



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA

Willian dos Santos Bonfim

CONTRIBUTOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO
OBRIGATÓRIO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA

Paranaíba/MS
2020

Willian dos Santos Bonfim

**CONTRIBUTOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO
OBRIGATÓRIO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Educação, Linguagem e Sociedade, Linha de Pesquisa *Currículo, Formação Docente e Diversidade* da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a D.ra Andréia Nunes Militão

Paranaíba - MS

2020

B696c Bonfim, Willian dos Santos

Contributos do estágio curricular supervisionado obrigatório para a formação continuada de professores/as da educação básica / Willian dos Santos Bonfim. – Paranaíba, MS: UEMS, 2020. 178f.

Dissertação (Mestrado) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020.

Orientadora: Prof. Dra. Andréia Nunes Militão.

1. Estágio curricular supervisionado obrigatório. 2. Formação de professores. 3. Formação continuada. 4. Professores de educação básica I. Militão, Andréia Nunes II. Título

CDD 23. ed. – 371.12

WILLIAN DOS SANTOS BONFIM

**CONTRIBUTOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO
OBRIGATÓRIO PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

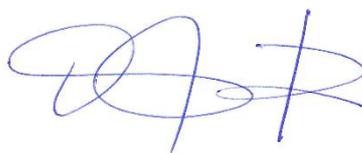
Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 23 de outubro de 2020

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª D.ra Andréia Nunes Militão (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Prof. D.r Thiago Donda Rodrigues
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Prof.ª D.ra Simone Albuquerque da Rocha
Programa de Pós-Graduação em Educação
ICHSO/UR/UFMT

Prof.ª D.ra Simone Albuquerque da Rocha
Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)

AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial a **Deus** “Tão-somente esforça-te e tem mui bom ânimo, para teres o cuidado de fazer conforme a toda a lei que meu servo Moisés te ordenou; dela não te desvies, nem para a direita nem para a esquerda, para que prudentemente te conduzas por onde quer que andares” (Josué 1:7). E pelo dom da vida, por permitir a minha capacitação e por permitir desenvolver esse trabalho e ainda dar continuidade aos meus outros papéis.

Agradeço a minha orientadora professora **D.ra Andréia Nunes Militão** pela preciosa caminhada ao seu lado, pela enorme paciência e cuidado com meu aprendizado, e pela amizade.

Aos professores da banca - professora **D.ra Simone Albuquerque da Rocha** e professor **D.r Thiago Donda Rodrigues** pelas valiosas contribuições na construção deste trabalho.

Ao **Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF)** pelas riquíssimas contribuições nas reuniões de trabalho.

A minha amada e querida **esposa Thais** por sua cumplicidade neste sonho, e acima de tudo, pela árdua paciência. Ao meu lado, nas viagens, nos congressos, na alegria e na tristeza, na saúde e na doença, e para sempre.

Ao meu precioso **filho Miguel** por compreender os momentos de ausência. Até aqui me sustentou o seu sorriso. Manteve-me a salvo como um verdadeiro *Spiderman*.

Ao meu saudoso e querido **pai Valentim Bonfim**. Sua companhia e suas histórias tornaram as viagens mais alegres. Que o senhor possa, junto a meus avós e ao lado de Deus, comemorar essa vitória.

A minha **mãe Maria**, pelo grande incentivo, pelo cuidado de sempre, por me guardar com seu carinho de mãe em todo percurso. Alimentou-me com o alimento do corpo e do espírito, desde criança até aqui. Ao meu **irmão André**, pelo incentivo e admiração.

A minha **sogra Dona Cida, Seu Zé, Thamires e Fábio** pelo incentivo e ajuda em todo o processo.

Ao **D.r Eduardo** e toda a **equipe do PSF-JA** pela presteza e dedicação para com a saúde de todos nós neste percurso.

Aos meus padrinhos e **amigos Fábio Batista e Rafael**, pelo apoio e incentivo na busca por este objetivo. Ao **amigo Valdo** pelo carinho e preocupação para comigo. E para a família maravilhosa do meu **amigo Juliano (O Lenda)** um abraço enorme e que Deus ilumine a jornada de todos vocês.

BONFIM, Willian dos Santos. Contributos do estágio curricular supervisionado obrigatório para a formação continuada de professores/as da educação básica/Willian dos Santos Bonfim - Paranaíba, MS: UEMS, 2020. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2020.

RESUMO

A pesquisa, em tela, está inscrita na Linha de Pesquisa *Currículo, Formação Docente e Diversidade* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), integra a pesquisa interinstitucional do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF) intitulada “A configuração do estágio curricular supervisionado obrigatório nas licenciaturas da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e suas repercussões para a formação de professores”. Esta pesquisa, buscou analisar a aprendizagem na docência, durante o efetivo exercício da profissão, pelos professores da escola com participação no Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório proposto por um curso de licenciatura em Física da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Procurou responder à questão: O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório configura-se como processo formativo para professores da educação básica? Como fundamentação teórica recorre-se aos autores Pimenta (2005), Ghedin (2006), Pimenta e Lima (2004; 2019), Lima (2008). Buscou-se qualificar o projeto pedagógico de curso e os documentos do estágio na perspectiva metodológica de Sá-Silva, Almeida e Guidani (2009); Kripka, Scheller e Bonotto (2015) e Cellard (2008). As entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores das escolas seguiram para a metodologia de análise por Núcleos de Significados, amparados em Aguiar e Ozella (2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015). Os professores apresentaram um perfil socioeconômico que permitiu compreender a importância da experiência profissional na fundamentação de uma relação de orientação intencional e formativa para com os estagiários. Já as fichas, planos e relatórios de estágio formam instrumentos que contribuem para a formação do futuro professor, mas deixam em segundo plano o papel do professor da escola. As atividades voltadas ao ensino, quando sugeridas pelos estagiários e oportunizadas suas participações ativas e intencionais, representam ao professor da escola a possibilidade de reestruturação e ressignificação da prática. Espera-se que este trabalho acenda novas discussões sobre o estágio e seus contributos ao professor da educação básica.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório. Formação de professores. Formação Continuada. Professores de Educação Básica.

BONFIM, Willian dos Santos. Contributos do estágio curricular supervisionado obrigatório para a formação continuada de professores/as da educação básica/Willian dos Santos Bonfim - Paranaíba, MS: UEMS, 2020. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2020.

ABSTRACT

The research on screen, is entered in the line of Research Curriculum, Teacher Training and Diversity of Graduate Program in Education at the Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), integrates the interinstitutional research of the Study Group and Research Educational Policies and Teacher Training (GEPPEF) titled “The configuration of Supervised Curricular Internship Required in undergraduate degree at the Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) and the Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) and their implications for teacher training”. This research sought to analyze the teaching learning, during the effective exercise of the profession, by the school teachers with participation in the Supervised Curricular Internship Required proposed by a course of degree in Physics of the Universidade Estadual Paulista (UNESP). Sought to answer the question: The Supervised Curricular Internship Required it appears as a training process for teachers of basic education? The theoretical basis is based on the authors Pimenta (2005), Ghedin (2006), Pimenta and Lima (2004 and 2019), Lima (2008). We sought to qualify the pedagogical project of the course and the documents of the internship in the methodological perspective of Sá-Silva, Almeida and Guidani (2009); Kripka, Scheller and Bonotto (2015); and Cellard (2008). The semi-structured interviews conducted with the teachers of the schools followed the methodology of analysis by Meanings Cores, supported by Aguiar e Ozella (2013) and Aguiar, Soares and Machado (2015). The professors presented a socioeconomic profile that made it possible to understand the importance of professional experience in the foundation of an intentional and formative orientation relationship with the trainees. The forms stage, plans and reports form instruments that contribute to the formation of the future teacher, but leaved the role of the school teacher on the back burner. The activities focused on teaching, when suggested by the trainees, and oportunizadas their active and intentional participation represent the school teacher the possibility of restructuring and redefinition of the practice. This work is expected to spark new discussions about The Supervised Curricular Internship Required and their contributions to the basic education teacher.

Keywords: Supervised Curricular Internship Required. Continuing formation. Teacher education. Basic education teachers.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Localização da cidade de Ilha Solteira no estado de São Paulo	68
Figura 02 – Microrregião de Andradina-SP	69
Figura 03 – Locais, sujeitos e demais objetos de estudo da pesquisa	79
Figura 04 – Formação dos Núcleos de Significado pelo agrupamento dos Indicadores	92
Figura 05 – Mostra a disposição das disciplinas e suas naturezas	95

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Termos condicionantes para o refinamento do mapeamento da produção	18
Quadro 02 – Elementos gerais dos trabalhos selecionados	20
Quadro 03 – Escolas e Centros de educação do município de Ilha Solteira	73
Quadro 04 – Escolas Estaduais e Federais e respectivas modalidades de ensino	74
Quadro 05 – Quadro para organização das respostas das entrevistas	111
Quadro 06 – Quadro de organização dos núcleos de significados do professor 01	112
Quadro 07 – Quadro de organização dos núcleos de significados do professor 02	123
Quadro 08 – Quadro de organização dos núcleos de significados do professor 03	129
Quadro 09 – Quadro de organização dos núcleos de significados do professor 04	137
Quadro 10 – Convergência entre os núcleos de significados na perspectiva das contribuições aos estagiários	143
Quadro 11 – Convergência entre os núcleos de significados na perspectiva das contribuições aos professores da educação básica	145
Quadro 12 – Convergência entre os núcleos de significados sobre a inexistência de capacitações ou formação sobre o estágio para o professor da escola	147

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Quantificação dos trabalhos por base de dados e fontes de pesquisa	19
Tabela 02 – Escolas e Centros de educação do município de Ilha Solteira	78

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPED** – Associação Nacional de Pesquisa em Educação
- BDTD** – Banco de Teses e Dissertações Brasileiras
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEI** – Centro de Educação Infantil
- CNFP** – Congresso Nacional de Formação de professores
- CNE/CP** – Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- ETEC** – Escola Técnica Estadual
- ECISO** – Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório
- EMEF** – Escola Municipal de Ensino Fundamental
- EMEI** – Escola Municipal de Ensino Infantil
- FAISA-FACILUZ** – Faculdade de Ilha Solteira – Faculdade Cidade Luz
- FIU** – Faculdades Integradas de Urubupungá
- FIRB** – Faculdades Integradas Rui Barbosa
- FEA** – Fundação Educacional de Andradina
- FAPESP** – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- GEPPEF** – Grupo de Estudo em Políticas Públicas e Formação de Professores
- HTPC** – Hora de Trabalho Pedagógico Comum.
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- IFSP** – Instituto Federal de São Paulo
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MEC** – Ministério da Educação e Ciência
- PCC** – Prática como Componente Curricular
- PC** – Professor Colaborador
- PPC** – Projeto Pedagógico de Curso
- REDALYC** - Revistas Científicas da América Latina e do Caribe
- SCIELO** – Scientific Electronic Library Online
- UHE** – Usina Hidroelétrica
- UNESP** – Universidade Estadual Paulista
- UEMS** – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
- UFGD** – Universidade Federal da Grande Dourados

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
1. INTRODUÇÃO	14
2. FUNDAMENTOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO	36
2.1. O paradigma teoria-prática nos cursos de formação de professores	38
2.2. Fundamentos legais do estágio curricular supervisionado obrigatório	42
2.3. A dimensão do conhecimento sobre a prática docente: um espaço compartilhado/disputado entre Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e a prática como componente curricular	56
3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO	62
3.1. Caracterização da abordagem qualitativa	62
3.2. O cenário da pesquisa	68
3.2.1. A cidade de Ilha Solteira e a microrregião de Andradina: as instituições de ensino superior e as escolas municipais de educação básica	68
3.3. Procedimentos de coleta de dados	79
3.3.1. Pesquisa Documental	81
3.3.2. Questionários	84
3.3.3. Entrevistas	86
3.4. A organização e a análise das informações coletadas	89
3.4.1. Análise por Núcleo de Significações	90
4. A ANÁLISE DOS DADOS	94
4.1. O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório no curso de licenciatura em Física da UNESP de ilha solteira: análises sobre a estrutura curricular	94
4.1.1. O curso de licenciatura em Física da UNESP de ilha solteira	94
4.1.2. O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório no curso de licenciatura em Física: as organizações disciplinares e os objetivos	97
4.2. Olhares sobre os sujeitos da pesquisa: os professores da escola básica	105
4.3. O que dizem os sujeitos sobre o estágio: a análise dos núcleos de significações dos professores	111
4.3.1. A análise do professor de educação básica 01 (PEB01)	112
4.3.2. A análise do professor de educação básica 02 (PEB02)	123
4.3.3. A análise do professor de educação básica 03 (PEB03)	129

4.3.4. A análise do professor de educação básica 04 (PEB04)	137
4.4. A análise entre os núcleos de significações dos professores da escola de educação básica	143
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
6. EPÍLOGO	155
FONTES	156
REFERÊNCIAS	158
APÊNDICE A	165
APÊNDICE B	167
APÊNDICE C	169
APÊNDICE D	172
APÊNDICE E	173
APÊNDICE F	174
APÊNDICE G	176
APÊNDICE H	180
APÊNDICE I	182
APÊNDICE J	185
ANEXO A	187

APRESENTAÇÃO

Por compreender ser relevante ao início da redação da presente dissertação¹, apresento brevemente a minha trajetória formativa e os caminhos percorridos na carreira profissional docente.

A escolha pela formação inicial de nível superior e pelo curso de formação de professores ocorreu no ano de 2006 quando ingressei, via vestibular, no curso de licenciatura em Física da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) ofertado na cidade de Ilha Solteira - SP. O curso apresentava características típicas para um curso de formação de professores no estado de São Paulo, sua oferta noturna baseava-se nas condições de um público alvo “trabalhador”, muitos destes oriundos da própria área educacional e alguns já experimentados na profissão docente. Nesta perspectiva, balizei-me essencialmente, pois encontrava-me em pleno desenvolvimento de atividades profissionais diárias e diurnas. Apesar da perspectiva de escolha encontrar-se introjetada, a perspectiva da área educacional apresentou-se desde tenra idade, ao passo que o interesse pela profissão docente já havia se estabelecido. Desta forma, ansiava pelo encontro com as informações, os saberes, os detalhes e os segredos da profissão.

Os primeiros dois anos de curso, de um total de quatro anos regulares (total de oito semestres na estrutura curricular para ingressantes a partir de 2005), foram discretos no sentido de apropriação dos saberes da profissão e da carga teórica e filosófica acerca dos fundamentos da educação. Estes anos passaram-se na proposta de uma formação mais comum aos cursos das Ciências Exatas, com disciplinas de fundamentação conceitual em Física, cálculos avançados e aulas de laboratórios. Sentido a necessidade de estabelecer a completude da minha formação, realizei a iniciação científica sob orientação da professora D.ra Lizete Maria Orquiza de Carvalho, na perspectiva dos estudos de textos de Filosofia da Ciência, aproximando-me dos autores Thomas Kuhn e Karl Popper². Além disso, a inserção em grupos de pesquisa e as discussões com outros alunos e com professores possibilitaram-me contextualizar as minhas próprias ações como docente, haja vista que apresentava-me atuando como professor substituto (eventual) na rede pública e particular no estado de São Paulo (a partir do ano 2007), ainda na incompletude do curso de licenciatura em Física.

Nos anos finais da licenciatura (2008 e 2009) passei a cursar as disciplinas de Estágio

¹ A apresentação, etapa anterior ao capítulo I, será apresentada na primeira pessoa do singular por apresentar minha trajetória profissional como professor e da qual ejeta-se as motivações e os caminhos que se seguiram à propositura de minha formação como pesquisador.

² KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 3.^a edição. São Paulo: Perspectiva, 2000.
POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1989.

Curricular Supervisionado Obrigatório, necessariamente anuais, sendo que no terceiro ano (2008) encontrava-se a proposta de Estágio Curricular Supervisionado de Observação e no quarto ano (2009) a proposta de estágio de docência/regência, com carga horária de atuação profissional real em sala de aula. Estas disciplinas, permitiram-me o acesso à várias leituras sobre teóricos e filósofos como Karl Marx, sobre referenciais epistemológicos e metodológicos, e das produções de Paulo Freire. Os caminhos da profissão docente tornaram-se fortemente assentados pela realização do Estágio Curricular Supervisionado na Escola Técnica Estadual de Ilha Solteira/ETEC de Ilha Solteira³, na qual realizei o estágio por dois anos consecutivos e em diferentes turmas, permitindo a exploração dos variados saberes. Ao findar-se o ano de 2009, postei-me como aprovado em concurso público para a investidura no quadro permanente de professores desta instituição.

No ano de 2010, iniciei minha atuação como professor de Física e Química da ETEC de Ilha Solteira, e apresentava-me também na condição de professor da escola que recebe alunos do curso de licenciatura em Física da UNESP de Ilha Solteira no cumprimento das etapas do estágio curricular supervisionado na presente unidade escolar. Notadamente, nestes nove anos de convívio com os estagiários (aproximadamente 20 alunos), o diálogo e as discussões sobre os pormenores da profissão sempre se fizeram presentes. A condição de professor que recebe estagiários permitiu-me o nascimento de diferentes inquietações quanto à formação inicial do futuro professor e também da formação continuada dos docentes.

Coloquei-me em um processo reflexivo sobre meu papel como professor que acolhe estes estagiários na escola. Os questionamentos abrangiam desde a importância da minha atuação para a formação do futuro professor, sobre como os trabalhos deveriam ser compartilhados, sobre a carga horária de vivências no âmbito escolar e de sala de aula, sobre as apropriações técnicas e o desenvolvimento das metodologias. Postei-me na premissa de compreender as melhores condições para que o estágio curricular supervisionado no que tange a formação do futuro professor; na figura do estagiário.

Ainda, inquietava-me sobre quais condições as ações do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório permitiam apropriações para a instituição de educação básica e para o professor da escola. Questionava-me constantemente sobre a ação do estágio diante a apropriação de novos saberes pelo professor da escola, e tal qual, como me enquadrava diretamente nesta ação. Os olhares e as observações sob esta ótica tornaram-se intensivas e constantes ao ponto de questionar-me sobre as possibilidades de construção de uma relação de

³ Escola Técnica Estadual de Ilha Solteira (ETEC). Mantida pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

aprendizagem mútua entre as duas partes, professor da escola e estagiário.

Neste sentido, a literatura sobre Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e Prática de Ensino passaram a acompanhar-me constantemente, notadamente durante os atos da prática reflexiva em minha atividade docente diária. Algumas constatações apresentaram-se, e, delas emergiram as motivações para o presente trabalho. Notei que o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório (ECSO⁴), compreende a atuação/interação entre vários sujeitos diferentemente alocados, as quais citam-se: o professor supervisor de estágio na universidade, o aluno de graduação e estagiário, o professor da escola, diretores e coordenadores escolares, e por fim, os alunos da escola. Seguidamente, o ECSO como campo de ação, contemplar-se-á de variados processos formativos que se fazem pelo trajeto universidade-escola. Em meados do ano 2017 passei a redigir o esboço, do que seria a frente, os aspectos fundantes desta pesquisa. Confeccionei a primeira versão de pré-projeto de pesquisa sob a ótica do estudo das ações em ECSO diante a vários aspectos que possam remeter ao profissional docente (o professor da sala em efetivo exercício).

Em 2018, com o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), a vinculação à linha de Pesquisa em “Currículo, Formação Docente e Diversidade”, e sob a orientação da professora D.ra Andréia Nunes Militão, passei a participar do “Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais e Formação de Professores” (GEPPEF). Neste mesmo ano, estabeleceu-se a proposta do presente trabalho, pertencente ao campo de estudo sobre formação de professores e com foco no entendimento de processos formativos de professores de escolas de educação básica sob as perspectivas que envolvem o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório.

4 ECSO – Abreviação para Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório (acordam-se segundo plano de curso).

1 - INTRODUÇÃO

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (FREIRE, 2002, p. 52).

A pesquisa, em tela, “Contributos do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório para a formação continuada do professor da Educação Básica” está inscrita na linha de Pesquisa Currículo, Formação Docente e Diversidade no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e integra a pesquisa interinstitucional desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF) intitulada “A configuração do estágio curricular supervisionado obrigatório nas licenciaturas da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e suas repercussões para a formação de professores”.

A presente pesquisa assume o professor da escola de educação básica enquanto protagonista diante ao contexto em que se insere os princípios das ações docentes - ligada às possíveis mudanças da sociedade, denotando a essencialidade da educação para o desenvolvimento das pessoas, e as ações pedagógicas que incluem o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de conteúdos específicos, habilidades e competências (PIMENTA & LIMA, 2004).

O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório compõe o campo da formação de professores. Notadamente, nas últimas décadas, passou a ser foco de diversas pesquisas decorrente da aprovação da Resolução CNE/CP n. 2 de 2015 emanada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada de Professores.

O currículo transforma-se inegavelmente, reestrutura-se de acordo com novas concepções e práticas. E, neste sentido, atribuir a condição de disciplina ao estágio curricular supervisionado predispõe a atividade a perspectiva de um “espaço-tempo” ideal para a promoção de processos de síntese e reflexão de seus sujeitos (LIMA, 2008). A escola de educação básica apresenta-se como local promovedor de estímulos, vivências e experiências que se acentuam etnograficamente aos sentidos dos sujeitos imediatamente inseridos no ECSO. Para Lima (2008, p. 199), “É importante lembrar que cada escola tem um jeito especial, específico de conduzir o seu cotidiano e sua organização e de se posicionar diante das questões e desafios que surgem”.

O ato de ensinar pode ser compreendido como núcleo das atividades do professor da escola. No entanto, busca-se a perspectiva de que o ensino não se faz como um processo meramente técnico, mas que se estabelece diante a historicidade humana como aspecto essencial para o desenvolvimento dos indivíduos, necessariamente, de acordo com o projeto de sociedade democrática que se deseja edificar. E para isso, a abertura ao diálogo franco e aberto da sala de aula, os muitos aspectos da dimensão cultural e social do conhecimento, bem como das intenções sociais da educação, devem complementar as ações no ensino e a atividade docente (FREIRE, 2018). Ainda, quando nestas condições, há a compreensão do ato de ensinar pautado na existência de quem ensina e de quem aprende. Não se pode deixar de pensar o professor da escola e sua compreensão acerca de seu papel social, em quaisquer estágios de formação inicial ou continuada. Tais princípios não se fazem abandono da necessidade do “saber que se ensina” ou do “conteúdo a ser trabalhado”, sendo indispensável o domínio do conteúdo tanto quanto dos conhecimentos da profissão, mas logo, estes enfatizam a condição complexa da atividade profissional docente. E assim, a função docente encontrar-se entre poucas profissões capazes de definir o verbo “ser” na medida em que relacionam-se profissão e vida pessoal (ARROYO, 2000).

Quando se pensa na formação do professor, atualmente, nota-se o povoamento de novas exigências que recaem sobre a figura deste profissional. Tal condição deve-se fundamentalmente à ampliação da esfera da profissão, atribuindo-se responsabilidades quase totais para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. E neste sentido, a formação inicial de professores está inserida nas bases para construção de conhecimento pedagógico especializado. Ainda, a formação de professores apresenta como desafio essencial, a promoção de condições para que o futuro professor desenvolva a identidade docente, aproprie-se das ferramentas do ensino, elabore e estabeleça saberes da docência.

Ainda, para que estes processos se estabeleçam para o futuro professor, os cursos de formação inicial devem estreitar o contato com a escola básica, possibilitando a observância das rotinas do dia-dia escolar, da compreensão do agir docente diante aos diferentes contextos e situações, além da promoção da confrontação entre o racionalizar e o agir na busca pela melhor condição, não apenas das práticas de ensino, mas também das funções da educação. De tal forma, não se pode afastar o professor da escola, do agir na coformação de futuros colegas de profissão, pois segundo Nono (2011), ao citar Tardif (2002), um dos contributos da atividade docente é a produção de conhecimentos sobre a própria prática, afirmando este grupo profissional como produtor de saberes.

Os vários momentos da prática, das situações que envolvem não apenas os processos de ensino-aprendizagem, mas que tangem as condições de trabalho, das relações estruturais e sociais da educação, devem promover a construção e o desenvolvimento dos saberes da docência, não apenas para os estagiários e demais alunos, mas também ao próprio professor da escola básica. Momentos como o planejamento das aulas, em que constam os diferentes saberes, o estudo e aprofundamento sobre o tema do ensino, as considerações sobre as condições de aprendizagem individuais, os conhecimentos prévios e condicionantes dos alunos e os contextos onde se inserem, são demandas exigidas na atuação, e sobre tais, a reflexão sobre a prática pode estabelecer-se.

O controle sobre a prática, o ato de refletir, objetivar, sistematizar e traduzir aos pares os saberes constituídos durante os anos de exercício docente, acentuam as possibilidades de ensino e aprendizagem nas bases do desenvolvimento profissional docente. Para tal, é imprescindível a continuidade do estudo, da pesquisa, e da problematização sobre a prática e demais ações profissionais dos professores da escola básica. Desta forma, deve-se compreender que tais ações fazem parte de um processo global de aprendizagem que não se finaliza na formação inicial do professor a nível de graduação, mas que pode caracterizar-se como uma contínua formação para o professor da escola básica em plena atuação. Caracterizar a aprendizagem da docência em vias das ações do próprio trabalho docente, possibilita acentuar perspectivas formativas para além da formação acadêmica inicial, mas que atendam, inclusive, os professores em efetivo exercício da profissão ao estabelecer-se uma aprendizagem de construção configurada como contínua.

Neste sentido, Contreras (2002) salienta que a inserção ao debate das ações de formação de docentes, incluam os próprios professores, pois como tal, compartilham de vivências e experiências que podem contribuir para uma estruturação realmente adequada. Tem-se assim que, como parte dos sujeitos primordiais dos processos de aprendizagem da profissão docente estão, por vezes, os próprios professores da escola básica, uma vez que se encontram capazes de presenciarem as necessidades formativas advindas da atividade. E neste matiz, Antunes (2018, p. 34) sinaliza que a aprendizagem contínua da “docência na docência” compreender-se-á como dever do educador, visto que acentua-se no princípio do aprender e ensinar como ato humano em constante desenvolvimento durante a vida, ao passo em que ao respeitar-se as individualidades, intenciona-se proporcionalmente as necessidades da prestação do ensino.

Passalacqua (2017) realizou estudo na perspectiva de identificar e analisar as necessidades formativas dos docentes e estabelecer suas relações com as ações de formação - como pelo Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório - realizadas na escola. De fato, as

ações formativas realizadas na escola permitiram variados processos de reflexão da prática, no entanto, diante ao estabelecimento de uma relação artificial entre escola e universidade e das dificuldades da superação das concepções baseadas na instrumentalização para as práticas tecnicistas, não apresentaram-se com a profundidade necessária para a construção de saberes que ultrapassassem a condição imediatista das resoluções de situações-problemas cotidianos.

O presente estudo se pauta na compreensão de que a escola se faz como espaço necessário e ideal aos processos formativos da docência. E ainda, é na escola que se encontram os vários agentes e sujeitos dos processos formativos da docência, dentre as quais inserem-se as instituições de ensino superior, os professores da universidade, os alunos do estágio curricular supervisionado obrigatório, e por fim, o professor da escola e demais colegas desta instituição. Pensa-se então, em um estágio curricular supervisionado obrigatório como “espaço-tempo” (Lima, 2008) que permite processos reflexivos potencializadores de saberes da docência. E, neste sentido, o estágio curricular supervisionado obrigatório com múltiplas condições e características que o faz notório para formação inicial da docência tanto quanto para a formação continuada de professores da escola.

Diante da possibilidade de investigar o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório de um curso de licenciatura, objetiva-se sua análise e compreensão enquanto condicionante fundamental de uma estrutura formativa que encerra a escola como *lócus* e seus professores enquanto sujeitos que ao contribuírem para os processos da formação inicial da docência, também estabelecem condições para a ressignificação de sua prática docente (GHEDIN, 2006). Para tal, identificam-se diferentes debates em eventos nacionais e internacionais, bem como nas pesquisas de: Borges (2012), Castro (2014), Araújo (2014), Maciel (2015), Mello (2015), Bueno (2016) e Mello & Higa (2017).

A fim de investigar o que revelam as produções que abordam a temática da pesquisa, realizamos um levantamento de artigos, dissertações e teses em diferentes repositórios, as quais citam-se a saber: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP), Periódico Capes, Plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO e SCIELO BR), Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe (REDALYC), Banco de Teses e Dissertações Brasileiras (BDTD), Repositório Institucional de trabalhos acadêmicos da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Portal Google Acadêmico.

O mapeamento empreendido recorre aos modelos apresentados por Rocha & Pereira (2016) e Duarte (2010), e compreendeu o período de 2008 a 2019 a fim de alcançar as produções

de impacto constituintes dos últimos anos, incluindo-se a perspectiva norteadora encaminhada pela Resolução CNE nº 2 de 2015 para o estágio.

Os critérios de seleção dos trabalhos foram articulados segundo o conjunto de condicionantes de pesquisa ao qual suscitavam-se diversamente a cada base de dados ou fonte de pesquisa. Destes, versaram-se sobre o estágio curricular supervisionado obrigatório nos cursos de licenciaturas, as legislações pertinentes do estágio nas escolas de educação básica, sobre as características que envolvem a prática de ensino dos estagiários e também dos professores da escola, mas essencialmente nas relações estabelecidas no estágio curricular que seguem no sentido dos processos formativos para os professores da escola de educação básica. Foram delimitados condicionantes de exclusão para aqueles que suscitavam sobre cursos de graduação em Serviço Social, das áreas da Saúde e Medicina, sobre cursos de Engenharia e outros (Quadro 01).

Quadro 01 – Termos condicionantes para o refinamento do mapeamento da produção.

Condicionantes de refinamento do levante bibliométrico	Indexadores utilizados
Termos, Palavras-chaves, títulos, todas as palavras	Estágio Curricular Supervisionado, Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, Formação contínua via estágio, Formação docente via estágio, Formação de professores em exercícios, Formação de professores em exercícios via estágio, Resolução CNE nº 2 de 2015, Processo formativo via estágio, Processos formativos da docência, Estágio como processo formativo.
Sem as palavras ou termos	Saúde, PIBID, Residência Pedagógica, Medicina, Médico, Assistência Social, Serviço Social, Engenharia, Administrador, Administração, Enfermagem.
Delimitação temporal	2008-2018 (Scielo Org. e Scielo Br), 2010-2019 (Repositório Unesp), 2008 – 2019 (demais bases e fontes).
Frases exatas	Estágio Curricular Supervisionado para professores em Exercícios, Formação de professores em exercícios,

	Estágio curricular supervisionado como processo formativo, Processo formativo via estágio, Estágio como campo formativo para professores em exercício, Estágio e o professor da escola, Professor orientadores de estágio, Professores supervisores de estágio, Concepções dos professores sobre o estágio curricular supervisionado.
Idiomas	Português (BR), Português (Por)
Tipos de trabalhos	Artigos, Teses, Dissertações, Todos.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2019.

O levantamento elencou 34 trabalhos que versam sobre o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório conferindo foco para o professor da escola e, segundo as características que seguem às possíveis contribuições para o desenvolvimento de novas práticas para o professor, construção de novos saberes, da oportunidade de processos reflexivos gerados nas relações interpessoais, e na construção de novas concepções acerca do trabalho docente. Alguns trabalhos selecionados admitem o estabelecimento de contribuições concomitantes à vários sujeitos diante a experiência estabelecida com o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, no entanto, não deixam de apresentar achados relevantes no sentido das apropriações ao professor da escola. A seleção dos trabalhos e as bases de dados/fontes objetivadas no levantamento apresentam sua distribuição expressa na tabela 01.

Tabela 01 – Quantificação dos trabalhos por base de dados e fontes de pesquisa.

Bases de Dados e Fontes de Pesquisa	Nº de trabalhos analisados	Porcentagem
ANPED	3	8,82
BDTD	2	5,88
GOOGLE ACADÊMICO	6	17,64
PERIÓDICOS CAPES	0	0
REDALYC	3	8,82
REPOSITÓRIO UNESP	5	14,70
SCIELO BR	2	5,88
SCIELO ORG	2	5,88
REVISTAS ELETRÔNICAS.	11	32,35
TOTAL	34	100%

Fonte: Pesquisa realizada com base nos repositórios disponíveis *online*, 2019.

Das bases de dados e fontes pesquisadas, selecionam-se artigos, dissertações e teses. Dos 34 trabalhos presentes tem-se: 17 artigos de revistas, 8 trabalhos em anais de eventos, 5

dissertações de mestrado acadêmico e 4 teses de doutoramento. O quadro 02 contém as bases de dados e fontes e os títulos dos trabalhos estudados.

Quadro 02 – Elementos gerais dos trabalhos selecionados

Bases de Dados e Fontes de Pesquisa	Nº de trabalhos analisados	Título dos trabalhos	Autor	Ano	Tipo
ANPED	3	TECENDO RELAÇÕES ENTRE TESES E AÇÕES DESENVOLVIDAS POR PROFESSORES SUPERVISORES DE ESTÁGIO CURRICULAR	Maria da Assunção Calderano	2013	Artigo
		INTERVENTORIA: UMA PROPOSTA PARA O ACOMPANHAMENTO DE ESTAGIÁRIOS	Marina Cyrino; Samuel de Souza Neto	2013	Artigo
		REFLEXÕES SOBRE UM PROCESSO VIVIDO EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DOS LIMITES ÀS POSSIBILIDADES	Miriam Darlete Seade Guerra	1999	Artigo
BDTD	2	CONCEPÇÕES DE LICENCIANDOS DO CURSO DE QUÍMICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA E PROFESSORES DE QUÍMICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	Silvio Ivanir de Castro	2014	Dissertação
		O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: DIÁLOGO COM PROFESSORES QUE <i>ACOLHEM</i> ESTAGIÁRIOS	Denise Nascimento Silveira	2008	Tese
GOOGLE ACADÊMICO	6	ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESCOBRINDO AS FORMAS DE UMA INTERAÇÃO HORIZONTAL	Josiane Tomasella Bordignon; Aurea Maria de Oliveira	2018	Capítulo de livro

		SUPERVISÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: PERCEPÇÕES DE ORIENTADORES DE ESTÁGIO DE MATEMÁTICA	Paulo Ferreira Correia, José António Fernandes & Maria Palmira Alves	2010	Anais
		O ESTÁGIO NOS CURSOS DE LICENCIATURA E A METÁFORA DA ÁRVORE	Maria Socorro Lucena Lima	2009	Artigo
		QUEM ENSINA E QUEM APRENDE NO ESTÁGIO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA?	Simone Albuquerque da Rocha	2009	Artigo
		RELAÇÕES INTERGERACIONAIS E ALTERNÂNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UMA PROPOSTA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO	Flávia Sarti	2013	Artigo
		AS CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO PARA A APRENDIZAGEM DOCENTE DOS PROFESSORES-COLABORADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERCEPÇÃO DE ACADÊMICOS/ESTAGIÁRIOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Cassiano Telles; Hugo Norberto Krug; Rodrigo de Rosso Krug; Victor Julierme Santos da Conceição	2015	Artigo
REDALYC	3	FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA: OS PROFESSORES COLABORADORES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	Marina Cyrino; Larissa Cerignoni Benites; Samuel de Souza Neto	2015	Artigo
		ACOLHIMENTO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO: ENTRE MODELOS E POSSIBILIDADES	Flavia Medeiros Sarti; Simone Reis Palermo	2016	Artigo

		PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	Machado de Araújo		
		BUSCA POR CAPITAIS NO CAMPO DA ESCOLA E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCEnte DE PROFESSORES SUPERVISORES DE ESTÁGIO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA	Ana Cecília Romano de Mello; Ivanilda Higa	2018	Artigo
REPOSITÓRIO UNESP	5	ACOLHIMENTO NO ESTÁGIO: ENTRE MODELOS E POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO DOCEnte	Simone Reis Palermo Machado de Araújo	2014	Dissertação
		O PROFESSOR-COLABORADOR NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA: PERFIL, PAPEL E POTENCIALIDADES	Larissa Cerignoni Benites	2012	Tese
		MODOS DE REALIZAR ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: VOZES DE PROFESSORES SUPERVISORES E PROFESSORES PARCEIROS NA REGIÃO SUDESTE (BRASIL)	Vilmar José Borges	2012	Tese
		RELAÇÕES INTERGERACIONAIS DOCEntES E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UM ESTUDO SOBRE POSSIBILIDADES E LIMITES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Michelle Cristina Bueno	2016	Dissertação
		IDENTIDADE, SABERES E QUESTIONAMENTOS DO PROFESSOR-COLABORADOR NA REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO	José Firmino Corrêa Júnior	2014	Dissertação

		SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO FÍSICA			
SCIELO BR	2	DE MESTRES DE ENSINO A FORMADORES DE CAMPO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	Larissa Cerignoni Benites; Flavia Medeiros Sarti; Samuel de Souza Neto	2015	Artigo
		O PERFIL DO PROFESSOR COOPERANTE NO CONTEXTO DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO PROFISSIONAL: UM ESTUDO DE REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA	Gonçalo Carlos Pérez Pereira da Silva Silveira; Paula Maria Fazendeiro Batista; Ana Luísa Teixeira Nunes Pereira	2014	Artigo
SCIELO ORG	2	AS VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES DOS ACTORES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: A FIGURA DO SUPERVISOR COOPERANTE	Susana Caires; Maria Alfredo Moreira; Carla Hiolanda Esteves; Diana A. Vieira	2011	Artigo
		A SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	Aurora Dias; Celina Tenreiro Vieira	2012	Artigo
<i>Revistas eletrônica.</i>	11	ESTÁGIO SUPERVISIONADO E FORMAÇÃO CONTÍNUA: POSSIBILIDADES PARA A REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	Kalline Pereira Aroeira		Artigo
		A PRÁTICA DE ENSINO COMO POSSIBILIDADE DE REFLEXÃO:	Larissa C. Benites; Marina Cyrino; Samuel de Souza Neto	2012	Anais

		CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES-COLABORADORES			
		O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: MOMENTO DE APRENDIZAGEM E RENOVAÇÃO DA BASE DE CONHECIMENTO DE PROFESSORES EXPERIENTES	Fabiana Vigo Azevedo Borges; Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali	2014	Anais
		ESCOLA, UNIVERSIDADE E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES DAS ESCOLAS BÁSICAS	Mônica Abrantes Galindo; Maria Lucia Vital dos Santos Abib	2012	Anais
		APRENDIZAGENS DOCENTES DE PROFESSORES SUPERVISORES DE ESTÁGIO: DESVENDANDO HORIZONTES FORMATIVOS	Emanoela Moreira Maciel	2015	Tese
		O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGENS DOCENTES PARA PROFESSORES SUPERVISORES	Emanoela Moreira Maciel; Bárbara Maria Macêdo Mendes	2014	Anais
		DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR SUPERVISOR DE ESTÁGIO DURANTE A SOCIALIZAÇÃO COM OS ESTAGIÁRIOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Ana Cecília Romano de Mello	2015	Dissertação
		PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO AVALIAM O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO SEU TRABALHO	Ana Cecília Romano De Mello; Gínia Cezar Bontempo	2014	Anais
		CONTRIBUIÇÕES DA SUPERVISÃO DE ESTÁGIO PARA O	Ana Cecília Romano de Mello;	2017	Artigo

		DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA	Ivanilda Higa		
		A SUPERVISÃO DE ESTAGIÁRIOS DA LICENCIATURA COMO POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE PARA PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA	Ana Cecília Romano de Mello; Ivanilda Higa	2017	Anais
		FORMAÇÃO CONTINUADA VIA ESTÁGIO	Valdeniza Maria Lopes da Barra	2014	Anais
TOTAL	34				

Fonte: Pesquisa realizada com base nos repositórios disponíveis *online*, 2019.

As produções que indicaram contribuições ao professor da Instituição de Ensino Superior (IES) na configuração de seus processos reflexivos e demais concepções para o desenvolvimento de sua prática docente, a formação inicial de professores, e sobre o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos da escola não foram consideradas nesta análise.

Assim, importar buscar o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório para além de uma mera composição curricular nos cursos de formação de professores, permitindo sua inserção como processo formativo do desenvolvimento profissional do docente em exercício friccionados nos momentos oficiais e não oficiais dos espaços-tempo constituídos para seu cumprimento. Tão logo, a literatura atual apresenta trabalhos em diversas perspectivas quanto aos processos formativos possibilitados ao espaço-tempo do estágio, acentuando os diferentes sujeitos em ações de mobilização dos saberes da profissão docente, não só na direção da aprendizagem pelos estagiários, mas concebendo-o na propositura potencial de ressignificação para o professor da escola básica.

Em Benites (2012, p. 145), aborda-se a perspectiva do estágio curricular supervisionado com foco no professor colaborador enquanto formador e na possibilidade de caracterização deste como potencializador da aprendizagem inicial da profissão docente. O trabalho do professor colaborador é elevado e seu papel apontado como fundamental. O autor identificou indícios favoráveis ao papel do professor colaborador como formador de professores ainda que de forma não intencional, além de raiar as concepções destes professores na valorização do

estágio como processo de formação inicial, como também na permissão da aproximação entre as instituições formadoras e cedentes.

A pesquisa realizada por Araújo (2014) focalizou os professores em exercício na colaboração com o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, com objetivos que incluíam compreender as concepções sobre suas atuações para o processo de formação inicial docente, além de identificar e reconhecer os atributos formativos para com seu próprio desenvolvimento profissional. Destacou-se no trabalho dos professores da escola o modo “acolhimento formativo” (ARAÚJO, 2014) em que se estruturam ações que permitem o dinamismo de práticas flexivas e dialógicas entre professores e estagiários, e que acentuam a experiência com o estágio como momento favorável para contribuições à própria formação do professor da escola.

Telles et. al (2015) analisaram as contribuições das ações do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório para os professores da escola segundo a percepção dos estagiários de um curso de licenciatura em Educação Física. Identificaram a concepção quase unânime partilhada pelos estagiários, de que as ações do ECSO apresentam contribuições a aprendizagem do docente colaborador. Identificaram-se entendimentos acerca das contribuições para com a apropriação de novas atividades, metodologias de trabalho, da aprendizagem de novos conteúdos disciplinares, de aspectos sobre planejamento de aula e do atendimento aos alunos.

Barra (2014) implementou projeto piloto em uma escola da rede municipal de Goiânia, entre os anos de 2009 e 2012, pautado na perspectiva do trabalho sistematizado e reflexivo das ações do estágio como via de alinhamento entre os processos de formação inicial e formação continuada de professores. As estratégias consideravam os “produtos” das ações do estágio curricular supervisionado como “capitais essenciais” para o tensionamento da aprendizagem docente inicial e da ressignificação dos saberes para professor da escola. O trabalho permitiu posicionar os professores colaboradores em uma perspectiva sistematizada de ações que incluem avaliações das atuações dos estagiários, análises dos relatórios dos estagiários enquanto observação das aulas destes professores, e dos relatórios dos estagiários enquanto regentes momentâneos da turma. Permitiu-se conceber tais ações do estágio como potencializadoras dos processos reflexivos sobre a prática e do redimensionamento dos saberes docentes dos professores da escola básica. De certa forma, o papel do professor colaborador no estágio aportará complexidade não apenas na perspectiva do “mestre de ofício”, mas que compreende alternativas que atendam necessidades próprias do desenvolvimento profissional docente.

O trabalho de Benites, Sarti e Neto (2015) faz uma revisão da literatura atual sobre o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e suas atribuições para com o professor denominado colaborador (professor da escola). Neste sentido, traz apontamentos que seguem a concepção de estágio como atividade desempenhada pelo professor da escola associadamente as funções de um “mestre de ofício”. Tal descrição baseia-se na transmissão de seus conhecimentos das práticas voltadas ao ensino como modelares em uma “arte do fazer”. Já nos trabalhos de Cyrino, Cerignoni e Neto (2015) o professor da escola é apresentado como formador de alunos, das quais atribuem-se a capacidade de lidar com alunos da educação básica tanto quanto com os estagiários.

Percebe-se que, nessa relação do estágio, o professor que atende aos estagiários, aqui chamado de colaborador, troca o foco dos alunos para os futuros colegas e, aos poucos, agrega, inconscientemente, a noção de ser um formador de professores (CYRINO; CERIGNONI; NETO, 2015, p. 5).

As denominações substantivas atribuídas aos professores da escola básica em função de suas imputações em relação ao estágio curricular supervisionado obrigatório passam por denotar os contextos e contornos, e de certa forma, o próprio processo formativo do estágio, assim caracterizando-o. É neste sentido que Sarti e Araujo (2016) afirma que em um nível inicial de atuação docente, dos professores da escola em relação aos estagiários, denomina-se de “recepção”. Em tal processo dar-se-á um formato simplório de atuação docente, no sentido de uma ação que se resume em autorizar a entrada e a permanência do estagiário em sala de aula. Neste tipo de acompanhamento, os estagiários agem de forma passiva, não realizam ações de diálogo e reflexão junto ao docente, e de certa forma, preparam atividades sem sua participação. Assim, “Tal modalidade de atuação no estágio reduz-se a permitir ao estagiário o cumprimento da carga horária e das atividades exigidas pela universidade” (SARTI & ARAÚJO, 2016, p. 178).

De outra forma, Sarti (2013) vai além e mostra que o professor da escola de educação básica agirá com “voluntarismo” ao comprometer-se a receber estagiários dos cursos de licenciatura. Em sua crítica, a autora reavalia tal condição pousando as devidas causas à postura institucional de desconsideração pelos cursos superiores de licenciatura para com tais professores das escolas. A perspectiva é de que “... não há dispositivos sistemáticos para sua seleção e formação e sua atuação não lhes rende quaisquer vantagens econômicas ou profissionais (no sentido de uma progressão na carreira, por exemplo)” (SARTI, 2013, p. 85).

Cyrino e Neto (2013) mostram que os professores das escolas de educação básica podem apresentar-se em um processo de acompanhamento dos estagiários numa forma “regulatória de supervisão”. Tal forma condiciona-se sob a ótica da verificação das presenças dos estagiários, dos cumprimentos das atividades solicitadas e desenvolvidas em sala de aula, e de certa forma, no sentido do controle de ações dos estagiários na escola. E “Neste contexto, a escola é vista como um lugar de aplicação da teoria, pois na história do estágio supervisionado, essa forma de acompanhamento prevaleceu dentro do modelo observação, participação e regência” (CYRINO & NETO, 2013, p. 07). Vale destacar que esta forma de acompanhamento se assemelha em partes ao processo denominado “recepção” (SARTI & ARAÚJO, 2016), em que apenas autoriza-se a entrada e a permanência do estagiário em sala de aula, sem demais cobranças ou solicitações.

No trabalho de Cyrino, Cerignoni e Neto (2015) os professores da escola apontaram a necessidade do posicionamento dos estagiários diante ao desenvolvimento harmônico no processo, e ainda salientaram sobre a importância do contato destes estagiários para com os alunos da escola, com a rotina das atividades docentes, da participação nas aulas e nos momentos pedagógicos, incluindo a interação com o professor da classe. De tal forma, quando no nível do “acolhimento”, as relações entre estagiário e professor da escola estabelecem-se para além do processo como “recepção”. Nesta forma, o envolvimento dar-se-á de forma mais elevada, com oportunidades de diálogo e intervenções na proposta de trabalho, tanto do docente quanto do estagiário. Este processo formativo estabelece uma posição intencional, pelo docente da escola, na formação de um futuro docente (SARTI & ARAÚJO, 2016, p. 178). E assim, os professores da escola “Percebiam, ainda, as oportunidades de formação contínua contidas na colaboração na docência, que incitam a reavaliação de pontos de vista sobre o ensino, os alunos e a aprendizagem” (SARTI, 2013, p. 91).

Há ainda a proposta de um processo formativo pelo estágio curricular supervisionado obrigatório denominado “Interventoria” (CYRINO & NETO, 2013), em que se incorpora procedimentos de supervisão baseadas na prática reflexiva ajustada aos processos de formação de professores e que consideram necessária a interação entre todos os sujeitos do estágio. Neste processo, o professor da escola de educação básica será denominado “professor-parceiro” e a escola será considerada enquanto formadora. Ainda, os professores da instituição de ensino superior são denominados “Interagentes”. Assim, “A interventoria é um processo pelo qual pressupõe interferência e intenção por parte do Interagente, da escola e do professor-parceiro na influência sobre o desenvolvimento do estagiário, além de todos estarem conscientes do processo” (CYRINO & NETO, 2013, p. 10).

Ainda sobre a proposta de interventoria, Cyrino e Neto (2013) sugerem uma prática que mescle elementos de observação de aulas pelos estagiários, intervenções no momentos de aula e quando necessários, um processo baseado no retorno as vivências e relatos do fatos ocorridos em sala de aula e das experiencias compartilhadas com os professores da escola, estímulo a reflexão pelo estagiário, e avaliação dos processos e experiencias por todos os envolvidos no estágio, tanto pelo aluno-estagiário quanto por parte do professor da escola.

Benites, Cyrino e Neto (2012) que buscaram compreender as concepções sobre o estágio curricular supervisionado obrigatório na perspectiva dos professores da escola de educação básica. Apontou-se o entendimento enquanto as trocas de experiências como possibilidade de aproximação entre os sujeitos da universidade e os da escola. E ainda, segundo os professores da escola, nesta relação, há de certa forma uma apreensão de valores e a criação de um universo de aprendizagem mútua.

Na mesma perspectiva, Sarti (2013) em trabalho desenvolvido junto às professoras de uma escola que recebe estagiários, relevou a oportunidade do trabalho coletivo. Ainda segundo as professoras, são benefícios do estágio a constituição de uma diferenciação de ações na própria carreira, ou seja, estas ações agem como ânimo em um momento em que já há consolidação de suas atividades e em sentido contrário a monotonia habitual.

Essa fonte de estímulo profissional pareceu especialmente importante para as professoras mais experientes no magistério, que já vivenciam uma fase de maior estabilidade profissional, atuando há mais de dez anos como docentes e acostumadas ao dia-a-dia de uma mesma escola da rede, onde já conseguiram delimitar um espaço de trabalho. Para essas professoras, a presença das estagiárias representou importante estímulo para a experimentação e a diversificação na docência (SARTI, 2013, p. 93).

