

**O LUGAR DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NOS ENTRE – LUGARES DA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES:** O estágio supervisionado como lugar de fronteira

Eixo: Extensão, Docência e Investigação

Prof.^a Dra. Marise Marçalina de Castro Silva Rosa
mmarcalina@yahoo.com.br

Universidade Federal do Maranhão- Brasil

RESUMO

Neste trabalho pretende-se abordar o lugar da extensão universitária nos entre-lugares da formação Inicial de professores para o Ensino fundamental e o estágio supervisionado como lugar de fronteira. Situa-se como parte das investigações de uma tese de doutorado onde estudou-se uma experiência de indissociabilidade entre extensão universitária, ensino e pesquisa no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão. Tem-se por objetivo, analisar episódios vividos por estagiários em docência e as relações de sentido entre as ações formadoras no campo acadêmico. Configura-se como um estudo ancorado na teoria social a partir da perspectiva de Pierre Bourdieu que considera que o objeto de estudo encontra-se situado num campo social e, por isso mesmo, não está dado, mas deve ser construído socialmente e interrogado sistematicamente. Nesse sentido, por meio do estudo de fontes documentais, como relatórios de estágio, portfólios e monografias de conclusão de curso dos alunos estagiários e entrevista episódica, fez-se uma triangulação de dados para investigar os possíveis saberes produzidos por futuros professores. Discute-se, a partir dos resultados dessa investigação, o lugar da extensão universitária como um lugar de sentido nos entre-lugares da formação docente, tendo o campo de estágio como lugar de fronteira que possibilita aos estagiários a relação com o saber por meio de experiências mediadas pela extensão como dispositivo de formação. Trabalham-se as concepções de lugar na visão de Tuan, 1983 e entre-lugar na perspectiva de Bhabha 2005, para refletir sobre a extensão universitária, o ensino e a pesquisa como ações formadoras articuladas na formação docente com significação e sentido. Conclui-se discutindo os resultados do estudo que apontam a extensão universitária como possibilidades de inovação pedagógica no campo acadêmico e como ação formadora que dá sentido e produz saberes docentes marcadamente éticos e humanizadores.

PALAVRAS-CHAVE: Extensão Universitária, Formação Docente, Estágio Supervisionado.

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre o lugar da Extensão Universitária na formação docente pode parecer redundante e sem sentido se pensarmos que a formação universitária, constitucionalmente, ancora-se na idéia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Logo, com um lugar definido nesse processo educativo ao ter a intenção de integrar-se ao ensino e a pesquisa visando o fortalecimento de tal formação. Porém, a hierarquização dessas ações formadoras no campo acadêmico, representa um desafio para todos e todas que desenvolvem esse fazer pedagógico nesse campo. Ao pensar no processo de escritura deste trabalho, considerei os estudos realizados na minha tese de doutorado, defendida em 2010.

Nesta, investiguei a produção de saberes por futuros professores emergentes do estágio supervisionado em docência para os anos iniciais do ensino fundamental mediada pela extensão universitária. No presente trabalho pretendo fazer uma abordagem sobre o lugar da extensão nos entre - lugares da formação docente e o Estágio supervisionado como lugar de fronteira nesse processo formativo. Assim, considero os projetos de intervenção no campo de estágio como dispositivos de formação que integram o ensino e a pesquisa à extensão para formar professores com saberes e fazeres diferenciados, mais éticos e sensíveis à condição do outro. Para tanto, discutirei os conceitos de lugar e entre-lugar para situar a concepção de Estágio supervisionado como fronteira para a apropriação de saberes mediados pela extensão universitária.

Num segundo momento, analisarei o cotidiano de uma prática de ensino supervisionado que articulam tais ações por meio do projeto Escola laboratório, um projeto de extensão universitária voltado para o processo de alfabetização de crianças de escola pública com dificuldades de aprendizagem da língua materna, sob orientação de estagiários ligados ao referido projeto. A prática de ensino no estágio supervisionado tem como maior desafio a produção de saberes, habilidades e capacidades para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental pelos futuros professores emergentes do estágio.

