o ambiente propiciam a reflexão de tudo o que se aplica e seus consequentes resultados. A autora complementa sua argumentação, afirmando que: “Essa ação dialética de integrar sujeito e ação prática amplia os vácuos decorrentes da não articulação de teorias com as práticas referentes” (SILVA, 2018, p. 334).

Assinalo que, neste ambiente de formação, como em qualquer campo do saber, a heterogeneidade está presente, destacando-se entre os(as) formandos(as), dentre outras diferenças, o nível de experiência do saber docente. Enquanto há licenciandos(as) que estão entrando, recentemente, em contato com o meio, existem os(as) veteranos(as), sendo profissionais da área ou alunos(as) que já frequentaram uma faculdade ou, até mesmo, já são licenciados(as). Na formação inicial de cada professor(a), considerar o histórico e o saber de cada um é, também, fator relevante para o êxito da disciplina de estágio. Neste sentido, a pesquisa, apresenta fatos ocorridos com estagiários(as), no momento de contato com a realidade escolar e seus desdobramentos, que caracterizam comportamentos *sui generis*.

Este trabalho faz, portanto, um recorte das vivências nas escolas-campo, apontando o modo como elas contribuem para a formação profissional de professores(as) de Libras, com foco na visão sobre a o papel da escola-campo. Ao ingressar no exercício da docência e na experiência da sala de aula, enfrentando os desafios pertinentes a esse meio e aprendendo o fazer pedagógico e linguístico, os(as) professores(as) em formação estão expostos(as) a outros fatores importantes que podem, em alguma medida, influenciá-los(as), afetando sua formação profissional.

Compreende-se, nesse estudo, como Santana (2010) bem explica, que o conhecimento teórico-prático poderá emergir na interação com os(as)alunos(as), na escuta sobre a conduta de professores(as) em exercício, na atenção à estrutura dos prédios escolares, nos recursos tecnológicos e pedagógicos disponíveis para implementar e dinamizar as aulas, ou, durante os lanches, nas interações com funcionários(as) e demais integrantes da comunidade escolar.

Para nortear esta investigação, a problemática está traduzida nas seguintes perguntas:

- quais as percepções de egressos(as) do curso de Letras: Libras da Universidade Federal de Goiás (UFG) sobre a atuação das escolas públicas de educação básica em sua formação profissional no período de estágio?
- os alunos, hoje egressos, do curso de licenciatura em Letras: Libras conseguiram perceber a importância da participação da escola de educação básica em sua

formação?

- em que medida, a escola de educação básica contribui, de fato, para a formação de licenciandos(as)?

O objetivo geral deste estudo é analisar as percepções de egressos(as) do curso de Letras: Libras da Universidade Federal de Goiás (UFG) sobre a contribuição das escolas públicas de educação básica na formação profissional.

São objetivos específicos:

- identificar e descrever as percepções de egressos(as) do curso de Letras: Libras da UFG sobre a contribuição das escolas públicas de educação básica para sua formação profissional no período de vivências do estágio;
- detectar em que medida os ex-estagiários(as) do curso de licenciatura em Letras: Libras conseguiram compreender a importância da participação da escola para sua formação;
- avaliar a participação de ex-estagiários(as), no período de formação (teórica e prática) na escola de educação básica, sob a visão de egressos(as) do curso de licenciatura em Letras: Libras.

Por consequência do atual contexto da pandemia da Covid-19, a pesquisa sofreu alterações ao longo de seu percurso. Não havendo ensino presencial nem na faculdade e tampouco nas escolas de educação básica, no primeiro semestre do ano de 2020, a proposta inicial da pesquisa tornou-se inviável, visto que os instrumentos de coleta de dados (entrevistas e grupos focais) não seriam possíveis, por não haver estagiários do terceiro período do curso de Letras: Libras para serem os participantes, como previsto no projeto inicial. Diante da realidade imposta pelo cenário pandêmico, a pesquisa exigiu reformulação da proposta metodológica, mantendo apenas as entrevistas como instrumento de coleta e substituindo os participantes licenciandos(as) por egressos(as) licenciados do Curso de Letras: Libras que, atualmente, se encontram atuando em escolas de educação básica.

Atendendo às recomendações dos órgãos de saúde da Organização Mundial de Saúde (OMS), os novos participantes foram escolhidos pensando em facilitar o contato, por meio de contato virtual. Foram selecionados(as) egressos(as) do curso investigado, ex-bolsistas do subprojeto Letras: Libras, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, redefinindo-se o grupo de participantes e o instrumento de coleta de dados (entrevista), para atender a esta nova realidade de investigação. Os recursos utilizados na realização da entrevista foram: *Plataforma Digital Google Meet* e aparelhos eletrônicos, como computadores e celulares.

O desenvolvimento da dissertação está organizado em três capítulos.

O **primeiro capítulo** faz uma explanação sobre o que é o estágio, a partir de estudos e pesquisas realizadas na área, bem como as leis que o regem. Como parte vital da pesquisa, no primeiro capítulo, há, também, uma explicação sobre formação de professores(as) e seus desdobramentos. Por fim, apresenta reflexões sobre a articulação da instituição formadora com o mundo do trabalho dos(as) profissionais em formação.

O **segundo capítulo** descreve o percurso metodológico da investigação com suas adequações e adaptações ocorridas ao longo do processo, devido ao atual contexto de pandemia.

O **terceiro capítulo** apresenta os dados coletados na pesquisa de campo e discute os resultados, relacionando-os aos conhecimentos já acumulados sobre a temática.

1 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA

Este capítulo discorre sobre o estágio supervisionado como tema central da pesquisa, apresentando o objeto de estudo dividido nos seguintes tópicos: apresentação do estágio supervisionado, sua legislação, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), sua importância na formação dos(as) futuros(as) professores(as) de Libras no Brasil e a articulação na escola campo.

1.1 Estágio supervisionado e suas implicações

Sendo o estágio supervisionado o objeto de estudo desta investigação, foram realizadas leituras de trabalhos na área, a fim de conhecer esta temática, considerada, por alguns autores(as), de grande relevância para a formação profissional. No entanto, este campo ainda não atingiu a visibilidade necessária, como é observado por Caires (2005, p. 87), quando afirma que existe um “[...] reconhecimento (não consensual) do estágio pedagógico como um dos períodos mais marcantes da formação inicial dos futuros professores.”

Pimenta e Lima (2006) discorrem sobre o tema, apontando o rumo das pesquisas deste campo do saber, para a aprendizagem em situações escolares, estudando as ações dos(as) docentes coletivamente. Doravante os estudos deste domínio pretendem desenvolver teorias a respeito dos saberes e conhecimentos docentes não apenas em situação de aula, como também, sobre a produção de conhecimentos pelos próprios professores(as) na/pela escola.

Essa linha de investigação que vem se configurando, simultaneamente ao reconhecimento do(a) professor(a) como produtor(a) de saberes, pode ser considerada a epistemologia da prática docente, conforme os estudos de autores(as) que serviram como aporte teórico para esta pesquisa, sobretudo, Pimenta e Lima (2006), quando diz “[...] que a formação profissional é baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, por meio de reflexão, análise e problematização desta e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 16).

Estas autoras compreendem o estágio como algo para além da instrumentalização técnica, formando o profissional pensante, localizado em um determinado espaço e tempo histórico, capaz de contribuir para o caráter coletivo e social da profissão, valorizando a

aprendizagem de atitudes docentes por meio da reflexão nos contextos institucionais e com capacidade de construir conhecimento no modo crítico-reflexivo.

Caires e Almeida (2000) definem a disciplina de estágio como experiência de formação estruturada e marco fundamental na formação e preparação dos alunos para a entrada no mundo profissional. Ou seja, as teorias e estudos apresentados por Pimenta e Lima (2006) e Caires e Almeida (2000) apontam para a valorização da disciplina, enfocando o período de contato com a realidade da escola.

De modo não muito diferente dos autores acima, para Silva, Coelho e Teixeira (2013), o estágio representa o período de experiências reais e colaborativas para o desenvolvimento da carreira profissional e ressaltam que este é o momento de transição da universidade para o mercado de trabalho. Em ambas as conceituações, o estágio é relacionado à preparação para a realidade profissional, habilitando o acadêmico em formação para a carreira docente. Dessa maneira, os autores atribuem ao estágio a função de iniciar o contato do estudante com o ambiente de atuação da área estudada, aproximando o aprendiz do profissional. Para os autores, a disciplina em questão oportuniza “o contato com as múltiplas facetas da profissão” (p. 37), com vivências práticas reais. Compreende-se, assim, como destacam esses autores, ser o estágio o momento de colocar em prática, todos os conhecimentos teóricos e práticos estudados durante todo o curso superior. Nesta disciplina, de forma organizada e adequada, a relação de estudos teóricos e práticos ganha ênfase, já que os estudantes contam com a vivência na realidade profissional conciliada com os estudos acadêmicos.

Caires e Almeida (2000) apresentam pesquisas, em que citam a contribuição do estágio para a percepção da realidade da profissão e perspectivas de carreira profissional, estímulo para desenvolver competências de empregabilidade, habilidades na área profissional e amadurecimento de competências sociais e interpessoais, facilitando a empregabilidade por meio do *diálogo* entre o ensino e o mundo do trabalho.

Em contrapartida às funções desempenhadas pelo estágio supervisionado, Caires e Almeida (2000) extraem de seus estudos problemáticas que alteram o bom funcionamento da disciplina, como problemas estruturais, falta de integração entre teoria e prática, supervisão inapropriada, nula, falha e/ou incompetência por parte dos supervisores, falta de sintonia e articulação entre as instituições formadoras (universidade e campo de estágio), dentre outros. Diante destes problemas, a articulação entre a experiência prática de trabalho e a formação teórica (estudos teóricos e práticos), no contexto do estágio, se torna uma possível saída, dentre outras, para o melhor desempenho desta etapa de formação.

Além dos temas levantados acima, os autores Caires e Almeida (2000) alertam ainda, sobre o impacto gerado na formação com possível reverberação no profissionalismo do indivíduo, devido à relevante contribuição para o desenvolvimento profissional e pessoal ou pelos efeitos negativos da experiência. Segundo os autores, tais efeitos acontecem devido ao “período de vulnerabilidade aumentada”, ressaltando que se não for devidamente estruturado e acompanhado, há possibilidade de implicações negativas na formação e na profissionalização. Para os autores, “uma das funções do estágio é assegurar experiências significativas e exemplificativas da realidade, no sentido de se promoverem as competências necessárias ao desempenho autônomo e eficaz destes futuros profissionais. [...] há que mover esforços por parte das entidades responsáveis” (p. 223).

Os apontamentos de Caires e Almeida (2000), dentre outros, reforçam a importância da reestruturação do estágio, para melhor amparar e conduzir esse momento de estudos, evitando fissuras possíveis na formação de docentes do nível básico do ensino, sobretudo, no que diz respeito à capacidade do fazer docente, ampliando técnicas para a assimilação de competências que os auxiliarão no fazer do cotidiano profissional.

Para finalizar, Silva, Coelho e Teixeira (2013) apresentam outro dado interessante sobre o impacto do estágio na formação dos estudantes e mostram a relação entre a satisfação com o estágio e o desenvolvimento da carreira. Baseados em dados, os autores afirmam que quanto maiores os níveis de satisfação, mais clareza nos objetivos profissionais. Tal dado sugere que experiências adequadas de estágio são benéficas aos estudantes, estimulando-os ao desenvolvimento profissional e facilitando seu ingresso no mercado de trabalho.

1.2 Aspecto legal do estágio supervisionado

Preocupados(as) com a qualidade da formação dos(as) professores(as), estudos vêm sendo desenvolvidos nesta área de conhecimento. Santana (2010, p. 34) afirma que “historicamente as lideranças governamentais no Brasil lidaram com a formação de seus professores de forma preocupante, refletindo a pouca valorização dada ao sistema educacional como um todo, principalmente à educação básica”. Políticas públicas que zelem por formação de qualidade são necessárias e urgentes para a melhoria, tanto no ensino superior quanto no básico, que, por conseguinte, também será diretamente afetado.

Mediante necessárias mudanças nos cursos de formação de professores(as), legislações têm sido editadas, sendo implementadas visando a garantir avanços e melhorias nesta área do

conhecimento. Neste trabalho, algumas terão trechos citados e outras duas, consideradas mais relevantes, servirão de referência, porque se encontram em vigência.

A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre estágio para estudantes (BRASIL, 2008) e a nova legislação, a Resolução CNE nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores(as) para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores(as) da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019), são as referências legais do campo.

Ao buscar na legislação que orienta o estágio para estudantes, a explicação do que é esta área do conhecimento, encontra-se no Art. 3º, § 1º, da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que ele é compreendido como, “ato educativo escolar supervisionado, que deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por um supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios [...]” (BRASIL, 2008, p. 2).

Mais à frente, na mesma Lei, Art. 9º, é reforçada a importância da participação do(a) supervisor(a) da parte concedente, apontando para a indicação do(a) profissional do quadro de funcionários(as) com formação ou experiência na área do curso do estagiário. A ênfase que a lei dá à participação do(a) profissional experiente da área na formação de estudantes demonstra o mérito que o campo de estágio, com suas vivências e experiências, tem para a formação de novos(as) profissionais (BRASIL, 2008, p. 3).

Retornando ao Art. 7º, nele são destacadas as obrigações das instituições de ensino em relação aos estágios: termo de compromisso que resguarda o(a) educando(a) e indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso; indicação do(a) professor(a) orientador(a) da área a ser desenvolvida no estágio como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do(a) estagiário(a); exigência da apresentação periódica, por parte do(a) educando(a), em prazo não superior a seis meses, de relatório das atividades (BRASIL, 2008, p. 3). É pertinente ressaltar que a instituição formadora preza pelo compromisso e responsabilidade das partes envolvidas no processo de estágio (entidade concedente e estagiários), para seu bom desempenho nesta fase de formação.

Ademais, se voltarmos ao ano de 2015, podemos verificar que foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho, que dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de nível superior em licenciatura e para formação continuada de professores(as) do Brasil. Nela encontram-se, nas considerações iniciais do texto, definições que orientam os sistemas de ensino, em colaboração com as instituições formadoras, princípios norteadores da base comum nacional, para a formação inicial e continuada: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d)

compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação” (BRASIL, 2015, p. 2). Os princípios norteadores citados reforçam a importância da participação das duas instituições envolvidas no processo.

A necessária busca por melhorias na formação de professores(as) garantidas por leis, fez com que, no ano de 2018, o Ministério da Educação (MEC) elaborasse a “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores(as) da Educação Básica”. Baseados neste documento, o CNE formulou resolução regulamentando a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores(as) da Educação Básica. Nesta nova legislação foram definidas diretrizes que regem os cursos de licenciatura (BRASIL, 2019, p. 1).

Consta do capítulo IV, Artigo 11, da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que é a legislação mais recente sobre a formação de professores, a carga horária exigida nos cursos, conforme grupos pré-estabelecidos e as horas reservadas ao período de formação, em que a articulação entre teoria e a prática sobressaem na formação por meio da disciplina de estágio supervisionado. A carga horária é de, “400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora” (BRASIL, 2019, p. 6).

Encontra-se no artigo 10 da nova legislação carga horária total, diferenciada para o curso, de no mínimo de 3.200 horas, considerando-se o desenvolvimento por habilidades e competências profissionais:

Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC - Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução” (BRASIL, 2019, p. 5).

Tais competências e habilidades vão desde temáticas específicas, didáticas, metodologias e práticas de ensino a conhecimento cultural escolar e gestão, dentre outras. Lê-se, também, na legislação que as 400 horas de estágio são voltadas para estudos “em situação real de trabalho na escola” (BRASIL, 2019, p. 6) e que devem seguir o que orienta o PPC do curso. Mais à frente, no texto do projeto há o reforço da ideia de que as horas de estágio supervisionado são para ser desenvolvidas “em ambiente de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2019, p. 9).

No que diz respeito à articulação entre ensino superior e ensino básico, é ressaltada na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a parceria da escola com a universidade,

dividindo entre elas a responsabilidade de formar licenciandos(as). No Cap III, Art. 7º, inciso IX, são mencionados, de forma respeitosa, mas incisiva, o valor e a necessidade da participação da escola no processo formativo, “reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino” (BRASIL, 2019, p. 4).

De forma mais detalhada se comparada à Resolução de 2015 (BRASIL, 2015), ao longo de todo o texto é reforçada a ideia de parceria entre a instituição superior e básica, valorizando a formação no formato colaborativo entre as duas instituições educativas. No Art. 9º do Cap III, lê-se:

Art. 9º Deve-se garantir aos estudantes um ambiente organizacional que articule as ofertas de licenciaturas aos demais cursos e programas da formação docente, por meio da institucionalização de unidades integradas de formação de professores, para integrar os docentes da instituição formadora aos professores das redes de ensino, promovendo uma ponte orgânica entre a Educação Superior e a Educação Básica (BRASIL, 2019, p. 5).

Não somente neste artigo citado acima, bem como ao longo do texto, encontram-se trechos que mencionam e reforçam a inclusão da escola no processo de formação de futuros professores. Como no Art. 15, § 1º, onde se lê, que o “processo instaurador da prática pedagógica deve ser efetivado mediante o prévio ajuste formal entre a instituição formadora e a instituição associada ou conveniada, com preferência para as escolas e as instituições públicas” (BRASIL, 2019, p. 6 e p. 9).

Endossando essa ideia, não somente as duas instituições dividem a responsabilidade de formar os(as) futuros(as) professores(as), como também o(a) profissional(a) do ensino superior e do ensino básico têm, por obrigação, acompanhar a formação na área docente. Encontra-se, ainda, no § 2º do Art. 15, diz que: “A prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da instituição formadora e por 1 (um) professor experiente da escola onde o estudante a realiza”. Essa determinação visa o engajamento não somente entre teoria e a prática, como também, a parceria entre a instituição formadora e o campo de atuação (BRASIL, 2019, p. 9).

A valorização da importância da participação da escola no processo formativo, por parte da legislação vem se formando historicamente. Nóvoa (1992, p. 19) faz um levantamento histórico do processo educativo e do papel da escola, no estudo das ciências da educação, e diz que, “nos anos 80/90, a renovação da investigação educacional tem-se feito a partir de um esforço de construção de uma pedagogia centrada na escola.”. O autor vem nos mostrar que,

desde então, houve certo investimento nas instituições escolares e que os estabelecimentos de ensino são lugares de “formação e autoformação participada, como centros de investigação e de experimentação”.

1.3 Estágio supervisionado na formação de professores

De meados da década de 1990 em diante, tendo como base a LDB, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a formação está propensa ao viés mais prático do que teórico. Silva (2018) aponta para uma formação a qual exige do(a) professor(a) a capacidade de resolução de problemas concretos e imediatos do cotidiano, dentro da difícil realidade, pela qual passa o cenário escolar brasileiro. A formação para o trabalho docente, que, até então, estava sendo considerada pelos conhecimentos (técnicos, políticos e éticos), é substituída pela construção de capacidades cognitivas flexíveis e competências ligadas ao saber fazer. Assim, as exigências de capacidades, habilidades e competências na formação, atualmente, moldam um novo perfil de trabalhador(a), que precisa ser mais flexível e adaptativo à realidade educacional.

Lüdke e Scott (2018) ressaltam a importante articulação entre as instituições, em razão de resultar em benefícios diversos, como mais qualidade na formação docente e valorização do(a) profissional que atua nas escolas, reconhecendo-o(a) como *co-formador(a)* dos(as) licenciandos(as).

Compreende-se, portanto, que as escolas pertencentes aos sistemas de ensino básico devem ser consideradas como importantes parceiras no complexo processo de formação de professores(as), sendo *co-responsáveis* pelo processo de aprendizagem do ser docente. Oportunizar e ressaltar a *co-participação* do ensino básico possibilita aos(as) licenciandos(as) experiências de atitudes pedagógicas elaboradas, analisadas, avaliadas e experimentadas na realidade.

Levando em consideração a conjuntura educacional, marcada pela multiplicidade, Mantoan (2003, p. 12) afirma que o respeito às diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero e, enfim, à diversidade humana, é, cada vez mais, condição imprescindível para entender como aprendemos e compreendemos o mundo.

Complementando esse pensamento, Candau e Oliveira (2010, p. 18) lembram que, nos últimos anos, a problemática das relações entre educação e diferenças culturais tem sido objeto de debates, reflexões e pesquisas, no Brasil e em todo o continente latino-americano, pois as questões e os desafios se multiplicam.

Sendo assim, ficam evidentes as exigências para que o(a) professor(a) além de dominar conhecimentos específicos, desenvolva habilidades extras, importantes para a viabilização do processo de ensino-aprendizagem, ao lidar com as diferenças. Portanto, para atender às diferenças, a educação requer professores(as) instruídos(as), dinâmicos(as) e preparados(as) para situações adversas.

Considerando-se a conjuntura educacional descrita por Mantoan (2003) e Candau e Oliveira (2010), as práticas formativas precisam estar em consonância com a realidade. Para os profissionais em início de carreira, enfrentar as demandas apresentadas pela inclusão e as inerentes à educação é um possível desafio.

Na opinião de Santana (2010, p. 160), valorizar os espaços de diálogos no processo formativo de novos professores é relevante, pois são nos momentos de trocas de conhecimentos, que ideias, estratégias e novas concepções são construídas. O diálogo dos(as) professores(as) em formação com colegas e docentes mais experientes, acerca de tópicos da prática, representa oportunidades para que novas possibilidades de ação docente sejam concebidas.

Portanto, o contato com o ambiente escolar pode proporcionar a troca de experiências entre professores(as) em formação e os(as) de carreira consolidada. Essa troca permite aos experientes na área que sejam *co-formadores(as)* daqueles(as) em processo formativo. Além disso, o lidar com a realidade da escola de educação básica no Brasil e suas adversidades oportuniza ao(a) aluno(a) a aquisição de experiências que extrapolam o saber pedagógico de sala de aula, alcançando o processo de gestão e de participação das decisões tomadas na escola. Trata-se de um conhecimento que lhes servirá ao longo da carreira profissional.

Sendo assim, a relação entre a tríade, professores(as) universitários(as), professores(as) em formação e professores(as) experientes das escolas básicas é relevante para a qualidade da formação, tendo em vista a construção de profissionais melhor preparados para o mercado de trabalho da docência no Brasil.

Gabassa, Costa e Santos (2019) ressaltam o objetivo do estágio do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da UFG, destacando a importância do componente teórico-prático com a aproximação da realidade da escola que será o futuro espaço de trabalho, para melhor formação política, técnica, cultural, científica e pedagógica dos(as) professores(as) em formação.

Nessa perspectiva, a inserção dos(as) alunos(as) em formação na realidade educacional, nesse período de estudo, auxilia o processo de reconhecimento do mundo do trabalho docente, no qual, possivelmente, atuarão em breve. Como referido, a inserção do(a) aprendiz de professor(a) na escola oportuniza o aprendizado por meio da práxis, unindo a atividade teórica

e prática na educação, com a participação ativa de professores(as) da escola, desempenhando o papel de *co-formação*.

Na visão de Pimenta e Lima (2006, p. 17), o estágio tanto mobiliza pesquisas, ampliando a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas, como, também, pode, a partir das vivências conduzir à elaboração de projetos de pesquisa a serem desenvolvidos. “Os conceitos de professor crítico-reflexivo e professor pesquisador, conforme retomados neste texto mostram sua fertilidade para a realização do estágio como pesquisa e para a utilização de pesquisas no estágio.”

Semelhante aos outros cursos de formação inicial de professores(as), os estágios dos cursos de licenciatura em Letras: Libras tem suas peculiaridades. Desse ponto de vista, é importante ressaltar que, para além de saber ensinar a língua em questão, são necessários conhecimentos acerca da cultura e identidade surda.

À luz dos estudos de Coura (2018, p. 110), “o professor de estágio em Libras, precisa, sobretudo, ser um grande conhecedor da cultura surda e da Língua de Sinais (LS) e isso favorecerá em muito seu conhecimento sobre o estágio e as práticas desenvolvidas nas escolas”. Embora munidos de conhecimento teórico na área, é questionável se os(as) recém-formados(as) se sentem realmente preparados(as) para a docência e para enfrentar a atuação profissional.

De acordo com Lima e Pimenta (2006), é preciso criar nos(as) alunos(as) a ideia de estágio como ciência investigativa, ou seja, pesquisa no âmbito da formação docente. Mas o estágio, para alcançar e suprir as necessidades dos(as) alunos(as) em formação, precisa superar a ideia de modelos a serem seguidos; romper com a cultura de estágio como instrumentalização técnica; acabar com a ideia de estágio como crítica à escola; superar a separação entre teoria e prática; e criar nos(as) alunos(as) a postura investigativa, levando-os(as) a entender o estágio na pesquisa e a pesquisa no estágio, configurando a pesquisa como um método no estágio.

Na concepção de Khaoule e Carvalho (2014, p. 122), não são, ainda, operacionalizadas ações específicas do estágio que de em qualidade à formação. Por isso, “o estágio foi situado numa dimensão prática, num fazer/cumprir que não necessite de conhecimentos teóricos e do contexto coletivo de sala de aula (que favorece o diálogo e a reflexão em torno da articulação teoria/prática)”.

Lima e Pimenta (2006, p. 30) ressaltam que a prática sem o exercício da reflexão e desarticulada da teoria “[...] pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática”. E citam uma fala corriqueira de estagiários(as): *na minha prática a teoria é outra*; ou citam o velho ditado: *quem sabe faz; quem não sabe, ensina*. Essa

forma de conduzir o estágio o simplifica e o reduz à prática de sala de aula e ao preenchimento de documentos burocráticos pertinentes à disciplina como preenchimento de fichas e relatórios.

Pimenta e Lima (2006, p. 8) tecem críticas à ideia de que a docência é prática e começa a ser formada a partir da observação, imitação e reprodução de modelos de professores(as). Elas afirmam que “O estágio, então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os(as) professores(as) em aula e a imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica, fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa.”

Para Barbosa e Medeiros (2018), é importante incluir na formação dos(as) professores(as) a articulação e complementaridade entre teoria e prática, para que os conhecimentos pertinentes ao domínio dos componentes básicos do ensino, conteúdos, matéria e a administração da sala de aula e suas peculiaridades sejam contemplados conforme seja necessário para a boa formação profissional.

Entende-se que o contato direto com o ambiente de trabalho em que irão atuar após licenciados(as) se dá com a pretensão de que os(as) profissionais da educação tenham acesso a uma maior gama de conhecimentos pertinentes à docência, para que, ao final do curso, se sintam mais seguros para enfrentar os desafios inerentes à docência. Compreende-se que é principalmente nesta etapa de estudos, que os cursos de formação de professores(as) possibilitam que os(as) alunos(as) elaborem seu próprio fazer profissional, aprendendo e desenvolvendo, paulatinamente, criando e recriando suas próprias atitudes pedagógicas, a partir da oportunidade de se pensar sobre o fazer docente.

É pertinente ressaltar que o estágio não pode ser tratado como a disciplina voltada para a prática e desvinculada da teoria. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2012) ressaltam a necessidade dos cursos de formação de professores(as) valorizar o uso da reflexão, por ser considerado um valioso recurso, pelo qual, o(a) aluno(a) em processo de formação tem a oportunidade de observar, analisar, avaliar, selecionar, elaborar e reelaborar suas próprias práticas docentes, evitando que este(a) profissional se torne um(a) mero(a) repetidor(a) de modelos.

Khaoule e Carvalho (2014) elencam elementos que, na opinião deles, contribuem para o insucesso do estágio, tais como: direcionar o ensino no estágio para uma formação técnica em detrimento do aprendizado teórico; falta de correlação entre os conteúdos trabalhados nas disciplinas durante o curso em nome do ensino teórico; carga horária fragmentada em fases (observação, semirregência e regência), denominada como fase *etapista*, influência da perspectiva de formação técnica; exigência de documentação burocrática que pouco colabora para a conduta reflexiva que o professor precisa (relatórios considerados, muitas vezes,

superficiais, descritivos e sem espaço para a reflexão); exigência de comprovação de frequência, *fichas de estágio*, que não garantem a realização do estágio.

À medida que os(as) estudos avançam, é evidenciada a necessidade de mudanças na estrutura do estágio, para melhorar a formação de futuros(as) professores(as) e para que, por consequência, posteriormente, a qualidade reflita no ensino prestado na educação básica por estes profissionais. É importante ressaltar que ao estágio não cabe apenas a responsabilidade de formar o aluno(a) para atuar na sala de aula, mas para lidar com toda a adversidade inerente ao exercício da docência. O(A) profissional precisa desenvolver habilidades e competências necessárias para atuarem como educadores(as) na formação de cidadãos(ãs) conscientes, com empatia e desenvolvimento moral e intelectual, preparando-os(as) para viver bem tanto no individual quanto no coletivo.

