



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

Suzanna Neves Ferreira

**O LADO DE CÁ E O LADO DE LÁ: A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DA
EDUCAÇÃO BÁSICA NA FORMAÇÃO INICIAL ATRAVÉS DO ESTÁGIO
CURRICULAR SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO**

Paranaíba – MS

2019

Suzanna Neves Ferreira

**O LADO DE CÁ E O LADO DE LÁ: A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DA
EDUCAÇÃO BÁSICA NA FORMAÇÃO INICIAL ATRAVÉS DO ESTÁGIO
CURRICULAR SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação “Linguagem e Sociedade” da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 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
2019**

C872c Ferreira, Suzanna Neves

O lado de cá e o lado de lá: A atuação do professor da educação básica na formação inicial através do estágio curricular supervisionado obrigatório/
Suzanna Neves Ferreira. Paranaíba, MS: [s.n.], 2019.

154f.; 30cm

Orientadora: D.ra Andréia Nunes Militão

Dissertação (Mestrado em Educação) - Unidade Universitária de Paranaíba. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Professores – Formação. 2. Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório. 3. Professor da educação básica. .I. Título

CDD - 340.1

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira - CRB1º/1783

SUZANNA NEVES FERREIRA

**O LADO DE CÁ E O LADO DE LÁ: A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DA
EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL ATRAVÉS DO ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO**

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.

Aprovada em 13 de dezembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Andréia Nunes Militão
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



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



Prof. Dra. Valdeniza Maria Lopes da Barra
Universidade Federal de Goiás (UFG) – Videoconferência

Nessa trajetória acadêmica todo esforço e dedicação aos estudos não seriam suficientes sem a presença, apoio e o carinho da minha mãe, **Iracilda Neves da Silva**, que tem me orientado durante todos os momentos da minha vida, portanto, à ela dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

A aprovação no processo de seleção para cursar o mestrado ocorreu juntamente com a aprovação no concurso público municipal para o cargo de professora da educação básica. Conciliar o desenvolvimento desta dissertação com o trabalho não foi uma tarefa simples, houve dias incertos. Nessa trajetória, amadureci academicamente e emocionalmente; sozinha teria sido insuportável a caminhada, mas tive muitas pessoas que agiram de maneira direta ou indireta, que deram apoio para continuar. Agradeço a cada uma pelas contribuições.

Agradeço a todas as pessoas envolvidas com a pesquisa, as **PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA** da rede municipal de Jataí-GO, e às **PROFESSORAS DO ENSINO SUPERIOR**, pela colaboração e disposição em realizar as entrevistas e compartilhar suas experiências e saberes, contribuindo para repensar o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório na formação inicial de professores.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (**GEPPEF**) pelas discussões tão enriquecedoras, destaco a importância dos eventos promovidos pelo grupo de pesquisa, foram momentos e espaços importantes de debates e, análises sobre o campo de formação de professores que contribuíram diretamente para o desenvolvimento desta dissertação.

À Professora D.ra **ANDRÉIA NUNES MILITÃO** que, em seu primeiro e-mail enviado à mim, me parabenizou pela aprovação e tomou emprestadas as palavras de Paulo Freire: “As relações entre orientador e orientando, mais do que estritamente intelectuais, devem ser afetivas, respeitadas, capazes de criar um clima de mútua confiança que estimula em lugar de inibir a produção do orientando” (FREIRE, 2003, p. 216). Paulo Freire afirma que ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo, aprendi muito durante esses mais de dois anos de orientação, com as suas aulas, com as suas ações sempre humanizadas, pensando coletivamente. Agradeço por me incentivar a ir além, a participar de eventos renomados na área; por seu intermédio, conheci autores incríveis e vivi experiências que não esquecerei que marcaram a minha trajetória acadêmica e pessoal. Aprendi muito com você sobre pesquisa e sobre a vida. Muito obrigada por me acompanhar neste processo.

Aos professores D.r **THIAGO DONDA RODRIGUES** e D.ra **VALDENIZA MARIA LOPES DA BARRA** pela leitura atenta do trabalho, pelas contribuições e pela disponibilidade em participar da banca.

À minha mãe, **IRACILDA NEVES DA SILVA**, mesmo não dominando esse mundo de letras, palavras e textos, sempre me incentivou a ir além, me dizia que o conhecimento ninguém

me tirava. É gratificante ver a felicidade em seus olhos, ao ver que a filha de uma diarista está ocupando espaço na universidade pública, essa minha conquista é nossa conquista, porque, sem o seu apoio emocional e financeiro, cursar mestrado seria apenas um sonho, mas você acreditou que poderia ser realidade e viveu esse momento ao meu lado me dando forças. Obrigada por tudo que fez e faz por mim, te amo sem fim!

Uma das pessoas maravilhosas que conheci ao cursar o mestrado, que levarei amizade para fora da sala de aula, meu amigo querido, **RADAMS CAPELETTI**, obrigada por me acolher em sua casa, pelas risadas, passeios, ir à Paranaíba nunca foi uma viagem monótona porque eu tinha você, impossível viver monotonia com você do lado, como eu cantava para você aquele trecho na música **Mais Ninguém**, da Banda Mar: “Mesmo que não venha mais ninguém. Ficamos só eu e você. Fazemos a festa. Somos do mundo, sempre fomos bons de conversar”. Todos os momentos que compartilhamos estarão sempre guardados com muito carinho na minha memória.

ALANA OLIVEIRA, nos apoiamos nos momentos difíceis, demos forças e trocamos palavras de incentivo, esse percurso não foi fácil, mas chegamos ao fim e ter você sempre disposta a compartilhar nossas angústias me deu forças para continuar, obrigada pela sua amizade e por transbordar luz em todos os momentos.

Entre as dádivas que o curso do mestrado proporcionou, a amizade do **RENATO AMORIN** foi muito importante em todo o processo, obrigada por me ajudar todas as vezes em que eu precisei, por me ensinar a jogar “truco” e pelas horas discutindo música, política, sinto saudades de todos os momentos que juntos vivemos. Não poderia esquecer os meus amigos **LUAN ANGELINO** e **JEFFERSON LACK**, que sempre compartilharam seu bom humor e amizade comigo, obrigada por fazerem parte desse processo.