Em relação ao Estágio supervisionado nas licenciaturas, pode-se dizer que para grande parte dos estagiários, é um momento de muitas dúvidas, insegurança e busca de respostas para o processo teórico-prático. Para outros, apenas mais uma disciplina a ser cursada no currículo. Assim sendo, cabe aos professores formadores, ou os supervisores docentes, trabalharem no sentido de que todos possam se apropriar da relevância dessa Atividade no processo formativo, na construção da identidade docente e no enfrentamento de problemas inerentes à profissão. Para

tanto, a concepção de estágio pensada, aponta para um processo investigativo para a produção da docência com base em princípios referenciados na etnografia do fazer docente em contexto situado a partir de uma prática colaborativa. Estagiárias, professoras da escola e a professora formadora, alunos, com demais técnicos e agentes sociais, envolvem-se num processo onde ensinantes e aprendizes vislumbram a pesquisa como eixo metodológico capaz de produzir sentido. Não se trata de observar, ministrar micro-ensino e ser regente de sala de aula. Este seria um modelo artesanal, da racionalidade técnica de reprodução de modelos observados, logo, incompatível com a concepção adotada. Qual seja, a indissociabilidade como fundamento teórico metodológico que aponta para a produção de saberes na docência como resultante de um processo complexo de aprender e apreender a profissão de professor para os anos iniciais do ensino fundamental considerando o projeto de intervenção como dispositivo de formação no estágio em docência..

2 O LUGAR DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO de professores

Refletir sobre o lugar da extensão universitária na formação inicial de professores, nos remete à discussão sobre a construção de relações de sentido nas experiências formadoras desenvolvidas no campo acadêmico pela via da extensão, ou os entre-lugares onde se experenciam fazeres que produzem saberes engendrados na relação entre agentes sociais, na diversidade de saberes e na interculturalidade que, ao mesmo tempo que une pela universalização pode distanciar pela condição de ser/não ser ou estar/não estar na universidade. O encontro/desencontro entre a universidade e a sociedade pode ser analisado de forma relacional se considerarmos as ações formadoras, ensino, pesquisa e extensão na perspectiva da indissociabilidade, porém, na prática desenvolvidas de forma hierarquizadas. Permitindo dessa forma, a descaracterização de uma e o fortalecimento de outra. Diria que nesse caso, a extensão universitária tenderia, apenas a “divulgar conhecimentos” produzidos pela via da pesquisa, logo, não seria em si uma atividade produtora de conhecimentos, saberes e realidades no campo acadêmico. Visando romper com essa perspectiva a concepção presente no plano nacional de extensão universitária, pontua:

Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento

acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. (BRASIL, 2001, p. 5).

Nessa linha de pensamento, entra em jogo nesse processo educativo uma gama de conceitos que articulados, engendram um fundamento teórico –metodológico ancorado na idéia de extensão como *via de mão dupla* e *viabilizadora da relação transformadora da sociedade* pela possibilidade de troca de saberes. Ainda encontra-se presente a concepção de “ir” á sociedade, de “retorno” á academia com a práxis sendo a objetivação de uma relação teoria e prática que buscou completude na troca de saberes. Vista por essa ótica, entendo ser a extensão universitária possuidora de uma função, levar os conhecimentos que a pesquisa produziu e as apropriações realizadas pela via do ensino. Ou ainda, os agentes sociais, no interior do campo acadêmico, para fazerem extensão universitária precisam ter saberes científicos, eruditos para que essa função social seja possível. Cabe-nos então perguntar, qual o lugar da extensão universitária nessa relação viabilizadora de um desafio tão grande, transformação da sociedade?

Nesse sentido, convém discutir o lugar da extensão no campo acadêmico e, para tal, apoio-me em Tuam (1983), que designa lugar como um centro de significações construído pela experiência, seria produto da experiência humana, ou ainda, o lugar é criado pelos seres humanos para os seus projetos e em Buttiner (1985), para quem lugar é o somatório das dimensões simbólicas, emocionais, culturais, políticas e psicológicas.

É esse lugar, com representações “carregadas de sentido”, que pretendo analisar na formação docente, destacando as atividades que produzem experiências formadoras nesse campo. Ou seja, o Projeto escola laboratório como dispositivo de formação articulado ao estágio supervisionado. Segundo Rosa (2010, p. 2010),

A prática extensionista exige uma participação e um processo crítico-reflexivo de todos os atores sociais. Deve contemplar análises de questões que perpassem o processo vivido na Universidade, na sociedade visando à construção de uma práxis político-pedagógica e educativa, voltada para a construção social de conhecimentos e saberes necessários à formação acadêmica, principalmente na área da docência.