Como forma de confirmação dos problemas encontrados na estrutura da disciplina de estágio, Khaoule e Carvalho (2014, p. 112) pontuam que o estágio não pode ser considerado somente como etapa prática do aluno(a), do fazer docente, mas o momento que oportuniza a análise e reflexão das teorias estudadas e aplicadas na realidade do momento de vivência na escola-campo. Se assim for, nesta fase de estudos, há como envolver não somente o trabalho pedagógico restrito à sala de aula, mas, também, levá-lo a uma análise crítica da dinâmica própria do ambiente escolar e da sua comunidade geral, com vista a um(a) futuro(a) profissional melhor engajado(a) e preparado(a) para lidar com a realidade do ensino básico.

A discussão entre todos os(as) envolvidos(as) no processo é importante para que cada um(a), do seu ponto de vista, possa colaborar com a elaboração de um projeto mais amplo e condizente com a necessidade da profissão docente. Por isso, delegar a disciplina a professores(as) de didática ou de metodologia de ensino, ignorando os(as) demais participantes do processo de formação, como estagiários(as), demais professores(as) dos cursos de licenciatura e escola básica, tem provocado uma lacuna nesta etapa de formação (SCHERER, 2014).

Scherer (2014, p. 6) segue afirmando que o estágio curricular supervisionado se torna a disciplina curricular de inserção dos acadêmicos(as) no espaço estruturado para o exercício da docência, sob a supervisão efetiva da instituição formadora: “é o momento de buscar desenvolver práticas de ensino inovadoras, vinculadas não apenas aos saberes específicos a cada área de formação e aos saberes pedagógicos, adquiridos ao longo do curso, como ao conhecimento do ambiente escolar”.

A intenção de melhorar a formação dos(as) estudantes de licenciatura é que abre espaço no estágio para que os(as) alunos(as) possam ter contato com a realidade escolar, sendo

preparados(as) para as complexidades inerentes ao ambiente educacional, que vão desde a estrutura do espaço às relações estabelecidas entre todos(as) os(as) que compõem o cenário acadêmico de ensino básico. Nesse contexto, a relação entre o campo de estudo teórico e o campo de estudo da prática ganha espaço e mostra seu valor. Todavia, há uma discrepância entre o currículo real e o currículo formal.

Por meio de relatos orais de estagiários(as), Khaoule e Carvalho (2014) apresentam considerações relevantes sobre estágio supervisionado e suas impressões em relação às escolas-campo. A partir dos relatos, foi percebido que a citada disciplina visa ao aprendizado do trabalho docente, a partir da *prática modelar*, termo usado para retratar o aprender pela imitação ou reelaboração do fazer docente. Eles afirmam que essa estrutura de estágio não atende às reais necessidades dos(as) estudantes, pois não propicia a capacidade do(a) aluno(a) analisar criticamente as demandas da escola e sua dinâmica. Para eles, a prática modelar condiciona os aprendizes de docente à repetição dos erros cometidos pelos(as) professores(as) experientes.

As dificuldades do aprendiz em desenvolver a capacidade de fazer análise crítica das situações pedagógicas, talvez, tenham relação com a fragmentação da disciplina, que se encontra dividida entre atividades burocráticas, como, por exemplo, o preenchimento de fichas de frequência e relatórios de observação e até mesmo a forma de contato com o desenvolvimento do ofício (observação e regência). A desarticulação entre as partes envolvidas—entidades educativas e estagiário(a)— fragiliza a estrutura da disciplina e pode levar à perda do objetivo principal, que é o preparo do profissional para atuar na escola de educação básica. A referida problemática leva à *tecnização* da disciplina, atrapalhando o desenvolvimento do estágio no formato de pesquisa. O estágio como pesquisa é importante, pois, se assim for, conduzirá os estudos, estimulando no(a) estagiário(a) a capacidade crítica de analisar e avaliar as melhores escolhas para o fazer pedagógico e, gradualmente, formar nos(as) participantes sua própria conduta educacional (KHAOULE; CARVALHO, 2014).

Já Pimenta e Lima (2018, p. 28) apresentam argumentos em um direcionamento que, segundo as autoras, tem um olhar construído culturalmente tanto pela classe de professores(as) quanto pela sociedade em geral, que chega até a desvalorizar essa perspectiva do estágio como pesquisa. Para elas, o valor, também, deve ser prático e afirmam que “o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se aprende a fazer algo ou ação”.

1.4 Articulação com a escola

No tocante ao campo de estágio, está em evidência, além dos aspectos gerais da formação, o papel das instituições (universidades e campo de estágio) para a formação dos estudantes, uma vez que estudos indicam para a necessária consciência do campo de estágio proporcionar ambiente adequado e opinar sobre o trabalho desenvolvido. “As instituições educacionais devem assumir a responsabilidade de monitorar os locais de estágio de forma que esta disciplina oferecida seja realmente oportunidade de crescimento profissional e pessoal para os estudantes” (SILVA; COELHO; TEIXEIRA, 2013, p. 43).

Entretanto, os estudos de Barbosa e Medeiros (2018) afirmam haver um distanciamento entre a realidade laboral na escola e o que é estudado no estágio nos cursos de formação, procurando estabelecer nexos entre a teoria e a prática, possibilitando uma análise crítica dos saberes pertinentes às duas dimensões (teoria e prática).

Dessa forma, a parceria entre universidade e educação básica agrega valores quando articuladas as duas instituições, a de ensino superior e a de educação básica. Espera-se que a articulação entre elas resulte em mais qualidade na formação docente e na valorização do profissional que atua nas escolas, reconhecendo-o(a) como *co-formador(a)* dos(as) licenciandos(as) (LÜDKE; SCOTT, 2018). As escolas pertencentes aos sistemas de ensino básico são vistas como importantes parceiras no complexo processo de formação de professores. Oportunizar a convivência entre as instituições de ensino básico e superior possibilita aos(as) licenciandos(as) experiências do fazer pedagógico na realidade, com suas especificidades e diversidades a serem exploradas pelos(as) profissionais em formação.

Entretanto, essa não parece ser uma tarefa fácil. Para que isto seja possível, é preciso ter espírito colaborativo de ambas as partes. Tanto a universidade precisa se predispor a entrar em contato com a realidade do ensino básico, quanto a escola estar propensa a acolher e contribuir, ao máximo, com a formação do estagiário. Esta é uma responsabilidade a ser compartilhada entre as duas instituições acadêmicas, universidade e escola de ensino básico, inclusive dependendo de políticas institucionais para esse alcance.

Contrariando a ideia de imitação de modelos de profissionais experientes, metodologia própria à estrutura *etapista* do estágio, criticada por Khaoule e Carvalho (2014) e Pimenta e Lima (2006), a pesquisa-ação descarta essa forma de aprendizado na formação inicial de professores(as) e considera mais vantajosa a imersão no ambiente de trabalho como o modelo mais abrangente de formar profissionais da educação.

Trazendo para a formação inicial, é importante o(a) futuro(a) professor(a) vivenciar tais experiências para aprender a lidar com a diversidade posta na atual conjuntura da educação no Brasil. Enquanto a reprodução de modelos, seguida de repetição, pode ser considerada uma aceitação passiva sem ganhos consideráveis para a construção inicial de professores(as), a observação, seguida de reflexão, pode auxiliar no processo formativo.

No mais, o aprender por meio da imersão, além de ser uma construção gradual que permite a ação-reflexão-ação, possibilita experimentos e correções após erros ou, a progressão após acertos, proporcionando ao(a) educando(a) condições de ser capaz de discernir e elaborar suas próprias conclusões. Esta pode ser a forma mais democrática de aprender, sendo possível que os aprendizes moldem seu profissionalismo, elegendo e agregando ao seu fazer o que considerar mais adequado. Ao invés de normas padronizadas do que ensinar e como ensinar, o(a) aprendiz terá a oportunidade de escolher, naturalmente, o seu fazer docente de modo a tornar uma aprendizagem mais sólida.

Rosa e Sousa (2019) salientam a importância do estágio para todos(as) os(as) alunos(as) em cursos de formação, justificando que, apesar de o(a) estagiário(a) já estar inserido(a) no meio escolar, sendo um(a) profissional da educação ativo(a), durante o curso de formação inicial, quando acompanhado(a) pelo(a) professor(a) orientador(a), perceberá o estágio como nova prática. Segundo as autoras, isso acontece porque o processo de orientação direta e contínua se difere da prática rotineira, devido à intencionalidade educativa desse processo de orientação. Ao levar alunos(as) de graduação a campo, é exaltada a percepção da realidade, com respaldo de professores(as) experientes da licenciatura e da educação básica, além das contribuições dos estudos teóricos realizados, concomitantemente, para melhor elaboração do trabalho pedagógico.

Gabassa, Costa e Santos (2019, p. 90) comentam que o projeto do estágio do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FE) da UFG ressalta a necessidade de ampliar o momento de estudos do estágio como processo investigativo de todo o contexto, não se restringindo apenas à sala de aula, mas criando “condições para que o estudante possa vivenciar processos de ensino e pesquisa em instituição educacional [...]”. O que está previsto no projeto de estágio desse curso de Pedagogia reforça a concepção de um estudo não limitado à sala de aula, uma vez que os processos de ensino acontecem nas mais variadas situações e relações do cotidiano escolar, abrangendo todos os envolvidos no processo. É importante que este momento de estudos acione no(a) aluno(a) o desejo de investigação para, aos poucos, ir desenvolvendo o modo particular de cada um elaborar o seu fazer na docência.

Acerca da participação do(a) supervisor(a) no processo formativo, estudiosos(as), como Caires e Almeida (2000, p. 235), afirmam serem necessárias mudanças na organização do estágio por parte das instituições formadoras, repensando “objetivos do estágio, principais competências a desenvolver, tipo de acompanhamento a assegurar, formas e critérios de avaliação a adotar, modos de aproximar o perfil do aluno recém-formado ao profissional que as entidades empregadoras procuram”. Estas são algumas das questões a serem analisadas, discutidas e repensadas entre as partes envolvidas no processo.

Cientes da necessária parceria com as escolas, estes autores citam como exemplo iniciativas de instituições que promovem programas de colaboração para as escolas, visando à integração, condições de funcionamento, formação acompanhada por supervisores oferecendo maior apoio teórico (científico e pedagógico) por parte da academia, dentre outras. Tal medida, contribui, beneficia e auxilia ambas as partes. A relação entre as instituições, na visão dos autores, deveria ser estabelecida ao longo de todo o curso, ao invés de apenas nos anos finais da formação, para melhor engajamento entre teoria e prática e para que os alunos possam entrar em contato com o mundo profissional real. Talvez, desta forma, facilitaria a entrada e permanência no período de formação do estágio.

Os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores (os já formados e os em formação). O conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 20).

1 5 Formação na docência em regime de colaboração

Visando atender às necessidades de formação do indivíduo na docência, é vital a participação de cada parte envolvida no processo (instituição formadora, parte concedente e licenciando). Considerando o exposto nos tópicos anteriores, pode-se presumir que uma das mudanças significativas na constituição do estágio curricular supervisionado consiste em cada instituição formadora assumir sua parcela de responsabilidade no processo.

Diante disso, é possível afirmar a necessidade de se repensar, analisar, dialogar e elaborar formas e estratégias que promovam a participação efetiva da escola de educação básica no processo formativo, visto que, está previsto em lei e mencionado neste trabalho a garantia desta participação, reconhecida como *obrigatória*. Consta no artigo 15, da Resolução CNE/CP nº 2, § 2º, que “A prática pedagógica deve, obrigatoriamente, ser acompanhada por docente da

instituição formadora e por 1 (um) professor experiente da escola onde o estudante a realiza, com vistas à união entre a teoria e a prática e entre a instituição formadora e o campo de atuação” (BRASIL, 2019, p. 9).

Portanto, a escola, deve configurar-se, também, como um espaço coerente e consistente de compartilhamento de experiências e aprendizagens relevantes para a formação de futuros professores.

O trabalho educativo escolar é profuso, envolvendo boa parte da sociedade. Dispõe a Lei de nº 9.394, em seu artigo primeiro sobre as atribuições da escola no contexto educativo e social, dizendo que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” As atribuições da escola são abrangentes, com isso, a sobrecarga dos profissionais é inegável. A citada lei complementa, afirmando no § 2º deste mesmo artigo, que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, p. 1).

Mesmo constando em lei suas funções, atribuições e responsabilidades, as reais contribuições para o processo formativo, que requerem a combinação entre teoria e prática e a participação e envolvimento da escola no processo formativo de novos professores(as), nem sempre ocorrem a contento. No entanto, para que as instituições escolares consigam desempenhar seu papel como *co-formadoras* são necessárias mudanças estruturais, com políticas educacionais que as apoiem, incentivem e até as orientem para estarem dispostas a contribuir mais para a melhoria da qualidade na formação de futuros profissionais da educação, zelando pela ampla participação em todo o contexto escolar.

Pensando nas condições da escola para o desenvolvimento do trabalho colaborativo para a formação de professores, Curado (2019, p. 105) aborda o tema e sugere uma educação de tempo integral visando a aprender não apenas técnicas e conteúdo, mas também desenvolver a *humana docência*, com formação plena do educando. Para a autora, “Tão grandiosa tarefa só poderá ser realizada com o estabelecimento de políticas públicas que enfrentem a questão das condições de trabalho nas escolas, no reconhecimento do professor como trabalhador intelectual e numa concepção de formação inicial ou continuada”.

Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 25) apresenta as características organizacionais das escolas, afirmando que: “O funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos.” Posto isso, entende-se que, uma vez que a instituição esteja estruturada para atender às orientações legais e às demandas de formação de

novos profissionais da área, cabem a ela se organizar em prol de um atendimento, devidamente assistido visando a manter condições de estudos, investigação e aprendizagem de atitudes pedagógicas, compondo o perfil docente.

Pesquisas na área de formação de professores(as) veem demonstrando que existem vantagens em transformar essa etapa em estudos investigativos. Indo ao encontro da afirmação de Gabassa, Costa e Santos (2019) que compreendem o estágio como *processo investigativo*, Pimenta e Lima (2006), à luz de seus estudos, corroboram este pensamento e afirmam que a pesquisa no estágio de formação de professores acontece pela realização de investigações que permitam a ampliação e análise dos contextos em que os estágios se realizam.

Considerando-se o estágio como momento de pesquisa do fazer docente, os estudos se ampliam, extrapolando o campo de aprendizado de regência de sala de aula para o contexto escolar, com toda a dinâmica que permeia o trabalho na docência, visto que, se trata de profissionais que atuarão na educação básica enfrentando os desafios da profissão. Sendo assim, Pimenta e Lima (2006, p. 14) seguem afirmando que a pesquisa no estágio se apresenta como “[...] a possibilidade de os(as) estagiários(as) desenvolverem postura e habilidades de pesquisador(a) a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam”.

Posto isso, podemos considerar que o ambiente favorável à pesquisa investigativa seria aquele que permite ao(a) estagiário(a) experienciar, com confiabilidade, o fazer pedagógico, se estendendo da sala de aula aos vários contextos escolares. Caso contrário, em clima tenso e rígido, a produtividade investigativa será tolhida, prejudicando a aprendizagem dos conhecimentos necessários para seu desenvolvimento. Portanto, com as instituições envolvidas na formação docente atuando de forma conjunta e em regime de cooperação, cada uma delas assumindo a *co-responsabilidade* pelo pleno êxito do processo formativo, contribui para a ampliação de experiências vividas pelos estudantes da docência.

Mediante prescrições constantes em documentos que direcionam a formação de licenciandos(as), existem brechas que podem beneficiar a escola com melhorias nas formações continuadas de seus profissionais, caso haja espaço para esse movimento. Uma vez bem-intencionada, seria ideal, a escola analisar as possibilidades em conjunto com a instituição formadora. Em outras palavras, a escola-campo pode usufruir de vários benefícios, melhorando a formação inicial de futuros(as) professores(as) e, também, se aproveitando das formações continuadas que as instituições superiores podem oferecer aos seus profissionais experientes.

2 METODOLOGIA

O presente capítulo apresenta o tipo de pesquisa e a abordagem escolhida. Também, é exposto o roteiro de realização do estudo, incluindo informações importantes, como, descrição da revisão bibliográfica, lócus de investigação, perfil dos(as) participantes, coleta e análise dos dados.

2.1 Abordagem e o tipo de pesquisa

Para Chizzotti (1995, p. 79), a abordagem qualitativa se define como parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, em uma interdependência viva e em um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Na sequência, o autor diz, ainda, que “O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.” Portanto, a abordagem desta pesquisa tem como objetivo extrair dos egressos licenciados em Letras: Libras, as percepções vivenciadas na escola campo no período de participação da disciplina obrigatória de estágio supervisionado, cursado durante sua formação inicial.

Complementando a ideia deste autor, Creswell (2007, p. 37) diz que na técnica qualitativa, “o pesquisador tenta estabelecer o significado de um fenômeno a partir do ponto de vista dos participantes. Isso implica identificar um grupo que compartilha cultura e estudar como ele desenvolveu padrões compartilhados de comportamento com o passar do tempo”.

O estudo se configura como um estudo de caso, pois pode possibilitar o reconhecimento dos problemas e ajudar a entender a dinâmica do contexto. A escolha por esse método depende do que está sendo investigado na pesquisa e de suas questões norteadoras, às quais a pesquisa se predispõe a responder. Escolher essa metodologia, na concepção de André (1995) está mais relacionado à epistemologia, do que propriamente, por questões metodológicas, devido ao fato, de se tratar de uma investigação para a compreensão de um caso particular, considerando o contexto e sua complexidade.

A autora, André (1995), ainda cita mais um indicativo para o uso dessa metodologia, sendo este, a existência de vários interesses em questão, tais como: interesse em uma instituição, pessoa, programa ou currículo específico; interesse de conhecer a instituição a fundo, considerando sua complexidade e totalidade; interesse maior em investigar os acontecimentos e não os resultados deles; interesse por hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos de um fenômeno específico.

A autora aconselha ao pesquisador desenvolver o trabalho em um período restrito, atento a todos os pontos de vista diversos e possíveis que houverem sobre o caso investigado, pois, o estudo de caso precisa ser fidedigno à realidade, considerando sua multiplicidade e complexidade. Dessa forma, o(a) pesquisador(a) pode apresentar as interpretações diferenciadas de um grupo sobre a mesma situação, propiciando ao leitor(a), a variedade de interpretações. É importante abrir espaço para constantes negociações entre pesquisador(a) e participantes da pesquisa, para a melhor seleção das informações a serem apresentadas ou não.

Outro ponto interessante, citado por André (1995), está relacionado à existência de problemas ligados à validade, fidedignidade e generalização no estudo de caso. Normalmente, o conceito de fidedignidade, se refere à comparação ou à relação entre os eventos e o que eles representam. Enquanto em outros tipos de pesquisa, diferentes pesquisadores(as) podem encontrar as mesmas representações dos mesmos eventos, no estudo de caso ocorre de forma diferente, devido a apresentação de possíveis versões do caso, o que permite outras leituras e ou versões.

A respeito da generalização, André (1995, p. 49) diz que “A generalização naturalística se dá no âmbito do leitor que, com base nas descrições feitas pelo autor do estudo e na sua própria experiência, fará associações e relações com outros casos, generalizando seus conhecimentos.” Está relacionada, portanto, ao leitor que baseado nas descrições realizadas e considerando sua própria experiência, faz associações e relações com demais casos, generalizando seus conhecimentos.

No que concerne ao pesquisador(a), é relevante seu autoconhecimento e reconhecimento de suas próprias características e habilidades, necessárias para o desenvolvimento do estudo de caso. No caso da estratégia de pesquisa em questão, o(a) pesquisador(a) sendo o principal instrumento de coleta e análise de dados consegue perceber erros e corrigi-las, permitindo a abertura para novos caminhos na pesquisa. André (1995, p. 51) afirma, “haverá momentos em que sua condição humana será altamente vantajosa, permitindo reagir imediatamente, fazer correções, descobrir novos horizontes.”

Além disso, é preciso desenvolver tolerância às ambiguidades. Por isso, é importante ter um trabalho aberto e flexível, com assertividade nas tomadas de decisões. Sendo assim, saber decidir o que é de fato o caso, a coleta dos dados, os(as) participantes da pesquisa e quais documentos a serem analisados precisam ser constantemente questionadas, repensadas, redefinidas e até modificadas ao longo do processo. Vale salientar, que as decisões, análise e apresentação dos dados, também dependem do desenvolvimento da pesquisa para serem definidas.

Andre (1995) mostra que, a sensibilidade é mais uma característica que o pesquisador precisa ter, ao escolher a abordagem qualitativa. Principalmente no momento de coleta de dados, atentar para as variáveis ligadas ao ambiente físico, humanos, comportamentais e ao contexto de modo geral. Após a obtenção dos dados, é imprescindível o uso de intuições, percepções e emoções para extrair o máximo de informações que os dados trouxeram. E, ainda, precisa estar atento às preferências pessoais, filosóficas, religiosas e políticas, durante o percurso da investigação. A sensibilidade auxilia o(a) pesquisador(a) durante a coleta de dados, apontando para além do óbvio, o aparente, extraíndo sentidos a partir dos gestos, das expressões não verbais, das cores, dos sons, para, posteriormente, utilizar tais informações nas decisões subsequente à pesquisa.

Além das habilidades citadas, o estudo de caso com abordagem qualitativa exige que o(a) pesquisador(a) seja comunicativo(a), pois, a pessoa comunicativa tende a ser empática, sabe perguntar e ouvir com atenção. Para André (1995), o princípio da empatia leva o(a) observador(a) a se colocar no lugar do outro para compreendê-lo melhor, em seus relatos, sentimentos e pensamentos. Entretanto, a empatia é necessária não só na condução da pesquisa em campo, mas, ainda mais, na aplicação das entrevistas realizadas, propiciando aí, um clima de confiança entre o(a) entrevistador(a) e entrevistado(a).

A última habilidade exigida do pesquisador(a), na concepção de André (1995) está relacionada à escrita da redação da pesquisa. Uma das estratégias utilizadas para contornar as dificuldades encontradas por parte do(a) pesquisador(a) que não a tem, é reservar tempo para a elaboração dessa tarefa, persistência para fazer e refazer quantas vezes for preciso expressando a contento, toda a riqueza, complexidade observada, ouvida e partilhada. Para finalizar é indicada supervisão de um(a) pesquisador(a) experiente, para a superação dessas dificuldades.

Com a intenção de atender aos objetivos propostos na pesquisa, é de vital importância que os processos e as etapas para a execução do trabalho sejam traçados e planejados. Nesta perspectiva, Boni e Quaresma (2005) afirmam que etapas e processos de uma investigação científica precisam, inicialmente, serem baseadas em um levantamento de dados realizado por meio de pesquisa bibliográfica, observação e contato com os sujeitos que possuam condições de fornecer dados ou fontes de informações úteis.

A seguir são apresentados os instrumentos de coleta de dados e estratégias utilizadas na pesquisa.

2.2 Instrumentos e técnicas de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida a partir dos seguintes instrumentos, estratégias e técnicas: revisão sistemática da literatura, estudos bibliográficos, análise de documentos e entrevistas semiestruturadas, os quais são detalhados a frente. Atendendo à nova realidade de investigação, a qual foi impactada pela pandemia da Covid-19, justamente no momento da coleta de dados empíricos, realizada entre março e agosto de 2020, os recursos utilizados na realização das entrevistas foram a *Plataforma Digital Google Meet* e aparelhos eletrônicos como, computadores e celulares, para gravação e posterior transcrição e análise dos resultados.

2.2.1 Revisão sistemática da literatura

Sampaio e Mancini (2007) explicam que a revisão sistemática é um modo de se fazer pesquisa, na qual os dados são extraídos da literatura, a respeito de algum tema específico. Nesse tipo de estudo são apresentadas estratégias de determinada intervenção, com uso de métodos estruturados de busca, avaliação e síntese das informações coletadas e selecionadas. Os autores ainda ressaltam o fato de essa ser uma técnica de estudos indicada, dentre outros fatores, para identificar temas que precisam ser ressaltados, a fim de orientação para futuras investigações.

A revisão sistemática também auxilia o pesquisador(a) em seus estudos, contribuindo significativamente para a ampliação de conhecimento de uma determinada temática. Sendo assim, Sampaio e Mancini (2007) ressaltam o fato de ser esse um tipo de estudo retrospectivo e secundário, por se tratar de um trabalho que requer número significativo de publicações sobre um tema específico. Uma das vantagens de se escolher esse sistema na pesquisa, se deve ao fato de que, a partir da leitura de resumos de trabalhos de um determinado tema, os resultados emergem com mais fluidez contribuindo para uma coleta mais ampliada, não limitando o pesquisador(a), a leitura de poucos artigos.

Assim como toda a técnica, a revisão sistemática tem processos e etapas sistematizados para que a finalidade do estudo seja alcançada, dado que servem de suporte para os pesquisadores adequarem suas perguntas norteadoras da revisão. Sampaio e Mancini (2007, p. 85) elencam as seguintes etapas: “definir o objetivo da revisão, identificar a literatura e selecionar os estudos possíveis de serem incluídos”.

Desta forma, para se realizar uma revisão sistemática é necessário seguir os seguintes passos: definição das perguntas norteadoras formuladas de forma clara; busca de evidências a

partir de termos ou palavras-chaves; seleção das bases de dados ou outras fontes de informação a serem exploradas, como estratégias de busca; revisão e seleção de pesquisas por meio da avaliação dos títulos e resumos; análise da qualidade metodológica dos estudos que garantam a validade dos trabalhos incluídos; e, por fim, a apresentação dos dados. Para a apresentação dos resultados, os dados são expostos organizadamente em um quadro, com o objetivo de destacar informações que identificam os trabalhos, tais como: “autores, ano de publicação, desenho metodológico, número de sujeitos (N), grupos de comparação, caracterização do protocolo de intervenção (tempo, intensidade, frequência de sessões, etc.), variáveis dependentes e principais resultados” (SAMPAIO; MANCINI, 2007, p. 87).

Nesta pesquisa, foi realizada busca em quatro bases de dados: Catálogo de Teses e Dissertações, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Biblioteca Eletrônica Científica *Online* (SciELO) e Oasisbr (Portal brasileiro de publicações científicas em acesso aberto), utilizando-se as palavras chaves *Estágio and Libras*, com período restrito aos anos de 2009 a 2021.

Nestas bases, foram encontrados poucos trabalhos que abordavam, simultaneamente, as palavras-chave. Dentre as quatro bases, duas delas, BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações, contém apenas teses e dissertações. A base da SciELO, além dos trabalhos já citados, traz artigos e apenas a Oasisbr além de todos os tipos de trabalhos citados, também traz Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Entretanto, mesmo depois da busca sistemática nas quatro bases, foram encontrados apenas dois artigos, que retratam, simultaneamente, os dois temas: *Estágio no curso de Licenciatura em Letras: Libras*. As bases selecionadas se justificam por se tratar das fontes nas quais as pesquisas e estudos de melhor qualidade científica são publicados no Brasil. Descartou-se a busca livre na internet, como no *Google Academic*, visto que, muitas vezes, trata-se de publicações sem revisão por pares, como as que circulam em revistas de divulgação científica para o público em geral, ou publicações sem avaliação por uma banca, como os trabalhos advindos de teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso.

A descrição do passo a passo e dos resultados da revisão sistemática usando filtros disponíveis em cada uma delas será apresentada no capítulo 3.

2.2.2 Estudos bibliográficos

Lima e Miotto (2007) falam da recorrente mistura que fazem entre a pesquisa bibliográfica e a revisão de literatura ou revisão bibliográfica. São metodologias facilmente confundidas, devido ao fato de que, não há total compreensão a esse respeito. Enquanto a

pesquisa bibliográfica significa uma sequência de procedimentos para encontrar soluções, e faz a busca baseado no objeto de pesquisa, a revisão de literatura ou revisão bibliográfica são pré-requisitos da pesquisa. Deste modo, é possível entender a pesquisa bibliográfica como uma metodologia de encaminhamento da pesquisa. Ao adotar essa metodologia, o pesquisador irá se inteirar das relações possíveis entre o homem e a realidade estudada.

Para os autores, “existem diferentes modos de entender a realidade, como também há diferentes posições metodológicas que explicitam a construção do objeto de estudo, a postura e a dinâmica que envolve a pesquisa, dando visibilidade aos movimentos empreendidos pelo pesquisador nessa direção.” Portanto, a pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico, que, fundamentada em um objeto de estudo trabalha com procedimentos sequenciados, em busca de respostas para a problemática apresentada na pesquisa. (LIMA; MIOTO, 2007, p. 39).

Nesta investigação, assim como Lima e Miotto bem descreveram, referências bibliográficas que convergiam com o tema foram selecionadas, para o estudo, de modo que encaminharam, conduziram e orientaram a pesquisa em questão.

A busca do material não seguiu regras de forma sistematizada, mas, à medida que surgia a necessidade de aumentar os conhecimentos sobre determinada temática, para dar continuidade à pesquisa, autores que publicaram sobre o tema foram selecionados, sendo livros, artigos, teses e dissertações. A leitura de cada trabalho foi minuciosa, e, ao deparar com trechos importantes que se referiam à temática eram destacados e utilizados na construção do referencial teórico desse trabalho, para dar maior clareza às explicações do objeto de estudo. Os resultados desse estudo bibliográfico compõem o texto do Capítulo 1.