À **ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR JUAREZ TÁVORA DE CARVALHO** direciono agradecimento em geral, pois, se for citar nomes poderia me esquecer de alguém; desde o início, tive apoio da gestão anterior e da atual da escola que compreenderam a importância dessas atividades de formação que, além de essenciais para o desenvolvimento profissional, são importantes para que, como servidora, eu possa aprimorar a qualidade do serviço que ofereço à prefeitura e, mais diretamente, aos munícipes. Quando se trata do desenvolvimento e construção de conhecimento na área em que se atua, é maneira de aprimorar o serviço público, de entregar à população, no caso, uma educação de cada vez mais qualidade. Obrigada à direção e aos colegas de trabalho que acreditaram na importância dessa formação e me ajudaram durante todo o processo.

São muitas as pessoas que me incentivaram a continuar nos dias em que eu achava que não tinha mais forças para seguir, amigos que deram palavras de apoio e me ajudaram nessa trajetória, vocês são fundamentais na minha vida em todos os momentos. Agradeço a cada um pela amizade, a vida sem vocês não tem a mesma cor.

Enfim, concluo meus agradecimentos com as palavras de Paulo Freire “Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte e cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não” (FREIRE, 2011, p. 105). Foram dois anos, mais a prorrogação, cursando o mestrado, a cada dia me permiti amadurecer. Obrigada a todos e a todas por ajudarem no meu processo de amadurecimento acadêmico, profissional e pessoal!

O que vem a ser o professor?

Não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um **PROFISSIONAL DE ENSINO**, legitimado por um conhecimento específico e complexo (ROLDÃO, p. 102, 2007).

RESUMO

A investigação em tela integra a pesquisa interinstitucional “A configuração do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nas licenciaturas e suas repercussões para a formação de professores” que investiga o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos cursos de licenciatura ofertados por diferentes universidades públicas situadas na região Centro-Oeste. Assim, esta dissertação apresenta os dados da pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, situada na linha de pesquisa “Currículo, formação docente e Diversidade”, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF). A pesquisa desenvolvida se situa no campo da formação de professores, focalizando o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório na licenciatura em Pedagogia ofertada por uma universidade federal situada no município de Jataí-Goiás. Investiga-se: Qual tem sido a relação das instituições formadoras de professores – universidade e escola – para realização do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório? Como a escola e os seus sujeitos têm sido compreendidos neste processo? Tendo foco atuação do Professor da Educação Básica frente à formação dos estagiários no desenvolvimento do estágio, os objetivos foram: I) Analisar relação entre os sujeitos das instituições formadoras escola e universidade, a partir das considerações do professor orientador do componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e do Professor da Educação Básica que recebe estagiários em sua sala; II) Investigar a atuação do Professor-Regente na formação do estagiário da licenciatura em Pedagogia; e, III) Analisar como o Professor-Regente se identifica e tem compreendido a sua participação no processo de formação dos estagiários. Ancorada na abordagem qualitativa, utilizou-se de entrevista como técnica para coleta de dados. Participaram da pesquisa 16 professores que atuam na educação básica que recebem/orientam/acompanham estagiários da licenciatura em Pedagogia e três professores universitários que ministram o componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório. Considera-se que o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório envolve três sujeitos diretamente: o Professor da Educação Básica, o Estagiário e o Professor Universitário, orientador do componente curricular. A pesquisa apresentou como hipótese inicial que um destes sujeitos, participante do desenvolvimento do estágio, estaria sendo obliterado dos/nos processos formativos que ocorre por meio do encontro entre escola e universidade para a realização dos estágios. Considerando os objetivos postos nesta pesquisa, as entrevistas de caráter semiestruturadas, permitiram constatar que hipótese inicial tem sua legitimidade. O Professor da Educação Básica e as suas atribuições não são apresentadas nos documentos oficiais que regem a educação básica, tampouco essas atribuições são definidas pelos regimentos de estágio. Desta forma, o professor que recebe estagiários fica exposto a um cenário de nevoeiro, provocado pela ausência de clareza, de entendimento de suas atribuições frente à formação destes sujeitos.

Palavras-Chave: Formação Inicial de Professores. Licenciatura em Pedagogia. Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório. Professor da Educação Básica.

ABSTRACT

The research on screen integrates the inter institutional research “The configuration of the Compulsory Supervised Internship on graduations and their repercussions for teacher’s formation” that investigates the Compulsory Supervised Internship in the graduation courses offered by different public universities located in the Midwest region. Therefore, this dissertation shows the data of the Master in Education research developed with the Graduate Program in Education of the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), University Unit of Paranaíba, located in the research line “Curriculum, teacher training and Diversity ”, linked to the Group of Studies and Research Educational Policies and Teacher Training (GEPPEF). The research developed is located in the field of teacher education, focusing on the development of the Compulsory Supervised Internship in the Pedagogy Degree offered by a federal university located at Jataí city, on Goiás state. It is investigated: What has been the relationship of teacher training institutions - university and school - for the accomplishment of the Compulsory Supervised Internship? How have the school and its subjects been understood in this process? Focusing at the performance of the Teacher of Basic Education on the training of trainees in the development of the internship, the objectives were: I) To analyze the relationship between the subjects of the educational institutions school and university, from the considerations of the advisor teacher of the Compulsory Supervised Internship and the Basic Education Teacher who receives interns in his classroom; II) To investigate the performance of the Regent Professor in the formation of the trainee intern in Pedagogy; and III) Analyze how the Regent Professor identifies and has understood his / her participation in the trainee training process. Anchored in the qualitative approach, we used interviews as a technique for data collection. The study included 16 teachers who work in basic education who receive / guide / accompany trainees of the degree in Pedagogy and three university teachers who teach the curricular component of Compulsory Supervised Internship. The Compulsory Supervised Curricular Internship is considered to involve three subjects directly: The Basic Education Teacher, the Intern and the University Professor, advisor of the curricular component. The research presented as initial hypothesis that one of these subjects, participating in the development of the internship, would be obliterated from / in the formative processes that occur through the meeting between school and university for the accomplishment of the internships. Considering the objectives set in this research, the semi-structured interviews allowed us to verify that the initial hypothesis has its legitimacy. The Basic Education Teacher and his duties are not presented in the official documents governing basic education, nor are these duties defined by the internship regiments. Thus, the teacher who receives interns is exposed to a fog scenario, caused by the lack of clarity, understanding of their attributions in the face of these subjects' formation.