A experiência no Projeto supra-citado, permite aos agentes sociais desenvolverem a docência por meio da alfabetização de crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita de forma reflexiva. Cada criança é única com sua história de vida, forma de ver o mundo e identidade própria. Tentando focalizar um pouco mais as informações sobre a experiência no mencionado Projeto destacarei, de forma breve, alguns momentos que contribuíram para que essa experiência se constituísse numa prática de ensino articulada à extensão universitária e ao processo de investigação em bases colaborativas. Ou seja, diariamente eram feitos registros das atividades desenvolvidas em sala de aula e reuniões para discussões das dificuldades encontradas e do comportamento das crianças diante das produções realizadas. Assim sendo, esse momento possibilitava algumas reflexões sobre o processo de ensino e de aprendizagem dos sujeitos nele envolvidos. Logo, a apropriação de saberes se dava a partir de uma interação social mediada pela linguagem. Futuros professores dialogando sobre a sua prática, registrando suas experiências, e, aprendendo com a experiência do outro. Destaca-se ainda, o papel da professora, supervisora docente, e, coordenadora do projeto na organização e coordenação das discussões e planejamento de todo processo.

Em linhas gerais, o primeiro momento no projeto consta de contato direto, feito pelos estagiários e professora da disciplina, com os diretores e professores da escola-campo para apresentação do projeto, indicação das crianças, pela professora da turma, que apresentavam problemas de aprendizagem em leitura e escrita, para posterior reunião com os responsáveis dessas crianças. Em seguida, elaboração de diagnósticos sobre os conhecimentos prévios, hipóteses sobre a língua escrita, condições sócio-econômicas, história de vida e demais informações sobre os alunos que permitissem ao grupo conhecer cada criança em seu processo de apropriação da língua, para depois decidirmos pelos procedimentos didáticos a serem desenvolvidos a partir dos fundamentos teóricos que norteiam o Projeto.

Nesse processo de investigação, após esse momento de levantamento de informações, inicia-se o processo de análise e interpretação dos dados, para depois, fazer opções teóricas e, o planejamento a partir da metodologia de projeto de trabalho; definição do tempo previsto (3 horas), à tarde, para os alunos que estudam pela manhã na escola-campo e vice-versa, ficando assim distribuídos: a) atividades diversificadas; b) atividades coletivas; c) atividades individuais ou de tutoria; d) atividades “*light*” (esta última, refere-se a uma atividade leve no fim do tempo de aula

com o objetivo de preparar o aluno para sair das atividades de aprendizagem mais tranquilo); e) ambiente alfabetizador.

Como preparar o espaço onde as aulas do projeto acontecem de forma a possibilitar às crianças a interação com os instrumentos e signos lingüísticos, com a língua escrita contextualizada, foi uma das questões colocadas em discussão logo no início, para o grupo de estagiários refletir e tomar as decisões adequadas. Assim, houve a necessidade de organizar o espaço de sala de aula de acordo com as concepções de alfabetização e letramento previstas na proposta do *Projeto Escola-Laboratório*. Porém, nesse momento o que estávamos organizando era muito mais que um espaço para ensinar a língua materna e aprender a ser docente. Professora, estagiários, bolsistas e voluntários extensionistas estavam imprimindo marcas, definindo território e criando lugarização a partir das subjetividades, desejos e valores em relação a uma sala de aula como lugar para formação mediada por atividades de extensão universitária. Segundo Cunha,

Os lugares – constituir-se-ão na medida em que os interlocutores os nomearem e expressarem os significados da experiência de formação que vivenciaram, nos espaços mencionados. Para se constituir em lugar é preciso que fique evidente a legitimidade dessa proposição formativa, que será percebida através de reconhecimento de sua pertinência e validade. (CUNHA, 2008, P. 2008).