2.2.3 Análise de documentos

Para Ludke e André (1986, p. 38), a análise documental de abordagem de dados qualitativos é considerada de forma positiva, pois, enriquece o estudo complementando os dados recolhidos por outras metodologias e técnicas, ou, apresentado informações novas do tema investigado. Além disso, as autoras afirmam que são considerados documentos, materiais nos quais constam por escrito, informações referentes ao comportamento humano e citam como exemplo: “leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”.

Durante esta investigação documentos foram consultados para melhor esclarecimento das orientações, normativas e regulamentações que regem o processo. Deste modo, a análise documental utilizada nesta pesquisa, buscou identificar a estrutura do processo de formação baseada em leis, diretrizes, resoluções e projeto do curso de licenciatura em Letras: Libras (PPC - Libras), para fundamentar as investigações, a respeito da participação da escola no processo formativo dos(as) futuros(as) professores(as) de Libras.

Os documentos utilizados nessa pesquisa foram:

- *Lei n° 5.692*, de 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus;
- *Lei n° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
- *Parecer CNE/CP n° 27/2001*, que dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- *Lei 10.436*, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências;
- *Portaria Normativa n° 38*, de 12 de dezembro de 2007, que dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID;
- *Lei n° 11.788*, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes;
- Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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);
- *Projeto Pedagógico do Curso de Letras: Libras da FL/UFG*, na sua versão de 2014.

Os resultados das análises de documentos estão expressos no capítulo 1, sobretudo, com relação às Leis e Resoluções consultadas para o estudo e, também, no capítulo 3, quando se trata do Projeto Pedagógico Curricular do curso em análise. Aspectos específicos ao tema do estudo foram extraídos de todos esses documentos.

2.2.4 Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas após a aprovação do Comitê de Ética no Conselho em Pesquisa da UFG (**Anexo A**). Conforme mencionado acima e visando a coletar

dados que exponham melhores resultados para esta investigação, por meio da interação com os(as) egressos(as), foi escolhida a entrevista semiestruturada, por ser um instrumento de coleta de dados mais dinâmico e adequado ao contexto da coleta.

As entrevistas tiveram o propósito de compreender os reflexos que a vivência na escola proporciona aos(as) estudantes de licenciatura, egressos(as) do curso em questão, utilizando-se uma técnica de entrevista semiestruturada que permite aos entrevistados expressarem suas ideias na forma de uma *conversa*, oportunizando espaço de fala.

Ao demonstrar interesse por suas histórias vividas na escola-campo, durante o período de estágio supervisionado, deixando, após cada pergunta, espaço para a escuta, os(as) participantes exprimiam suas experiências, expondo as emoções e impressões que vinham à tona durante o *bate-papo*. Para Miguel (2010), a entrevista mais detalhada busca compreender a experiência de outras pessoas e o significado que elas atribuem a estas vivências.

Miguel (2010, p. 2) define a entrevista como instrumento dinâmico, flexível e criativo, capaz de fornecer maior contribuição diante dos objetivos gerais e específicos a serem alcançados. As entrevistas, neste trabalho tiveram por finalidade compreender as percepções dos(as) egressos(as) a respeito das intervenções que a escola provocou na sua formação, sobre sua visão do cotidiano educacional, da rotina de trabalho de professores(as) de escola básica, das metodologias adotadas por eles(as) e das intervenções pedagógicas, das relações presentes entre os membros da comunidade escolar, do clima de trabalho pertinente a esse meio, enfim, de todas as implicações que permeiam a profissão de professores(as).

Além disso, com base nos dados coletados nas entrevistas, foram analisadas as influências da observação da dinâmica de trabalho e das relações entre os indivíduos da comunidade. Apesar da formação acadêmica docente ser muito mais que o período de estágio, é no meio escolar que o(a) licenciando(a) encontra espaço favorável para a experimentação de atitudes e habilidades pedagógicas, se tornando um laboratório para o momento de autoformação e protagonismo do(a) licenciando(a). E para além da experimentação, é relevante a observação da rotina de trabalho do(a) professor(a) para que o(a) profissional que está se formando na área tenha noção da realidade de sua futura profissão. Sendo assim, nas entrevistas foram abordadas as percepções do(a) egresso(a) sobre suas vivências na realidade da escola-campo e averiguado, em que medida esse contato impactou o(a) docente em sua formação profissional.

Além dos benefícios da participação mais efetiva na realidade do ensino básico citados acima, também, há intervenções da escola na formação dos(as) licenciados(as) que lhe conferem atributos de *co-formadora* de futuros(as) professores(as). O Cap III, art 7º, da

Resolução nº 2, de 2019, traz palavras de “reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores(as), em especial, as das redes públicas de ensino”. Tidas como parceira na tarefa de formar novos docentes, as escolas exercem papel de *co-formadoras*, cabendo a elas a tarefa de assumir esta responsabilidade (BRASIL, 2019, p. 4).

Desta forma, durante as entrevistas, foram abordados temas (perguntas), que remetiam à participação da escola como *co-responsável* pelos profissionais da educação em seu processo formativo durante o período de permanência no ambiente escolar. Conforme Appolinário (2009, p.134), “na entrevista semiestruturada há um roteiro previamente estabelecido, mas também, há um espaço para elucidação de elementos que surgem de forma imprevista ou informações espontâneas dadas pelo entrevistado”.

Assim, para extrair dos(as) participantes as emoções vividas durante o período de estágio, em sua formação inicial no curso de licenciatura em Letras: Libras, as perguntas foram abertas e semiestruturadas. E com o intuito de fazer uma espécie de retrospectiva com os(as) entrevistados(as), para oferecer mais abertura às mudanças e alterações que se apresentassem necessárias no decorrer da realização da entrevista, as perguntas utilizadas foram elaboradas visando à recapitulação da significação do estágio para cada egresso(a) do curso (**Apêndice A**).

Sobre isso, Creswell (2007, p. 186) alerta que “Os métodos de coleta de dados estão crescendo e cada vez mais envolvem participação ativa dos entrevistados(as) e sensibilidade dos(as) mesmos(as) no estudo”. A fim de maior envolvimento dos(as) participantes, no momento da coleta de dados, foi necessário haver uma conversa informal entre a pesquisadora e os(as) entrevistados(as), para que, de forma harmoniosa, propiciasse um resgate espontâneo das vivências dos(as) entrevistados(as), no período de estágio supervisionado, de forma a criar um vínculo de confiança e naturalidade ao expressar suas respostas. As entrevistas foram gravadas no *Google Drive*, devidamente transcritas, registradas e convertidas em dados arquivados na pasta *Documentos* do computador.

Ainda sobre o momento de coleta de dados, Creswell (2007, p. 186) comenta que os métodos de coleta de dado, “tradicionalmente baseados em observações abertas, entrevistas e documentos, agora, incluem um vasto leque de materiais, como sons, *e-mails*, álbum de recortes e outras formas emergentes”. Podemos incluir dentre estas formas emergentes citadas as plataformas de videoconferência, em especial, a *Plataforma Meet*, utilizada na investigação em questão. As entrevistas foram gravadas em vídeos e as falas foram, posteriormente, transcritas na forma de texto.

As entrevistas ocorreram nos meses de junho e agosto de 2020. A comunicação aconteceu, por meio de contato virtual. As entrevistas semiestruturadas ocorreram por intermédio da *Plataforma Digital Google Meet*, foram conduzidas, integralmente, no formato de diálogos (bate papo). Em vários momentos, os participantes foram indagados com o propósito de clarear as lembranças desse período vivido por eles(as). Uma vez estabelecida a conversação, os(as) egressos(as), paulatinamente, se sentiam mais à vontade e, com isso, adentravam naquele período vivido, rememorando e relatando as vivências que estavam, ainda que adormecidas, em sua memória.

O cenário traçado pela pandemia ofereceu como única opção o uso de recursos midiáticos e redes sociais. Contatar os(as) participantes não foi tarefa fácil, visto que se contava apenas com o encontro deles(as) por meio, principalmente, do *Facebook* e *Instagram*, recursos largamente utilizados nas redes sociais digitais. Ressalto que citei estas duas redes, como sendo principais, por serem mais utilizadas, facilitando o manuseio e, por decorrência, o encontro de mais egressos(as). Mesmo assim, nem sempre foram obtidas respostas nas tentativas de comunicação, pois, se localizar cada um deles já era um processo moroso, encontrá-los disponíveis para a participação na pesquisa era tarefa um tanto quanto complicada.

Por consequência das limitações da conjuntura, ao todo, foram seis participantes entrevistados com perfis diferenciados, resultando tempo de entrevista utilizado, também, variando entre 30 minutos e 29 segundos até uma hora e 21 minutos. Essa diferença de tempo na comunicação, apesar de sempre haver fatores em comum, é atribuída ao fato de se tratar de indivíduos com históricos de vidas diferenciados, visões diferenciadas e, por conseguinte, experiências, também, diferenciadas. Além disso, é preciso levar em consideração a natureza do assunto abordado e o fato dos sujeitos estarem, há algum tempo, afastados da FL-UFG, visto que já são profissionais formados.

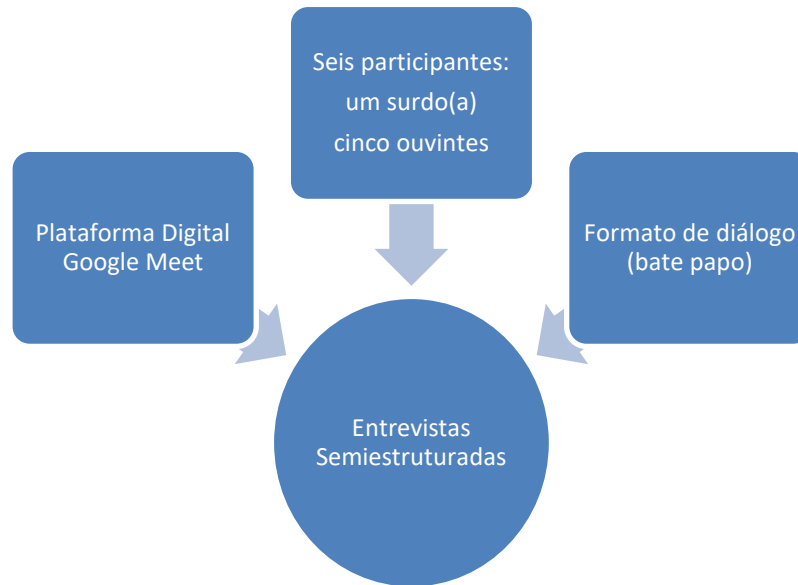
À vista disso, as entrevistas transcorreram espontaneamente, deixando os(as) participantes livres para contar as experiências, da maneira mais fidedigna possível. Na visão de Bardin (2011, p. 93), esse é um método de investigação “[...] com um discurso falado, que uma pessoa – o entrevistado – orchestra mais ou menos a sua vontade. Encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa.” Nessa perspectiva, os(as) entrevistados(as), na ocasião, apresentaram suas percepções a respeito das contribuições e influências que a escola tenha exercido, durante o segmento do estágio curricular supervisionado.

Em conformidade com a teoria de Bardin, as perguntas atuavam como norteadoras do discurso dos(as) entrevistados(as), mas eles(as) possuíam total liberdade para descrever com

detalhes, tudo o que vivenciaram, sentiram e pensaram a respeito da formação recebida durante o tempo de convivência com a comunidade escolar na qual realizaram seu estágio curricular supervisionado.

A Figura 1 sintetiza os procedimentos relativos à realização das entrevistas.

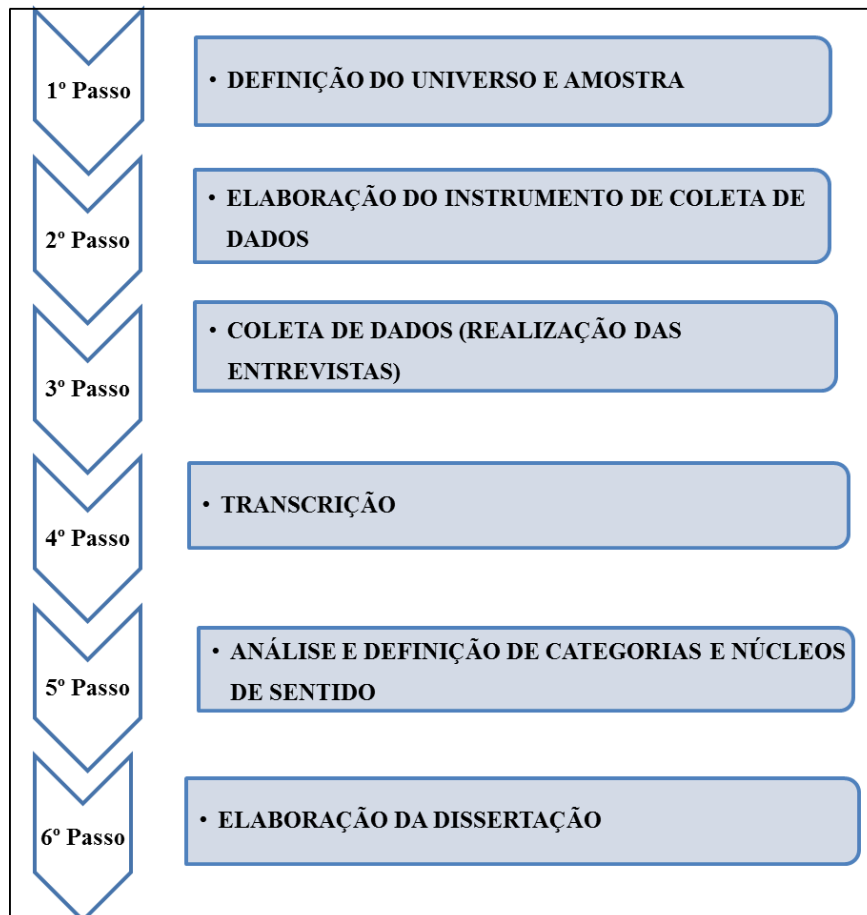
Figura 1 – Procedimentos para a realização das entrevistas



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

As etapas para a realização das entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados seguiram os passos mostrados na Figura 2.

Figura 2 – Etapas da pesquisa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

2.3 Lócus de investigação

Esta seção apresenta a implementação do curso de licenciatura em Letras: Libras, na Faculdade de Letras da UFG (FE/UFG), o processo de escolha dos(as) participantes da pesquisa, o universo e composição da amostra de sujeitos, assim como a análise dos dados.

2.3.1 Implantação do curso de licenciatura em Letras: Libras na UFG

Neste contexto de reconhecimento e empoderamento da Libras, cursos na área, de níveis médio e superior, ganharam força, em especial, os cursos de formação de professores(as) de Libras. Segundo dados de Oliveira-Silva, Figueiredo e Duarte (2020), no Estado de Goiás, inicialmente, surgiu o curso de licenciatura em Letras: Libras, na modalidade à distância (EaD), ofertado pelo Instituto Federal de Goiás (IFG) e, posteriormente, houve a criação do curso na modalidade presencial, na Universidade Federal de Goiás (UFG).

Considerando que a instituição, FL/UFG, tem perfil inclusivo, que valoriza as diferenças culturais e linguísticas, a inclusão da Língua de Sinais (LS), mais especificamente dizendo, a Libras, possivelmente haveria boa aceitação, uma vez que, conforme declaração dos(as) autores(as), “Esta unidade sempre teve um perfil inclusivo e de valorização das diferentes línguas[...]”. E seguem afirmando: “[...] Assim, novo curso que pudesse incluir os surdos teria ali, certamente, uma boa receptividade”. (OLIVEIRA-SILVA; FIGUEIREDO; DUARTE, 2021, p. 24).

O objetivo do curso de licenciatura em Letras: Libras é formar profissionais, capacitados(as) e aptos(as) ao ensino da Libras como sendo Língua 1 (L1), para alunos(as) surdos(as), bem como, Língua 2 (L2), para alunos(as) ouvintes e ensino de português como segunda língua, para estudantes surdos(as). Ainda de acordo com os(as) autores(as) Oliveira-Silva, Figueiredo e Duarte (2021), os trâmites burocráticos para a implementação do curso na UFG decorreram desde o ano de 2007, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que permitiu a criação de novos cursos.

A implementação do curso foi efetivada com a oferta de 40 vagas, para a primeira turma, no ano de 2009, aprovado e oferecido na modalidade presencial, no turno noturno. De acordo com os autores acima, “O Projeto Político Pedagógico do curso foi aprovado em reunião do Conselho Diretor, no dia 3 de dezembro de 2008, criando assim, o primeiro curso de Letras: Libras na modalidade presencial no Brasil” (OLIVEIRA-SILVA; FIGUEIREDO; DUARTE, 2021, p. 27).

Seguindo orientações do Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da UFG e analisadas as necessidades do novo curso, sua matriz curricular foi dividida entre disciplinas obrigatórias e optativas.

Fazem parte das disciplinas obrigatórias:

Língua Brasileira de Sinais, Aquisição da Língua de Sinais, Fonética e Fonologia, Morfologia, Sintaxe, Introdução à Escrita das Línguas de Sinais, Escrita de Sinais, Psicologia da Educação de Surdos, Políticas da Educação de Surdos no Brasil, Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação de Surdos, Metodologia do Ensino de Libras e Literatura Surda, além da Língua Portuguesa (OLIVEIRA-SILVA; FIGUEIREDO; DUARTE, 2021, p. 26).

Além das disciplinas obrigatórias compunham a lista de disciplinas optativas:

[...] Sociolinguística, Inglês Instrumental em Libras, Elaboração de Material Didático em Libras, Lexicografia da Libras, Ensino de Português para Surdos, Introdução aos Estudos da Tradução/ Interpretação da Línguas de Sinais, Bilinguismo e Surdez, Literaturas Africanas de Língua Portuguesa e Educação de Surdos e Novas Tecnologias (OLIVEIRA-SILVA; FIGUEIREDO; DUARTE, 2021, p. 27).

Ainda de acordo com Oliveira-Silva, Figueiredo e Duarte (2021), apesar de ser um curso voltado para a formação de professores(as) de Libras, inicialmente, não havia surdos(as) fazendo parte tanto do quadro de professores(as) quanto de seu alunado. Valorizando e respeitando a comunidade que tem como primeira língua, a Libras, no ano seguinte, uma professora surda foi contratada para compor a equipe docente e alunos(as) surdos(as) começaram, também, a se interessar pelo curso, no qual havia uma banca especializada para a correção das suas provas de redação.

Levando em consideração que a língua portuguesa é a segunda língua dos(as) surdos(as), outra iniciativa foi tomada para a inclusão destes(as) alunos(as) no novo curso. Então, por meio do programa UFGInclui, foram promovidas ações para a inclusão de alunos(as) surdos(as) no curso, “solicitamos que o curso de Letras: Libras também começasse a fazer parte do Programa UFGInclui (UFG, 2008b), lançado em 2008 com o objetivo de promover uma maior inclusão de estudantes de escolas públicas, bem como de indígenas e quilombolas, em nossa universidade” (OLIVEIRA-SILVA; FIGUEIREDO; DUARTE, 2021, p. 29).

Assim, das vagas disponíveis, uma parcela foi reservada para surdos(as), permitindo que, “por meio da Resolução Consuni 20/2010 (UFG, 2010), o curso fosse incluído no Programa e, a partir de 2011, das quarenta vagas para Letras: Libras, quinze passaram a ser reservadas a estudantes surdos, e a prova começou a ser realizada em Libras.” (OLIVEIRA-SILVA; FIGUEIREDO; DUARTE, 2021, p. 29). Dessa forma, desde a implementação do curso de licenciatura em Letras: Libras, a FL/UFG visa a proporcionar aos(as) alunos(as) surdos(as) e ouvintes usuários da Libras acesso ao ensino superior com qualidade.

2.3.2 Escolha dos(as) participantes da pesquisa

Um fato a ser considerado que envolve o tema da pesquisa, é que não se encontram professores(as) de Libras atuando na rede regular de ensino básico ofertando a disciplina de Libras; pois esta disciplina, ainda, não consta na matriz curricular obrigatória da educação básica no país. Apesar disso, a investigação é realizada com egressos(as) do curso de

Licenciatura em Letras: Libras da UFG que estão atuando na escola de educação básica, muitas vezes exercendo diferentes funções. Não sendo localizados(as), para participar desta investigação, professores(as) de Libras atuando em sala de aula regular, os(as) sujeitos selecionados, no momento das entrevistas, desempenhavam funções diferenciadas no espaço educacional.

A pesquisa de caráter qualitativo é realizada, então, com a participação de egressos(as) do curso de Licenciatura em Letras: Libras da FL/UFG, especificamente, foram selecionados(as) ex-participantes do Programa de Bolsa de Iniciação a (Pibid) e, atualmente, educadores(as) da rede básica de ensino. Os(As) entrevistados(as) cursaram as quatro disciplinas de estágio supervisionado obrigatório, as duas primeiras ofertadas durante o terceiro ano de curso e as duas últimas no último ano do curso.

Os(As) participantes foram selecionados(as), conforme a possibilidade de comunicação. Devido ao contexto não permitir contatos presenciais, o contato foi feito pelas redes sociais e, conforme iam confirmando a participação, o grupo de participantes se formou, alcançado o número de seis sujeitos da pesquisa, sendo uma pessoa surda e cinco ouvintes.

Portanto, os(as) alunos(as) egressos(as) do curso de Letras: Libras da UFG, que tiveram a oportunidade de atuar nos dois campos de estudos práticos (disciplina de estágio supervisionado e Programa Pibid), simultaneamente, poderiam participar da pesquisa oferecendo dados, que evidenciassem o foco da proposta de investigação, pertinente a esse estudo.

Foram escolhidos os(as) professores que atuam na educação básica, por ser esta a instituição que aproxima os(as) profissionais em formação inicial de seu campo de trabalho para o qual estão sendo formados(as). Serem ex-participantes do Pibid foi adotado como critério de inclusão dos(as) participantes do estudo, pois esta condição lhes proporcionou maior oportunidade de vivenciar a realidade da escola de educação básica durante o processo formativo.

Estabelecidos os instrumentos de coleta de dados e os(as) participantes da pesquisa, alguns outros critérios foram elencados para a realização da entrevista:

- entrevistas no formato virtual, por meio da *Plataforma Digital Google Meet*;
- entrevistas gravadas e arquivadas;
- delimitação do perfil dos(as) participantes entrevistados(as).

2.3.3 Universo e composição da amostra de sujeitos

Como critérios de inclusão de sujeitos para a pesquisa, foram elencados os seguintes critérios:

- ter concordado em participar da pesquisa e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (**Apêndice B**).
- ser aluno(a) egresso(a) do curso de licenciatura em Letras: Libras da UFG.
- atuar na rede de educação básica de ensino privado ou público estadual ou municipal no estado de Goiás, em qualquer função pertinente à docência.
- pertencer ao corpo docente de escolas de educação básica de ensino.
- ter atuado no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do curso em estudo por, no mínimo, um ano.

Como critérios de exclusão para a população e amostra da pesquisa foram elencados os seguintes fatores:

- não ter concluído o curso de graduação em Letras: Libras.
- estar atuando na educação em outros níveis, como no ensino superior.
- estar sem trabalho no momento da pesquisa.
- trabalhar em outra área diferente da educacional.

Posto isso, após busca de todos os(as) participantes do extinto subprojeto de Letras: Libras do Pibid, foi identificado, inicialmente, o universo de 55 ex-bolsistas (UFG, 2017, p. 2). Desse total de bolsistas Pibidianos(as), seis alunos(as) egressos(as) do curso da FL se enquadraram nos pré-requisitos de inclusão e compuseram a amostra do estudo. Isto porque, 21 dos(as) ex-pibidianos não foram encontrados(as), devido às dificuldades de contato nestes tempos de pandemia, e 28 não se enquadraram aos critérios pré-definidos. E destes 28 ex-pibidianos que compõem o universo, 25 se encontram atuando no ensino superior, um(a) atua em outra área fora da docência e dois(duas) estavam desempregados(as), no momento que aconteceu o contato.

Durante a busca por participantes, encontramos professores(as) de Libras atuando em variadas frentes de trabalho no âmbito educacional dentro da escola de educação básica. Os(as) licenciados(as) em Letras: Libras, participantes da pesquisa, atuavam em diversas funções na educação, sendo: coordenação, professor(a) regular de sala aula (quando já possuem formação em outra licenciatura), intérprete de Libras, professores(as) de apoio da secretaria de educação que dão assistência às escolas inclusivas com educandos(as) surdos(as) (atualmente

denominado(as) de professores(as) bilíngues) e professores(as) de formação continuada para intérpretes de Libras.

A língua de ensino, Libras, ainda não foi incluída no currículo escolar de ensino básico regular no Brasil. Considera-se que encontrar esse(a) profissional, atuando como tal na escola regular básica, é difícil, justamente, porque não existe, ainda, a disciplina de Libras reconhecida na legislação nacional como pertencente ao rol de opções a serem ofertadas na educação básica. Dessa forma, muitas redes de ensino não a incluem nos processos seletivos ou de concurso público.

Os(As) seis participantes desta investigação apresentam perfis heterogêneos. No momento de ingresso na Faculdade de licenciatura em Letras: Libras, as condições em relação ao conhecimento da língua, também, eram diferenciadas sendo: uma pessoa tinha a Libras como língua nativa; duas pessoas fluentes em Libras; duas pessoas com conhecimento parcial da Libras; e uma pessoa sem nenhum conhecimento da Libras.

Além disso, há uma variação entre a experiência na docência, quando cursaram estágio supervisionado no curso de Letras: Libras: uma pessoa com vasta experiência, na qual, já é professor(a), efetivo(a) da rede pública de ensino há anos, e formado(a) em outra licenciatura; duas pessoas com pouca experiência na educação sendo apenas, algumas atuações na docência, como professores(as) ou intérpretes de Libras, mas sem formação prévia na área; e três pessoas sem nenhuma experiência, que conhecem a escola apenas na posição de alunos(as), naquele momento estagiando e vinculados(as) ao Pibid.

Tais características reverberaram nas declarações proferidas pelos(as) participantes de modo a apresentar variação de percepções desse momento de estudos sobre a participação da escola de educação básica no processo formativo da docência.

2.4 Análise dos dados

Os dados advindos dos documentos, do estudo bibliográfico, da revisão sistemática da literatura e das entrevistas semiestruturadas são analisados articulados entre si, seguindo-se aquilo que Mohajan (2018, p. 16) denominou de tecelagem em conjunto, para reconhecer temas emergentes: “*weaving together recognition of emerging themes*”.

Assim explica o autor:

A análise dos dados é na realidade um processo dinâmico de tecelagem em conjunto, reconhecimento de temas emergentes, identificação de ideias-chave ou unidades de significado e material adquirido a partir da literatura. Uma análise intensiva de dados só começa quando todos os dados tiverem sido recolhidos e preparados. Por vezes, o processo começa antes de todos os dados terem sido recolhidos. Cada transcrição é lida em pormenor na sua totalidade. O objetivo nesta fase é utilizar os dados para pensar, e procura-se ver se é possível identificar quaisquer padrões interessantes [Hammersley & Atkinson, 1983] (Tradução nossa¹).

Os instrumentos de coleta de dados foram aplicados seguindo os estudos de Creswell (2007, p. 35), quando diz que, “[...] o pesquisador coleta dados emergentes abertos com o objetivo principal de desenvolver temas a partir dos dados”.

Após as entrevistas serem realizadas e transcritas, chegou o momento de relacionar com os demais dados e fazer a análise dos relatos dos(as) participantes sobre suas percepções do período em que frequentaram a escola para executar as horas obrigatórias do estágio em campo.

Assim, os relatos foram lidos e relidos inúmeras vezes com o olhar focando trechos específicos que se tornaram evidentes. Os trechos significativos e mais evidentes foram marcados e destacados dentre todo o conjunto dos relatos, gerando uma aproximação entre eles. Essa aproximação permitiu atribuir nomenclaturas que os descrevem e que se configuram como as categorias extraídas dos dados.

Assim, os temas aflorados foram divididos em categorias para melhor visualização e validação dos resultados. As respostas de todos os participantes, bem como os dados advindos dos documentos, estudo bibliográfico e da revisão sistemática de literatura foram, então, recortados para serem agrupados por temas afins e analisados, possibilitando a separação dos conteúdos em categorias e núcleos de sentido.

No que tange à categorização, Bardin (2011, p. 147), diz que “categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. Para Bardin (2011), as categorias reúnem grupos de elementos que possuem caracteres em comum, sob um título genérico. Baseando-se na afirmação da autora, as respostas dadas pelos(as) seis participantes da pesquisa evidenciam alguns pontos relevantes sobre a temática em estudo.

¹ No original: “Data analysis is actually a dynamic process weaving together recognition of emerging themes, identification of key ideas or units of meaning and material acquired from the literature. An intensive data analysis only starts when all data have been collected and prepared. Sometimes the process begins before all the data are collected. Each transcript is read thoroughly in its entirety. The aim at this stage is to use the data to think with, and one looks to see whether any interesting patterns can be identified [Hammersley & Atkinson, 1983]” (MOHAJAN, 2018, p. 16).