Por outro lado, Pimenta e Lima (2019) realizam uma crítica ao processo em que se diminui as ações interativas entre as instituições de ensino. Neste sentido, o estágio curricular supervisionado necessita estreitar as relações com a escola recebedora de estagiários. É preciso dar maior atenção a este professor na condição do trabalho com os estagiários, pois estes apresentam-se incumbidos de tarefas diárias que incluem receber equipes da universidade, alocá-los em sala e no seu espaço de trabalho, e ainda, desenvolverem tais atividades inserindo-as em suas rotinas, que por si já apresentam-se como desafio numeroso. Galindo e Abib (2012) esclarecem ser necessário um agir comunicativo que permita a manifestação de combinados internos e da criação, por exemplo, de critérios para as atuações no processo de estágio

curricular supervisionado, podem possibilitar o trabalho em conjunto e a colaboração entre as instituições formadoras – universidade e escola.

No trabalho de Benites, Sarti e Neto (2015) e Cyrino e Neto (2013) salienta-se a necessidade de compreender-se as tarefas do professor da escola enquanto formador. Sabe-se que dentre os afazeres deste professor, estão a docência cotidiana, os conteúdos e demais afazeres das disciplinas, bem como a tarefa de “subsidiar” na formação do estagiário pelo estágio curricular supervisionado obrigatório. Há que se concordar que, é preciso formação e preparo dos professores da escola para que seja realizada a intervenção no processo formativo relativo ao estagiário, pois este profissional figura-se como elemento ativo do processo (CYRINO & NETO, 2013).

E se por um lado os professores da escola concedem gentilmente sua sala de aula para o desenvolvimento profissional e identidade docente de futuros professores, por outro, não necessariamente recebem alguma instrução para o processo formativo a que se encontram inclusos. Normalmente não se faz formação ou capacitação específica, ou mesmo há recebimento de algum tipo de bonificação ou provimento para desenvolver tal trabalho (CYRINO; CERIGNONI; NETO, 2015, p. 09).

Há necessidade de estabelecer-se políticas públicas de formação decente que permitam atribuir maior notoriedade as funções dos professores das escolas que “recebem”, “orientam” ou “colaboram” no processo formativa dos estagiários dos cursos de licenciaturas (BENITES; SARTI; NETO, 2015). Para Cyrino, Cerignoni e Neto (2015, p. 06) “No Brasil, não existe uma política nacional para a formação do PC, apenas iniciativas locais e acordos tácitos, pautados em uma dimensão afetivo-social que tenta suprir as necessidades vinculadas ao processo de estágio.”, e ainda, a legislação sobre o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório não apontam para a formação do professor da escola de educação básica para sua atuação em grau formativo de outros profissionais da educação, tão pouco faz menção a processos de diferenciação salarial ou planos de carreira para este profissional, que encontrar-se-á assim em acumulação de funções (BENITES; CYRINO; NETO, 2012, p. 5).

Há experiências significativas sobre a formação de professores de escola de educação básica, que em exercício de suas funções passaram por processos de capacitação para atuarem como formadores. Em Benites, Cyrino e Neto (2012, p. 5) explicitam-se os casos da província do Quebec, no Canadá, em que professores das escolas de educação básica enquanto sujeitos do estágio receberam cursos de formação, auxílio monetário pelo exercício desta função em carga horária de trabalho diferenciado, além do estreitamento dos diálogos com a universidade.

Assim, este professor da escola deverá ser dispensado de atividades da função docente para que consiga conciliar a ações de formação de professores, deverá receber remuneração para tal, pois há necessidade de comprometimento com a ação de formação de futuros professores, além de estabelecer-se um melhor entendimento desta função (CYRINO & NETO, 2013, p. 14).

Faz-se necessária uma nova dinâmica que avance para a profissionalização do magistério, permitindo ultrapassar a situação vigente em que os vínculos em torno do estágio entre professores da universidade e da escola baseiam-se em camaradagem e laços afetivos (BENITES; SARTI; NETO, 2015, p. 109).

Borges e Reali (2014) afirmam que a docência se estabelece em um processo de formação que não é apenas inicial, mas que também é contínua. No entanto, nas discussões sobre o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório promovidos em muitos núcleos formativos, a citar as instituições de ensino superior, não são apresentados as necessidades e as possibilidades de formação para este professor da escola enquanto agente de formação de outros profissionais no desenvolvimento do estágio curricular supervisionado em seu local de trabalho habitual (BENITES; SARTI; NETO, 2015).

Para tal, deve-se considerar que no universo do estágio curricular supervisionado obrigatório, ao mesmo tempo em que se foca na formação do estagiário, de alguma forma, poder-se-á contribuir para a formação dos professores da escola. Apesar das limitações gerais do trabalho docente dos professores da escola de educação básica, há de certa forma, uma perspectiva de formação continuada baseada no desafio da recepção, da orientação, da explicação, das justificativas, das dúvidas sobre as práticas profissionais docentes e pedagógicas da escola (CYRINO; CERIGNONI; NETO, 2015, p. 07). De mesma forma, a aprendizagem docente caracteriza-se em um conjunto de saberes e conhecimentos profissionais, formais e informais, construídos historicamente em vivências práticas, nas relações entre os sujeitos do contexto, cada qual com diferentes situações vividas (BORGES & REALI, 2014). Logo, faz-se correto estabelecer a possibilidade de aprendizagem dos professores da escola enquanto sujeitos do estágio, que aprendem na interação com o estagiário, e quando se estabelece trocas, explicitações e orientações sobre variados tópicos do trabalho docente, ampliar-se-á a própria base de conhecimento.

O trabalho de Borges e Reali (2014) indica que o movimento de autorreflexão e crítica permitida pela interação com o aluno-estagiário permitiu a observação de elementos que necessariamente não se apresentavam nítidos pelos professores da escola. As autoras

consideram fundamental a “presença do outro” como fator positivo no movimento de saberes, na criação de curiosidades e nas aprendizagens diversas. Como estratégia formativa, a reflexão da prática docente no contexto escolar e durante as atividades do estágio curricular supervisionado na escola, trabalhará de forma a acentuar e explicitar os conhecimentos e saberes da profissão docente também ao professor da escola (BORGES & REALI, 2014).

Sarti e Araujo (2016) obtêm alguns indícios de que as relações estabelecidas entre os professores e os estagiários apresentaram “efeitos ascendentes” (SARTI, 2009) de tal forma que se pode considerar o estágio curricular supervisionado obrigatório como processo formativo para ambos os sujeitos. De mesma forma, Aroeira (2012) reafirma a possibilidade do estágio como formação contínua dos professores da escola e enquanto processo de construção de saberes dos estagiários. Para isso, acrescenta a necessidade de um projeto que promova a reflexão da atividade docente, tanto individual como coletivamente, principalmente utilizando-se da confrontação teórica (AROEIRA, 2012).

O mesmo argumento é defendido por Dias e Vieira (2012) ao afirmarem que assim como um processo formativo formal, a assemelhar-se com a formação contínua, o processo de estágio curricular supervisionado deve colaborar na promoção de uma relação em que se cria condições para o desenvolvimento da capacidade de atuação, de mobilidade e mudança dos professores por meio da reflexão e análise dos desafios da educação, das práticas de sala de aula e dos desafios da contemporaneidade. Pimenta (2006) defende a combinação entre formação inicial, exercício profissional, todas as experiências próprias individuais e dos demais sujeitos do processo, as condições teóricas-epistemológicas sobre a prática docente e a dimensão educacional, para atuarem no sentido de uma formação contínua pela reflexão. De tal forma, tais condições favorecem o aprimoramento individual e o desenvolvimento profissional.

Logo, uma formação contínua com a explicitação das demandas da prática, das necessidades dos professores de se anteporem aos conflitos e dilemas da atividade docente podem transcorrerem a partir de ações do trabalho coletivo articulado, embasado e fundamentado teoricamente provenientes do processo de estágio curricular supervisionado obrigatório dos cursos de licenciatura (PIMENTA, 2006).

Torna-se importante compreender as concepções e os ideais dos professores da escola de educação básica que atuam no estágio curricular supervisionado. Isto deve-se a oportunidade de buscar-se as suas necessidades formativas, suas carências, suas lacunas teóricas, e de tal forma, possibilitar a confecção de uma ferramenta necessária a um caminhar docente mais seguro do ponto de vista das capacidades individuais para resolução de situações da prática profissional.

Olhar com mais atenção para o que pensam os professores sobre o estágio supervisionado e a forma como eles têm se desenvolvido dentro da escola é também uma forma de buscar seu aperfeiçoamento via a ampliação da participação de todos os envolvidos no mesmo (GALINDO & ABIB, 2012, p. 11).

E, uma vez que se estabeleça o estágio curricular supervisionado obrigatório como processo formativo contínuo na docência em exercício de professores das escolas de educação básica, admitir-se-á uma formação inicial que não se encerra no curso de formação de professores. Por vez, a formação contínua, por vias do estágio curricular supervisionado não dever-se-á compreender como treinamento ou capacitação meramente. Sua articulação deve envolver as instâncias formadoras, colaborativamente e de forma ativa (PIMENTA, 2006).

Se por um lado, acentua-se o ECSO como espaço-tempo para formação continuada de professores da escola de educação básica, por outro, assenta-se a escola como ambiente que faz parte deste processo formativo. A escola faz-se ambiente nutrido de condições e potenciais formativos, incluindo o potencial formativo de professores experientes tanto quanto de estagiários, principalmente quando se compreende uma escola e seus professores capazes de racionalizarem os processos do ensino (PIMENTA, 2006). Também, interessa incentivar ações em que os professores como pesquisadores de suas próprias práticas, reafirmarão a perspectiva da reflexão no exercício da docência, acentuando a escola como local de formação contínua em que se valorizará seus docentes e os saberes ali postos e mobilizados.

Ao observar esse panorama, emerge a preocupação com a continuidade da formação e da aprendizagem dos professores da escola, iniciantes ou experientes. Destaca-se a preocupação com as ressignificações do trabalho docente, das práticas e a sua associação com as oportunidades de reflexões sobre tal, das análises das suas realidades, nas possibilidades de superação das atuais condições de atuação decorrentes das de relações universidade-escola proporcionadas pelas ações do ECSO. Neste sentido, almeja-se estabelecer condições para observação e análise de elementos essenciais do trabalho escolar, bem como na compreensão dos processos formativos de seus sujeitos, em especial ao professor da educação básica. Por fim, espera-se a construção de argumentos que possam sustentar a condição da escola como local apropriado para a aprendizagem concomitante entre todos os sujeitos.

Nesse cenário e a partir dos questionamentos que se propõe a pesquisa na qual buscar-se-á responder à questão problema: **O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório configura-se como um processo formativo para os professores da educação básica?**

A partir do exposto, questiona-se: O que aprendem os professores da escola que

participam ou participaram de experiências de estágio curricular supervisionado? Como traduziram em novas práticas ou em saberes docentes, as ações e as relações proporcionadas pelo estágio curricular supervisionado na escola? As estratégias, os recursos, as ferramentas e os diálogos permitidos nas relações entre estagiários e professor, atuaram na possibilidade de construção de novos saberes para o docente da escola? Quais as forças do estágio curricular supervisionado no processo de modificação da prática de sala de aula do professor da escola de educação básica?

Do problema delineado, define-se o objetivo geral do presente trabalho: analisar de que forma a experiência proveniente do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório foi traduzida pelos professores da escola de educação básica em novos saberes e outras práticas, e se contribuíram como característica formativa para este professor. Os objetivos específicos foram constituídos:

I - Identificar e analisar os elementos e as ações desenvolvidas no âmbito do ECSO que possam sustentá-lo como um processo formativo para o professor da escola de educação básica.

II - Identificar e analisar as concepções dos professores da escola de educação básica acerca do ECSO e das possibilidades deste como processo formativo continuado.

III - Compreender as potencialidades do ECSO como campo formativo para desenvolvimento de novos saberes aos professores da escola.

Para responder à problemática apresentada, a presente investigação se fundamenta na abordagem qualitativa como premissa descritiva e explicativa da compreensão do complexo e da construção do real (GATTI, 2004; GUNTHER, 2006). Utiliza-se como fonte os documentos oficiais que normatizam o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório do curso de licenciatura em Física ofertada por uma universidade pública situada no estado de São Paulo, e entrevistas com professores das escolas de educação básica. A análise de dados será orientada a partir da proposta de autores como Sá-Silva, Almeida e Guidani (2009); Kripka, Scheller e Bonotto (2015); Cellard (2008) para pesquisas documentais e apoia-se em Aguiar e Ozella (2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015) para os conteúdos encerrados nos enunciados transcritos das entrevistas.

A fundamentação teórica delimita-se em dois momentos essenciais, iniciando-se pelo exploratório dos conceitos que alicerçam o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, dentre eles os que versam sobre a formação da identidade docente pela reflexão-ação sobre a prática e sobre a sua presença na construção histórica da legislação sobre formação de professores, e ainda, ao estudo da literatura presente acerca das ações do estágio em um sentido

que possa ser considerado via formativa para os professores da escola de educação básica.

O delineamento metodológico da pesquisa envolve os parâmetros, os procedimentos e as técnicas utilizadas para a coleta das informações, a escolha das instituições e dos sujeitos da pesquisa. Seguindo os passos metodológicos, apresentar-se-ão as etapas de organização, análise e apresentação dos resultados do processo investigativo.

Por fim, finda-se a sequência compondo-a com a conclusão e, nesta, serão apresentadas as considerações pertinentes e as possibilidades futuras para o campo das pesquisas em Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e dos processos formativos docentes.

2 FUNDAMENTOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO

Segundo Ghedin (2006) todo ser humano é portador da cultura humana e carrega consigo a cultura da sociedade em que se instala. Neste sentido, faz-se um sujeito reflexivo, que reflete de forma diferente dos demais sujeitos humanos, não sendo de mesmo grau, nível ou forma. De mesma forma, o atributo que diferencia os humanos dos demais animais é o ato da reflexão. E de tal forma, os professores, como seres humanos, fazem a reflexão (PIMENTA, 2006).

O ser humano ao fazer-se pensante condiciona-se historicamente no tempo, reconhece-se e ressignifica suas ações (GHEDIN, 2006). Neste sentido, a presença de uma “dialética do fazer-se e do fazer ser” é apropriadamente associada a dimensão do conceito de trabalho. As condições e os contextos laborais, seus desníveis, problemas e conflitos subsidiam em condições favoráveis às ações de problematização, reação e reflexões que possam permitir aos sujeitos oportunizar mudanças. Assim, indissociavelmente do trabalho docente, faz-se como processo contínuo e permanente de autoconstrução, fundado inclusive no movimento contínuo e duradouro da mutabilidade a partir do pensar, pois “A atividade docente é sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) e é intencional, não-casuística” (PIMENTA, 2005, p. 83).

Se há um sentido no ato de conhecer é justamente este: ao construirmos o conhecer de um dado objeto, não é somente ele que se torna conhecido, mas essencialmente o próprio sujeito, isto é, o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um auto-conhecimento (GHEDIN, 2006, p. 141).

A construção do saber docente que, necessariamente, caracteriza-se pela reelaboração de uma série de saberes organizados e elaborados historicamente pela sociedade, deve seguir no sentido do autoconhecimento de si e do objeto do saber (GHEDIN, 2006). E, assim, como Freire (2018) compreende-se que, como seres inconclusos e incompletos devemos desenvolver consciência deste fato, assim permitindo-nos a busca pela completude pela educação, faz-se condições para que se estabeleçam as relações entre “teoria e prática mediante ao processo de reflexão”.

Fato é que pensar no trabalho docente enquanto atividade do profissional que age no saber e pelo saber, faz-se possível compreender que os professores articulam os saberes pesquisados e sua própria prática, de tal forma que, fazem-na interiorizando, ressignificando e avaliando as teorias a partir de suas ações e das situações cotidianas. No interior da práxis é que

deve compreender-se a essencialidade da condição da prática para a construção de novos saberes pelo professor, pois “Os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são formadores de todos os demais. É na prática refletida (ação e reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática” (GHEDIN, 2006, p. 135).

Pimenta (2006) afirma que a empregabilidade do termo “professor reflexivo” data do início dos anos 1990, necessariamente acentuando a mudança de sua compreensão, que ora atributo humano, passou a figurar como onda salientada por estudos teóricos para melhor entendimento do trabalho docente. Ainda para a autora, a proposta de uma formação profissional baseada no desenvolvimento do conhecimento científico sobre a prática seguiu-se a partir de Schön (1992). É no sentido da valorização da prática profissional como momento rico que se permitirá a construção do conhecimento sobre o trabalho docente, sendo a reflexão, análise e problematização, parte deste reconhecimento (GHEDIN, 2006; PIMENTA, 2006).

Ghedin (2006) cita Schön (1992) para salientar que uma profissionalização baseada no conhecimento sistematizado pela instrumentalização técnica ocasionalmente estreitará as condições de ação dos professores, uma vez esgotado o repertório teórico e os instrumentos construídos como tais referenciais e, de tal forma, os docentes postar-se-ão sem saber como lidar com as situações. Ao contrário do que defende a racionalidade técnica, que objetiva a solução de problemas pelos professores por meio de uma instrumentalização de meios técnicos, a prática do profissional reflexivo deve agir no sentido de uma ação embasada e fortificada teoricamente e que nas ações reflexivas possam estabelecer-se a problematização da situação a procura da solução, pois “O conhecimento é sempre uma relação que se estabelece entre a prática e as nossas interpretações da mesma; é a isso que chamamos de teoria, isto é, um modo de ver e interpretar nosso modo de agir no mundo” (GHEDIN, 2006, p. 132). É preciso pensar nas ações reflexivas dos professores sempre no sentido de promoção da mudança. Não basta apenas desenvolver-se uma atividade teórica, é preciso pensar a partir das situações e fatos do contexto, para que o agir torne-se eficaz na mudança.

O conceito de práxis que assumimos sustenta que o conhecimento se dá efetivamente na e pela práxis; a práxis é a atitude (teórica e prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo teoricamente, é preciso transformá-lo (práxis) (PIMENTA & LIMA, 2019, p. 15).

Logo, compreende-se que a atividade prática posicionar-se-á a uma ação efetiva sobre os objetos, sobre o mundo e na resolução dos problemas, ou seja, condiciona-se na relação de transformação real dos objetos. Enquanto isso, as atividades teóricas estabelecem as condições,

os embasamentos necessários para o desenvolvimento da “consciência dos fatos” (GHEDIN, 2006). De tal forma, a teoria oportuniza-se a elaboração e reelaboração das ideias sobre os objetos, sobre as coisas, mas não as transforma diretamente. E nesta união entre as relações teórico-práticas dos processos de ensino-aprendizagem e dos contextos da educação, entendidas na perspectiva da mudança, da busca pela resolução dos problemas e da quebra dos paradigmas vigentes que constituir-se-á uma “práxis docente” e que se desponha ao professor reflexivo.

Desenvolver os elementos necessários para a fundamentação de um professor reflexivo faz-se então necessária de tal forma que Pimenta (2006) ao citar Zeichner (1992) salienta algumas das condições favoráveis ao desenvolvimento da reflexão. Aponta a necessidade de que a prática reflexiva dos professores abarque o exercício profissional por crítica própria e por eles mesmos, incluindo as condições sociais e os entendimentos de seus papéis diante a sociedade, e em completude a tais aspectos, a proposição do reconhecimento de suas funções políticas. Os professores devem posicionar-se diante a compreensão de suas orientações sociais, no sentido de que não devem estar a margem das discussões políticas. Ao contrário, os professores como sujeitos comunitários, estão contidos e presentes no contexto das contradições da sociedade, de tal forma que suas próprias práticas se apresentam condicionadas por tais posições. Assim, não devem deixar de incluir em seus atos reflexivos, as considerações gerais sobre os contextos sociais e políticos das finalidades do ensino (GHEDIN, 2006).

Por fim, Pimenta (2006) afirma ser necessário estabelecer-se do entendimento de que a prática reflexiva só se faz coletivamente, pois trata-se de prática social e deve levar as escolas a uma transformação que as caracterize como “comunidades de aprendizagem”. Tais aspectos fazem da escola o espaço-tempo condicionante do apoio, engajamento e nutrição para o desenvolvimento dos professores, e logo a própria mudança institucional e social.

2.1 O paradigma teoria-prática nos cursos de formação de professores

Faz-se necessário compreender a teoria e a prática como elementos indissociáveis e fundantes no processo de construção do conhecimento (GHEDIN, 2006). Logo, o saber docente não se faz apenas pela prática, mas também se sustenta nas teorias da educação e campos fronteiriços, atribuindo sua relevância fundamental na formação do docente (PIMENTA, 2006). Os aportes teóricos permitem, a análise de vários aspectos da atividade docente, das quais citam-se a social, histórica, cultural, a da organização das instituições e, por fim, do próprio trabalho docente e suas particularidades pedagógico-metodológicas (PIMENTA, 2006). E, “Portanto, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmo como profissionais,

nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (PIMENTA & LIMA, 2004, p. 49).

A prática, segundo Pimenta (2005), faz-se em um conjunto de características teóricas, dentre as quais citam-se: conhecimento da realidade do objeto que se pretende intervir, os conhecimentos dos instrumentos técnicos para sua utilização ao processo de transformação, certo conhecimento teórico que possa generalizar a prática e uma possível objetivação das finalidades das práticas baseadas nas necessidades e nas condições. Em outras palavras, os conhecimentos sobre a prática não são formados apenas pelas vivências e experiências concretas da profissão, mas sendo amplamente condicionadas e fomentadas pelas teorias da educação, que podem assim oportunizar o rearranjo e a criação de novos saberes e um repertório de experiências que são ao mesmo tempo “teórico-prático” (PIMENTA, 2006, p. 26).

Desta forma, há “unidade” entre teoria e prática, no sentido de que há relação de simultaneidade e reciprocidade nas formas autônomas e dependentes de cada uma (PIMENTA, 2005). De tal forma, ambas constituem a “práxis” (VÁSQUES, 1968) no seu sentido teórico-prático, em que se estabelece a compreensão do ideal referenciado pela teoria, por outro lado, sobre a prática está o material, a oportunidade de intervir e modificar o aparente estabelecido.

Trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento é uma tarefa primordialmente da escola. Realizar o trabalho de análise crítica a informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores, é trabalho para professor e não para monitor. Ou seja, para um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que reflete sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre (PIMENTA, 2006, p. 39).

Para Pimenta (2005, p. 58), o professor deverá adquirir durante sua formação a “consciência” da realidade educacional sem deixar de lado a fundamentação dos referenciais teóricos capazes de lhe permitir problematizar e interpretar a realidade. Da mesma forma, faz-se importante estabelecer a articulação entre práticas cotidianas e os contextos sociais mais amplos sob a luz dos textos teóricos, para que os professores possam compreender as reais condições impostas pela prática institucional do ensino, que diz respeito aos aspectos históricos e sociais do ensino e seus significados e condições para o desenvolvimento humano (PIMENTA, 2006).

Empregando-se o termo “reflexão na ação” para exprimir o sentido das reconstruções, da criação de novos caminhos e novas soluções para situações que rotineiramente fogem aos patamares comuns do ensino, Pimenta (2006) afirma que o conhecimento da prática por si não

é suficiente, mas que deve compor o repertório de experiências e situações similares, dimensionando um conjunto de saberes próprios do profissional docente. Estes novos recursos são exemplares importantes da capacidade articuladora e reflexiva das ações docentes. Ainda, qualquer que seja a profissão, esta possui características que lhes são propriamente técnicas, ou seja, necessárias à operacionalização e execução de ações próprias, e a atividade docente faz-se de mesma forma (PIMENTA, 2006; PIMENTA & LIMA, 2004). Ainda assim, apenas operacionalizar futuros professores não subsidiará em habilidades suficientes para a resolução das variadas e complexas situações que envolvem a profissão. Assim, quando se estabelece uma formação de professores que se reduz na perspectiva da instrumentalização técnica, desprestigia-se o conhecimento científico e epistemológico capaz de promover intervenções apropriadamente reflexivas (PIMENTA & LIMA, 2004, p. 37).

Para Sarti (2013), os arranjos nos cursos de formação de professores encontram-se em constante mudança, respeitando-se uma ordem lógica que atenda aos requisitos profissionais da docência que se situe no sentido contrário ao modelo tradicional. De tal forma, “Surtem então tentativas de alterar o modelo vigente de formação docente, seguindo a tendência internacional de integração entre o local de trabalho docente e a formação dos professores” (SARTI, 2013, p. 84). Assim, situa-se a escola e seus professores com proposital importância no processo de formação de professores, pois “O curso, o estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e experiências e vivências dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente” (PIMENTA & LIMA, 2004, p. 67).

A identidade profissional docente, por sua vez, faz-se como representação do significado social e das atribuições da profissão docente pelos professores, em um sentido que se estabelece por meio do confronto entre teoria e prática, das análises, problematização e síntese à luz de referenciais (LIMA, 2008). Neste sentido, faz-se compreensível alçar a complexidade do processo de formação da identidade docente por suas variadas dimensões formativas que entremeiam locais e cronologias diversas, como afirma Pimenta e Lima (2004, p.62) “A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso propõe legitimar”.

Ainda, Pimenta e Lima (2019) acentuam a oportunidade do estágio curricular supervisionado dos cursos de formação de professores em sua capacidade de desfazer concepções e preconceitos quanto a profissão docente. De mesma forma, “Essa compreensão permite analisar o estágio como espaço de mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade” (LIMA, 2008, p. 201). Para tal, os estudantes devem instrumentalizar-se com os

aportes teóricos que lhe permitam novos pontos de vistas, fomentem a problematização e a crítica das situações do ensino. É preciso desenvolver a capacidade crítica e reflexiva, a partir dos suportes teóricos enquanto fundamentais para uma análise do contexto.

Lima (2008) coloca a profissão docente em um processo que se estabelece firmemente a partir do efetivo exercício do magistério, renovando-se e ressignificando-se, de tal forma que o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório representar-se-á numa perspectiva de ritual de passagem, mostrando-se sua incompletude diante a efetiva formação docente.

Pimenta e Lima (2004) conceituam a existência de um “paradigma do estágio curricular supervisionado” enquanto sua condição teórico-prática, na proporção em que se estabelece uma dissociação entre teoria e prática. As autoras defendem sua superação a partir da práxis, ou seja, para um estágio curricular supervisionado que se encaminhe para uma ação investigativa, que leve a um processo de reflexão por parte de seus sujeitos. Neste sentido, os conceitos de prática e teoria devem caminhar para uma desfragmentação que exigirá dos professores, alunos e demais sujeitos, a busca pelo conhecimento científico, epistemológico e teórico que subsidiem os saberes necessários para a intervenção na vida profissional e no âmbito escolar.

O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório faz-se necessário para aproximar os alunos dos cursos de licenciatura à realidade na qual atuará. É neste sentido, o de imersão, contextualização, problematização e reflexão sobre a realidade deve incidir sobre a postura e a definição de estágio (PIMENTA & LIMA, 2004). Coloca-se a necessidade de apropriação de um instrumental de atitudes e saberes que envolvem observar, registrar, interpretar e problematizar as condições e situações aparentáveis, propiciando-se assim as oportunidades de intervenção e mudanças sobre tais (PIMENTA, 2005, p. 76). E logo, “Acreditamos no Estágio como lócus de formação do professor reflexivo-pesquisador, de aprendizagens significativas da profissão, de cultura do magistério, de aproximação investigativa da realidade e do seu contexto social” (LIMA, 2008, p. 204).

Por outro lado, as atividades do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório que reduz-se à hora da prática, na compreensão da busca pelo saber fazer, na apropriação de técnicas a serem utilizadas pelos futuros professores em sala de aula, sobre características de organização e controle dos alunos e de aspectos mais burocráticos, como o desenvolvimento de fichas de controle e menções e relatórios, atuará no sentido à uma formação na instrumentalização da profissão docente. De mesma forma, “O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores 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” (PIMENTA & LIMA, 2006, p. 8).

Borges e Reali (2014) destacam que a aprendizagem da docência não deve ser encarada como formação inicial, mas em um processo contínuo, que não se inicia propriamente no curso de formação de professores. Pode se compreender suas bases na visão global do ensino enquanto aluno, atravessando todos os processos de formação a seguir, incluindo toda a prática profissional posterior.

Portanto, o estágio deve ser um redimensionamento da prática pedagógica docente, permitindo que esta seja problematizada e refletida, e não um espaço de cópia da prática observada ou de instrumentalização prática que consolida o distanciamento da teoria com a prática. (BORGES & REALI, 2014, p. 06)

Por fim, o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório deve preparar para o trabalho docente que se estabeleça na coletividade e nas ações reflexivas dos sujeitos. Faz-se importante como processo que estabeleça condições para melhor compreensão da educação como ação humana e social que não é apenas assunto do profissional docente. Incluem-se aos significantes do processo do estágio curricular supervisionado a oportunidade de compreender as práticas institucionais, suas intenções e suas constituições sociais, históricas e culturais (GALINDO & ABIB, 2012; PIMENTA & LIMA, 2006).

2.2 Fundamentos legais do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório

O Decreto – Lei nº 8.530 de 02 de janeiro de 1946, denominada Lei Orgânica do Ensino Normal, definiu inicialmente o “Ensino Normal” como ramo do ensino destinado a formação de professores no Brasil, amparados neste contexto histórico, pelo artigo 180 da Constituição Federal (PIMENTA, 2005). Em seu texto, não há uma expressão que compreenda os cursos de formação de professores a um nível superior de ensino, ao contrário, evidencia-se sua relação com o nível de escolaridade apresentado pela população, de forma geral. No artigo 1º mostra-se a finalidade do curso de Ensino Normal.

Art. 1º O ensino normal, ramo de ensino do segundo grau, tem as seguintes finalidades:

1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância.

Os estabelecimentos promovedores do Ensino Normal apresentam-se subdividido em instituições aparentemente hierárquicas e de acordo com as etapas do ensino básico fornecido pelas escolas. Os cursos denominados de Curso Normal Regional fornecem à época, a formação

de professores para atuação no primeiro ciclo ou primário (ensino infantil, ensino fundamental – séries iniciais), já os cursos denominados de Escola Normal atuará na formação de professores para atuarem no segundo ciclo do primário (ensino fundamental – séries finais) e no ciclo ginásial (ensino médio). Por fim, ficaram destinados aos Institutos de Educação (BRASIL, 1946) a ministração de especializações e habilitação para administradores e gestores escolares.

Art. 4º Haverá três tipos de estabelecimentos de ensino normal: o curso normal regional, a escola normal e o instituto de educação.

§ 1º Curso normal regional será o estabelecimento destinado a ministrar tão somente o primeiro ciclo de ensino normal.

§ 2º Escola normal será o estabelecimento destinado a dar o curso de segundo ciclo desse ensino, e ciclo ginásial do ensino secundário.

§ 3º Instituto de educação será o estabelecimento que, além dos cursos próprios da escola normal, ministre ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário.

§ 4º Os estabelecimentos de ensino normal não poderão adotar outra denominação senão as indicadas no artigo anterior, na conformidade dos cursos que ministrarem.

Parágrafo único. É vedado a outros estabelecimentos de ensino o uso de tais denominações, bem como o de nomes que incluam as expressões normal, pedagógico e de educação.

Para Pimenta (2005, p. 27), a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 (BRASIL, 1946) estabeleceu um currículo único para cursos de formação para o magistério para todo o país, no entanto, cada estado da nação poderia acrescentar ou reajustar as disciplinas de seus cursos de formação de professores. Apresentado no artigo 7º da referida lei, mostra-se a distribuição de disciplinas estabelecidas em séries (em anos) do curso.

Art. 7º O curso de regentes de ensino primário se fará em quatro séries anuais, compreendendo, no mínimo, as seguintes disciplinas:

Primeira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia geral. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e economia doméstica. 8) Educação física.

Segunda série: 1) Português. 2) Matemática. 3) Geografia do Brasil. 4) Ciências naturais. 5) Desenho e caligrafia. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física.

Terceira série: 1) Português. 2) Matemática. 3) História geral. 4) Noções de anatomia e fisiologia humanas. 5) Desenho. 6) Canto orfeônico. 7) Trabalhos manuais e atividades econômicas da região. 8) Educação física, recreação e jogos.

Quarta série: 1) Português. 2) História do Brasil. 3) Noções de Higiene. 4) Psicologia e pedagogia. 5) Didática e prática de ensino. 6) Desenho. 7) Canto orfeônico. 8) Educação física, recreação e jogos.

Historicamente localizamos características instrutivas baseadas em uma aprendizagem da docência generalizadamente básica, acentuada em uma instrução em várias áreas do conhecimento, condicionando-a em uma necessidade de apropriação de saberes instrumentais próprios de “um saber fazer”. Nota-se que no curso de formação de professores para atuarem no ensino primário, estabeleceu-se um total de quatro séries (anos de curso), e que em seu último ano apresentou-se fixado disciplinas como as de “Desenho” e “Canto orfeônico”. Em especial, as disciplinas de “Psicologia e Pedagogia” e “Didática e prática de ensino”, mostram estabelecidas as necessidades de compreensão dos conhecimentos acerca dos fundamentos e essencialidades da educação, das perspectivas pedagógicas e teóricas estabelecidas até então, e os sentidos relativos à noção da prática, compreendendo esta como condição da profissão de professor.

Apesar de não apresentar expressões referentes ao estágio, o Decreto – Lei nº 8530/46, em seu artigo 14 e item D, apresenta-se explicação sobre atividades desenvolvidas durante a “Prática de Ensino”, estabelecendo o exercício de observação e ação em atividades reais do ensino. Vale destacar, então, a semelhança com as propostas de ações e atividades desenvolvidas nas etapas do ECSO dos atuais cursos de formação de professores.

Art. 14. Atender-se-á na composição e na execução dos programas aos seguintes pontos:

- a) adoção de processos pedagógicos ativos;
- b) a educação moral e cívica não deverá constar de programa específico, mas resultará do espírito e da execução de todo o ensino;
- c) nas aulas de metodologia deverá ser feita a explicação sistemática dos programas de ensino primário, seus objetivos, articulação da matéria, indicação dos processos e formas de ensino, e ainda a revisão do conteúdo desses programas, quando necessário;
- d) a prática de ensino será, feita em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso;
- e) as aulas de desenho e artes aplicadas, música e canto, e educação física, recreação e jogos, na última série de cada curso compreenderão a orientação metodológica de cada uma dessas disciplinas, no grau primário.

Seguindo-se em um balanço histórico sobre os cursos de formação de professores no Brasil, as terminologias das disciplinas que possuem aproximação relativa com a “prática profissional” foram lançadas por estados da nação, tais como, “Didática” empregada em Goiás, Rio Grande do Sul, Alagoas, Piauí, Pará e Bahia; “Metodologia e Prática de Ensino” no Paraná e em São Paulo para cursos de formação para Ensino Primário e Pré-Primário (PIMENTA, 2005, p. 26). Com o Parecer nº 346/1972 e sob o subtítulo de “Currículo Mínimo”, o texto

apresenta os objetivos formativos do conjunto de disciplinas ofertados para os cursos de formação de professores no país (BRASIL, 1972).

Devem os estudos de habilitação para o Magistério:

- Oferecer uma educação geral que possibilite a aquisição de um conteúdo básico indispensável ao exercício do magistério e permita estudos posteriores mais complexos;
- Promover a correlação e a convergência das disciplinas;
- Assegurar o domínio das técnicas pedagógicas, por meio de um trabalho teórico-prático;
- Despertar o interesse pelo autoaperfeiçoamento.

No documento, o currículo de formação deveria apresentar um núcleo de disciplinas denominadas “núcleo comum” e uma parte dedicada a formação especial. Ainda, segundo as necessidades de uma formação especial, o referido parecer determinava os eixos a citar: Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau, e a Didática que deveria incluir a Prática de Ensino (BRASIL, 1972).

Destaca-se em sua redação, a preocupação em definir-se a fixação dos componentes ou disciplinas alçadas aos cursos de formação de professores. De tal forma, o documento apresentou a compreensão da Metodologia de Ensino em bases de uma “Didática” aparentemente compreendida como “ciência da educação”, como mostra o excerto a seguir:

A Didática fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o tríplice aspecto: de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se a partir de certo momento. Essa prática deverá desenvolver-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder as indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido nos estudos da Metodologia (BRASIL, 1972, p. 11).

Vale destacar a associação, neste momento, da Prática de Ensino ao Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, ou seja, apressando-se à uma redução do ECSO como atividade meramente prática. Ainda, deixando-se para o espaço-tempo da disciplina de Metodologia a função de responder aos processos de problematização e “indagações” advindas da Prática de Ensino. Ainda, oportunizou-se a prática de ensino a ser realizada nas próprias escolas da comunidade, do município, na perspectiva de sua execução em escolas oficiais da rede, que representem a realidade educacional local.

Quando dizemos escolas da comunidade, estamos indicando o procedimento que nos parece o mais aconselhável, isto é, que o estágio seja realizado quer em escolas da rede oficial como da rede particular. Não deverão ser selecionadas somente escolas que não representam a realidade educacional do Estado, pois só assim o professorado conhecerá as possibilidades e as limitações de uma escola real (BRASIL, 1972, p. 15).

Países em processo de democratização social e política, nos anos 1980, passaram-se a compreender, identificar e reconhecer a escola e os professores como protagonistas no processo de mudança social e elevação das condições culturais e emancipatórias dos sujeitos, de tal forma que realizaram alterações significativas nos seus sistemas de ensino. Houve valorização a formação dos professores (formação a nível superior), investimentos em formação contínua e no desenvolvimento institucional das escolas. Desta forma, oportunizou-se uma maior profissionalização dos professores, incluído atribuições mais apropriadas no que diz respeito às condições de trabalho e carreira (PIMENTA, 2006, p. 35).

O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório como componente curricular dos currículos dos cursos de formação de professores no Brasil foi sacramentado pelos pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) de n. 9/2001, n. 21/2001, e pelas resoluções CNE/CP n. 1/2002 e n. 2/2002 que estabeleceram as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de professores (BENITES; SARTI; NETO, 2015). Fez-se necessário o estabelecimento de uma estrutura curricular em cursos de formação de professores que comportasse os momentos de reflexão dos sujeitos envolvidos (PIMENTA & LIMA, 2006, p. 21).

O Parecer CNE/CP n. 9/2001 estabelece o Estágio Curricular Supervisionado e sua articulação com a prática. Há, de certa forma, um olhar de cuidado para com a supervalorização da prática nas atividades do ECSO em detrimento aos conhecimentos teóricos necessários para o processo de análise da própria prática (como fundamentos da *práxis*) (BRASIL, 2001a). Dentre outros aspectos apontados no documento, estão a preocupação com a organização, planejamento e locais de oferecimento das atividades do ECSO, como mostra o excerto:

O planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o “supervisor de estágio” (BRASIL, 2001a, p. 23).

É de destaque neste documento, a compreensão de que a localização da carga horária do ECSO não se concentre apenas nas etapas finais do curso de formação de professores, pois não se faz em tempo hábil para realização de discussões sobre as dimensões do trabalho profissional, aos processos de problematização e reflexão, e ao processo progressivo de formação da identidade docente (LIMA, 2008).

Nos estágios a serem feitos nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório deve ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve acontecer desde o primeiro ano, reservando um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores (BRASIL, 2001a, p. 57-58).

Assim, o Parecer CNE/CP n. 9 de 2001, indica o estabelecimento do ECSO a partir dos primeiros anos dos cursos de formação de professores, resguardando um momento final para as atividades da docência compartilhadas entre estudantes (estagiários) e os professores das escolas (a citar “professores experientes”). Ainda, há uma preocupação com o estabelecimento de um projeto de estágio, planejado e articulado com a escola, assumindo suas responsabilidades e necessidades, e que ainda, objetivem a ação coletiva dos formadores (incluem-se professores da universidade e professores da escola).

Já pelo Parecer CNE/CP n. 21/2001 estabelece a relação intrínseca da prática de ensino com o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e as características do trabalho acadêmico, dos estudos teóricos e seus processos reflexivos. Além disso, explicita o exercício do ECSO *in loco*, na presença participativa dos profissionais daquela área, e sob a responsabilidade de profissionais habilitados.

Ainda, neste Parecer, fica delimitada uma carga horária mínima de 400 horas para o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório dos cursos de licenciaturas (BRASIL, 2001b), como explicita o excerto:

Assim, as instituições devem garantir um teor de excelência inclusive como referência para a avaliação institucional exigida por Lei. Sendo uma atividade

obrigatória, por sua característica já explicitada, ela deve ocorrer dentro de um tempo mais concentrado, mas não necessariamente em dias subsequentes. Com esta pletera de exigências, o estágio supervisionado da licenciatura não poderá ter uma duração inferior a 400 horas nos 100 dias que a lei estipula (BRASIL, 2001b, p. 12).

A Resolução CNE/CP n. 01 de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, dedicou espaço para a prática, com destaque ao seu lugar nas matrizes curriculares. O artigo 12 explana a necessidade de destinar-se espaço e condições da prática em articulação com os demais componentes do currículo. Discute-se sobre sua errada anexação ao estágio, e na necessidade de estabelecer-se desde o início do curso de formação de professores (BRASIL, 2002a).

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Neste sentido, o ECSO deixa de ser compreendido como a finalidade da prática em si, passa a compor espaço próprio na grade dos cursos de licenciatura, definidos inclusive, sua localização temporal a partir da segunda metade do curso, como mostra o inciso 3º do artigo 13 (BRASIL, 2002a).

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Destaca-se no inciso 3º do artigo 13, a necessidade de se pensar o ECSO como atividade compartilhada entre os sistemas de ensino, aqui subentendido entre universidade e escola (PIMENTA & LIMA, 2019). Ainda, propõe-se sua avaliação pelas duas partes e seus agentes, fixando-se a relação com a problematização e reflexão da prática contida em suas ações (PIMENTA, 2006).

Após o Resolução CNE/CP n.1 de 2002, tem-se a Resolução CNE/CP n. 2 de 2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura (BRASIL, 2002b).

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Dedica-se então 400 (quatrocentas) horas de ECSO, a partir da segunda metade do curso de formação de professores com já havia estabelecida na Resolução CNE/CP n.1 de 2002. Ressalta-se, no parágrafo único do artigo 1º, a exceção de cumprimento da totalidade da carga horária do ECSO para alunos que já exerçam atividade profissional docente regular, estabelecendo-se uma redução até metade da carga horária (200 horas).

Conquanto as Resoluções CNE/CP n.1 e n.2 de 2002 estabeleçam as condições do ECSO nas diretrizes para formação de professores em cursos de licenciatura, para Benites, Sarti e Neto (2015) não há menções diretas aos processos relativos aos professores da escola de educação básica em exercício da docência e suas funções para o estágio curricular supervisionado.

Após uma década de sua implementação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores instituídas pelas Resoluções CNE/CP n.1 e n.2 de 2002, foram substituídas, no ano de 2015, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial

em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de licenciatura) e para formação continuada. Destaca-se como princípios educacionais vinculados à formação de professores a necessidade de articular-se a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura com a diretrizes que norteiam a Educação Básica e o ensino no país. Ainda, considera-se norteadora deste texto legal, a solidez na formação teórica dos professores sem deixar-se as relações teoria-prática, o trabalho coletivo e o compromisso social e valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2015).

Desta forma, o capítulo III “Do(a) egresso(a) da formação inicial e continuada”, no item 2 do parágrafo único do artigo 7, as esclarece sobre a necessidade de desenvolvimento de ações e medidas que incentivem e valorizem o trabalho escolar, dos seus professores, gestores e funcionários, proporcionando condições de ensino-aprendizagem com intencionalidade evidente (BRASIL, 2015, p. 07). Tais promoções são indicadas aos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores, nos projetos pedagógicos e de desenvolvimento institucionais das universidades.

O artigo 11 da Resolução CNE/CP n. 2/2015 contempla a necessidade de instituir-se o “projeto pedagógico de curso” como uma das condições essenciais para propositura de cursos de formação de professores, ficando estes responsáveis pelas relações com o contexto educacional, da interação com os demais sistemas de ensino, incluindo-se o compartilhamento de atividades e projetos.

Art. 11. A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes, garantindo:

- I - Articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas;
- II - Efetiva articulação entre faculdades e centros de educação, institutos, departamentos e cursos de áreas específicas, além de fóruns de licenciatura;
- III - Coordenação e colegiado próprios que formulem projeto pedagógico e se articulem com as unidades acadêmicas envolvidas e, no escopo do PDI e PPI, tomem decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;
- IV - Interação sistemática entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, desenvolvendo projetos compartilhados;
- V - Projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias;
- VI - Organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação;

- VII - Recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação;
- VIII - Atividades de criação e apropriação culturais junto aos formadores e futuros professores.

Pode-se destacar o trecho do item VI do referido artigo, em que se propõe a organização das instituições, que subentende-se ser a universidade, para formação dos formadores, ou seja, estabeleçam-se condições estruturais, teóricas e reflexivas para que a atuação dos formadores de futuros professores façam-se apropriadas para a condução da aprendizagem da docências pelos alunos do curso de licenciatura. Nota-se que, no trecho, há preocupação com as relações de trabalho, estabelecendo-se a necessidade de dedicar-se tempo e espaço próprios na jornada de trabalho do docente para que se oportunize atividades com outros sujeitos do processo, e para os estudos e investigações necessários na proposta. Ainda assim, em tais proposições, não mencionaram objetivamente ou atribuiu-se nos termos “formadores” dos futuros professores as atribuições aos docentes da escola de educação básica diante ao estágio curricular supervisionado, implicando uma interpretação genérica apontada apenas para os docentes das instituições de ensino superior. Por fim, apesar do estipulado no item IV do referido artigo, que determina as relações sistêmicas entre as instituições de ensino parceiras, não se advoga em causa das estruturas física, condições de apropriação teórica, ou das jornadas de trabalho relacionadas ao docente da escola de educação básica (BRASIL, 2015).

Assim como na Resolução CNE/CP n.2 de 2002, a Resolução de 2015, em seu capítulo V e artigo 13º, irá estipular a carga horária dos cursos de formação de professores:

- § 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:
- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
 - II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
 - III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
 - IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015).

Dedicam-se novamente 400 (quatrocentas) horas ao ECSO, deixando-se ao lastro do projeto de curso, as demais definições e particularidades de ações, bem como sua distribuição durante os cursos e seus semestres. Destaca-se que no inciso 6º, o ECSO deverá compreender-se como componente obrigatório da organização curricular dos cursos de formação de professores.

Como estabelecido no capítulo VI da Resolução CNE/CP n.2 de 2015, faz-se estabelecido as condições para a propositura dos processos de formação continuada dos profissionais do magistério. No parágrafo único do artigo 16, é apresentado como condição para formação continuada, o alinhamento aos projetos pedagógicos das instituições de educação básica e todos os demais condicionantes do contexto escolar, ou seja, tornam-se alicerce para as propostas de formação continuada os temas que derivem das situações e contextos reais das escolas de educação básica, da sua problematização e reflexão.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - Os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - A necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - O respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - O diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015).

Ainda, no trecho destacado, apresentam-se uma compreensão geral de escola como “local adequado” (LIMA, 2008) ou capaz de promover situações individuais e coletivas para que sejam estabelecidos a formação continuada. Destacou-se o respeito aos profissionais da educação e aos professores, acentuando-se a necessidade do diálogo (GHEDIN, 2006) e parceria entre os sujeitos que irão constituir o processo de formação continuada, como demonstra o item IV.

No artigo 17, também se expõem o estabelecimento da formação continuada por meio de “atividades formativas” e cursos de extensão, aperfeiçoamento, entre outros, que possam agregar novos saberes e práticas ao profissional docente. De tal forma, há um pode-se compreender haver “espaço vago”, para que se ocupe pelas atividades do estágio curricular supervisionado obrigatório, para formação continuada de professores, uma vez que se admita a “teorização tanto quanto a prática”, sobre os momentos de reflexão e análises das variadas

práticas institucionais, das ações dos professores e das experiências dos profissionais da escola. Assim, poderá compreender-se os ambientes institucionais, universidade e escola, como espaços de formativos para os vários sujeitos (PIMENTA & LIMA, 2006).

A Resolução CNE/CP n. 2 de 20 de dezembro de 2019, institui “novas” Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Nesta, a compreensão de um “alinhamento necessário” entre as propostas de ensino na educação básica e a formação de professores em nível superior tornam-se realidade. Já nas considerações iniciais, expressam-se a necessidade de estabelecer-se o desenvolvimento de competências profissionais dos professores em acordo com as previstas na base nacional comum curricular para a Educação Básica (BNCC-Educação Básica) (BRASIL, 2019).

No artigo 7º encontram-se estabelecidos os norteadores da organização curricular estipuladas para os cursos de formação de professores em consonância com as BNCC-Educação Básica. Dentre suas premissas estão: a preocupação com busca pela igualdade educacional, o reconhecimento da prática como alicerce a atividade docente, o direito a aprendizagem dos licenciandos, e a valorização social da escola e da profissão docente. Ainda, destacam-se os itens VII ao XII deste artigo 7º:

VII - Integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto aos conhecimentos específicos da área do conhecimento ou do componente curricular a ser ministrado;

VIII - Centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

IX - Reconhecimento e respeito às instituições de Educação Básica como parceiras imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino;

X - Engajamento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio obrigatório;

XI - Estabelecimento de parcerias formalizadas entre as escolas, as redes ou os sistemas de ensino e as instituições locais para o planejamento, a execução e a avaliação conjunta das atividades práticas previstas na formação do licenciando;

XII - Aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas do conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, para efetivar o compromisso com as metodologias inovadoras e os projetos interdisciplinares, flexibilização curricular, construção de itinerários formativos, projeto de vida dos estudantes, dentre outros (BRASIL, 2019).

Em suas bases, e como afirmado no item VII, a formação de professores deverá garantir a essencial relação entre teoria e prática, prevalecendo sua característica na constituição geral do currículo, articulada e presente nos componentes curriculares das variadas dimensões do conhecimento, sejam pedagógicas e didáticas ou nos conhecimentos específicos da área de formação. Além disso, o Estágio é evocado, no item VIII, como centralidade da prática, seja pelo planejamento de atividades, na regência de aulas, e na avaliação de aulas. Vale destacar que o ECSO deve estar sob a responsabilidade de professores e coordenadores das escolas, e ainda, estarem coerentemente estipulados nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) (BRASIL, 2019).

Ainda, enquanto ações do ECSO, os itens IX ao XI fomentam o respeito as escolas de educação básica, em especial as escolas da rede pública de ensino, reconhecendo-as como “imprescindíveis” na formação de professores. Mostra-se também a necessidade do trabalho coletivo intenso e no sentido de acompanhamento das ações do estágio, bem como no estabelecimento de uma relação de trabalho compartilhado, em parceria, e que permita sua execução e a avaliação das atividades práticas previstas.