A necessidade de definir uma abordagem de alfabetização crítica e numa dimensão política, fez com que optássemos por Freire (1990, p. 90), ao considerar leitura de mundo deve vir entrelaçada à leitura da palavra, potencializando a leitura da palavra num contexto discursivo de interlocução e interação com uma visão crítica da realidade. Esse fundamento nos possibilitou a compreensão da importância das experiências de mundo das crianças, de suas aprendizagens anteriores e das interações vividas naquele lugar. Assim, em todos os momentos de aula era permitido, por meio de rodas de conversas, momento de diálogos e escuta das histórias que as crianças tinham para contar e ouvir, construindo dessa forma um lugar com significação e sentido.

Ensinamos as crianças a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não ensinamos a linguagem. Escrever é registrar e expressar informações, idéias e sentimentos. (VIGOTSKY, 1995). Essa perspectiva teórica colocava para todos os envolvidos no Projeto a necessidade de aprofundamento sobre como ensinar a língua

escrita a partir desses aportes. Nesse sentido, era possível compreender, também, a natureza dessa aprendizagem. A escrita como instrumento cultural complexo, como afirma Vygotsky. Além dessa perspectiva teórica, optamos, também, em trabalhar com a abordagem freinetiana.

Para Freinet (*apud* SANTOS, 1996) é falando que aprendemos a falar. É escrevendo que aprendemos a escrever. Em relação ao texto livre, esse autor apresenta como sendo uma técnica que tem suas bases firmadas na vida do aluno, no seu meio, na sua afetividade, naquilo que ele traz em si de criador, de dinâmico, de inteligente e de humano. É um instrumento pedagógico que possibilita e estimula o diálogo entre diferentes valores culturais. As técnicas de Freinet, no caso específico, o texto livre, a aula passeio, o livro da vida, a correspondência interescolar, a imprensa na escola e a idéia de “cantinhos”, fizeram parte da perspectiva metodológica trabalhada pelos estagiários na Classe Experimental de Alfabetização.

O meio deve proporcionar à criança toda a ajuda para utilizar textos “verdadeiros” e não simplificar os textos para adaptá-los às possibilidades atuais do aprendiz. Não se aprende primeiro a ler palavras, depois frases, mais adiante textos e, finalmente, textos dos quais se precisa. Aprende-se a ler aperfeiçoando-se, desde o início, o sistema de interrogação dos textos de que precisamos, mobilizando o ‘conhecido’ para reduzir o ‘desconhecido’. As intervenções remetem, portanto, à organização e ao uso desse ‘conhecido’. (FOUCAMBERT, 1994). Essa perspectiva teórica, presente nos estudos de Jean Foucambert, permitiu ao grupo de professores e estagiários propor às crianças a produção de textos com significação e sentido para as mesmas.

Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos de um sistema escrito para uma sociedade. (TFOUNI, 1995).

Segundo Kleiman (1995), letramento significa um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contexto específico para objetivos específicos.

Na concepção de Soares (1998), letramento é o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever, ou seja, estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como conseqüência de ter-se apropriado da escrita.

Com base nesses referenciais teóricos, o grupo de estagiários, sob orientação da coordenadora do Projeto escola-laboratório e equipe, organizou o

processo de alfabetização articulado a uma concepção de letramento. Ou seja, mais que aprender a ler e escrever, as crianças precisavam compreender a escrita como uso social da língua. “Escrever não é desenhar letras, mas registrar e expressar informações, idéias e sentimentos” (MELLO, 2007). Então, como fazer para que as crianças se tornem leitoras e produtoras de textos? Como ensinar para que elas “formem as bases necessárias para a aprendizagem da escrita”?

Para Mello (2007), é importante que o professor e a professora possibilitem “[...] vivências e experiências em que as crianças se expressem por múltiplas linguagens como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala.” Os estagiários ao se apropriarem desses fundamentos planejaram as atividades didáticas com essa finalidade: desafiar as crianças a gostarem de ler e escrever, incentivando-as a falar, a ler e a escrever.