Aplicando a técnica de categorização aos dados coletados junto aos(as) participantes das entrevistas desta investigação e seguindo as instruções de Bardin (2011), elementos semelhantes e repetitivos foram reunidos em classes para posterior classificação pela categoria a que pertençam. Esse trabalho facilita a leitura e entendimento, dando tratamento aos dados coletados, minimizando a possibilidade de erros nas interpretações dos dados, pois são mensagens carregadas de significados que são expressos pelos(as) egressos(as) do curso de licenciatura em Letras: Libras. Para Bardin (2011, p. 148), “A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”.

Após separação por categorias, para melhor compreensão e análise dos dados obtidos por meio de entrevista, para a obtenção de estrutura narrativa mais clara, os temas elencados e reagrupados por semelhanças de dados, constituintes do assunto investigado, a análise temática foi escolhida para ser aplicada na análise de conteúdo. “Se nos servirmos da análise temática – da contagem de um ou vários temas ou itens de significação numa unidade de codificação previamente determinada - apercebemo-nos de que se torna fácil escolhermos, neste discurso, a frase como unidade de codificação” (BARDIN, 2011, p. 77).

Bardin (2011, p. 47) afirma que “A leitura efetuada pelo analista de conteúdo das comunicações não é unicamente uma leitura, mas é um realçar de um sentido que se encontra em segundo plano”. Portanto, para a autora, a análise de conteúdo é o trabalho com as palavras ditas por determinados sujeitos ou grupos de sujeitos averiguando o que está nas entrelinhas das palavras proferidas.

Seguindo a proposta desta autora, para analisar o material coletado foi realizado ainda um estudo semântico para decifrar o que está por trás das falas, pois, por semântica, entende-se “o estudo dos sentidos das unidades linguísticas, funcionando, portanto, como o material principal da análise de conteúdo, os significados” (BARDIN, 2011, p. 50). Desta forma, o conteúdo das falas foi analisado semanticamente para melhor entendimento, compreensão e análise do que está sendo informado pelos interlocutores da pesquisa. Assim, os dados das entrevistas foram agrupados por tema para formar categorias e analisados semanticamente, formando os núcleos de sentido.

3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo traz os dados coletados e a discussão dos resultados. Aqui são apresentados os resultados da revisão sistemática da literatura, descrição e análise dos documentos utilizados e as percepções de professores da educação básica, egressos do curso de Letras: Libras, mediante entrevistas sobre o período de vivências escolares, durante o estágio supervisionado no curso de Letras: Libras da Faculdade de Letras da UFG.

3.1 Resultados da revisão sistemática da literatura

A revisão sistemática da literatura envolveu, primeiramente, quatro bases de dados com maior credibilidade na área acadêmica e, após detectar poucos trabalhos a respeito das duas temáticas envolvidas (estágio e Libras), foi necessário realizar, também, uma busca no *Google Acadêmico*, para a certificação da necessidade de mais pesquisas sobre o assunto.

Dessa forma, os dados da primeira revisão sistemática da literatura são provenientes das seguintes bases de dados selecionadas inicialmente: *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes*, *Banco de Dados, Teses e Dissertações (BDTD)*, *Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO)*, *Base de dados OASISBR* e *Google Acadêmico*, utilizando-se as palavras-chave *Libras and Estágio*.

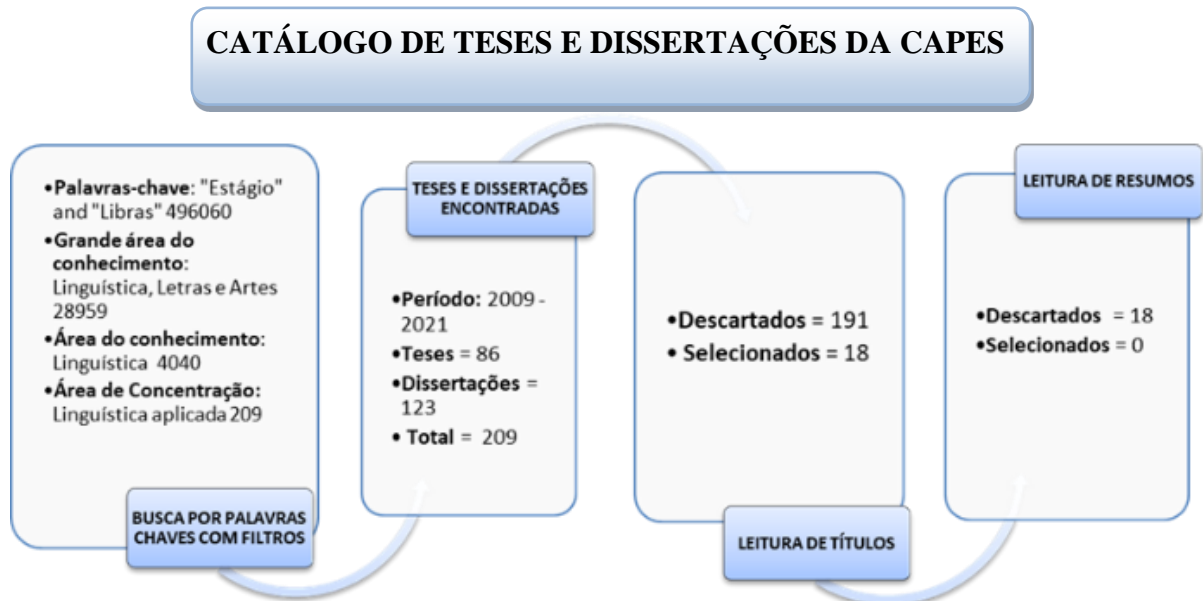
A primeira, *Catálogo de Teses e Dissertações da Capes*, dispunha de mais opções de filtros do que as demais bases, tendo sido encontrados os seguintes resultados:

- grande área do conhecimento: linguística, letras e artes: 28.959 ocorrências;
- área do conhecimento: linguística: 4.040 ocorrências;
- área de concentração: linguística aplicada: 209 ocorrências.

Posteriormente à aplicação dos filtros, uma seleção mais detalhada foi realizada por meio de leitura de títulos, sendo selecionados 18 e descartados 191 trabalhos, entre teses e dissertações. A segunda seleção exigiu leitura dos resumos para melhor compreensão do conteúdo. Entretanto, após leitura destes resumos, todos os trabalhos foram descartados, visto que não abordavam o tema *estágio supervisionado no curso de licenciatura em Letras: Libras*.

O Fluxograma 1 apresenta os resultados encontrados.

Fluxograma 1 – Resultado das buscas na Capes



Fonte: Dados extraídos do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

A partir da segunda base de dados *Banco de Dados, Teses e Dissertações (BDTD)*, apesar do processo de busca ser semelhante em todas, os filtros disponíveis eram em menor quantidade e a escolha deles foi feita em razão dos melhores resultados apresentados. Sendo assim, para a BDTD foi aplicado apenas o filtro:

- Idioma: português, apresentando 27 ocorrências.

Na sequência, a leitura de títulos selecionou 17 e descartou 10 pesquisas, dentre elas, teses e dissertações e, após a leitura dos resumos foram descartados todos os trabalhos.

O Fluxograma 2 mostra os resultados encontrados.

Fluxograma 2 – Resultado das buscas na BDTD

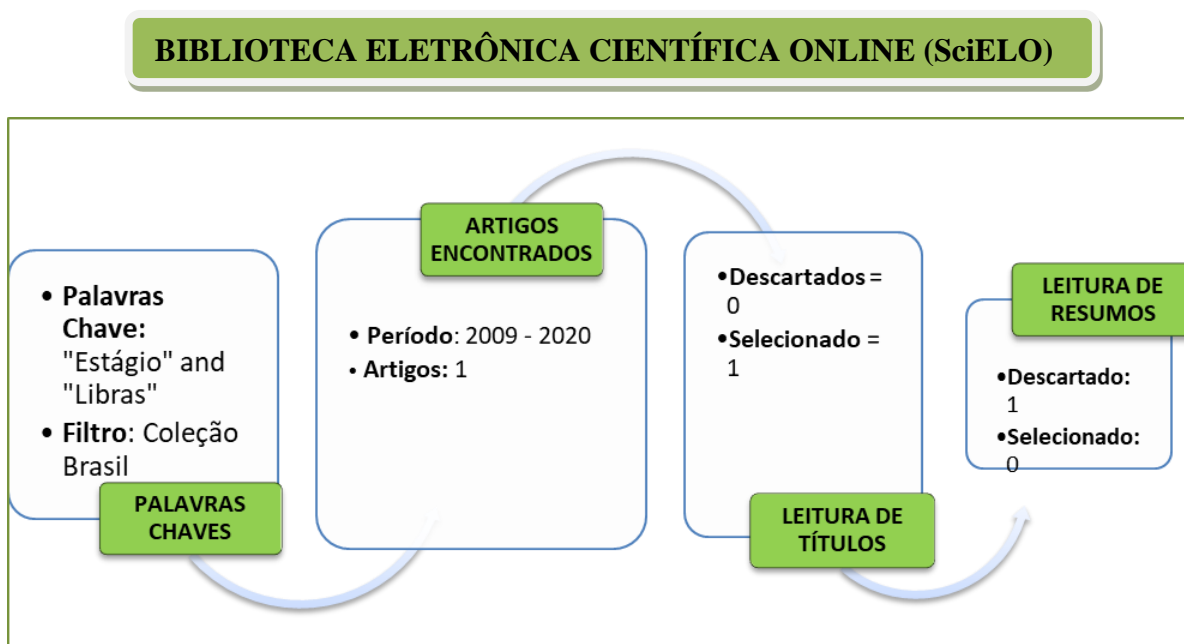


Fonte: Dados extraídos do Banco de Dados Teses e Dissertações (BDTD).

A terceira base explorada, Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO), apresentou o menor número de pesquisas realizadas. Depois de aplicar o filtro: *Coleção Brasil*, apenas um artigo foi encontrado, mas, após a leitura do resumo, foi descartado por não apresentar informações relacionadas às palavras-chave utilizadas.

O resultado desta busca está no Fluxograma 3.

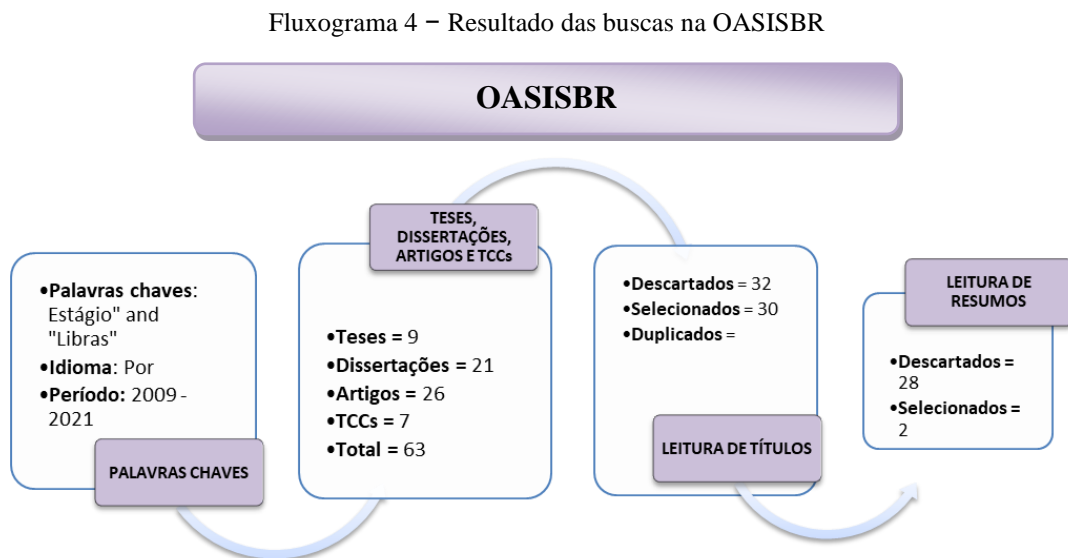
Fluxograma 3 – Resultado das buscas no SciELO



Fonte: Dados encontrados na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO).

A quarta base explorada foi a plataforma OASISBR. A procura por pesquisas realizadas sobre estágio supervisionado em cursos de licenciatura em Letras: Libras nesta base de dados utilizou o filtro *Idioma Português*. Diferentemente das demais citadas, 63 pesquisas apareceram, dentre elas, teses, dissertações, artigos e TCC. A leitura de títulos possibilitou o descarte de 32 trabalhos, restando 30 a serem analisados por leitura de resumos. Concluída a leitura dos resumos, foram descartadas 28 pesquisas e selecionados apenas dois artigos, que abordaram as temáticas apresentadas pelas palavras-chave *estágio* e *Libras*, retratando a área de conhecimento sobre estágio supervisionado em cursos de licenciatura em Letras: Libras.

O Fluxograma 4 retrata os resultados desta busca.



Fonte: Dados encontrados na Base de Dados OASISBR.

Dois artigos foram selecionados na plataforma *OASISBR* para serem incluídos nesta investigação:

O estágio supervisionado em Libras: reflexões além do ensino de língua (COURA, 2018) faz uma reflexão e problematização acerca do estágio supervisionado em Libras, a partir de discussões teóricas sobre: estágio, experiências, decolonialidade, epistemologias, criticidade, diferenças e identidades, tendo como base exemplos práticos vivenciados no período de dois semestres da disciplina, no curso de Libras da UFT. Além disso, o trabalho traz a proposta de estágio presente no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), abrindo necessário espaço para discussões e análise de como está acontecendo esta disciplina.

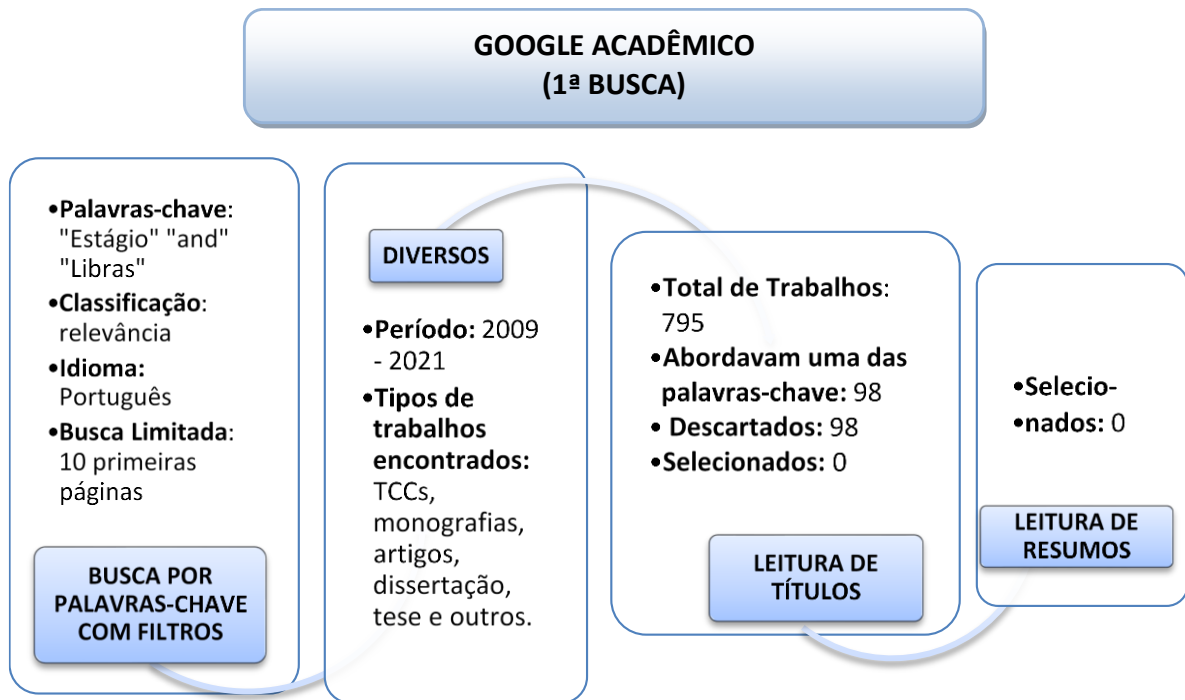
Ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua: currículo em práticas no estágio do Letras Libras (PIMENTEL-SOUZA; FARIA-NASCIMENTO; LUSTOSA, 2018)

apresenta vivências no estágio supervisionado do Curso de Licenciatura em Letras-Libras, considerando-se como primeira língua a Libras (L1) e tendo como referência três aspectos interligados: o estágio como vivência reflexiva e colaborativa; a imersão do estudante em prática docente sociointeracionista, refletindo sobre os conceitos de língua materna e o currículo de Libras como L1; e a escola como território de produção de cultura, lugar de (des)territorialização dos estágios e (des)construção de identidades dos estudantes.

A busca na quinta base de dados, a plataforma *Google Acadêmico*, aconteceu de forma semelhante às demais. A pesquisa foi organizada a partir das palavras-chave *Estágio and Libras*, com período compreendido entre os anos 2009 a 2021, classificado por relevância e no idioma português. Considerando-se a grande quantidade de estudos compreendidos nesta plataforma, a busca foi limitada às dez primeiras páginas, visto que, o *Google Acadêmico* exige menor rigor científico para o depósito de trabalhos.

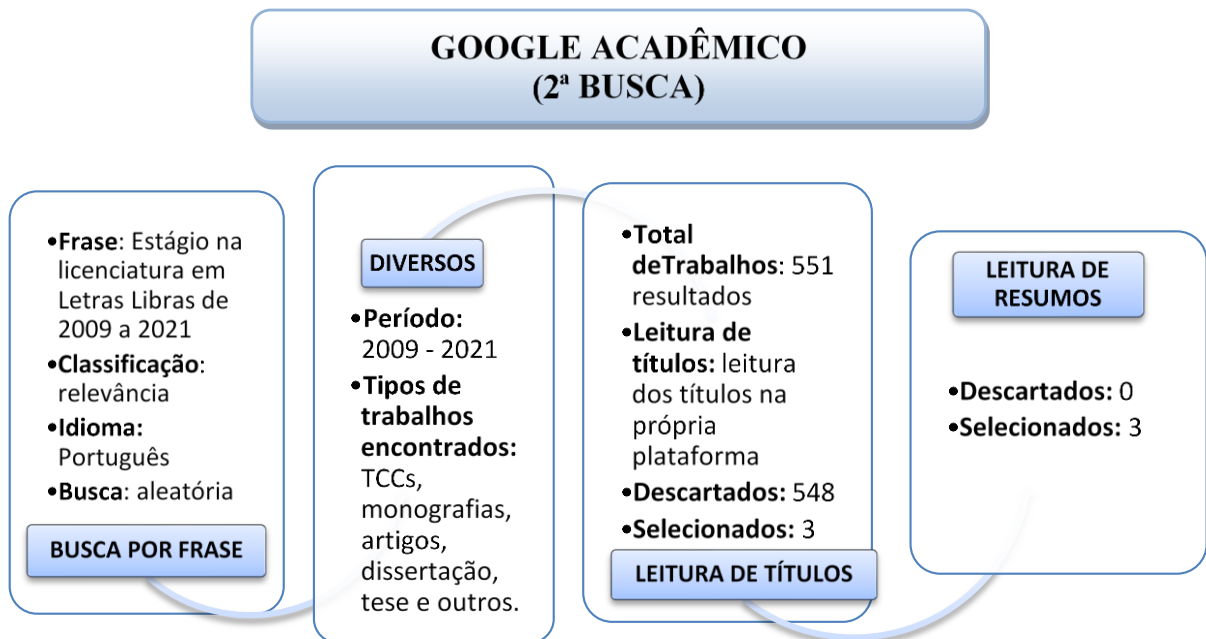
Como mencionado, até as dez primeiras páginas determinadas para a pesquisa, a diversidade encontrada compreendeu artigos, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), monografias, teses, dissertações, livros, *e-books*, projetos de pesquisa e, até mesmo, editais. No entanto, nenhum deles abordava as duas temáticas procuradas (*estágio e Libras*), o que nos fez realizar uma segunda busca nesta mesma plataforma, utilizando-se, porém, uma outra estratégia para a confirmação da realidade sobre as pesquisas na área de estágio supervisionado em licenciatura em Letras: Libras.

Após a aplicação dos filtros foram encontrados, ao todo, 795 resultados, como mostra o Fluxograma 5.

Fluxograma 5 – Resultado da primeira busca no *Google Acadêmico*

Fonte: Dados encontrados na Base de Dados do *Google Acadêmico*.

Após a procura no *Google Acadêmico* não apresentar nenhum trabalho, na tentativa de confirmação da realidade sobre a carência de pesquisas na área de estágio supervisionado na licenciatura em Letras: Libras foi utilizada como estratégia uma busca diferenciada, na qual, não apenas palavras-chaves foram escritas, mas sim uma frase, como *Estágio na licenciatura em Letras Libras de 2009 a 2021*. Nessa segunda busca, assim como nas demais, prevaleceu a variedade dos resultados, mas a pesquisa sistematizada se limitou às cinco primeiras páginas, com os títulos e autores catalogados. Porém, após perceber que os temas abordados não apareceriam e muitos dos trabalhos encontrados eram repetidos da pesquisa feita anteriormente, a busca passou a ser aleatória. Nesta segunda busca, a procura passou a ser otimizada, sendo constatada a existência de 551 trabalhos nesse campo, pelos títulos encontrados na própria plataforma, como mostra o Fluxograma 6.

Fluxograma 6 – Resultado da segunda busca no *Google Acadêmico*

Fonte: Dados encontrados na Base de Dados do *Google Acadêmico*.

Desta vez, três trabalhos foram selecionados, sendo todos eles artigos publicados em revistas ou anais de congressos:

Estágio supervisionado em tempos de pandemia: relato de experiência no curso de Letras: Libras da Universidade Federal do Ceará (ARAÚJO *et al.*, 2021) aborda as mudanças de estratégias de ensino e aprendizagem, para retomar as atividades, devido à interrupção do calendário acadêmico da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Multiculturalismo, diversidade e diferença: tempos de aprendizagens nos estágios supervisionados do curso de Letras/Libras (VIANA; SILVA, 2019) traz uma reflexão sobre as práticas docentes no âmbito dos estágios supervisionados do curso de Letras/Libras da UFRN, com base na vivência como professores do curso.

O estágio supervisionado de Libras: o acontecimento inconcluso e a prática educativa intercultural crítica (LOBATO; BENTES, 2020) é um estudo que visa a analisar o estágio supervisionado de futuros professores, refletindo sobre o estágio como um acontecimento inconcluso e pensando na busca e efetivação de uma prática educativa intercultural crítica, no contexto do estágio supervisionado.

De todos os trabalhos aqui apresentados, apenas o de Pimentel-Souza, Faria-Nascimento e Lustosa (2018) aproximou-se, ligeiramente, desta pesquisa, que tem como objeto de estudos, o estágio curricular supervisionado, com recorte para o período de permanência na escola de

ensino básico, pois, a pesquisa encontrada, também, envolve a escola em parte de seus estudos. Mesmo assim, o viés investigado é bem diferente.

Sendo assim, concluída a revisão sistemática da literatura foram selecionados cinco estudos com temática afim à desta pesquisa, constatando-se a existência de poucos estudos realizados na área e sinalizando a relevância da presente pesquisa, uma vez que são necessárias investigações para melhoria deste campo do conhecimento.

3.2 O Projeto Pedagógico do Curso de Letras: Libras da FL/UFG

A leitura prévia do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Letras: Libras da FL/UFG possibilitou identificar elementos fundamentalmente importantes na composição de sua estrutura. Percebeu-se que, mesmo constando ações semelhantes à maioria dos projetos de estágios dos cursos de licenciatura, este apresenta a inovação da exigência de ações pedagógicas que não limitam o estágio apenas a atividades burocráticas, provocadoras de fissuras que prejudicam a qualidade do estudo (UFG, 2014, p. 59).

Assim como outros, o curso de licenciatura, foco desta investigação é regido pelo Projeto Pedagógico do Curso de Letras: Libras (PPC-Libras). E, atendendo ao que determina a lei, consta no PPC-Libras que o estágio curricular supervisionado tem início na segunda metade do curso, sendo compreendido por quatro disciplinas, devendo ter carga horária de 400 horas, distribuídas entre estudos teóricos e práticos.

Ainda segundo o que consta no documento, para os(as) alunos(as) que exerçam atividade docente regular na educação básica, ministrando a disciplina de Libras, as horas de estágio supervisionado poderão ser reduzidas, até no máximo, a 200 horas. Ou seja, o aproveitamento de horas é possível, desde que comprovada a exigência de experiência e atuação na área, no momento de estágio. Visando a preservar o aprendizado do(a) aluno(a), as horas serão reduzidas apenas em duas das quatro disciplinas de estágio de Libras ofertadas, “Tal redução será concedida somente quanto às atividades na escola-campo e apenas durante o Estágio 2 e o Estágio 3”. (UFG, 2014, p. 59).

Outro dado importante tange à vivência profissional, pois, segundo o projeto, o estágio supervisionado deverá ser desenvolvido em escolas de educação básica e, de preferência, que tenham alunos(as) surdos(as), visando à “vivência profissional prolongada, sistemática, intencional e acompanhada” (UFG, 2014, p. 59). Considerando-se que as turmas são heterogêneas, compostas por alunos(as) surdos(as) e ouvintes, ingressos(as) que sabem Libras ou não, experientes na área docente ou não, além de parte do alunado ser formado em alguma

área da licenciatura, a vivência no período de estudos do estágio em escolas que tenham educandos(as) surdos(as) é relevante para o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias. Além do valor da experiência na docência, pode-se considerar, também, o contato com a Língua de Sinais e com a educação de surdos(as), o que é peculiar (UFG, 2014, p. 59).

Visando à preparação do(a) licenciando(a) para a prática, o estágio se configura como sendo espaço de construção do(a) professor(a) e, de acordo com o PPC-Libras, “Revela-se como espaço de construção do professor como sujeito que tem domínio de sua própria prática e de seu papel social.” Desse modo, para alcançar os objetivos traçados para execução na disciplina de estágio, ele “é concebido não somente como observação e regência” (UFG, 2014, p. 59). O PPC do Curso de Letras: Libras apresenta em seu texto uma citação de Paiva (2003 apud UFG, 2014, p. 59), na qual endossa a compreensão de estágio e suas várias facetas:

São contempladas as várias facetas da formação profissional, tais como a observação de reuniões de pais e professores, Conselho de Classe, exame de regulamentos e estatutos da escola escolhida, entrevistas com coordenadores, diretores, orientadores e professores, análise dos projetos pedagógicos e demais atividades; preparação e pilotagem de material didático; engajamento em atividades extracurriculares, tais como classes de aceleração, oficina de redação, clubes de conversação para línguas estrangeiras, auxílio na avaliação de alunos e projetos de pesquisas no contexto de estágio.

Desde o princípio da escrita do documento, a construção progressiva do conhecimento está pautada na ideia de se promover atitudes formativas investigativas. Consta no PPC do curso de Letras: Libras que, “este projeto se baseia numa concepção formativa que traz como objetivo a atitude investigativa do aluno diante da aquisição, aprendizagem, bem como do ensino da Libras [...]”. Nesse sentido, a concepção de participação dos(as) alunos(as) em formação nas mais diversas atividades escolares contribui para a ampliação das vivências em práticas escolares cotidianas (UFG, 2014, p. 11).

Indo ao encontro das orientações da Resolução CNE/CP nº 2, § 2º, consta no PPC-Libras a descrição de estágio curricular supervisionado de ensino, como sendo o tempo de aprendizagem, em determinado lugar ou ofício para aprender a prática e depois poder exercer a profissão ou ofício aprendido. “Assim, o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por esse motivo, a disciplina, componente da matriz curricular de cursos profissionalizantes, é denominada de Estágio Curricular Supervisionado” (UFG, 2014, p.101).

Sendo este momento de estudos expressivo para a formação dos(as) licenciandos(as), por oportunizar a união da teoria e prática, além da aproximação entre as instituições formadoras, o PPC-Libras prevê as seguintes atividades na formação dos(as) estagiários(as), durante o período de aprendizado do fazer docente:

“a) observação; b) simulação de aulas, com elaboração de planos de aula, ministradas para os colegas, seguidas de debates; c) participação negociada entre estagiário e professor da escola-campo, com a finalidade de auxiliá-lo em alguma atividade em benefício dos alunos; d) regência em uma ou mais turmas, com planejamento apresentado ao professor do estágio e aprovado pelo professor da escola-campo, como exercício autônomo da docência (UFG, 2014, p. 120).

Como consta no documento orientador do curso de formação de professores(as) de Libras, “os sistemas de ensino devem propiciar às instituições formadoras a abertura de suas escolas de educação básica para o estágio curricular supervisionado.” Essa diretriz leva ao entendimento de que, talvez, caiba à universidade, conjuntamente com a escola parceira prover meios de aplicação do estágio, sem danos aos trabalhos de ensino inerentes à instituição, contemplando os(as) estagiários(as) na abertura de espaço para a aplicação de seus estudos investigativos naquele ambiente (UFG, 2014, p. 102).

Devido aos estudos realizados da área, nos documentos que regem os cursos de licenciatura, facilmente são encontradas orientações e regulamentações sobre a organização e estrutura da disciplina de estágio supervisionado, como aparece no PPC-Libras da FL/UFG (2014, p. 115):

Parágrafo único - Conforme o PPP/FL, a apreensão da realidade da escola campo poderá incluir: ‘1. observação de reuniões de pais e professores, Conselho de Classe, exame de regulamentos e estatutos da escola escolhida, entrevistas com coordenadores, diretores, orientadores e professores, análise dos projetos pedagógicos e demais atividades [...]; 2. [...] preparação e pilotagem de material didático; 3. observação das aulas e engajamento em atividades extracurriculares, [...] classes de aceleração, oficina de redação, clubes de conversação para línguas estrangeiras, auxílio na avaliação de alunos [...].