Sobre a carga horária dos cursos de licenciatura, a atual Resolução CNE/CP n.2 de 2019, estipulou-se sua divisão em grupos I à III, cada qual com sua carga horária destinada, além de subdivisões e relações entre dimensões do conhecimento profissional almejadas na formação docente, como mostra o artigo 11:

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:
a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora;

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019).

O ECSO encontra-se no agrupamento III, relacionado a dimensão da prática. Este grupo subdivide-se em carga horária, destinando 400 (quatrocentas) horas para o Estágio e a mesma carga horária para a parte prática das disciplinas dos grupos I e II, sendo estas últimas parte da

Prática como Componente Curricular (DINIZ-PEREIRA, 2011; NETO & SILVA, 2014). Em sua forma, o ECSO é atribuído a situações reais do trabalho docente na escola. Ainda, suas condições, agora devem estar prescritas nos Projeto Pedagógico de Curso (PPC) das licenciaturas, o que de certa forma define-a como prática, que hora antes, não era obrigatória.

No artigo 13, destaca-se a articulação entre os conteúdos compreendidos como específicos da área de conhecimento (grupo II) e as atividades a serem realizadas durante o ECSO, de forma a integrá-lo em todo o currículo. O artigo 15 destina-se a reger as atividades do estágio curricular Supervisionado Obrigatório, além de presumir instruções básicas ao desenvolvimento das atividades. Em seu inciso 1º, mostra-se a necessidade de estabelecer-se uma formalização entre as instituições (universidade-escola), atribuindo-se os termos “instituição associada ou conveniada” para as escolas de educação básica, ressaltando-se em especial, o cumprimento preferencial em escolas da rede pública de ensino (BRASIL, 2019).

É no inciso 2º do mesmo artigo, que se apresentam considerações acerca dos professores da escola de educação básica. Define-se a participação do professor, aqui chamado de professor experiente (Pimenta & Lima, 2019), como condição obrigatória nas ações do ECSO (BRASIL, 2019).

§ 2º 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.

Sobre o percurso formativo do estudante de licenciatura, a prática deve caminhar progressivamente até seguir-se para as etapas do ECSO, de tal forma que, prática faça-se como mobilizadora e integradora dos conhecimentos construídos nos anos anteriores. Desta forma, as instruções a que seguem os incisos 4º e 5º, delimitam comportamentos a serem adotados pelo estudante, como a utilização e registro das ações desenvolvidas, constituindo um “portfólio” da aprendizagem sobre a docência (BRASIL, 2019).

§ 4º As práticas devem ser registradas em portfólio, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo.

§ 5º As práticas mencionadas no parágrafo anterior consistem no planejamento de sequências didáticas, na aplicação de aulas, na aprendizagem dos educandos e nas devolutivas dadas pelo professor.

Por fim, estabelece-se que, mesmo em cursos EaD, as cargas horárias do ECSO devem ser integralizadas e realizadas de forma obrigatória, e totalmente presenciais. Desta forma,

assenta-se a posição da escola como ambiente intrínseco real e indissociável para cumprimento do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório (PIMENTA & LIMA, 2004; PIMENTA, 2005; LIMA, 2008).

2.3 A dimensão do conhecimento sobre a prática docente: um espaço compartilhado/disputado entre Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e a Prática como Componente Curricular

Para Sacristán (2013), o currículo demonstra-se duplamente funcional na medida que promove a organização e unificação do processo de ensino e aprendizagem, e ainda, o de estabelecer o contraditório nas disciplinas elencadas, que dar-se-á na medida em que se reforçam as fronteiras que delimitam os componentes. No entanto, diante a preocupação do currículo dos cursos de formação de professores, a crítica expande-se no sentido de uma divisão de suas estruturas em duas esferas identificadas, sendo uma tocada aos processos de apropriação de conhecimento técnico em disciplinas teóricas, a outra pautada no estágio curricular, em que destina-se carga horária relativa ao processo concebido como prática (REAL, 2012).

A relação entre formação docente e currículo já se apresentam teorizadas e historicamente discutidas como afirma Diniz-Pereira (2011, p. 211) ao citar o trabalho de John Dewey intitulado *The Relation of Theory to Practice in the Education of Teachers* (1904). Em seu trabalho, Dewey (1904) acentuava de antemão que a profissão docente não se fazia unicamente teórica e, ao estabelecer-se uma instrumentação técnica isolada, a fundamentação docente tornar-se-á esvaziada no sentido do prejuízo de suas articulações e mobilização das ações do ensino. E, neste sentido, Sacristán (1999) afirmará que o compartilhamento das experiências da prática docente acentua-se na condição de permitir aos futuros professores, a apropriação da densidade cultural profissional dos professores e, da constituição de um repertório de saberes derivados das construções históricas da profissão.

Afastando-se então o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório de um sentido simplório de prática, passou-se a compreendê-lo como atividade teórico-prática e de pesquisa, que permite aos estudantes apropriar-se de abordagens teóricas e desenvolverem um processo de reflexão crítica sobre a realidade das escolas nos contextos da prática profissional (CYRINO, CERIGNONI & NETO, 2015; PIMENTA & LIMA, 2019). Se, de mesma forma, busca pela promoção das identidades docentes associadas às práticas e suas formas, os saberes do fazer no ensino, bem como aos movimentos que estimulam um melhor entendimento da realidade docente, passou-se a exigir uma melhor reflexão sobre a fundação de uma “prática de ensino” implicada aos currículos dos cursos de formação de professores. Para Gabriel (2018), um ponto

deve ser estabelecido nos condicionantes argumentativos de qualquer discussão sobre o currículo dos cursos de formação de professores, que se faz no seu “recorte disciplinar”, constituirá os conteúdos do conhecimento historicamente construídos.

Diniz-Pereira (2011, p. 205) afirma que foi a partir do mencionado no artigo 65 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/96), que passou-se a buscar pelo termo “prática de ensino”, e de mesma forma, a distorcê-lo. Neto e Silva (2014) afirmaram que a partir da interpretação do artigo 82 da referida LDBEN, o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, em relatório de 23 de setembro de 1997, apresentou-se a compreensão, ainda em construção, de “prática de ensino” como conjunto de relações teóricas, das experiências de regência de classes e de estágios. Desta forma, a prática de ensino eleva-se de uma atividade de reconhecimento meramente tátil, para seu estabelecimento como disciplina em cursos de formação de professores. Ainda, cita-se o Parecer CNE/CP n.9 de 2001 e o Parecer CNE/CP n. 21 de 2001, a respeito dos primeiros movimentos normativos a respeito da “prática de ensino” na perspectiva da formação docente em nível superior (NETO & SILVA, 2014).

No Parecer CNE/CP n. 09 de 2001, ficam destacados as relações teoria e prática a partir das experiências que acolhem o conhecimento da realidade prática. Tal conhecimento deve fundamentar os currículos de formação inicial e continuada de professores. Assim, “Para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2001a, p. 14). Ainda, em trecho destacado deste documento, projeta-se a prática aproximando-a da estrutura modular e disciplinar, incentivando-a como componente curricular nos cursos de licenciatura.

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional (BRASIL, 2001a, p. 23).

Estabeleceu-se, a partir do Parecer CNE/CP n.21 de 2001, um total de 300 horas de “prática de ensino” como um componente obrigatório nos cursos de licenciatura, fazendo jus ao artigo 24 da Constituição Federal (BRASIL, 2001b). No entanto, considerou a necessidade de acrescentar mais 100 horas da prática nos projetos pedagógicos dos cursos. Orientou-se a organização da carga horária relativa às atividades científico-pedagógicas, sobre as práticas de ensino e de estágio curricular supervisionado obrigatório.

Estas 2.000 horas de trabalho para execução de atividades científico - acadêmicas somadas às 400 horas de prática de ensino e às 400 horas de estágio supervisionado são o campo da duração formativa em cujo terreno se plantará a organização do projeto pedagógico planejado para um total mínimo de 2.800 horas. Este total não poderá ser realizado em tempo inferior a 3 anos de formação tanto para os cursos de licenciatura quanto o curso normal superior (BRASIL, 2001b, p. 14).

Segundo Diniz-Pereira (2011), a Resolução CNE/CP n.1 de 18 de fevereiro de 2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, não apresentou em seu texto a expressão “prática como componente curricular”, apesar de explicitar as relações teóricas e práticas para a formação do professor ao nível dos cursos de licenciatura. No entanto, para Neto e Silva (2014, p. 897) é a partir desta resolução que se assume, de forma expressiva, a ideia de Prática como Componente Curricular. Para tal, a prática para a ser compreendida como dimensão do conhecimento a ser estabelecido pelos professores em seus processos formativos, deve advir das ações e situações que permitam a reflexão sobre a atividade profissional.

Na Resolução CNE/CP n.1 de 2002, em seu artigo 12, fundamentará a prática nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (BRASIL, 2002a).

A Resolução CNE/CP n.2 de 19 de fevereiro de 2002, apresentou a expressão “prática como componente curricular” em seu texto (DINIZ-PEREIRA, 2011), e em seu artigo 1º, apresentou a distribuição das cargas horárias respectivas para Prática como Componente Curricular e para o Estágio Curricular Supervisionado, nos cursos de licenciatura.

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos

dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002b).

Uma vez estabelecida a “prática de ensino” em uma compreensão normatizada para a *Prática como Componentes Curricular*, oportuniza-se a condição de contribuir para a função de socialização da profissão docente, de tal forma que, “Trata-se de pensar a cultura profissional docente como uma experiência coletiva de indivíduos posicionados como futuros docentes” (GABRIEL, 2018, p. 19). No entanto, segundo Neto e Silva (2014), a prática nos cursos de formação de professores não deve ser encarada como proposta de sustentação da relação teoria-prática a nível de equidade, mas sim em uma perspectiva que busque a produção de conhecimento que amplie a formação e a identidade do professor.

Ainda, Neto e Silva (2014) afirmam que, nos conselhos de curso da Universidade Estadual Paulista (UNESP), a compreensão da Prática como Componente Curricular mostrou-se, de certa forma confusa, acometendo mudanças curriculares que caminharam para uma adaptação, deixando-se de lado os processos de reflexão necessários a uma reestruturação curricular. Ainda, passou-se a distribuir a Prática como Componente Curricular entre as disciplinas da licenciatura (NETO & SILVA, 2014, p. 899).

Após treze anos da implicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores pela Resolução CNE/CP n.2 de 2002, tem-se sua reestruturação pela Resolução CNE/CP n. 2 de 1 de julho de 2015. Em seu artigo 13, objetiva-se a organização de carga horária destinada aos componentes e objetos disciplinares dos cursos de formação de professores.

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações.

§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição curriculares (BRASIL, 2015).

Dentre as mudanças, estão o aumento da carga horária total do curso de formação de professores, que passa das 2800 horas para 3200 horas, e das horas destinadas às atividades formativas aos núcleos disciplinares definidos pelos próprios projetos de cursos. Destacam-se a redação do item II – sobre o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório - que deixa de apresentar obrigatoriedade de início a partir da segunda metade dos cursos de formação de professores, como havia instituído a resolução antecessora (BRASIL, 2015).

Na atual Resolução CNE/CP n.2 de 20 de dezembro de 2019, reafirmou a carga horária dos cursos de formação de professores estabelecidos nas resoluções anteriores e reagrupou as distribuições curriculares em grupos de I à III. O grupo I refere-se as disciplinas de base comum, que compreendem os conhecimentos científicos e específicos que estruturam e semeiam as bases da educação. O grupo II, de carga horária maior (1600 horas) fará jus a aprendizagem dos conteúdos de domínio pedagógico. Por fim, no grupo III encontram-se as dimensões do conhecimento relacionados a Prática como Componente Curricular e ao Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório.

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

- a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora;
- b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019).

Ainda, observa-se no grupo III o compartilhamento comum da Prática como Componente Curricular e o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, de uma dimensão de conhecimento relacionado a prática pedagógica. Fixado a carga horária de mesma quantidade, o Estágio faz-se estabelecido ao ambiente da escola e segundo o projeto de curso da instituição formadora. Já os componentes da Prática como Componente Curricular devem ser distribuídas ao longo do curso, a partir do início, mas que necessariamente estão “anexadas” ou vinculadas as disciplinas dos grupos I e II. Cabe destacar que, as disciplinas ofertadas como Prática como Componente Curricular, agrupam-se em outras bases de conhecimento, definindo-as como “a carga horária de natureza prática das disciplinas do grupo I e II”. Assim, não há uma exclusão, dos componentes curriculares da prática, das demais dimensões dos conhecimentos que compõem a formação profissional do professor.

3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

O presente capítulo apresenta o percurso metodológico adotado, a partir dos objetivos delineados e do problema de pesquisa. Para tal, seguirá na sequência a caracterização da abordagem associada ao trabalho, em seguida o cenário regionais e institucionais de realização local da pesquisa, a descrição dos procedimentos de coleta de dados e informações, e por fim, das estruturas de organização e análise dos dados.

3.1 Caracterização da abordagem qualitativa

O campo da pesquisa em educação tem-se mostrado consistente diante dos propósitos de construção de conhecimento pautados nos aspectos que caracterizam a pesquisa científica. Gatti (2012) e Campos (2009), ressaltam que a caracterização da educação como campo de pesquisa assenta-se em sua capacidade de estruturar-se em metodologias sólidas e espessas, promovidas e validadas por seus pesquisadores.

Em contrapartida, são notórias as discussões acerca da validade dos métodos científicos em pesquisa em educação, principalmente quando observados os aspectos da pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Quando pautados nas perspectivas de variados modelos filosóficos e sociais, a objetivação de um modelo que conceitue a metodologia científica torna-se pouco consensual. No entanto, segundo Alves-Mazzotti (2001), independente da incompatibilidade consensual quanto as correntes metodológicas que sustentam seus métodos, a pesquisa em educação, com sistemática e rigorosidade atribuem demasiada significância e valor aos resultados apresentados.

Nada impede, porém, que pesquisas no campo da educação possam ser rigorosas, atendendo assim aos requisitos da tradição científica. Aqueles que questionam essa posição parecem basear-se em uma definição muito estrita e ultrapassada de ciência, a qual implica necessariamente quantificação e aplicação do método hipotético-dedutivo, esquecendo-se que, mesmo nas ciências naturais, nunca houve um método único que fosse adotado por todos os cientistas, nem mesmo durante o período de hegemonia positivista (ALVES-MAZZOTTI, 2001, p. 47).

Ao passo em que se apresentam as discussões sobre os métodos da pesquisa científica em educação, tem-se também a aparente necessidade em se definir um verbete que exprima com precisão a área de estudo. Muito são os termos empregados para qualificação do campo investigativo em substituição ao termo Educação.

No contexto internacional, e especialmente entre autores europeus, está posto o debate sobre os termos utilizados para a qualificação de estudos no vasto campo que se denomina “educação”, termos tais como pedagogia, ou ciências da educação, ou ciências do ensino, ou didática etc., considerando-se que a forma e os contextos de emprego desses termos confundem interlocutores de outras áreas, os leigos e gestores, dificultando, muitas vezes, a delimitação de domínios e o clareamento de articulações, interfaces e transvariações com outros campos de conhecimento (GATTI, 2012, p. 15).

Neste sentido, em uma crescente valorização da abrangência do campo de pesquisa, vários pesquisadores entendem ser necessária a denominação “Pesquisa em Educação”, atribuindo ao campo maior influência e flexibilidade de relações entre seus temas, que apresentam especificidades bem acentuadas, quanto para as relações que se fazem com outras áreas de investigação.

Não obstante a configuração da Educação como campo de investigação, há a preocupação com a aplicabilidade dos produtos da pesquisa como ferramenta para solução das distorções no ensino e nas demais problemáticas apresentadas em Educação. Segundo Campos (2009), as produções em educação apresentam-se com caráter estritamente pautado na condição da prática social atribuída ao campo. Justifica-se, então, na característica profissional de seus pesquisadores, impetrados também na formação de professores, promovem seus posicionamentos intelectuais e ideológicos. Neste sentido, é correto afirmar que, no contexto da pesquisa em educação realizada no Brasil, as relações entre o campo de pesquisa, os atos acadêmicos e as posições políticas entrelaçam-se de maneira evidente.

Ainda a esse respeito, André (2001, p. 55) apropria-se da discussão sobre as propostas de intervenção a partir dos produtos da pesquisa em educação e destaca como tendência de escolha, as propostas de trabalho que se concentram em questões que envolvem uma aplicabilidade direta, chamada pela autora de “pragmatismo imediatista”. E “Dentre esses critérios, destaca-se a importância de que os trabalhos apresentem relevância científica e social, ou seja, estejam inseridos num quadro teórico em que fiquem evidentes sua contribuição ao conhecimento já disponível e a opção por temas engajados na prática social” (ANDRÉ, 2001, p. 59).

Para Gatti (2012), os imperativos externos, configurados pelo contexto social, cultural, político e econômico, por vezes, tencionam as pesquisas e seus pesquisadores quando das perspectivas de escolha em detrimento das questões de estudo e investigação na área educacional. Neste sentido, entende-se que a pesquisa objetiva a geração de conhecimentos em um espectro variado de fins, percorrendo desde a perspectiva de novos produtos, criativos,

sistemáticos e críticos, até acabamentos mais gerais, estanques, ou que remetam para a empregabilidade imediata.

Ao que se entende por empregabilidade imediata, com ímpeto de resolução quase que milagrosamente atribuída aos resultados da pesquisa em educação, tem-se associado e evidenciado uma característica preocupante, a da “fragilidade metodológica” apresentada por alguns dos estudos investigativos em educação, necessariamente envolvendo seus aspectos limitantes e rarefação de indicadores amostrais e porções da realidade do contexto que se insere (ANDRÉ, 2005).

Alves-Mazzotti (2001) atesta sobre a empregabilidade de certos padrões, que se tornam responsáveis por engendrar à pesquisa certo nível de irrelevância. De certa forma, a falta de olhar para o campo de forma reflexiva, propondo discussões e contra-argumentos das propostas de pesquisa, levam ao estreitamento das possibilidades de investigação, remetendo os pesquisadores a sua própria prática ou dela permanecendo, com investigações que apresentam poucos detalhes diferenciados.

Quando observados os aspectos vigentes para a determinação de cotas de financiamento de pesquisas por entidades como a FAPESP, a CNPq e Capes, são remetidos satisfatoriamente, os estudos que envolvam relevância social e científica na medida em que contribuem para a ampliação do conhecimento científico ao campo. E segundo André (2001, p. 59), “Há também uma cobrança para que as pesquisas tenham um objeto bem definido, que os objetivos ou questões sejam claramente formulados, que a metodologia seja adequada aos objetivos e os procedimentos metodológicos suficientemente descritos e justificados”. Neste sentido, a estruturação e a boa articulação de seus objetivos e das questões de pesquisa devem ser estimuladas pelos pares participantes da cooperação acadêmica orientando-orientador, e dos grupos de pesquisa.

Uma característica observada nas pesquisas em educação está na utilização recorrente dos termos “qualitativo” e “quantitativo” para indicar as diferentes formas de se efetuar o processo investigativo. André (1991) e Lüdke (1988) já apontavam para tais associações e salientavam que estas especificações recorrentemente voltavam-se para definições de posturas filosóficas e não para técnicas de coleta. Logo, tornavam-se quase irremediáveis as distorções e incompreensões quanto ao estado das ações e dos processos investigativos relacionados à pesquisa definida em tais termos.

Quanto ao pensamento necessariamente atribuído em elevação da pesquisa quanto ao tipo de abordagem utilizada, autores como André (2001), Lüdke (1988), Gatti (2004) e Gunther (2006), apresentaram argumentos que expressam o dualismo e o embate suntuoso de idealismos

metodológicos de parte dos pesquisadores da área de pesquisa. Não obstante, André (1991, p. 161) afirma:

Estes dois modelos configuram as perspectivas positivista e idealista de ciência e parece que advém desta discussão (positivismo x idealismo) a origem do debate quantitativo-qualitativo na pesquisa, o que talvez explique, pelo menos em parte, as posições dicotômicas que geralmente orientam estas discussões.

Diante a uma colocação de perspectiva temporal, sobre a discussão das abordagens citadas, Lüdke (1988) já expressava ser observável a tendência a escolha e utilização de uma abordagem metodológica em detrimento a outra, na pesquisa em educação:

Embora não tenha procedido a um levantamento sistemático das pesquisas realizadas ultimamente na área da Educação, penso poder afirmar, pela leitura dos periódicos correntes e pela observação dos programas nos quais trabalho, assim como de outros programas de pós-graduação em Educação, que há uma visível tendência de concentração de escolhas metodológicas das pesquisas recaindo sobre as chamadas abordagens qualitativas. (LÜDKE, 1988, p. 62)

Nesta mesma perspectiva, Gunther (2006) chama atenção para a escolha da abordagem qualitativa em detrimento a abordagem quantitativa. De sua observação em literatura específica, constatava-se que a abordagem qualitativa se encontrava constantemente definida em vias de comparação e diferenciação em relação à abordagem quantitativa, e não em suas próprias particularidades e características metodológicas.

O trabalho de Oliveira e Piccinini (2009) traz a discussão entre as abordagens sob o olhar da validação das metodologias pelos próprios pesquisadores do campo da pesquisa em Ciências Sociais. Neste sentido, os autores afirmam que as construções de conhecimento baseado em pesquisas quantitativas são consideradas rigorosas, com possibilidades de validações e testes. Além disso, como este pensamento, encontra-se a perspectiva de generalização dos resultados em um espectro considerável do contexto real, ou seja, a credibilidade atribuída a escolha amostral em reduzida porção, da qual suas emergem dados que são considerados para quase a totalidade do real.

Ainda segundo Oliveira e Piccinini (2009), é necessário considerar alguns aspectos da pesquisa quantitativa em detrimento a qualitativa, principalmente no tocante a existência de elementos que não devem ser considerados observáveis em todos os parâmetros do contexto real, além de serem considerados os dados que necessariamente não devem coincidir com os apresentados na amostra reduzida. Por outro lado, da perspectiva da abordagem qualitativa, os

autores ressaltam a validade dos dados coletados em oposição aos dados e valores numéricos da pesquisa chamada quantitativa. Neste sentido, as interpretações pessoais, mesmo que embasadas e abalizadas pelas contraposições das teorias e dos referenciais, configuram-se como ponto de questionamento e crítica de tais estudos.

André (1991) aponta para a necessidade da diferenciação entre “técnica de coleta de dados” e “tipo de pesquisa – desenvolvimento”. Esta perspectiva aborda a diferenciação em relação ao desenvolvimento da pesquisa e como se desenrolou no contexto da amostra, e a técnica de coleta de dados a partir dos próprios dados e de como estes devem ser analisados.

Eu reservaria os termos qualitativos e quantitativos para diferenciar técnicas de coleta ou tipos de dados obtidos e utilizaria denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa desenvolvida: experimental, descritiva, histórica, survey, participante, participativa, etc (ANDRÉ, 1991, p. 163).

Desta forma, a discussão sobre as abordagens quantitativas e qualitativas toma um novo horizonte, o da perspectiva de entendimento das abordagens como metodologia de tratamento e análise de dados, e não apenas na perspectiva mais geral, em que deveria ser enquadrado todo o processo investigativo.

A possibilidade de realização de pesquisas em educação em uma perspectiva que permita sua qualificação nas duas abordagens ou em uma amalgama das duas metodologias. A análise de dados pode ser útil na compreensão de problemas educacionais, e sua combinação com demais tipos de dados qualitativos podem gerar completude e enriquecimento ao processo, para que por fim, seu sentido seja reflexo do esforço demandado pelo pesquisador (GATTI, 2004, p. 13).

Assim, ao compreender-se a pesquisa em educação de forma mais completa, as abordagens qualitativas e quantitativas devem ser premissa básica nos processos de formação dos educadores, dos cursos de pós-graduação de forma mais ampla, não apenas na perspectiva dos programas de pós-graduação em Educação, mas nos campos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Minayo e Sanches (1993, p. 244) destacam que “É no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirmar a abordagem qualitativa”. Localizada acentuadamente nas pesquisas em educação, a abordagem qualitativa apresenta-se definida em sua grande parte, quase que instintivamente e sem a apreciação teórica devidamente concebida. As pesquisas em educação apropriaram-se do aporte teórico-metodológico das Ciências Sociais e Humanas na medida em que promoveram a busca e compreensão das ações humanas em um contexto que envolve

substancialmente as suas relações sociais, simbólicas e subjetivas. São os conceitos, em muito discutidos e compreendidos pela Sociologia, Antropologia e Psicologia, que se fazem presentes na Pesquisa em Educação na perspectiva de escolha da abordagem qualitativa.

A abordagem qualitativa evidência a relação sujeito e objeto, no sentido de que ambos representam a mesma natureza (MINAYO & SANCHES, 1993). De tal forma, define-se o sujeito e o objeto na perspectiva de suas intenções, dos vários aspectos de suas motivações, no que diz respeito a atuação dos atores, das condições e relações de poder e conflito, além de processos que tangem a cognição. Gunther (2006) considera a abordagem qualitativa na perspectiva da “compreensão do complexo”, das “complexidades das relações” em busca de uma “construção do real”, em si compreendido na perspectiva dos sujeitos que a compõe. Desta forma, a descoberta e a construção de teorias se formam como peças de estudo e compreensão.

A pesquisa sob a perspectiva da abordagem qualitativa, se faz com a preocupação de estabelecer-se no mundo natural de ocorrência do fenômeno. A compreensão do complexo e a construção do real dever-se-á receber o pesquisador em contato direto, íntegro em sua abordagem, mas que entremeie o contexto de forma natural e prolongada.

As pesquisas que se utilizam das abordagens qualitativas abarcam variadas críticas, necessariamente, em vistas aos procedimentos e sistemáticas colocadas no sentido de obtenção das informações. Minayo e Sanches (1993, p. 244) acentuam que:

Definir o nível de simbólico, dos significados e da intencionalidade, constituirlo como um campo de investigação e atribuir-lhe um grau de sistematicidade pelo desenvolvimento de métodos e técnicas têm sido as tarefas e os desafios dos cientistas sociais que trabalham com a abordagem qualitativa ao assumirem as críticas interna e externa exercidas sobre suas investigações.

Outro aspecto que deve ser suscitado é a compreensão de que a pesquisa qualitativa tornar-se-á uma abordagem “baseada em textos”, no sentido das suas coletas produzirem, independentemente dos materiais audiovisuais, textos em que apontarão técnicas de análises e interpretações hermenêuticas (GUNTHER, 2006). Retirada a distinção auditiva, visual ou escrita, Minayo e Sanches (1993, p. 245) asseguram que “O material primordial da investigação qualitativa é a palavra que expressa a fala cotidiana, seja nas relações afetivas e técnicas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos”. De tal forma, as “palavras” constituem nas pesquisas qualitativas o material primordial, no qual permeiam todas as relações sociais, as cargas ideológicas, as subjetividades, permitem registrar informações por vezes muito tênues, carregam sentidos e significados intimamente relacionados.

Por consequência das variadas técnicas de coleta atribuídas às pesquisas sob nossa ótica, atribuída como abordagem qualitativa, deixa-se aos próximos tópicos a problematização sobre os questionários e entrevistas utilizados como metodologia de coleta, além dos processos de análise por Núcleo de Significados.

3.2 O cenário da Pesquisa

Neste tópico, apresenta-se os estudos sobre a região e localidade da pesquisa, as informações sobre instituições de ensino superior, as instituições escolares envolvidas na pesquisa, bem como os sujeitos estabelecidos na coleta de dados. Faz-se também a apresentação dos aportes teóricos sobre os tipos de instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa.

3.2.1 A cidade de Ilha Solteira e a microrregião de Andradina: as instituições de ensino superior e as escolas municipais de educação básica

A cidade de Ilha Solteira está localizada no extremo noroeste do estado de São Paulo, e faz divisa com o estado do Mato Grosso do Sul (figura 01). Encontra-se a 680 km da capital São Paulo e insere-se na microrregião de Andradina (figura 02).

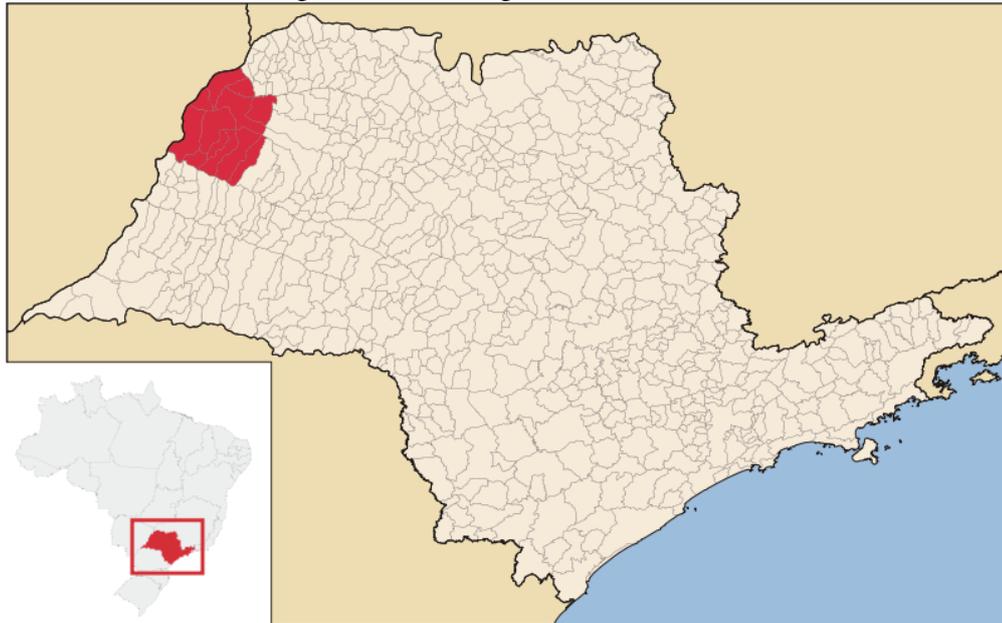
Figura 01 – Localização da cidade de Ilha Solteira no estado de São Paulo.



Fonte: Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (FEIS-UNESP)⁵

⁵ www.feis.unesp.br/Home/departamentos/fisicaequimica/gaais/mapa_sp.gif. Acessado em 04/11/2019.

Figura 02 – Microrregião de Andradina-SP.



Fonte: Marcos Elias de Oliveira Júnior, 2015⁶

Ilha Solteira é uma das poucas cidades planejadas em sua constituição, marcando a década de 1960 a sua fundação. Peculiarmente, a cidade estruturou-se a partir da construção de um complexo habitacional provisório, utilizado por trabalhadores que atuaram na construção da Usina Hidrelétrica de Ilha Solteira (UHE de Ilha Solteira). Seu nome originou-se como homenagem a ilha encerrada na porção superior da barragem (jusante) da usina hidrelétrica, cujo pseudônimo fora carinhosamente atribuído como “ilha sozinha”, “ilha solitária” e, por fim, “ilha solteira”. Com a finalização da obra, a cidade passou a ser administrada pela gestão da cidade de Pereira Barreto - SP até o ano de 1991, quando ocorreu o processo de emancipação. Atualmente, pertence à sua comarca o município de Itapura - SP.

Como atrativos turísticos possui praias, pesca e esportes náuticos, e sua localização hídrica privilegiada pelos rios Paraná, Tietê e São José dos Dourados, atribuiu a cidade o título de estância turística. É destaque em áreas como a cultura e educação. Com destaque na educação tem-se a instalação da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), ocupando posição de destaque no âmbito nacional das universidades públicas. Sua instalação é datada de 1976 e atualmente conta com os cursos de engenharia Elétrica, Mecânica, Civil e Agrônômica, e os cursos de licenciatura em Física, Matemática e Ciências Biológicas.

⁶ https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/3/3f/SaoPaulo_RG_Andradina.svg/800px-SaoPaulo_RG_Andradina.svg.png

Na busca pela troca de experiências e saberes, a universidade e a escola apresentam diferenças marcantes entre suas formas de realizar a conexão entre teoria e prática. Dadas as suas particularidades, o reconhecimento mútuo entre as instituições apresenta-se longe do ideal. Para Galindo e Abib (2012, p 07), a instituição de ensino superior, propositora do estágio curricular supervisionado obrigatório, exprime denotadas resistências ao reconhecimento da importância da escola e do professor de educação básica no sentido do processo formativo do estágio curricular supervisionado obrigatório.

De um lado, os professores das escolas de educação básica consideram, de modo geral, que a universidade e os cursos de formação de professores são possuidores de capacidade e autossuficientes para atuar na resolução dos problemas escolares e de sala de aula, incluindo aqueles que os mesmos não resolvem (GALINDO & ABIB, 2012, p. 10). De certa forma, este argumento alimenta o entendimento das relações hierárquicas. De fato, sobre a universidade pesa o júbilo de uma instituição que faz domínio dos saberes.

De outra forma, a universidade deve realizar e promover contatos diretos, reais e produtivos entre as instituições que visam a formação do futuro professor (BORDIGNON & OLIVEIRA, 2018). No entanto, percebe-se que seu distanciamento, podem associar-se as limitações de tempo e espaço para a promoção de encontros ou orientações entre professores da escola e os responsáveis da IES. Além disso, pode ocorrer a priorização de outros aspectos do trabalho na universidade e em detrimento ao processo do estágio em prol da aproximação entre as instituições (GALINDO & ABIB, 2012). Logo, Lima (2008) vai destacar que a atuação do professor da universidade estará limitada pelo tempo e pelas condições desencadeantes do curso de licenciatura. Acrescenta-se que este docente será responsável por componentes curriculares diversos além de sustentar as ações de orientação dos estagiários e das escolas de educação básicas associadas ao processo de estágio.

Assim, como seu grande potencial turístico, a cidade de Ilha Solteira também apresenta forte característica universitária abrigando duas faculdades instaladas e demais polos universitários na modalidade à distância. No município, a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Faculdade de Ilha Solteira/Faculdade Cidade Luz (FAISA-FACILUZ) acolhem estudantes municipais e de toda a microrregião de Andradina.

Quanto as faculdades e universidades das cidades próximas, tem-se: Faculdades Integradas Urubupungá (FIU) da cidade de Pereira Barreto - SP, Fundação Educacional de Andradina (FEA) e Faculdades Integradas Rui Barbosa (FIRB) ambas na cidade de Andradina. Os cursos superiores disponibilizados possuem variabilidade, nos quais o curso de Administração estabelece-se nas faculdades FIU de Pereira Barreto, FIRB de Andradina e

FAISA-FACILUZ de Ilha Solteira. O curso de Direito também se destaca na microrregião, estabelecendo-se na FIRB em Andradina - SP e FAISA-FACILUZ de Ilha Solteira - SP. As engenharias também concentram boa parte da oferta de cursos superiores da região, dentre estes citam-se: Engenharia de Produção, engenharia Elétrica, Mecânica, Engenharia Civil, Engenharia Agrônômica e Engenharia Química.

Os cursos de formação de professores apresentam-se em todas as faculdades destacadas. O curso de Letras, Pedagogia e Educação Física tem oferta nas cidades de Andradina, Pereira Barreto e Ilha Solteira. Já os cursos de licenciatura em Física, Matemática e Ciências Biológicas são oferecidos apenas na cidade de Ilha Solteira. Geralmente, a oferta dos cursos de ensino superior são semestrais e acentuam a forte tendência educacional da região, ambas as universidades possuem acessibilidade à programas de financiamento estudantil e a bolsas de estudos. Os cursos da UNESP de Ilha Solteira são gratuitos, com provas de acesso realizadas semestralmente. O total de vagas ofertadas delimitam-se pelas ementas e projetos pedagógicos de cada curso. As licenciaturas possuem em média (atualmente) cinco anos de duração.

Se por um lado, a cidade de ilha Solteira destaca-se pelo compromisso com a oferta do ensino superior, por outro, compreende-se que a escola é espaço de múltiplas especificidades e características, cada qual com seu jeito especial de conduzir o cotidiano, sua organização e seus posicionamentos (LIMA, 2008, p. 199). É na escola que se concentram variados pontos de negociações, diferentes visões sobre o ensino, acordos e regras próprias que regem as atividades da docência e da gestão, além de estabelecer como local de variadas concepções, valores, culturas e crenças.

Ainda, é na escola, como “lócus privilegiado”, que se dará a tarefa de olhar para o todo, para as relações com as partes que compõem a totalidade (GHEDIN, 2006). Neste sentido, a reflexão na escola estará a parte desta tarefa, da qual por seus professores, e coletivamente, permitir-se-á a construção de um diálogo crítico.

E por isso que Bordignon e Oliveira (2018), consideram fundamental a inserção da escola como espaço significativo para o estágio curricular supervisionado obrigatório, uma vez que ao promover-se a reflexão sobre a prática, proporciona-se também a possibilidade do surgimento de novos e diferentes saberes, pois “Diante de toda a cultura que mobiliza a escola, é necessário que o estagiário possa entendê-la como um grupo social interativo, no qual acontece o fenômeno educacional em suas contradições e possibilidades” (LIMA, 2008, p. 199). Neste sentido, o processo de mediação reflexiva entre as diferentes instâncias do ensino deve estar caracterizado na escola, permitindo o trânsito de saberes entre os futuros professores, os professores da escola e os professores da universidade. De outra forma, a escola deve ser

considerada como um espaço importante de formação, não apenas formal, mas também continuada (GALINDO & ABIB, 2012).

A escola enquanto parceira e espaço para desenvolvimento do estágio curricular supervisionado obrigatório, apresenta suas relações de ordem e condições que acentuam alguns contornos à função do professor da escola enquanto formador de professores. Dentre eles, está o controle quase exclusivo do estágio curricular supervisionado no ambiente escolar pelo professor da escola (BENITES; CYRINO; NETO, 2012, p. 10). Apresenta-se sob sua regência e perspectiva, as atividades diárias em sala de aulas, bem como das ações executadas pelos estagiários no ambiente escolar.

Emergem do ambiente escolar enquanto momento de desenvolvimento do estágio curricular supervisionado, a possibilidade de observação de decisões unilaterais e diretas dos professores da escola. De certa forma, o contingenciamento de ações dos professores da escola para com as ações do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório não se faz aleatório, mas faz-se compreensível quando admitisse a sobre carga do trabalho profissional, a má remuneração e a outros fatores que delimitam condições da atividade docente. E ainda, a representação de outros membros da unidade escolar, com a participação da direção e coordenação junto ao processo do estágio curricular supervisionado restringe-se a momentos ágeis e de tratos administrativos.

Para Dias e Vieira (2012, p. 67), é na escola que deverão mostrar-se os processos “dialógicos”. Espera-se que o professor da escola, funcionários e equipe, além do aluno/estagiário, compartilhem seus conhecimentos e experiências em um diálogo franco e construtivo. É no sentido da análise dos contextos múltiplos do processo de ensino e aprendizagem na escola, que a proposta do diálogo deverá construir uma ponte entre os sujeitos e seus saberes.

Assim, destacadamente apreciada na área educacional, a cidade de Ilha Solteira comporta dez instituições de educação básica integradas em sua secretaria municipal de educação. Desta, separam-se em: quatro Centros de Educação Infantil (CEI), três Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e três Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), como mostra o quadro 03 a seguir. As instituições de educação básica foram estruturadas segundo as demandas de bairros da cidade. Desta forma, os maiores bairros da cidade apresentam necessariamente um centro de educação infantil-creche e no mínimo uma escola municipal de educação infantil e fundamental.

Quadro 03 – Escolas e Centros de educação do município de Ilha Solteira

Caracterização da instituição	Nome da instituição
Escola municipal de educação infantil	O PEQUENO POLEGAR
Escola municipal de educação infantil	JULIANA PIMENTEL BARAKAT
Escola municipal de educação infantil	EVA COSTA DE SOUZA
Escola municipal de ensino fundamental	PROFESSORA APARECIDA BENEDITA BRITO DA SILVA
Escola municipal de ensino fundamental	LUCIA MARIA DONATO GARCIA
Escola municipal de ensino fundamental	PAULO FREIRE
Centro de educação infantil	GUILHERME GIANTOMASSI GOMES
Centro de educação infantil	DOCE INFANCIA
Centro de educação infantil	O PEQUENO PRÍNCIPE
Centro de educação infantil	SORRISO DE CRIANÇA
TOTAL	10

Fonte: Secretaria da educação do estado de São Paulo, 2019. Acesso em 04/11/2019.

As escolas municipais de Ilha Solteira são contempladas com uma rede de professores habilitados por meio de concurso público (para cargos efetivos) e por processo seletivo (função de tempo determinado). Destaca-se em sua premissa a Lei Complementar nº 57 de 18 de fevereiro de 2003 que dispõe sobre o Estatuto e Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal de Ilha Solteira, que estrutura e organiza o magistério público municipal segundo as condições estabelecidas essencialmente pela Lei Federal nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB). Desta forma, compreende-se como cargos do magistério municipal a funções a citar: Professor de educação infantil, Professor de educação básica I (da 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos) e Professor de educação básica II (da 5ª à 9ª séries do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos), Diretor de escola, Diretor de educação infantil, Assessor de supervisão de ensino, Assessor de educação de Jovens e Adultos, Assessor de Educação Especial, Professor coordenador de ensino fundamental, Professor coordenador de educação infantil, Professor coordenador de área e Vice diretor de escola.

Por fim, a jornada semanal de trabalho dos docentes subdivide-se em horas de atividades com alunos, horas de trabalho pedagógico coletivo e horas de trabalho pedagógico de livre escolha. A carga horária semanal pode ser de 28 horas para docentes da educação infantil, 40 horas para docentes do ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, 24 horas para docentes do ensino fundamental de 5ª a 9ª séries, e por fim, 24 horas para docentes que atuam na educação de jovens e adultos.

O município de Ilha Solteira, por já nascer planejado, estabeleceu-se nos seus devidos lugares as suas áreas de comércio, saúde, gestão e educação. Com infraestrutura arquitetada ao redor do plano viário principal – avenida central, destinou-se à área educacional a construção de 4 escolas a partir de 1969 (SÁVIO, 2011). Hoje, destas quatro escolas, três são estaduais e

uma municipal a citar: Escola Estadual de Urubupungá, Escola Estadual Arno Hausser, e Escola Estadual Léa Silva Moraes (estaduais), e por fim, a Escola Municipal Lúcia Maria Donato Garcia. Há ainda a Escola Técnica Estadual de Ilha Solteira e o Instituto Federal de Educação de São Paulo que se instalaram a partir da década de 1990 e 2010, respectivamente.

Quadro 04 – Escolas Estaduais e Federais e respectivas modalidades de ensino

Modalidade de ensino ofertado	Nome da instituição
Ensino Médio em Tempo Integral	Escola Estadual de Urubupungá
Ensino Fundamental e Ensino Médio Regular	Escola Estadual Arno Hausser
Ensino Fundamental em Tempo Integral	Escola Estadual Léa Silva Moraes
Ensino Médio Regular e Ensino Médio Integrado ao Técnico	Escola Técnica Estadual de Ilha Solteira
Ensino Médio Integrado ao Técnico	Instituto Federal de Educação de São Paulo
TOTAL	05

Fonte: Secretaria da educação do estado de São Paulo, 2019. Acesso em 04/11/2019.

As escolas estaduais da cidade abarcam a oferta de ensino fundamental e médio da educação básica. Dentre as características destas escolas estão a oferta de ensino na modalidade regular e na modalidade de ensino em tempo integral, como mostra o quadro 04. A Escola Estadual Léa Silva Moraes atende em média 300 alunos, e oferta o ensino fundamental – 6º ao 9º ano, na modalidade de ensino em tempo integral. Sua estrutura física comporta até 20 salas de aulas, 3 laboratórios, biblioteca, secretária e uma quadra poliesportiva coberta. As disciplinas ofertadas são as da base nacional comum e parte diversificada, e compõem a carta curricular para o estado de São Paulo, das quais citam-se: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes, Ciências da Natureza, Inglês, Educação Física, e as disciplinas de base opcional (eletivas).

A Escola Arno Hausser oferta ensino fundamental e médio concomitantemente e em mesmo horário (nos períodos vespertino e matutino). A instituição atende em média 500 alunos em seus dois períodos de funcionamento. Ainda, ofertado na modalidade regular (apenas no período matutino), o ensino médio da escola possui três turmas divididas nas três séries. De tal forma, sua demanda faz-se como opção para aqueles que não desejam cursar ensino médio em tempo integral disponibilizado nas demais escolas estaduais do município.

Faz-se importante destacar que, por possuir ensino médio regular e, conseqüentemente a disciplina de Física em apenas um período, a escola mostra-se convidativa a prática do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório do curso de licenciatura em Física. Certo que, apesar da disciplina fazer-se presente em outras escolas estaduais do município, esta é apreciada apenas no período matutino na Escola Arno Hausser, o que garante a execução das atividades do estágio sem conflitos com os horários das disciplinas constantes do curso de licenciatura (curso

noturno com disciplinas em períodos posteriormente acordados). Por fim, o quadro docente da escola apresenta apenas um professor de Física, que ocasionalmente leciona outras disciplinas de sua base de formação (Matemática e Química). Atualmente, este professor encontra-se participante do estágio curricular supervisionado obrigatório do curso de licenciatura em Física, e em suas aulas constam estagiários de observação e regência.

Já a Escola Estadual de Urubupungá possui estrutura física maior em comparativo com as escolas Arno Hausser e Léa Silva Moraes. Originalmente construída para abrigar o então curso ginásial e os cursos integrais (cursos profissionalizantes), escola apresenta 16 salas de aula no prédio principal, 8 salas no prédio anexo, 3 laboratórios, anfiteatro, biblioteca e quadra poliesportiva. Durante muitos anos, apresentou-se como única escola a ofertar ensino médio público, quando passou a dividir sua oferta com a ETEC de Ilha Solteira (ano de 2008).

Atualmente, a escola Urubupungá oferta ensino médio em tempo integral, iniciando suas atividades às 07h e encerrando-as às 16h. Por possuir ensino médio em tempo integral, oferta disciplinas da base nacional comum e demais da parte diversificada (eletivas). Compõem sua grade curricular as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes, Física, Química, Biologia, Literatura, Inglês e Educação Física. A instituição atende em média 300 alunos.

O ensino médio em tempo integral possui entre demais características, a estruturação curricular estendida entre os períodos matutino e vespertino. Neste estado, os alunos permanecem na instituição por até 08 horas consecutivas, incluindo o horário de almoço (ofertado pela escola). Se por um lado, os alunos que optam por esta modalidade oportunizam-se de um ensino como outras funcionalidades, por outro, deixa-se indisponível outras condições, como o exercício profissional em um dos períodos de aula. E no sentido da opção pelo exercício de uma profissão, tem-se a escola Arno Hausser como alternativa.

São três os professores da escola que atuam na disciplina de Física para o ensino médio. São duas professoras, que além da disciplina de Física, lecionam Matemática e Química, e um professor que possui maior tempo de atuação na instituição, sendo titular da disciplina de Física, mas leciona também a disciplina de Química. Estes professores atuam nas ações do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório tanto quanto em outros projetos e programas do curso de licenciatura em Física como a Residência Pedagógica. Aparentemente, dividem-se entre as etapas do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e do Programa Residência Pedagógica, ficando cada um dos professores responsáveis por etapas distintas, ou seja, enquanto um professor atua na etapa de observação do ECSO, outro atuará na etapa de regência. No entanto, a presença de cada professor no ECSO dependerá de demais fatores como a oferta

da disciplina durante o semestre, a compatibilidade de horário de oferta da disciplina de Física e, por fim, por demais critérios a serem observados no presente trabalho.

Assim, elegeu-se para este trabalho, as escolas Arno Hausser e Urubupungá por ofertarem ensino médio e apresentaram participantes do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório do curso de licenciatura em Física da UNESP de Ilha Solteira.

Finalmente, a cidade de Ilha Solteira dispõe de outras duas escolas públicas que ofertam ensino médio, e conseqüentemente, a disciplina de Física como opção ao Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório. As escolas são: Escola Técnica Estadual de Ilha Solteira (ETEC de Ilha Solteira) e o Instituto Federal de Educação – *campus* Avançado de Ilha Solteira (IFSP). No entanto, no trabalho deixou-se de observá-las na medida em que não apresentaram ações do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório.

Dos objetivos da pesquisa em observância do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, compreende-se vários sujeitos e locais sob a ótica da análise investigativa. Na escola de educação básica, enquanto instituição formadora, os professores são denominados “colaboradores” (CYRINO; CERIGNONI; NETO, 2015) e apresentam papel importante na supervisão, no auxílio, e no direcionamento do estagiário na busca do desenvolvimento profissional e construção da identidade docente.

Já na universidade, os professores universitários, denominados orientadores ou supervisores do estágio, encarregam-se dos múltiplos trabalhos relacionados ao estágio curricular supervisionado obrigatório. Tem-se que, sob o olhar da universidade, os estagiários como foco do processo formativo inicial da docência (CYRINO; CERIGNONI; NETO, 2015). Avançada essa concepção, muito perde-se em não observar os demais sujeitos do processo. Desta forma, outros importantes sujeitos tais como os profissionais da escola, a equipe pedagógica, os alunos de educação básica, e mesmo os professores são tratados com menor importância.

Segundo Pimenta e Lima (2004), a profissão docente não apresenta a real valorização que se encontra explanada nos discursos e nas políticas de educação. O sentido do agir a partir de tais normativos deflagram o descaço com as relações de trabalho dos professores, em que as dificuldades e os problemas que decorrem no contexto educacionais são por essência gerados externamente, ou seja, os problemas sociais e a perspectiva de suas finalidades comprimem e conformam as ações pedagógicas. Desta forma, é sensato afirmar que os estagiários esbarram em demasiadas situações de carências objetivas das escolas do país, além do desgaste, desilusões e desmotivações dos seus professores (PIMENTA & LIMA, 2004, p. 65).

O desenvolvimento das ações do estágio curricular supervisionado obrigatório está também suscetível às precariedades e as dificuldades extravasadas pelo contexto encontrado. Calderano (2013) afirma que os alunos estagiários se comportam de acordo com uma lógica delimitada de ação, em que muitas vezes, as experiências indicam o estágio como burocrático, resumindo-se em “assinaturas e preenchimentos de folhas de frequências” pelos alunos, e mesmo pelas assinaturas em “documentos de comprovação de presença” pelo professor da escola de educação básica. Em outras considerações, há a presença de certa dispensabilidade do processo, em desestímulo ao posicionamento mais conexo e sério que a prática exige. De certa forma, algumas destas considerações devem implicar no questionamento sobre as potencialidades do estágio curricular nos modelos tradicionais que se desenvolvem (CALDERANO, 2013).