Face ao exposto, é possível perceber o papel fundamental dos estágios supervisionados na formação inicial como lugar de fronteira, como limite entre o território do trabalho de futuros professores ao aproximar, estes, das questões próprias da profissão de professor, além de contribuir para o desenvolvimento da profissionalidade docente e, em conseqüência, da apropriação dos saberes e conhecimentos necessários a sua formação. Nessa perspectiva, o estágio supervisionado possibilita aos futuros professores uma reflexão crítica que oriente romper com a racionalidade técnica, de reprodução de práticas tradicionais que ainda predominam na escola. Importante situar a perspectiva apresentada por Pimenta,

A postura que assumimos em relação ao estágio é compreendê-lo como um dos componentes curriculares dos cursos de formação de educadores, como um campo de conhecimento próprio e um método investigativo que envolve reflexão e a interação na vida das escolas, dos professores, dos alunos e da sociedade na qual estão inseridos. (PIMENTA, 2004, p. 45).

Sendo um componente curricular obrigatório na formação de futuros professores, os estágios supervisionados assumem função de possibilitar experiências formadoras relativas à ação docente, bem como vivências da relação teoria e prática no cotidiano escolar. Permitem, ainda, aproximar os futuros professores da realidade escolar e refletir sobre a complexidade do processo ensino-aprendizagem. Nas palavras de Cunha (2008, p. 184), a universidade como espaço de formação pode ou

não se transformar em lugar de formação. O lugar representa a ocupação do espaço pelas pessoas que lhe atribuem significado e legitimam sua condição.

Sampaio *apud* Rosa (2010, p. 125), faz uma discussão interessante sobre os múltiplos sentidos possíveis da extensão universitária e, nessa dimensão, aponta a “Ética, a estética, os direitos humanos e a ternura”. Afirma, ainda, que nesse processo de indissociabilidade, a extensão “é o lugar privilegiado que pergunta pela ética do ensino e da pesquisa que são realizados na universidade.

Na minha pesquisa de doutorado (2010) os agentes sociais, estagiários, pró-reitor de extensão, vice-coordenadora do projeto e alunos que escreveram monografias afirmaram na entrevista episódica que o Projeto Escola-Laboratório *é o lugar onde o ensino acontece; O projeto trabalho a indissociabilidade como condição necessária na formação de futuros professores; a experiência maior em participar como bolsista foi trabalhar com a comunidade e poder ajudá-la e também esse projeto ele foi relevante por que abriu outras portas.* Ou seja, lugar como construção de significados. Nesse caso, lugar de inovação pedagógica, produção de saberes necessários ao professores emergentes do estágio no projeto, que contribuam para uma formação inicial com sólida experiência no campo do ensino, da pesquisa e da extensão. A prática da extensão como perspectiva política de ser e desenvolver uma formação universitária que se relaciona a experiências com o outro que está num lugar diferente do seu lugar.

O quadro a seguir apresenta fragmentos de falas dos agentes entrevistados sobre a constituição do projeto Escola laboratório como o lugar da extensão na produção de saberes, essa ideia é fortalecida por meio de narrativas com unidades de significação que retratam as experiências que contribuíram para a produção de saberes para a docência.