Keywords: Initial Teacher Education. Graduation in Pedagogy. Supervised Required Internship. Teacher of Basic Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Mapeamento da produção sobre Estágio no GT08/ANPED (2007 a 2017)	17
Quadro 02 – Mapeamento da produção no Repositório SciELO (2001 a 2019) com o descritor Estágio Supervisionado.....	19
Quadro 03 - Pluralidade dos saberes docentes	30
Quadro 04 - Análise comparativa entre as distribuições da carga horária	50
Quadro 05 - Escolas e professores da pesquisa.....	66
Quadro 06 – Categorias de análise dos dados coletados.....	73
Quadro 07 - Processo formativo dos professores da educação básica.....	77
Quadro 08 - Características profissionais dos professores da educação básica.....	78
Quadro 09- Processo formativo das professoras da universidade.....	79
Quadro 10- Características profissionais das professoras da universidade.....	79
Quadro 11- Receber estagiário é uma opção do professor da Educação Básica?.....	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 01- Mapeamento da produção no Repositório SciELO (2001 a 2019) com o descritor Estágio Curricular Supervisionado.....	18
Tabela 02 - Mapeamento da produção no Repositório SciELO (2001 a 2019) por ano.....	19

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01- Faixa etária dos professores participantes da pesquisa.....	76
Gráfico 02- O Professor da Educação Básica é formador de professor?.....	120

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01- Formação de professores segundo a Base Nacional Comum	57
Figura 02 - Local em que foi desenvolvida a pesquisa.....	65
Figura 03 - Tratamento dos dados na perspectiva de Bardin	72
Figura 04 - Ficha de avaliação que os professores da educação básica utilizam.....	106

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CNE – Conselho Municipal de Educação

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

BNC - Base Nacional Comum

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

GT – Grupo de trabalho

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SME – Secretaria Municipal de Educação

PEB – Professoras da Educação Básica

PES - Professoras do Ensino Superior

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 QUADRO CONCEITUAL	24
1.1 O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	25
1.2 O LUGAR DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	38
1.3 DISPOSITIVOS LEGAIS REFERENTES AO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO	47
2 A PESQUISA: SEUS OBJETIVOS E PERCURSO METODOLÓGICO.....	60
2.1 ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	60
2.2 TRABALHO DE CAMPO	65
2.2.1 COLETA DE DADOS: ENTREVISTA	67
2.2.2 ANÁLISE DOS DADOS QUALITATIVOS	70
3 INSTITUIÇÕES FORMADORAS DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS.....	74
3.1 QUEM SÃO OS SUJEITOS DA PESQUISA?	75
3.1.1 OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS EXPERIÊNCIAS.....	80
3.1.2 AS PROFESSORAS DO ENSINO SUPERIOR E SUAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E PROFISSIONAIS	89
3.2 REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DO ENSINO SUPERIOR: QUESTÕES SOBRE AS RELAÇÕES ENTRE AS INSTITUIÇÕES FORMADORAS (ESCOLA E UNIVERSIDADE)	93
3.2.1 FUNÇÃO DA ESCOLA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	93
3.2.2 O CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ESTÁ CONTEXTUALIZADO COM O CAMPO DE TRABALHO?	98
3.2.3 PARTICIPAÇÃO DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DOS/NOS PROCESSOS AVALIATIVOS DOS ESTAGIÁRIOS	103
3.2.4 A RELAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS PARTICIPANTES	108
3.3 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO	114
3.3.1 OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA ANTE OS ESTÁGIOS	114

3.3.2 CONTRIBUIÇÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
REFERÊNCIAS.....	131
APÊNDICE A	150
APÊNDICE B.....	150
APÊNDICE C	151
APÊNDICE D	152
APÊNDICE E.....	153
APÊNDICE F	154

INTRODUÇÃO

A investigação em tela integra a pesquisa interinstitucional “A configuração do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nas licenciaturas e suas repercussões para a formação de professores” que investiga o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos cursos de licenciatura ofertados por diferentes universidades públicas situadas na região Centro-Oeste.

Esta pesquisa está inserida no campo de pesquisa sobre formação de professores. A sua recente constituição, datada no Brasil na segunda metade dos anos de 1980, o torna alvo de críticas, em âmbito nacional e também no exterior (DINIZ-PEREIRA, 2013). Situada neste “[...] campo de pesquisa sobre formação de professores, concebido aqui como um campo de lutas e interesses em que se estabelecem relações de força e de poder e, por isso mesmo, dinâmico, movediço e inconstante” (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 146), a pesquisa apresentada tem como recorte o estudo do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório da licenciatura em Pedagogia.

Na perspectiva de Lüdke (2015, p. 182), o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório “[...] tem papel importante no processo de formação de professores, pois [...] representa no momento atual a ponte disponível para a comunicação entre o trabalho formador da universidade e o que cabe à escola”.

Dessa forma, necessita-se de atenção, por parte dos pesquisadores, para que sejam descobertos meios para superar as limitações apresentadas no desenvolvimento do estágio, notadamente “o reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental [...]” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 33).

Nesse viés, Calderano (2013, p. 11) preocupa-se com o espaçamento entre as concepções dos integrantes da universidade e da escola e observa que “[...] a linguagem do diálogo ainda carece de um longo percurso e que um projeto institucional relativo ao estágio curricular precisa ser constituído e/ou aprimorado”.

Compreende-se, desse modo, o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório como interlocutor entre instituições formadoras – universidade e escola –, por propiciar a articulação entre a formação inicial e continuada de professores, os sujeitos – estagiário, professor orientador do componente curricular de estágio e professor da educação básica – envolvidos nesse processo. Denota-se que a escola tem sido compreendida como o momento da prática, e não como espaço formativo e os professores da educação básica como meros receptores, não sendo, portanto, reconhecidos como parte ativa do processo formativo (CYRINO; SOUZA NETO, 2015; LÜDKE, 2013, 2015; ALBUQUERQUE, 2007; SARTI, 2009).

Nesse contexto, situam-se as questões centrais da pesquisa: De qual maneira a relação entre os sujeitos das instituições formadoras – escola e universidade – tem se desenvolvido no encontro para realização do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório? Como tem ocorrido a atuação do professor da educação básica na formação dos estagiários da licenciatura em Pedagogia?