De mesmo modo, para Caires et. al (2011) algumas tarefas de orientação, pelos professores da escola, apresentam dificuldades visíveis diante ao agir dos estagiários. Dentre alguns aspectos, destacam-se aparente descontentamento dos estagiários para com as atividades propostas, e as situações de rejeição e conflito entre professor e estagiário.

De certo que o estágio curricular supervisionado obrigatório se faz como espaço-tempo necessário ao aprofundamento do processo de reconhecimento, desenvolvimento e atribuição da identidade docente, suas relações interpessoais apresentam-se altamente relevantes e devem ser amplamente consideradas pelas instituições, sujeitos e pelas políticas públicas para que as ações tornem-se efetivamente formativas a todos os sujeitos imbricados no processo.

E nesta perspectiva, do estudo dos sujeitos e objetos do ECSO que se faz a presente abordagem investigativa. Estão inclusos neste projeto, o estudo sobre o universo do ECSO no curso de licenciatura em Física da UNESP de Ilha Solteira, que para tal, admitem-se formalmente dois espaços distintos – a instituição de ensino superior e as escolas de educação básica do município. Sob esta ótica, tem-se como sujeitos de ação os alunos da licenciatura, os professores do componente curricular ou orientadores do estagiário via instituição de ensino superior, e os professores das escolas de educação básica do município.

Oportuniza-se acentuar que o conjunto de objetos e sujeitos que constituem alvos desta pesquisa são: documentos e normativos sobre o ECSO, os questionários, e, por fim, as entrevistas com os professores das escolas de educação básica. Desta forma, na articulação entre as informações coletadas por tais vias, que objetivar-se o entendimento das relações do ECSO do curso de licenciatura nas condições formativas gerais oportunizadas aos professores das escolas de educação básica.

Uma vez estabelecido o ECSO como campo deste estudo, delimitou-se o raio de ação desta pesquisa ao município de Ilha Solteira. A escolha deveu-se, dentre outras essencialidades, a uma característica estabelecida no curso de licenciatura em Física, ao qual baseia-se em concentrar as oportunidades de cumprimento do estágio exclusivamente as escolas públicas do município. Ainda, fazendo-se do curso de licenciatura em Física uma das vias de acesso ao campo de estudo, implicou-se a necessidade de compreensão acentuada sobre os normativos, regimentos, diretrizes e acordos que envolvem a execução do ECSO nos parâmetros institucionais locais, estaduais e no tocante as legislações federais.

Dentre as várias escolas estaduais e municipais em condições de aportar as ações do ECSO, duas foram sugeridas para a pesquisa. Apesar da possibilidade de alcançar as demais escolas que já se fizeram participantes do ECSO do curso de licenciatura em Física, necessariamente, as escolas estaduais Arno Hausser e Urubupungá apresentaram alunos estagiários em cumprimento da carga horária do estágio no ano de 2019 e em anos anteriores. Desta forma, os sujeitos a serem alvo do estudo reduziu-se a uma amostra de quatro professores.

Estes professores exercem suas atividades docentes em outras escolas da microrregião de Ilha Solteira e, inclusive, alguns desempenham atividades em ambas. No entanto, observou-se a separação dos professores e escolas como na tabela 02.

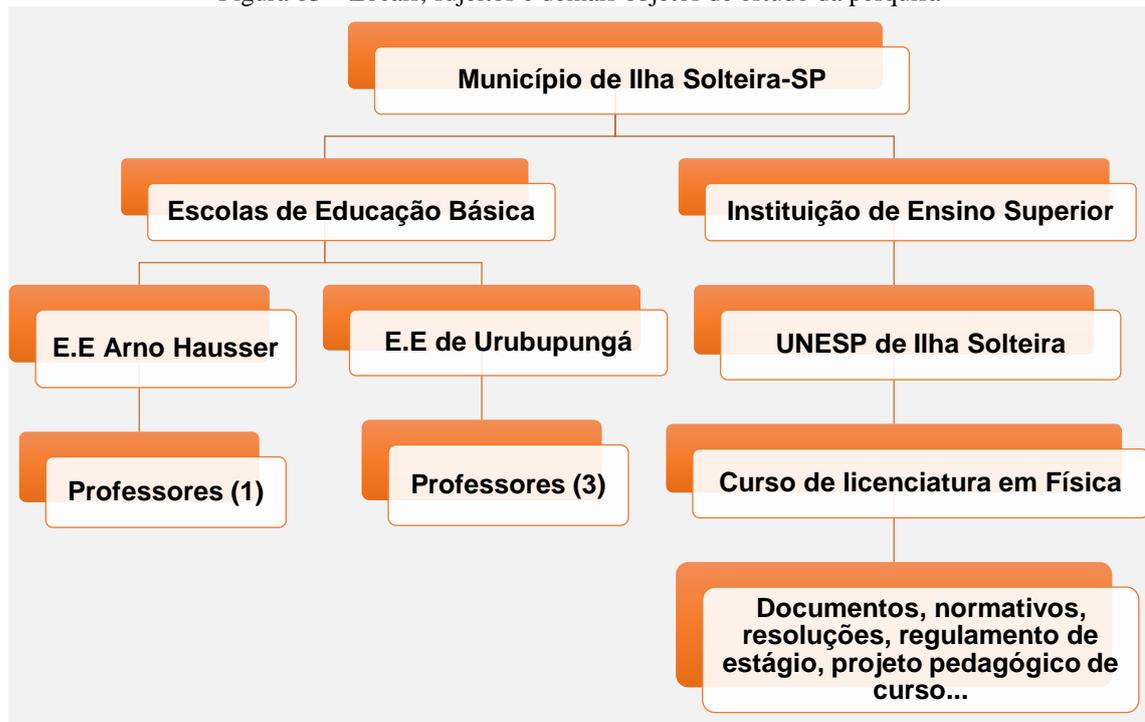
Tabela 02 – Escolas Estaduais e quantidade de professores pesquisados.

Nome da instituição	Quantidade de professores pesquisados
Escola Estadual de Urubupungá	3
Escola Estadual Arno Hausser	1
TOTAL	04

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Assim, as instituições e os sujeitos alvos desta pesquisa são apresentados graficamente na figura 03. Destaca-se que, os demais sujeitos do estágio curricular supervisionado obrigatório a citar: alunos estagiários e professores da universidade não se incluem na presente pesquisa.

Figura 03 – Locais, sujeitos e demais objetos de estudo da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2019.

Nos próximos tópicos, apresentam-se os procedimentos de contato com as escolas e com os professores e os detalhes de obtenção das informações⁷. Também serão explorados os referenciais teóricos pertinentes aos instrumentos de coletas dos dados, a citar: questionários, entrevistas e pesquisa documental.

3.3 Procedimentos de coleta de dados

Neste tópico objetiva-se especificar o desenho metodológico proposto para coleta e análise das informações acessadas na pesquisa. Faz-se a apresentação dos aportes teóricos sobre os tipos de instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa e, finalmente, são estabelecidas teoricamente as metodologias de análise das informações.

Os passos iniciais da pesquisa incluíram a busca bibliográfica em vários repositórios de publicações científicas. Os trabalhos levantados, entre artigos, dissertações e teses, buscaram observar a temática do ECSO em uma perspectiva que se mostra, principalmente, as condições, características e possibilidades formativas para os professores das escolas de educação básica. Desta forma, buscou referenciar-se na literatura uma melhor compreensão das construções científicas a subsidiar os processos de reflexão e análise deste projeto.

⁷ O projeto foi submetido na Plataforma Brasil nos meses de agosto e setembro de 2019. Foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em 03 de outubro de 2019, sob o parecer substanciado n. 3.618.799.

Adota-se como procedimento de coleta de dados, a Pesquisa Documental, etapa de apropriação de normativos, diretrizes, legislações e regimentos que incluem as propriedades do ECSO nas instituições de ensino superior do país e, necessariamente, no curso de licenciatura em Física da UNESP de Ilha Solteira. Para tal, recorreu-se aos acervos digitais públicos, incluído os portais do Ministério da Educação (MEC), o *site* do *campus* da UNESP de Ilha Solteira e os *sites* da Diretoria Regional de Ensino da microrregião de Andradina-SP (D.E de Andradina) e da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. O *corpus* documental constitui-se de: Projeto Pedagógico de Curso (PPC), Regulamento de Estágio, Resoluções UNESP, Fichas de Controle de Estágio, Orientações para constituição de Plano de Estágio, modelo de Relatório Final de Estágio, as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) de 2001/2002, as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 1 e nº 2 de julho de 2015 e Resolução (CNE/CP) de 2019, que determinaram historicamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e formação continuada em cursos de licenciatura, além da Lei nº 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A busca por estes materiais valeu-se como primeira etapa de coleta de dados pertinentes à pesquisa, e sua exploração possibilitou a realização de análises, de confrontação com informações obtidas nas entrevistas e questionários e, por fim, uma melhor compreensão do processo do ECSO. Ainda em um primeiro momento, sua contribuição seguiu-se também no desenvolvimento e confecção dos demais instrumentos de coleta (questionários e roteiros de entrevistas).

Seguiu-se para a confecção dos instrumentos de coletas de dados, dentre eles, o questionário fora estruturado em versão única, com questões objetivas e de múltipla-escolha. Cada questionário possui quatro páginas, e seu conteúdo divide-se em tópicos que versam sequencialmente sobre o perfil do professor e sobre a formação acadêmica e profissional. Assim, aplicou-se os questionários aos quatro professores, nos instantes anteriores ao processo de coleta por entrevista. Seu preenchimento foi antecedido por explicação prévia do instrumento aos participantes.

Ainda sobre os questionários, salientou-se aos participantes que se despreocupassem quanto a utilidade deste instrumento para demais finalidades que não objetivassem a construção de um melhor entendimento do professor da escola de educação básica no contexto do ECSO. Assim, a finalidade do questionário encontra-se centrada na estruturação do perfil do professor segundo as características econômicas, sociais, formativas-acadêmicas e profissionais.

Como procedimento anterior a realização das entrevistas, fora confeccionado roteiro de entrevista com questões específicas e agrupadas segundo os objetivos específicos da pesquisa. Ao todo foram estabelecidas 36 perguntas abertas e com possibilidades discursivas entre entrevistado e entrevistador (BELEI, et.al 2008; TRIVIÑOS, 1987).

As entrevistas “semiestruturadas” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986) foram realizadas com os professores em suas respectivas escolas e em horário e período previamente estabelecido. Foram necessários quatro dias não sequenciais e ao longo de dois meses para a concretização das entrevistas. Respeitando-se os dias e horários disponíveis de cada docente, as entrevistas ocorreram em semanas separadas. Cada entrevista realizada durou, em média, 40 minutos e foram registradas em áudio e posteriormente transcritas. E na busca por uma melhor compreensão, as transcrições realizadas passaram por conferência, estabelecendo uniformidade nas entonações, nas pausas de falas e nas expressões linguísticas informais (DUARTE, 2004).

3.3.1 Pesquisa Documental

O uso de documentos como fonte e espaço de pesquisa se faz valorizado na riqueza das informações ao qual se tem acesso e ao resgate dos conhecimentos humanos e sociais historicamente delimitados e contextualizados (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). A pesquisa documental é então realizada na medida da obtenção e coleta de informações pertinentes, na medida da ação de compreensão de fenômenos, fatos, contextualizações e entendimentos constituídos historicamente (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO; 2015). Necessariamente, a pesquisa documental se faz estritamente provenientes de documentos, na qual se perfaz por técnicas e métodos que a distingue de outras tipologias de pesquisa.

A pesquisa documental deve considerar a capacidade do pesquisador no tratamento de informações coletadas necessariamente dos “documentos” que constituem sua fonte (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO; 2015).

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4).

Torna-se necessariamente desejável a compreensão do conceito de “documento” para que se centralize a ação de “pesquisar significativamente”. Ao abordar o “documento escrito” como fonte (CELLARD, 2008, p. 295) afirma que:

Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

O documento escrito, se faz fonte rica no que tange aos vestígios de culturas, contextos, relações e expressões de atividades humanas e transformações dela decorridas ao longo do tempo. Vale destacar que a definição de “documento escrito”, por si, pode impetrar diferentes modos de entendimento para o termo “escrito”, desde a escrita alfanumérica, até expressões artísticas como pinturas e desenhos.

De fato, o conceito de documento exige que se compreenda sua significação. O documento se faz “De fato, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou fonte, como é mais comum dizer atualmente” (CELLARD, 2008, p. 297). O documento necessita ser compreendido como fonte imutável, da qual não se faz alterações, mas sua análise permite compreender variados parâmetros. Sá-Silva; Almeida e Guindani (2009) expressam a necessidade de compreender que ao aceitá-lo, o recebe mesmo incompleto ou impreciso, devendo ao pesquisador se posicionar no sentido de relevar o mesmo em finalidade e objetivo.

Cabe aqui, distinguir os “documentos ou arquivos públicos”, os “documentos privados” e os “documentos pessoais”. Cellard (2008) explicita que os arquivos públicos ou documentos públicos são em sua maioria compreendidos pelos arquivos governamentais, federais, regionais, municipais, de escolas e os de “estado civil” que incluem cartórios de títulos, notas e jurídicos. Neste são encontrados documentos que podem ser acessados publicamente, por pessoas comuns, profissionais ou a serviço de órgão de imprensa. Ainda assim, mesmo públicos não implicam necessariamente em acesso simploriamente facilitado. Além disso, vale destacar os arquivos públicos que não se encontram arquivados, ou seja, organizados e classificados estruturalmente, como anúncios, propagandas ou boletins informativos de grupos sociais diversos, que são disponibilizados livremente a uma parte determinada da população.

Os documentos privados são necessariamente arquivados em entidades privadas, que por si, podem representar a dificuldade de acesso aos materiais. Neste sentido, citam-se os grupos sociais organizados como igrejas, sindicatos, associações, empresas privadas e demais

instituições privadas. Já os documentos pessoais configuram-se em autobiografias, diários pessoais, cadernos de anotações, além de cartas e correspondências (CELLARD, 2008, p. 296-297).

Possuindo a fonte documental características distintas quanto às formas de seus registros pode-se, então, destacar as diferenças e similaridades entre a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), para diferenciar pesquisa documental da pesquisa bibliográfica, torna-se invariável a compreensão da “natureza da fonte documental”. A semelhança entre pesquisa documental e pesquisa bibliográfica dar-se-á ao “material de trabalho” do pesquisador, que se faz o documento como fonte. Tem-se, então, que a pesquisa documental se debruça sobre as fontes ainda imaculadas – “fontes primárias”, que não recebem tratamento científico e analítico concreto, e em suma, constituem todos os documentos públicos, privados ou pessoais, em que suas temáticas não se tornaram criticamente estudadas. Assim, “As fontes primárias são dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador (a) que analisa” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6).

Procura-se a organização e estruturação metodológica da coleta e obtenção das informações provenientes das fontes documentais, cabendo ao pesquisador atentar-se a alguns aspectos ou etapas estabelecidas conceitualmente, e que em conjunto determinam o próprio “método de análise documental” (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO; 2015). Estas etapas podem ser problematizadas em cinco dimensões: o contexto em que se situam ou abarcam os fatos e fenômenos descritos no documento, os autores do documento, a confiabilidade do texto, a natureza do texto e finalmente a lógica interna do texto e suas palavras-chave (CELLARD, 2008, p. 299).

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2008), configura-se como etapa importante a avaliação do contexto histórico ao qual se atribui o documento em análise. Compreender as características sociais e políticas dos seus autores e dos demais sujeitos caracterizados na temática do documento, permite ao pesquisador colocar-se em condições de compreensão e posterior julgamento a partir da visão de época, da perspectiva de outrora, na medida em que não se faz em valores modernos.

Para Cellard (2008, p. 299) “Tal conhecimento possibilita apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc.”. A identificação de pressupostos motivacionais que podem ser próprios ou externos deve ser buscada na compreensão do documento. Por sua vez, tais pressupostos podem compor demais interesses de grupos sociais,

organizações ou instituições. Além disso, a compreensão da lógica interna do texto também se faz necessária. Há relatórios profissionais, atas médicas, atas jurídicas, notas teológicas, entre outros.

Finalmente, pensando na constituição da etapa de análise dos conteúdos da pesquisa documental, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p.10) explicitam:

A etapa de análise dos documentos propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada. O investigador deve interpretá-los, sintetizar as informações, determinar tendências e na medida do possível fazer a inferência.

Desta forma, cabe ao pesquisador descrever e interpretar as mensagens contidas nas informações disponibilizadas pelo documento. Ainda, a leitura compreensiva e atenta do material faz-se necessária para a produção da inferência. No entanto, a interpretação valida-se quando no processo adota-se a síntese entre a questão de pesquisa, os resultados a partir dos dados coletados no documento em análise, as inferências determinadas, e por fim, a sua contraposição à luz dos aportes teóricos adotados.

Para além dos aspectos técnicos dos processos que envolverão a análise dos documentos, pouca-se também a perspectiva de produção de conhecimento sobre a realidade estudada, em que nesta etapa do trabalho, objetiva-se sobre os documentos, planilhas e registros pertinentes aos trabalhos realizados pelos estagiários e professores da escola durante o ECSO. Não se pretende, no entanto, naturalizar a condição humana nesta etapa, mas afirmar a condição de movimento histórico do sujeito na realidade social, suas visões, condições e intensões que possam mostrarem-se perceptíveis. Dito assim, a pesquisa documental e a Análise por Núcleos de Significação, foram adotadas para permitir ao pesquisador, tecer considerações críticas capazes de elucidar a questão principal de forma concatenada.

Encerra-se este tópico sobre a pesquisa documental, compreendendo-a como tipologia complexa, que abarca variadas técnicas, seja nas etapas de coleta dos dados ou no tratamento e análise das informações. É válido ressaltar que, assim como outras tipologias, esta deve ser elencada na medida em que provém o reconhecimento e a compreensão do sujeito da pesquisa.

3.3.2 Questionários

Neste trabalho, utilizou-se de questionários para a determinação dos perfis socioeconômicos e acadêmicos dos professores da escola de educação básica. Estes

questionários representam a técnica de investigação que se utiliza de questões que são impetradas aos “respondentes” de forma a permitirem a apresentação de respostas que podem ser escritas ou objetivamente assinaladas. Seus objetivos, segundo Chaer, Diniz e Ribeiro (2011), encontram-se na possibilidade de mensuração de opiniões sobre variados assuntos, interesses e expectativas quanto a eventos distintos, experiências cotidianas, entre outros. Ainda sobre suas finalidades, Medeiros (2005, p. 7) afirma:

Os questionários são muito usados, por exemplo, quando se precisa levantar dados em uma população cujo tamanho tornaria excessivamente custoso o uso de instrumento mais completo. Também é comum usá-los nos levantamentos em que se tem noção razoavelmente clara de que informação é buscada e se supõe que a resposta ao questionário realmente permite a obtenção dessa informação. É o caso dos levantamentos demográficos, das pesquisas de opinião etc.

A técnica possibilita menor disposição de recursos financeiros, além de estabelecer possibilidades de manter-se anônimos os respondentes tanto quanto o pesquisador. Quando executado a distância, permite ao respondente realizá-lo com disponibilidade de tempo e concentração (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011).

Podem ser classificados em “questionários abertos” ou “questionários fechados”. Para Nogueira (2002, p. 3), o questionário fechado permite submeter à aplicação mais direta ao tratamento estatístico. Sobre as questões, “Elas poderão ser de múltipla escolha ou apenas dicotômicas (trazendo apenas duas opções, a exemplo de: sim ou não; favorável ou contrário)” (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 262). Em geral, apresentam alternativas previsíveis, delimitam então à variação de respostas em sentido a um padrão ou intervalo ajustado, e de certo, exigem menor esforço no processamento ao não exigir a elaboração de uma explicação mais elaborada (MEDEIROS, 2005).

Já os questionários abertos representam uma ação que permite aos “respondentes” expressar-se de forma livre, em vocabulário próprio, sem o esforço de uma predisposição à antecipação de respostas ou da impetração de afirmativas antecipadamente estabelecidas (MEDEIROS, 2005, p. 32).

Para este trabalho, utilizou-se um questionário que uniu questões abertas e fechadas. Houve a necessidade de se estabelecer de forma concisa, a quantidade ajustada e suficiente de questões a serem implementadas, de forma a permitir o acesso as respostas servíveis a análise posterior (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011). E sua organização incluiu questões sobre o perfil financeiro e as características como jornada semanal de trabalho, locais de trabalho, dedicação

a outras profissões, experiência profissional e valores de remuneração. Há ainda, um campo para preenchimento de informações referentes a formação acadêmica (graduação e pós-graduação) pessoal e dos familiares.

Medeiros (2005) aponta para a necessidade de cuidar da estruturação dos questionários no sentido de permitir uma condução ajustada de entendimento, tanto dos enunciados propostos, quanto das respostas ofertadas. Neste sentido, torna-se fundamental entender a disposição do meio de aplicação do questionário para exigir seu formato adequado. Que para esta pesquisa, optou-se pelo questionário impresso em folha, como um total de duas páginas. O modelo de questionário utilizado na pesquisa apresenta-se nos apêndices deste trabalho.

A respeito da digitação das respostas, é necessária a transcrição detalhada e atenta, seguindo como parâmetro fundamental a reprodução exata do expresso pelo respondente. Nota-se que, no entanto, ajustes possam ser realizados no sentido de correção de vocábulos redigidos de forma errônea. Para tal, optou-se pela tabulação digital em arquivo destinado para tal fim e sob a análise qualitativa das respostas, que por fim, permitiu constituir o tópico 4.2 “Olhares sobre os sujeitos da pesquisa: professores da escola de educação básica” apresentado nas análises.

Finalmente, algumas características necessitam ser consideradas para que se encontre um caminho mais adequado à utilização dos questionários na pesquisa em educação. Entender que determinadas situações de aplicação devem incluir respondentes com baixo grau de instrução, que não sabem ler ou escrever, também quanto a não compreensão adequada dos enunciados propostos, além da possibilidade do não retorno de questionários enviados por correio ou correio eletrônico (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011). Ainda assim, como toda técnica de coleta e obtenção de dados, sua completude tornar-se-á na pesquisa quando em consonância com demais técnicas.

3.3.3 Entrevistas

A técnica de coleta de dados por entrevistas apresenta-se fortemente empregada na pesquisa em educação. Segundo Duarte (2004), podem utilizar-se para determinar valores, crenças, práticas e problemáticas específicas de um contexto social específico. As técnicas de entrevistas permitem a obtenção de argumentos que podem facilitar a compreensão do cosmos social daqueles sujeitos analisados.

Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como

cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 215)

Lüdke e André (1986) afirmam que as entrevistas, principalmente as semiestruturadas ou as não estruturadas, permitem a interação entre pesquisador e pesquisado em uma perspectiva que não se faz hierárquica, mas sim recíproca, pois “Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 34). A “entrevista semiestruturada” é formulada em questões abertas, que permitem ao informante deliberar interpretações e respondê-las com boa articulação. O questionador também poderá refazê-las no sentido de ampliar as condições do melhor entendimento dos enunciados (BELEI, et.al 2008). Desta forma, o entrevistador poderá promover novas interrogativas na medida em que o informante pronunciar suas respostas.

Entrevistas estruturadas e semiestruturadas podem ser guiadas por roteiros, necessitando de cuidados com a elaboração das questões, e com a realização de testes e pilotos para melhor formatação e ajuste do questionário. Ainda sobre as questões que compreendem o roteiro da entrevista semiestruturada, “Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas” (TRIVIÑOS, 1987, P. 146).

Há tipologias distintas referentes às perguntas utilizadas em uma entrevista (TRIVIÑOS, 1987, p. 151). Importa-se melhor atender a técnica da entrevista e as particularidades do público alvo da pesquisa. Vale destacar que, “estas categorias de perguntas são, sobretudo, elementos heurísticos para o investigador e não amarras para entravar seu trabalho” (TRIVIÑOS, 1987, p. 151). Assim, independente da tipologia das perguntas, coloca-se a sistematização dos questionamentos e a elaboração adequada destas, pois como afirmam Lüdke e André (1986, p. 36):

Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma sequência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento. Mas atentar-se também para as exigências psicológicas do processo, evitando saltos bruscos entre as questões, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente e impedindo que questões complexas

e de maior envolvimento pessoal, colocadas prematuramente, acabem por bloquear as respostas às questões seguintes.

O entrevistador deve dispensar ao entrevistado o devido respeito, o atendimento aos horários estabelecidos e ao local de realização (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 35). Ao findar a entrevista, o pesquisador deve realizar as considerações finais, reverberando a necessidade de utilização das respostas obtidas, salientando sobre a autorização disponibilizada para o uso das imagens e das respostas. Vale destacar que, os aspectos éticos devem ser esclarecidos constantemente. O entrevistador deve colocar-se a disposição do entrevistado para demais necessidades de esclarecimento e sugestões (BELEI, et.al 2008, p. 190).

Quanto aos registros das entrevistas, estas podem realizar-se com aparatos muito diversos, como anotações em papel, digitação computadorizada, gravação em áudio e filmagens. Atualmente, com a ampla disponibilidade dos aparelhos de telefonia móvel, além da possibilidade do registro, pode-se realizar a edição por aplicativos embarcados nestas tecnologias, encontra-se facilitado o processo de captação e gravação das entrevistas. As gravações em vídeo, por exemplo, permitem ao pesquisador acolher todas as características informativas disponibilizadas pelo entrevistado, desde seus argumentos expressos oralmente, como por exemplo, de aspectos observacionais do comportamento corporal e expressões faciais.

A análise das entrevistas exige extremo cuidado. Deve ser realizado tratamento adequado das informações anteriormente a esta etapa, pois nem tudo que é expresso pelos informantes se fazem válidos para análise (DUARTE, 2004). Após a transcrição, o investigador deve realizar a conferência dos trechos, das entonações utilizadas, as pausas nas falas e as expressões corporais associadas, e neste sentido, estabelecer a melhor compreensão dos argumentos apresentados. Admite-se também, reorganizar os trechos de acordo com os pressupostos da pesquisa para que assim se oportunize posteriormente a análise (DUARTE, 2004, p. 221).

Para este trabalho, as entrevistas foram realizadas como combinado previamente com os professores. Seu registro foi realizado em arquivo digital utilizando de aparelho celular com aplicativo gravador para áudio específico. Os locais das entrevistas foram as escolas de educação básica participantes da pesquisa, e apresentaram 40 minutos de duração em média. Foram realizadas as instruções prévias para sua realização e reafirmado o respeito e fidedignidade das informações prestadas, bem como dos cuidados tomados com a utilização dos dados e a troca dos nomes verdadeiros por pseudônimos.

As perguntas direcionadas na entrevista foram objetivas segundo o roteiro organizado em eixos que buscaram atender os objetivos específicos da pesquisa. Os eixos oportunizaram a determinação do perfil e formação docente, o entendimento das relações entre as instituições de ensino (escola e universidade), das relações entre os sujeitos destas instituições, a compreensão das condições de atual no estágio, as concepções dos professores sobre o estágio, a melhor compreensão das vivências e experiências da docência pelo professor, e por fim, de propostas de melhoria sobre o estágio. Este roteiro possuiu 36 questões abertas e encontra-se disponibilizado nos apêndices deste trabalho.

A transcrição das respostas fora realizada em *software* de edição de texto e padronizou-se em estrutura de tabulação em linhas que continham a sequência “pergunta-resposta”. Este procedimento, da transcrição, levou em média uma semana para cada entrevistado. Posteriormente, realizou a leitura detalhada do texto transcrito, observando-se os cuidados com a supressão de termos, pausas e prestando a devida atenção as semânticas que compunham as falas dos entrevistados visto a necessidade de não haver prejuízos a metodologia de análise por Núcleo de Significações.

Por fim, é sensato admitir que “Não há receitas infalíveis a serem seguidas, mas sim cuidados a serem observados e que, aliados à inventiva honesta e atenta do condutor, levarão a uma boa entrevista” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 36).

3.4 A organização e a análise das informações coletadas

“O investigador num estudo qualitativo, conforme já mencionado anteriormente, é considerado como instrumento humano primário na coleta e análise dos dados referentes ao fenômeno em investigação” (TEIXEIRA BARTH, 2003, p. 188), logo, esta pesquisa aporta várias ações metodológicas de coleta, tratamento e análise dos dados.

Esta pesquisa inicia-se no estudo dos normativos, legislações, regimentos do estágio e planos de curso, e compreende-se aplicar a Análise Documental. Segue-se para a análise das entrevistas semiestruturadas, da qual utilizar-se-á a Análise por Núcleo de Significações (AGUIAR & OZELLA, 2013).

Considera-se pertinente ao presente trabalho, as formas de registros que respeitem os dados e assegurem uma transcrição e análise adequada. De mesma forma, para que se realize a análise dos dados, necessita-se compreender que cada metodologia empregada demandará uma organização e estruturação própria adequada. Assim, nos próximos tópicos apresentam-se os aportes teórico-metodológicos para as análises empregadas.

3.4.1 Análise por Núcleo de Significações

Para a realização de uma análise de entrevistas por Núcleo de Significações, se faz necessário discutir o sujeito enquanto ser complexo, que estabelece múltiplos parâmetros de captação, interpretação e reordenação de sua noção da realidade. Na compreensão de seus modos, entende-se que o sujeito se expressa ao mundo atribuindo suas relações sociais tanto quanto sua subjetividade, ou seja, articula-se em uma relação de mediação entre contrários (AGUIAR e OZELLA, 2013).

Para que possamos, por - tanto, nos apropriar das significações, necessário se faz apreender não sua unilateralidade, mas suas relações, qualidades, contradições, isto é, as mediações sociais e históricas que as configuram como unidades dialéticas da fala e do pensamento (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 61).

Portanto, a historicidade é característica constitutiva do sujeito. Carrega com si a capacidade de olhar a realidade e nela refletir e aprender. Suas relações admitem o trânsito entre o social e o subjetivo, caracterizando a complexidade do sujeito (AGUIAR & OZELLA, 2013). E o instrumento utilizado pelo sujeito para expressar sua singularidade é a linguagem, que constitui parte do processo de articulação indissociável entre o externo e o interno, pois “O indivíduo modifica o social, transforma o social em psicológico e, assim, cria a possibilidade do novo. Isso posto, podemos afirmar que a linguagem seria o instrumento fundamental nesse processo de constituição do homem” (AGUIAR & OZELLA, 2006, p. 225).

Ao projetar a razão em uma ação pelo sujeito, não é por vez demasiado simplório, uma vez que “O pensamento passa, portanto, por muitas transformações para ser expresso em palavras, de modo a concluir-se que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e o sentido (AGUIAR & OZELLA, 2013, p. 304). Segundo Aguiar e Ozella (2006) deve-se compreender o pensamento carregado por emoções e sentimentos, que de forma, expressa-se na palavra com significado.

Para Aguiar e Ozella (2013) os significados representam a forma como transformamos o natural (o externo) em cultural (próprio). Os significados podem ser partilhados e socializados por meio da linguagem e seus signos. Assim, “Os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades” (AGUIAR & OZELLA, 2006, p. 226). Para tal, deve-se entender que os signos são instrumentos da linguagem, e representam o meio pelo qual o sujeito externaliza-se, mas também se articula com sua própria consciência. Desta forma “A palavra, signo por excelência, representa o objeto na consciência” (AGUIAR & OZELLA, 2013, p. 303).

Para Aguiar e Ozella (2006, p. 226), “Dessa forma, podemos afirmar que a compreensão da relação pensamento/linguagem passa pela necessária compreensão das categorias significado e sentido”. Se por um lado compreende-se que a internalização (do externo ao próprio) é também um fenômeno histórico e social, o “sentido” demonstra a interpretação pessoal e individual sobre o significado de um conceito ou ação (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015). Esta perspectiva é histórica e faz parte de suas experiências. Apresenta-se como a forma atribuída de valores e menções para um determinado modelo. O sentido é então uma unidade carregada de processos complexos do sujeito (histórico e social), dentre eles o cognitivo, afetivo e biológico (AGUIAR & OZELLA, 2013).

O sentido coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade que com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos. No entanto, dada a sua complexidade, afirmamos como nossa possibilidade aproximarmos-nos de algumas zonas de sentido (AGUIAR & OZELLA, 2013, p. 227).

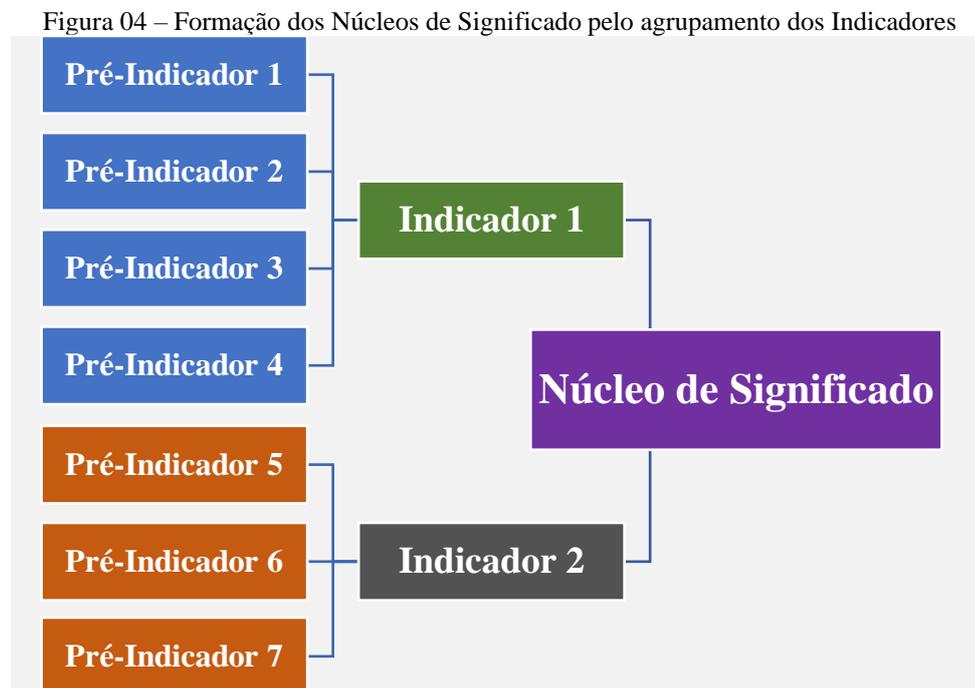
Somente em um processo de análise e interpretação na articulação dialética do pensamento com a linguagem, que poder-se-á atingir zonas mais profundas da constituição do sujeito, aproximando-se assim das “zonas de sentido” (AGUIAR & OZELLA, 2013, p. 304).

A primeira etapa da análise deve compreender uma leitura fluente, assim como uma organização do material, expresso nesta pesquisa, pelos textos transcritos das entrevistas. Neste processo de leitura do texto, busca-se coletar palavras significativas, carregadas de significados, pois “Assim, temos que partir das palavras inseridas no contexto que lhes atribui significado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições históricossociais que o constituem” (AGUIAR & OZELLA, 2006, p. 230). Esta etapa possibilitará elencar o que se denomina por “pré-indicadores”, que são as “palavras-chaves” que expressam pensamento e linguagem e, portanto, compõem um significado (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015). Por fim, “Geralmente, esses pré-indicadores são em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos” (AGUIAR & OZELLA, 2006, p. 230).

Realiza-se um segundo processo de leitura, agora sobre os pré-indicadores, de forma a aglutiná-los em conjuntos, chamadas de indicadores. A aglutinação poder ser realizada segundo critérios de similaridade, oposição ou complementaridade. Desta forma, haverá uma fusão de várias palavras e termos, que constituído o “termo indicador”, expressará não apenas uma ideia complexa, mas conterá todos os elementos distintos desta ideia. Tal processo resultará em certa quantidade de agrupamentos e assim menor será a diversidade destes indicadores.

Deve-se retornar ao texto, buscando selecionar os trechos que ilustra e afirmam os termos indicadores. Neste momento, o recorte ao texto se faz como própria metodologia, e logo, “Esse momento já caracteriza uma fase do processo de análise, mesmo que ainda empírica e não interpretativa, mas que ilumina um início de nuclearização” (AGUIRA & OZELLA, 2006, p. 230).

Para Aguiar; Soares; Machado (2015), a terceira e última parte do tratamento aos dados é a que mais aproxima-se do sentido atribuído a realidade pelo sujeito. Nesta fase, objetiva-se a formação dos chamados “núcleos de significação”. Este são agrupamentos maiores, representam a articulação dos termos indicadores, que por sua vez, constituem-se pelos pré-indicadores já agrupados pelos critérios de similaridade, complementaridade e contraposição na primeira etapa anterior, como mostra a figura 04.



Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

De tal forma, os núcleos de significados devem, possibilitar a análise das condições subjetivas, os contextos diversos, e a possível visualização da construção dos sentidos, de tal forma que “Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas” (AGUIAR & OZELLA, 2006, p. 231). Ainda, a constituição dos sentidos e significados deve ser marcado por um processo de idas e vindas, incluindo-se nelas, as etapas anteriores (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 63).

Para uma aproximação mais global, os núcleos de significação levantados devem articular-se, transpondo o isolamento e encontrando a complexidade das condições que estabelecem as apreensões de sentidos pelos sujeitos. A análise dos núcleos deve passar por um processo intranuclear (análise do contexto referenciado pela formação dos indicadores), avançando para uma articulação internuclear (análise entre os núcleos diferenciados).

Assim, só avançaremos na compreensão dos sentidos quando os conteúdos dos núcleos forem articulados. Nesse momento, temos a realização de um momento da análise mais complexo, completo e sintetizador, ou seja, quando os núcleos são integrados no seu movimento, analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto sócio-histórico, à luz da teoria (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231).

Finalmente, pela análise dos núcleos de significados, faz-se possível revelar o movimento do sujeito. Ainda assim, faz-se necessário administrar demais aspectos, como a compreensão do contexto afetivo, cultural, e socioeconômico, bem como dos aspectos metodológicos de uma pesquisa científica, que em base, recorrerá também à luz dos referenciais teóricos.

4 A ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo é destinado a apresentação e a análise dos dados e informações coletadas. Realiza-se a apresentação do curso de licenciatura e o tratamento prestado ao ECSO no Projeto Pedagógico de Curso, além dos documentos pertinentes ao desenvolvimento das atividades no estágio. Em seguida, há a análise dos questionários e o levantamento do perfil dos professores das escolas básica. E por fim, sobre as entrevistas realiza-se a Análise por Núcleo de Significados.

4.1 O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório no curso de licenciatura em Física da UNESP de Ilha Solteira: análises sobre a estrutura curricular

Localizada na cidade Ilha Solteira, interior do estado de São Paulo, o *campus* da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (FEIS) estabeleceu-se no município instituída no mesmo ano do ato de criação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) pela lei nº 952, de 30 de janeiro de 1976. Acentuando destaque ao interior do estado de São Paulo no âmbito da educação superior, o *campus* da FEIS apropriou-se de parte da infraestrutura urbana e rural proporcionada pelo núcleo de construções provisórias estabelecidos anteriormente pela Centrais Elétricas de São Paulos S.A (CESP) durante o período de obras da construção da usina hidroelétrica de Ilha Solteira e do complexo hidrelétrico de Urubupungá.

Os primeiros cursos do *campus* de Ilha Solteira foram de engenharia, com habilitações em Civil, Elétrica e Mecânica e constituindo-se de 30 vagas anuais para cada turma. Posteriormente, houve a instituição do curso de Tecnólogo em Ciências Agrárias (atualmente curso de Engenharia Agrônômica). Com o estabelecimento dos departamentos de Biologia e Zootecnia, do Solo e Rural, de Física e Química, do departamento de Matemática pelas resoluções UNESP nº 25 de 29/04/1998 e UNESP nº 42 de 06/06/2001, oportunizou-se a estruturação necessária à criação dos cursos de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física, e posteriormente, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

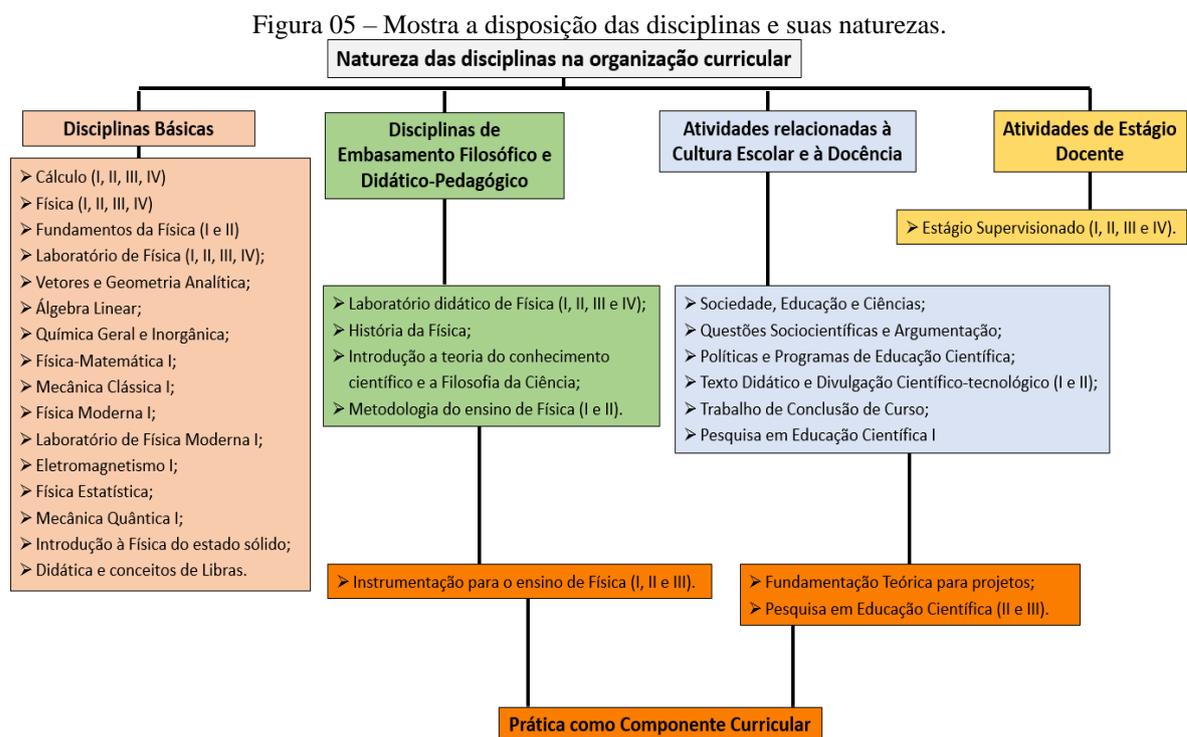
4.1.1 O curso de licenciatura em Física da UNESP de Ilha Solteira

Neste tópico realiza-se análise e descrição do curso de licenciatura em foco deste trabalho, e segundo seus regulamentos, normativos e do Projeto Pedagógico de Curso.

Criado pela resolução UNESP nº 27 de 24/05/2001, o curso de Licenciatura em Física da FEIS-UNESP de Ilha Solteira ofereceu em sua primeira turma, a iniciar-se em 2002, um total de 30 vagas. Sua organização curricular sofreu ajustes pela Resolução UNESP nº 31 de

21/06/2004, Resolução UNESP nº 55 de 11/11/2004 e finalmente pela Resolução UNESP nº 67 de 11/11/2017 em atendimento à deliberação do Conselho Estadual de Educação CEE nº 111/2012 e alteradas pela Deliberação CEE nº 126/2014 e 132/2015. A organização curricular atual apresenta-se formalizada no Projeto Pedagógico de Curso (PPG - versão 2017).

A presente organização curricular⁸ do curso de licenciatura em Física, para ingressantes a partir de 2015, possui carga horária total de 3315 horas, contempladas entre disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas, prática como componente curricular, atividades acadêmico-científico-culturais, e as atividades de estágio curricular supervisionado. Nesta estrutura curricular, destaca-se quatro eixos disciplinares (natureza) ao enquadramento total da carga horária do curso a citar: Disciplinas Básicas (DB), Disciplinas de Embasamento Filosófico e Didático-Pedagógico (DEFDP), Atividades relacionadas à Cultura Escolar e à Docência (ACED), e por fim as Atividades de Estágio Docente (AED). Neste sentido, a prática como componente curricular articular-se-á entre os grupos ACED e DEFDP. Já o trabalho de conclusão de curso (TCC), com carga horária definida em 90 horas, estabelece-se entre as disciplinas de Pesquisa em Educação Científica (I, II e III), e por tanto, não se configura como disciplina com ementa própria. A disposição das disciplinas e suas relações de natureza são apresentadas na figura 05.



Fonte: elaborado pelo autor, 2019.

⁸ A organização curricular semestral, carga horária e contagem de créditos das disciplinas do curso de licenciatura em Física encontra-se nos apêndices deste trabalho.

Como destacado na figura 05, o curso destinar-se-á uma organização curricular em atendimento aos múltiplos anseios e diferentes instâncias superiores como regulamentações educacionais, regimentais e de políticas públicas. A natureza das disciplinas destaca o sentido formativo proporcionado, sendo que as Disciplinas Básicas (DB) se apresentam necessárias no embasamento da linguagem científica, na estruturação das especificidades dos conteúdos relacionados aos fenômenos da natureza e ao formalismo matemático necessário em suas modelagens. As disciplinas com ênfase na cultura da Física, na epistemologia da ciência (DEFDP), dizem respeito ao tratamento dado as dinâmicas presentes na estruturação do conhecimento científico, dos aspectos da filosofia da ciência e da construção histórica da ciência. As disciplinas centradas nas atividades relacionadas à cultura escolar e à docência (ACED) remetem a questões de cunho sociológico em tópicos como meio ambiente e da divulgação da ciência, e neste sentido, insere-se tópicos voltados as discussões sobre políticas públicas para a educação. A Prática como Componente Curricular (DINIZ-PEREIRA, 2011; NETO & SILVA, 2014) se apresenta com as disciplinas de Instrumentação para o ensino de Física (I, II e III), Fundamentação teórica para projetos e Pesquisa em Educação Científica (II e III), e enquadram-se tanto nas (DEFDP) quanto nas (ACED) ao possuírem afinidade nos pressupostos metodológicos do ensino de Física e ao processo de ensino-aprendizagem da ciência, incluindo estudos de modelos teóricos e estratégias de ensino diversificados (softwares, lousas, mídias, experimentos, simuladores, seminários, e outros).

Ainda, é dado destaque a disciplinas em combinação ao propósito de elevação da consciência problematizadora e crítica dos processos da docência aos futuros professores. Destas citam-se as disciplinas: Pesquisa em Educação Científica (II e III); Política e Programas de Educação Científica; Sociedade, Educação e Ciência e Estágio Supervisionado (I, II, III e IV). Neste sentido, como característica fundante destas disciplinas, a promoção das discussões aprofundadas sobre os atributos essenciais da profissão docente e a exposição direta ao espaço-tempo da escola, devem agir na constituição de uma compreensão sistematizada e complexa do campo educacional (PPC, 2017, p. 18).

Já as disciplinas categorizadas como de natureza “Prática como Componente Curricular” concentram-se no quarto e quinto ano da licenciatura, e são implicadas na proposta de iniciação à pesquisa no campo educacional, incentivando os processos investigativos e a busca pelo desenvolvimento, pelo aluno da licenciatura, da perspectiva da produção de conhecimento científico na área. Estas disciplinas, a citar: “Instrumentação para o ensino de Física I, II e III”; “Fundamentação teórica para projetos”; e as disciplinas de “Pesquisa em

educação científica II e III” proporcionam, de certa forma, uma compreensão em concomitância teórico-empírica ao permitir a criação e o desenvolvimento de projetos de intervenção metodológicas nas escolas, bem como do trabalho de pesquisas de campo sobre a realidade do contexto educacional, configurados e caracterizados essencialmente nos trabalhos de conclusão de curso vinculados a estas disciplinas.

Desta forma, com a essencialidade objetivada à formação de professores licenciados em Física, o curso propõe estabelecer bases conceituais e instrumentais dos conteúdos da ciência da natureza de forma irrestritamente rica, mas também na primazia dos assentamentos dos conteúdos pedagógicos e das relações da atividade docente com o ensino da Física como disciplina configurada no ciclo médio da educação básica. De tal forma, a formação dos alunos do curso de licenciatura em Física, e futuro professores, estimula-se pelas ações desenvolvidas ao longo do percurso formativo, como o desenvolvimento de projetos de iniciação científica, da prática da pesquisa científica em diferentes realidades, tanto no campo educacional quanto nos campos da compreensão empírica dos fenômenos de natureza física.

Vale destacar a grandiosa presteza dedicada a formação de professores de Física e a notada primazia com que se cuidou a elaboração do projeto pedagógico do curso. Sua estrutura é qualificada na medida em que busca promover um itinerário formativo adensado e amplo ao licenciando, e que por fim, se mostra atualizado na compreensão das múltiplas dimensões do conhecimento para a profissão docente.

4.1.2 O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório no curso de Licenciatura em Física: as organizações disciplinares e os objetivos

Neste tópico realiza-se análise e descrição do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório do curso de licenciatura em foco pela observação do constante no Plano Pedagógico de curso e segundo a diretrizes curriculares oficiais.

Firmado pelo Regulamento do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Física da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira com fundamentação legal amparada pelas resoluções CNE/CP nº 2 de 01/07/2015 que estabelece as Diretrizes curriculares para formação inicial em nível superior (cursos de licenciaturas, cursos de formação pedagógica para graduandos e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, e pela resolução UNESP nº 67 de 11/09/2017 que estabelece a estrutura curricular do curso para alunos ingressantes a partir de 2015, o estágio curricular supervisionado na licenciatura em Física da Universidade Estadual Paulista do campus de Ilha Solteira, apresentar-se-á como etapa de

sustentação das experiências da realidade escolar, implicando vivências empíricas e balizamentos teóricos na perspectiva crítico-reflexiva.

Segundo estabelece o parágrafo 1º e inciso II do artigo 13º da Resolução CNE/CP nº 2 de 01 de julho de 2015, os cursos de formação inicial de professores deverá disponibilizar carga horária adequada a etapa do estágio.

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015).