É relevante citar outro trecho presente no art. 7º, do item *Carga horária*, do PPC-Libras, que orienta o estágio no curso de Letras, para reafirmar, a que veio este estudo. No documento, está previsto o desenvolvimento das seguintes atividades:

- I. Atividades de observação destinadas a propiciar ao aluno o contato com a realidade educacional, especialmente nos aspectos que dizem respeito às situações que envolvem professor-aluno;
- II. Atividades simuladas, em que o estagiário participará de aulas planejadas e efetuadas juntamente com seus colegas de turma e o professor;

- III. Atividades de participação em aulas ou outras ações pedagógicas, que possibilitem ao aluno interagir e colaborar com o professor no local de estágio;
- IV. Atividades de regência, que permitam ao aluno ministrar aulas, ou desenvolver outra atividade relacionada ao processo ensino-aprendizagem, sob orientação do professor, no local de estágio (UFG, 2014, p. 114).

Mesmo essa pesquisa não tendo ouvido a instituição formadora sobre a busca de escolas para estabelecer parcerias, devido às circunstâncias da suspensão das aulas nas quais foi realizada a pesquisa, no documento orientador do curso de formação de professores(as) de Libras da Faculdade de Letras da UFG, consta, inclusive, a *Solicitação de Estágio em Libras (modelo)*.

Nesse modelo, destaca-se o trecho que demonstra o reconhecimento da contribuição dos(as) profissionais da escola para a formação: “A proposta de assistirem a suas aulas conta com a expectativa de que possam aprender com a experiência que V. S. tem como professor(a) e que compreendam as condições necessárias para se tornarem bons profissionais.” Essa fração do documento deixa clara a tentativa da instituição formadora em abordar a escola para o trabalho colaborativo com respeito ao trabalho desenvolvido por ela (UFG, 2014, p.118).

Encontra-se, ainda, no PPC-Libras, a descrição da disciplina de estágio curricular supervisionado, com início na segunda metade do curso, isto é, indo do primeiro semestre do terceiro ano e finalizando no último semestre do ano letivo. A disciplina está subdividida em:

- **No Estágio 1:** “*Apreensão da realidade da escola campo. Concepções de linguagem e ensino. Tendências pedagógicas. O currículo na educação de surdo*” (UFG, 2014, p. 36). Dessa forma está previsto no PPC-Libras, que nesse nível de estudos, o estagiário será levado a refletir sobre concepções de linguagem e ensino de Libras, se apropriando de conhecimento e tendências pedagógicas e analisando criticamente o currículo na educação de surdos, visando à compreensão da realidade da escola-campo. (UFG, 2014, p. 60).
- **No Estágio 2:** “*Observação de aulas de Libras na escola campo. Elaboração do projeto de ensino e pesquisa de Libras. Abordagens e metodologias de ensino e aprendizagem de Libras. Análise e elaboração de material didático para o ensino de Libras*” (UFG, 2014, p. 37). Nesta etapa de estudos, o aluno estudará as abordagens e metodologias de ensino e aprendizagem de Libras, além da oportunidade de observar aulas de Libras na escola-campo. Ao final dessa disciplina, como avaliação final, o aluno deverá elaborar um projeto de ensino e pesquisa de Libras e ainda fazer análise e pilotagem de material didático para o ensino de Libras. (UFG, 2014, p. 60).
- **No Estágio 3:** “*Desenvolvimento do projeto de ensino e pesquisa na escola campo.*”

Abordagens e metodologias de ensino e aprendizagem de Libras. Didática e prática de ensino: planejamento, plano de aula e avaliação da aprendizagem". (UFG, 2014, p. 38) Na terceira disciplina de estágio, pautada nas abordagens e metodologias de ensino e aprendizagem de Libras, os(as) alunos(as) deverão desenvolver o projeto de ensino e pesquisa de Libras elaborado no estágio anterior, atentos a elementos da didática e da prática de ensino, como o planejamento, a elaboração de plano de aula e a avaliação da aprendizagem (UFG, 2014, p. 61).

- **No Estágio 4:** *“Elaboração do relatório de estágio. Análise e reflexão sobre as experiências no estágio. Socialização dos resultados com a escola campo”* (UFG, 2014, p. 39) Nesse último estágio, os(as) aluno(as) deverão redigir relatório final de estágio, expondo suas análises e reflexões sobre as experiências no estágio (UFG, 2014, p. 61).

3.3 Perfil dos participantes

As percepções dos estagiários são afetadas diretamente pelo seu perfil e, por isso mesmo, precisam ser compreendidas e interpretadas tendo em vista suas experiências anteriores e sua própria história de vida. Por essa razão, é apresentada, no Quadro 1, a caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 1 – Quadro demonstrativo do perfil dos participantes

PARTICIPANTES	PERFIL	Ano de conclusão do curso de Letras: Libras
A	Ouvinte; ingressou na licenciatura com 19 anos; sabia Libras e nenhuma experiência profissional.	2016
B	Ouvinte; ingressou na licenciatura com 20 anos; sabia Libras e não tinha experiência profissional.	2016
C	Ouvinte; ingressou na licenciatura com 19 anos; sabia Libras e não tinha experiência profissional.	2014
D	Ouvinte; ingressou na licenciatura com 18 anos; sabia Libras e não tinha experiência profissional.	2013
E	Ouvinte; segunda licenciatura; não sabia Libras e vasta experiência profissional.	2018
F	Surdo; ingressou na licenciatura com 22 anos; fluente em Libras e pouca experiência profissional na educação.	2016

Fonte: Dados da pesquisa.

3.4 Delimitação das categorias e núcleos de sentido

Para delimitar as categorias a serem analisadas nesta pesquisa, primeiramente, foram listados os temas encontrados, visando à melhor organização dos dados, uma vez que, o estabelecimento de grupos temáticos facilita a compreensão do que está sendo investigado. Em seguida, os núcleos de sentido foram extraídos dos temas selecionados e agrupados em categorias, por frequência e recorrência de temáticas em comum.

Com temas parecidos, as respostas foram categorizadas, isto é, reunidas em unidades de análise que comportam um ou mais núcleos de sentido. O passo a passo traçado para a delimitação das categorias e seus respectivos núcleos de sentido segue a teoria de Bardin (2011, p. 147), quando explica a categorização como sendo “[...] rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos”.

O Quadro 2 mostra o resultado da análise dos dados obtidos na fase de entrevistas organizado em categorias e seus núcleos de sentido.

Quadro 2 – Quadro demonstrativo das categorias e seus respectivos núcleos de sentido

CATEGORIAS	NÚCLEOS DE SENTIDO
IMPACTO DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS(AS)	– Organização cultural da escola
	– Orientação e acompanhamento ao estagiário
	– Impacto da realidade escolar na visão dos(as) estagiários(as)
	– Influências da escola na formação profissional
DESAFIOS ENCONTRADOS NA ESCOLA-CAMPO	– Vivências limitantes
	– Limitações na formação
	– Tensão no clima escolar
INTERAÇÃO NA COMUNIDADE ESCOLAR	– Atuação dos supervisores

Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa.

3.5 Análise e discussão dos resultados

3.5.1 Resultados da categoria: Impacto da escola na formação dos(as) estagiários(as)

Nesta categoria foram agrupados quatro núcleos de sentido:

- organização cultural da escola;
- orientação e acompanhamento ao estagiário
- impacto da realidade escolar na visão dos(as) estagiários(as);
- influências da escola na formação profissional.

Tanto a passividade da instituição concedente, quanto sua *co-responsabilização, colaboração, co-formação e cooperação* têm efeitos marcantes no processo formativo. Tal como dito, a escola tem como responsabilidade a transmissão de saberes, tanto culturais e científicos acoplados aos saberes escolares, quanto os saberes pedagógicos, relativos aos saberes da própria prática docente.

O PPC-Libras apresenta que a atuação dos(as) professores(as) e alunos(as) da Faculdade de Letras nas atividades visa a colaborar e se integrar à realidade da escola em Goiás, além de proporcionar à sociedade a oportunidade de questionamentos, reflexões e conhecimento contribuindo para a difusão e construção do saber e da cultura (UFG, 2014).

A partir daí, é possível inferir, mesmo que ainda timidamente, a abertura para a atuação em colaboração, para a construção e disseminação do saber, da cultura e da formação, em prol de uma sociedade melhor. Seguindo por esse caminho, a tendência seria de aproximação entre as instituições.

As condições institucionais, relatadas pela maioria dos(as) estagiários(as) entrevistados(as), parecem indicar serem pouco favoráveis para a aprendizagem e desenvolvimento de atitudes pedagógicas, uma vez que foram raras as oportunidades de experiência. Contudo, é notória a diferença no desempenho quando o(a) estagiário(a) se sente aceito(a) naquele ambiente. Vejamos, então, cada núcleo de sentido desta categoria que reflete os impactos da escola na formação dos(das) estagiários(as).

3.5.1.1 Organização cultural da escola

Quadro 3 – Núcleo de sentido: *organização cultural da escola*

PARTICIPANTES	PERCEPÇÕES
A	<i>Quando trocava o horário, também, era uma coisa muito rápida. Saia um e já entrava outro, e já começava a aula, não tinha muito espaço para o diálogo, a conversa.</i>
C	<i>Até no estágio 2, quando foi a fase de fazer a entrevista com os professores, a gente fazia entrevista, mas do lado de fora, porque a própria coordenação falou: “Olha, quando os professores estão na sala dos professores é o momento de descanso deles, é o momento de estar conversando com outros professores, então, é melhor você chamar o professor lá fora e fazer a entrevista do lado de fora”.</i>
D	<i>Também fizemos estágio na [...]. Lá, eu avalio como mais positivo porque eles eram mais abertos para a gente nova. Estavam abertos ao que a gente estava propondo. Eu gostei mais lá na [...] me senti mais incluído, a gente conseguiu perceber um pouco dessa dinâmica, de como seria trabalhar com alunos.</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Seguindo Nóvoa (1992), as bases conceituais e pressupostos invisíveis da cultura organizacional se referem a valores, crenças e ideologias ligadas às manifestações verbais e conceituais (currículo, linguagens, histórias, metáforas etc.); manifestações visuais e simbólicas (estrutura física da escola, uniformes, imagem exterior etc.); e manifestações comportamentais (rituais, cerimônias, processos de ensino e aprendizagem, normas e regulamentos etc.). Posto isso, entende-se, sobre cultura organizacional da escola, que os valores orientam tanto as ações coletivas quanto individuais, a partir do que tem significado e sentido. As crenças e os valores são condutores dos atos dos participantes, do ambiente escolar e das atividades nele desenvolvidas. Finalmente, as ideologias, sejam elas de consenso ou conflituosas, dão sentido ao movimento que resulta na organização cultural.

Partindo dos elementos conceituais e os pressupostos invisíveis citados por Nóvoa, são os valores, crenças e ideologias presentes naquele meio, que atuam como condutores da dinâmica coletiva e individual, incluindo ou não a presença de alunos estagiários, aceitando ou não a responsabilidade de colaboração na formação. Quando, **A** fala da dinâmica intensa do trabalho docente, quando **C** apresenta a preocupação da escola em resguardar o momento de descanso do professor, e quando **D** avalia positivamente outra instituição que conduzia os trabalhos de forma diferenciada, hipoteticamente, podemos considerar a necessidade de políticas públicas que propiciem às escolas, possibilidade de efetivação da formação no formato colaborativo.

Como diz Nóvoa (1992, p. 36) “Doravante, os professores são chamados a desempenhar um conjunto alargado de papéis, numa dinâmica de (re)invenção da profissão de professor.” É

perceptível na proposta da instituição formadora que, conhecedora dessa necessidade, e com respeito ao trabalho desempenhado por estes profissionais, ao procurar a escola para fazer parceria durante a formação no estágio, se preocupa em estabelecer vínculo cordial valorizando a experiência na docência dos professores que lá se encontram.

Entretanto, a esse respeito, os(as) egressos(as) contaram que os primeiros instantes na escola são acompanhados pela professora. Sob seus cuidados, os(as) alunos(as) são orientados sobre suas ações na escola, a fim de evitar transtornos decorrentes da presença de estagiários(as) naquele ambiente.

3.5.1.2 Orientação e acompanhamento ao estagiário

Quadro 4 – Núcleo de sentido: *orientação e acompanhamento ao estagiário*

PARTICIPANTES	PERCEPÇÕES
B	<i>Eu lembro que a coordenadora do nosso estágio, a professora que fazia parte do nosso grupo de estudo de estágio da faculdade, ela acompanhou a gente no primeiro dia lá na escola e explicou, apresentou toda a escola: o grupo diretivo, as salas, mostrou como a gente ia poder trabalhar lá, em que momento nós íamos poder fazer as observações, quando e quais eram os alunos, quais as turmas que a gente ia poder observar e a carga horária que a gente tinha que cumprir.</i>
C	<i>O respaldo que a gente tinha, era a professora (formadora) que nos dava. Ela sempre via nosso plano de aula antes. Então a gente sentava e falava, “nós vamos ensinar isso, isso, isso... mostrava como seria a atividade ou, às vezes, era apresentação em PowerPoint e aí a gente mostrava. Então, ela sempre tinha essa interação com a gente: sentava-se e orientava.</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Ponderando a lembrança de **B**, percebo a preocupação por parte da instituição superior, ao adentrar o recinto escolar com seus estagiários(as). Nitidamente, deixa transparecer uma conversa anterior, da coordenadora, citada pelo(a) estagiário(a), com a escola, pois soube dar os direcionamentos, obedecendo à organização pedagógica da escola e situando sua turma para melhor funcionamento do estudo investigativo a ser realizado no espaço de aprendizagem do ofício de ensinar.

O direcionamento do trabalho formativo na escola, a organização escolar, ao receber e contribuir para a formação dos(as) estudantes de licenciatura, varia de uma instituição para outra, pois a realidade e a cultura estabelecidas nela vão depender de fatores subjetivos. Nóvoa (1992, p. 55) descreve, assim, a constituição da identidade da instituição:

[...] não é a Escola em geral, mas sim o estabelecimento de ensino com a sua identidade específica, que, na subjetividade dos professores e dos alunos, constitui o lugar concreto de trabalho e de investimento. Neste sentido, (re)colocam-se questões tais como as dimensões ótimas de um estabelecimento, o ‘clima social’ do estabelecimento como fator de eficiência pedagógica, a diversidade dos públicos e dos recursos a afetar a cada estabelecimento etc.

Os motivos pelos quais a escola se abre, não foram levantados nesta pesquisa, pois a instituição escolar não foi ouvida, pelos mesmos motivos que a instituição formadora: o tempo para a coleta de dados em meio ao início da pandemia da Covid-19. Considera-se, porém que coletar dados com as escolas-campo pode acontecer em pesquisas futuras.

3.5.1.3 Impacto da realidade escolar na visão dos(as) estagiários(as)

Quadro 5 – Núcleo de sentido: *impacto da realidade escolar*

PARTICIPANTES	PERCEPÇÕES
B	<i>Eu tentava fazer de tudo para o menino (aluno) se concentrar e ele pegava a tarefinha e jogava no chão e ia no quadro apagava tudo e riscava... eu falava: não vou conseguir... isso não é para mim. Quando a professora chegava, ficava tudo bem. Ela dizia: “vamos meus amores...” Eu não sei o porquê, mas eles iam. Eu falava: gente, como é que pode?</i>
C	<i>Quando você chega na sala de aula não são seus amigos que estão ali sentados, eles não ficam quietinhos, caladinhos, prestando atenção, escutando, kkkkk... não tem, geralmente, aquela interação. Você tem que ter muito esforço para conseguir fazer com que aquele aluno copie a respeito do conteúdo.</i>
D	<i>No segundo estágio (segunda instituição), a gente já teve mais oportunidades, consegui vivenciar problemas e questões escolares, observar os pontos positivos e os pontos negativos. O momento da prática é de fato na sala de aula, quando você está atuando realmente, que você pode lembrar de alguma coisa que aprendeu, durante as aulas teóricas.</i>
E	<i>O meu estágio foi feito no colégio em que eu trabalho e foi uma proposta diferente, foi ensino de Libras para ouvintes por meio da música. Foi muito interessante, porque os meninos, por meio da música aprenderam sinais, nós trabalhamos a música... e, assim foi um estágio que fez a diferença. Tudo isso é... além de pais que chegam...quem trabalha com surdo tem aluno que chega e não quer estudar e você tem que intervir, negociar e mostrar a importância disso. Essas habilidades são desenvolvidas nesse processo de interação, que você percebe como é [...] A teoria e a prática acontecem de forma concomitante, mesmo que você não perceba.</i>
F	<i>Havia muita teoria e pouca prática e eu acho que deveriam ser os dois na mesma quantidade.</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

No momento de contato com o contexto escolar, durante o estágio supervisionado, assim como são diferentes as realidades, tanto do campo de estudo quanto dos(as) alunos(as) estagiários(as), também serão distintas suas percepções e reações. As impressões do movimento docente deixam marcas, que podem ser positivas ou negativas, que repercutirão na construção individual do fazer docente.

As declarações destes(as) participantes vão ao encontro do que os autores Silva, Coelho e Teixeira (2013) apresentam no primeiro capítulo desta dissertação sobre o impacto da satisfação dos(as) estudantes no momento de estágio. Para os autores, a satisfação com este momento de estudos reverbera positivamente no desenvolvimento na carreira. Isso significa que experiências adequadas de estágio beneficiam os(as) estudantes, estimulando-os ao desenvolvimento.

É impressionante a diferença, na expressão do rosto, no tom de voz, na satisfação dos(as) participantes, demonstrada ao relatar a satisfação ao serem recebidos com prontidão e abertura para colaborar em sua formação. Não sendo possível comprovar as sensações expressas no momento das entrevistas palavras proferidas por eles podem ser destacadas: **D** diz que “*No segundo estágio (segunda instituição) a gente já teve mais oportunidades (...)*” e **E** afirma que o seu foi um estágio diferenciado, pois foi possível adotar estratégia diferenciada, como ensino de Libras por meio de música: “[...] *foi um estágio que fez a diferença.*”.

A oficina ministrada pelo(a) estagiário (a), lançando mão de estratégia da música para o ensino de Libras, aplicada na escola em que o(a) participante **E** é parte integrante do corpo docente, é de se destacar. A abertura de possibilidades para o desenvolvimento deste tipo de estágio revela a contraposição das demais declarações relacionadas à rigidez na estrutura.

Contudo, estão incluídas no PPC do Curso de Letras: Libras, no caput do artigo 7º, incisos VI e VII as garantias de que as escolas de formação oferecerão com qualidade e quantidade recursos pedagógicos e tecnológicos, além da promoção de atividades culturais, para a formação dos(as) professores(as):

VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;

VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores (UFG, 2014, p. 108).

A prática docente vai além do que acontece dentro de sala de aula. Ela é complexa e apresenta características culturais, por isso, o valor da promoção do contato com a heterogeneidade da prática no momento de formação docente. Pimenta e Lima (2006, p.12)

ressaltam essa questão, afirmando que “ao estágio dos cursos de formação de professores compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional.”

Com a percepção da estrutura fechada à observação e regência de sala de aula e com espaços restritos para evitar transtornos no ambiente de aprendizagem do ofício, certamente a formação será lesada em alguma medida. Não tem como se negar a complexidade do fazer docente e o extrapolar a sala de aula. Para Pimenta e Lima (2006), vivências docentes significam participação em situações diversas de ensinar, aprender e elaborar, executar e avaliar projetos que perpassam a sala de aula, bem como os demais ambientes escolares.

O fato de ser complexo o ato de ensinar implica desenvolver nos(as) futuros(as) professores(as) habilidades que compreendam a instituição escolar em sua essência. Neste segmento, as autoras citadas, apresentam em seus estudos explicações sobre o que é preciso desenvolver nos aprendizes da docência e afirmam: “é importante desenvolver nos alunos, futuros professores, habilidades para o conhecimento e a análise das escolas, espaço institucional onde ocorre o ensino e a aprendizagem, bem como das comunidades onde se insere” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 20).

A disponibilidade e abertura da escola para alunos(as) estagiários(as) possibilita a aprendizagem em seu encadeamento real do trabalho docente. No relato do(a) estagiário(a) E, a satisfação em trabalhar o ensino de Libras utilizando estratégia diferenciada, envolvendo alunos(as) que *escolheram* participar da oficina, fez a diferença na formação do(a) professoro(a), visto que este foi o termo utilizado por ele(ela). E diz que “[...] *foi ensino de Libras para ouvintes por meio da música*” e arremata afirmando “*e assim foi um estágio que fez a diferença*”, o que comprova o efeito positivo que a ação reverberou no(a) estagiário(a).

Oportunamente, Pimenta e Lima (2006) completam, no tocante à complexidade do exercício, os segmentos de atuação do magistério, “Envolve, também, o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas.” E do mesmo jeito, outras tarefas também englobam diversas habilidades e competências, envolvendo “a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares.” Dessa forma, entende-se o estágio como sendo investigação para o desenvolvimento de habilidades (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 20).

Para além das teorias que apresentam os benefícios da colaboração das escolas para com a formação dos(as) estagiários(as), existem, também, os relatos da satisfação e prazer em produzir, no estágio, diferentes técnicas que alcancem o alunado e tragam respostas positivas

por meio delas. Portanto, participar do contexto escolar, de um modo geral, não significa restringir-se ao uso de técnicas, mas se adequar à diversidade pertinente ao contexto e suas singularidades.

É de se destacar que o aprendizado do trabalho docente para ensino de língua tem características próprias a fim de tornar mais eficaz o ensino. Nesse sentido, autores aconselham professores(as) de línguas a trabalhar a língua com significância para os aprendizes, “Para que sua aprendizagem se dê de uma forma satisfatória, torna-se necessário que esta seja vivenciada em situações contextualizadas, que efetivamente tenham significado para os aprendizes” (LACERDA, CAPORALI; LODI, 2004, p. 59).

Visto isso, as escolas, além de se abrirem para a parceria na formação, precisam se atentar para as peculiaridades da disciplina que estiver sendo trabalhada no curso de formação. Sobre o tema, Pimenta e Lima (2006, p. 9) dizem que “A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre.”

Fazer nexos com a realidade da disciplina significa, no caso específico de Licenciatura em Letras: Libras, preparar profissionais para atuar como professores(as), ou para desempenhar funções diferenciadas na educação de surdos(as), propiciando experimento diversificado do fazer docente.

Igualmente às demais disciplinas, os(as) estagiários(as) da licenciatura em Letras: Libras apresentam dificuldades comuns aos alunos(as) de outras licenciaturas. A abertura e flexibilidade para o movimento na docência é fundamental para o desenvolvimento do(a) profissional na área. Torna-se mais fácil compreender a epistemologia da práxis contrabalaneada à gestão de sala de aula, permitindo elaborar nos aprendizes sua própria identidade docente, a partir do contato inicial com a realidade, respaldados(as) pelos saberes teóricos e apoiados(as) por professores(as) experientes nas duas instituições (universidade e escola).

Sobre a construção de identidade, Silva e Alves (2019, p. 324) indicam que se os(as) aprendizes da área forem pesquisadores(as) devidamente capacitados(as) estarão em condições de atuar no contexto como professores(as) reflexivos, contribuindo para a construção de sua identidade docente. Os estudos desses autores confirmam as contribuições significativas da imersão no ambiente escolar favorecendo a formação dos(as) estagiários(as).

Caminhando na mesma direção, tanto leis que fundamentam a disciplina quanto pesquisadores da área compartilham ideias sobre os processos pedagógicos da formação de

professores(as). O artigo 12 da Resolução CNE nº 2, inciso II, que trata, nas alíneas de “a” a “e”, a respeito da didática e seus fundamentos, expõe os seguintes conhecimentos pertencentes ao universo docente exigidos durante o processo formativo no regime de colaboração. No que se refere especificamente ao estágio e à contribuição da universidade e da escola de educação básica para a formação de professores destaca-se:

- a) compreensão da natureza do conhecimento e reconhecimento da importância de sua contextualização na realidade da escola e dos estudantes;
- b) visão ampla do processo formativo e sócio-emocional como relevante para o desenvolvimento, nos estudantes, das competências e habilidades para sua vida;
- c) manejo dos ritmos, espaços e tempos para dinamizar o trabalho de sala de aula e motivar os estudantes;
- d) elaboração e aplicação dos procedimentos de avaliação de forma que subsidiem e garantam efetivamente os processos progressivos de aprendizagem e de recuperação contínua dos estudantes;
- e) realização de trabalho e projetos que favoreçam as atividades de aprendizagem colaborativa; [...] (BRASIL, 2019, p. 6).

É comum ouvir alunos(as) inexperientes de licenciatura relatar dificuldades em assumir a regência das aulas em sala, no momento de estudos do estágio curricular supervisionado. Porém, ao analisar a fala do(a) participante **B**, que descreve sua dificuldade em conduzir o ensino e controle da sala de aula, mas com a chegada da professora, a súbita mudança de comportamento dos alunos frente à postura da *líder da sala*, despertou no(na) estagiário(a) a reflexão sobre o ofício de ensinar. Essa habilidade de lidar com os(as) alunos(as) é postural e individualmente desenvolvida e elaborada.

É substancial a passagem narrada pelo(a) participante **B**, em razão do aprendizado da área que permeia essa ação. Primeiro **B** observa para depois experimentar a regência, assumindo a tarefa de assumir a sala. Ou seja, teve a oportunidade de ver como a professora conduzia a aula e o comportamento dos alunos diante da conduta da professora experiente.

O fato de a professora deixá-lo sozinho em sala, exigiu do(a) estagiário(a) a gestão da aula e da turma. Neste instante, a reação dos(as) alunos(as) foi diferente, se comparado com o comportamento que apresentavam na presença dela. Ao retornar para a sala, a professora retomava o leme da aula e os(as) alunos(as) seguiam seus comandos com tranquilidade. Esse acontecimento intrigou o(a) aprendiz da docência, fazendo dele(a), um(uma) investigador(a) da profissão. Essa passagem foi deveras significativa para o(a) estagiário(a) **B**, pois, nesse instante, o processo investigativo reflexivo do ser docente foi acionado.

Para Curado (2018), o termo conhecimento envolve relação do sujeito com o objeto conhecido, sendo conhecimento - sujeito - objeto. Com base na explicação de Curado (2018),

este foi o momento de elaboração do conhecimento de **B**, em atitudes pedagógicas, uma vez que, trata-se de observação seguida da ação e reação. O estágio supervisionado da licenciatura pode ser descrito, portanto, como capacitação no ambiente de trabalho docente, no qual é oportunizada a *assumência* do trabalho pertinente ao professor(a), além de treino das demais funções e competências necessárias, formando e preparando o(a) profissional docente para os desafios futuros. A experiência de tentar reger a sala e não conseguir e, em contraposição, ver a professora retomar a liderança sem coerção, o(a) fez refletir sobre sua postura em sala, transformando-o(a), naquele momento, em investigador(a) do ofício: *“Quando a professora chegava, ficava tudo bem. Ela dizia: “vamos meus amores...”. Eu não sei o porquê, mas eles iam. Eu falava: gente, como é que pode”?*

De maneira análoga ao processo de **B**, **C** e **E**, também, citam ocorrências, consideradas necessárias para a decisão da escolha profissional, como o modo de verificação de sua aptidão, da reafirmação da escolha profissional. O(A) participante **C** descreve o momento em que ministra aula, com esforço, em razão de não estar acostumado(a) e nem dominar a regência, demonstrando, assim, muitas dificuldades com a primeira experiência desafiadora de sua escolha profissional: *“Quando você chega na sala de aula não são seus amigos que estão ali sentados, eles não ficam quietinhos, caladinhos, prestando atenção, escutando [...]”*.

O(a) entrevistado(a), se refere ao fato, fazendo um paralelo, com a experiência da prática de apresentação de seminários em sala de aula, na faculdade. Esse fato reforça a ideia de que a teoria e a prática são indissociáveis, durante todo o processo formativo, e não apenas na disciplina de estágio curricular supervisionado. Em Curado (2011), entende-se a relação das duas modalidades de estudo, sendo a unicidade provedora da práxis transformadora da realidade.

Convém lembrar que no PPC do Curso de Letras: Libras lê-se que a “correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar” (UFG, 2014, p. 101). Portanto, para promover a transformação requer a prática embasada pela teoria, para a consolidação da aprendizagem.

Coexistindo, os aspectos teóricos e práticos constituem e consolidam a práxis, visto que, “Nessa dimensão de ação pensada (campo teórico) e da ação do fazer (campo da prática), constitui-se, em nível da consciência, a práxis” (SILVA; ALVES, 2019, p. 315). Isso significa que o ser e o fazer formam conjuntamente o profissional docente na realidade vivenciada.