Contextualizadas essas questões, foi realizado um mapeamento das pesquisas publicadas referentes a temática, no intuito de conhecer a produção investigada do campo e avançar no conhecimento sobre a área de estudo. Desse modo, foi feita uma busca sobre o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e professores da educação básica em revistas especializadas, anais de eventos e teses e dissertações. Para tanto, foram selecionados os repositórios *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), os Anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), notadamente o GT-8 Formação de Professores, no período de 2007 a 2017 e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, constituindo-se nos três espaços discursivos selecionados para a busca.

Em consulta à página eletrônica da ANPEd no período de 2007 a 2017, a partir do descritor “estágio” foram localizados 10 trabalhos em um universo de 270 publicações entre trabalhos completos e pôsteres.

Quadro 1 – Mapeamento da produção sobre Estágio GT08/ANPEd no período de 2007 a 2017

EDIÇÕES ANALISADAS	LOCAL/ANO	TRABALHO	PÔSTER	CONTEMPLA O ESTÁGIO
30ª Reunião Nacional	Caxambu/MG, 2007	31	8	0
31ª Reunião Nacional	Caxambu/MG, 2008	18	8	0
32ª Reunião Nacional	Caxambu/MG, 2009	21	5	2
33ª Reunião Nacional	Caxambu/MG, 2010	21		
34ª Reunião Nacional	Natal/RN, 2011	22	8	0
35ª Reunião Nacional	Porto de Galinhas/PE, 2012	22	12	1
36ª Reunião Nacional	Goiânia/GO, 2013	18	9	2
37ª Reunião Nacional	Florianópolis/SC, 2015	36*	8	4
38ª Reunião Nacional	São Luís/MA, 2017	43		1

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A partir da análise dos dados, depreende-se que nenhum trabalho sobre Estágio Curricular Supervisionado foi encontrado em quatro edições das reuniões. O período em que

houve maior visibilidade da temática de formação de professores foi entre os anos de 2012 e 2017. Compreende-se que as pesquisas na área de formação de professores contribuem diretamente para a melhoria do ensino e o aumento de pesquisas nos últimos anos abordando a dimensão do estágio dialoga diretamente com os aspectos principais da educação, envolvendo as instituições formadoras de professores – a escola e a universidade.

Destacam-se cinco publicações que se debruçaram sobre as instituições formadoras de professores e os sujeitos protagonistas do Estágio Curricular Supervisionado – o professor da educação básica, estagiário e o professor orientador do componente curricular de estágio.

Conquanto possuam objetivos diferentes, em alguns momentos convergem. A crítica acerca do distanciamento entre as instituições formadoras e seus integrantes e a urgente necessidade do diálogo entre as instituições coformadoras perpassam todos os trabalhos. Apontam que, enquanto conceberem o estágio como o lugar da prática e a universidade como o da teoria, a escola continuará sendo o local de mera aplicação.

A busca eletrônica no Repositório da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) utilizando o descritor “Estágio Curricular Supervisionado” indicou 20 artigos, nos seguintes periódicos:

Tabela 01 - Mapeamento da produção no Repositório SciELO (2001 a 2019) com o descritor Estágio Curricular Supervisionado

Revista	Número de trabalhos
Ciência & Educação (Bauru)	3
Educação em Revista	3
Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)	3
Bolema: Boletim de Educação Matemática	2
Revista Brasileira de Educação	2
Trabalho, Educação e Saúde	2
Educação & Realidade	1
Educação e Pesquisa	1

Interface – Comunicação, Saúde, Educação	1
Revista Brasileira de Ensino de Física	1
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	1
Total: 11	20

Tabela 02 – Mapeamento da produção no Repositório SciELO (2001 a 2019) por ano

Ano	Número de trabalho
2001	1
2008	1
2009	2
2010	1
2012	1
2013	2
2014	3
2015	1
2016	1
2017	1
2018	6
2019	1

Fonte: Consulta no Repositório SCIELO, 2019.

Quadro 02 – Mapeamento da produção no Repositório SciELO (2001 a 2019) com o descritor Estágio Supervisionado

Autor	Título	Ano	Revista
Marran, Ana Lúcia; Lima, Paulo Gomes; Bagnato, Maria Helena Salgado	As políticas educacionais e o estágio curricular supervisionado no curso de graduação em enfermagem	Dez. 2014, Volume 13 Nº 1 Páginas 89 – 108	Trabalho, Educação e Saúde
Araújo, Kátia Costa Lima Corrêa de	O debate da política curricular e os sentidos do estágio supervisionado (1996-2006): uma análise a partir da teoria do discurso	Abr. 2018, Volume 34	Educação em Revista
Rosa, Jeâni Kelle Landre; Weigert, Célia; Souza, Ana Cristina Gonçalves de Abreu	Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular	2012, Volume 18 Nº 3 Páginas 675 - 688	Ciência & Educação (Bauru)
Silva, Hafla Ivanilda; Gaspar, Mônica	Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia	Jan. 2018, Volume 99 Nº 251 Páginas 205 – 221	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
Silva, Ana Paula Teixeira Bruno; Bastos,	Uma proposta metodológica para o estágio curricular supervisionado na EAD:	Jul. 2017, Volume 23 Nº 3 Páginas 74 1 - 757	Ciência & Educação (Bauru)