Em concordância com a resolução supracitada, o estágio curricular supervisionado disponibilizado na estrutura curricular do curso de licenciatura em Física da FEIS/UNESP de Ilha Solteira, dividir-se-á em quatro disciplinas modulares e semestrais a nomear-se em Estágio Supervisionado I, Estágio Supervisionado II, Estágio Supervisionado III e Estágio Supervisionado IV. As disciplinas de estágio supervisionado enquadram-se na natureza das Atividades de Estágio Docência (AED) e suas cargas horárias complementam-se e fixam no total de 405 horas no percurso do curso. Ainda, como estabelece a resolução UNESP nº 67 de 2017 (p. 04), o aluno deverá integralizar a carga horária do curso na ordem que segue:

Art. 2º - O aluno deverá integralizar:

I - 166 créditos (2.490 horas) em Disciplinas Obrigatórias;

II - 8 créditos (120 horas) em Disciplinas Optativas;

III - 6 créditos (90 horas) no Trabalho de Conclusão de Curso;

IV - 14 créditos (210 horas) em Atividades Acadêmico-científico-culturais;

V - 27 créditos (405 horas) em Estágio Curricular Supervisionado.

Desta forma, a disciplina de Estágio Supervisionado I, é disponibilizada a partir da 4ª série ou respectivo 7º semestre do curso do curso de licenciatura em Física, e sem constituir-se de co-requisito, é oferecida no primeiro semestre do ano letivo com carga horária de 105 horas

e avaliada em 07 créditos (PPC, 2017, p. 12). Em sua ementa, estabelece-se o desejo pela formação crítico-reflexivo das ações proporcionadas pela confrontação entre teoria e prática e do exercício necessário para o reconhecimento do campo escolar e da prática de ensino. A premissa estabelece-se em proporcionar aos alunos do curso de licenciatura em Física, um primeiro contato com o ambiente complexo da escola, promovendo-se observações, registros e vivências junto ao corpo docente e discente, sem que para isso desassocie-se as discussões permitidas nas aulas da disciplina enquanto atividade teórico-prática em que exercita-se o diálogo entre os aportes teóricos e o detalhe das ações profissionais e das atuações dos professores neste contexto (CARVALHO & LIMA, 2009).

Estágio Supervisionado I: Essa etapa se configura como um momento preparatório em que o aluno adentra à escola para o reconhecimento do campo escolar por meio da observação. No entanto, essa observação não se configura como uma ação inócua, ao contrário, passa a ser orientada por referenciais teóricos-críticos no intuito de que o licenciando possa fazer o exercício crítico-reflexivo do ambiente escolar. Nesse semestre os alunos acompanham e observam as instalações físicas e organizacionais da escola, as aulas de Física de uma determinada turma do Ensino Médio de uma escola pública da rede de ensino do Estado de São Paulo (PPC, 2017, p. 20).

Do trecho citado, pode-se afirmar que a disciplina se preocupa em estabelecer o elo com a unidade escolar, definida necessariamente no contexto da rede pública de ensino do estado de São Paulo. Desta forma, aplicar-se-á contornos da representatividade social apresentada pelo curso para com o processo educacional e do ensino de Física na realidade dos contextos da educação pública. Neste sentido, a prática estabelece que os alunos façam observações sistematizadas das instalações físicas da unidade escolar, que registrem os aspectos relativos à organização pedagógica e administrativa, e que essencialmente, realizem o acompanhamento das particularidades e das situações específicas presentes no cotidiano do ensino da Física em sala de aula.

Estágio Supervisionado II apresenta-se também na 4ª série do curso e respectivamente após a disciplina de Estágio Supervisionado I e fixando seu pré-requisito. Sua carga horária é de 105 horas e creditada em 7 créditos correspondentes (PPC, 2017, p. 12). Baseia-se essencialmente nas relações de trabalho colaborativo estabelecidas entre universidade e escola, e entre aluno licenciando e professor da escola. Neste sentido, o trabalho colaborativo encaminhar-se-á no contexto do espaço-tempo da escola, e seu estabelecimento dar-se-á junto ao professor da escola ou aos licenciandos regentes - alunos da licenciatura em investidura da regência de sala de aula enquanto condição do estágio. Como afirmado no projeto pedagógico

do curso, “Esse trabalho consiste em desenvolver atividades de monitoria de Física com os alunos do ensino médio, particularmente, com a mesma turma que eles escolheram para realizar o exercício da observação em Estágio Supervisionado I” (PPC, 2017, p. 20).

A proposta de monitoria desenvolvida pelos alunos durante as atividades de estágio supervisionado II, estabelece um vínculo colaborativo de aprendizagem, caracterizando-o como um processo formativo, e constituindo-se como aporte a mobilização de conhecimentos sobre a prática do ensino de Física, e sobre o planejamento e organização metodológica do professor da escola. Ainda, o estabelecimento das relações interpessoais com os discentes da escola no cumprimento de 30 horas de monitoria na turma em que este realizou suas atividades de observação do estágio supervisionado I, enquadrar-se-á em uma proposta formativa que buscará proporcionar uma primeira análise crítico-reflexiva da própria prática.

A partir do quinto ano do curso, inicia-se as duas últimas etapas de estágio supervisionado, prevalecendo pré-requisito dos anteriores para seu cumprimento. O estágio supervisionado III é oferecido no primeiro semestre de cada ano e possui carga horária de 90 horas totais e 6 créditos, diferentemente das demais etapas de estágio que possuem 105 horas e 7 créditos cada. Caracteriza-se pelo trabalho sistematizado sobre os aportes teórico-metodológicos, e na investidura de pequenos grupos de pesquisa sobre a prática e o ensino de Física. Os alunos são orientados pelo professor da disciplina de estágio supervisionado na universidade no planejamento das aulas e das atividades a serem desenvolvidas na próxima etapa do estágio supervisionado (Estágio Supervisionado IV – Estágio de Regência). Neste sentido, “É um processo de investigação da própria prática na perspectiva crítica. Discussão teórica a respeito da construção da identidade docente, do planejamento e dos objetivos e objetos de ensino de Física” (PPC, 2017, p. 20-21). Por fim, dar-se-á na próxima etapa das atividades de estágio docência (AED), a promoção da regência 40 horas de aula e intervenção em uma turma do ensino médio, necessariamente priorizada na continuidade daquela em que o aluno da licenciatura encontrava-se no acompanhamento sistematizado, nas atividades de observação e do trabalho colaborativo de monitoria, pois “É importante lembrar que cada escola tem um jeito especial, específico de conduzir o seu cotidiano e sua organização e de se posicionar diante das questões e desafios que surgem” (LIMA, 2008, p. 199).

Ofertado no segundo semestre de cada ano e com carga horário de 105 horas totais, no estágio supervisionado IV dar-se-á o desenvolvimento das atividades de regência, e destinando 40 horas a intervenção sistematizada, organizada e planejada em sala de aula, necessariamente balizada nas concepções estabelecidas previamente pelo estágio supervisionado III, e ainda pelos acordos e tratamentos estabelecidos junto ao professor da escola e da turma de ensino

médio. Ainda, configuram-se presentes e concomitantes as reuniões em grupos dos alunos desta etapa e enquanto momento definido na universidade sob a orientação do professor da disciplina de estágio supervisionado IV (PPC, 2017, p. 21). Desenvolve-se nesta etapa, além das ações de intervenção prático-metodológica, as ações de externalização das vivências, dos conflitos experimentados, e dos momentos de reflexão sobre a prática de ensino de Física. Dentre suas características documentais, está a confecção de relatório escrito com relato das experiências e a análise crítica da atuação e dos impactos do estágio na perspectiva futura da docência para o licenciando.

As ações problematizadoras e as discussões teórico-práticas concentram-se nos momentos de trabalho coletivo das aulas da disciplina, mediada essencialmente pelo professor da referida disciplina na universidade, aqui denominado “professor-orientador”. No sentido da organização curricular semestral do curso de licenciatura, podem deslocar-se até quatro professores simultaneamente para a orientação e mediação das disciplinas de estágio supervisionado.

Ao estabelecer-se a análise dos aspectos relativos aos professores envolvidos nas ações do estágio supervisionado, percebe-se básica menção ao “entendimento de professor” estritamente condicionado ao trabalho escolar, nas relações professor-aluno e no sentido direto da formação objetivada pelo curso de licenciatura em Física, como destaca o trecho a seguir:

Assim, se entendermos o professor como aquele que trabalha com seus alunos nas escolas e nas faculdades a formação no sentido aqui expressado, podemos antever que os nossos licenciandos devem passar por experiências formativas para terem condições de valorizá-las e exercê-las. O entendimento deste ponto é de extrema importância, pois o trabalho formativo autêntico rompe com certas tradições que estão postas no nosso sistema educacional, no qual há, em grande medida, a expectativa de que o professor seja um repassador de informações e os alunos absorvedores delas (PPC, 2017, p. 04).

De certa forma, o trecho evidencia o estágio supervisionado como momento oportuno de trabalho formativo intencionado no sentido do licenciando em Física, não objetivando de forma clara ao texto, as contribuições apropriadas ao contexto da escola e ao professor da instituição escolar da rede pública estadual. Ainda assim, o Projeto Pedagógico de Curso (p. 09) acrescenta como expectativa a formação de um professor – pelo curso de licenciatura em Física e suas relações – com a capacidade crítica e os contornos da autonomia compreendidos necessários para o enfrentamento das particularidades das atividades do ensino. Neste sentido, cita-se como no trecho a seguir, os termos “empoderamento” e “mensageiros” ao que devem

ser observados em oposição, necessariamente ao referir-se ao desejo da formação do professor de Física.

É desejável que professores, devidamente formados, cheguem às escolas com um nível de “empoderamento” tal que não mais sejam considerados como meros “mensageiros” dos valores e determinações da máquina administrativa governamental. É desejável que cheguem às escolas com um nível de autodeterminação, de autonomia, enfim, emancipados e compreendendo que a consistência do embasamento individual de cada um deve repercutir nos desafios pessoais e nas lutas da classe de professores (PPC, 2017, p. 09).

Compreende-se pelo texto, e direto de certa forma, um entendimento acerca das condições das condições de atuação dos professores no contexto educacional brasileiro. Fica apreciado a superação do contexto de redução do trabalho docente pelas ações ideológicas e pelo aparelhamento da escola como tal. De certa forma, faz-se um posicionamento político do plano de curso ainda que não admita o termo em seu título oficial.

Ainda sobre o professor da escola de educação básica – caso do professor de Física da escola pública de ensino médio da rede estadual – nos documentos referenciados às atividades de estágio docência (AED), a citar: Projeto Pedagógico e estrutura curricular (2017), resolução UNESP nº 67 de 11/09/2017, Plano de Estágio Supervisionado – para comissão de estágio do conselho de curso, e por fim, das fichas de controle de estágio e do relatório final, não determinam-se de certa forma, uma especificidade de ações do professor da escola, as suas condições reais, os acordos e tratamentos para realização do estágio, suas contribuições ao processo formativo, e ainda das apropriações para si.

Nos planos de estágio e no relatório final (em anexo), são acrescentados termos de identificação para os sujeitos envolvidos nas ações, no entanto, o professor da escola de educação básica da rede pública de ensino não se encontra referenciado. São utilizados os termos “estagiário” - aluno licenciando, “tutor” - professor da universidade em acompanhamento e orientação do aluno licenciando fora dos momentos da aula da disciplina e das atividades da escola, e “supervisor” – o professor da universidade em atribuição na disciplina de estágio supervisionado em um dos quatro módulos possíveis. Outras informações são registradas, como nome da escola ou entidade cedente, local e data, público assistido, e assinaturas diversas.

Nas fichas de controle de estágio (utilizadas durante os estágios supervisionados I e II), faz-se menção ao professor da escola na medida de sua permissão a participação do aluno da licenciatura na prática de sala de aula. Nota-se que, para tal, utiliza-se o termo “responsável –

da escola” para designar o professor da escola da rede pública de ensino. Ainda, como destacado anteriormente, os estágios supervisionados I e II podem ser realizados em turmas do ensino médio que possuam alunos na etapa IV do estágio supervisionado, destacando assim o termo “regente” para o caso específico. É válido destacar que, em algumas ocasiões, as assinaturas tomadas para comprovação legal do cumprimento da atividade de estágio supervisionado, poderá ser direcionado à gestão pedagógica da unidade escolar, muito em vistas da ausência do professor da escola na ocasião.

Sobre a finalidade dos documentos de apoio ao aluno de licenciatura no cumprimento das atividades de estágio, o “plano de ensino” tem seu modelo organizado pela comissão de estágio e encontra-se disponível no site da instituição e na área do aluno. O documento é preenchido segundo as informações coletadas parcialmente, pelo licenciando, na unidade escolar que deverá cumprir a referidas atividades de estágio. Constam, de outras informações, a definição de objetivos relacionados as atividades a serem realizadas na etapa do estágio supervisionado, sendo citados abaixo:

Participação ativa em sala de aula – prática de aulas teóricas
 Participação ativa em sala de aula – práticas de laboratório didático
 Participação passiva em sala de aula - aulas teóricas
 Participação ativa em aula à distância – aulas teóricas
 Participação passiva em aula à distância – práticas de laboratório didático
 Participação passiva em sala de aula - práticas de laboratório didático
 Participação em planejamento e desenvolvimento de aulas teóricas
 Participação em planejamento e desenvolvimento de aulas práticas
 Planejamento, desenvolvimento e aplicação de aulas teóricas
 Planejamento, desenvolvimento e aplicação de aulas práticas
 Outra modalidade (PLANO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO, 2018).

Neste sentido, o aluno concentra-se em objetivar sua participação nas características aproximadas da realidade escolar. É válido destacar os termos “participação ativa” e “participação passiva” mencionados no documento. Tais antônimos são, necessariamente, a apresentação de uma condição já estabelecida no cumprimento do estágio supervisionado, em que as etapas das atividades podem constituir-se de uma forma ou da outra, como no estágio supervisionado I, em que o aluno realiza as observações e o acompanhamento das aulas. De mesma forma, no estágio supervisionado II, o aluno poderá trabalhar de forma colaborativa junto ao professor da escola de educação básica, estabelecendo uma posição ativa. Por fim, ainda são oportunizados como objetivos participação no planejamento e o desenvolvimento de aulas práticas ou teóricas dos professores da escola – por alunos em estágio I e II, assim como

da possibilidade de elaboração e desenvolvimento destas atividades pelo licenciando que se encontra na etapa III e IV do estágio supervisionado.

O Relatório de Estágio, apresentado pelos licenciandos, é composto essencialmente pelos relatos das atividades desenvolvidas diariamente enquanto cumprimento da carga horária oficial na escola. Este relato estabelece uma possibilidade de registro histórico dos acontecimentos do percurso formativo, bem como oportunidade de reflexão sobre a prática. Neste sentido, são assinalados conteúdos pertinentes ao local de desenvolvimento do estágio, o início e o término, o total de horas da atividade, o deslocamento do aluno estagiário e o meio de transporte utilizado, o tipo específico de atividade realizada como planejamento de aula, monitoria, aula assistida (acompanhada), aula ministrada (na regência) ou aula ministrada em outros projetos vinculados. Além deste tópico, destaca-se os assuntos referidos a problemas ocorridos, as principais dificuldades na atividade mencionada, além da avaliação do seu desempenho (do próprio estagiário). Ainda, há um campo específico intitulado “observações”, onde dedica-se necessariamente os detalhes da experiência da atividade de estágio realizada. Por fim, os relatos registrados são acompanhados e formalmente validados mediante a conferência e assinatura do tutor do estagiário – professor da universidade responsável por acompanhar o licenciando fora dos momentos formais da disciplina de estágio.

Há ainda “fichas de controle”, caracterizadas por planilhas em que se registram informações gerais como data, horário de entrada e saída do ambiente escolar, total de horas de permanência na unidade, descrição das atividades realizadas (incluindo a modalidade de estágio), além do nome do responsável pelo estágio na escola e a assinatura do mesmo. Como mencionado anteriormente, o nome do responsável da escola e a assinatura podem ser naturais do professor da disciplina de Física na unidade, no entanto, pode ser atribuída referência a outro responsável quando da impossibilidade momentânea do docente. Tal procedimento apresenta-se como uma preocupação característica da realização do estágio supervisionado no curso de licenciatura em Física, em que a permanência do estagiário não se faça abreviada, ou sua carga horária prejudicada dada tais circunstâncias. Ainda que no entendimento do andamento e da completude de cumprimento da carga horária específica para cada etapa/disciplina do estágio, tal detalhe assinala que, para determinadas ocasiões, a existência da condição de docente possa ser simploriamente substitutiva.

Por fim, considerando as relações documentais como parte do ECSO, interseccionando ambos os espaços formativos – escola e universidade, tanto quanto os sujeitos que as compõem, oportunizou-se sua análise a fim de aproximarmos a dimensão da construção da prática. E diante a tal, as especificidades documentais, que de muito aprecia-se como um “capricho

burocrático”, encerra-se de demasiada intencionalidade. Não se pode dizer que sobre os documentos de registro, as planilhas ou relatórios, não constituem condições de arremate da prática, e não se negará, também, sua capacidade de estabelecer condições para a reflexão sobre a ação, seja por parte dos estagiários ou pelos professores da escola. No entanto, há de compreender-se que, muitos destes documentos tácitos, podem em um primeiro momento, apresentarem-se como objetos estáticos e ínfimos diante de um processo formativo amplo e rico em complexidade como o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório.

4.2 Olhares sobre os sujeitos da pesquisa: os professores da escola básica

Dentre os sujeitos envolvidos na oferta do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, apesar de sua parcial obliteração em vista a ênfase aos alunos estagiários, está o professor da escola de educação básica. E no Brasil, a figura do professor ainda se faz pouco especificada no que se remete aos processos formativos do estágio curricular supervisionado (BENITES; SARTI; NETO, 2015).

Assim, como o apresentado no capítulo metodológico, os sujeitos alvos da pesquisa são os professores da rede estadual de ensino do estado de São Paulo, lecionam no município de Ilha Solteira - SP e demais cidades da micro região de Andradina-SP. E segundo Carvalho (2018, p. 26) a análise sobre informações, como a idade dos docentes, podem colaborar para entendimento das características profissionais. Desta forma, as informações coletadas nos questionários oportunizaram compreender os perfis de quatro professores, sendo dois do sexo masculino e dois do sexo feminino. Ainda, nenhum apresentam naturalidade da cidade de Ilha Solteira. A faixa etária é predominante entre 20 e 30 anos (três professores), e um dos participantes possui acima de 50 anos.

A analogia “mestre de ensino” refere-se a imagem relativa à atuação dos professores da escola que atuam como formadores no Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório (BENITES; SARTI; NETO, 2015, p. 113). Os professores e as “escolas de ofício” estabelecem-se nas práticas formativas do magistério pelo exemplo prático. Para este modelo formativo, não há demasiada atenção as demais dimensões profissionais e a profissionalização do magistério, de tal forma que não se reconhece o professor como agente formador, mas como supridor das situações e das vivências próprias dos fazeres profissionais. E, sobre o tempo de atuação na docência da educação básica, um dos professores possuem menos de cinco anos de experiência, dois professores possuem entre cinco e dez anos de experiência, e um dos professores possui mais de 25 anos de profissão. O que demonstra uma amplitude razoável entre as experiências

profissionais da docência, no entanto, permite qualificar a amostra desta pesquisa em sua diversidade.

Reconhece-se a construção e a formação acadêmica dos professores nesta pesquisa, em que notadamente, todos os professores possuem licenciatura e encontram-se em regime de contratação efetiva junto a secretaria de educação do estado. Destes, dois professores possuem formação inicial em licenciatura em Física, já os demais são licenciados em Química. Quanto a formação posterior, dois professores possuem pós-graduação *Lato Sensu* (especialização), três apresentam pós-graduação *Stricto Sensu* (nível mestrado) e apenas um docente apresenta a titulação de doutorado.

Desta forma, os professores da escola mostram-se como agregadores de saberes, dotados de experiências deste universo profissional (BENITES; CYRINO, NETO, 2012; BENITES; SARTI, NETO, 2015). Em suma, “Esse professor também é um profissional com sólida formação teórica, compromisso e sensibilidade social e humana com vistas a contribuir na superação das desigualdades educacionais” (PIMENTA & LIMA, 2019, p. 10). É de se ressaltar que estes professores representam um grupo altamente qualificado no quesito de títulos acadêmicos, e desta forma, são seletos em relação ao professorado maior, seja a nível estadual ou mesmo nacional.

Há de se somar nesta análise qualitativa da formação dos professores, a compreensão da realidade social e regional dos habitantes do município de Ilha Solteira. A cidade apresenta Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) é de 0,812, o que a coloca na faixa de desenvolvimento humano em Muito Alto⁹ (IDHM entre 0,800 e 1). Ainda, é válido destacar a presença da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), uma das mais tradicionais universidades brasileiras, que se mostra atrativa ao ingresso de professores da educação básica em seus cursos de pós-graduação. A UNESP *campus* de Ilha Solteira, apresenta entre seus cursos de pós-graduação, o de Ciências dos Materiais que admite alunos recém-formados em Física e Química, a pós-graduação (mestrado) em Ensino e Processos Formativos (entre unidades) e o Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências do *campus* de Bauru-SP que também admitem professores da microrregião de Andradina. E assim, pode-se atribuir a estas possibilidades de continuidade acadêmica local uma das condições para a manutenção destes professores no município.

⁹ Dados oriundos da plataforma “Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil”. O site apresenta o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) e outros 200 indicadores de demografia, educação, renda, trabalho, habitação e vulnerabilidade para os municípios brasileiros.

Parte-se, então, para a entrada do estagiário na escola, em busca do atendimento de características que dizem respeito a essencialidade formativa da identidade profissional docente. Cada instituição envolvida nesta etapa apresenta suas significações, de que para a instituição de ensino superior, o faz presente em seus projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, nas suas estruturas curriculares e organizacionais. No entanto, para que esta compreensão se apresente em maior completude, faz-se necessário entender a formação do futuro professor como uma responsabilidade compartilhada, em que não há exclusividades formativas, mas que há demandas que não são simplórias. Assim, “Partilhar o trabalho docente pressupõe propor e realizar conjuntamente atividades docentes que redundem em qualificação tanto do trabalho quanto da formação dos que estiverem envolvidos no processo” (CALDERANO, 2013, p. 10).

Da mesma forma, ao compreender-se o trabalho coletivo entre professor da instituição de ensino superior (IES), do estagiário e futuro professor, e do professor da escola, para o desenvolvimento de atividades pertinentes ao estágio curricular supervisionado como por exemplo, a elaboração do plano de trabalho docente, estabelece-se também a um momento propício e em condições de fomentar o processo de reflexão sobre os fazeres da docência e da profissão. De tal forma, permite-se o envolvimento em um processo de distanciamento na leitura das ações, e tal qual sob outra ótica, estabelecer-se-á condições para instâncias formativas dos sujeitos (BORDIGNON & OLIVEIRA, 2018). Logo, “O estágio, nesta perspectiva, pode oferecer grandes aprendizagens tanto para o estagiário como para o professor que recebe esse estagiário, pois ambos poderão estar envolvidos numa vivência refletida” (BORGES & REALI, 2014, p. 06).

Contudo, é pertinente estabelecer-se a dimensão do trabalho docente do professor da escola na articulação das orientações, dos saberes discutidos e das experiências a serem compartilhadas durante o ECSO. E assim, diante das suas condições enquanto atuante no estágio, Calderano (2013, p. 06) ainda salienta para o atendimento das expectativas e iniciativas individuais e institucionais. Ainda que não seja exclusiva a sua responsabilidade diante a formação profissional dos estudantes de licenciatura enquanto processo do ECSO, percebe-se numerosas indicações e características relativas a suas ações como formador de professores. Algumas expressões corroboram para o entendimento do docente enquanto formador de outros professores. Normalmente, durante o processo do ECSO, o docente apresenta-se associado como tutor, mentor, professor associado, participante, orientador, parceiro (BENITES, SARTI e NETO, 2015, p. 105).

Destas definições, chama-se atenção para o professor da escola como “professor colaborador” acentua sua constituição profissional, suas atribuições culturais, práticas profissionais, concepções, modos de agir e pensar.

O PC¹⁰ possui um papel imprescindível no processo de estágio, pois é alguém que carrega a experiência da docência e da prática pedagógica. O modo como ele conduz o estagiário e a relação que ambos estabelecem podem ser o ponto-chave para o desenvolvimento profissional do futuro professor (CYRINO; CERIGNONI, NETO, 2015, p. 05).

Dentre alguns aspectos dos professores da escola nesta posição, Cyrino, Cerignoni e Neto (2015) atentam para a orientação suficientemente “passiva”, em que se propõem aos estagiários a prática de uma observação apática e tanto quanto estagnada, estabelecendo uma perspectiva do apenas “saber-fazer suficiente”. No que se discute as relações entre os pares do ECSO, as atividades do professor da escola podem ser necessariamente novas. Na presente pesquisa, identificou-se que 1 (um) docente possui experiência relativamente pequena na docência, em que se afirmou possuir entre 1 e 5 anos de experiência, o que pode assim, justificar uma possível condição de atuação como “professor colaborador em suficientemente passiva”. Já a “orientação reflexiva sobre a prática” estabelece uma formação menos passiva, em que se possibilita a relações de saberes e práticas entre universidade e escola (CYRINO; CERIGNONI, NETO, 2015). E neste sentido, um professor possui mais de 20 anos acena para uma posição mais reflexiva nas relações com o estagiário, com a universidade, e com a própria prática. No entanto, não se pode desabilitar os demais professores, que possuem experiência entre 5 e 10 anos, de uma atuação pouco relevante no sentido de suas contribuições ao processo formativo da docência para futuros professores.

Para Dias e Vieira (2012, p. 67) o processo denominado “Supervisão” quando se associa a ideia de acompanhamento, apoio e orientação aos alunos da licenciatura, pelo professor da escola, no processo formativo do ECSO. Neste processo, estabelece-se uma atuação prática em que envolve-se condições para a experimentação, para o compartilhamento do trabalho, colaboração e na promoção da reflexão de seus pares, pois “Neste contexto, o supervisor é um facilitador de aprendizagens e exerce uma ação direta sobre as aprendizagens do supervisando, e indireta sobre as aprendizagens dos alunos” (DIAS & VIEIRA, 2012, p. 67). A “supervisão clínica” abraça a ideia de colaboração no processo formativo em que, ambos os sujeitos, professores e alunos/estagiários atuam no propósito de ajudar a melhorar as práticas de ensino

¹⁰ PC – Abreviação para Professor Colaborador (CYRINO; CERIGNONI, NETO, 2015).

(DIAS & VIEIRA, 2012, p. 67). Neste tipo de cenário, utiliza-se a observação, a análise e a reflexão de forma colaborativa. Dentre as características deste tipo de supervisão está a total liberdade para expressão de preocupações e dificuldades envolvidas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da escola, dos estagiários e dos professores da escola.

Segundo Benites, Sarti e Neto (2015, p. 106), muitos dos professores que colaboram com o processo formativo do estágio curricular supervisionado obrigatório apresentam, de certa forma, pouca clareza sobre seu papel na formação docente de futuros professores. De certa forma, a compreensão sobre sua participação na formação docente é deixada de lado em relação aos processos diários e as tarefas profissionais cotidianamente envolvidos.

Quando decide receber estagiários da licenciatura em sua classe, esse professor lida com a presença de um futuro colega de profissão. Do trato exclusivo com crianças e adolescentes, ele passa a se relacionar em sala de aula com outro adulto e, do ensino das disciplinas do currículo escolar, passa ao trabalho do ensino profissional. O exercício dessa função prevê que esses professores assumam tarefas relativas à supervisão, que em muitos aspectos se distinguem do trabalho junto aos alunos da educação básica (BENITES; SARTI, NETO, 2015, p. 105).

Mesmo que se estabeleça o julgamento do professor da escola de educação básica no sentido do agir como expert na docência (BENITES; SARTI, NETO, 2015, p. 105), há a necessidade de construção de uma atuação mais intencional, estruturada, racionalizada como ação profissional, menos como arte e mais como trabalho. Neste sentido, revelou-se nos questionários que, um dos docentes envolvido na pesquisa encontra-se atuante em mais de uma escola concomitantemente. Necessariamente, este professor leciona em cada escola com carga horária parcial, não fazendo-se dedicação exclusiva, mas compondo acúmulo de carga horária em ambas as unidades e estabelecendo 40 horas semanais. Os outros três professores encontram-se alinhados a proposta de atuação das escolas de tempo integral, na qual o docente dedicar-se-á 40 horas semanais em apenas uma unidade escolar.

E sobre a compreensão das informações de jornada de trabalho, permite-se tecer considerações sobre as dificuldades apresentadas pelos professores da escola diante ao processo de colaboração, acompanhamento e supervisão dos estagiários. É, de nível organizacional estritamente relacionados ao excesso de serviços e afazeres docentes, a falta de tempo para realizar os processos de reflexão sobre a prática e também para condições de pesquisa e leitura de referenciais teóricos, além de pontos importantes que dizem respeito ao reconhecimento e receptividade das escolas para com os estagiários (CAIRES et. al, 2011).

Os dados permitiram saber que, em sua totalidade, os professores alvos desta pesquisa atuam em dedicação exclusiva à docência. Apresentam carga horária semanal entre 20 e 40 horas e todos lecionam mais de 20 aulas na semana em diferentes disciplinas. Desta forma, das horas-aulas semanais, um professor leciona três disciplinas da base nacional comum curricular para o ensino médio (Física, Química e Matemática) enquanto os demais docentes lecionam Física, Química e disciplinas eletivas (fora do núcleo comum). O que, neste sentido, diante a uma exacerbada jornada de trabalho, tornam-se prejudicados os pontos que subsidiam as relações de aproximação intencional entre os sujeitos e entre as instituições.

Como expressa Lima (2008), deixa-se de pensar o trabalho universidade-escola como comum no objetivo da formação de professores quando o espaço-tempo formativo da escola e seus contextos são, muitas vezes, atravessados por condições conflitantes de trabalho. Percebe-se então uma real necessidade, pelo olhar a carga horária de trabalho docente que por vezes se entende por muito mais do que 40 horas semanais, de se implementar reduções de carga disciplinar sem prejuízo salarial para que o docente possa compor-se de momentos de preparação, estudo e reflexão.

E se conflitantes são as condições para atuação do professor da escola no estágio, nota-se também que o reconhecimento deste profissional pela instituição de ensino superior é deixado de lado. E de mesma forma, a relação entre professor da escola e estagiário é reduzida a ações unilaterais, pois “Ainda que pese a ideia da importância do trabalho em conjunto da instituição formadora com a escola básica, dentre os trabalhos desenvolvidos sobre o estágio supervisionado, o sujeito menos ouvido é o professor da escola básica” (GALINDO & ABIB, 2012, p. 2).

Ainda, de forma geral, as ações do professor da escola são negligenciadas por parte dos profissionais docentes das instituições de ensino superior proponentes do estágio. A ausência de diálogo entre professores da escola e os da universidade obstruem, de certa forma, uma parceria concreta e efetiva entre as instituições formadoras dos estagiários – universidade e escola (CAIRES et. al, 2011; CALDERANO, 2013). Apesar do que expressam Benites, Cyrino e Neto (2012, p. 5) em que se consideram o professor da escola como profissional possuidor de formação para o ensino de alunos na escola de educação básica, e que passa a receber alunos estagiários em condições de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório no seu local de ofício tem-se, entretanto, que “Esses professores costumam ser deixados a sua própria sorte diante dos estagiários e pouco se sabe sobre o modo como efetivamente elaboram o trabalho que então desempenham” (SARTI & ARAÚJO, 2016, p. 176).

Por fim, pode-se generalizar que quase a totalidade dos professores que atuam no estágio fazem-no sem que para tal possuam algum tipo de formação específica, cursos, ou participem de capacitações. E desta forma, “No Brasil, não existe uma política nacional para a formação do PC, apenas iniciativas locais e acordos tácitos, pautados em uma dimensão afetivo-social que tenta suprir as necessidades vinculadas ao processo de estágio” (CYRINO; BENITES, NETO, 2015, p. 257). E como afirmado por Calderano (2013, p. 07), pode-se então acentuar que as condições dos professores da escola de educação básica não apresentam o reconhecimento contínuo enquanto formador de professores.

4.3 O que dizem os sujeitos sobre o estágio: análise dos Núcleos de Significações dos professores

Iniciada a nossa análise sobre as entrevistas, e segundo o apontado por Aguiar e Ozella (2006, 2013); e Aguiar, Soares e Machado (2015), realizamos a etapa de organização e tabulação das entrevistas em quadros de análises. O agrupamento das respostas foi realizado conforme o quadro 05 abaixo.

Quadro 05 – Quadro para organização das respostas das entrevistas

Pergunta	Resposta	Pré-Indicadores

Fonte: elaborado pelo autor 2020.

Em base da metodologia de análise por núcleos de significações, a leitura atenta e randômica é exigida em primeiro momento, seguindo-se para uma leitura adentrada para cada uma das respostas. Desta forma, a análise de cada enunciado é pormenorizada, oportunizando a elucidação dos sentidos atribuídos.

Da análise dos quadros de organização das respostas dos professores, realizou-se a coleta dos pré-indicadores (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013) específicos, em seguida, estes foram agrupados e gerados os quadros que constam os “indicadores”. Nesta sequência, realizou-se a elaboração do quadro de “Núcleos de significações”. Por lógica de organização e para melhor conforto ao leitor, os quadros de “organização de indicadores” ficam disponíveis aos apêndices deste trabalho. Já os quadros de organização dos núcleos de significações serão disponibilizados ao passo da apresentação das análises de cada um dos entrevistados.

Segue-se então para análises sobre os núcleos de significações de cada um dos professores entrevistados. Ao fim deste capítulo, realiza-se a discussão sobre as convergências e divergências nas análises dos núcleos de significações de cada sujeitos a fim de expor a luz o proposto nos objetivos deste trabalho.

4.3.1 A análise do Professor de Educação Básica 01 (PEB01)

Estabelece-se nesta etapa a síntese da análise do professor da escola (PEB01) constituída pela compreensão de seus 9 núcleos de significados, como apresenta o quadro 06.

Quadro 06 – Quadro de organização dos núcleos de significados do professor 01.

Indicadores	Núcleos de significado
1- Há, de certa forma, avaliação dos estagiários. 2 - Não há avaliação do professor da escola.	1 – O Processo avaliativo do estágio é unilateral.
3 - Presença do programa Residência Pedagógica na escola. 18 - Atribui-se como uma aprendizagem na docência em exercício os conhecimentos construídos a partir do estudo de referenciais teóricos.	2 – O ECSO confundido com o Residência Pedagógica.
4 - Há dificuldades e problemas na condução e orientação dos estagiários. Ainda assim, e apesar dos problemas evidenciados, há de certa forma, respeito entre professor e estagiário. 11 - O diálogo entre estagiário e professor restringe-se aos finais de aula. 19 - Afirma-se que o estágio pode ser melhorado, mas não apresenta em quais condições isso pode ocorrer.	3 – As condições para uma relação dialógica consistente entre professor da escola e estagiário são breves.
5 - Não há orientações e/ou planejamento das ações do ECSO entre os professores da escola e os professores da universidade. 8 - Não há qualquer investimento sobre o professor da escola no que diz respeito da qualificação das ações deste no ECSO. 13 - O professor da escola tem conhecimento parcial da estrutura normativa do ECSO na escola.	4 – Não são realizados formações ou orientações para a investidura do professor da escola nas atividades do ECSO
6 - O professor da escola e o professor da universidade devem atuar com a mesma perspectiva para com a formação do futuro professor. 10 - A escola mostra o contexto real da educação, e apesar de sua estrutura física carente, apresenta ao estagiário várias experiências positivas para a construção de sua identidade como docente.	5 – A escola também é uma instituição fundamental na formação do futuro professor apesar de ser inferiorizada em comparação com a universidade.
7 - Os estagiários costumam realizar as atividades e ações consideradas diferenciadas, e que são sugeridas pelo professor da escola. 16 - Utilização de outras abordagens de ensino que não eram comuns na prática do professor da escola. 17 - A atuação do professor da escola no ECSO presente, o faz recordar de sua formação inicial, e leva-o a buscar atuar de forma ajustada.	6 – Estabelece-se o processo de reestruturação da prática do professor da escola por meio da reflexão sobre as atividades desenvolvidas no ECSO.
9 - O professor busca conceder a autonomia aos estagiários e atender demais necessidades formativas apresentadas por eles. 12 - Há planejamento de atividades relacionadas ao estágio curricular supervisionado obrigatório, envolvendo o professor da escola e o estagiário na escola de educação básica.	7 – Há condições concretas para o desenvolvimento da identidade docente pelo estagiário.
14 - Não há processo seletivo para que os professores da escola atuem no ECSO. E a escola e seus professores são escolha dos estagiários.	8 – Relação escola-universidade é reduzida ao contato entre professor da escola e estagiário.

15 - O início da atuação do professor da escola no estágio curricular supervisionado obrigatório seguiu-se rapidamente a partir do primeiro contato com os estagiários.	
20 - O professor optou por realizar um curso de formação de professores devido a baixa condição financeira da família.	9 – A trajetória do professor da escola básica

Fonte: elaborado pelo autor 2020.

Sobre este professor, como sujeito histórico, evidenciou detalhes sobre sua investidora em um curso de licenciatura e o posterior ingresso da profissão docente. Segundo estes, o curso de formação de professores não era desejado, pois “[...] quando eu terminei o terceiro colegial, eu não tinha vontade em ser professor” (PEB01).

É imprescindível dizer que a opção pela investidora em curso de licenciatura não se faz apenas condição de classes sociais menos favorecidas, mas neste caso, aponta para uma opção viável para manutenção do emprego dos estudantes que o ingressam devido a sua oferta noturna, além de uma baixa concorrência.

E daí quando eu fui fazer a matrícula, eu pensei comigo assim “bom, eu não tenho uma boa formação, estudei em escola pública, sempre bem precária, enfim” aí eu pensei comigo, “não dá, minha família não tem condições de me manter fora”, então eu queria fazer alguns dos cursos que tinha aqui na Unesp de Ilha e eu pensei comigo que eu tinha condição de passar no curso de biologia, física e matemática (PEB01).

Apesar do que aponta Arroyo (2000) sobre a introjeção do “ser docente” ao sujeito e assim caracterizando-o na vida profissional tanto quanto a pessoal, o que percebe-se é que para este professor, a sua trajetória formativa na educação básica, seus conhecimentos construídos e suas condições financeiras eram suficientemente desiguais e excludentes de outras opções profissionais. Por fim, vale destacar que como citado Pimenta e Lima (2004) a identidade docente é construída ao longo da trajetória profissional, mas consolidada também pela construção histórica de seu processo formativo inicial da docência, que se baseia solidamente nos cursos de licenciatura em Física, e por demais, nos cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado na área de Educação.

A escola de educação básica, local do trabalho docente, é apresentada como instituição fundamental para a formação do futuro professor, e em que pesa as ações do professor da escola enquanto seu coformador. É a escola capaz de mostrar as condições reais da educação, que apesar de sua frágil condição estrutural, permite ao estagiário vivências confluentes com a construção de uma identidade profissional docente.

Pra mim o papel da escola no processo de formação do estagiário é possibilitar experiências e possibilitar experiências mais diversas possíveis, pelo menos os de regência são 40 horas, pra quem está na Universidade parece que é muito, 40 horas, mas são 40 horas dividido em duas horas semanais durante um ano e isso é pouco para depois quando você entra dentro de uma sala de aula e você tem que trabalhar 40 horas semanais (PEB01).

E o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, e suas atividades realizadas na escola, proporcionam as várias experiências necessárias ao estagiário para que este compreenda o contexto real das atividades profissionais. Ainda assim, não pode o ECSO ser reduzido como aplicabilidade ou parte prática inicial da docência, como no trecho anunciado pelo PEB01 em que “[...] Algumas coisas que por mais que a gente vê e tem acesso na Universidade, na escola básica é como se fosse aquela teoria toda sendo colocada em prática”. E nesta compreensão separa-se a universidade enquanto suporte teórico e a escola como suporte a prática.

Ainda sobre a condição proporcionada pela escola ao futuro docente, notou-se na explanação do PEB01 a aparente contradição dos papéis dos professores da escola e os professores da universidade na formação do estagiário.

E isso é um problema, com certeza é um problema, porque talvez o professor esteja ali (da universidade) com alguns objetivos, algumas metas que eu não consiga contribuir para atingir, mas sem nem saber porque eu não sei exatamente quais são os objetivos, as metas deles. E a visão dele lá dentro da Universidade é uma e a minha dentro da escola é outra (PEB01).

E como afirmado por Galindo e Abib (2012), para um agir comunicativo entre os professores das duas instituições atuantes em uma mesma perspectiva de formação dos estagiários, necessário se faz o compartilhamento de objetivos e a atuação em um trabalho colaborativo, pois “Eu acho que tudo depende de como o estágio é trabalhado pelo professor da Universidade e pelo professor da escola básica [...]” (PEB01). No entanto, sente-se que a escola básica e seu professor apresentam uma compreensão simplória de formação do licenciando, e que de certa forma, a condição da universidade se faz mais qualificada, e por fim superior como no trecho “[...] então nós poderíamos juntos conseguir algo melhor, mas isso não acontece, poderia acontecer inclusive, mas não sei parece que a escola é tida como uma instituição menor e a Universidade como uma instituição maior” (PEB01). E atrelado a tal compreensão, perpetua-se a concepção de que o ECSO se faz como processo vetorizado em um sentido único “universidade para a escola”.

Contudo, há de se compreender que o professor da escola básica buscou conceder autonomia suficiente aos estagiários, por entender que “Porque essa, inclusive, é uma das... não

sei se... não colocaria a palavra exigência da universidade em si, mas assim, algo importante pra formação deles, né?” (PEB01). E desta forma, ao atender as necessidades apresentadas pelos estagiários, mostrou-se empenhado em testar suas formas de orientação no ECSO como no trecho “Inclusive, que eles falam mesmo, então por isso que eu estou testando” (PEB01). Assim, as ações do professor da escola além de incluírem o desenvolvimento de aulas, o planejamento e a busca por metodologias adequadas dentro das atividades a serem desenvolvidas no ECSO junto aos estagiários, fazem-se ainda, preocupadas no atendimento de outras diretrizes, que por vezes externam-se das atividades do estágio, como anunciado na explanação “Sempre tento ajudar o máximo que eu posso, tanto nas aulas como, às vezes, essa semana eles tiveram que apresentar um seminário, aí eles precisaram de uma certa ajuda, daí a gente sentou para montar esse seminário, ajudei eles” (PEB01).

Ainda, aponta-se como proposta de ação no ECSO pelo PEB01 o trabalho baseado no exercício da reflexão pelo estagiário, condicionado na mobilização da teoria apreendida na universidade e sua a colocação prática na escola pública, e reafirmando o exposto por Cyrino e Neto (2013), de uma forma de acompanhamento que segue o modelo observação, participação e regência. No entanto, desvelou-se em sua exposição, que há planejamento de atividades envolvendo o professor da escola e o estagiário, e que ocorrem, inclusive, em reuniões realizadas na escola como afirmado na fala “E nessa reunião nós geralmente discutimos sobre o planejamento de aula da semana seguinte e retomamos as aulas da semana” (PEB01). Nota-se também sua periodicidade, pois “A reunião acontece toda sexta, das duas às quatro, então ela dura duas horas e ela acontece na escola, lá na Arno Hausser” (PEB01), no entanto, não é possível afirmar que se trata de reuniões destinadas aos estagiários do ECSO, uma vez que há nesta escola a presença do programa Residência Pedagógica e suas exigências.

Ainda, as atividades que são discutidas e planejadas incluem as avaliações destinadas aos alunos da escola, e a organização das sequências didáticas a serem lecionadas tanto pelos estagiários quanto pelo professor da escola, pois “Geralmente a gente tem essa ação meio que... sabe? Interativa, uma hora eu, uma hora eles, enfim, dentro da sala de aula. E daí pra conseguir fazer isso é necessário que, tenha um planejamento antes” (PEB-01). Mostrou-se ainda que as ações são de certa forma, individualizadas e realizadas pelos estagiários a pedido do professor, como aponta o trecho “Os estagiários regentes ainda mais, porque eles planejam a aula e já levam o planejamento pronto, só pra gente discutir lá no dia [...]” (PEB01). Assim, realça-se o pensamento de Benites, Cyrino e Neto (2012) de que o professor da escola básica se faz profissional capaz de atuar no ensino dos alunos regulares, mas que se encontra também em um agir formativo ao receber estagiário.

Evidenciou-se a tradição de que devem ser atribuídos aos estagiários a condição de buscarem ativamente as escolas para a realização do estágio. Sua seleção segue por critérios pessoais dos estagiários, como condições de transporte, e proximidade entre a escola alvo e o endereço de residência do estagiário. Se por um olhar, mostra-se que o estagiário se objetiva da escolha pela escola, é também por sua abordagem direta ao professor da escola que se iniciam as relações do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, não havendo na escola qualquer tipo de seleção para direcionar o professor ao estagiário, como mostra o trecho abaixo:

E lá na escola tem professores efetivos em matemática e ele preferiu fazer comigo, então eu acredito que não tenha esse direcionamento da direção da escola em relação a com quem o estagiário vai fazer o estágio, mas no meu caso que sou de física, sou o único professor de física, então todos de física já obrigatoriamente fazem comigo (PEB01).

Ainda, confirma-se na fala do professor da escola, de que a escolha da escola pelos estagiários também está condicionada sumariamente ao tipo de ensino fornecido pela instituição escolar. Neste sentido, as escolas de “ensino regular” são buscadas com maior frequência do que as escolas de “ensino integral”, a citar-se no trecho “Eu acredito que seja nesse sentido os que preferem ir pra Arno Hausser, mais por essa questão de localização e porque a escola e uma escola regular e daí ela é uma escola mais aberta assim, de eles fazerem o estágio na disciplina mesmo [...]” (PEB01).

Notadamente, o professor da escola passou a atuar no estágio curricular supervisionado após alguns anos nesta atividade profissional, como aponta o trecho “Lá em Lavínia nunca tive nenhum estagiário, comecei a ter estagiário aqui em Ilha Solteira” (PEB01). No entanto, sua inserção ao ECSO foi mediante ao reconhecimento, da existência de estagiários dos cursos de licenciatura quando estes buscaram abordá-lo, como comprovado na fala “Como eu já conhecia, já fui aluno do curso, então eu já tinha uma noção, e daí eles pediram autorização e eu autorizei. Então o contato foi estagiário, professor da escola básica” (PEB01). Ainda, este contato ocorreu no início do ano, na escola, com a apresentação dos objetivos dos estagiários e a autorização para realização do estágio junto a este professor.

Vale destacar que o início das atividades do estágio, e também o reconhecimento dos estagiários, foram necessariamente coincidentes e em um intervalo de tempo de apenas alguns dias, como elucidada o trecho “Quando me mudei para Ilha Solteira, eu não imaginei que teria estagiários na sala de aula porque eu nunca tive, aí eles foram e me procuraram em um dia e quase no outro estavam indo assistir as aulas” (PEB01). Tais características podem demonstrar

a imediatividade com que se trata o processo do estágio ainda como complementaridade prática do currículo do curso de formação de professores.

Se desta forma, com brevidade, trata-se os momentos iniciais do estágio na escola e a inserção de seus professores, o mesmo pode se compreender das condições dialógicas entre o professor da escola básica e o estagiário. Os estagiários dialogam com o professor da escola em momentos bem pontuais, em tempos reduzidos aos finais de aula, e por não haver reuniões sistemáticas para tratamento das atividades do ECSO exclusivamente, estes estagiários compartilham de momentos de discussão nas reuniões de outros programas, como o Residência Pedagógica.

Eu só tenho um estagiário que não faz parte do Residência Pedagógica, e daí nesse caso a minha orientação com ele, né, a ajuda que eu dou, acaba sendo no final da aula ou algo nesse sentido, e de vez em quando ele pede pra participar dessa reunião que eu tenho com os residentes, e daí ele vai na reunião também, mesmo não sendo um residente, e daí eu tento ajudar ele nesses dias (PEB01).

Apesar da reduzida possibilidade do diálogo no ECSO, comprovou-se que há experiências comprovadas de que os licenciandos e o professor da escola realizam processos de reflexão sobre a prática nas situações de planejamento, organização e ordenação de conteúdos trabalhados em aula. E neste sentido, a ação do professor da escola situa-se na condição de nortear possíveis condições de contorno aos problemas.

E eles querem desenvolver essas horas, queriam organizar melhor, planejar essas horas de regência e daí eles estavam com algumas dificuldades em relação até ao currículo, de como deveriam ser trabalhados os conteúdos, matriz curricular, aí eles pediram uma ajuda, e daí eu fui (PEB01).

Excepcionalmente, ainda há outras situações que também permitem a instauração de tais processos de reflexão, da qual pode citar-se a organização e reestruturação das sequências didáticas para realização de intervenções de etapas do trabalho de conclusão de curso.

É imprescindível citar que, apesar das condições pouco dialógicas entre professor da escola e estagiário, suas relações são restritas ao respeito mútuo, como expresso no transcrito “Não temos nenhum problema de relacionamento, muito pelo contrário, a gente se respeita muito, trabalha certinho cada um na sua área” (PEB01). Porém, há dificuldades e problemas na condução e orientação dos estagiários, dentre a qual cita-se o desconhecimento de ações a serem realizadas no momento de intervenção pelo estagiário, constatada em “[...] como ele não é residente, aí nem sempre eu sei tudo sobre o que ele vai fazer na sala de aula. Então acontece

de uma aula ou outra ele fazer alguma coisa que eu não estava sabendo, ou então ele fazer alguma coisa que eu não concorde muito [...]” (PEB01).

Ainda, do trecho “As partes difíceis, assim, de uma parte mais funcional seria o fato de que de vez enquanto eles faltam sem avisar [...]” (PEB01), corrobora-se a importância do diálogo entre o sujeitos do estágio, uma vez que as faltas em dias de estágio não se fazem comunicadas ao professor da escola. As faltas dos estagiários são frequentemente associadas aos demais compromissos da universidade, que são colocadas acima das necessidades do ECSO, que pode ser compreendida no trecho “Um outro problema é que eles têm os compromissos deles na Universidade, e eu sempre percebo que os compromissos da Universidade estão sempre acima dos compromissos da escola” (PEB01).