Os estudos teóricos e práticos, interligados e complementares, remete ao relato de **C** (desafio de reger a sala de aula pela primeira vez comparada à prática de estudos acadêmicos)

e somados à descrição de Curado (2019), para o termo conhecimento (a relação do sujeito com o objeto conhecido), pressuponho que as teorias estruturam o processo de aprendizado das práticas no trabalho docente.

Em alguma medida, esse fato explica pedagogicamente os acontecimentos no meio educacional, pois estudos mostram que

o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 12).

De posse do conceito *conhecimento*, cunhado por Curado (2019, p. 328), citado anteriormente, em que explica “ser a relação do sujeito com o objeto conhecido, definido pela relação conhecimento - sujeito – objeto” e unindo a explicação da mesma autora para o termo *epistemologia da práxis* como a teoria que “busca estabelecer a relação entre a práxis e o conhecimento” (p. 329), claramente, a cooperação da escola-campo é importante para a elaboração do conhecimento do(a) estagiário(a) de licenciatura.

Oportunamente, destaco que a declaração de **E**, quando diz “*A teoria e a prática acontecem de forma concomitante, mesmo que você não perceba*”, vem ao encontro das afirmações de Curado (2019, p. 346) quando afirma que “o conhecimento não acontece em um momento teórico e em outro prático. Ele é ao mesmo tempo teórico-prático, pois uma teoria é prática na medida em que se materializa, por meio de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.”

Tacitamente, para a autora, a *epistemologia da prática* é estudo gerador de teorias, que possibilitam um novo formato de formação, considerado, uma nova tendência para este campo do ensino. Enquanto **E** percebe as duas modalidades de estudos ocorrendo de forma concomitante, **D**, aluno(a) iniciante na área, ainda considera que teoria e prática aconteçam separadamente, porém, faz correlação entre as duas para sobressair no aprendizado da profissão. “*O momento da prática é de fato na sala de aula, quando você está atuando realmente, que você pode lembrar de alguma coisa que aprendeu, durante as aulas teóricas*”. Para muitos estudantes de licenciatura, as modalidades acontecem de forma apartada, como dito anteriormente, e é assim que o(a) egresso(a) **F** concebe este estudo: “*Havia muita teoria e pouca prática e eu acho que deveriam ser os dois na mesma quantidade*”.

No entanto, Curado (2019, p. 339) continua seus estudos neste sentido afirmando que “a escola, e não a universidade seria o lócus ideal de formação: estar na e em prática desde o início e refletir sobre ela é condição da boa formação.” A ideia da formação no modo colaborativo é amplamente compartilhada entre os mais diversos autores(as) trabalhados, como vem copiosamente sendo apresentado, nesta pesquisa. Isso se deve ao fato dos benefícios comprovados da vivência no local de trabalho para o futuro professor.

Em conformidade ao mencionado no início deste trabalho, Pimenta e Lima (2006) falam sobre as técnicas para a execução de operações e ações no exercício de qualquer profissão, bem como na docência. Entretanto, para elas, o aprendizado de técnicas é insuficiente para a resolução de problemas do contexto escolar, devido à complexidade das situações encontradas neste meio. Sendo assim, levantam a problemática, devido à separação entre teoria e prática, gerando erros na formação profissional: “A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 9). Mais uma vez, estudos vêm para frisar a ideia de unicidade entre teoria e prática.

Propalar e reforçar a colaboração entre as instituições em prol da melhoria na qualidade da formação de licenciandos(as) é desafiador. Em razão disso, estudos teóricos e práticos devem, mais do que nunca, caminhar juntos durante todo percurso formativo e não apenas na disciplina de estágio, como alguns acham. Pesquisadores(as), como Nóvoa (1992), Pimenta e Lima (2012) e Curado (2019), apresentam dados que contribuem para o estreitamento das relações entre as dimensões de estudos (teoria e prática) e para a comunhão da formação entre a instituição formadora e *co-formadora* (universidade e escola de ensino básico).

A prática pode ser concebida por nós como sendo produto para a consolidação do conhecimento. Considerando a estrutura educacional, a formação demanda estudos que envolvam a realidade da prática. Neste sentido, Curado (2019) declara que, conforme a natureza do trabalho docente, a formação de profissionais da área requer elementos de natureza científica, artística, ética e técnica.

Sendo assim, inferimos que a prática é processo que exige flexibilidade e abertura de espaço e tempo para a produção do saber, uma vez entendido, que o estágio seja o período de permanência prolongada de estudos de uma profissão, “o estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício” (UFG, 2014, p. 101).

Perfazendo essa ideia de tempo e lugar de aprendizado, outros(as) autores(as) designam a escola com o termo “tempo-espaço do lugar de trabalho docente” (CURADO, 2019, p. 343), no qual é possível apoderar-se das noções de conhecimento científicos, éticos, estéticos, artísticos e tecnológicos que permeiam o conhecimento e são inerentes ao processo de trabalho.

3.5.1.4 Influências da escola na escolha profissional

Quadro 6 – Núcleo de sentido: *influências da escola na escolha profissional*

PARTICIPANTES	PERCEPÇÕES
A	<p><i>Confesso que me desanimei bastante, no período do estágio, justamente pelas questões que eu disse antes. Como, por exemplo, o fato da escola não ter sido aberta com a gente.</i></p> <p><i>Então, tudo isso eu realmente trouxe muito da faculdade, da experiência que eu tive no próprio estágio, porque lá a gente vê a importância disso e levei isso para sala de aula sim.</i></p>
B	<p><i>Para mim a confirmação que tive é que eu deveria fazer outro curso, que não fosse para ser professora... então, em relação ao estágio, eu tive esse pensamento que não era para mim, e que eu não iria conseguir.</i></p> <p><i>Eu acho que foi muito importante para mim essa parte de ver a reação do professor, de poder perceber como ele lidava com essas crianças. Porque não era fácil!</i></p>
C	<p><i>Então esse estágio me ajudou muito também nesse sentido. De pensar: Nossa, será que eu dou conta de ser testada assim na aula o tempo todo?” kkkkkkk... Será que estou preparada para lidar com esse tipo de aluno?</i></p> <p><i>Mesmo assim, a experiência de estágio me ajudou muito, principalmente, a ter essa percepção de criar autonomia e autoridade dentro de sala de aula.</i></p>
D	<p><i>E a gente fica pensando, se eles que são profissionais da educação estão tratando a gente assim, a realidade lá dentro deve ser dessa forma também.</i></p> <p><i>[...] sobrecarregar, inclusive a escola onde está sendo desenvolvido o estágio, porque chegam muitos alunos, 10, 15 alunos, de uma universidade e fazem listagem de 4 ou cinco turmas, atrapalha até o fluxo da aula do professor... Então isso [...] foi positivo para mim, enquanto profissional de capacitação de professores.</i></p>
E	<p><i>O papel do professor é trabalhar com pessoas em espaços reais e nesse sentido, a partir desta realidade construir e possibilitar que os alunos realmente desenvolvam suas habilidades e competências de um modo significativo. Então, nesse sentido, o estágio tira da utopia e te coloca na realidade... Te tira da zona de conforto e fala: “é a partir daqui que eu vou ter que transformar essa realidade tanto dele quanto a minha.” É você aprender fazendo.</i></p> <p><i>[...]Jestou falando do próprio serviço da escola pública e conveniada, mas ao mesmo tempo ela, se você realmente quer ser professor(a), ela é o xeque-mate, porque senão você desiste. Você chegar numa escola que o próprio espaço geográfico dela, é escuro, de difícil acesso, ela é inclusiva, faltam recursos e sem energia você pensa assim: eu não trabalho na educação.</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Levando em consideração que as turmas de estágios supervisionados no campo das licenciaturas, em especial, da licenciatura em Letras: Libras são organizadas em grupos numerosos, para aplicação no campo de estudo, as ações e reações observadas, analisadas e vivenciadas na escola suscitam elaboração do fazer docente individual e coletivo. Todo movimento educativo experienciado na escola, se estende para os momentos de trocas na universidade, onde cada qual expõe suas percepções, que podem agir e reagir, na formação do fazer docente de cada um, motivando, desmotivando e, às vezes, testando a escolha profissional.

As declarações de **A**, **B**, **C** e **D**, nitidamente, realçam os questionamentos que pairam nos aprendizes sobre a escolha profissional. Porém, as interrogações que emergem acerca da profissão para a qual estão se preparando, os auxilia no despertar para suas habilidades, competências e possibilidades da elaboração do ser e do fazer na atividade docente.

Ao mesmo tempo que, **A** se desanima com a profissão, devido ao tratamento nada cordial, recebido na escola: *“Confesso que me desanimei bastante, no período do estágio”*. **B** tem certeza de que estava no curso errado, apesar de ter seguido em frente, pois lembro, que a entrevista foi realizada com egressos professores da escola básica: *“Para mim a confirmação que tive é que eu deveria fazer outro curso, que não fosse para ser professora.”*

C, no entanto, pensa sobre suas capacidades de permanência na profissão, se fez ou não a melhor escolha profissional. Em contrapartida, **D** pondera o comportamento recebido dos(as) professores(as) com as relações pertinentes ao meio educacional, ressaltando sua visão de ambiente ríspido e constrangedor, no que toca ao comportamento e tratamento dos(as) profissionais.

Questionamentos, dúvidas, certezas, incertezas, suposições e outras sensações mais borbulham na mente dos(as) alunos(as) em formação a respeito da profissão. É citado como perfil dos(as) egressos(as), no documento orientador do curso de licenciatura em Letras: Libras que os(as) alunos(as) devem, sobretudo, serem capazes de refletir teoricamente sobre a prática pedagógica e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente (UFG, 2014). É a elaboração de o seu próprio ser docente, se fazendo e refazendo, permanentemente e com autonomia.

No entanto, para que funcione bem esse processo, é exigida a participação da instituição *co-formadora*, como parte imprescindível do processo. Todavia, participar colaborando para a formação gera incumbências extras aos(as) professores(as) experientes, como comprometimento e responsabilidade, para que a ação repercuta positivamente. Para Curado (2019), oportunamente, por meio dos(as) estágios(as), exigem-se mudanças nas relações entre

a universidade e escolas além de reorganização do trabalho docente, para acentuar a pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social.

Apesar das dificuldades, os(as) egressos(as) manifestaram gratidão pela aprendizagem proporcionada ao cursar o estágio curricular supervisionado, demonstrando, com ênfase, as importantes aprendizagens ocorridas na vivência da realidade escolar. Citam positivamente, não somente questões técnicas de trabalho, como também, temas subjetivos tão relevantes quanto métodos e metodologias pedagógicas. Valorizam a autonomia desenvolvida ao lidar com os desafios reais, a postura do(a) professor(a) ao gerir a sala de aula e até mesmo seus limites ao serem testados com a realidade escolar.

O estágio supervisionado precisa ser aplicado a partir do real trabalho docente, utilizando-se da ação e reflexão desta ação constantemente. “O estágio supervisionado passa a ter função fundamental, que não é apenas levar os conhecimentos teóricos ao campo da prática, mas compreendê-los e elaborá-los, pensando e interferindo na realidade vivida pelo futuro professor” (CURADO, 2019, p. 346). Concordando com a afirmação de Curado (2019), o trabalho na escola pode ser considerado como princípio educativo.

Muitas foram as declarações negativas referentes à forma de condução do trabalho *co-formativo* das escolas de ensino básico para com os(as) estagiários(as). Porém, vale lembrar que é louvável avaliar os *dois lados da moeda*. No caso desta pesquisa, considerando-se o contexto pandêmico em que foi realizada, não houve espaço para que as escolas fossem ouvidas. Deste modo, assim como são encontrados dados bibliográficos sobre as dificuldades encontradas pelos estagiários, também, há indícios dos impasses que a escola enfrenta para receber os(as) estagiários(as) e contribuir a contento para sua formação.

Estudos revelam que erros de caráter técnico decorreram de dificuldades de uso do espaço e tempo na escola para formação, uma vez que, os trabalhos estavam sendo conduzidos para a percepção de imperfeições dos(as) profissionais das escolas. Como é o caso dos estudos de Pimenta e Lima (2006, p. 10) nos quais mostram que

Essa percepção traduziu-se em modalidades de estágio que se restringiam a apenas captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como um criticismo vazio, uma vez que os estagiários lá iam apenas para rotular as escolas e seus profissionais como ‘tradicionais’ e ‘autoritários’ entre outros.

Nestas condições são perfeitamente compreensíveis as dificuldades de envolvimento dos(as) profissionais das escolas, visto que se sentem, de certa forma, *ameaçados* com a presença de estranhos(as), que, até então, na perspectiva não esclarecida deles, trata-se de

pessoas que podem, além de não colaborar em nada, atrapalhar e ainda sair maldizendo o trabalho pedagógico executado na instituição colaboradora. Percebe-se, nessa ocasião, um equívoco que paira sobre as três partes envolvidas no estágio (instituição formadora, instituição concedente e estagiário(a)).

Não há benefícios advindos desse padrão de estágio, dado que, nesse clima, são gerados muitos conflitos resultando em bloqueio nas relações entre as duas instituições de ensino. Sobre o assunto, Pimenta e Lima (2006, p. 10) enfatizam que “Essa forma de estágio gera conflitos e situações de distanciamento entre a universidade e as escolas, que justamente passaram a se recusar a receber estagiários; o que por vezes leva a situações extremas de secretarias de educação obrigarem suas escolas a receberem estagiários.”

O que deveria configurar parceria, na verdade é reputado, de acordo com as percepções declaradas, como algo indesejado. Conforme os relatos dos(as) egressos(as), mesmo aqueles que se colocavam em defesa da escola, deixavam transparecer ausência de zelo e atenção da escola para com eles, justificando ser complicado para a escola receber estagiários para mais uma demanda de trabalho. Entretanto, se bem analisado, tanto os(as) estagiários(as) quanto a comunidade escolar, se beneficiarão com a pesquisa na instituição, visto que, tanto o ensino desenvolvido na escola, não pode ser considerado estanque e por isso há necessidade de contato com as inovações na área que a universidade pode proporcionar, quanto pelos aprendizados do ser e fazer docente, que a instituição de educação básica tem a oferecer para os(as) estagiários(as) e, a universidade também ganha, ao entrar em contato com a realidade, reavaliando seu trabalho na formação de futuros professores de nível básico. Ou seja, a colaboração não se limita a benefícios para a formação de profissionais que futuramente atuarão no ambiente de ensino básico, e sim, em forma de círculo, todos serão beneficiados com o trabalho no modelo colaborativo.

Como no relato de minha inserção no tema, incluída no início desta dissertação, no qual, conto a experiência de uma professora que, ao levar seus(suas) alunos(as) para realizar seu estágio na escola, realizou uma dinâmica de formação continuada junto os(as) professores(as) da instituição, que ficaram muito satisfeitos com o experimento. Neste experimento, os(as) estagiários(as) se beneficiaram do lugar de tempo de estudos do ofício, a universidade pôde entrar em contato com a realidade para a qual está formando profissionais da área e a escola vivenciou formação e atualização do fazer docente.

Curado (2019, p. 349) cita modelos fortalecedores das práticas coletivas, como, por exemplo, “professores formadores da educação básica, acolhidos pelas instituições formadoras em grupos de pesquisa, cursos e pesquisas colaborativas; redes de pesquisa entre universidade

e educação básica”. Tal como em minha experiência de anos atrás, a autora afirma a importância de valorizar e melhorar a relação entre a comunidade escolar e a instituição formadora e segue dizendo da necessidade de “fortalecer o coletivo de professores nas escolas em processos de produção de conhecimentos sobre o trabalho com os estudantes.”

Nesta perspectiva, há que se concluir que o estágio supervisionado é a disciplina que propicia a produção da práxis. E como em toda a trajetória da formação, teoria e prática dialogam, se transformando mutuamente. Validando os estudos, é possível conhecer o estágio supervisionado como o espaço favorável para a aplicação da teoria da práxis, uma vez que se pode contar com o espaço-tempo da escola, empregando a intencionalidade, a ação e a reflexão para o aprendizado do fazer docente.

3.5.2 Resultados da categoria: Desafios encontrados na escola-campo

Nesta categoria foram reunidos três núcleos de sentido:

- vivências limitantes;
- limitações na formação; e
- tensão no clima escolar

3.5.2.1 Vivências limitantes

Quadro 7 – Núcleo de sentido: vivências limitantes

PARTICIPANTES	PERCEPÇÕES
A	<p><i>[...] não parecia que os professores nos aceitaram tão bem!</i></p> <p><i>Quando a gente estava em sala de aula e tínhamos contato com os professores, eles não eram tão abertos à comunicação, conversar, tirar dúvidas, trocar ideia... era eles dando aula e nós observando.</i></p> <p><i>Nós não tivemos muito contato com os professores e com a gestão. Nós simplesmente chegávamos, fazíamos o protocolo (seguir as instruções dadas pela professora formadora)...</i></p>
B	<p><i>[...] eu não me sentia bem-vinda... sentia que os professores eram mais fechados.</i></p>
C	<p><i>Era delimitado, eles falavam: Vocês têm desse horário até esse horário. E fora desse horário, fiquem no banquinho lá de fora esperando”.</i></p> <p><i>Em relação ao recreio, a gente nunca participou, porque o recreio era na quadra, era lá dentro, então a gente não tinha acesso. O lanche, também, a gente não tinha acesso... não participava do lanche porque também era em outro espaço, e a gente não podia ir até a sala dos professores também.</i></p>

D	<i>Nossa presença era considerada um estorvo.</i>
E	<i>A questão é que como eram muitos alunos, nós tínhamos que revezar para não atrapalhar as aulas. Então, assim, ora a gente ficava de fora, ora de dentro. No decorrer da aula, para mim, essa parte não foi tão relevante justamente porque não tinha como... era questão da própria estrutura que não tinha... enquanto eu lia o PPP [...], a colega entrava em sala de aula, então, a gente fazia esse rodízio. Foi uma observação do que eu não poderia fazer enquanto professora de estágio, que é levar muitos alunos para um dia só.</i>
F	<p><i>[...] sempre havia trocas, na hora do intervalo... quando eu queria conversar, sempre procurava alguém que estivesse livre para que pudéssemos ter esse momento de contato. A interação era sempre presente, conversávamos sobre o que os alunos escreviam nas redações. Todos os dias discutíamos se o aluno era um aluno levado ou não. Antes das atividades trocávamos ideias de quais estratégias usaríamos durante a semana, pensávamos juntos nas atividades e nos desenhos. Depois de nos organizar voltávamos para a aula que se encerrava por volta das 17 horas e, logo em seguida, íamos para casa.</i></p> <p><i>Fiz estágio onde aprendi a ser um profissional e adquiri experiências de prática, lá é uma entidade na qual tive a experiência de trabalhar aos sábados...</i></p> <p><i>[...] sempre havia trocas, na hora do intervalo...</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa.

A expressão *vivências limitantes* foi cunhada com base, sobretudo, nos dados das entrevistas semiestruturadas e foi relacionado com o PPC do curso de Letras: Libras e com os estudos bibliográficos. Esse termo significa momentos vividos pelos(as) entrevistados(as) dentro da escola que se configuraram como limitantes e restritivos. Isso pode ser percebido no Quadro 07, no qual as limitações se referem ao pouco acesso a alguns espaços escolares fora da sala de aula durante o estágio, bem como à reduzida possibilidade de circulação dentro da escola campo.

É de se ressaltar que estes entrevistados, no momento de estágio, possuíam pouca ou nenhuma experiência na docência, visto que era a primeira vez que tinham contato com a escola, na condição de professores(as), no caso, como aprendizes de professores.

A falta de aceitação por parte dos(as) educadores(as) foi percebida pelos(as) estagiários(as) e isso os(as) deixou desconfortáveis e incomodados(as). As possíveis limitações impostas pela escola, indicadas pelos(as) licenciandos(as) e a estrutura rígida adotada pelas instituições frente aos aprendizes limitam e inibem a sua plena participação nos processos escolares, parte da formação docente.

A formação nesta área é concebida como ampla, como consta do PPC do Curso de Letras: Libras (UFG, 2014), documento que regulamenta o curso de licenciatura em Letras: Libras, o qual define este momento de estudos como *vivência profissional prolongada*, pois concerne ao aprendizado de habilidades e competências para lidar com a diversidade presente no meio escolar.

Ou seja, o estágio não pode ser considerado como estudo engessado e programado, mas amplo, com condições de investigar, observar e experienciar a pluralidade acadêmica do ensino básico.

Mediante o que dispõe a Resolução CNE nº 2 de 20 de dezembro de 2019, (BRASIL, 2019) acerca da *obrigatoriedade* da participação da escola de ensino básico, visando à combinação entre teoria e prática na formação bem como à união entre as instituições formadoras, as facetas que deverão ser contempladas no estágio reafirmam a necessidade de abertura e acolhimento dos(as) futuros(as) professores(as) na escola campo.

O apoio da escola é essencial para que possam proporcionar bem-estar e confiança aos(as) estudantes, abrindo espaço para o desejo de investigação da prática docente e busca de conhecimentos, habilidades e atitudes pedagógicas inerentes à profissão. Entretanto, as expressões: “*não me sentia bem-vinda*”; “*fora do horário fiquem no banquinho lá fora*”; e: “*nossa presença era considerada um estorvo*”, reproduzidas pelos(as) participantes deste estudo, indicam dificuldades em adentrarem naquele espaço para o desenvolvimento dos estudos. A suposta pouca aceitação das escolas frente à sua responsabilidade para com a formação desses(as) licenciandos(as) percebida pelos(as) egressos(as) deixou neles impressões negativas relatadas nas entrevistas.

Conforme as declarações, ao se sentirem rejeitados(as), a busca pela aprendizagem de atitudes pedagógicas foi tolhida. Na concepção de Rodrigues e Silva (2019, p. 198), o papel do(a) mediador(a) do estágio é considerável, pois possibilita o desenvolvimento dos saberes da área. O autor segue afirmando que, “na perspectiva do ensino e aprendizagem do estágio, é fundamental o aprendizado dos sujeitos que são protagonistas da ação, do fazer docente no qual serão inseridos como futuros(as) professores(as) de forma atuante e participativa.”

Cabe fazer, aqui, um aparte, para esclarecer a questão dos saberes, recorrendo a Nóvoa (1992), que os define a partir das crenças, sabedorias, representações, ideias, conhecimentos ou o saber-fazer, técnicas, competências e práticas. A explanação, relativa ao termo *saberes*, assim como o termo *conhecimento*, acontece no corpo do texto visando a facilitar a compreensão.

Reputando o estágio como área do conhecimento que demanda estudos teóricos e práticos realizados na instituição campo de trabalho do(a) futuro(a) professor(a), no formato de investigação e pesquisa, as declarações dos(as) participantes(as) expostas acima, relativas às suas percepções, acusam um dos sérios problemas a serem repensados nesta fase de estudos.

De acordo com o entendimento dos(as) egressos(as), referentes à estrutura do estágio no ambiente investigado, é questionável a condução dos estudos na escola: como observar, investigar e analisar as práticas pedagógicas com esquema rígido de circulação de alunos(as)

pelo ambiente educativo? Como investigar, limitados(as) à participação somente em um determinado horário da aula dentro de sala? Como conhecer as dimensões dos afazeres pedagógicos próprios da instituição educativa de ensino básico? Como aprender a lidar com as adversidades sem experimentá-las? Enfim, como promover a reflexão da *práxis* docente?

As afirmações de Pimenta e Lima (2006, p. 15) convergem com este apontamento, dado que, para elas, o estágio é atividade teórica propulsora da *práxis*, sustentada na concepção de futuro(a) professor(a) como intelectual em processo de formação e de educação como processo dialético de desenvolvimento do homem em contexto histórico, o que as levou à compreensão desta disciplina como investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas.

Enfatizo que é mencionada no PPC do Curso de Letras: Libras (UFG, 2014, p. 102) a explicação de estágio curricular supervisionado como sendo atividade de capacitação, em serviço, dentro do contexto escolar, em que o estagiário pode assumir, efetivamente, o papel de professor e demais funções exigidas no projeto pedagógico, além das necessidades pertinentes à instituição escolar, servindo de teste para o desenvolvimento das competências por determinado tempo.

É notória a diferença de posicionamento entre as primeiras declarações, em que se queixam da recepção e falta de atenção por parte da escola, e a do(a) participante **E**, deixando clara a preocupação em não *atrapalhar* a base do trabalho desenvolvido pelos profissionais da escola. De um lado os(as) estagiários(as) que nunca atuaram em sala de aula têm visão negativa da escola, de outro, o(a) professor(a) estagiário(a) **E**, cursando sua segunda licenciatura, de carreira consolidada, com vasta experiência na rede de ensino regular, que percebe as dificuldades da escola, apresentando compreensão a favor dela.

Destaca-se a mudança de visão entre os(as) primeiros(as) entrevistados(as), alunos(as) inexperientes na docência, sem nenhuma atuação ou pouca participação no ensino como profissionais docentes, além de ser o curso de Licenciatura em Letras: Libras, naquela ocasião, o primeiro curso superior que estavam cursando, ao passo que o(a) participante **E** é uma pessoa com vasta experiência na docência, visto que, desde aquela época, era um(uma) profissional efetiva(o) da Secretaria Estadual de Ensino(SEE). Além do mais, este(a) profissional cursava a Licenciatura em Letras: Libras como sua segunda licenciatura, pois já era formado(a) em Letras: português, também, pela FL/UFG.

A divergência de percepções pode se dar pela posição em que cada um se coloca quando se depara com as dificuldades em cursar a disciplina de estágio na escola-campo. Enquanto alunos(as) inexperientes, que conheceram a escola apenas na condição de discentes e ainda não experimentaram *o outro lado da moeda*, acusam a escola de ser a vilã da situação e se

posicionam com *vitimismo*, em contraposição, o estagiário(a) com mais conhecimento do dia a dia de uma escola assume situação de defesa da instituição básica de ensino.

É de se destacar, ainda, que zelar pelo trabalho educacional desempenhado pela escola-campo faz parte dos cuidados da instituição formadora. Existem, no PPC do Curso de Letras: Libras, menções de preocupação com a preservação da integridade do projeto da escola, resguardando a rotina de trabalho daquele ambiente e reafirmando a necessidade de respeito à dinâmica própria da escola: “Esta integridade permite uma adequação às peculiaridades das diferentes instituições escolares do ensino básico em termos de tamanho, localização, turno e clientela” (UFG, 2014, p. 102).

A diferença de visão entre os(as) demais entrevistados(as) com o(a) participante **E** pode ter ocorrido devido ao fato de que o reconhecimento de como a realidade escolar é, leva o indivíduo a certo *compadecimento* para com os(as) profissionais da educação. O sentimento de *corporativismo* em prol dos(as) educadores(as) ocorre porque o(a) estagiário(a) se descola do lugar de estudante e passa a ocupar o lugar de professor(a) conhecedor dos problemas advindos do sistema, os quais não são poucos, como mostram os próprios dados da entrevista.

Nesse momento, a formação é negligenciada, pelo(a) participante **E** e passa a prevalecer o cuidado com os(as) colegas de profissão. Em oposição, estagiários(as), que ingressaram recentemente na área docente, sedentos(as) pelo saber, pedem espaço para aprofundar seus conhecimentos, o que é, segundo eles(as), em alguma medida, difícil de se alcançar, conforme suas expectativas.

Ressalta-se, pois, assim como o(a) participante **E** se preocupa com a alteração do trabalho da escola, também, a instituição formadora demonstra intenção em retribuir às escolas dispostas em contribuir para a formação de seus(suas) licenciandos(as), mediante a possibilidade de abertura de espaço para acordo entre as instituições, caso as escolas desejem incluir em seu projeto a formação para seus docentes. Como está no projeto da instituição formadora, “os docentes em atuação nesta escola poderão receber alguma modalidade de formação continuada a partir da instituição formadora.” Saliento então, que há a intenção de preservar o trabalho desenvolvido pela escola de ensino básico, ofertando a seus docentes, conjuntamente, e em regime de colaboração, formação continuada por parte da instituição formadora (UFG, 2014, p. 102).

A referida existência desta preocupação do sistema de ensino em manter o regime de colaboração na formação entre as instituições de educação superior e básica, abrindo as portas da escola, com ganhos na qualidade de ensino para ambas as partes, por intermédio de formação continuada para seus professores merece certo destaque.

Ao relatar minha trajetória na educação, logo no início desta dissertação, incluí uma experiência de estágio, na qual, a professora da FE/UFG visava a contribuir para a formação dos(as) docentes experientes. Para tal, foi pensado uma dinâmica, em que, enquanto estagiários(as) assumiam a regência das turmas, os(as) professores(as) participavam de formação continuada, junto à professora formadora dos estudantes de pedagogia.

Nessa mesma direção, Pimenta e Lima (2006, p. 14) atestam a possibilidade de ganhos por parte das escolas que se comprometem com a responsabilidade de colaborar na modalidade de *co-formação*. De acordo com estas autoras, “A pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor. Ela pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários.”

Portanto, é ressaltada, aqui, a necessidade de abertura dos sistemas de ensino para este momento de aprendizagem dos saberes docentes, assumindo como sua a responsabilidade de *co-formação* dos(as) futuros(as) professores(as), visto que, estudos comprovam a eficiência da participação destes estagiários(as) no ambiente de trabalho, singular da profissão docente. Sendo assim, os sistemas de ensino precisam assegurar parceria com as instituições formadoras, abrindo as portas das escolas para o estágio.