Heloisa Flora Brasil Nóbrega.	articulações entre CEK e Grupo Cooperativo		
Almeida Junior, José Simões de.	Reflexões acerca do estágio curricular na formação do professor licenciado em teatro	Jan. 2013, Volume 29 Nº 2 Páginas 43 - 64	Educação em Revista
Paniago, Rosenilde Nogueira; Sarmiento, Teresa Jacinto; Medeiros, Josiane; Nunes, Patrícia Gouvêa.	Um cenário de possibilidades para o estágio curricular supervisionado no contexto de um instituto federal	Out. 2018, Volume 20	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)
Rosa, Caroline Antunes; Rosso, Ademir José; Ferreira, Adriano Charles	Representações sociais dos licenciandos sobre o estágio curricular supervisionado	Out. 2018, Volume 20	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)
Martins, André Ferrer P	Estágio supervisionado em física: o pulso ainda pulsa...	Set. 2009, Volume 31 Nº 3	Revista Brasileira de Ensino de Física
Carvalho, Anna Maria Pessoa de	A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado	2001, Volume 7 Nº 1 Páginas 113 - 122	Ciência & Educação (Bauru)
Oliveira, Lindamir Cardoso Vieira.	As contribuições do estágio supervisionado na formação do docente-gestor para a educação básica	Dez. 2009, Volume 11 Nº 2 Páginas 241 - 258	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)
Teixeira, Bruno Rodrigo; Cyrino, Márcia Cristina de Costa Trindade.	Desenvolvimento da Identidade Profissional de Futuros Professores de Matemática no Âmbito da Orientação de Estágio	Ago. 2015, Volume 29 Nº 52 Páginas 658 - 680	Bolema: Boletim de Educação Matemática
Silva, Cristiani Bereta da.	Atualizando a Hidra? O estágio supervisionado e a formação docente inicial em História	Abr. 2010, Volume 26 Nº 1 Páginas 131 - 156	Educação em Revista
Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena.	Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?	Mar. 2019, Volume 24	Revista Brasileira de Educação
Jordão, Clarissa Menezes; Bühner, Édina Aparecida Cabral.	A condição de aluno-professor de língua inglesa em discussão: estágio, identidade e agência	Jun. 2013, Volume 38 Nº 2 Páginas 669 - 682	Educação & Realidade
Araujo, Leandro Dias de; Santos, Ana Lucia de Souza Freire; Rosa, Adriano; Gomes, Marta Corrêa	O estágio curricular como práxis pedagógica: representações sociais acerca da criança com deficiência físico-motora entre estudantes de Fisioterapia	2014, Volume 18 Nº 48 Páginas 151 - 164	Interface - Comunicação, Saúde, Educação
Santos, Luciane Mulazani dos; Miarka,	O uso de blogs como tecnologia educacional narrativa para a formação inicial docente	Ago. 2014, Volume 28 Nº 49 Páginas 926 - 949	Bolema: Boletim de Educação Matemática

Roger; Siple, Ivanete Zuchi.			
Rosa, Maria Inês Petrucci; Ramos, Tacita Ansanello.	Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente	Dez. 2008, Volume 13 Nº 39 Páginas 565 – 575	Revista Brasileira de Educação
Cazetta, Valéria; Dominguez, Celi Rodrigues Chaves; Pioker-Hara, Fabiana Curtopassi; Cubero, Josely.	E-ducar o olho e o olhar: narrativas audiovisuais, contextos escolares e estágios curriculares supervisionados	Ago. 2018, Volume 44	Educação e Pesquisa
Rangel Neto, Nildo Campos; Aguiar, Adriana Cavalcanti de.	A atenção primária à saúde nos cursos de graduação em fisioterapia no município do rio de janeiro	Dez. 2018, Volume 16 Nº 3 Páginas 1403 - 1420	Trabalho, Educação e Saúde

Fonte: Consulta repositório SCIELO, 2019.

Em relação aos artigos científicos com a temática “estágio curricular supervisionado” não se nota tendência de crescimento ou diminuição, exceto no ano de 2018, quando foram encontrados 6 trabalhos; no entanto, os demais anos (de 2001 a 2019) mantêm de 1 a 3 trabalhos. Em relação aos conteúdos, observa-se foco em diferentes elementos do estágio, nenhum dos artigos encontrados na busca trata da atuação do professor da educação básica ante a formação dos estagiários. Os artigos encontrados no *Scielo* abordam a relação da teoria e a prática, política e os sentidos do Estágio, como as representações dos estagiários, as contribuições e o desenvolvimento da identidade profissional.

A busca na plataforma do Banco de Teses e Dissertações da CAPES¹, em relação ao tema de “Estágio Curricular Supervisionado/professor da educação básica”, resultou em um total de 163 trabalhos, sendo 49 de doutorado e 114 de mestrado.

Entre os anos de 2000 a 2018, observa-se aumento significativo das produções com foco no Estágio, sendo que, de 2000 a 2003, encontra-se apenas um trabalho defendido; em 2008, foram defendidos 10 trabalhos e, em 2017, foram registrados 24 trabalhos. Houve aumento das investigações em torno da temática, quando se comparam os anos.

Em relação ao conteúdo das teses e dissertações, nota-se que a investigação em torno do Estágio Curricular Supervisionado e do professor da educação básica aborda diferentes perspectivas e discute temáticas diversas dentro do campo do Estágio, com focos diferentes,

¹ A tabela referente ao levantamento encontra-se no apêndice ao final dessa dissertação.

baseando-se em: cursos de licenciatura de formação de professores e de outras profissões; estágios na modalidade EAD; perspectiva dos estagiários sobre o estágio curricular supervisionado; professor tutor e professor orientador no estágio; contribuições do estágio para a construção da identidade profissional de professor; avaliação da política de estágio; estágio curricular supervisionado em tempo de inclusão; a busca da unidade teoria e prática no contexto do estágio.

Empreendida uma análise desses trabalhos a partir da leitura do título e do resumo, constata-se que há um número reduzido de estudos com o foco no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciatura; dos 163 trabalhos que foram apresentados na busca, 67 tratavam da temática com focos e objetivos distintos entre si. Daqueles que mais se aproximam desta investigação, destacam-se: a dissertação de Arruda (2014) “Estágio curricular supervisionado: o papel do professor regente da educação básica na formação inicial em educação física”; de Custodio (2010), intitulada “O papel da escola com a formação inicial do professor no momento de estágio: limites, desafios e perspectivas”; bem como a dissertação de Eugenio (2015), “Estágio supervisionado na formação inicial: os laços formativos entre estagiário e escola”; de Mazzocato (2014), “O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física do CEFD/UFSM: constituição, concepção, orientação e contribuição”; e de Corrêa Júnior (2014), “Identidade, saberes e questionamentos do professor-colaborador no acompanhamento do estágio supervisionado em Educação Física”, além da dissertação de Cyrino (2012), “Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado”; e a tese de Silveira (2008), “O estágio curricular supervisionado na escola de educação básica: diálogo com professores que acolhem estagiários”.

Esse levantamento indicou que a escola assume um compromisso indireto e informal na formação inicial, ao receber estagiários. A pesquisa de Arruda (2014) destacou que o professor da educação básica não se sente parte integrante do processo de formação, ele não acompanha as atividades e planejamentos dos estagiários, e não é convidado a participar da avaliação.