Nas condições em que se estabelecem o agir comunicativo durante as atividades do ECSO, recorta-se o tema das avaliações dos estagiários e dos professores da escola. Compondo parte integrante de um processo de ensino-aprendizagem, neste sentido restrito, da aprendizagem da docência e da formação da identidade profissional, as avaliações e autoavaliações dos estagiários foram, de certa forma realizadas. Pela parte que lhe concebe os professores da escola, no entanto, tais avaliações dos estagiários mostram-se representativas e sem registro formal, como apresenta-se no trecho “A avaliação acontece mais no qualitativo, dentro das nossas aulas” (PEB01). Portanto, estas avaliações, quando realizadas, são expressas oralmente, como um *feedback* do processo formativo no sentido que dar-se-á do professor para o estagiário.

E se por um lado há amostras de um processo de avaliação não formal do estagiário, de mesmo modo, insere-se como característica do estágio a inexistência total de qualquer tipo de avaliação sobre o professor da escola básica pelo estagiário. Ainda assim, o professor da escola demonstrou sua ansiedade diante a possibilidade das avaliações de seu trabalho em sala de aula, como apresenta o excerto abaixo:

A primeira sensação que eu tive quando os estagiários chegaram, foi assim “eita, pô, agora eu vou ter que dar aula top, galera vai está avaliando, vai tá só anotando tudo que eu estou falando, que eu estou fazendo”, eu acho que essa foi a primeira sensação que eu tive em relação à quando eu recebi os estagiários (PEB01).

Pode-se, então, compreender que os estagiários demonstram a confecção de um portfólio da aprendizagem da docência como pregam os incisos 4º e 5º da atual Resolução CNE/CP n.2 de 2019. Desenvolvem registros e anotações gerais, a citar as planilhas de

observação e relatórios. E é de sua constituição que o professor da escola se agonia, incorrendo em suas atividades da docência um processo de tomada de comportamento profissional em conformidade às expectativas de outros, como fora explicitado em sua fala “[...] eu necessariamente teria que ser um bom professor porque estaria em avaliação” (PEB01).

O professor da escola básica, ao receber e acompanhar os estagiários admite condicionar sua prática docente no sentido do atendimento de expectativas, ou mesmo, em uma compreensão que se assemelha a uma autodefesa. De tal forma, evidencia-se a ocorrência de certo despreparo que incorre em insegurança e temor. Conclui-se que não há qualquer investimento sobre o professor da escola no que diz respeito a qualificação de suas ações no ECSO. Não existem propostas de formação, orientação e capacitações para melhoria ou suporte das ações deste professor da escola no estágio, como pode ser comprovado no trecho “Ah não sei, é assim, eu não sei responder. Acho que sim, mas é porque não teve nenhum preparo e aconteceu muito assim, sabe? Muito ‘agora tem estagiário’” (PEB01).

E pelo enunciado anterior, deflagrou-se a condição quase que imediatista da investidura do professor da escola nas ações do ECSO. E ainda, que este professor se condiciona pelo reconhecimento e entendimento por si mesmo, das ações de orientação ao estagiário, como comprova-se em sua fala “Então eu fui me preparando enquanto eu estava reconhecendo que tinha estagiários, sei lá, alguma coisa assim” (PEB01). E desta forma, ainda que este professor da escola como sujeito ativo do estágio curricular supervisionado obrigatório, e que por muito, se enquadra e adapta-se mediante a responsabilidade que assume, não se faz valorizado nos projetos de estágio. E sobre sua valorização, o professor da escola ainda ressalta que “É, teoricamente existe, teoricamente pelo menos na minha área, eu estudo educação para ciência, é o objeto de estudo, central, então deveria ser muito valorizado, até por que todas as pesquisas são desenvolvidas nesse sentido” (PEB01).

E neste processo, o que se percebe é que o professor da escola constrói saberes parciais sobre as estruturas normativas do ECSO, e de mesma forma, sobre seu modo de comprometer-se com a formação do estagiário. Este professor realiza um exercício de memória, em que se posta a confrontar os aspectos curriculares do curso de licenciatura atual e o realizado por ele, como evidencia-se no trecho “[...] Eu tenho por três viés. O viés de que já fui aluno da universidade; o viés de que mudou o currículo da universidade, não é mais o mesmo de quando eu formei, então eu dei uma olhadinha como tá agora; e o terceiro porque os alunos, eles me falam” (PEB01).

Houve um reconhecimento das diferenças no currículo e na formatação do estágio curricular supervisionado obrigatório de outrora. Ainda, mesmo por parte da gestão da escola,

o que se tem são indicações, ponderações, como anunciadas na fala “A única coisa que tem em relação a isso é de sala. Eu posso ter quantos estagiários eu quiser, mas eu só posso ter dois por sala, apesar de que tem sala que eu tenho três” (PEB01). Reconhece-se a necessidade de manter-se um número de estagiários em sala de forma salutar ao desenvolvimento das atividades do ensino, e concomitante ao processo de orientação.

E logo, não há também orientações e planejamentos concretos, sistemáticos e evidenciados sobre as atividades do ECSO entre o professore da escola e o professor da universidade, como mostra o trecho “Não, não tem. Com os professores da universidade, não” (PEB01). Nota-se que ocorrem algumas reuniões na universidade, em que o professor da escola participou eventualmente, mas não para tratamento das ações do ECSO em que “Vez ou outra ela acontece na Unesp. Então havia alguns comentários, mas nunca houve uma reunião diretamente para falar sobre” (PEB01). Não se pode dizer sobre a inexistência de contanto, mesmo que breve, entre professor da universidade e professor da escola. Há sim, conversas e discussões sobre demais assuntos, principalmente na perspectiva de outros programas existentes na escola como o Residência Pedagógica.

E sobre outros programas em que o professor e a escola se fazem participantes, notou-se em sua fala “Não... ah, não, espera, calma... é porque são oito residentes, mas eu acho que são seis estagiários, tem dois residentes que não são estagiários” (PEB01), que frequentemente as funções do estagiário e do residente são assemelhadas por este, pois vários dos licenciandos encontram-se atuantes tanto no ECSO quanto no programa Residência Pedagógica. E assim como o expresso pelo PEB01 “Vários dos estagiários são também residentes, e nós temos uma reunião semanal, ela ocorre toda sexta às duas horas da tarde”, reafirma-se os argumentos dispensados anteriormente e que corroboram na afirmação de que as reuniões que envolvem estagiários e professor da escola não são exclusivas para o tratamento do ECSO.

É importante destacar que nestes outros programas desenvolvidos na escola, como o Residência Pedagógica, há formação de pequenos grupos de estudos sobre “religião e ciência”, “Políticas Públicas” e “Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente”, que permitem ao professor da escola o exercício de reflexão a partir de estudos de referenciais teóricos, como fica demonstrado no trecho a seguir:

E fora isso, dentro do Residência Pedagógica, existem alguns grupos de pesquisa, teórico. Então tem três grupos lá, um que fala sobre religião e ciência, estuda e tenta aplicar na sala de aula, um sobre políticas públicas e um sobre CTSA, sabe Ciência Tecnologia Sociedade e Ambiente e Questões Sócio-Científicas. Então geralmente nós sempre tentamos estudar essas teorias, né? (PEB01).

Por outro lado, o que se busca neste presente trabalho é obter indícios que afirmem o estágio enquanto processo formativo. De tal, mostrou-se que o estágio não fora dissociado de uma aprendizagem na docência em exercício. Observou-se ações dos estagiários nas atividades realizadas no estágio, que proporcionaram condições de aprendizagem ao professor da escola, e que se apresentam na fala “Ah, sim. Mudou por vários motivos, um deles, por exemplo, tenho alguns alunos que desenvolvem o TCC, que é o trabalho de conclusão de curso dentro do estágio, e daí pra isso precisa mobilizar algumas coisas” (PEB01). Logo, o trabalho de conclusão de curso desenvolvido pelos estagiários mostrou-se capaz de promover o conhecer de novas informações e outros aspectos específicos do ensino, e ainda, promover a reflexão sobre os conteúdos a serem cumpridos e a reordenação das sequências didáticas nas aulas.

E deste aspecto supra citado, percebe-se o envolvimento do professor da escola no sentido de incluir os estagiários nos afazeres da docência, e permitir o atendimento de suas solicitações para a realização de novas atividades em sala, incluindo mudanças de conteúdos na disciplina.

[...] então é possível modificar, né, uma parte do currículo, mas tem que tomar um pouco de cuidado em relação a isso, porque nós recebemos alunos de fora quase sempre, daí se fica trocando muito o conteúdo de lugar aí esse aluno às vezes acaba perdendo parte do conteúdo, então eu... fui orientando eles e daí eles me respeitaram (PEB01).

Assim, entende-se que o professor da escola se coloca em processo de problematização sobre as condições do ensino, orientando e expressando os cuidados necessários a aplicabilidade das atividades pelos estagiários, que por sua vez, são acatadas e respeitadas por estes. Já os estagiários apropriam-se de algumas condutas e posturas observadas da prática do professor da escola, como no direcionamento dos alunos durante os processos argumentativos e dialógicos acerca dos assuntos abordados em sala de aula.

Mas esses que estão assistindo as minhas aulas desde março e de vez em quando eles vão à frente, eles falam sobre como eu consigo fazer os alunos participar. Eles ficam perguntando até alguém falar alguma coisa, né? E daí eu percebo que eles tentam fazer isso (PEB01).

E dos estagiários há notada contribuição para a diversificação da prática do professor da escola. Neste trecho da fala do professor que diz que “Então geralmente nós sempre tentamos estudar essas teorias, né, os teóricos, e de alguma forma inserir esses teóricos nos planos de

aula, que era algo que eu não fazia, assim, de uma forma estudada antes, né?” (PEB01), mostra-se que os estagiários oportunizaram discussões sobre referenciais teóricos, que inseridos nos planos de aula, refletiram nas atividades de sala de aula. Ainda, citam-se novas formas de se abordar o conteúdo, permitidos por um processo racionalizado a partir dos estudos sobre História da Ciências e sobre questões ambientais, e desvelando o quão se faz importante esta característica como contribuição para a modificação de sua prática docente, evidenciado no curto trecho “[...] Então isso tem sido algo muito positivo e algo que tem mudado as minhas aulas e as aulas dos estagiários que estão lá como regentes, que estão à frente da turma” (PEB01).

O planejamento conjunto entre professor da escola e estagiário proporcionou trabalhos significativos, como a utilização de experimentos didáticos para o ensino de Física.

Sim. Experimentos, por exemplo, às vezes eu, tipo... a gente combina... eu, às vezes eu até peço: “ó, fulano, faz um experimento tal sobre tal tema”. Aí eu chego na aula, apresento, às vezes é ao contrário, às vezes apresento teoria, aí eles vão, fazem um experimento, eles tentam... geralmente, na maioria das vezes, eles tentam fazer de maneira investigativa com os alunos e daí apresentam um experimento, aí depois eu volto, aí faço algum exercício (PEB01).

Segundo o professor, os estagiários foram ativos no desenvolvimento destas atividades diversificadas, e acrescentaram-na a prática de ensino do professor. Ainda, o trabalho colaborativo entre estagiário e professor oportunizou o desenvolvimento de atividades que, visto o sucesso de sua promoção, deverão ocupar novos espaços e perpetuar-se na prática do docente da escola, como demonstra o excerto:

E daí nós fizemos algumas palestras com eles e daí foram os estagiários que fizeram essas palestras, e daí nós reservamos o laboratório de informática por uma semana praticamente, e daí nós passamos muito tempo lá incentivando eles a fazerem as inscrições do ENEM, vem pra USP, e daí provavelmente a gente vai continuar isso o ano todo (PEB01).

As atividades do estágio permitem, então, ao professor da escola colocar-se em um processo releitura da docência, que o faz percorrer da historicidade de sua formação inicial aos aspectos contemporâneos dos cursos de formação aos quais provém os estagiários. Inclui-se nesse processo o autorreconhecimento de suas capacidades, sejam relacionadas ao ensino de alunos da educação básica, ou nas condições de formador de professores.

Então sempre tento ajudar da melhor maneira possível, mas é claro que você sempre consegue ajudar naquilo que você tem então baseado no que eu tenho eu consigo ajudar, mas nem sempre é suficiente. E é por isso que daí com eles eu estou aprendendo sempre pra tentar melhorar (PEB01).

Por fim, neste último apontamento, este professor da escola de educação básica deixa claro que há uma demanda corrente no estágio, e que composta por inúmeras situações que envolvem a orientação aos estagiários, justificam a busca pela aprendizagem contínua na docência.

4.3.2 A análise do Professor de Educação Básica 02 (PEB02)

Apresenta-se a análise do professor da escola (PEB02) constituída pela compreensão de seus 5 núcleos de significados, como apresenta o quadro 07.

Quadro 07 – Quadro de organização dos núcleos de significados do professor 02.

Indicadores	Núcleos de significado
1 - Há avaliação dos estagiários. 7 - A forma de acompanhamento do professor da escola é motivacional 8 - O professor da escola pensa o bem-estar do estagiário como necessidade superior ao próprio estágio. 12 - Com o estágio é possível vivenciar o bom e o ruim da escola pública. 15 - Com uma educação melhor há um futuro vantajoso aos alunos da escola	1 - A forma de acompanhamento pelo professor da escola demonstra ser propícia ao desenvolvimento da identidade docente pelo estagiário.
2 - Contribuições do estagiário no desenvolvimento do trabalho do professor da escola. 3 - O estágio como possibilidade de reciclagem da formação inicial do professor da escola.	2 – As atividades desenvolvidas no estágio contribuem para a diversificação da prática docente.
4 - São realizadas reuniões, que sugerem tratar do estágio. 5 - O professor demonstra conhecimento parcial sobre as normas e a estrutura do estágio. 9 - Não há capacitações para o professor da escola. 10 - O professor passou a permitir estagiários após pedido feito pelos professores da universidade a muitos anos.	3 - Capacitações ou cursos para embasarem o professor da escola durante o estágio não são realizadas.
6 - Os programas Pibid e Residência Pedagógica se destacam.	4 – Os programas Pibid e Residência Pedagógica também contribuem com o trabalho do professor da escola
11 - A escola não é sempre democrática para a atividade docente. 13 - O trabalho do professor da escola básica é menosprezado. 14 - A formação de professores de hoje é considerada mais flexível.	5 – O trabalho do professor da escola pública não é simples e exige uma boa formação.

Fonte: elaborado pelo autor 2020.

Buscou-se compreender as condições prévias do professor da escola quando iniciados os primeiros momentos e ações do ECSO. Dentre estas, as condições de possíveis formações, cursos e demais capacitações. De antemão, o que se pode perceber é que o professor da escola está atuante no estágio a muitos anos, como evidencia o trecho “Nossa senhora. Olha, oficialmente faz uns dez anos, doze anos oficialmente”. Ainda, aparentou já estar acostumado

com estas atividades, participando a mais de uma década, o que de certa forma, culmina com o período de instalação do curso de licenciatura em Física.

Mas sempre eu recebi aqui estagiário, sempre pediam, foram meus professores na Universidade, eles pediam, “posso mandar um aluno assim lá?” Falei “pode, pode mandar”, que ainda não existia esse convênio entre a Universidade com a escola aqui e com a Secretaria da Educação (PEB02).

Ainda, no início de sua atuação no ECSO, o pedido fora formalizado pelos professores da universidade, pois não existiam convênios firmados, a citar como exemplo o solicitado na Resolução CNE/CP n.2 de 2019, que em seu inciso 1º, estabeleceu a formalização entre as instituições (universidade-escola), atribuindo-se os termos “instituição associada ou conveniada” para as escolas da rede pública de ensino (BRASIL, 2019). Cabe destacar nesta fala, que de certa forma, a estruturação histórica sofrida pelas normativas do estágio foram também sentidas pelo professor da escola. No entanto, não há evidências que permitam constatar os reais conhecimentos do professor sobre as normas que regem o estágio em pleno desenvolvimento na escola, como afirmado na fala “Sim, a professora da Universidade me passou tudo direitinho, a Ementa, tudo de acordo” (PEB02). Também, percebe-se que há uma noção sobre a carga horária do estágio, e, evidencia-se certa despreocupação com a quantidade de estagiários participantes em sala em mesmo horário, como aponta a fala “Olha, eu já cheguei a ter cinco estagiários em uma sala. Na minha opinião não atrapalha nada. Eles estudam juntos, um conhece o outro, se dão super bem” (PEB02).

Se por um lado, há uma rasa compreensão das rotinas estruturais do ECSO demonstrada pelo professor da escola, por outro, há evidências da ocorrência de encontros entre estagiários e professor da escola em momentos distintos das aulas, como aponta a fala “A gente tem reuniões semanais com eles, então nessas reuniões” (PEB02). De tal forma, o professor da escola afirmou sempre ser convidado a participar, de forma proveitosa, de reuniões sobre o estágio na universidade, inclusive com a presença do professor da universidade.

Quando questionado sobre quais os momentos exatos destas reuniões, o professor reafirmou que sua ocorrência não se faz nas aulas da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório do curso de licenciatura em Física, mas que ocorrem na universidade juntamente os estagiários e a professora responsável pela disciplina. Este argumento é apresentado no trecho “Não, dentro da Universidade. Não. Não, dessas disciplinas eu não participo, mas eu participo das reuniões que eles têm com a professora lá na Universidade (PEB02)”.

Assim, este professor da escola básica afirma participar de reuniões consideradas proveitosas e que aparentam contribuir para uma orientação sobre as ações do estágio. Porém, segundo expresso pelo PEB02 “Não, nós não recebemos capacitação nenhuma”, desvela-se a inexistência de qualquer tipo de capacitação, curso ou treinamento para o exercício de suas atividades no estágio, assim como já afirmam os trabalhos de Cyrino; Cerignoni e Neto (2015). No entanto, este professor considera-se preparado para desenvolver a orientação dos estagiários. Por fim, o que se acentua na fala do professor da escola é a total vacância de contribuições à prática e ao desenvolvimento das atividades da docência circunstanciadas aos apontamentos socializados nestas reuniões sobre o estágio.

Quando observado o contexto da atividade profissional, apresentaram-se tensionados as relações entre docentes da escola e a gestão escolar quanto a colocação pontual dos estagiários por sala e docente. Tal argumento evidencia-se no trecho ‘Aí eu comentei “fulano é muito bom”, aí no outro dia ela fala “eu fiz uma modificação aqui, eu troquei esse outro estagiário”, que ela não gostou muito “tem algum problema pra você?”, “não para mim não tem problema não” (PEB02)’. De tal modo, foi possível notar que há, diretamente, a seleção e direcionamento de cada estagiário para determinado professor da escola. Esta escolha segue a critérios pessoais, e vincula-se após o início das atividades do estágio como uma “tentativa e erro”. Ainda assim, o professor aponta não causar maiores empecilhos a mudança, no entanto, demonstra seu descontentamento, clarificado em sua fala “Não, não, a gente vê... Eu vou ser franco, eu não escolho ninguém, já tem professor aqui que escolhe” (PEB02).

Deflagrada as tensões sofridas pelo professor da escola também pelas vias de suas ações no ECSO, a análise de seus argumentos aponta para o trabalho docente como profissão pouco valorizada. Transparecendo seu descontentamento, este professor ressalva sugerir, para não os ver sofrer, que os estagiários não sigam no caminho da docência, assim desvelado em “E eu sempre falo para eles, olha, estude, faça o mestrado, faça o doutorado, para você não cair aqui” (PEB02). Por fim, sua fala demonstrou que a profissão docente se faz em um nível acadêmico inferior, e devido a isso, de menor prestígio, seguindo de encontro com o afirmado por Pimenta e Lima (2004), quando dizem que a profissão docente não apresenta a real valorização que se encontra explanada nos discursos e nas políticas de educação.

Ainda, na fala “A gente é muito desvalorizado, não são todos os professores, mas tem muitos professores de Universidade que se acham a última bolachinha, e não é nada, não é nada” (PEB02), oportuniza-se citar a condição menos valorizada do professor da escola de educação básica em comparação ao professor da universidade. Em sua fala, carrega-se de um demasiado sentimento de animosidade que muito deve-se as experiências passadas. Porém, em

nenhum momento há a generalização de seu argumento, de tal forma que se pode inferir que não são todos os professores da universidade que, de certa forma, se posicionam com menosprezo aos professores da escola básica.

O professor ainda evidencia as tensões sofridas no dia-dia da profissão docente, mas sem relação direta com o estágio, como mostra o excerto abaixo:

O cara falou “mas tem democracia” mas não é democrático isso, tem que ser cota, você pode usar durante o mês, seis dias, o outro seis dias, o outro seis dias e o outro seis dias, para que todo mundo possa conseguir usar, se eu não vou usar, aí eu posso o quê? Ceder para você, assim como cota de fotocópia. Aí você privilegia uns e outros não (PEB02).

Estas dificuldades incluem o acesso aos materiais de apoio e o compartilhamento dos recursos entre os professores, e, portanto, quando se cita a expressão “[...] não é democrático isso [...]” (PEB02), deflagra-se que o exercício da profissão docente inclui a demonstração de relações de poderes entre seus pares.

Mostra-se na fala do PEB02 que os estagiários são incluídos no contexto do trabalho profissional docente, permanecendo expostos as atividades como reuniões de professores, os normativos legais do trabalho – regimento, e as normas de conduta do trabalho docente, como evidencia-se no trecho a seguir:

Sim, a gente participa das reuniões com eles. Então a gente passa como que a escola funciona, a parte legal que vai trabalhar, que ele vai participar aqui, então ele fica a par de tudo que ele pode e o que ele não pode fazer. Tanto na parte administrativa, quanto na parte educacional (PEB02).

Além disso, segundo o professor, os alunos participam de atividades da docência em sala de aula, que incluem o compartilhamento das correções de trabalhos e avaliações. Demonstra-se assim, que há um compromisso com a construção da identidade docente pelo futuro professor pelo manuseio dos objetos reais da atividade profissional. Esta proposta de acompanhamento pelo PEB02 pode ser denominada como “Supervisão” como estabelece Dias e Vieira (2012) em que há um processo facilitador de aprendizagens da docência para os licenciandos pelo estabelecimento de condições para a experimentação, para o compartilhamento do trabalho, colaboração e promoção da reflexão de seus pares.

Se por um lado, os estagiários são inclusos em atividades da docência como um todo, por outro, deixa-se evidente pela fala do PEB02, que os estagiários se fazem importantes para o processo de ensino-aprendizagem na escola, como desvela-se pela fala “Para mim não tem

problema nenhum. Para mim é até melhor, é mais gente para poder auxiliar, para ajudar principalmente aqueles alunos que tem muita dificuldade” (PEB02). Ainda, contribuem no desenvolvimento de metodologias que complementam o trabalho do professor da escola, como é afirmado no trecho “Ajuda muito na parte experimental, para ajudar a fazer os experimentos, trabalhar com os alunos, eles têm mais paciência, às vezes tem, dois, três estagiários, fica mais fácil, vai um grupo para cá, outro para lá, então fica mais dinâmico, né” (PEB02).

E quando o professor da escola relata “Porque eu já tô cansado” (PEB02), mostra que neste momento da carreira profissional, o docente pode não dispor de totais condições físicas e psicológicas para um desempenho considerado muito eficiente, ressaltando o quanto os estagiários facilitam o trabalho.

Há evidências sobre processos de diálogo entre estagiário e professor da escola, como figura na fala “Conversam! Na sala de aula, entre uma aula e outra, a gente conversa” (PEB02). Nestas conversas há a presença de sugestões pelos estagiários, de propostas de trabalho compartilhado com o professor da escola, e ainda incluem um planejamento anterior e vários acordos para execução das atividades em sala de aula, e que pode ser apreciado no trecho “Também eles estão aí. Participam também dando sugestões. A gente já conversa até antes, o que dá pra gente fazer, dentro do currículo do Estado de São Paulo, o que pedem pra ser feito” (PEB02).

E logo, a aparente contribuição pelo diálogo está na dinamização da prática do professor da escola para com o planejamento e a execução das atividades do ensino de Física nos vários momentos da docência para este professor. Tal argumento pode ser constatado no trecho a seguir:

Sim, eles chegam e falam, “ô professor, posso preparar uma lista de exercícios?”, “fique à vontade”, “dez exercícios né? Ok?”, aí eles fazem a lista, trazem pra mim, ou mandam no e-mail, dou uma olhada, “olha esse exercício aqui a gente pode modificar ele, deixar um pouco mais difícil, para o aluno pensar mais” aí modifica (PEB02).

Neste sentido, afirmado pelo PEB02, estas ações do ensino propostas e suggestionadas pelos estagiários, modificam-no e o fazem-no reflexionar-se sobre sua formação acadêmica anterior, e como estas atividades são pensadas como novas aprendizagens. Tais afirmações são apresentadas no trecho “Os meninos vêm, “professor, vamos falar um pouco de física moderna”, legal, então você vai, é como se eu tivesse na Universidade de novo, fazendo uma reciclagem, aquela troca de informações, né” (PEB02). E de tal forma, quando afirmado que o estágio proporciona a troca de informações e é como uma reciclagem, pensa-se neste ECSO

como um processo de reformação dos saberes da docência, que neste caso, pode ser entendida como uma das condições para o estabelecimento de uma formação continuada, corroborando com o argumento de Sarti (2013, p. 91), em que os professores da escola percebem a oportunidade de uma formação continuada quando atuam colaborativamente com o estágio.

Destacadamente, os programas Residência Pedagógica e Pibid fazem-se presentes na escola e disputam espaços na atuação do professor da escola. Os licenciandos participantes destes programas são muitos, como aponta o excerto “Não, mas os estagiários do Pibid, por exemplo, ficam quase... todo dia tem gente aqui” (PEB02). Ainda, percebe-se que os alunos licenciandos são frequentemente colocados da mesma forma e chamados de estagiários independente dos programas que desenvolvem na escola.

E ainda, são muitos os estagiários atuantes na escola sob o acompanhamento e orientação do professor, que ainda afirmou atuar na orientação do estágio do curso de licenciatura em Matemática, como evidencia-se no trecho abaixo:

Então, tem os professores de matemática, eu pego mais o pessoal da física, apesar que eu tenho estagiário de matemática, porque agora na escola integral, eu também estou dando aula de matemática, estou dando matemática e física, e aí a outra professora está trabalhando com a química e física também, mas do primeiro, então ela usa também os estagiários do Pibid (PEB02).

Uma vez assimilados comparativamente, e de certa forma igualados, o ECSO e os demais programas Residência Pedagógica e Pibid, promovem uma extensibilidade dos cursos de licenciatura, alcançando-se em suas ações a presença da universidade na escola. E como apresentado no excerto acima, os licenciandos dos programas assim como os do estágio são amplamente dimensionados nas ações da docência pelos professores da escola, de tal forma que, são por vezes associados a uma “mão-de-obra disponível” como desnuda-se no trecho “[...] então ela usa também os estagiários do Pibid” (PEB02).

Tais programas diferem-se do estágio quanto ao modo de compreender a atividade docente como uma atividade profissional que deve ser, ao menos, gratificada de alguma forma. Neste sentido, tanto os professores quanto licenciandos participantes são gratificados com bolsas de auxílio financeiro, demonstrado pelo trecho “Aqui nós temos o grupo do Pibid, e tem da residência, tem os dois, os dois pagam uma bolsa pra gente. Um auxílio que ajuda muito, bastante!” (PEB02). Assim, a gratificação em bolsa de auxílio financeiro revela-se de suma importância no contexto global das atuações profissionais do docente, no entanto, não se pode afirmar ser este um real provimento pelas horas dispostas, ou mesma, que estas sejam entendidas como outra espécie de docência (CYRINO & NETO, 2013).

Por fim, é possível salientar que, os programas Residência Pedagógica e Pibid, neste espaço de compartilhamento da atividade profissional docente na busca pela introdução dos estagiários no contexto complexo da escola, demonstram-se constantemente sinalizados e com certa vantagem ao professor, por permitir também a percepção de provento financeiro.

4.3.3 A análise do Professor de Educação Básica 03 (PEB03)

Apresenta-se a análise do professor da escola (PEB03) e de seus 4 núcleos de significados, como apresenta o quadro 08.

Quadro 08 – Quadro de organização dos núcleos de significados do professor 03.

Indicadores	Núcleos de significado
1 - Há autoavaliação pelos estagiários. 7 - O ECSO contribui para a formação da identidade docente de futuros professores 14 - O professor da escola procura promover boas condições para a aprendizagem da docência pelo estagiário. 15 - A escola pública contribui para o desenvolvimento da identidade docente para o estagiário.	1 - O estágio na escola pública contribui para a aprendizagem da docência para o estagiário.
3 - O professor demonstra conhecimento parcial sobre as normas e a estrutura do estágio. 4 - É o estagiário que delimita suas necessidades para a escolha da escola e do professor participante do estágio 12 - Não há capacitações ou curso de formação para o professor da escola atuar no estágio. 13 - O professor atua no ECSO desde o início da carreira.	2 – Não são realizadas capacitações ou cursos para embasarem o professor da escola durante o estágio.
2 - O Pibid e Residência Pedagógica permitem um bom relacionamento entre o professor e o licenciando no estágio 5 - O professor da escola demonstra analisar as condutas e o desenvolvimento histórico das participações do estagiário. 6 - O professor da escola reafirma a posição do estagiário na escola.	3 – É necessário a compreensão do papel do estagiário na escola.
8 - O professor da escola realiza exposição sobre suas atividades profissionais em uma aula de estágio na universidade. 9 - Há contribuições a prática do professor da escola provenientes da sugestão e aplicação de atividades pelos estagiários. 10 - O ECSO institui um processo comunicativo que permite a troca de experiências 11 - Há planejamento professor-estagiário para o desenvolvimento das atividades do ECSO na etapa de regência.	4 – O ECSO permite a troca de experiências e o desenvolvimento de atividades diversificadas na prática docente.

Fonte: elaborado pelo autor 2020.

O PEB03 demonstrou possuir ao menos seis anos de experiência na docência em conjunto com as atividades de orientação e acompanhamento de estagiários, expresso no trecho “Então aí logo no final do ano eu já prestei o concurso, passei e em 2014 eu já assumi aqui, e desde então eu sempre tive estagiário” (PEB03). E sobre os cursos em que atuou no estágio, fez menção ao acompanhamento de estagiários de Física e de Química, e ainda, salientou ser

comum a lotação de dois estagiários por turma, sendo os estagiários da disciplina de Estágio I e Estágio II os de maior frequência, como demonstra o trecho abaixo:

Então aí logo no final do ano eu já prestei o concurso, passei e em 2014 eu já assumi aqui, e desde então eu sempre tive estagiário. Aí em 2015 ou 2016, seu eu não me engano, acho que foi 2016 eu já comecei com o Pibid. Mas sempre tive estagiários. Antes eu também tinha duas meninas por turma, sempre tive dois estagiários por turma. De regência que eu não tive muito, de observação eu tive bastante (PEB03).

Segundo o trecho “Foram porque na outra eu era substituta, então não poderia ter estagiário” há uma particularidade apontada pelo PEB03 em que, nas escolas que anteriormente havia lecionado, não lhe fora permitido atuar junto a estagiários. Tal condição associava-se a necessidade de uma efetivação legal sobre a investidura no quadro permanente de professores da instituição. De certa forma, esta condição pode estar embasada nas dificuldades históricas apresentadas pelos profissionais da docência que atuam em substituição - sem vínculo profissional fixo. Dentre estas dificuldades estão a falta de respeito por parte do alunado, a breve relação com colegas professores, e de forma mais geral, do menosprezo coletivo às atividades do professor substituto.

Destaca-se na fala do professor, de que a disponibilidade de horários para o cumprimento do estagiário na escola, faz-se o principal motivo para delimitação de qual professor da escola realizará o acompanhamento de suas atividades no ECSO. Desta forma, como aponta o PEB03 “Então primeiro eles procuram a coordenação da escola” e posteriormente, a coordenação realiza a consulta aos professores da escola, como mostra o trecho “Geralmente perguntam se a gente aceita o estagiário dentro de sala”.

Por fim, pode-se afirmar que a participação do professor da escola nas ações do ECSO não é uma escolha direta, e que não se parte do próprio professorado, mas está condicionada a perspectiva do estagiário. Observa-se uma tendência de escolha por critérios que satisfaçam uma melhor mobilidade para o cumprimento das etapas subsequentes do estágio. E desta forma, segundo o PEB03, a escola que oferta ensino regular é atrativa aos estagiários de Regência (Estágio IV) enquanto a escola de tempo integral é para os licenciandos no Estágio I e II.

Quando analisados seus conhecimentos sobre a estrutura regulatória do estágio, este demonstrou conhecimento parcial. Revelou conhecer sobre a divisão do estágio em módulos disciplinares a constar do currículo do curso de licenciatura em Física. Afirmou ainda, que obteve informações sobre a estrutura do estágio junto ao estagiário, como mostra o trecho “Eu

cheguei a ter alguns estagiários de física, então eu tive nessa época eu tinha algumas orientações, - Oh são tantas horas disso, mas mais diretamente com estagiário” (PEB03).

Apontou conhecer detalhes da ocupação das salas pelos estagiários, em que sua lotação segue a possíveis regras estabelecidas pela universidade, como no trecho “Antigamente era no máximo dois de observação, que eu acho que é até uma regra da universidade. Se for observação pode ter dois, regência e observação acho que é um de regência e um de observação, e quem está na regência tem que autorizar o da observação” (PEB03).

Como destaca a fala “[...] Mas eles pedem sempre pública porque eles falam que a universidade é pública, então vocês têm que fazer um estágio numa escola pública”, o PEB03 demonstrou compreender a indicação para que o estágio seja cumprido essencialmente na escola pública, e sob o argumento de que a universidade é pública. No entanto, este argumento já se encontra assentado no Projeto Pedagógico de curso (2017, p. 20).

Se por um lado, o professor demonstra um conhecimento parcial sobre a estrutura do estágio, por outro lado, percebe-se que tais conhecimentos são provenientes de repasses diretos de seus estagiários, evidenciando a inexistência de qualquer tipo de capacitação, curso ou preparação para a sua atuação no acompanhamento e orientação dos estagiários. No entanto, como destaca sua explanação “Sim, acho que sim apesar de não ter. Assim, não foi uma formação específica, mas com essa experiência de novo do Pibid a gente acaba tendo orientações” (PEB03), o professor da escola considera-se preparado para desenvolver a orientação dos estagiários, uma vez que já desenvolveu atividades de orientação de alunos licenciandos nos programas Pibid e Residência Pedagógica. É possível constatar então que estes programas, em exceção ao estágio, forneceram algum tipo de orientação inicial e formativa a respeito das ações a serem desenvolvidas pelos professores da escola, e que de tal forma, contribuíram para a construção histórica de saberes deste professor da escola para atuar como formador de futuros professores.

O professor PEB03 afirmou existirem muitos pibidianos (termo utilizado para designar os licenciandos participantes do programa Pibid), e que neste sentido, estes estão em maior número em comparação com os estagiários, como aponta o trecho “Na verdade, eu tenho um que é o Alfredo¹¹ que ele fez o estágio comigo semestre passado, ele quer fazer de novo porque a gente tem muito pibidiano e agora parece que a residência pedagógica também veio para cá” (PEB03). E salienta que, anteriormente, seus estagiários eram inicialmente participantes do

¹¹ Todos os nomes apresentados nesta pesquisa são pseudônimos e não verdadeiros. Apenas a identidade de gênero (masculino/feminino) foi mantida. Esta medida segue mantida e intenciona-se a lisura da pesquisa e a redução das possibilidades de constrangimento dos participantes.

programa Pibid, e que tal circunstância estabeleceu um melhor relacionamento com o licenciando quando este passou a desempenhar as atividades do estágio, como mostra a explanação a “Sim, como eu sempre fui muito aberta porque antes de ser integral, os meus estagiários geralmente eram do Pibid. Então eu sempre tive essa devolutiva que eu sempre fui muito aberta com eles em relação a isso” (PEB03). Logo, para Benites (2012), há a atuação do professor da escola como colaborador e formador, que em seu agir, potencializa a aprendizagem inicial da profissão docente ao licenciando.

Para acompanhar e desenvolver as ações no programa Pibid, o professor afirmou ter recebido remuneração, como descrito “Só do Pibid. Agora para estagiário nunca” (PEB03), no entanto, não descreveu tal provimento como “bolsa” ou “auxílio”. Desta forma, compreende-se neste tipo de programa, a visão de que as ações do professor da escola seguem em conciliar as atividades enquanto formador de professores tanto quanto ao ensino dos discentes regulares da escola de educação básica (CYRINO & NETO, 2013). Por outro lado, não há remuneração referente a atuação do professor da escola junto aos estagiários no ECSO.

Segundo o professor, há alguns problemas pontuais com os estagiários, que remetem ao excesso de conversas entre eles. No entanto, o destaque sobre tal consideração está na consideração do professor da escola em relação ao papel do estagiário. Para o PEB03, o estagiário deve compreender a condição da aprendizagem da docência, e conscientizar-se de que se situa em diferença a um aluno de escola. Tal argumento pode ser destacado do trecho “Então eu sempre orientei eles nesse sentido. Vocês estão ali entre o professor e o aluno, você não pode se comportar como aluno e também você não pode invadir o espaço do professor. Sempre tem que ter um meio termo” (PEB03).

De tal forma, sua fala expressa o entendimento de que o estagiário encontra-se em uma posição de aprendizagem da docência, e que esta não o qualifica para uma atuação como o docente, evidenciado na fala “Sim, tem alguns estagiários que eles vêm com vício de achar que já é professor, é como eu disse, teve alguns momentos no passado” (PEB03). Neste sentido, o professor procura estabelecer uma regra hierárquica entre os sujeitos na sala de aula, em que se ordena professor-estagiário-aluno. Do mais, há uma necessidade sempre constante de que o papel do estagiário seja compreendido, e que de certa forma, reafirma a escola como ambiente social amplamente tensionado e com relações de poder.

E assim de ir na sala de professor, achar que é professor, invadir o espaço do professor também teve. Então assim, agora os que estavam comigo não. Por eu já ver esses problemas que tinha no passado e os professores dizerem “Ah a gente está no espaço nosso”. Teve estagiário de chegar e se deitar no sofá,

quando tinha comida ia comer a nossa comida antes da gente. Enfim, teve alguns problemas (PEB03).

Se por um lado, como aponta Caires et. al (2011) algumas tarefas de orientação, pelos professores da escola, apresentam dificuldades visíveis diante ao agir dos estagiários, por outro lado, o PEB03 apontou também para pontos positivos em relação ao comportamento destes estagiários, afirmando que estes são considerados ativos no sentido de suas participações nas atividades de aula. De tal forma, o professor cita na passagem a seguir:

Eu tinha um aluno que ele tá no segundo ano de física, que ele chegou no Pibid comigo ele não conversava e eu sempre “Vamos”, sempre cutuquei, “Vamos Jorge, faz isso Jorge, vamos lá Jorge.”. Hoje ele para a aula e pede para contribuir, se é para dar alguma explicação, “Professora essa eu sei, posso?” pode. Então ele foi um aluno, mas já tive bastante estagiários aqui, bastante pibidianos, mas ele foi um dos que me surpreendeu muito em relação a isso (PEB03).

Mostra-se, então, uma evolutiva participação de alguns estagiários ao longo do estágio. Estes passaram a contribuir com sugestões e explicações de conteúdo, em que neste processo, pesou-se as ações motivacionais do professor da escola para com o estagiário. No entanto, nota-se novamente uma condição mais favorável as ações do estágio para com estagiários que já tenham frequentado o programa Pibid sob a orientação do professor da escola. Já uma peculiaridade apontada é a existência de um padrão comportamental desenvolvido pelos estagiários. Este padrão assemelhava-se a postura do professor que acompanhava o estagiário no estágio, como revela o trecho “Eu conseguia ver que alguns estagiários de outros professores tinham o mesmo comportamento que o próprio professor dentro da escola” (PEB03). E sob tal argumento, pode-se inferir a existência de certa influência exercida entre professores da escola e estagiários. Esta assimilação comportamental, no entanto, não se pode afirmar ser um saber necessário ao estagiário, e muito mostrou ser de desagrado do PEB03.

Como mencionado anteriormente, existiram momentos em que os estagiários agiram de forma ativa na proposição de atividades ao professor da escola. E desta forma, há evidências que mostram um trabalho compartilhado entre professor e estagiário, como afirmado no trecho “O Alfredo que tá fazendo estágio comigo, ele contribuiu na parte da eletiva. - Então professora, essa parte eu domino, vamos sentar, vamos montar o material junto” (PEB03). De tal forma, houve participações em atividades de planejamento que partiram do estagiário para o professor. Estas contribuições baseiam-se em propostas de atividades práticas, no desenvolvimento de aparatos experimentais para o ensino de física, como ilustra a fala abaixo:

Na época que ele fazia estágio porque ele trazia bastante atividade diferenciada, porque na época que ele fez estágio comigo, o ano passado, ele fez tanto no ensino regular quanto na integral. Então ele trazia coisas práticas mesmo a escola não sendo integral (PEB03).

Ainda, as contribuições dos estagiários a prática do professor da escola também estão presentes na complementaridade dos materiais de aula, como no compartilhamento de vídeos, artigos dentre outros. Assim, a partir de “vivências refletidas” no ECSO, pode-se proporcionar aprendizagens significativas tanto para os estagiários quanto para os professores da escola (BORGES & REALI, 2014).

E desta forma, tais contribuições até promoveram certo espanto ao PEB03, como mostra o trecho a seguir:

Eu esperava um aluno que ficasse ali observando e não contribuísse tanto para aula, coisa que depois com o decorrer do tempo alguns estagiários contribuíram bastante para as aulas em questão de atividades, planejar uma dinâmica, uma lista de exercícios, trabalhar de maneira diferente (PEB03).

Tal trecho revela, de certa forma, um pré-conceito instituído pelos professores da escola que atuam no ECSO. Este pré-conceito retrata uma costumeira conduta do estagiário, baseada em uma posição passiva, em que se dá pouco espaço para relações dialógicas e a troca de experiências. Por outro lado, o professor da escola ressalta que tal característica fora desfeita ao passar dos dias, e que como já mencionado em momento anteriores, estes estagiários foram tomando condições mais positivas e uma agir comunicativo com maior liberdade em relação ao professor da escola e sua prática. Tal argumento pode, ainda, ser reforçado pela fala abaixo “Nós vamos trabalhar de uma maneira mais diferenciada em alguns casos com que eu tinha mais liberdade. Tem alguns que vão passando, por exemplo, Rodolfo na época de planejamento de aula ele interferia em algumas coisas, mas não 100% [...]” (PEB03).

O PEB03 ressalta que com os licenciandos participantes do Pibid, há uma melhor relação de cooperação e diálogo como destacado em parte de sua explicação “Então assim, pergunto O que que você achou? Tem alguma coisa que possa melhorar? O que que você achou da sala? Então sempre procuro saber a opinião deles” (PEB03). E nestes momentos de trabalho deste programa, os licenciandos costumam posicionar-se com frequência, sugerindo atividades e demais propostas. Este processo formativo estabelece uma posição intencional, chamado por Sarti e Araújo (2016) de “acolhimento”, e demonstra relações colaborativas com oportunidades

de diálogo e intervenções nas propostas de trabalho, tanto para o estagiário quanto para o docente.

Já a construção de um planejamento para as aulas do professor da escola participante do estágio condiciona-se ao tipo de módulo do estágio em desenvolvimento. Segundo o PEB03, os estágios I e II, de observação e monitoria, não exigem qualquer tipo de planejamento prévio ou interferência na construção de sua prática docente cotidiana. No entanto, na etapa em que há a regência das aulas pelos estagiários (Estágio IV) é necessário seu planejamento, pois “A regência é um pouco mais direcionada porque a gente precisa saber aquilo que o aluno quer, que o estagiário quer trabalhar [...]” (PEB03). Ainda, segundo o PEB03, a escola de tempo integral não é convidativa ao desenvolvimento desta etapa do estágio (Regência-Estágio IV) pois “[...] Na escola de tempo integral ela tem algumas premissas que a gente tem que trabalhar de acordo com ela, desenvolver o protagonismo, então talvez o estagiário ele não esteja tão preparado para trabalhar nessa parte quanto nós professores” (PEB03). E desta forma, o professor reafirma como em momentos anteriores a métrica do posicionar o estagiário em seu devido lugar, pois considera-o não preparado para atuação na docência de uma escola de tempo integral, sendo essa uma atividade para professores experientes.

Considera-se em sua fala haver demasiada carga horaria para cumprimento do Estágio de Regência (Estágio IV). E que tal quantidade de horas não cabem nesta escola (escola de tempo integral). Posicionou-se então para uma redução do compromisso pelo cumprimento de tantas horas de regência. No entanto, se por um lado, sugestiona-se sua redução, por outro, não há outras solicitações estruturais e posicionamentos no sentido de que esta etapa não permita o desenvolvimento da identidade profissional docente pelo estagiário.

A análise da estrutura curricular do curso, que traz na natureza disciplinar “Atividades de Estágio docente” quatro disciplinas modulares, e em que nos estágios I e II os estagiários desenvolvem observações, confecções de relatórios de observação, e também as monitorias com os alunos da escola, permitiu a compreensão de que tais ações pouco interferem nas rotinas da docência do PEB03, e que tão pouco faz menção a necessidade de um planejamento mais elaborado que inclua as ações dos estagiários destas etapas. E neste sentido, o PEB03 afirmou não considerar o ECSO destes módulos (Estágio I e II) como atividades que proporcionem maiores mudanças nas estruturas metodológicas de sua prática. Tal argumento pode ser constatado no trecho “Agora eu acho que na maneira de lecionar, o didático, essas coisas não” (PEB03). Esta afirmação pode estar atrelada as ações dos estagiários desenvolvidas nos vários módulos disciplinas do estágio do curso de licenciatura em Física.

Porém, o PEB03 apresentou um possível contributo do estágio na perspectiva de um campo potencial para o desenvolvimento de novos saberes. Este argumento baseia-se na disponibilidade de um processo comunicativo entre estagiário e professor que permita a troca de experiências. Esta perspectiva é fundamentada no trecho “Acho que não, acho que é porque assim, a gente, como eu sou formada em química nós temos muita troca de experiência, mas sempre em relação a conteúdo. Se for nesse caso sim” (PEB03). Portanto, a condição para que este processo comunicativo sobre experiências se produziu sobre os conteúdos disciplinares e sobre a perspectiva que se inicia nas etapas do ensino efetivado, ou seja, seguiu-se a partir do movimento das aulas e no ato de ensinar. Assim, pode-se inferir que o estágio e o programa Pibid, permitem ao professor da escola, estabelecer ações que sigam na direção de um agir comunicativo real entre estagiário e professor, e que tais condições são propícias ao desenvolvimento de múltiplas ações que diversificam a prática docente.

Já quando questionada sua participação em processos de planejamento das ações ECSO junto com professores da universidade e do curso proponente do estágio, o professor da escola afirmou “Não, nunca participei” (PEB03). Ainda assim, foi possível identificar em suas palavras, que há um relacionamento, mesmo que breve, entre professor da escola e professor da universidade. No entanto, segundo o PEB03 seu contato com o professor da universidade deve-se inicialmente pelas relações de desenvolvimento de atividades referentes aos programas Pibid como mostra o trecho “Eu só tenho contato com a Brenda mas é por conta do Pibid. Então por isso eu tenho esse contato, mas não é via estágio [...]” (PEB03). Em consequência, segundo o PEB03, algumas das informações obtidas sobre o estágio derivaram de sua participação no Pibid, como evidencia a fala, “Mas depois que mudou o estágio foi passado poucas coisas e creio eu que algumas coisas foram passadas para mim por conta do Pibid” (PEB03).

Mesmo afirmando não ter participado de ações de planejamento das ações ECSO juntamente com os professores da universidade, que de certa forma, pode acentuar sua participação como formador de professores do qual seu reconhecimento não é contínuo (CALDERANO, 2013), o PEB03 salientou que já fora convidado a palestrar sobre o estágio na universidade, como demonstra o trecho “Como eu tenho contato direto com a Brenda, eu já fui uma vez na universidade para falar de estágio” (PEB03). E desta forma, é possível compreender que o papel do professor da escola se faz importante nas ações do ECSO, em que inclusive, há solicitações não comuns, como a explanação aos alunos licenciandos participantes do estágio nos momentos de aula na universidade. Esta ação reafirma o estágio como proposta formativa para os futuros professores, como reforça a explicação abaixo:

Então numa aula de estágio ela me convidou para explicar o que é escola de tempo integral, como que funciona o estágio, qual que é o estágio na escola, qual que é a visão do professor. Então eu creio que sim e por questão de perfil também, do professor que eu acho que conta muito (PEB03).

É possível elaborar, então, que esta ação tenha permitido ao professor da escola, reordenar, aguçar e transpor as características de sua atividade profissional aos alunos estagiários, e que de certa forma, podem estabelecer condições para a ressignificação de sua prática docente (BARRA, 2014; GHEDIN, 2006). Estes contributos por sua vez, ainda que não colocados pelo professor da escola, podem estar amparados na condição comunicativa entre os sujeitos do estágio, e ainda, na diversificação da prática docente e de sua rotina pedagógica.

4.3.4 A análise do Professor de Educação Básica 04 (PEB04)

Apresenta-se a análise do professor da escola (PEB04) e de seus 4 núcleos de significados, como apresenta o quadro 09.

Quadro 09 – Quadro de organização dos núcleos de significados do professor 04.

Indicadores	Núcleos de significado
1 - O professor não participa de processos de avaliação do estagiário. 3 - Estabelece-se um processo dialógico com características formativas voltadas ao estagiário. 4 - Os estagiários assimilam e adotam a postura e maneira de lidar com os alunos da escola 8 - O estagiário passa por mudanças notáveis segundo o professor.	1 - O estágio permite a evolução do estagiário rumo a docência.
2 - O professor é orientado sobre o estágio pela coordenação da escola 7 - Não existiram capacitações ao professor da escola.	2 – Não existem capacitações ou cursos de formação sobre o estágio, mas há orientações da coordenação da escola ao professor.
5 - A participação ativa e intencional no ECSO pode contribuir para tanto para o estagiário quanto para o professor da escola. 6 - Deve existir pelo estágio uma parceria com contributos para ambos os sujeitos e instituições. 11 - O estágio estimula lembranças do professor da escola sobre a própria formação.	3 – Deve haver participação ativa e intencional pelos sujeitos no estágio para que exista contributos a ambos.
9 - O estágio também se mostra como sobrecarga ao trabalho docente. 10 - Há uma concepção de que a escola é convidativa a realização do ECSO.	4 – O estágio é atividade que modifica e extrapola a rotina pedagógica do professor da escola.