Agente	Episódios: Experiências que contribuíram para a produção de saberes	Unidades de significação
A1	<p>Sobre o quesito da subjetividade, humanidade do professor, eu fui muito formado a partir dessa experiência com esse aluno. Um dia eu solicitei que ele fizesse uma atividade e ele negou, se escondeu debaixo da mesa. Aí eu fiquei sem saber o que fazer, percebendo que estava necessitando de saberes além dos que tinha aprendido na academia, dessa forma parti para o diálogo. Era um aluno que tinha dificuldade de expressão, falava pouco e ali, nesse momento, eu chamei pra conversar, fiquei perto dele e foi estabelecida uma certa confiança e, depois disso a gente progrediu bastante e no final ele já sabia escrever seu próprio nome, parece pouco, mas para um aluno que se escondia debaixo da mesa quando tinha que fazer alguma coisa, foi um grande progresso.</p>	<p>Subjetividade e Humanidade do professor;</p> <p>Diálogo e capacidade de intervenção pedagógica</p> <p>Experiência</p>
A2	<p>Eu não imagino como eu seria se não tivesse participado do projeto, porque o estagiário aprende a ter autonomia, porque quando você vai estagiar em uma escola você é supervisionado o tempo todo para não sair daquela linha e aqui no projeto o aluno acaba ganhando uma certa autonomia pra poder desenvolver a atividade de professor na sala de aula, porque apesar de a gente ter nossas atividades de rotina, o aluno consegue ter uma certa autonomia, porque ele é que faz a gestão da sala de aula e em outro lugar ele não tem. Então hoje eu não consigo me imaginar como eu seria como profissional sem ter participado do projeto, eu acho que eu teria muito menos recurso, porque eu aprendia com as crianças, aprendia com os outros estagiários, foi um momento mais importante no curso de Pedagogia, porque eu acredito muito no saber fazendo, colocar em prática o que aprendeu na sala de aula.</p>	<p>Aprender a ter, ganhar, conseguir autonomia;</p> <p>Gestão de sala</p> <p>Aprender com as crianças- no saber fazendo</p>
A3	<p>Foi uma semana em que eles estavam muito agitados e aí analisamos o nosso planejamento e vimos que não tinha uma atividade para aquele momento para as crianças, aí as cinco estagiárias planejaram fazer uma aula diferente com imagens para chamar a atenção das crianças. Elaboramos cartazes que tinham uma seqüência metodológica da história do patinho feio[...]A extensão do Projeto Escola-Laboratório propiciou a mim um crescimento particular no que diz respeito a minha autonomia enquanto pessoa, a agir, a tomar decisões e com certeza o amadurecimento para que essas atitudes lhes sejam refletidas e a reflexão da nossa prática que a gente fazia aqui no projeto também a gente leva pra vida, porque a gente reflete sobre nossas atitudes. E a relação humana do projeto foi essencial porque a gente se aproximou das pessoas e a gente absorveu um pouco delas e elas da gente, isso com certeza auxiliou na nossa formação pessoal e profissional.</p>	<p>Crescimento particular;</p> <p>Minha autonomia;</p> <p>Como pessoa, agir, tomar decisões;</p> <p>Reflexão da prática;</p> <p>Relação humana;</p> <p>Formação pessoal e profissional</p>

Quadro - Episódios sobre a produção de saberes com extensão.

Fonte: Entrevista episódica

Ao analisar os episódios narrados pelos sujeitos entrevistados, identificamos alguns conceitos dialogando no centro das unidades de significação. Entre eles: autonomia, reflexão, experiência, relação humana e gestão de sala. Tais conceitos estão, todos, articulados a episódios de gestão de sala de aula. O que nos leva a inferir que o estágio supervisionado, no formato desenvolvido no Projeto Escola-Laboratório, de forma indissociável, em que os estagiários são desafiados a agir, tomar decisões, dialogar e refletir sobre a prática situada, contribuem para a formação profissional e pessoal. Conforme apontado pelos entrevistados, existe um aprendizado que emerge de uma relação de sentido, de uma mobilização concretizada em ações e atividades para ensinar as crianças do projeto durante o estágio, momento em que, também, aprendem e produzem um conjunto de esquemas de ação pertinentes ao fazer pedagógico. Seria possível afirmar que, nesse processo de gestão de sala de aula, esses estagiários produziram um saber? Ou ainda, saberes oriundos de um *modus operandi* coletivizado com forte sentido social e senso de investigação? Considerando que o estágio é uma atividade teórica que possibilita ao estagiário aproximar-se da realidade (PIMENTA; LIMA, 2010), o qual consubstancia-se numa atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente (PIMENTA, 2010), o contexto das experiências narradas são indicadores de uma produção de conhecimento teórico-prático, de um saber, ou saberes: a experiência, “o saber sabido” de um processo carregado de intencionalidades, objetivações e sentido. Com isto, engendrando uma estética de um habitus professoral.

Entendo que o saber da experiência, ancorado no que A1 situa de *subjetividade* e *humanidade* do professor. A experiência se estruturando e sendo estruturadora de novos saberes. Os quais são apontados pelos estagiários como sendo: experiência e autonomia para decidir e desenvolver o processo de gestão de sala de aula; humanização/humanidade do professor, um saber dialogar com os alunos, outros estagiários e sujeitos a partir da reflexão da prática no processo. Os quais nesse momento, favoreceram um crescimento pessoal e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse texto, foram apresentadas algumas atividades desenvolvidas no processo de formação de futuros professores, alunos do Curso de Pedagogia da UFMA, por meio da disciplina “Estágio Supervisionado” no *Projeto Escola-Laboratório*.