Assim, a finalidade da pesquisa consiste em: analisar como a relação entre a universidade e a escola tem se desenvolvido por meio do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, analisando a atuação e a função que o professor da escola desempenha ao receber estagiários. Para tanto, ancorada em abordagem qualitativa, recorre a entrevistas semiestruturadas com os professores da educação básica que recebem estagiários de Pedagogia, e com os professores universitários que ministram o componente curricular de

Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório na licenciatura referida, em uma universidade pública situada no município de Jataí (Goiás).

Assim, este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, é apresentado o quadro conceitual do campo de formação de professores e do Estágio Curricular Supervisionado, contextualizando a discussão em torno da temática em âmbito nacional, apresentando os avanços e os limites para a efetivação do estágio enquanto interlocutor entre a escola e a universidade e como a literatura do campo compreende a função do professor da educação básica diante da formação dos futuros professores – os estagiários. São feitas também considerações sobre as legislações para a formação de educadores no Brasil, focalizando o Estágio, em análise referente aos anos compreendidos entre 2002 e 2018. O recorte temporal tem como marco a Resolução CNE/CP nº 1 e 2, de 2002.

O segundo capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, tendo em vista os objetivos propostos, mostra também a abordagem e o método de coleta, e como foi realizado o trajeto para a obtenção de dados. Participaram da pesquisa 16 professores-regentes de três escolas e um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Foram entrevistadas três professoras universitárias que ministram o componente curricular de Estágio e, por fim, é exposta a técnica selecionada para a análise dos dados.

A discussão dos dados é feita no terceiro capítulo, tendo em vista os objetivos desta pesquisa, foram organizadas informações que os entrevistados trouxeram sobre suas próprias vivências dos dois lados, como estagiários, e, agora, como professores que recebem estagiários. Por meio delas, foi possível compreender como é atuação dos professores da educação básica no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, como as instituições formadoras (universidade e escola) se relacionam por meio das representações de seus sujeitos.

Em considerações finais, são abordados os principais pontos de discussão da pesquisa, apontando os limites encontrados na relação entre as instituições formadoras, abalizando possibilidades nessa interlocução; ao final, encontram-se os documentos e as referências e os apêndices da pesquisa.

1 QUADRO CONCEITUAL

[...] Assim como não basta o domínio de conteúdos específicos e/ou pedagógicos para alguém se tornar um bom professor, também não é suficiente estar em contato apenas com a prática para se garantir uma formação docente de qualidade. Sabe-se que a prática pedagógica não é isenta de conhecimentos teóricos e que estes, por sua vez, ganham novos significados quando diante da realidade escolar (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 216).

Este capítulo apresenta as questões que balizam esta pesquisa, expondo o quadro conceitual e a análise dos dispositivos legais que normatizam as atividades de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório no âmbito dos cursos de formação de professores, mais especificamente, da licenciatura em Pedagogia.

Compreende-se que a universidade tem seu papel social definido historicamente, permeado de responsabilidade para formar profissionais que atuem na sociedade e contribuam para a sua construção. Diante disso, é preciso refletir como a universidade tem se relacionado com a escola no processo de formação inicial dos futuros professores.

A inserção do estágio curricular na formação de educadores configura um momento de interseção entre as instituições formadoras: escola e universidade. A análise dos papéis que a escola e a universidade vêm desempenhando nessa formação continua a ser um desafio.

O estágio na licenciatura em Pedagogia envolve três sujeitos: o estagiário (professor em formação), o professor orientador do estágio (professor universitário) e o professor da educação básica que recebe o estagiário em sua sala. Um desses sujeitos, porém, tem a função (ou papel) que desempenha durante esses momentos formativos obliterada. Cabe indagar: Como o professor da educação básica tem sido compreendido nesse processo e como ocorre sua participação no desenvolvimento do Estágio?

Assim, este primeiro capítulo foi organizado em três seções, sendo a primeira destinada à apresentação da discussão teórica, expondo os fundamentos do campo de formação de professores, a partir de autores como Marcelo Garcia (1999), Tardif (2011), Saviani (2009), Diniz-Pereira (2005; 2011), André (2009), Zeichner (2005), Canário (2007), Scheibe (2008), Brzezinski (1999), entre outros. A segunda problematiza o lugar do Estágio Curricular Supervisionado na formação inicial de professores, baseando-se nas contribuições de Pimenta e Lima (2017), Souza Neto e Cyrino (2013, 2015), Lüdke (2015). A última seção analisa as normativas sobre estágio na formação de professores, que compreendem o período de 2001 a 2018.

1.1 O campo da formação de professores

As discussões em torno da formação docente não constituem preocupação contemporânea, uma vez que a necessidade de estabelecer as instituições responsáveis pela formação de professores e os aspectos que deveriam ser contemplados nesse processo marcam longa data: “A necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1684” (SAVIANI, 2009, p. 143 *apud* DUARTE, 1986).

Brzezinski (1999, p. 86) aponta que “a história da educação brasileira mostra-nos que desde o início do século XX já se pensava em uma formação de professores em níveis mais elevados de ensino [...]”. A autora cita exemplo das experiências desenvolvidas no início do século XX, como os cursos pós-normais, que eram destinados ao aperfeiçoamento de professores.

Saviani (2009, p. 143-144) analisa os séculos (XIX e XX) e distingue seis períodos na história da formação de professores no Brasil, sendo eles:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Os períodos categorizados por Saviani (2009) indicam que a formação de professores no âmbito das instituições superiores é uma ocorrência recente. Mas não é nova a problemática de articulação dos elementos que esta formação requer, sendo este “[...] um grande desafio para as instituições de ensino superior, suas faculdades de educação, é para os responsáveis pelas políticas educacionais” (SCHEIBE, 2008, p. 43).

Para Marcelo Garcia (1999), o currículo e o processo de formação inicial de professores têm sido determinados e influenciados pelas necessidades sociais, políticas, econômicas da sociedade em cada momento histórico. Pode-se dizer, assim, que:

A institucionalização da formação dos professores é um processo paralelo ao desenvolvimento dos sistemas nacionais de educação e ensino. Durante o século XIX, e fundamentalmente no século XX, tornou-se cada vez maior a exigência social e econômica de uma mão-de-obra 'qualificada', ou pelo menos instruída ao nível da escrita, leitura e cálculo (MARCELO GARCIA, 1999, p. 72).