Fonte: elaborado pelo autor 2020.

Ao analisar a condição do professor da escola nos primeiros momentos de sua participação no ECSO, fora possível compreender a inexistência de cursos de formação ou capacitação para a investidura do professor da escola no ECSO. De tal forma, as explicações sobre o processo foram realizadas pela coordenação da escola. Segundo o PEB04 “A coordenação explicou como seria essa participação deles aqui nas aulas”, e que esta orientação

fora mais sucinta e breve, atendo-se a explicação dos tipos de estágios (observação e regência). Ainda, o professor ressaltou que as normas do estágio foram compartilhadas durante o processo, como evidencia o trecho “Essas normas foram faladas em alguns momentos sim” (PEB04). Já para a determinação de quais estagiários atuariam com cada professor, tem-se o trecho:

Primeiramente, acredito que a direção olha para ver qual estágio eles irão realizar, e qual disciplina que ele precisa fazer. E aí irão direcionar para os professores de forma mais uniforme. Se tiver dois professores de uma disciplina, então eles dividem os estagiários para esses professores. Mas é a coordenação que controla isso aí (PEB04).

Quando questionado sobre a postura dos estagiários no primeiro contato, o professor salientou que a coordenação da escola realizou a apresentação dos estagiários para os professores que iriam realizar o acompanhamento e orientação. E, a partir deste momento, os professores passaram a tratar diretamente com o estagiário.

Sobre o período de participação no estágio, existiu uma sequência estipulada pela cronologia semestral dos módulos do estágio em que os estagiários estiveram sob sua orientação e acompanhamento. Tal afirmação é dada no trecho “Porque é uma sequência, são dois semestres, então, provavelmente deu um ano, não inteiro; mas ficou quase um ano, o estágio” (PEB04). Ainda, destacou que, participou das atividades de estágio durante dois anos para o curso de licenciatura em Física, mas que sob sua formação inicial, afirmou que “[...] na minha específica, que é Química, eu ainda não tive essa experiência” (PEB04).

Sobre possíveis remunerações para a orientação e acompanhamento do estagiário, o PEB04 ressaltou ao falara “Também não”, a total inexistência de complementação financeira para atuação do professor da escola no ECSO. Desta forma, mostra-se coerente afirmar que “Faz-se necessária uma nova dinâmica que avance para a profissionalização do magistério, permitindo ultrapassar a situação vigente em que os vínculos em torno do estágio entre professores da universidade e da escola baseiam-se em camaradagem e laços afetivos” (BENITES; SARTI, NETO, 2015, p. 109).

Se por um lado, foi a coordenação da escola que realizou as primeiras orientações sobre a vinda dos estagiários à escola, por outro lado, foram o estagiário que buscaram estabelecer o contato com a escola, e que segundo o PEB04 os estágios são muito respeitosos quando procuram as escolas para iniciarem o estágio. Ainda, mencionou “Não é assim. - Ah, vocês são obrigados a receber esses estagiários! Eu acho que existe uma conversa bem legal nesse sentido, não é uma imposição, não” (PEB04). E com relação a escolha da escola, o professor salienta que a procura deve estar relacionada as escolas que “[...] abram as portas para os estagiários”

(PEB04), no entanto, não fora possível identificar quais características que permitam entender como a escola se faz convidativa. Porém, apesar da evolução histórica de se pensar o ECSO como atividade compartilhada entre sistemas de ensino, como já destacava o inciso 3º do artigo 13 da Resolução CNE/CO n. 01 de 2002, e o mesmo afirmado por Pimenta e Lima (2019), contudo, não se pode sustentar a concepção de que a universidade não atue de forma a pressionar ou impor à escola uma condição de receptora passiva de estagiários.

A concepção de estágio arbitrada pelo PEB04 assenta-se na compreensão deste como uma atividade que modifica e extrapola as rotinas pedagógicas da atividade docente cotidiana. Este posicionamento deve-se principalmente as dificuldades apresentadas em realizar-se reuniões e planejamentos para uma melhor contribuição ao estágio. Este argumento é apontado na fala:

Eu acho que a maior dificuldade encontrada é em relação ao tempo, de sentar e planejar. Porque como a rotina do professor é bem corrida, às vezes, com uma carga horária pesada, alta, nós não temos muito tempo para planejar. Às vezes eu ficava em horário de almoço, pegava alguns horários extras para planejar (PEB04).

Estas dificuldades em realizar-se as reuniões e o planejamento das atividades do estágio, incluindo as diretrizes para o acompanhamento e orientação, estão diretamente relacionadas a falta de tempo, e associadas a sobrecarga de trabalho da docência. E desta forma, o estágio representa uma atividade que exigiu um planejamento que não se consta, necessariamente, nos momentos destinados tanto legalmente quanto rotineiramente ao desenvolvimento da atividade profissional deste sujeito. Foi necessário então, como medida de ajuste, utilizar “horários extras”, incluindo horários de almoço, e as chamadas “janelas” que são horários sem aulas no meio do período letivo. De tal forma, estas afirmações permitem inferir que as atividades de estágio podem ser encaradas como uma atividade tão intensa quanto qualquer uma das atividades da docência, e que de certa forma, apresenta-se destrutada como atividade profissional, incluindo a desatenção de sua influência sobre a jornada de trabalho do professor.

E como destaca Cyrino e Neto (2013) é necessário formação e preparo destes professores para que seja realizada uma intervenção efetivamente formativa junto aos estagiários. E o PEB04 salienta “Então, eu acho que falta, na realidade, reuniões semanais ou quinzenais sobre o estágio e sobre a atividades”, estabelecendo uma necessidade real em se alocar tempo e espaço para a promoção de reuniões e planejamentos sobre o estágio, seja na escola ou na universidade, sendo tal argumento sugestionado também como ação de melhoria ao ECSO.

Contudo, o ECSO apresentou relativo estímulo as lembranças do professor da escola. O professor da escola foi capaz de lembrar e remeter-se aos momentos de seu curso de formação de professores, como destaca a fala “No início, quando o estagiário chegou, eu me imaginei na época do meu estágio, lembrei de como era” (PEB04). Assim, compreende-se o estágio como processo capaz de reaver memórias e estimular a confrontação entre o passado e o presente, subsidiando as possibilidades para mudanças tanto comportamentais, de prática profissional, ou mesmo, nas estruturas do ECSO. Considera-se como Borges e Reali (2014), que a “presença do outro” é fator positivo para o movimento de saberes, que no argumento apresentado, faz-se no reavivamento das memórias e na condição de reflexão sobre a evolução histórica do passado para o presente na prática docente deste professor.

Ainda sobre suas memórias, o PEB04 ressaltou ser grata pela participação enquanto aluna de licenciatura no programa Pibid. Segundo este “Então, eu fui presenteada por participar do Pibid na época de graduação, que me ajudou muito nessa vocação que escolhi, de ser professora” (PEB04). De tal forma, confirma-se então as características benéficas deste programa na construção e na formação da identidade profissional docente pelos licenciandos que dele participam. Ainda, é possível considerá-lo como parte importante para a constituição das experiências da docência, como afirma prontamente o PEB04 em sua fala “Então, eu acho que apesar de não ter muitos anos de experiência, mas os poucos que eu tenho foram bons”.

Porém, quando questionado novamente sobre a realização do estágio durante seu curso de formação inicial de professores, o PEB04 argumentou “Sim, realizei estágio, tanto observação como de regência. E participei também de uma iniciação voltada para formação de professores”. Assim, compondo dois lados da mesma construção referente a identidade da docência, é possível inferir que há, de um lado, as memórias e as lembranças positivas do programa Pibid e iniciação científica, e do outro o estágio como um processo menos impactante afetivamente. No entanto, não fica claro os reais motivos para que o estágio, em sua compreensão, possua representatividade afetiva desfavorecida em relação aos demais programas como o Pibid e a iniciação científica.

Contudo, a participação ativa e intencional no ECSO pode contribuir para tanto para o estagiário quanto para o professor da escola. Para o professor PEB04, há contribuições dos estagiários as práticas do professor da escola, em que este afirmou “[...] as contribuições deles foram bem efetivas” (PEB04). De tal forma, existiram sugestões dos estagiários quanto aos modos de trabalhar determinados conteúdos e em atividades experimentais. O trecho a seguir evidência estas sugestões quanto as atividades prático-experimentais:

Nos momentos em que foi trabalhado o campo magnético, um estagiário trouxe um experimento prático, um equipamento da própria universidade, com autorização deles. Houve um envolvimento muito grande dos alunos da sala e percebeu-se que aquela atividade foi colaborativa no aprendizado dos alunos (PEB04).

Nesta atividade, sugerida e organizada durante o estágio, o professor enalteceu o engajamento do estagiário, a prestatividade da universidade em ceder os aparatos experimentais. Ainda, ressaltou que a atividade promoveu grande envolvimento dos alunos da escola, e ainda, atuou de forma eficiente no entendimento do conteúdo. E que a partir destas sugestões, o professor passou a compreender um trabalho coletivo que exigiu seu planejamento, até então não habitual, que envolvesse o estagiário. Desta forma, segundo o PEB04 “[...] eu já pensava, já montava a aula visando a participação dele, de forma a trazer situações diversas em que ele poderia presenciar” (PEB04). Percebe-se, nestes argumentos, que a experiência de acompanhamento e orientação de estagiários pelo professor da escola seguiu no sentido de uma prática refletida (ação e reflexão). E de tal forma, estabeleceu-se no interior da práxis deste professor a possibilidade para a construção de novos saberes e a ressignificação da prática docente (BARRA, 2014; GHEDIN, 2006).

Fez-se evidente a preocupação do professor em atuar como formador de professores quando salienta “Eu tentava olhar para as minhas aulas pensando na presença dele e no que ele poderia estar aprendendo também” (PEB04). Por outro lado, há o claro interesse por parte do professor da escola para que o estágio contribua também para suas atividades enquanto docente. Este argumento pode ser observado em sua sala “Porque existe um crescimento profissional não só da parte deles, mas nossa, por eles estarem lá na universidade, trazendo coisas mais recentes. Enfim, é uma relação boa” (PEB04). Segundo este professor, as contribuições são necessariamente advindas dos conhecimentos construídos na universidade e compartilhados na relação professor-estagiário. De tal forma, pode-se compreender a concepção deste professor da escola sobre a universidade enquanto instituição de conhecimentos avançados, em que pesam a construção do conhecimento científico específico, e também, sobre o desenvolvimento de novos saberes pedagógicos. Deste último, o professor deseja que “Principalmente a aprimorar as minhas metodologias, ou como aplicar um certo conteúdo” (PEB04), sendo este desejo, já no capítulo VI da Resolução CNE/CP n.2 de 2015, considerado essencial para a formação continuada dos professores da escola pois “[...] o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa” (BRASIL, 2015).

Ainda sobre estas contribuições provenientes do estágio, o professor ressaltou que não esperou participar do ECSO, e que esta não é uma atividade comum na prática docente, mas que, há satisfação em sua participação, como mostra o trecho abaixo:

Olha, eu não esperava participar deste processo com estagiário. Mas ao decorrer do semestre e do ano, foram momentos de muito aprendizado, em que houve uma participação dos dois lados. Tanto minha, como professora, como também dos estagiários. No caso, eu tive um estagiário que ficou o ano todo e outro que ficou alguns meses só. Então, não foram muitos estagiários que eu tive até o momento (PEB04).

Compreende-se de seu argumento que o ECSO deve contribuir tanto aos estagiários quanto aos professores da escola que participam do estágio, no entanto, como afirmado pelo PEB04, deve haver participação dos dois lados. Esta participação deve ser entendida como ativa, com intencionalidade de ambos. Ao fim de sua fala, em uma reconstituição histórica de sua participação em atividades do estágio, o professor demonstra que uma relação que permita o reconhecimento dos sujeitos e o estreitamento das relações a partir de um maior tempo de convívio na escola, faz-se qualificada para uma possível contribuição aos sujeitos do estágio.

Porém, apesar de desejar-se a contribuição de todos os sujeitos ao processo formativo com contributos a ambos, não houveram em nenhum momento, processos que remeteram a algum tipo de planejamento das atividades do estágio entre o professor da escola e os professores da universidade, como pode ser demonstrado na fala “Mas assim, em relação ao estágio, em nenhum momento esse professor chegou para conversar ou para perguntar” (PEB04). Segundo o PEB04 seu contato com os professores da universidade deveu-se ao espaço comum compartilhado entre o professor da escola e estes professores quando nos momentos de realização de atividades de pós-graduação na universidade.

Quando questionado sobre a valorização do professor da escola que atua no estágio, o PEB04 afirmou “Olha, é uma valorização parcial. Alguns valorizam e tentam ao máximo fazer esse contato com a educação básica, visando que futuramente receberemos os estagiários (PEB04)”. De tal forma, pode-se perceber que, para o professor da escola a valorização deve passar pela compreensão da escola enquanto espaço complexo e não trivial, que apresentam profissionais que já estiveram nas posições dos estagiários. De tal forma, isso desvela o entendimento de que, aos olhos desatentos, a escola é ambiente de exploração de recursos pedagógicos suficientes apenas para proveito do estagiário. A evidente condição, no entanto, segue na contramão do que sugere a Resolução CNE/CP 2 de 20 de dezembro de 2019, que em

seu artigo 7º e inciso IX estabeleceu o reconhecimento e o respeito às instituições de Educação Básica como parceiras na formação de professores.

No entanto, o PEB04 ressaltou que não se deve generalizar a desvalorização interposta no sentido universidade-escola, mas deveria prevalecer um processo de parceria “Porque na realidade, acredito que é uma parceria (PEB04)”. Essa parceria, mencionada pelo professor pode indicar a necessidade de repensar-se o processo de estágio com ações que superem apenas as medidas de suporte a prática para o estagiário, mas que siga no sentido de promover uma estrutura que enriqueça ambos os sujeitos, bem como as instituições de ensino envolvidas.

E com este pensamento, o professor faz sua sugestão de melhoria ao estágio, situando que “Se fosse para eu dar alguma sugestão, eu sugeriria menos horas de observação e, mais horas de monitoria. Porque quando você ensina, você aprende” (PEB04). É importante ressaltar que, as atividades como a monitoria, desenvolvida pelos estagiários do Estágio II, permitem para estes aprimorarem e estabelecerem seus conhecimentos sobre os conteúdos específicos da física, mas que também contribuirão para ao processo de ensino na escola, uma vez que estes estagiários atuariam de forma direta com os alunos da escola, como por exemplo, na perspectiva do reforço as explicações e a resolução de exercícios da disciplina deste professor.

4.4 A análise entre os núcleos de significações dos professores da escola de educação básica

A construção do conhecimento acerca da profissão docente deve coexistir nos momentos e espaços reais da prática profissional, fazendo-se essenciais os processos de problematização, reflexão e análise (GHEDIN, 2006; PIMENTA, 2006). De tal forma, constitui-se como um dos resultados desta pesquisa a confluência sobre o ECSO como processo formativo essencial para a construção da identidade docente pelo aluno licenciando. A constatação parte da análise entre núcleos de significados dos quatro professores da educação básica alvos da pesquisa, e como mostra o quadro a seguir:

Quadro 10 – Convergência entre os núcleos de significados na perspectiva das contribuições aos estagiários.

Núcleos de Significados dos Professores de Educação Básica		Relação entre os núcleos
Núcleos de significado – PEB01	7 – Há condições concretas para o desenvolvimento da identidade docente pelo estagiário.	Para os tipos e formas de orientação e acompanhamento desenvolvidos pelos professores da escola básica, o estágio apresentou indícios para a construção da identidade profissional docente pelo estagiário.
Núcleos de significado – PEB02	1 - A forma de acompanhamento pelo professor da escola demonstra ser propícia ao desenvolvimento da identidade docente pelo estagiário.	
Núcleos de significado – PEB03	1 - O estágio na escola pública contribui para a aprendizagem da docência para o estagiário.	

Núcleos de significado – PEB04	1 - O estágio permite a evolução do estagiário rumo à docência.	
---------------------------------------	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor, 2020.

Foi possível compreender que o ECSO, quando observadas as ações desenvolvidas no âmbito da escola de educação básica, permitiu ao estagiário as vivências de um contexto real referente a atividade profissional docente. Estas vivências envolvem a inclusão em atividades com os pares professores, como as reuniões de professores, as chamadas Horas de Trabalho Pedagógico Comum (HTPC), e em estudos sobre normas e regimentos do trabalho docente. Estas ações seguem ao encontro do afirmado por Pimenta (2006) no sentido da efetivação das escolas como “comunidades de aprendizagem”. Sob tal perspectiva, considera-se a prática reflexiva como prática social indissociável na atividade docente, por sua vez, possibilitadas aos estagiários pelo ECSO.

Ainda, constatou-se a efetiva participação dos estagiários junto a prática do professor da escola, em momentos que incluem a ação direta no planejamento e desenvolvimento de exercícios específicos da disciplina de Física, na resolução de exercícios nos momentos de aula e nas ocasiões de monitoria, e até nas correções de trabalhos e avaliações dos alunos da escola sob a supervisão do professor. Estas atividades desenvolvidas de forma colaborativa, se realizaram sob a perspectiva dialógica e argumentativa, que previamente incluíram as avaliações formais e escritas da disciplina para os alunos do ensino médio. Ainda, na organização de sequências didáticas e na intervenção experimental e exploratória de fenômenos físicos por meio de aparatos de laboratório.

Logo, no exercício do planejamento, da discussão sob as possibilidades metodológicas, no entendimento dos pontos positivos e negativos ao passo do desenvolvimento das atividades elaboradas, e por fim, pelo exercício da reflexão sobre a prática pelo estagiário, bem como pela mobilização teórico-metodológico abordados na universidade, oportunizaram condições reais para a aprendizagem da profissão pela constituição, mesmo que inicial, de uma práxis docente, pois “[...] Não basta conhecer e interpretar o mundo teoricamente, é preciso transformá-lo (práxis)” (PIMENTA & LIMA, 2019, p. 15).

É possível afirmar, pela contribuição ao desenvolvimento da necessária autonomia profissional docente aos estagiários e por uma constante busca por desenvolver modos de orientação e acompanhamento para melhor atendê-los, que a atuação do professor da escola faz-se como própria de um formador de futuros professores. E apesar de uma quase inexistente cumplicidade relacional entre os professores da escola e os professores da universidade, é

factível compreender a congruidade formativa que juntos proporcionam ao processo de aprendizagem da docência ao estagiário pelo ECSO.

Em desejo ao objetivo específico de “Identificar e analisar os elementos e as ações desenvolvidas no âmbito do ECSO que possam sustentá-lo como um processo formativo para professores da escola de educação básica”, e pela análise dos núcleos de significados dos professores apresentado no quadro 11, desvelou-se a convergência positiva de exemplos e ações concretas que fornecem sentido ao estágio como processo capaz de contribuir para a prática do professor da escola.

Quadro 11 – Convergência entre os núcleos de significados na perspectiva das contribuições aos professores.

Núcleos de Significados dos Professores de Educação Básica		Relação entre os núcleos
Núcleos de significado – PEB01	6 – Estabelece-se o processo de reestruturação da prática do professor da escola por meio da reflexão sobre as atividades desenvolvidas no ECSO.	Atividades Sugeridas, compartilhamento de metodologias de ensino, trocas de experiências, e o diálogo franco e aberto entre os sujeitos. Permitem a instituição de processos de <i>Práxis</i> (Ação Refletida).
Núcleos de significado – PEB02	2 – As atividades desenvolvidas no estágio contribuem para a diversificação da prática docente.	
Núcleos de significado – PEB03	4 – O ECSO permite a troca de experiências e o desenvolvimento de atividades diversificadas na prática docente.	
Núcleos de significado – PEB04	3 – Deve haver participação ativa e intencional pelos sujeitos no estágio para que exista contributos a ambos.	

Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

Com unanimidade, o planejamento conjunto, e no desenvolvimento de propostas de atividades práticas como a constituição de aparatos experimentais para o ensino de Física, mostraram-se amplamente citadas pela totalidade dos professores da escola entrevistados. E como mencionado, esta metodologia de ensino de Física faz-se pouco comum, de difícil acesso e que necessita de uma estruturação metodológica não habitual. No entanto, de encontro ao estabelecido em Sarti e Araújo (2016), pela intervenção colaborativa e sugestionada pelos estagiários, permitiu-se ao docente de sala de aula a promoção de um processo de ensino-aprendizagem com engajamento e notória diversidade ao conteúdo específico, que por vezes, foi enaltecida e elogiada pelos alunos da escola.

Importa dizer que os estagiários atuaram de forma ativa com sugestões de atividades diversificadas para o professor da escola. Tais ações permitem considerar o estágio como processo de via dupla, em que ao mesmo passo em que se contribui notadamente ao desenvolvimento dos estagiários, tomando sua capacidade mais autônoma e concreta frente a sua identidade docente, também permite contribuir no sentido do estagiário para o professor da escola. E desta forma, tais condições podem assemelhar-se ao processo denominado

“interventoria”, ao qual segundo Cyrino e Neto (2013) estabelece interferência e intervenção intencional, comunicativa e consciente pelos sujeitos do estágio. Esta condição, de contribuição mútua, deve ser libertadora no sentido real em Paulo Freire, quando a participação ativa e intencional dos sujeitos se faça condição advinda de uma dialogicidade constante e presente no ECSO.

Os processos de diálogo entre estagiários e professores da escola figuraram positivamente, em momentos na sala de aula e em encontros na universidade. Destacam-se a presença do agir comunicativo (GALINDO e ABIB, 2012) em vários aspectos a citar: no planejamento de atividades, sobre as discussões de suas validades para o processo de aprendizagem dos alunos, na aplicação e correção de avaliações, na deliberação de menções, e mesmo sobre demais condições da profissão docente. E desta forma, se faz possível afirmar que por meio dos processos de diálogo, e pelas confiabilidades comunicativas desenvolvidas ao longo do estágio, permitem ao professor da escola promover outras roupagens a sua prática.

Estabelecida então as boas condições discursivas dos sujeitos do estágio, oportunizou-se as “trocas de experiências” e desta forma, a criação de uma rede de saberes da docência como já havia apontado Benites, Cyrino e Neto (2012). Esta rede de saberes, por sua vez, permite ao estagiário e ao professor da escola, elaborar processos específicos de reflexão e problematização acerca das atividades da docência. Nestes processos, há condições para que se estabeleçam o reconhecimento de sua historicidade profissional, a autocrítica aos modos metodológicos em sua prática, e desta forma, uma melhor leitura de si na e da profissão de professor.

Se neste movimento de trocas de experiências, e por uma relação dialógica democrática entre estagiário e professor, permitiu-se reflexionar-se sobre a prática, foi na mudança de suas rotinas, no planejamento e execução de novas atividades e na reestruturação metodológica que se instaurou a *práxis* docente. E neste contexto, é possível afirmar que o estágio se faz como campo potencial para a ressignificação da prática profissional docente (AROEIRA, 2012; BORGES & REALI, 2014; SARTI & ARAUJO, 2016).

Por fim, assim como defendeu Pimenta (2006), a constituição de novos saberes e demais aprendizagens se fez considerada e associada pelos professores da escola nas ações desenvolvidas no ECSO, quando acentuadas as condições de reflexão sobre a prática habitual, sobre sua formação inicial, e ainda, e quando executadas novas abordagens teórico-metodológicas. E neste sentido, a escola se fez ambiente potencial para a instauração de processos de formação continuada de professores. Logo, há “espaços sinalizados” no ECSO

que o faz como processo formativo que contribui continuamente para a aprendizagem da docência para professores experientes.

É sensato compreender que a docência pode fazer-se como atividade profissional longínqua, e com isso, abarcar ao professor condições de uma construção histórica vasta e satisfatória de múltiplas e variadas experiências do ensino. Notoriamente, nesta pesquisa, os professores evidenciaram um espectro de amplitude moderada em relação aos anos de experiência na docência, de tal forma que, ambos os entrevistados já haviam convivido com estagiários e participado de ações do estágio neste e nos anos anteriores a pesquisa. E desta forma, um conhecimento prévio das rotinas e das diretrizes institucionais referentes ao estágio já estava, de certa forma, construída.

No entanto, algumas etapas importantes desta construção foram alijadas, e essencialmente aligeiradas nos momentos do ingresso deste professor no ECSO. Este argumento pesa-se sobre o afirmado, de forma unânime, sobre a forma como o estágio é introduzido na rotina do professor da escola. E as análises dos núcleos de significados dos professores, como mostra o quadro 12, permitiram endossar a compreensão da existência de um “imediatismo vertical” promovido no sentido universidade-escola para que se tenha, de forma rápida e direta, a inserção do aluno licenciando no ambiente escolar por esta via – o estágio. O fenômeno repetiu-se sempre de mesma forma, “pede-se autorização num dia – inicia-se o estágio no outro”.

Quadro 12 – Convergência entre os núcleos de significados sobre a inexistência de capacitações ou formação sobre o estágio para o professor da escola.

Núcleos de Significados dos Professores de Educação Básica		Relação entre os núcleos
Núcleos de significado – PEB01	4 – Não são realizadas formações ou orientações para a investidura do professor da escola nas atividades do ECSO.	Não realização de capacitações ou cursos de formação deflagram múltiplas concepções sobre a finalidade do professor da escola no estágio: O professor já está capacitado, as atividades do professor no estágio não necessitam de orientação por ser comum, a atividade do professor no estágio faz parte das atividades da docência.
Núcleos de significado – PEB02	3 - Capacitações ou cursos para embasarem o professor da escola durante o estágio não são realizadas.	
Núcleos de significado – PEB03	2 – Não são realizadas capacitações ou cursos para embasarem o professor da escola durante o estágio.	
Núcleos de significado – PEB04	2 – Não existem capacitações ou cursos de formação sobre o estágio, mas há orientações da coordenação da escola ao professor.	

Fonte: elaborado pelo autor, 2020.

Se por um lado, não há meias palavras ou um avançado de diálogo entre as instituições e seus sujeitos na proposição das atividades do estágio, por outro, não se pode apontar lados errados nas relações interpessoais nestes primeiros momentos. Os estagiários, que por sua vez, buscam a escola na medida de seus interesses pessoais, são necessariamente respeitosos e

cuidadosos em suas abordagens. A coordenação escolar, por sua vez, busca informar e objetivar as tomadas de consentimento junto ao professorado, deixando para o docente “o último elo da corrente”. E ao professor, basta o “sim” para que se faça participante.

E assim, o estágio “bate à porta” do professor da escola, que prontamente o admite. E de tal forma, disponibiliza seus atributos profissionais em prol da formação, que hora visa alunos da escola, mas que admite também subsidiar a aprendizagem da docência e a construção da identidade profissional pelos licenciandos estagiários. Há de se salientar que, estes dois processos possuem dinâmicas diferentes. O processo de formação de estagiários, pelo docente da escola, não está pautado em um planejamento sistêmico e uma exposição de conteúdo específico. Não há estabelecida, em nenhuma das esferas que envolvem a atividade docente, sejam elas as políticas públicas, os projetos de curso de licenciaturas, ou mesmo dos normativos regimentais, de uma estrutura modelar que especifique e conceitualize as ações do professor da escola no processo formativo do estágio.

Destaca-se que, assim como o expresso por Cyrino, Cerignoni e Neto (2015), não constam políticas públicas que enxerguem firmemente o professor da escola como um formador de futuros professores, e pouco pode se dizer que tocou aos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura o seu reconhecimento. E deflagrou-se também a despreocupação para com o professor da escola nas propostas de estágio que provém da universidade. Estiveram contundentemente presentes afirmações que corroboram para compreender que não há maiores interesses em manter-se um convívio comunicativo constante entre professores da escola e professores da universidade.

A despreocupação com professor da escola também se faz pela inexistência, reafirmada por todos, de qualquer tipo de proposta de capacitação, curso ou treinamento sistemático e planejado, e direcionados a subsidiar melhores condições em suas ações na formação de professores. Esta perspectiva, se existisse, colaborar-se-ia como nos exemplos citados por Benites, Cyrino e Neto (2012), permitindo o estudo de aportes teóricos sobre formação de professores, das finalidades do estágio, bem como a problematização e reflexão sobre aspectos diversos da prática docente. Há de certa forma, um hiato real e evidente, que está centralizado na escassez de subsídios postos ao professor da escola como um formador no estágio.

Porém, havendo constatado o espaço para condicionar, por subsídios diversos, as ações do professor da escola na contribuição ao desenvolvimento do estagiário, estranham-se a intensidade com que se trata o docente nos programas Pibid e Residência Pedagógica, ao contrário do que ocorre no ECSO. Constatou-se nestes programas ações formativas ao professor da escola, como rodas de estudos, discussões teóricas, e reuniões semanais. Ainda, destacado

pelos professores, as participações nestes programas permitiram uma bagagem de saberes que se tornaram essenciais para a melhor relação com os estagiários no ECSO.

Por fim, constatou-se na comparação entre os tratamentos ofertados, ao professor da escola, nos programas Pibid e Residência Pedagógica e para com o estágio haver compreensão diferenciada sobre a perspectiva da atividade profissional docente e suas essencialidades sociais. O que se percebe é que os programas Pibid e Residência Pedagógica ao gratificar com bolsas de auxílio financeiro o professor da escola estabelece a noção, apesar de mínima e nem sempre clara, de que a atividade profissional docente não inclui de forma cotidiana a orientação e o acompanhamento de alunos licenciandos no complexo ambiente escolar. De tal forma, pode-se inferir que a gratificação pela condição de atuação do professor da escola nestes programas condiz com as exigências e os outros cuidados para além daqueles pelo qual atua rotineiramente - o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da escola.

E se por esse ângulo, observa-se nestes programas uma compreensão de professor como “colaborador” essencial na formação do futuro docente, pelo qual deve pousar as devidas condições teórico-metodológicas para sua atuação, do mesmo não se pode considerar ao ECSO. Parece sensato admitir que, a visão proliferada e aceita entre os sujeitos do estágio – estagiários, professores da escola e professores da universidade – se faz na perspectiva de que as atividades da docência, em geral, devem ser conciliadas pelo professor da escola. E nesta visão, apesar da parceria e dos contratos firmados, ainda demonstram uma dinâmica baseada no “voluntarismo” (Sarti, 2013) e na “camaradagem” para com os alunos licenciandos e para com o curso de licenciatura (BENITES; SARTI, NETO, 2015).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivando responder à pergunta central da pesquisa, a proposta foi analisar o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e a possibilidade deste como um processo formativo para os professores da educação básica. Buscou-se, por meio das considerações dos professores da escola básica, apreender o que aprendem os professores da escola que participam ou participaram de experiências de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, como traduziram em novas práticas ou em saberes docentes, e as ações e relações proporcionadas entre os sujeitos das instituições envolvidas no estágio.

Respondendo aos objetivos, no que diz respeito a identificar e analisar os elementos e as ações desenvolvidas no âmbito do ECSO que possam sustentá-lo como um processo formativo para o professor da escola de educação básica, constatou-se a predominância de “atividades voltadas ao ensino” que diversificaram a prática do professor durante o estágio. As “trocas de experiências”, os “diálogos”, as “conversas”, o “planejamento”, os “experimentos demonstrativos de Física”, “as curiosidades”, a “reciclagem”, os “estudos da teoria”, são alguns dos termos anunciados pelos professores da escola frente ao estágio e em contribuição a si e a sua prática. Estas atividades, realizadas em parceria, e por vezes, elaboradas e sugeridas pelos estagiários quando oportunizada sua participação ativa e intencional, representam ao professor da escola a possibilidade de reestruturação da prática.

É imprescindível destacar que o professor da escola, em seu local habitual de trabalho, se faz dotado de variados saberes da docência. E o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório contribui, apesar de forma nem sempre constante, para a mobilidade dos saberes destes professores da escola em diversas direções. A fluência na aprendizagem dos estagiários é notória nesta perspectiva. E apontados os olhares aos professores, os elementos resultantes permitem compreender a existência de condições para a instauração dos processos de reflexão sobre a docência, seja em relação a prática do ensino ou sobre a essencialidade da condição de educador, que permitem a ressignificação de sua atividade profissional. E desta forma, quando ressignifica-se a prática docente, estabelece-se condições para a mudança. E assim, a “ação sobre a prática” e a mobilidade do agir na *práxis* docente não são invisíveis no estágio analisado nesta pesquisa, o que contribui para que se afirme o ECSO como processo capaz de nutrir condições para a constatação, pelo professor enquanto ser humano, de suas condições históricas, sociais, profissionais. E o “constatar para mudar”, na perspectiva da reconstrução dos conhecimentos sobre a docência, faz do estágio um processo consentâneo para a formação continuada de professores de educação básica.

As concepções dos professores da escola sobre o estágio seguiram no sentido de um “processo formativo da docência” com contributos possíveis para muitos, mas acentuadamente voltado aos estagiários. No entanto, as considerações são positivas ao apresentarem elementos potencializadores de mudanças a partir da mobilidade dos saberes e da construção de novas formas do agir docente pelo professor da escola. Porém, se as expressões “reciclagem” e “aprimorar” rumaram o ECSO para o caminho da formação continuada, por outro lado, este processo ainda não se mostrou afirmado como tal. Nota-se, ainda, que há muitos “espaços vagos” e “lugares inexplorados” nas relações entre sujeitos, nos materiais de apoio e nas dinâmicas do estágio para que se contemple um retorno formativo substancial e com densidade suficiente diante a intensidade e complexidade da profissão docente.

A pesquisa mostrou haver espaço para outras perspectivas formativas via estágio. Há um “hiato formativo” no estágio que se mostra imperceptível aos sujeitos, caracterizado na inexistência de ações diretas, intencionais, racionalizadas e institucionalizadas que contemplam a continuidade da formação de professores da escola. Se há na universidade a essencialidade formativa, pela formação inicial de professores, também se faz por este meio uma saída para a formação continuada dos professores da escola. Para tal, é necessário assumir-se o estágio como “formativo-continuado” tanto quanto assume-se as condições de aprendizagem e construção da identidade docente no processo de formação inicial.

A confluência da incompreensão do estágio como processo formativo continuado pelos vários sujeitos – professores da escola, professores da universidade e estagiários, sugere haver uma “cultura do estágio” compartilhada. A cultura, que se entende no conjunto de hábitos, crenças e conhecimentos de um determinado grupo com padrão equivalente, entrelaça como uma rede em todo o processo estabelecido socialmente, e não se fez diferente nas relações interpessoais no Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório. Apesar das características individuais, físicas e emocionais de cada participante, salta aos olhos nesta pesquisa a semelhança de padrões e estéticas de atuação de todos os sujeitos, ao entender a prática do professor da escola no estágio com propósito maior sinalizado a contribuir para a constituição da identidade docente pelo estagiário. Ainda, nota-se no sentido da escola enquanto instituição condicionada “à uma aceitação” hierárquica perante a universidade, na perspectiva do “permitir que seus professores contribuam sem que se busque contributos”.

Reside na intencionalidade de “um agir formativo” pelos sujeitos e suas instituições a chave para que o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório oferte como produto o desenvolvimento de novos saberes aos professores da escola básica. Oportunizadas as relações entre gerações tão distintas - professores e estagiários - quando agem com dialogicidade franca

e disponibilidade para o compartilhamento de “considerações”, “noções”, “opiniões”, e ainda, expressam sem “medo” seus “modos” e “jeitos” com propósito clareado pela intenção de melhorar a própria condição, efetivam o estágio como espaço-tempo para novas descobertas. Sabe-se que, constituída a consciência de si, e na compreensão de que se pode “ainda aprender”, que os professores da escola poderão, por via do estágio, construir novos conhecimentos. E os estagiários, já compreendidos na posição de aprendiz, veem o caminho a frente com possibilidades para contribuir com o professor da escola, em que por qualificadas “intervenções”, poderão consolidá-las como “reações propositais” das “ações” de sua aprendizagem da docência. E logo, há potencialidades formativas no Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório quando se interpõe como premissa de um “projeto de formação” os processos dialógicos, problematizadores, de reflexão e de intervenção sistematizada sobre a prática do professor da escola.

Todavia, constatou-se neste trabalho a presença de programas que fazem jus a parceria universidade-escola e que inserem o aluno licenciando no contexto escolar. Estes programas são o Residência Pedagógica e Pibid concentram, se não todos, muitos dos licenciandos que são estagiários. E nota-se que muitas condições, de aprendizagem e construção da identidade docente são ofertadas aos estagiários, que dentre outras características, acentuam e estreitam uma relação proveitosa com escola. E nestas atividades, as relações entre professor da escola e universidade são mais intensas do que a apresentada no Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório. E por estas relações, e com maior frequência do que no estágio, são formados “grupos de estudos”, realizados “momentos de planejamento” de outras “sequências didáticas” e de várias atividades “experimentais” para o ensino de Física. Por fim, mostrou-se que as ações desenvolvidas por ambos os sujeitos, no sentido de uma contribuição mútua, são “muito mais intencionais do que no estágio”.

Desvelou-se nesta pesquisa que, não são oportunizadas formas institucionalizadas, a partir da universidade como instituição propositora, de formação ao professor da escola que atua no Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório. Se faz necessário, então, o estabelecimento de um projeto institucionalizado de estágio que credite em sua estrutura objetivos direcionados a outras oportunidades aos professores da escola. Por outro lado, percebe-se nesta pesquisa os sentidos atribuídos sobre a universidade, de uma visão de “autossuficiência” do professor da escola no estágio. Esta visão, contida na cultura do estágio e que atrapalha a extensibilidade do termo “formação continuada pelo estágio”, remete-se também a uma compreensão de que a procura por melhores condições formativas do professor da escola deve partir do sujeito que a recebe e não da universidade.

É necessário compreender o professor da escola em sua plenitude de atuação. Não basta apenas considerá-lo apto no sentido das ações do ensino comum, é preciso substanciar a compreensão deste profissional como formador de futuros professores. Há notada presença de trabalhos científicos na abordagem do tema estágio que remete aos contributos aos estudantes licenciandos. Em tais, há unanimidade no sentido de atribuir à escola e a inserção do estudante no contexto do trabalho do professor as condições ideais para a constituição da identidade profissional docente. E nesta projeção, a atuação do professor da escola, mesmo considerada fundamental, não se faz recíproca ao entendê-lo como formador. Com esta perspectiva, a pesquisa demonstrou não haver compreensão dos professores entrevistados, de que suas atuações no estágio seguiram no sentido da formação/coformação de professores.

E se não há compreensão sobre o professor da escola como formador de futuros professores, não há também formas de compensá-lo, auxiliá-lo ou mesmo capacitá-lo. A valorização do professor da escola no estágio deve apresentar-se nos âmbitos institucionais correlacionados, seja na universidade ou nas secretarias de ensino, em formas, instrumentos ou projetos que regulem a condição do profissional quando na atuação de formador de professores. Sem a devida valorização, não se pode ao menos, promover a dispensa de carga horária do professor da escola para capacitações, formações específicas ou treinamentos, visto a acentuada e excessiva demanda da atividade profissional. Tem-se então, como panorama geral, um professor da escola básica que não recebe capacitações, não participa de formações específicas, e muito menos remunera-se desta atividade.

Potencializar o reconhecimento do professor da escola enquanto formador de professores por via da formulação de políticas públicas parece ser o caminho. Espera-se que este trajeto contemple saídas para a compreensão da atuação do professor no estágio como uma atividade que demanda muito mais do que manter as “coisas do jeito que são”. Espera-se que delas emanem o cuidado com a instrução e capacitação deste profissional para um agir formativo íntegro, que se prevaleça a continuidade das relações institucionais sem que se compreenda uma postura de verticalidade implícita no sentido universidade-escola, que resida o respeito a constituição histórica de seus saberes como contribuição aos processos de produção do conhecimento científico no campo educacional, e que por fim, enraíze na “cultura do estágio” o estágio enquanto processo que abarque a condição de “ir e vir” na aprendizagem da docência para estagiários tanto quanto para professores da escola. E assim, que o estágio seja “ponte larga” em que trafegue, para além dos sentidos e direções, os múltiplos saberes da docência.

Diante das questões levantadas neste trabalho, construiu-se a compreensão sobre os professores da escola de educação básica na observância dos contributos advindos por via do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, que poderá contribuir para a ampliação do cenário de pesquisas sobre o estágio e sobre formação continuada de professores.

Tem-se a expectativa que os resultados deste trabalho acendam e subsidiem novas discussões sobre o estágio com olhar para o professor da educação básica. Há um pretencioso desejo de que, para além da pesquisa, permita-se substanciar melhores relações entre estagiários, professores da educação básica e professores universitários nas parcerias institucionais entre universidade e escola, para que se construa um projeto maior e mais qualificado de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório.

6 EPÍLOGO

E o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, ao que lhe confere a vastidão do campo-disciplina científica, que possa sempre substanciar seus participes com os nutrientes da aprendizagem da e na docência. No entanto, há sinalizado na atualidade deste trabalho a preocupante condição de substitucionalidade do estágio, muito direta diga se de passagem, por programas que bonificam a colaboração universidade-escola. Mas logo, o bônus deve ser apenas o subsídio financeiro ao aluno-residente e professor-preceptor? Não deve concentrar-se nas construções coletivas da prática do ensino, nas intervenções problematizadas, refletidas e elaboradas que permitem edificar outros saberes e ressignificar-se? Há ainda muitas questões, que como reflexões citam-se: Encontra-se o Estágio em um estado imutável? Está o estágio compreendido por uma perspectiva modal de agir na formação de seus participantes? É possível afirmar haver uma “cultura do estágio” compartilhada sistemicamente entre os sujeitos e as instituições públicas de ensino e que o molda?

E há, no trabalho do professor da escola básica atuante no Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório muito a considerar, a observar, a estudar e a compreender. Por essências que são vastas, que reclamam as relações humanas e suas condições de existência pelo ato de educar. Deve-se centralizar o docente com o destaque social que lhe é digno e verdadeiro. E o professor se mostrou neste trabalho em total verdade. Suas condições de trabalho, sua jornada exaustiva, suas limitações físicas e emocionais, das tensões e imposições estruturais e institucionais, das dimensões do fazer profissional, e por fim, das condições de retomar a própria aprendizagem. E na dialética do sujeito que ensina e age para a aprendizagem (objetivando o ato de educar) se apresentou apto a apreender, a ressignificar, a relacionar, a refletir, a reflexionar, problematizar, reconstruir-se, e aprender na prática. Não na prática como finalidade, mas pela prática da atividade profissional da docência.

E a escola se realiza em vida e na vida do educador. E do professorado, em muito desamparado, está nesta obra contemplado. Importante destacar que aquele que buscou compreendê-los está também contido em partes desta compreensão. Ainda, compreender tal sujeito – o professor/a – requer muito mais do que apenas vontade, exige instrumentos, aportes, metodologias e métodos com sustância científica. E ao citar-se que substanciou por este trabalho o afinco teórico-metodológico do pesquisador, é sensato revelar que em mesmo compasso revalidou-se as motivações, as paixões e o amor pela docência.

FONTES

BRASIL. Lei Orgânica do Ensino Normal. Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 04/01/1946.

BRASIL. **Parecer CFE Nº 346/72**. Exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau. Refere-se a Lei nº 5.692, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, 1972.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 09/2001**, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 21/2001**, de 06 de agosto de 2001. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 01/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 02/2002**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

BRASIL. Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 set. 2008.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016. Trata das especificidades éticas das pesquisas nas ciências humanas e sociais e de outras que utilizam metodologias próprias dessas áreas. **Diário Oficial**, 24 de maio de 2016.

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).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Resolução UNESP Nº 67, de 11 de setembro de 2017**. Estabelece a estrutura curricular do Curso de Física - Licenciatura da Faculdade de Engenharia do Campus de Ilha Solteira. Disponível em: <https://sistemas.unesp.br/legislacao-web/>

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Projeto Pedagógico e Estrutura Curricular.** Curso de Licenciatura em Física. Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, 2017. Acessado em 22 de maio de 2020. Disponível em:

https://www.feis.unesp.br/Home/Graduacao/cursos/projeto-pedagogico_curriculo-664_2017.pdf

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Regulamento do Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Física da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira.** Curso de Licenciatura em Física. Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira. 2009. Acessado em 22 de maio de 2020. Disponível em:

https://www.feis.unesp.br/Home/DTA/STAEPE/estagios/fisica_arquivos/RegulamentoEstagio-2009.pdf

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Ementas do curso de Licenciatura em Física. **Curso de Licenciatura em Física.** Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira. Acessado em 22 de maio de 2020. Disponível em:

<https://www.feis.unesp.br/Home/Graduacao/cursos/ementas-site-fisica-novo.pdf>

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Controle de Estágio. **Curso de Licenciatura em Física.** Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira. Acessado em 22 de maio de 2020.

Disponível em:

https://www.feis.unesp.br/Home/DTA/STAEPE/estagios/fisica_arquivos/controle_estagio_fisica.doc

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Modelo para relatório parcial de estágio. **Curso de Licenciatura em Física.** Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira. Acessado em 22 de maio de 2020. Disponível em:

https://www.feis.unesp.br/Home/DTA/STAEPE/estagios/fisica_arquivos/relatorio_final_fisica.doc

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Plano de estágio supervisionado. **Curso de Licenciatura em Física.** Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira. Acessado em 22 de maio de 2020. Disponível em:

https://www.feis.unesp.br/Home/DTA/STAEPE/estagios/fisica_arquivos/plano_estagio_fisica.doc

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria J.; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

AGUIAR, Wanda Maria J.; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília**, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, W. M. J.; Soares, J. R.; Machado, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, 45(155),56-75. 2015.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da Pesquisa em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 39-50, julho/2001.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, julho 1992.

ANDRÉ, Marli. Técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa - oposição ou convergência. **Cadernos CERU**, n. 3, série II, p. 161-165, 1991.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, julho/2001.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. **Educ. Tecnol.**, Belo Horizonte, v.10, n.1, p.29-35, jan./jun. 2005.

ANTUNES, Denise Dalpiaz; PLASZEWSKI, Helenara. O ser professor em contínua construção. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 30-40, Porto Alegre-RS, jan.-abr. 2018.

ARAÚJO, Simone Reis Palermo Machado de. **Acolhimento no estágio: entre modelos e possibilidades de formação docente**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro-SP. 2014.

AROEIRA, Kalline Pereira. Estágio supervisionado e formação contínua: possibilidades para a reflexão da prática docente na área de educação física. In: **VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**, ANPED, Vitória-ES, 2007.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Editora Vozes. Petrópolis-RJ. 2000.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. Formação continuada via estágio. Didática e prática de ensino na relação com a escola. **EdUECE**, Fortaleza-CE, 2014.

BELEI, Renata Aparecida et. al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 30, n. 187-199, janeiro/junho 2008.

- BENITES, Larissa Cerignoni. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física: perfil, papel e potencialidades**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista – Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro-SP. 2012.
- BENITES, Larissa C; CYRINO, Marina; NETO, Samuel de Souza. A prática de ensino como possibilidade de reflexão: concepções dos professores-colaboradores. **Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. Campinas – SP, 2012.
- BENITES, Larissa Cerignoni; SARTI, Flavia Medeiros; NETO, Samuel de Souza. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de Pesquisa**. v.45, n.155, p.100-117, jan./mar. 2015
- BORDIGNON, Josiane Tomasella. OLIVEIRA, Aurea Maria. Estágio na educação infantil: descobrindo as formas de uma interação horizontal. **A prática de ensino e o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia: desafios e possibilidades**. Eliana Marques Zanata e Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (organizadoras). São Paulo. Cultura Acadêmica, 2018.
- BORGES, Vilmar José. **Modos de realizar estágio curricular supervisionado em geografia: vozes de professores supervisores e professores parceiros na Região Sudeste (Brasil)**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. 2012.
- BORGES, Fabiana Vigo Azevedo; REALI, Aline Maria De Medeiros Rodrigues. O estágio supervisionado: momento de aprendizagem e renovação da base de conhecimento de professores experientes. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores - XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. 2014.
- BUENO, M. C. **Relações intergeracionais docentes e estágio supervisionado: um estudo sobre possibilidades e limites na formação de professores**. 2016. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.
- CAIRES, Susana; MOREIRA, Maria Alfredo; ESTEVES, Carla Hiolanda; VIEIRA, Diana A. As vivências e percepções dos actores na formação inicial de professores: a figura do supervisor cooperante. **Revista Portuguesa de Educação**, 24(2), pp. 59-79, CIEd - Universidade do Minho, 2011.
- CALDERANO, Maria da Assunção. Tecendo relações entre teses e ações desenvolvidas por professores supervisores de estágio curricular. **36ª Reunião Nacional da ANPEd**. Goiânia-GO. 2013.
- CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, vol. 39, n. 136, p. 269-283, 2009.
- CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. Perfil do professor da educação básica. Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2018.

CARVALHO, M. B. O. M.; LIMA, S. L. Aprendendo e construindo a docência: estágio na sala de aula. In: **XV EDIPE**. Belo Horizonte, 2009. Acesso em Maio de 2020. Disponível em <http://www.repositoriobib.ufc.br/000014/00001403.pdf>

CASTRO, Silvio Ivanir. **Concepções de licenciandos do curso de química da universidade federal de juiz de fora e professores de química da educação básica sobre o estágio curricular supervisionado**. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2014

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CONTRERAS, José. A. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo, Cortez, 2002.

CYRINO, M.; NETO, S. S. Interventoria: uma proposta para o acompanhamento de estagiários de pedagogia. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 5, n. 8, p. 136-152, 30 jun. 2013.

CYRINO, Marina; CERIGNONI Benites, Larissa; de Souza NETO, Samuel. Formação Inicial em Pedagogia: os professores colaboradores no Estágio Supervisionado. **Educação Unisinos**. vol. 19, núm. 2, maio-agosto 2015.

DIAS, Aurora; VIEIRA, Celina Tenreiro. A Supervisão na Formação Contínua de Professores de Matemática e o Desenvolvimento Profissional. **Bolema**. Rio Claro-SP, v. 26, n. 42A, p. 65-86, 2012.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, 2011.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUARTE, Adriana. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 101-117, 2010.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**, 2004, v.14, n. 28, p.139 -152.

FREIRE, P. **Pedagogia do compromisso**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018 (1ª Ed. 2001).

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FÜRKOTTER, Monica et. al.; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini; MORELATTI, Maria Raquel Miotto; LEONE, Naiara Mendonça; LIMA, Vanda Moreira Machado; LEITE,

Yoshie Ussami Ferrari. O que a Formação Contínua deve Contemplar: o que dizem os professores. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 3, p. 849-869, Porto Alegre-RS, jul./set. 2014.