Santana (2010) vem opinando a respeito do valor dos espaços de diálogos no processo formativo de novos(as) professores(as), pois existe riqueza nesse momento devido às trocas de conhecimentos, de ideias, estratégias e novas concepções a respeito do estudo, ressaltando, ainda, que o diálogo entre os(as) professores(as) (experientes e em formação) acerca de tópicos da prática, representa oportunidades para que novas possibilidades de ação docente sejam concebidas.

Outra situação discrepante, detectada entre os(as) participantes da pesquisa, advém dos relatos extraídos dos(as) participantes **A**, **C** e **F**, sendo os(as) dois(duas) primeiros(as) ouvintes e o(a) terceiro(a) surdo(a). Levando em conta que parte do estágio foi desenvolvido em escola majoritariamente composta por alunado surdo(a), o(a) terceiro(a) participante **F**, apresenta satisfação em realizar a disciplina nesta instituição em contraposição às declarações de **A** e **C** demonstrando pouca ou nenhuma interação com os professores(as) experientes.

Os vieses inconscientes dos(as) entrevistados(as) **A**, **C** e **F** revelam a irrefutável importância do acolhimento da escola aos estagiários(as), tornando possível, as investigações de atitudes pedagógicas. Entretanto, conforme o entendimento dos(as) participantes da entrevista, enquanto **A** diz que os professores “*não eram tão abertos à comunicação*”..., **C** relata que, em relação ao recreio, “*a gente nunca participou... O lanche, também, a gente não*

tinha acesso...e a gente não podia ir até a sala dos professores também”. Em contrapartida, **F** fala com notória satisfação, que *“sempre havia trocas”*. Cabe, então, refletirmos: Porque isso acontece na mesma disciplina de estágio, do mesmo curso de licenciatura e na mesma escola campo?

Talvez a questão esteja na relação pré-estabelecida do(a) estagiário(a) com o campo de estágio. **A** e **C** são licenciandos(as), ouvintes, ambos(as) ingressaram na licenciatura com 19 anos, sabiam Libras, mas não tinham nenhuma experiência profissional. Já **F**, é surdo(a), ingressou(a) na licenciatura com 22 anos, é fluente em Libras e tem certa experiência profissional na educação, adquirida, segundo ele(ela), na própria instituição na qual realizou o estágio. Logo, ao que tudo indica, segundo as percepções dos(as) participantes, posso supor que a limitação imposta para **A** e **C** não ocorreu com **F**, devido à familiaridade estabelecida previamente.

Ora, não há como negar os contributos do contexto de formação para o aprendizado de conhecimentos pertinentes ao fazer docente. Curado (2018) explica o termo *epistemologia* como sendo o estudo do conhecimento e de suas possibilidades. Mais à frente, ao discorrer sobre formação, afirma que ela *“é atravessada por diversificadas inspirações epistemológicas que se relacionam ao contexto cultural e econômico do momento.”* No contexto educacional voltado à comunidade surda, naturalmente, o(a) estagiário(a) surdo(a), mesmo que em pouca medida mais familiarizado com a docência e com a escola campo na qual está estagiando, se sinta mais à vontade, devido ao próprio cenário cultural que, de certo modo, o beneficia.

Logo, se o(a) estudante estabelece maior liberdade para participar de todos os eventos pedagógicos, por consequência, encontrará mais oportunidades para expandir seus conhecimentos na área que está investigando. É, portanto, concedido a ele(ela), a possibilidade de explorar mais as experiências que aquele ambiente oferece. Nessa linha de pensamento, Curado (2019) reitera este entendimento, ao dizer que ocorre, nesse instante, estudo crítico dos conhecimentos, embasamento do trabalho docente no contexto escolar.

O Quadro 3 apresenta declarações de **A** e **F**, confirmando os pareceres anteriores sobre as mudanças de percepções dos(as) estagiários(as), influenciados(as) por seus perfis construídos com base na identidade, cultura e histórico, relativos à escola campo, local de parte do estágio do curso de Letras: Libras.

Há que se considerar, é claro, as obrigações pertinentes ao trabalho genuíno desenvolvido pelos(as) profissionais da educação, que são complexas e, muitas vezes, desgastantes. Cientes da realidade do sistema de ensino básico no Brasil, são inegáveis as adversidades enfrentadas pelos(as) professores(as) experientes, o que se configura, nesse viés

de investigação, como uma dificuldade para agregar mais uma responsabilidade formativa a estes(as) profissionais.

Porém, é perceptível a diferença da descrição dos procedimentos na escola, entre **A** e **F**, quando o(a) primeiro(a) diz que “*nós não tivemos muito contato com os professores e com a gestão*”, enquanto **F** demonstra satisfação em interagir com os(as) profissionais da escola. Entretanto, anteriormente a essa declaração, **F** relata sobre a familiaridade com o lugar, onde fez cursos na área e teve a oportunidade de trabalhar, aos sábados, com a docência. Tal fato leva a deduzir que é possível, sim, dar atenção formativa aos estagiários, visto o que ocorreu com um deles.

A discrepante situação entre os(as) dois(duas) participantes acima remete à teoria de Curado (2018), quando entende o(a) professor(a) como *sujeito histórico*, que adquire elementos na formação e na atividade de interpretação de sua prática na atividade, mediante análise de questionamentos sobre o que se explica e o que se faz. Pois bem, se o(a) sujeito(a) é histórico, há que se considerar sua bagagem, para a condução favorável ao seu desenvolvimento pleno na prática docente. Assim, se **F** buscava meios para se desenvolver no aprendizado da ação docente, trocando pensamento, compartilhando experiências, buscando conhecimento para compreender melhor o seu fazer na prática, **A**, também, demanda das mesmas condições para absorver os mesmos saberes que **F** buscava.

É inegável a alteração na rotina escolar, quando há presença de estagiários(as). No entanto, cientes da vital participação da realidade no contexto educacional para formação dos(as) aprendizes da docência, ciente da necessidade de observação do trabalho dos(as) professores(as) experientes e do desenvolvimento de competências e habilidades para lidar com as adversidades pertinentes às circunstâncias do ensino básico, que não se limita à sala de aula, é essencial a abertura das escolas para a promoção de formação adequada.

3.5.2.2 Limitações na formação

Quadro 8 – Núcleo de sentido: *limitações na formação*

PARTICIPANTES	PERCEPÇÕES
C	<p><i>No segundo estágio, nós íamos observar a aula. Já entrava na sala daquela que era para ser observada. Antes de dar o horário da aula, a gente ficava do lado de fora, tinha um banquinho lá, que era para os estagiários se sentarem e esperarem, a gente não podia circular na escola. Aí dava o horário, a gente ia para sala, ficava no fundinho e só observava.</i></p> <p><i>No estágio 3 foi a prática. A gente ia para sala de aula. Aí, da mesma forma, a gente ficava sentado no banquinho do lado de fora esperando dar o horário de entrar para a sala de aula. Essa foi a prática, né, a gente ia para sala de aula. E, da mesma forma a gente ficava sentado do lado de fora no banquinho aí quando dava o horário da aula a gente ia para sala de aula.</i></p>
E	<p><i>Então é a questão até de estagiário em sala que a gente observa que atrapalha e altera a rotina da sala de aula.</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa.

As falas do Quadro 8 se encontram na contramão das ideias de Santana (2010) presentes no início desta dissertação, uma vez que, a autora considera que o conhecimento teórico-prático, pode aflorar, a partir da interação com toda a comunidade escolar, sobretudo, nos espaços e tempos pedagógicos pertinentes ao ambiente educativo. Pois bem, o ato de se sentar no banquinho citado pelo(a) participante C, inibe a participação e observação do contexto geral da escola. É louvável o contexto pedagógico ser organizado, contudo, tal organização, precisa estar atenta a toda demanda de responsabilidades da escola e não visar apenas à preservação de seu trabalho educativo.

A fragmentação no processo de formação compromete a ação pedagógica e é uma barreira para o aprendizado do saber intelectual, científica, artística, ética, técnica e pedagógica do docente que se encontra em formação. Nestas condições, descritas pelos(as) egressos(as), a sistematização da formação dos(as) professores(as) parece estar sendo, de certa forma, limitada e inibidora. Curado (2018) define a formação em duas perspectivas: emancipadora e emancipatória. Enquanto a última é mais conceitual, a primeira pode ser entendida como crítico-emancipadora, referindo ao ato de formar e fazer a docência, baseada na participação, observação e análise da realidade, com fins de compreender e, por conseguinte, libertar e transformar, como afirma a autora:

Encontramos esse adjetivo nas duas formas: ‘emancipadora’ ou ‘emancipatória’; ‘emancipadora’ refere-se mais à ação, educação, ao processo, à práxis, prática; e ‘emancipatória’ refere-se mais à concepção, ao ideal, à teoria, aos princípios, à avaliação, ao currículo, à ética, ao potencial, à racionalidade, à competência, ao conceito, à concepção e perspectiva (CURADO, 2018, p. 47).

Diante desta afirmação, uma formação traçada na observação da ação dos(as) professores(as) experientes e da realidade do contexto, direciona ao pensamento reflexivo dessa *ação*, orientando para a autonomia intelectual de suas próprias atitudes pedagógicas. Todavia, se os(as) estagiários(as) não encontram estrutura condizente, os subsídios serão insuficientes para a construção intelectual desse(a) estudante em estudo investigativo.

Os estudos de Curado (2018) corroboram a articulação da universidade com as escolas de ensino básico, pois considera necessária a vivência para a união das modalidades de ensino teórico e prático. A autora alega que a intenção consiste em construir o sentido da práxis como ação transformadora, fundamentada pelo conhecimento da realidade e pela reflexão, fortalecendo o sentido histórico da ação educativa. No entanto, como conhecer essa realidade, se encontrarem vivências limitantes de seus movimentos dentro do espaço de estágio?

O(A) estudante **C**, por diversas vezes, repetia o fato de ficarem sentados em um banco instalado do lado de fora da escola: *“a gente ficava do lado de fora, tinha um banquinho lá, que era para os estagiários se sentarem e esperarem, a gente não podia circular na escola.”* O fato foi marcante para esse(a) participante, dado que, reiteradamente, era citado por ele(ela).

Curado (2018), em seus escritos, exprime a imprescindibilidade de mudanças com relação à abertura do espaço de pesquisa da profissão e menciona “não na aproximação dos processos formativos ao cotidiano escolar, mas na necessidade de abstração dessa realidade para a efetiva compreensão da totalidade dos fenômenos que interferem no trabalho educativo em busca da concretização de sua essencialidade” (CURADO, 2018, p. 13).

Da mesma maneira que foi mencionada acima a diferença entre os relatos dos(as) participantes conforme seu perfil histórico, o(a) entrevistado(a) **E** manteve sua postura na defensiva da escola e se refere à presença do(a) estagiário(a), como um empecilho para o bom andamento dos trabalhos da escola, dizendo: *“Então, é a questão até de estagiário em sala que a gente observa que atrapalha e altera a rotina da sala de aula”*.

Pois bem, estudos, como os de Curado (2018), reforçam a necessidade de abstrair a realidade escolar, como sendo um ato vital para o processo formativo do(a) estudante de licenciatura, para oportunizar a observação e vivência da totalidade dos acontecimentos acadêmicos, pertinentes ao universo da educação básica, visto que é exigido do(a) professor(a), saberes que vão além da regência da sala de aula.

A relação de atividades constantes no PPC reforça a recomendada participação na completude do contexto escolar de ensino básico com suas particularidades. Acrescento, ainda, a importância da assistência e orientação durante o período de permanência.

3.5.2.3 Tensão no clima escolar

Quadro 9 – Núcleo de sentido: *tensão no clima escolar*

PARTICIPANTES	PERCEPÇÕES
A	<i>Porque a gente acabava vendo as dificuldades dos Professores, dos alunos e da escola como um todo e a gente não era muito bem-recebidos digamos assim, devido à essa carga de estresse que os professores já carregavam e à dinâmica da escola, então, eu acabei desanimando um pouco, confesso.</i>
B	<i>[...] de repente você se depara com a realidade que não é fácil.</i>
C	<i>[...] nunca teve aquele momento de entrar na sala dos professores e conversar com eles tranquilamente ou ficar passeando pela escola para ver como os alunos interagem. Foi bem criterioso mesmo.</i>
D	<i>[...] me deu um pouco de medo de não dar conta de toda aquela carga, de estar na área da Educação, porque a gente percebia que era pesado.</i>
E	<i>E a gente fica pensando: se eles que são profissionais da Educação, estão tratando a gente assim, a realidade lá dentro deve ser dessa forma também. Então, não existe uma total aceitação do outro profissional.</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

A expressão *tensão no clima escolar* foi cunhada, também, com base, nos dados das entrevistas semiestruturadas e foi relacionado com o PPC do curso de Letras: Libras e com os estudos bibliográficos. Esse termo significa a percepção que os(as) entrevistados(as) têm do clima escolar, complementando o que foi discutido no núcleo de sentido sobre as *vivências limitantes*, dentro da categoria que reuniu os *desafios encontrados na escola-campo*. Isso pode ser percebido no Quadro 9, no qual há relatos que revelam que a realidade da escola não é fácil.

O Quadro 9 mostra a observação dos(os) participantes, quanto à demanda de trabalho dos(as) professores(as), com sobrecarga, a ponto de prejudicar a assistência e apoio aos futuros(as) professores(as) em formação, que estão naquele instante de formação sob seus cuidados. Quando o(a) participante C diz sentir falta daquele momento de “*entrar na sala dos professores e conversar tranquilamente com eles ou ficar passeando pela escola*”... deixa transparecer a percepção deste(a) entrevistado sobre a possível falta de atenção dos(as) profissionais da escola para com os(as) estagiários(as).

Diante do que regem os documentos orientadores do estágio e de pesquisas, como a de Santana (2010), a troca/conversa/diálogo auxiliam o aprendizado do ofício investigado, para melhor compreensão e posterior elaboração de seus próprios movimentos pedagógicos. Visando a promover melhorias no ensino básico é prudente que a escola esteja preparada e organizada, em termos estruturais, administrativos e sociais, para atender a mais esta atribuição, uma vez que, se refere a profissionais buscando formação para atuar neste nível básico de ensino.

É interessante pontuar, os benefícios da qualidade na formação de futuros(as) professores(as) à própria instituição concedente. Logo, seria lógico o interesse dela pela melhoria do ensino, uma vez que retornará para si os benefícios. A problemática apontada pode ser analisada do ponto de vista de Nóvoa (1992), que descreve elementos da cultura organizacional da escola e elenca bases conceituais e pressupostos invisíveis, agregando categorias integrantes de elementos, como valores, crenças e ideologias dos membros da organização. Dentre eles, estão as *manifestações comportamentais*, que são elementos suscetíveis de influenciar o comportamento de todos os envolvidos na organização.

Se por um lado estão as atividades naturais da escola e como são desempenhadas, por outro, está o conjunto de normas e de regulamentos que as orientam, assim como os procedimentos operacionais impostos ou assumidos pelos membros da organização. Nesta perspectiva, por valorizar as significativas contribuições de professores(as) experientes, é fundamental a organização cultural da escola, com vistas, a atender aos(as) profissionais em formação, repassando a eles(as) conhecimentos, saberes, bagagens e experiências, influenciando o comportamento de todos os(as) envolvidos(as) com um objetivo em comum, a aprendizagem das ações docentes.

Nos *bate-papos* da coleta de dados, era genérica a sensação de ser aquela, uma profissão considerada difícil, entre os(as) entrevistados(as). **A** não se sente “*bem-recebido*” e atribui esta sensação à “*essa carga de estresse que os professores já carregavam e à dinâmica da escola*”, o que está levando-o ao desânimo. **D** declara sentir “*um pouco de medo de não dar conta*”, sentindo-se até incapaz “*de estar na área da Educação*”, atribuindo estes sentimentos à percepção de que isso “*era pesado*”. **D** expressa total estranheza ao tipo de relações presentes naquele ambiente. Sua fala assevera o quão impactado(a) está, com suas percepções da vivência escolar, apresentando indícios de desassossego com relação ao clima tenso e rígido e citando, inclusive, sensação de medo da profissão escolhida. Ou seja, tanto **A** quanto **D** demonstram estarem influenciados negativamente pelas vivências na escola.

As percepções negativas apresentadas pelos(as) estagiários(as) acerca da escola se desencontram dos estudos de Santana (2010), apresentados no início, concernentes ao desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos por meio da interação com alunos(as), professores(as), funcionários(as) e comunidade escolar, de um modo geral, bem como, na observação dos recursos tecnológicos. Dessa maneira, os dados, têm indicado, nos relatos dos(as) participantes, que eles(as) podem não terem conseguido compreender o papel da escola em sua formação.

Por um lado, o clima escolar notado pelos(as) estudantes revela a impressão de estarem convivendo como profissionais extremamente ocupados e estressados com o ofício. C fez questão de frisar a falta de interação *tranquila* com os(as) professores(as), pois não tiveram a oportunidade de participar do momento de recreio para um bate-papo descontraído: “[...] *nunca teve aquele momento de entrar na sala dos professores e conversar com eles tranquilamente*”. Ainda completa sua queixa com relação ao controle dos movimentos dos(as) estagiários(as) dentro do espaço escolar, sendo impedidos, até mesmo, de circular pela escola no momento de recreio para observar os(as) alunos(as) ou *“ficar passeando pela escola para ver como os alunos interagem”*. Estes dados podem estar sugerindo que as escolas, ainda, têm dificuldades para se abrirem a esse processo *co-formativo*.

Por outro lado, consta do parágrafo primeiro da Resolução nº 2 do CNE destaque para o ajuste entre as instituições educacionais, preservando pelo bom andamento do ensino de ambas as partes, além da valorização do trabalho compartilhado na formação de futuros(as) professores(as): “O processo instaurador da prática pedagógica deve ser efetivado mediante o prévio ajuste formal entre a instituição formadora e a instituição associada ou conveniada, com preferência para as escolas e as instituições públicas.” Isto é, sucessivamente, aparecem fragmentos, na lei e no regulamento do curso, demonstrando preocupação, zelo e respeito ao trabalho desenvolvido nas instituições de ensino básico (BRASIL, 2019, p. 9).

É de se destacar que a investigação aqui realizada ouviu apenas uma das três partes envolvidas, sendo, no caso, alguns(mas) alunos(as), egressos(as) do Curso de Letras: Libras e que participaram do Pibid. Reconhecemos, assim, que há necessidade de estudos futuros em que outros(as) participantes do processo formativo, que integram tanto a instituição formadora quanto a escola-campo, sejam partícipes de pesquisas com esse tema.

3.5.3 Resultados da Categoria: Interação na comunidade escolar

Nesta categoria há apenas um núcleo de sentido:

- atuação dos supervisores.

3.5.3.1 Atuação dos supervisores

Quadro 10 – Núcleo de sentido: *atuação dos supervisores*

PARTICIPANTES	PERCEPÇÕES
A	<i>Eram eles dando aula e nós observando... não tinha muito tempo para conversa, era uma coisa bem rápida.</i>
B	<i>[...] aí o que acontece, o professor me deixou muito à vontade e saiu da sala. Em minha opinião, ele deveria ficar na sala, porque a aula era toda em Libras, como ele era surdo, eu programava minha aula toda em Libras para que ele pudesse participar e me dar um feedback. Mas ele saiu da sala. [...] eu gostaria de ter tido um feedback mais da parte que acompanhava a aula...</i>
C	<i>E a dificuldade foi não ter ninguém além da gente ali na sala... Então, a aula inteira era assim, a gente não tinha autoridade de sala de aula. E o professor regente de turma saía e ficávamos a sós. Não tinha um supervisor junto... então, a dificuldade foi com esses pequenos detalhes, situações que aconteceram na hora e que a gente ia resolvendo entre a gente mesmo.</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme redação do PPC de Libras, para melhor acompanhamento dos(as) alunos(as) estagiários(as), o estágio será discutido e organizado pelos(as) professores(as) formadores(as) e os(as) professores(as) das escolas, que estiverem na incumbência da supervisão. Consta no termo de compromisso de estágio, cláusula 8ª, que, “Será definida entre o professor orientador e o supervisor do estágio a elaboração de um regulamento de estágio supervisionado que contemple a sistemática de coordenação, orientação, supervisão e avaliação, para melhor acompanhamento e funcionamento do estágio” (UFG, 2014, p. 123).

Segundo Gabassa, Costa e Santos (2019, p. 90), é comum supervisores não terem condições para acompanhar, a contento, os estagiários, devido a vários fatores restritivos do processo e cita a respeito dos(as) professores(as) experientes da escola: “Estes, por sua vez, no geral não dispõem de condições mínimas para o acompanhamento dos estagiários (espaço físico, tempo disponível no horário de trabalho, segurança com a própria prática pedagógica etc.)”

A todo o momento, o aporte teórico utilizado evidencia a considerável contribuição dos conhecimentos dos(as) professores(as) experientes, para a apropriação dos saberes nas ações pedagógicas. Além de livros e artigos, facilmente é localizado, em leis e documentos reguladores dos cursos de licenciatura, o reconhecimento e valorização do trabalho de *co-formação* esperado dos supervisores das escolas campo.

Destaco o trecho do PPC do Curso de Letras: Libras, que cita os artigos 1º e 3º da LDB, expressos no parecer, à época em vigor, CNE 9/2001, que julga o estágio curricular supervisionado da seguinte forma: “é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário” (UFG, 2014, p. 101).

Entretanto, mesmo sendo o trabalho do(a) professor(a) supervisor(a) legalmente orientado e recomendado, após comprovada, por meio de estudos, a eficácia da sua orientação na formação dos(as) licenciandos(as), em boa parte dos relatos coletados nas entrevistas desta pesquisa, foi detectada, participação reduzida dos(as) professores(as) no momento de estudos permanentes, no espaço de aprendizagem do trabalho docente. A falta de assistência por parte dos(as) professores(as) experientes é algo recorrente nas declarações dos(as) entrevistados(as).

Quando **A** diz: “*Eram eles dando aula e nós observando... não tinha muito tempo para conversa, era uma coisa bem rápida*”, isso configura exclusão do momento de atenção aos estagiários(as) por parte da organização escolar. Na mesma proporção, **B** repreende a atitude do(a) professor(a) da sala em que ela atuava: “*Mas ele saiu da sala*”, alegando que “*gostaria de ter tido um feedback mais da parte que acompanhava a aula*”..., manifestando insegurança, seguida de insatisfação e expressiva necessidade da presença do(a) professor(a) experiente. Ao mesmo tempo, **C**, explicitamente, revela o descontentamento com a atitude dos(as) professores(as) da escola-campo dizendo: “*E a dificuldade foi não ter ninguém além da gente ali na sala, pois não tinha um supervisor junto...*”

Continuamente, as declarações dos(as) entrevistados(as) vêm ressaltando, sob sua ótica, a participação inibida da escola na formação de estagiários(as) do curso de licenciatura em Letras: Libras.

CONCLUSÃO

Neste espaço de conclusão apresento reflexões a respeito dos dados coletados, por meio de estudos bibliográficos e análise de documentos, combinados com os relatos dos(as) participantes sobre o período de vivências escolares. Este é o momento de ponderar, no domínio do estágio curricular supervisionado, a percepção dos(as) egressos(as) do curso de licenciatura em Letras: Libras, apontando para as situações pedagógicas que permeiam a relação da escola com os(as) estagiários(as).

A complexidade do objeto de investigação escolhido consiste nas relações estabelecidas entre a escola e os(as) universitários(as) em período de formação profissional e, por tabela, a capacidade de colaboração com as universidades na responsabilidade de construção de futuros(as) professores(as). Nestas condições, a problemática condutora desta pesquisa consiste em analisar as percepções de egressos(as) do curso de licenciatura em Letras: Libras da FL/UFG, também egressos de Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) Letras: Libras, sobre a contribuição das escolas públicas de educação básica na formação profissional.

Desse modo, nos documentos direcionadores da disciplina de estágio supervisionado, a formação é compreendida mediante tempo e espaço da realidade do trabalho docente, assistidos por uma supervisão, apoiadora e condutora dos campos de conhecimento de domínio do(a) professor(a).

No decurso de conclusão, cabe apresentar os resultados desta análise, apontando caminhos e abrindo espaços de diálogo entre as instituições educacionais (universidade e escola de educação básica) para questionar a realidade do processo formativo, nessa etapa colaborativa entre as duas entidades, a fim de explorar mais o ambiente de trabalho, indicando para os(as) estagiários(as) o alcance do entendimento do quão é importante o papel da escola para sua formação.

Esta é uma pesquisa qualitativa, com coleta de dados a partir de estudos bibliográficos e análise de documentos, apresentados nos capítulos 1 e 2 e entrevistas com egressos(as) do curso de licenciatura em Letras:Libras, apresentadas no capítulo 3. Foi necessário enfrentar o desafio de adaptação ao cenário atual, em meio a uma pandemia causada pela Covid-19, que impactou na inevitável modificação no projeto inicial, alterando os instrumentos de coleta de dados e participantes da pesquisa. A entrevista foi realizada via internet, pois apenas os recursos virtuais estavam disponíveis no momento. A alteração do projeto inicial se deu na substituição dos(as) estagiários(as) cursistas (em fase de finalização do curso no período de maio a junho de

2020), por egressos(as) do curso, atualmente, profissionais da rede básica de educação, devido ao objeto de estudos se ajustar a este nível de ensino. Ainda, como critério, os sujeitos foram aquele que tiveram participação no Pibid Letras: Libras, isso porque buscou-se alcançar uma reflexão de participantes com mais tempo em contato com a escola de educação básica durante a formação.

Como o objeto de investigação é a contribuição da escola-campo para o trabalho colaborativo na formação de estagiários(as), a investigação girou em torno das percepções de ex-estagiários(as) relativas ao trabalho desenvolvido na/pela escola, no que concerne ao formato de parceria na formação e as possíveis reverberações na elaboração do ser docente.

Esta dissertação se inicia com um breve relato da minha história de vida, sobretudo, as relações que fui estabelecendo com a temática da pesquisa ao longo da minha formação acadêmica, conciliadas às diretrizes educacionais que regiam cada momento educacional no país. Parte da relevância da pesquisa consiste nesse fato, pois, o interesse em investigar aconteceu por conta da inquietação que sempre tive ao longo de minha jornada na educação. Isso posto, na construção da redação desta dissertação foram apresentadas pesquisas sobre a formação inicial de professores(as), indicando, importantes mudanças que esta área do conhecimento requer.

Sendo o objeto de pesquisa deste estudo complexo por natureza, em virtude de ser o estágio uma atividade que envolve duas instituições de níveis diferenciados, em prol da formação de profissionais da área docente, as percepções dos(as) egressos(as) representam, apenas, o início das investigações dos problemas que permeiam o processo formativo, devido esse campo ser composto por três partes e a escuta, aqui, ser apenas de uma delas. Por esse motivo, foi realizada revisão bibliográfica, que por sua vez, revelou como esse campo de estudos vem, ao longo dos anos, arrastando dificuldades e barreiras.

A premissa de que as trocas entre professores(as) experientes e professores(as) em formação contribuir significativamente para o aprendizado de atitudes pedagógicas somada a minha experiência profissional, que aguçou minha curiosidade a esse respeito foi a motivação para me lançar à procura de novos caminhos para a formação de licenciandos(as). Ciente de que as duas abordagens de estudos sobre licenciandos(as) (teoria e prática) se dão não apenas em um momento, mas em todo o curso de licenciatura, fiz um recorte, para a fase de estudos desenvolvido no modelo colaborativo de formação, em que a universidade conta com a escola de educação básica de ensino na promoção das trocas de saberes, abertura de espaços para observação, análise e reflexão do fazer docente.

No capítulo primeiro desta dissertação descrevo o conceito de estágio curricular supervisionado e suas implicações e, em seguida, apresento aspectos legais que regem esta área do conhecimento, sua importância na formação dos(as) futuros(as) professores(as) de Libras no Brasil e a articulação na escola-campo. Entretanto, o foco desta investigação consiste em detectar as percepções dos(as) estagiários(as) no que concerne ao trabalho da escola para com sua formação.

No capítulo segundo apresento o tipo de pesquisa e a abordagem escolhida. Além disso, é exposto o roteiro para a realização do estudo, incluindo informações importantes da descrição da revisão bibliográfica, na qual, os resultados, surpreenderam, visto que foram encontrados apenas, dois artigos sobre a temática do estágio curricular supervisionado em licenciatura em Letras: Libras.

O fato de haver poucas pesquisas no campo da licenciatura em Letras: Libras, a percepção de fissuras na relação entre licenciandos(as) e escola de educação básica averiguadas por meio de revisão bibliográfica, a recorrente elaboração de leis em prol de melhorias para a área e, por fim, a análise dos dados coletados nas entrevistas, tornam esse trabalho relevante, podendo contribuir para modificações na aplicação dessa disciplina no futuro.

Reforçando a ideia de fissuras na disciplina estudada, os resultados das entrevistas realizadas na etapa de coleta de dados, posteriormente analisadas e apresentadas no capítulo terceiro, evidenciaram a visão dos(as) estagiários(as) frente a esse momento de estudos de ações docentes, na escola de ensino básico. Mesmo havendo perfis diferenciados entre eles(as), o que transpareceu foram as dificuldades dos(as) estagiários(as) em alcançar o entendimento do papel das escolas em sua formação.