Dessa forma, para atender a necessidade do sistema carente de profissionais instruídos e preparados para as novas exigências que estavam sendo postas, fez-se repensar a formação de professores que vinha ocorrendo, modificando os processos formativos.

Scheibe (2008) identifica, nos cursos de formação de professores, a fórmula **3+1**, caracterizada pela presença de disciplinas de natureza pedagógica ofertadas após o bacharelado, ou seja, depois da realização de três anos de formação em determinada área do conhecimento. A secundarização da formação de professores é histórica, se antes apenas no último ano eram ofertadas as disciplinas pedagógicas, depois da separação entre os cursos de bacharelado e licenciatura, estas (muitas vezes) mantêm sua identidade bacharelesca e, conseqüentemente, a formação de professores continua em segundo plano.

Brzezinski (1999, p. 90) situa essa dicotomia no curso de Pedagogia e a difícil articulação com a tarefa de formar professores, assim,

Na trajetória do curso de pedagogia, desde sua criação até 1999, encontra-se pelo menos uma tentativa de o mundo oficial diminuir a distância entre a teoria e a prática. Trata-se do Parecer do CFE no 251/1962, do conselheiro Valnir Chagas que tinha o propósito de reformular o curso de pedagogia. Esse parecer estabeleceu o currículo mínimo no curso de formação do pedagogo e ampliou-o para quatro anos de duração, visando extinguir o esquema 3+1, com a eliminação do bacharelado e permanência apenas da licenciatura. Na prática, tal esquema não foi extinto. A licenciatura continuou formando dicotomicamente o professor da Escola Normal, ao dedicar a maior parte do curso à sua formação teórica e apenas o último ano à prática de ensino.

A licenciatura em Pedagogia passou a focar a docência recentemente, mais precisamente, a partir da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para curso de Pedagogia em 2006. Antes delas, os cursos destinavam-se a formar o gestor e o pesquisador, e não o professor, para alfabetizar e ensinar. As habilitações foram extintas, e o curso foi instituído como licenciatura. Se no esquema 3+1 havia “[...] a secundarização da área pedagógica no ensino superior, no qual o bacharelado se constituiu como área privilegiada” (SCHEIBE, 2008, p. 48), com a promulgação da nova lei, esses problemas seguem com uma nova roupagem, pois um dos desafios dos cursos de licenciatura é a articulação entre teoria e prática.

Para Imbernón (2015, p. 78), os desafios postos para a docência no século XXI incluem as mudanças políticas e sociais que ditam as necessidades de uma nova formação docente. Essas alterações “[...] obrigaram constantemente os docentes a criar novas formas de ensinar e, em consequência, a receber formação para estes novos desafios”. Implicam, ainda, o aumento das exigências que “[...] pode indicar uma intensificação do trabalho educativo (trabalhar muito e fazer muitas coisas mal) e uma certa desprofissionalização originada por falta de delimitação clara das funções dos professores”.

Defende-se a não sobreposição da prática sobre a teoria e vice-versa, ou seja, é necessário um equilíbrio entre os dois elementos. Nesse sentido, Diniz-Pereira (2011, p. 216), considera que:

[...] o descuido com o embasamento teórico na formação de professores, indispensável no preparo desse profissional, é extremamente prejudicial aos cursos de licenciatura. O rompimento com o modelo que prioriza a teoria em detrimento da prática não pode significar a adoção de esquemas que supervalorizem a prática e minimizem o papel da formação teórica.

Cabe destacar que a legislação brasileira tem avançado, ao prever a indissociabilidade entre teoria e prática nos cursos de formação de professores, determinando um aumento significativo da carga horária teórico-prática nas licenciaturas. Porém, “isso não garante que as nossas instituições de ensino superior seguirão tal princípio e traduzirão em propostas curriculares tal ideia” (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 213).

Para Gomes (2015), a desvinculação entre a teoria e a prática se dá pela valorização de uma em detrimento da outra, ou seja, os currículos preveem que ambas – teoria e prática – sejam concomitantes, mas, durante a formação, a teoria acaba por sobressair em relação à prática.

Os currículos dos cursos de licenciatura não preparam o professor para a complexidade da prática profissional. Embora os preceitos legais advoguem a indissociabilidade entre teoria e prática, o que se observa é a pouca expressividade da dimensão prática na organização curricular desses cursos, mostrando-se ele insuficiente para o favorecimento da passagem do ofício de estudante ao ofício de professor (GOMES, 2015, p. 207).

Dessa forma, “parece evidente que, tanto as Universidades como as escolas, são incapazes isoladamente de responder a estas necessidades” (NÓVOA, 1999, p. 26). É necessário que ambas as instituições se unam no processo de formação inicial com a finalidade de articulação entre teoria e situações de vivência profissional nos espaços escolares, compreendidos enquanto ambientes formativos com saberes inerentes para o processo da

formação inicial. O distanciamento das instituições (encarregadas dos processos formativos) do professor acarreta a descontextualização entre o que se aprende na universidade e o que é preciso para atuar na educação básica.

Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 71) lamentam o isolamento das instituições escola e universidade diante de seus sujeitos, professores de educação básica e acadêmicos, e corroboram a necessidade da construção de alianças entre eles para melhoria do ensino: “Com raríssimas exceções, a pesquisa educacional brasileira está, sem dúvida alguma, concentrada nas universidades”.

Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 71) apontam que há uma discriminação com relação ao tipo de conhecimento gerado pelos professores e enfatizam que é necessário ir além da retórica de se “dar voz aos profissionais”, pois, por mais que seja importante, isso, por si, não é suficiente.

André (2009) realizou um estudo comparativo das produções acadêmicas - dissertações e teses - sobre a formação de professores, defendidas entre 1990 a 2000. Ao concluir esse mapeamento, evidenciou que as investigações sobre o campo de formação de professores têm crescido, porém,

Ao mesmo tempo em que cresce o número de pesquisas voltadas para o professor, diminui o número de investigações sobre a formação inicial, o que causa preocupação. Ainda carecemos de muitos conhecimentos sobre as metas, os conteúdos e as estratégias mais efetivas para formar professores. Pouco sabemos sobre qual a organização curricular mais adequada, quais as práticas de ensino mais eficazes e que formas de gestão propiciam uma formação de qualidade. Por isso temos de continuar nossas pesquisas sobre formação inicial. Não podemos sucumbir aos interesses econômicos das políticas neoliberais que consideram pouco rentáveis os recursos aplicados na formação inicial [...] (ANDRÉ, 2009, p. 51).