GABRIEL, Carmen Teresa. Objetivação e subjetivação nos currículos de licenciaturas: revisitando a categoria saber docente. **Revista Brasileira de Educação**. v. 23, 2018.

GALINDO, Mônica Abrantes; ABIB, Maria Lucia Vital dos Santos. Escola, universidade e estágio supervisionado: sentidos atribuídos pelos professores das escolas básicas. **Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP**. Campinas. 2012

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, 2004.

GATTI, Bernardete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBPAAE**, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr. 2012.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. Selma Garrido Pimenta, Evandro Ghedin (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4ª ed. São Paulo. Cortez. 2006.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 Mar./Abr. 1995.

GUNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, Vol. 22, n. 2, p. 201-210, Mai-Ago/2006.

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves; LOPES, Maria do Socorro Leal; LEAL, Francisca Lourdes Santos; HONÓRIO, Teresa Christina Torres; SANTOS, Vilmar Aires. As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.3, p. 1736-1755, jul-set/2017.

KALMUS, Jaqueline; SOUZA, Marilene Proença Rebello. Trabalho e formação: uma análise comparativa das políticas de formação de professores em serviço no Brasil e no México. **Educação Pesquisa**, v. 41, n.1, p. 53-66, São Paulo, jan./mar. 2016.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigações UNAD Bogotá – Colômbia nº 14**, vol 14, n. 2, julho/Dez 2015.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 8, n. 23, p. 195-205, Curitiba, jan./abr. 2008.

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

LUDKE, Menga. Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 64, p. 61-63, fev./1988.

MACEDO, Elizabeth; PRADO de Sousa, Clarilza. A pesquisa em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 15, núm. 43, janeiro-abril, 2010, pp. 166-176.

MACIEL, Emanoela Moreira. **Aprendizagens docentes de professores supervisores de estágio: desvendando horizontes formativos**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-graduação em Educação, Teresina-PI. 2015

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas Implicações para a Pesquisa em Educação. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, maio/ago. 2011.

MAINARDES, Jefferson. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós Resolução CNS nº 510/2016. **Educação**, v. 40, n. 2, p. 160-173, maio-ago. 2017.

MEDEIROS, Marcelo. **Questionários: recomendações para formatação**. Brasília, IPEA, 2005. (Texto para Discussão n. 1063).

MELLO, Ana Cecília Romano de. **Desenvolvimento profissional do professor supervisor de estágio durante a socialização com os estagiários de ciências biológicas**. Dissertação de mestrado - Universidade Federal do Paraná. Curitiba-PR. 2015.

MELLO, Ana Cecília Romano de. HIGA, Ivanilda. Contribuições da supervisão de estágio para o desenvolvimento profissional docente de professores de ciências e biologia. **X congresso internacional sobre investigação em didática das ciências**. Sevilla. 5-8 de septiembre de 2017.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, p. 239-262. jul/set, 1993.

NOGUEIRA, Roberto. **Elaboração e análise de questionários: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real**. Rio de Janeiro, UFRJ/COPPEAD, 2002.

NETO, Samuel de Souza.; SILVA, Vandeí Pinto da. Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 14, nº 43, p. 889 – 909, 2014.

NONO, Maévi Anabel. **Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação**. Editora Mediação. Porto Alegre-RS. 2011.

OLIVEIRA, Amurabi. Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação? **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 69-81, jul./dez. 2013.

OLIVEIRA, Amurabi. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da Etnografia na Educação. **Revista Educação em foco**. Ano 16, n. 22, p. 163-183, dezembro/2013.

OLIVEIRA, Eliana de. et. al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, Sidinei Rocha de; PICCININI, Valmiria Carolina. Validade e reflexividade na pesquisa qualitativa. **Cadernos EBAPE**, v. 7, nº 1, p. 89-98, Mar. 2009.

PASSALACQUA, Flávia Graziela Moreira. **Necessidades Formativas: os impasses para a efetividade das ações de formação continuada de professores no espaço escolar.** Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2017.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas.** Época III. Vol. XXIII. Número Especial III, Colima, p. 161-190, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** Revisão técnica José Cerchi Fusari. Cortez. São Paulo. 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 6ª edição. Editora Cortez. São Paulo. 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis.** Vol 3, *Números 3 e 4*, pp.5-24, 2005/2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. Selma Garrido Pimenta, Evandro Ghedin (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação,** v. 24, 2019

REAL, Gisele Cristina Martins. A prática como componente curricular: o que isso significa na prática? **Educação e Fronteiras On-Line,** Dourados/MS, v.2, n.5, p.48-62, maio/ago. 2012.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a base nacional comum curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. **Espaço do currículo,** v.9, n.2, p. 215-236, Maio a Agosto de 2016.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte,** v.26, n.2, p.323-38, São Paulo, abr./jun. 2012.

SACRISTÀN, José Gimeno. A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade. **Poderes Instáveis em Educação.** Artmed. 1999.

SACRISTÀN. J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SACRISTÀN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÀN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16, 17, 19.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais,** Ano I, n. I, Julho/2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) **Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação** (137 - 179). Rio de Janeiro, Lamparina (2ª edição), 2011.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 133-152, 2009.

SARTI, Flávia. Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado. **Cadernos de Educação - FaE/PPGE/UFPel**. Pelotas, setembro/dezembro 2013.

SARTI, Flavia Medeiros; ARAÚJO, Simone Reis Palermo Machado. Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente. **Revista Educação**, vol. 39, núm. 2, Porto Alegre, maio-agosto, 2016.

SÁVIO, F. **Ilha Solteira**: um sonho, uma história. THS Editora, p. 195, São José do Rio Preto, 2011.

SCHWARTZ, Maria Antonia M.; BAPTISTA, Neusa Maria Gomide; CASTELEINS, Vera Lúcia. A contribuição do estágio supervisionado no desenvolvimento de aptidões e formação de competências. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 4, p. 105-111, jul/dez. 2001. Acesso em: 17 ago. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3904/3817>>.

TELLES, Cassiano; KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Rodrigo de Rosso; CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos. As contribuições do Estágio Curricular Supervisionado para a aprendizagem docente dos professores-colaboradores da educação básica na percepção de acadêmicos/estagiários de Educação Física. **Revista eletrônica FAFIT/FACIC**, v. 06, n. 01, jan./jun. 2015.

TEIXEIRA BARTH, Enise. A Análise de Dados na Pesquisa Científica. Importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em Questão**, vol. 1, núm. 2, julho-dezembro, 2003, pp. 177-201.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1987.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1968.

APÊNDICE A – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA (VERSÃO PPC 2017)

Contínua

Proposta de Integralização Curricular - Licenciatura em Física (2015)								
Disciplina	Natureza	Ano/Sem	Créditos	Carga (horas)	DEFDP e ACED	DB	Estágio	PCC
Cálculo I	DB	1º/1º	6	90		90		
Física I	DB	1º/1º	4	60		60		
Fundamentos de Física I	DB	1º/1º	2	30		30		
Laboratório de Física I	DB	1º/1º	2	30		30		
Laboratório Didático de Física I	DEFDP	1º/1º	2	30	30			
Cálculo II	DB	1º/2º	6	90		90		
Vetores e Geometria Analítica	DB	1º/2º	4	60		60		
Física II	DB	1º/2º	4	60		60		
Fundamentos de Física II	DB	1º/2º	2	30		30		
Laboratório de Física II	DB	1º/2º	2	30		30		
Laboratório Didático de Física II	DEFDP	1º/2º	2	30	30			
Cálculo III	DB	2º/1º	6	90		90		
Álgebra Linear	DB	2º/1º	4	60		60		
Física III	DB	2º/1º	4	60		60		
Laboratório de Física III	DB	2º/1º	2	30		30		
Laboratório Didático de Física III	DEFDP	2º/1º	2	30	30			
Introdução à Teoria do Conhecimento e Filosofia da Ciência	DEFDP	2º/2º	4	60	60			
Cálculo IV	DB	2º/2º	6	90		90		
Física IV	DB	2º/2º	4	60		60		
Laboratório de Física IV	DB	2º/2º	2	30		30		
Laboratório Didático de Física IV	DEFDP	2º/2º	2	30	30			
Química Geral e Inorgânica	DB	3º/1º	4	60		60		
Física Matemática I	DB	3º/1º	4	60		60		
Mecânica Clássica I	DB	3º/1º	4	60		60		
Fundamentação Teórica para Projetos	ACED	3º/1º	4	60	60			60
Sociedade, Educação e Ciência	ACED	3º/1º	4	60	60			
Questões Sociocientíficas e Argumentação	ACED	3º/2º	4	60	60			
Políticas e Programas de Educação Científica	ACED	3º/2º	4	60	60			

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso (2017, p. 11).

continuação.

Física Moderna I	DB	3º/2º	4	60		60		
Laboratório de Física Moderna	DB	3º/2º	4	60		60		
Eletromagnetismo I	DB	3º/2º	4	60		60		
Instrumentação para o Ensino de Física I	DEFDP	4º/1º	4	60	60			60
Estágio Supervisionado I	AED	4º/1º	7	105			105	
Física Estatística	DB	4º/1º	4	60		60		
Mecânica Quântica I	DB	4º/1º	4	60		60		
Introdução à Física do Estado Sólido	DB	4º/2º	4	60		60		
Estágio Supervisionado II	AED	4º/2º	7	105			105	
Metodologia do Ensino de Física I	DEFDP	4º/2º	4	60	60			
Pesquisa em Educação Científica I	ACED	4º/2º	2	30	30			
Texto Didático e Divulgação Científico- Tecnológica I	ACED	4º/2º	2	30	30			
Instrumentação para o Ensino de Física II	DEFDP	5º/1º	4	60	60			60
Texto Didático e Divulgação Científico-Tecnológica II	ACED	5º/1º	3	45	45			
Estágio Supervisionado III	AED	5º/1º	6	90			90	
História da Física	DB	5º/1º	2	30		30		
Metodologia do Ensino de Física II	DEFDP	5º/1º	2	30	30			
Pesquisa em Educação Científica II	ACED	5º/1º	4	60	60			60
Instrumentação para o Ensino de Física III	DEFDP	5º/2º	5	75	75			75
Didática e Conceito de Libras (111/2012)	DB	5º/2º	4	60		60		
Pesquisa em Educação Científica III	ACED	5º/2º	6	90	90			90
Estágio Supervisionado IV	AED	5º/2º	7	105			105	
Trabalho de Conclusão de Curso	ACED	5º	6	90				
Optativa			8	120				
AACC*			14	210				
Totais			221	3315	945	1530	405	405

Fonte: Projeto Pedagógico de Curso (2017, p. 12)

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA

I - Determinação do perfil e formação do docente.

1. Conte-me um pouquinho da sua história, o que te levou a ser professor? Conte-me sobre sua experiência profissional.
2. Você realizou estágio de algum tipo, durante a realização do seu curso de formação de professores? Se sim, há diferenças entre os estágios de hoje e no período em que você cumpriu?

II - Relações entre as instituições formadoras (Universidade e Escola) e os sujeitos (professor da escola, professor da universidade e estagiário).

1. Como e quando você iniciou sua participação no estágio? Existiu algum convite?
2. Como são selecionados os professores da escola para atuarem no estágio curricular dos alunos da licenciatura?
3. Como é definido o número de estagiários por docente na escola? Há consulta para isso?
4. Há informações de como são selecionadas as escolas de educação básica onde serão realizados os estágios? Se sim, como se dá este processo?
5. Você conhece as normas que regulamentam os estágios?
6. Quais as formas de contato entre você e o professor da universidade?
7. Você participa dos planejamentos do estágio com o professor da universidade (o supervisor do estágio)?
8. Você já recebeu algum tipo de gratificação, ressarcimento ou pagamento mensal para acompanhamento dos estagiários?
9. Você considera que o professor da educação básica é valorizado pela universidade?

III - O Professor da escola de educação básica e possíveis condições formativas para si.

1. Para acompanhamento de estagiários, você já realizou alguma capacitação, curso ou encontro? Se sim, como foi?
2. As atividades do estágio e do estagiário influenciam nas suas atividades diárias como professor da escola?
3. O estágio curricular supervisionado te proporcionou alguma mudança enquanto professor? Se sim, o que mudou?
4. Você já utilizou, em suas aulas, alguma metodologia ou instrumentos, que porventura teve contato durante o estágio curricular supervisionado? Conte-me sobre alguma experiência neste sentido.
5. O estagiário auxilia-o no trabalho fora ou em sala de aula durante o estágio? Se sim, como ocorre tal procedimento?
6. O que você esperava do estágio quando aceitou pela primeira vez?
7. O que você esperava do estagiário quando aceitou pela primeira vez?

IV - Concepções do professor da escola sobre o ECSO e a formação do futuro professor.

1. Os estagiários conversam com você a respeito das atividades que desenvolverão durante o estágio na escola? Se sim, onde são realizadas as conversas e quanto tempo duram?
2. Você percebe que os estagiários seguem suas orientações nas atividades? Se sim, aponte algum exemplo do passado ou atual.
3. Você percebe que os estagiários incorporam algo do seu jeito de dar aula nas atividades que eles realizam?
4. No sentido do planejamento das aulas, há articulações, considerações ou sugestões por parte dos estagiários?
5. Os estagiários avaliam suas próprias práticas de sala de aula e as compartilham com você?

6. Você considera que o Estágio Curricular cumpre sua função na formação de professores?
7. Como você compreende a função da escola de educação básica na formação de professores?

V - Condições anteriores, atuais e propostas de melhoria ao ECSO.

1. Pode me dizer como ocorre a avaliação dos alunos-estagiários? Você participa dos processos avaliativos dos estagiários que ficam em sua sala?
2. Existe algum processo de orientação de suas atividades para o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado na escola em que você atua? Se sim, como e por quem?
3. Há dificuldades no processo de acompanhamento dos estagiários em suas aulas? Se sim, quais, exemplifique.
4. Cotidianamente, como você considera seu relacionamento com o estagiário?
5. Como você considera as suas ações no estágio curricular dos alunos de licenciatura?
6. Você acredita contribuir para a formação de professores? Se sim, de que forma?
7. Você se sente preparado para receber e orientar estagiários?
8. Você mudaria alguma coisa no estágio? O que? Por quê?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DAS ESCOLAS

I – PERFIL DOS PROFESSORES DA ESCOLA

1.1 DADOS PESSOAIS:

Sexo: () feminino () masculino

Idade:

Cor: () Branco () Pardo () Preto () Amarelo () Indígena

Naturalidade:

Estado civil

() Casado (a)

() Vive com companheiro (a)

() Solteiro (a)

() Separado (a)

() Viúvo (a)

() Divorciado (a)

Tem filhos () SIM

() NÃO

Quantos:

Renda familiar:

() Até 2 salários mínimos (R\$ 1045,00)

() Mais de 2 a 5 salários mínimos

() Mais de 5 a 10 salários mínimos

() Mais de 10 a 20 salários mínimos

() Mais de 20 salários mínimos

Grau de escolaridade da família: – Marque um x no item correspondente

Grau de escolaridade	PAI	MÃE	CÔNJUGE/COMPANHEIRO (A)
Sem escolaridade			
Ensino Fundamental (incompleto)			
Ensino Fundamental (completo)			
Ensino Médio (incompleto)			
Ensino Médio (completo)			
Ensino Superior (incompleto)			
Ensino Superior (completo)			
Pós Graduação-Especialização			
Mestrado			
Doutorado			

1.2 DADOS PROFISSIONAIS

Escola:

Disciplina:

Regime de trabalho na escola?

() Efetivo

() Substituto/Convocado

() Cedido

Jornada de trabalho

() 40h

() 20h

Realiza outro trabalho além da docência na educação básica?

() Sim _____

() Não

Federal Estadual Municipal Privada
 Modalidade:
 À distância Presencial Semipresencial

2.3 Pós-graduação

Aperfeiçoamento - 180h

Curso: _____

Faculdade/Universidade: _____

Ano de conclusão: _____

Modalidade: À distância Presencial Semipresencial

Faculdade/Universidade:

Federal Estadual Municipal Privada

Especialização - 360h

Curso: _____

Faculdade/Universidade: _____

Ano de conclusão: _____

Modalidade: À distância Presencial Semipresencial

Faculdade/Universidade:

Federal Estadual Municipal Privada

Mestrado:

Curso:

Faculdade/Universidade:

Ano de conclusão:

Modalidade: À distância Presencial Semipresencial

Faculdade/Universidade:

Federal Estadual Municipal Privada

Doutorado:

Curso: _____

Faculdade/Universidade: _____

Ano de conclusão: _____

Modalidade: À distância Presencial Semipresencial

Faculdade/Universidade:

Federal Estadual Municipal Privada

APÊNDICE D - CARTA DE APRESENTAÇÃO

Paranaíba-MS, Agosto de 2019

À direção e coordenação pedagógica da Escola Estadual de Urubupungá.

Respeitosamente apresentamos o acadêmico WILLIAN DOS SANTOS BONFIM, regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS – Paranaíba-MS, em nível Mestrado, que está desenvolvendo a pesquisa sobre os aspectos formativos do estágio curricular supervisionado do curso de licenciatura em Física da Universidade Estadual Paulista – UNESP. O presente trabalho busca, dentre outros, identificar e compreender as contribuições e os elementos formativos do estágio para o professor da escola.

Solicitamos vossa permissão para que o acadêmico desenvolva parte da pesquisa em vosso estabelecimento de ensino, aplicando questionários e desenvolvendo entrevistas com professores de Física que participam do estágio curricular supervisionado obrigatório junto aos estagiários do curso de licenciatura em Física da UNESP de Ilha Solteira.

Os questionários e as entrevistas, serão antecipadamente solicitados mediante permissão específica a cada professor da escola, e previamente agendado o melhor dia/horário para sua realização. Não serão divulgadas informações com identificação dos professores ou da presente instituição de educação básica. Válido destacar que o foco da pesquisa não encontra-se nos estudantes da escola de educação básica.

Quanto aos possíveis riscos na entrevista cita-se uma possível condição de constrangimento na exposição das opiniões individuais, no entanto, ressalta-se que a identidade permanecerá anônima e as instituições de educação básica não serão expostas ou citadas nominalmente. Já os benefícios da pesquisa encontram-se na perspectiva da melhor compreensão das ações formativas do estágio curricular supervisionado obrigatório, agindo para melhoria dos cursos de licenciatura e para oportunizar os processos de reflexão sobre as contribuições gerais para os professores da escola de educação básica.

Para o momento, agradecemos imensamente a atenção prestada e nos dispomos para maiores esclarecimentos.

Orientadora Profa. Dra. Andréia Nunes Militão

Programa de pós-graduação UEMS (PPGEDU-UEMS) Paranaíba-MS
andreiamilitao@uems.com

Acadêmico – nível mestrado Willian dos Santos Bonfim

Programa de pós-graduação UEMS (PPGEDU-UEMS) Paranaíba-MS
willianbonfim@yahoo.com.br

APÊNDICE E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, [.....], diretora da escola [.....], RG N° [.....], CPF N° [.....], AUTORIZO o pesquisador **WILLIAN DOS SANTOS BONFIM**, RG n°, CPF n°, e função institucional de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS – Paranaíba - MS, a realizar tomada de informações pertinentes a pesquisa por vias de entrevistas ou questionários com os professores [.....,]. O referido estudo é intitulado **“O estágio supervisionado: possibilidades de construção de novos saberes pelo professor da escola”**, e seu objetivo é buscar identificar e compreender as características formativas na formação do professor da escola apresentados ao desenvolver-se as ações de acompanhamento de estagiários durante as atividades de estágio curricular supervisionado obrigatório na instituição escolar de educação básica.

Mestrando Willian dos Santos Bonfim – RGM n° 201800665
willianbonfim@yahoo.com.br

Orientadora Profa. Dra. Andréia Nunes Militão
Programa de Pós-Graduação UEMS-Paranaíba
andreiamilitao@uems.br

Os pesquisadores acima qualificados se comprometem a:

- 1- Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS N° 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Ilha Solteira, 08 de Agosto de 2019.

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

- a) Você, professor(a), está sendo convidado a participar de um estudo intitulado “O estágio curricular supervisionado: possibilidades de construção de novos saberes pelo professor da escola”. Este estudo é a pesquisa de mestrado do programa de pós-graduação em Educação da UEMS-Paranaíba-MS em desenvolvimento pelo discente Willian dos Santos Bonfim.
- b) O objetivo desta pesquisa é buscar identificar e compreender as características formativas na formação do professor da escola apresentados ao desenvolver-se as ações de acompanhamento de estagiários durante as atividades de estágio curricular supervisionado obrigatório na instituição escolar de educação básica.
- c) Caso você participe da pesquisa, será necessário proceder do preenchimento de um questionário impresso ou conceder uma entrevista ao pesquisador. Os questionários serão tabulados e quantificados em planilhas e gráficos, já as entrevistas serão gravadas em áudio e depois transcritas para a forma escrita. Os arquivos serão utilizados unicamente para fins da pesquisa e deverão ser prontamente descartados ao final de sua utilização.
- d) O objetivo das entrevistas é apenas de ouvir seu ponto de vista, sua opinião sobre o estágio curricular supervisionado e como compreende suas relações. Assim, o possível risco na entrevista é você sentir-se constrangido ao expor sua opinião, no entanto, sua identidade permanecerá anônima e as instituições de educação básica não serão expostas ou citadas nominalmente.
- e) Nota-se que os instrumentos apenas serão relevados para fins da pesquisa. A identificação do seu nome só será realizada caso você deseje, do contrário, a pesquisa é totalmente anônima. Ressalta-se que nenhum dos indivíduos e nem a escola serão expostos pela pesquisa.
- f) Os questionários serão aplicados na escola ou em locais de sua preferência, ainda assim, será estabelecido prazo para devolutiva dos instrumentos. As entrevistas serão realizadas na escola onde trabalha, preferencialmente, ou em algum outro local de comum escolha diante da impossibilidade anterior. Prevê-se que a duração máxima da entrevista permaneça em 50 minutos.
- g) Os pesquisadores abaixo citados são responsáveis pela pesquisa e poderão ser contatados para reais esclarecimentos e dúvidas.

Orientadora Profa. Dra. Andréia Nunes Militão
Programa de Pós-Graduação UEMS-Paranaíba
andreiamilitao@uems.br

Mestrando Willian dos Santos Bonfim
willianbonfim@yahoo.com.br
(18) 99169-9138

- h) Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo Fone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta.

i) Se achar necessário desligar-se desta pesquisa, poderá solicitar a devolução deste termo de livre consentimento e esclarecido, em seu original e a qualquer momento.

j) Para que seja mantida a confidencialidade, as informações prestadas ao estudo, e sendo necessárias em relatório ou publicação, estas serão necessariamente codificadas, utilizando-se de pseudônimos (apelidos inventados) e padrões numéricos. E mesmo que os resultados forem publicados, não será creditado seu nome.

k) Os resultados se tornarão públicos a partir de sua publicação oficial nos canais de divulgação acadêmica e outros, e ressaltando-se que os aspectos benéficos da pesquisa encontram-se na perspectiva da melhor compreensão das ações formativas do estágio curricular supervisionado obrigatório.

l) Estão garantidas todas as informações que você deseje solicitar, antes e depois da pesquisa.

m) Por fim, por sua colaboração no desenvolver desta pesquisa, não haverá provimentos, gratificações, ou pagamentos de nenhuma espécie.

n) Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e que também será assinado por mim, pesquisador, em todas as folhas. Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador.

Eu, _____ li o texto acima e compreendi a real natureza e os objetivos da pesquisa intitulada “O estágio curricular supervisionado: possibilidades de construção de novos saberes pelo professor da escola”. As informações prestadas pelo pesquisador Willian dos Santos Bonfim mencionam os procedimentos e estabelecem os riscos do estudo. Compreendi que possuo livre condições para interromper minha participação na pesquisa, a qualquer momento, sem a necessidade de justificativa. Concordo voluntariamente em participar do estudo e compreendo que não receberei nenhum tipo de pagamento ou gratificação por integrá-lo.

Ilha Solteira, 08 de Agosto de 2019

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa

Pesquisador: Willian dos Santos Bonfim

Telefone para contato:

E-mail: willianbonfim@yahoo.com.br

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

APÊNDICE G – QUADRO DE FORMULAÇÃO DOS INDICADORES DO PEB01

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1. AVALIAÇÃO DO ESTAGIÁRIO PELO PROFESSOR 4. AVALIAÇÃO DO ESTAGIÁRIO FEITA PELO PROFESSOR NÃO É UMA AVALIAÇÃO FORMAL 8. FICHA AVALIATIVA DO ESTAGIÁRIO	1- Há, de certa forma, avaliação dos estagiários.
65. AVALIAÇÃO DO PROFESSOR DA ESCOLA PELO ESTAGIÁRIO 66. PROFESSOR COM SENSAÇÃO DE CONSTANTE AVALIAÇÃO DURANTE O ESTÁGIO	2 - Não há avaliação do professor da escola.
2. RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA 23. ENTENDIMENTO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO ESTÁGIO.	3 - Presença do programa Residência Pedagógica na escola.
10. HÁ DIFICULDADES COM O ESTAGIÁRIO 37. FALTA DE RESPONSABILIDADE DO ESTAGIÁRIO PARA COM O ESTÁGIO 38. DIFICULDADE EM EXECUTAR ATIVIDADES PLANEJADAS COM ESTAGIÁRIO 39. COMPROMISSOS DA UNIVERSIDADE ACIMA DOS DA ESCOLA 40. RELACIONAMENTO DE RESPEITO ENTRE PROFESSOR-ESTAGIÁRIO	4 - Há dificuldades e problemas na condução e orientação dos estagiários. Ainda assim, e apesar dos problemas evidenciados, há de certa forma, respeito entre professor e estagiário.
9. ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR DA ESCOLA PELA UNIVERSIDADE 11. REUNIÕES DO ESTÁGIO NA UNIVERSIDADE 27. PLANEJAMENTO ESCOLA-UNIVERSIDADE 28. CONTATO ENTRE PROFESSOR DA ESCOLA E PROFESSOR DA UNIVERSIDADE	5 - Não há orientações e/ou planejamento das ações do ECSO entre os professores da escola e os professores da universidade.
49. O ESTÁGIO DEPENDE DO TRABALHO DOS PROFESSORES DA ESCOLA E DA UNIVERSIDADE 68. OS OBJETIVOS DO PROFESSOR DA UNIVERSIDADE SÃO DIFERENTES DO PROFESSOR DA ESCOLA	6 - O professor da escola e o professor da universidade devem atuar com a mesma perspectiva para com a formação do futuro professor.

<p>69. O TRABALHO CONJUNTO ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE PODE LEVAR A ALGO MELHOR</p> <p>70. O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DEVE PROCURAR A ESCOLA</p>	
<p>12. ESTAGIÁRIOS SEGUEM AS ORIENTAÇÕES DO PROFESSOR DA ESCOLA</p> <p>13. NOVAS PRÁTICAS PELO ESTAGIÁRIO</p> <p>17. ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR DA ESCOLA AO ESTAGIÁRIO SOBRE MUDANÇAS DE CONTEÚDO</p> <p>24. ESTAGIÁRIOS ADOTAM PRÁTICAS DO PROFESSOR</p>	<p>7 - Os estagiários costumam realizar as atividades e ações consideradas diferenciadas, e que são sugeridas pelo professor da escola.</p>
<p>29. REMUNERAÇÃO PELA ORIENTAÇÃO NO ESTÁGIO</p> <p>36. PROFESSOR DA ESCOLA NÃO REALIZA CAPACITAÇÃO PARA O ESTÁGIO</p> <p>61. PROFESSOR DA ESCOLA SEM PREPARAÇÃO PARA ASSUMIR O ESTÁGIO</p> <p>62. A PREPARAÇÃO DO PROFESSOR DA ESCOLA PARA RECEBER ESTAGIÁRIO ACONTECE DURANTE O ESTÁGIO</p> <p>67. A VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR DA ESCOLA PELA UNIVERSIDADE NÃO OCORRE</p>	<p>8 - Não há qualquer investimento sobre o professor da escola no que diz respeito da qualificação das ações deste no ECSO.</p>
<p>5. PROFESSOR DA ESCOLA DA AUTONOMIA AOS ESTAGIÁRIOS</p> <p>18. PROFESSOR BUSCA ATENDER AS NECESSIDADES DOS ESTAGIÁRIOS</p> <p>25. PROFESSOR TESTANDO FORMAS DE ORIENTAÇÃO DO ESTAGIÁRIO</p> <p>54. PAPEL DO PROFESSOR DA ESCOLA NA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA</p> <p>56. A FORMAÇÃO DO ESTAGIÁRIO DEPENDE DO ACOLHIMENTO REALIZADO PELO PROFESSOR DA ESCOLA</p> <p>58. PROFESSOR DA ESCOLA DISPOSTO A AJUDAR EM OUTROS ASSUNTOS.</p>	<p>9 - O professor busca conceder a autonomia aos estagiários e atender demais necessidades formativas apresentadas por eles.</p>

60. PAPEL DO PROFESSOR DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR	
51. PAPEL DA ESCOLA É POSSIBILITAR EXPERIÊNCIAS AO ESTAGIÁRIO 52. ESCOLA COMO LUGAR DE VÁRIOS TIPOS DE EXPERIÊNCIAS 53. A ESCOLA COMO LUGAR DE PRÁTICA 55. A ESCOLA MOSTRA A REALIDADE 64. REFLEXÃO DO PROFESSOR SOBRE A ESTRUTURA DA ESCOLA	10 - A escola mostra o contexto real da educação, e apesar de sua estrutura física carente, apresenta ao estagiário várias experiências positivas para a construção de sua identidade como docente.
7. DIÁLOGO SOBRE AS AÇÕES DO ESTÁGIO 14. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA ENTRE PROFESSOR DA ESCOLA E ESTAGIÁRIOS 15. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PELOS PRÓPRIOS ESTAGIÁRIOS	11 - O diálogo entre estagiário e professor restringe-se aos finais de aula.
3. PLANEJAMENTO DA AULA DO PROFESSOR JUNTO COM OS ESTAGIÁRIOS 6. REUNIÕES DO ESTÁGIO NA ESCOLA 34. PLANEJAMENTO DAS AULAS PELOS ESTAGIÁRIOS	12 - Há planejamento de atividades relacionadas ao estágio curricular supervisionado obrigatório, envolvendo o professor da escola e o estagiário na escola de educação básica.
19. CONHECIMENTO DAS NORMAS DO ESTÁGIO PELO PROFESSOR 21. CARGA HORÁRIA DO ESTÁGIO 22. NÚMERO DE ESTAGIÁRIOS NA SALA OU ESCOLA 43. QUANTIDADE DE PROFESSORES DA ESCOLA NO ESTÁGIO 46. LIMITE DE ESTAGIÁRIOS POR SALA	13 - O professor da escola tem conhecimento parcial da estrutura normativa do ECSO na escola.
44. NÃO HÁ SELEÇÃO PARA PROFESSOR DA ESCOLA NO ESTÁGIO 45. SEM DIRECIONAMENTO DA ESCOLA PARA ESCOLHER O PROFESSOR NO ESTÁGIO 47. ESCOLHA DA ESCOLA POR CRITÉRIO DE LOCALIDADE 48. ESCOLHA DA ESCOLA POR CRITÉRIO DE FACILIDADE DE TRABALHO	14 - Não há processo seletivo para que os professores da escola atuem no ECSO. E a escola e seus professores são escolha dos estagiários.
35. DISTÂNCIA UNIVERSIDADE-ESCOLA	15 - O início da atuação do professor da escola no estágio curricular

<p>41. INÍCIO DO PROFESSOR NO ESTÁGIO</p> <p>42. PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO REALIZADO PELO ESTAGIÁRIO JUNTO AO PROFESSOR DA ESCOLA</p>	<p>supervisionado obrigatório seguiu-se rapidamente a partir do primeiro contato com os estagiários.</p>
<p>16. REORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DO PROFESSOR</p> <p>26. SUGESTÕES DE ATIVIDADES OU METODOLOGIAS PELO ESTAGIÁRIO AO PROFESSOR</p> <p>31. CONTINUIDADE DAS NOVAS PRÁTICAS ADQUIRIDAS PELO PROFESSOR DA ESCOLA</p>	<p>16 - Utilização de outras abordagens de ensino que não eram comuns na prática do professor da escola.</p>
<p>20. REFLEXÃO DO PROFESSOR DA ESCOLA SOBRE A PRÓPRIA FORMAÇÃO</p> <p>50. TRAUMAS DO PROFESSOR DA ESCOLA DEVIDO AO ESTÁGIO</p> <p>59. REFLEXÃO DO PROFESSOR DA ESCOLA SOBRE SUA APRENDIZAGEM COM O ESTÁGIO</p>	<p>17 - A atuação do professor da escola no ECSO presente, o faz recordar de sua formação inicial, e leva-o a buscar atuar de forma ajustada.</p>
<p>32. INFLUÊNCIA DO ESTUDO DE TEORIAS</p> <p>33. ESTUDO DE TEORIAS NO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA</p>	<p>18 - Atribui-se como uma aprendizagem na docência em exercício os conhecimentos construídos a partir do estudo de referenciais teóricos.</p>
<p>30. CONTRIBUIÇÕES DA UNIVERSIDADE PARA O FUTURO DOCENTE</p> <p>57. O PROFESSOR DA ESCOLA AFIRMA QUE O ESTÁGIO PODE SER MELHORADO</p>	<p>19 - Afirma-se que o estágio pode ser melhorado, mas não apresenta em quais condições isso pode ocorrer.</p>
<p>63. BAIXA CONDIÇÃO FINANCEIRA LEVOU A SER PROFESSOR</p> <p>71. INÍCIO DA CARREIRA DE PROFESSOR</p>	<p>20 - O professor optou por realizar um curso de formação de professores devido a baixa condição financeira da família.</p>

APÊNDICE H – QUADRO DE FORMULAÇÃO DOS INDICADORES DO PEB02

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>1 - Avaliação do estagiário pelo professor</p> <p>2 - Ficha avaliativa do estagiário feita pelo professor da escola</p> <p>21 - Autoavaliação e relatório de estágio é apresentado ao professor</p>	<p>1 - Há avaliação dos estagiários.</p>
<p>3 - Estagiário participa de todos os aspectos da vida escolar</p> <p>7 - Estagiários seguem as orientações do professor da escola</p> <p>18 - Estagiário realiza correção de trabalhos e avaliações</p> <p>29 - Compartilhamento das tarefas da aula</p>	<p>2 - Contribuições do estagiário no desenvolvimento do trabalho do professor da escola.</p>
<p>4 - Diálogo sobre as ações do estágio</p> <p>10 - Sugestões pelo estagiário</p> <p>17 - Reorganização da prática do professor</p> <p>22 - Reflexão sobre a prática entre professor da escola e estagiários</p> <p>36 - Melhorou a relação de ensino do professor e o aluno da escola</p>	<p>3 - O estágio como possibilidade de reciclagem da formação inicial do professor da escola.</p>
<p>5 - Reuniões do estágio na escola</p> <p>11 - Reuniões do estágio na universidade</p> <p>12 - Convite ao professor da escola a participar de reuniões do estágio</p> <p>20 - Contato entre professor da escola e professor da universidade</p>	<p>4 - São realizadas reuniões, que sugerem tratar do estágio.</p>
<p>8 - Conhecimento das normas do estágio pelo professor</p> <p>9 - Mudanças estruturais do estágio</p> <p>28 - Número de estagiários</p>	<p>5 - O professor demonstra conhecimento parcial sobre as normas e a estrutura do estágio.</p>
<p>13 - Remuneração pela orientação no programa Pibid e residência pedagógica</p> <p>16 - Outros programas como Pibid e residência pedagógica com mais espaço na escola do que o estágio</p> <p>26 - O professor da escola recebe estagiários de física e de matemática</p>	<p>6 - Os programas Pibid e Residência Pedagógica se destacam.</p>
<p>14 - O estagiário é trabalhado pela universidade para ir ao estágio na escola</p> <p>23 - A formação do estagiário depende do acolhimento realizado pelo professor da escola</p> <p>37 - A diferença entre o professor da escola e o estagiário é a experiência na docência</p>	<p>7 - A forma de acompanhamento do professor da escola é motivacional</p>

15 - Reflexão do professor da escola devido a conduta do estagiário 30 - Compromissos da universidade acima dos da escola	8 - O professor da escola pensa o bem-estar do estagiário como necessidade superior ao próprio estágio.
19 - Professor da escola não realiza capacitação para o estágio 38 - Professor da escola se sente preparado para receber os estagiários	9 - Não há capacitações para o professor da escola.
24 - Muitos anos de experiência do professor da escola com o estágio 25 - Início do professor da escola no estágio	10 - O professor passou a permitir estagiários após pedido feito pelos professores da universidade a muitos anos.
27 - Gestão da escola promove mudança no estágio sem autorização do professor 43 - O trabalho do professor da escola não é sempre democrático	11 - A escola não é sempre democrática para a atividade docente.
31 - A escola mostra a realidade 33 - A escola é bem receptiva ao estagiário 41 - É necessário mais recurso na escola para melhorar a educação 42 - Reflexão do professor sobre a estrutura da escola	12 - Com o estágio é possível vivenciar o bom e o ruim da escola pública.
32 - O trabalho de docente de escola pública é inferior a outros trabalhos 44 - A valorização do professor da escola pela universidade não ocorre.	13 - O trabalho do professor da escola básica é menosprezado.
34 - Formação acadêmica do professor era dura, agora é maleável 35 - Professor realizou estágio durante seu curso de formação	14 - A formação de professores de hoje é considerada mais flexível.
39 - O professor da escola afirma que o estágio pode ser melhorado 40 - A expectativa do professor da escola com o estágio é o de melhorar a educação	15 - Com uma educação melhor há um futuro vantajoso aos alunos da escola

APÊNDICE I – QUADRO DE FORMULAÇÃO DOS INDICADORES DO PEB03

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>2 - Autoavaliação e relatório de estágio é apresentado ao professor</p> <p>3 - Avaliação do estagiário pelo professor</p> <p>25 - Autoavaliação e relatório do estágio não é compartilhado com o professor</p>	<p>1 - Há autoavaliação pelos estagiários.</p>
<p>4 - Outros programas como Pibid e residência com mais espaço na escola do que o estágio</p> <p>7 - A participação do aluno no Pibid melhorou a relação com o professor no estágio</p> <p>16 - Remuneração pela orientação no programa Pibid e residência pedagógica</p>	<p>2 - O Pibid e Residência Pedagógica permitem um bom relacionamento entre o professor e o licenciando no estágio</p>
<p>1 - Mudanças estruturais do estágio</p> <p>6 - Carga horária do estágio</p> <p>11 - Conhecimento das normas do estágio pelo professor</p> <p>34 - Número de estagiários na sala ou escola</p> <p>35 - A escola escolhida no estágio deve ser pública</p>	<p>3 - O professor demonstra conhecimento parcial sobre as normas e a estrutura do estágio.</p>
<p>5 - Escolha da escola por critério de facilidade de trabalho para o estagiário</p> <p>31 - O horário do estágio não pode coincidir com o horário das aulas na universidade</p> <p>32 - A coordenação da escola orienta os estagiários em como iniciar as tratativas com o professor no estágio</p> <p>33 - Pedido de autorização realizado pelo estagiário junto ao professor da escola</p> <p>37 - O estagiário escolhe a turma por critério de quantidade de aulas na semana</p>	<p>4 - É o estagiário que delimita suas necessidades para a escolha da escola e do professor participante do estágio</p>
<p>8 - Reflexão do professor da escola devido a conduta do estagiário</p> <p>17 - Os alunos da escola gostavam do trabalho do estagiário</p> <p>27 - Estagiário que imitam o comportamento do professor da escola</p>	<p>5 - O professor da escola demonstra analisar as condutas e o desenvolvimento histórico das participações do estagiário</p>
<p>9 - Professor exige que o estagiário entenda seu papel como estagiário</p> <p>12 - Estagiários que são resistentes as orientações do professor</p>	<p>6 - O professor da escola reafirma a posição do estagiário na escola</p>

<p>26 - Estagiário que acha que já é professor 55 - Professora repassa problemas com estagiário para a coordenação da escola</p>	
<p>10 - Estagiários seguem as orientações do professor da escola 13 - Compartilhamento das tarefas da aula 21 - Estagiário realiza correção de trabalhos e avaliações 42 - Estagiário participa de todos os aspectos da vida escolar</p>	<p>7 - O ECSO contribui para a formação da identidade docente de futuros professores</p>
<p>15 - Planejamento escola-universidade 30 - Contato entre professor da escola e professor da universidade devido a outros programas como Pibid e residência pedagógica 49 - Contato entre professor da escola e professor da universidade 50 - Convite ao professor da escola a participar de reuniões do estágio</p>	<p>8 - O professor da escola realiza exposição sobre suas atividades profissionais em uma aula de estágio na universidade.</p>
<p>14 - Planejamento da aula do professor junto com os estagiários 18 - Sugestões de atividades ou metodologias pelo estagiário ao professor 29 - Facilidade do professor em executar atividades planejadas com estagiário que tem mais liberdade 46 - Diálogo sobre as ações do estágio entre professor e estagiário</p>	<p>9 - Há contribuições a prática do professor da escola provenientes da sugestão e aplicação de atividades pelos estagiários.</p>
<p>19 - O estágio permite muitas trocas de experiências em relação ao conteúdo 20 - O estágio não muda a forma didática ou maneira de lecionar</p>	<p>10 - O ECSO institui um processo comunicativo que permite a troca de experiências</p>
<p>22 - O estágio de observação não exige planejamento do professor com estagiário 23 - O estágio de regência exige planejamento do professor com estagiário 36 - O estágio de regência é mais difícil de ser cumprido na escola de tempo integral 52 - O professor da escola afirma que o estágio pode ser melhorado</p>	<p>11 - Há planejamento professor-estagiário para o desenvolvimento das atividades do ECSO na etapa de regência.</p>
<p>24 - Professor da escola não realiza capacitação para o estágio 48 - Professor da escola se sente preparado para receber os estagiários</p>	<p>12 - Não há capacitações ou curso de formação para o professor da escola atuar no estágio</p>

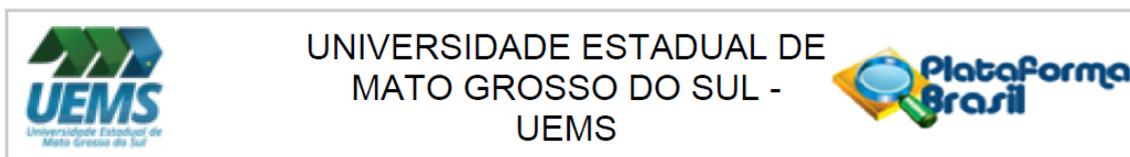
<p>28 - Início do professor da escola no estágio 53 - O professor tem estagiário desde o início da carreira na docência 54 - O professor substituto não poderia ter estagiário</p>	<p>13 - O professor atua no ECSO desde o início da carreira.</p>
<p>38 - Relacionamento de respeito entre professor-estagiário 39 - Papel do professor da escola na formação do futuro professor 40 - A formação do estagiário depende do acolhimento realizado pelo professor da escola 47 - O professor da escola contribui para a formação do futuro professor 51 - Estagiário não é um empregado do professor da escola</p>	<p>14 - O professor da escola procura promover boas condições para a aprendizagem da docência pelo estagiário.</p>
<p>41 - A escola é bem receptiva ao estagiário 43 - A escola de tempo integral mostra coisas que na escola regular não tem 44 - Reflexão do professor da escola sobre a própria formação 45 - O estágio na escola pública é diferente.</p>	<p>15 - A escola pública contribui para o desenvolvimento da identidade docente para o estagiário.</p>

APÊNDICE J – QUADRO DE FORMULAÇÃO DOS INDICADORES DO PEB04

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
1 - Autoavaliação e relatório do estágio não é compartilhado com o professor 2 - Professor não participa da avaliação do estagiário	1 - O professor não participa de processos de avaliação do estagiário.
3 - A coordenação da escola realizou uma breve orientação sobre o estágio 7 - A coordenação da escola realizou a orientação inicial sobre a vinda dos estagiários 8 - Início do professor da escola no estágio	2 - O professor é orientado sobre o estágio pela coordenação da escola
4 - Planejamento da aula do professor junto com os estagiários 6 - Reflexão sobre a prática pelos próprios estagiários. 17 - Diálogo sobre as ações do estágio entre professor e estagiário 18 - Reflexão sobre a prática entre professor da escola e estagiários	3 - Estabelece-se um processo dialógico com características formativas voltadas ao estagiário.
5 - Estagiários seguem as orientações do professor da escola 9 - Estagiário que imitam o comportamento do professor da escola 14 - O estagiário não realiza correção de trabalhos e avaliações apenas auxilia na tabulação	4 - Os estagiários assimilam e adotam a postura e maneira de lidar com os alunos da escola
10 - Sugestões de atividades ou metodologias pelo estagiário ao professor 15 - Reorganização da prática do professor da escola 25 - Os estagiários trazem da universidade coisas mais recentes 29 - Reflexão do professor da escola sobre sua aprendizagem com o estágio	5 - A participação ativa e intencional no ECSO pode contribuir para tanto para o estagiário quanto para o professor da escola.
11 - Planejamento escola-universidade 21 - Contato entre professor da escola e professor da universidade 32 - O professor da escola afirma que o estágio pode ser melhorado 39 - A valorização do professor da escola é parcial 40 - Os professores da universidade não valorizam a parceria com o professor da escola	6 - Deve existir pelo estágio uma parceria com contributos para ambos os sujeitos e instituições.
12 - Remuneração pela orientação no estágio	7 - Não existiram capacitações ao professor da escola.

16 - Professor da escola não realiza capacitação para o estágio	
13 - Professor testando formas de orientação do estagiário 26 - Relacionamento de respeito entre professor-estagiário 30 - O professor da escola observa a evolução do estagiário sob sua orientação	8 - O estagiário passa por mudanças notáveis segundo o professor.
19 - Dificuldade em planejar as atividades para o estágio devido a carga horária de trabalho do professor 20 - Faltam reuniões semanais para tratar sobre as atividades do estágio	9 - O estágio também se mostra como sobrecarga ao trabalho docente.
22 - A coordenação da escola orienta os estagiários em como iniciar as tratativas com o professor no estágio 23 - A escolha da turma para o estágio estará de acordo com a disponibilidade de horário do estagiário 24 - A escola escolhida é aquela que abre as portas aos estagiários 41 - O estágio não é imposto à escola pela universidade ou pelos estagiários	10 - Há uma concepção de que a escola é convidativa a realização do ECSO.
35 - Reflexão do professor da escola sobre a própria formação 36 - O Pibid ajudou o professor da escola a escolher a profissão enquanto cursava a licenciatura 37 - Professor da escola realizou estágio durante seu curso de formação	11 - O estágio estimula lembranças do professor da escola sobre a própria formação.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O estágio supervisionado: possibilidades de construção de novos saberes pelo professor da escola

Pesquisador: WILLIAN DOS SANTOS BONFIM

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 19654819.7.0000.8030

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.618.799

Apresentação do Projeto:

Este estudo tem como temática central o Estágio Curricular Supervisionado. Trata-se de um projeto de pesquisa vinculado ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da UEMS - Unidade de Paranaíba. Tem como objetivo analisar de que forma a experiência proveniente do estágio curricular supervisionado foi traduzida pelos professores da escola de educação básica em novos saberes e outras práticas, e se contribuíram como característica formativa para este professor. A pesquisa envolve pesquisa documental e entrevistas com 4 professores de escolas de educação básica da cidade de Ilha Solteira, SP.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral

Analisar de que forma a experiência proveniente do estágio curricular supervisionado foi traduzida pelos professores da escola de educação básica em novos saberes e outras práticas, e se contribuíram como característica formativa para este professor.

Específicos:

- 1 – Identificar os elementos e as ações consideradas autênticas, no ECS, que possam sustentá-lo como um processo formativo para o professor da escola.
- 2 – Analisar e compreender os elementos do ECS relacionando-os à construção de novos conhecimentos e saberes pelo professor da escola.

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 79.804-970

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3902-2699

E-mail: cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL -
UEMS



Continuação do Parecer: 3.618.799

3 – Analisar as concepções dos professores da escola de educação básica acerca do ECS e das possibilidades deste como processo formativo continuado.

4 – Compreender as potencialidades do ECS como campo formativo para desenvolvimento de novos saberes aos professores da escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Aponta como um possível risco o constrangimento pessoal ao indivíduo quando na exposição de sua opinião. No entanto, sua identidade permanecerá anônima e as instituições de educação básica não serão expostas ou citadas nominalmente.

Os benefícios da pesquisa encontram-se na perspectiva da melhor compreensão das ações formativas do estágio curricular supervisionado obrigatório, agindo para melhoria dos cursos de licenciatura e para a oportunizar os processos de reflexão sobre as contribuições gerais para os professores da escola de educação básica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta é relevante na área de formação para a docência.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentou todos os documentos exigidos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A proposta pode ser aprovada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1317756.pdf	17/09/2019 11:46:57		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PESQUISA.doc	17/09/2019 11:46:00	WILLIAN DOS SANTOS BONFIM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	termo_autorizacao_2.pdf	17/09/2019 11:44:56	WILLIAN DOS SANTOS BONFIM	Aceito

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351

Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970

UF: MS **Município:** DOURADOS

Telefone: (67)3902-2699

E-mail: cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL -
UEMS



Continuação do Parecer: 3.618.799

Ausência	termo_autorizacao_2.pdf	17/09/2019 11:44:56	WILLIAN DOS SANTOS BONFIM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_autorizacao_1.pdf	17/09/2019 11:44:11	WILLIAN DOS SANTOS BONFIM	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_LIVRE_CONSENTIMENT O.docx	17/09/2019 11:34:10	WILLIAN DOS SANTOS BONFIM	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_correta.pdf	17/09/2019 11:32:33	WILLIAN DOS SANTOS BONFIM	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	18/08/2019 09:55:00	WILLIAN DOS SANTOS BONFIM	Aceito
Outros	QUADRO_OBJETIVOS_QUESTOES.pdf	18/08/2019 09:52:23	WILLIAN DOS SANTOS BONFIM	Aceito
Outros	Carta_de_Apresentacao.docx	18/08/2019 09:45:52	WILLIAN DOS SANTOS BONFIM	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 03 de Outubro de 2019

Assinado por:
Márcia Maria de Medeiros
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 79.804-970

UF: MS

Município: DOURADOS

Telefone: (67)3902-2699

E-mail: cesh@uems.br