Conclui-se que no processo de formação docente o estágio supervisionado é compreendido como uma atividade dominante, neste caso, em particular, mediado por atividades de extensão universitária, o que favorece a apropriação de saberes necessários ao desenvolvimento do trabalho educativo de forma intencional e humanizadora.

Ressalta-se que, o fato dos estagiários terem opção por mais de um campo de estágio para a efetivação da prática de ensino, ampliam-se as oportunidades de vivenciarem diferentes metodologias e ambientes de ensino-aprendizagem, assim como maior autonomia pedagógica.

No *Projeto Escola-Laboratório*, o ensino e a aprendizagem das crianças são planejados de forma a possibilitar aos estagiários uma maior autonomia docente, segurança na gestão de sala de aula, acompanhamento e avaliação do ensino-aprendizagem. Destaca-se, ainda a oportunidade de interação social entre os responsáveis pelas crianças, os estagiários e os alunos. Um dos objetivos do referido Projeto situa a construção de uma experiência alfabetizadora a partir do trabalho com as crianças do entorno social da UFMA, o que fortaleceu os vínculos dos alunos com a comunidade do entorno, com sua realidade.

Como experiência formadora que desenvolve o ensino nessas bases, o estágio supervisionado em docência do ensino fundamental, no Curso de Pedagogia da UFMA, consubstancia-se num processo mediado por atividades de extensão universitária que ao longo de 15 anos possibilitou e vem possibilitando aos futuros professores apropriações/objetivações de saberes e conhecimentos necessários ao desenvolvimento de uma prática mais consolidada teoricamente.

Como síntese, aponta-se a extensão universitária nos entre-lugares da formação acadêmica, porém, no projeto escola laboratório a lugarização é construída no espaço do projeto de extensão escola laboratório, constituindo-se dessa forma, no lugar da extensão universitária para a formação docente com significação e sentido. Lugar da ética, da formação humana, da produção de saberes específicos por que oriundos da mediação da extensão articulada ao ensino e á pesquisa.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG Editora, 2003.

CUNHA, M. I. da; LEITE, D. B. C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papyrus, 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. *Revista Educação UNISINOS*, v. 12, n. 3, set.-dez. 2008.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15 - 61.

LIBÂNEO, José Carlos. Contribuição das ciências da educação na constituição do objeto de estudo da didática. In: **Anais do VII ENDIPE**, Goiânia, vol. II, 1994.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vygotsky, Leontiev, Davíдов; contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SILVA, Carlos Cardoso SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Org.). **Didática e interfaces**. 2007. p. 39 – 60.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. Práticas de estágio supervisionado em formação continuada. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (orgs.). **Didáticas e práticas de ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Planejamento e avaliação na escola**: articulação e necessária determinação ideológica. São Paulo: FDE, 1992.

MARTINS, Lígia Márcia. **Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade**. São Paulo, 2008.

MAZZILI, Sueli. A idéia de universidade no Brasil: influências do movimento de Córdoba. Comunicações. *Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação*. v. 7, n. 2, nov. 2002.

MELLO, Suely Amaral. A apropriação da escrita como um instrumento cultural complexo. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Orgs.).

Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. Araraquara: Junqueira e Marin, 2006.

_____. **Letramento (e não alfabetização) na educação infantil e formação do futuro leitor e produtor de textos.** Campinas, 2007. Mimeogr.

_____. **Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica.** Marília: Ed. UNESP, 2000.

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet:** evolução histórica e atualidades. São Paulo: Scipione, 1989.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Cortez, 1995. 115 p.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas.** Madrid: Visor, 1995. V. 3. Cap. 5: Gênese das funções psíquicas superiores.

ZIBETTI, Marli Lúcia; SOUZA, Marlene Proença de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuições para a formação de professores. **Revista Educação e Perspectivas**, São Paulo, v. 33, n. 2, maio/ago. 2007.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma. **O estágio na formação dos professores**: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 19965.

ROSA, Marise M. de C. S. **Tecendo uma manhã: o estágio supervisionado no curso de pedagogia mediado pela extensão universitária**. Tese de doutorado. UNESP/Marília, 2010.

[HTTP:webartigos.com/articles/35902/1](http://webartigos.com/articles/35902/1)

TUAN, Yu-Fi. **Espaço e lugar**. Difel, 1983.