Neste sentido, me pergunto, o que é preciso fazer para poder oferecer, ao(a) aluno(a) estagiário(a), a percepção da importância de participar da realidade escolar? Quais as mudanças de postura adotadas pela escola serão necessárias para que os(as) estagiários(as) consigam, de fato, absorver todos os aspectos e situações pedagógicas, consolidando o fazer docente de um(a) profissional da área?

A problemática encontrada neste recorte do(a) estágio(a), momento de participação da realidade educacional, aponta para a necessidade de modificações, o que na verdade, se configura em algo positivo, pois possibilita às instituições envolvidas transformações significativas que podem levar à superação dos entraves e barreiras presentes entre as partes.

Nessa lógica de pensamento, a investigação foi direcionada, a partir de situações pedagógicas observadas pelos(as) estagiários(as), em relação à condução dos estudos investigativos, dentro do ambiente escolar. Entretanto, não se trata de tecer aqui, uma resposta

pronta para o problema, visto que, apenas uma, das três partes envolvidas no processo, foi ouvida, no caso, os(as) alunos(as) estagiários(as), que descrevem, na ocasião, suas percepções. Logo, não há como apresentar um arquétipo da formação dentro da escola de educação básica, mas iniciar a discussão em busca de melhorias, beneficiando a trílogia profissional (professor(a) universitário(a), professor(a) experiente de ensino básico e futuro(a) professor(a)).

Sinalizo sobre a conduta adotada pela escola, com sua organização cultural, a qual não posso avaliar e julgar, visto que ela não foi ouvida. Sendo assim, deixo em aberto este campo de investigação, para que, no porvir, seja possível dar continuidade aos estudos, na escuta não apenas da escola, como também, da instituição superior, responsável direta pela formação de novos(as) professores(as) de educação básica.

Dessa maneira, foi possível levantar, a partir da análise dos dados, as percepções de situações pedagógicas, da realidade educacional de ensino básico, no labor de práticas docentes. É preciso propiciar às instituições, mais debates a respeito da formação de licenciandos(as), para deliberações mais conscientes e críticas sobre os benefícios e impactos que a entidade de educação básica provoca no processo formativo, durante o período de permanência na escola. É fundamental a promoção de reflexões acerca do papel da escola, nesta etapa de estudos acadêmicos, visto que ela é um espaço privilegiado para a apresentação dos segmentos que envolvem o aprendizado do fazer docente inerente à profissão.

Isto significa que a escola poderá contribuir na função de preparar e situar os(as) alunos(as) para as reais situações pedagógicas, com conhecimentos e saberes necessários para tomadas de decisões, pensamento e ações, com autonomia nas atitudes pedagógicas. Sendo assim, os dados revelam a necessidade de pesquisas, estudos e investigações nessa área do conhecimento da licenciatura, considerada recente, visto que, conforme consta na introdução deste trabalho, a licenciatura em Letras: Libras, na modalidade presencial, da FL/UFG foi implementada, entre os anos de 2008 e 2009.

No capítulo terceiro foram apresentados os dados coletados pela entrevista dos participantes. A partir das situações pedagógicas descritas e analisadas, o relacionamento dos(as) professores(as) com os(as) estagiários(as), na visão deles, pareceu ter sido acanhada.

Indubitavelmente, o sucesso desta etapa de estudos, depende de vários fatores, e por isso, aponto nesta pesquisa, apenas uma direção para melhoria, no que tange à participação da escola de educação básica no processo formativo. Ou seja, pretendo aqui, alertar sobre a necessidade de se abrir espaços de aproximação entre as instituições, para reflexões e análises de como aperfeiçoar a qualidade da formação dos(as) licenciandos(as), com suporte e respaldo

necessário, para uma formação de sujeitos(as) críticos(as) e autônomos(as), dotados(as) de habilidades e capacidade de escolhas pedagógicas mais assertivas no ensino básico.

Ao final da análise dos dados e discussão dos resultados de dados, foi possível inferir que a presença e participação dos(as) alunos(as) estagiários(as) na escola de ensino básico é essencial e garantidora do desenvolvimento e aprendizado de atitudes pedagógicas. Após refletir sobre a problemática levantada, percebo a importância da reflexão sobre essa estrutura de estágio, bem como de se procurar maneiras de melhorar o trabalho, contribuindo para mais qualidade na formação.

Vale ressaltar que a almejada discussão e reflexão de mudanças no processo formativo dependem não apenas das duas instituições educativas, como também, do interesse de instâncias superiores. Sendo assim, o trabalho formativo requer que Secretarias de Educação participem apoiando, viabilizando e articulando para que a escola consiga reestruturar sua cultura organizacional, em prol da co-responsabilização da formação de licenciandos(as).

Na atual conjuntura, a escola se depara com dificuldades em oferecer respaldo e formação para futuros(as) professores(as) em seu ambiente educativo. Caso as Secretarias de Educação se comprometam a participar deste processo, talvez, seja possível pensar meios de subsidiar o trabalho na escola, por meio da elaboração de projetos, mudanças de posturas da gestão, nas condições de trabalho dos(as) professores(as) e na mediação pedagógica do fazer docente.

Baseada nos documentos reguladores da disciplina, nas pesquisas apresentadas e nos dados coletados, concluo indicando urgência na busca de mecanismos modificadores dessa cultura escolar, que rejeita a participação nessa incumbência de *co-formadora*. A modificação postural da escola frente a essa responsabilidade não irá acontecer em um *passe de mágica*, pois, envolve políticas públicas que propiciem a efetivação da formação no formato colaborativo. Culpabilizar os(as) professores(as) experientes das escolas, sem encontrar uma efetiva resolução para o problema, seria uma leviandade, em razão dos próprios dados coletados nas entrevistas, que apontam para a sobrecarga de trabalho dos(as) professores(as) de ensino básico.

Pimenta e Lima (2006, p. 21) sugerem a alternância de momentos de formação entre a universidade e a escola. “Pode-se, ainda, pensar o estágio em propostas que concebem o percurso formativo, alternando os momentos de formação dos estudantes na universidade e no campo de estágio.” Essa ideia de alternância entende que, tanto a teoria quanto a prática se fazem presentes nas duas instituições educativas. Sendo assim, os currículos de formação

precisam estar atentos, abrindo as portas da escola para o desenvolvimento da capacidade de reflexão e investigação nos contextos reais de trabalho profissional.

Vislumbro o futuro dessa disciplina pelo viés descrito pelas autoras acima citadas. Acredito ser possível melhorar a formação de futuros(as) professores(as), com a enriquecedora participação das escolas, uma vez conhecedora de seus valiosos e potenciais profissionais experientes, que lá se encontram.

Uma vez que esta pesquisa apresenta a universidade se mostrando disposta a retribuir com a oferta de formações continuadas, desejo que este estudo tenha êxito e alcance os setores educacionais responsáveis pela formação e, em especial, as escolas, comunicando os pontos positivos que, porventura, poderão beneficiá-las.

Entretanto, tenho a noção do quão árduo ainda será essa luta para se chegar à maestria do trabalho no regime de colaboração, tal como vêm descrevendo as teorias. Serão necessários desprendimentos de crenças enraizadas há anos. Nesse sentido, o trabalho de mudanças perfaz todo o estudo formativo, a começar pelos currículos de formação, pois se querem incluir a escola como parceira, é preciso incluí-la em mais momentos, para que se sinta integrada ao processo.

É pertinente lembrar que as mudanças previstas dependem da cultura organizacional da escola e da aceitação do professor frente a essa responsabilidade formativa, pois sua mediação e sua abertura aos(as) alunos(as) são imprescindíveis para que o processo investigativo se consolide. A motivação para o trabalho *co-formativo* é condição *sine qua nom* para o êxito no processo, pois as responsabilidades são coletivas e dependem de aspectos relacionados à comunidade educativa como um todo, a começar, pela gestão. É preciso buscar intervir na construção de uma cultura organizacional nas escolas, facilitando o trabalho investigativo, para que os espaços escolares sejam mais bem aproveitados e devidamente explorados, resultando, em formação de profissionais aptos ao trabalho docente.

Portanto, para finalizar, a contribuição deste estudo consiste em abrir espaços, conscientizar profissionais e aproximar os segmentos (instituição formadora, instituição concedente e estagiários(as)), estabelecendo relação harmoniosa e competente, para que as formações e os(as) envolvidos(as) no processo possam se beneficiar mutuamente. À vista disso, desejo com essa pesquisa contribuir para a conscientização das três partes envolvidas sobre a relevância da participação de licenciandos(as) na realidade da profissão para a qual estão se formando, com vistas à preparação para as reais condições de trabalho do(a) professor(a) de ensino básico.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 14. ed. Campinas-SP: Papyrus, 1995. (Série Práticas pedagógicas).
- AGUIAR, Márcia Ângela da S.; SCHEIBE, Leda. Formação e valorização: desafios para o PNE 2011/2020. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 4, n. 6, p. 77-90, jan./jun. 2010. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20 metas.pdf. Acesso em: 30 jan. 2015.
- APPOLINÁRIO, Fábio. *Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa*. São Paulo: Cengage Learning, 2009.
- ARAÚJO, Luís André da Silva *et al.* Estágio supervisionado em tempos de pandemia: relato de experiência no curso de Letras Libras da Universidade Federal do Ceará. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 4.; JORNADA CHILENA-BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 5., Campina Grande-PB, 2021. *Anais [...]*, Campina Grande-PB, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2020/TRABALHO_EV137_MD1_SA7_ID977_27102020122417.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.
- BARBOSA, Rozilda Pereira e MEDEIROS, Cláudia Rodrigues Machado de. O estágio curricular como mediador no desenvolvimento da gestão de sala de aula na educação infantil. In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS(ENALIC), 7., 2018, Fortaleza-CE. *Anais [...]*. Fortaleza: UEC, 2018. p. 1-15.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa Portugal: Edições 70, 2011.
- BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Em Tese*, UFSC, v. 2, n. 1. p. 68-80, 2005.
- BRASIL. *Lei n° 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22/04/2021
- BRASIL. *Lei n° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22/04/2021.
- BRASIL. *PARECER CNE/CP n° 27/2001*. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena Despacho do Ministro em 17 de janeiro de 2002, publicado no Diário Oficial da União de 18 de janeiro de 2002, Seção 1, p. 31.

BRASIL. *Lei 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: [BRASIL. MEC. *Portaria Normativa nº 38*, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília – DF, dez. de 2007.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20L%C3%ADngua%20Brasileira,Art.Aceso em 16 out. 2020.</p>
</div>
<div data-bbox=)

BRASIL. *Portaria Normativa nº 38*, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 8 jun. 2021.

BRASIL. *Lei nº 11.788*, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes... e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em: 16 out. 2020.

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). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 22/04/2021.

CAIRES, Susana; ALMEIDA, Leandro S. Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga-Portugal, v. 13, n. 2, p. 219 – 24, 2000.

CAIRES, Susana. Vivências e percepções do estágio pedagógico: contribuições para a compreensão da vertente fenomenológica do "Tornar-se professor". *Análise Psicológica* [online], v.24, n.1, p.87-98, 2006 Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0870-82312006000100009&lng=es&nrm=.pdf. Acesso em: 22 abr.2021.

CANDAU, V. M. F; OLIVEIRA, L. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, abril 2010.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1995.

COURA, Felipe de Almeida. O Estágio supervisionado em Libras: reflexões além do ensino de língua. *Revista Humanidades e Inovação*, UFT, v. 5, n. 9, p. 108-118, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/37938020/O_est%C3%A1gio_supervisionado_em_Libras_reflex%C3%B5es_al%C3%A9m_do_ensino_de_l%C3%ADngua. Acesso em: 30 jun. 2021.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v. 2, n. 4, p. 1-13, 2008.

FARIA, Juliana Guimarães *et al.* Proposta do Programa Institucional de Bolsa à Docência (Pibid) do curso de Letras: Libras da Universidade Federal de Goiás. *In: Expressões sinalizadas*. FARIA, Juliana Guimarães; REZENDE, Tânia Ferreira (org.). Goiânia:UFG,2019. p. 256-279. v. 1.

FIORIN, José Luiz. A linguagem humana: do mito à ciência. *In: FIORIN, José Luiz (org.) Linguística, que é isso?* São Paulo: Contexto, 2013.

GABASSA, Vanessa; COSTA, Sônia Santana; SANTOS, Ataíde Felício. A experiência do estágio em ensino fundamental da Faculdade de Educação na parceria com o CEPAE-UFG. *In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa*. UEG, 2019. p. 85-128.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KHAOULE, Anna Maria Kovacs; CARVALHO, Euzebio Fernandes de. O estágio na formação de formadores: superar o modelo, ultrapassar a técnica, efetivar a reflexão. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, 4(7), p. 100-124, 2014. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/120>. Acesso em: 12 out 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?* 2013. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/s?k=kindle+amazon>. Acesso em: 12 out. 2020. (Livro eletrônico, v. 2).

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Rev. Katálysis*, Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 37- 45, 2007.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. *Poiesis Pedagógica*, Catalão-GO, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

LOBATO, Huber Kline Guedes; BENTES José Anchieta de Oliveira. O estágio supervisionado de Libras: o acontecimento inconcluso e a prática educativa intercultural crítica. *Interfaces da Educação*, Paranaíba-MS, v. 11, n. 31, p. 413-439, 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/dralz/Downloads/4446-19760-1-PB.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; SCOTT, David. O lugar do estágio na formação de professores em duas perspectivas: Brasil e Inglaterra. *Educação e Sociedade*, Campinas-SP, v. 39, n. 142, p. 109-125, jan. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Editora Moderna, 2003.

MIGUEL, Fernanda Valim Cortês. A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da linguística aplicada. *Revista Odisseia*, UFRN, n. 5, p. 1-

11, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2029>. Acesso em: 15 out. 2020.

MOHAJAN, Haradhan Kumar. Qualitative research methodology in social sciences and related subjects. *Journal of Economic Development, Environment and People*, Bangladesh, Vol-7, Issue 01, 2018, pp. 23-48.

NÓVOA, Antônio. *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Lisboa. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2018.

NÓVOA, Antonio. *As organizações escolares em análise*. Lisboa-Portugal. Ed. Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA-SILVA, Claudney Maria de; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma; DUARTE, Soraya Bianca Reis. *O curso de Letras: Libras no estado de Goiás: da modalidade a distância à modalidade presencial e seus desdobramentos*. Ebook Expressões sinalizadas (v. 2). Goiânia-GO, 2020.

PAIVA, V. L. M. O. *Estágio do curso de Letras*. Mensagem para a Comunidade Virtual da Linguagem (CVL), encaminhada em 9 mar. 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação – Série saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio em docência*. São Paulo: Cortez, 2018. (Coleção docência em formação: ensino superior).

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: www.amazon.com.br/estágio-formação-professores-unidade-prática. Acesso em: 14 out. 2020.

PIMENTEL-SOUZA, Margarida Maria; FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de; LUSTOSA, Francisca Geny. Ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua: currículo em práticas no estágio do Letras Libras. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 447-468, out.-dez., 2018. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39926/1/2018_art_mmpsouzaspfnascimento.pdf. Acesso em: 30 jun. 2021.

QUADROS, Ronice Müller de. *O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2005.

RODRIGUES, Maria Emilia de Castro; SILVA, Carlos Cardoso. Estágio na educação de adolescentes, jovens e adultos: uma experiência na formação continuada. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. *Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa*. UEG, 2019.p. 187-208.

ROSA, Dalva Eterna Gonçalves; SOUSA, Luciana Freire Ernesto Coelho Pereira. *O estágio do curso de pedagogia da Universidade Federal de Goiás: a construção dos caminhos*. Anápolis-GO: UFG, 2019.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GOMES, A. I. Perez. *Compreender e transformar o ensino*. São Paulo: Ed. Artmed, 2000.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, Belo Horizonte-MG, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SANTANA, Alba Cristhiane. *Significações na formação de professores: um estudo dialógico sobre o desenvolvimento docente*. 2010. 212 f. Tese (Doutorado em Processos de desenvolvimento humano e saúde) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, 2010.

SCHERER, Alexandre. *Os professores/formadores: a formação docente na supervisão de estágio curricular supervisionado*. Local: editora, 2014.

SILVA, Claudia Sampaio Corrêa da; COELHO, Paola Braga Meyer; TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira. Relações entre experiências de estágio e indicadores de desenvolvimento de carreira em universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 14, n. 1, p.35- 46. jan.- jun. 2013.

SILVA, Kátia Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. *Perspectiva Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330 – 350, jan./mar. 2018.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2017.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas-SP, ano XXI, n. 73, dezembro de 2020. p. 209-244.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed. Petrópolis–RJ: Vozes, 2014.

UFG. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Letras. *Projeto Pedagógico do curso de Letras: Libras*. Goiânia: UFG, 2014.

UFG. Universidade Federal de Goiás. Capes. Pibid. SAC. *Relatório de bolsistas: geral (Programa/Projeto: Pibid / UFG / Letras-Libras / Campus Samambaia)*. Goiânia: UFG, 2017.

VIANA, Flávia Roldan; SILVA, Isaack Saymon Alves Feitoza. Multiculturalismo, diversidade e diferença: tempos de aprendizagens nos estágios supervisionados do curso de Letras/Libras. *Afluentes: Revista de letras e linguística*, São Luís-MA, Dossiê Especial, p. 77-89, 2019. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/11680>. Acesso em: 30 jun. 2021.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

- 1) Vamos começar falando um pouquinho do seu perfil e seu histórico na formação docente:
 - Com quantos anos iniciou o curso de licenciatura?
 - Antes de começar o curso ou durante a faculdade você teve oportunidade de trabalhar em escola de educação básica?
- 2) O que motivou a escolha do curso superior na área de licenciatura?
 - Você se identifica com a área da docência ou a escolha foi casual?
 - Porque você escolheu o curso de licenciatura em Letras: Libras?
 - Quando começou o curso, você já tinha conhecimento da língua de ensino ou aprendeu na faculdade, durante o curso?
- 3) O que você entende sobre estudos teóricos e práticos?
 - Durante o curso de formação inicial, quando foram trabalhadas as práticas de ensino e o estudo teórico? Acontecem juntos ou são separados?
- 4) Você acha que a carga horária do curso/disciplinas, isto é, os estudos teóricos e práticos foram suficientes para sua atuação em sala de aula com segurança?
 - Se já sabia Libras, as teorias de ensino estudadas durante o curso foram apropriadas para a formação de qualidade?
 - Se não sabia Libras, o aprendizado da Língua simultaneamente aos estudos teóricos de ensino foi aplicado na medida certa para boa formação?
- 5) Como foi seu estágio? Você cumpriu seu estágio em escolas de ensino regular ou em outro tipo de instituição de ensino?
- 6) Na instituição de ensino, você teve oportunidade de conviver com os profissionais da educação?
 - a) Em quais momentos você entrou em contato com eles?
 - Em sala de aula?
 - No momento do recreio?
 - No momento do lanche?
 - Na sala dos professores?
 - No pátio?
 - Em outro ambiente escolar?
 - b) Você conseguiu perceber a realidade de ser professor? O que você acha sobre o cotidiano e rotina de trabalho profissional do professor?
 - c) Quais as suas dificuldades?
 - d) Você acha que sua experiência no estágio ajudou a superar as dificuldades que enfrentou no trabalho profissional?
 - e)Quais as estratégias que você usou para conseguir se desenvolver?

- 7) Durante sua participação, quais as reais contribuições do estágio supervisionado para reafirmar sua escolha profissional?
- 8)
- 9) Atualmente, qual é sua função na escola?
 - Como é sua atuação profissional?
 - Você se sente devidamente preparado(a) para exercer essa função, tendo como base a faculdade de licenciatura que você cursou?
 - Quando começou atuar profissionalmente, você se sentiu seguro(a) para desenvolver seu trabalho?
- 10) A formação inicial tem a finalidade de preparar para atuar na educação básica. Em algum momento, você pensou em trabalhar somente no ensino superior ou se identificou com o nível de ensino para o qual você estava sendo preparado(a)?
- 11) Ao finalizar o estágio, você se considerou apto ao exercício da profissão? Sentiu-se capaz de realizar sua profissão com segurança?
 - Relate sua experiência, por favor.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “**Universidade e escola de educação básica e seus efeitos na formação das licenciandas e licenciandos em Letras: Libras**”. Meu nome é Leila dos Reis Pereira, sou a pesquisadora responsável e minha orientadora é a professora Dra. Juliana Guimarães Faria. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (leilalibrasreis@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do seguinte contato telefônico: (62)98126-3047. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215.

I – Informações Importantes sobre a Pesquisa:

1.1 Título: Universidade e escola de educação básica e seus efeitos na formação das licenciandas e licenciandos em Letras: Libras.

1.2 Justificativa:

Em 2015, foi aprovada a Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduandas e graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada no Brasil. A nova Resolução estabelece princípios, fundamentos, dinâmicas formativas e procedimentos que regem os cursos. Encontram-se no corpo do texto ainda, fatores a serem considerados que perpassam a formação de professoras e professores e que relaciona os sistemas de ensino em colaboração com as instituições formadoras, as quais também deverão promover e são co-responsáveis à formação inicial e continuada de professoras e professores no Brasil. Portanto as escolas, pertencentes aos sistemas de ensino básico, são tidas como importantes parceiras no complexo processo de formação de professoras e professores. Oportunizar a convivência entre as instituições de ensino básico e superior possibilita às licenciandas e licenciandos experiências do fazer pedagógico na realidade, com suas especificidades e diversidades a serem experienciadas pelos profissionais em formação. Nessa perspectiva, a inserção da aluna e do aluno em formação na

realidade educacional, nesse período de estudo, é um auxílio no processo de reconhecimento do mundo do trabalho do docente, os quais atuarão em um futuro próximo.

Nesse contexto, o estágio supervisionado no curso de Letras: Libras na FL/UFG, realizado por meio de disciplinas ofertadas na segunda metade do curso em diante, será o objeto de estudos desta pesquisa, e os alunos devidamente matriculados no estágio 4, serão os participantes da pesquisa, visando compreendermos como e em qual medida, a escola básica pode contribuir com a preparação da professora e do professor para a realidade, garantindo-lhe segurança acerca de suas escolhas, em especial, a da carreira a ser seguida.

Objetivo: Analisar o estágio supervisionado do curso de Letras: Libras da FL/UFG a partir do viés da escola-campo e das contribuições que as vivências nesse espaço trazem à formação profissional, a partir da visão das próprias licenciandas e licenciandos.

1.3 Procedimentos utilizados da pesquisa ou descrição detalhada dos métodos.

O procedimento deste estudo é pesquisa bibliográfica, aplicação de questionário aos licenciandos, videogravação de grupo de discussão e entrevista com os professores da disciplina de estágio supervisionado do curso de licenciatura em Letras: Libras. O questionário não terá identificação do sujeito, sendo anônimo, da mesma forma a transcrição das entrevistas e a apresentação dos dados coletados no grupo de discussão. A videogravação não terá divulgação das imagens e, se necessário for, será pedido o consentimento prévio dos envolvidos.

1.5 Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira pela participação;

1.6 Garanto a expressa liberdade do participante se recusar a responder a qualquer questão que lhe cause *desconforto emocional* e/ou *riscos psicossociais* (constrangimento, intimidação, angústia, mal-estar, irritação) em entrevistas e questionários que forem aplicados na pesquisa;

1.7 Garanto o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato visto que a transcrição das entrevistas será realizada pela própria pesquisadora e não haverá análise de forma pessoal, mas de forma a se focar nos temas apresentados;

1.8 O participante tem a expressa liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;

1.9 Os dados coletados a partir dos questionários e das entrevistas serão destinados à pesquisa e serão utilizados para produzir a dissertação de mestrado, podendo também ser usados para outros fins de produtos acadêmicos vinculados à proposta da pesquisa como: artigos, apresentação de trabalhos em eventos científicos, relatórios de pesquisa e livro;

1.10 O(A) participante poderá pleitear indenização (reparação a danos imediatos ou futuros), garantida em lei, decorrentes da sua participação na pesquisa;

1.11 A sua participação é de suma importância para contribuir com pesquisas que estejam voltadas à formação de professoras e professores de Libras.

II – Consentimento da Participação na Pesquisa:

1.4 Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “Universidade e escola de educação básica e seus efeitos na formação das licenciandas e licenciandos em Letras: Libras”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora responsável Leila dos Reis Pereira sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, _____ de _____ de _____

A videogravação não terá divulgação das imagens e, se necessário for, rubrique a sua opção:
 Permito a divulgação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa;
 Não permito a publicação da minha imagem/voz nos resultados publicados da pesquisa.

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso da pesquisadora responsável

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/ UFG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Estágio supervisionado e a integração entre universidade e escola de educação básica formação de professores: um estudo sobre a percepção de licenciandos do curso de Letras: Libras da UFG

Pesquisador: LEILA DOS REIS PEREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 25920519.4.0000.5083

Instituição Proponente: Universidade Federal de Goiás - UFG

Patrocinador Principal: Universidade Federal de Goiás - UFG

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.753.462

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa do tipo exploratória de abordagem qualitativa, em nível de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da UFG. A pesquisa tem como tema o Estágio Supervisionado, fazendo um recorte na percepção de futuros professores de língua brasileira de sinais (Libras) sobre a integração entre universidade e escolas de educação básica no processo formativo. Para tanto, a pesquisa busca investigar quais as percepções de licenciandos do curso de Letras: Libras da Universidade Federal de Goiás (UFG), sobre a contribuição da integração entre a instituição formadora e as escolas públicas de educação básica na sua formação profissional e quais são as provocações e inquietações que surgiram a partir do contato com a realidade educacional. Além disso, também verifica quais tipos de vivências no estágio contribuem para a formação dos futuros professores, de forma que lhes ofereçam condições de ingressarem no mercado de trabalho. A pesquisa faz, portanto, um recorte das vivências nas escolas-campo, apontando o modo como elas, integradas à instituição formadora, contribuem para a formação profissional de futuros professores de língua brasileira de sinais.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa apresenta como objetivo geral analisar as percepções de licenciandos do curso de Letras: Libras da Universidade Federal de Goiás (UFG) sobre a contribuição da integração entre a instituição formadora e as escolas públicas de educação básica na sua formação profissional.

Como objetivos específicos, identificar e descrever as provocações e inquietações que têm surgido junto aos licenciandos do curso de Letras: Libras da UFG a partir do contato com a realidade educacional dentro do Estágio Supervisionado e analisar a percepção dos discentes sobre as vivências no estágio e de que maneira contribuem para a formação dos futuros professores, oferecendo condições para ingressarem no mercado de trabalho.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a proponente, os entrevistados não serão identificados e a análise será feita de forma articulada e não individual a fim de evitar o risco de qualquer tipo de constrangimento e/ou desconforto emocional para os participantes da pesquisa. Quanto aos benefícios, espera-se identificar a percepção dos licenciandos do curso de Letras Libras sobre as contribuições que a prática pedagógica na escola pública de educação básica ofereceu para a formação dos futuros professores de Libras. Logo, a pesquisa poderá contribuir para possíveis mudanças e melhorias nas práticas dos cursos de formação inicial de professores futuramente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem relevância acadêmica e científica e é importante do ponto de vista pedagógico, uma vez que promove reflexões sobre os cursos de licenciatura, articulando as dimensões teoria e prática no processo de formação de futuros professores, estabelecendo vínculos entre instituições de ensino superior e básico. A metodologia de pesquisa está adequada aos objetivos do projeto e o cronograma de execução mostra-se coerente com os objetivos propostos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

São apresentados os seguintes documentos: projeto detalhado, informações básicas do projeto, termo de anuência da instituição, folha de rosto, cronograma, TCLE dos participantes, termo de compromisso da orientadora da pesquisa, termo de compromisso da proponente e perguntas norteadoras para a pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto encontra-se bem instruído e atende a todas as exigências do CEP. Por essa razão, recomenda-se a sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o

disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para março 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_1456019.pdf	20/11/2019 19:48:03		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	20/11/2019 19:47:46	LEILA DOS REIS PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	20/11/2019 19:42:28	LEILA DOS REIS PEREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Modelo_Termo_Compromisso_Juliana.pdf	20/11/2019 19:31:33	LEILA DOS REIS PEREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_COMPROMISSO_LEILA.pdf	20/11/2019 19:31:08	LEILA DOS REIS PEREIRA	Aceito
Outros	PERGUNTAS_NORTEADORAS_PARA_PESQUISA_DE_MESTRADO.pdf	21/10/2019 16:15:50	LEILA DOS REIS PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	18/10/2019 16:03:56	LEILA DOS REIS PEREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERM_DE_ANUENCIA_DA_INSTITUICAO.pdf	18/10/2019 16:00:25	LEILA DOS REIS PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	18/10/2019 15:59:07	LEILA DOS REIS PEREIRA	Aceito

Situação do Parecer: Aprovado
Necessita Apreciação da CONEP: Não

GOIÂNIA, 09 de Dezembro de 2019

Assinado por: Geisa Mozzer (Coordenador(a))