Dessa forma, a problemática apontada na interseção entre as instituições formadoras e a articulação dos saberes necessários para a iniciação na profissão docente, na formação inicial, ainda carece de investigações no campo de formação de professores.

As pesquisas no campo de formação de professores estão conectadas diretamente com a qualidade do ensino. Para Lüdke (2013, p. 122), “é consensual o reconhecimento da importância de melhorar a formação dos professores para procurar oferecer um ensino também melhor às nossas crianças e adolescentes, nas escolas da educação básica”.

Nesse sentido, Libâneo e Pimenta (1999) apontam fatores essenciais para qualidade do ensino, sendo eles, a melhoria das condições de trabalho, de jornada, de organização e funcionamento, de formação e de valorização do professor.

Segundo Saviani (2009, p. 153), para abordar a questão de formação de professores é necessário também articular os problemas das condições de trabalho, como salário, jornada de trabalho, as reais condições de exercício da função, uma vez que “[...] tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos”.

Seguindo esse ponto de vista, Marcelo Garcia (1999, p. 23) assegura que “a formação de professores representa um dos elementos fundamentais através dos quais a Didática intervém e contribui para melhoria da qualidade do ensino”. O autor conceitua o campo de formação de professores como uma atividade intencional “[...] que se desenvolve para contribuir para profissionalização dos sujeitos encarregados de educar as novas gerações”. Sendo assim, caracterizam o objeto de estudo deste campo os processos de formação, preparação, profissionalização e socialização dos professores.

Assim, “[...] a formação de professores é um conceito que deve referir tanto aos sujeitos que estão a estudar para serem professores, como àqueles docentes que já têm alguns anos de ensino [...]” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26).

Giroux (1997) propõe que os professores sejam encarados como intelectuais e, para tanto, é necessário que sejam repensadas as condições que têm impedido os docentes de assumirem todo o seu potencial – profissional, intelectual, reflexivo. O autor considera que “[...] é importante não apenas encarar os professores como intelectuais, mas também contextualizar em termos políticos e normativos as funções sociais concretas desempenhadas pelos mesmos” (GIROUX, 1997, p. 162).

Para Giroux (1997), uma das condições que tem impedido os professores de assumirem seu potencial formativo são: as reformas educacionais que ignoram o ofício dos professores com comprometimento das aprendizagens dos alunos, a fim de que estes sejam ativos e críticos na sociedade. As reformas seguem ignorando os aspectos do trabalho docente, como também desprezam a experiência que os professores poderiam oferecer em proposta de debate.

Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao status de técnicos de lato nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana na vida em sala de aula. A mensagem parece ser que os professores não contam quando trata-se de examinar criticamente a natureza e processo de reforma educacional (GIROUX, 1997, p. 157).

A problematização apontada pelo autor é contundente, já que os professores da educação básica raramente participam ou opinam nessas reformas, bem como a maior parte das pesquisas que são produzidas não chega às escolas, e os seus sujeitos não participam ativamente, “temos sido testemunhas da falta de sucesso da maioria, senão de todos os projetos que tentam mudar a escola ‘de cima para baixo’, ignorando o conhecimento daqueles que nela trabalham” (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 72).

Assim, Tardif (2011, p. 238) “[...] propõe que se pare de ver os professores de profissão como objetos de pesquisa e que eles passem a ser considerados como sujeitos do conhecimento”. Desse modo, é necessária uma nova perspectiva em que as pesquisas universitárias e as políticas educacionais “[...] considerem os professores de profissão não como cobaias, estatísticas ou objetos de pesquisa, mas como colaboradores e até como copesquisadores”. Para tanto, Tardif (2011) defende duas teses:

Primeira tese: os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício. Segunda tese: a prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios. (TARDIF, 2011, p. 237).

Para o autor supracitado, a prática docente é integrada por diferentes saberes oriundos da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Nesse sentido, os professores da educação básica são sujeitos que têm formação específica e participam de processos de formação contínua, produzem conhecimentos, saberes advindos da sua formação e da prática docente, da experiência cotidiana, por meio da sua atuação nas diversas situações que ocorrem nas instituições escolares.

Quadro 03 - Pluralidade dos saberes docente

Os saberes docentes	Definições
Os saberes da formação profissional	O conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores,
Os saberes disciplinares	Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação inicial e contínua dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade.
Os saberes curriculares	Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar, apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.
Os saberes experienciais	Os professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados.

FONTE: TARDIF, M. Saberes docente e formação profissional. 12ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

São esses saberes que legitimam o trabalho docente e podem contribuir efetivamente na formação dos estagiários. Assim, o estágio oportuniza espaço para que o professor que já está atuando possa participar da formação inicial dos futuros colegas de profissão, porém é necessário que se reconheça que este profissional é um sujeito com saberes, e que a escola também é um espaço formativo. A formação de professores, portanto, não ocorre exclusivamente nas instituições de ensino superior.

Nóvoa (1999) define o triângulo do conhecimento, formado por três diferentes tipos de saberes: o saber da experiência, o saber da Pedagogia e o saber das disciplinas. Assim, também, o saber dos professores, dos especialistas em ciências da educação e de especialistas dos diferentes domínios do conhecimento. Um dos principais paradoxos apontados por Nóvoa (1999, p. 15) na história dos professores é a depreciação do saber da experiência “[...] as práticas de racionalização do ensino contêm os elementos de uma deslegitimação dos professores como produtores de saber”.

Importante destacar que o professor que está atuando possui formação específica para exercer o ofício da docência, e ele possui uma pluralidade de saberes advindos de diversos contextos, como definidos por Tardif (2011) e Nóvoa (1999).

Nessas circunstâncias, situam-se as questões centrais desta pesquisa: como se desenvolve a relação entre os sujeitos das instituições formadoras de professores: escola e universidade? Como a escola tem sido compreendida no processo de formação inicial de professores?

Torna-se necessário repensar a formação de professores a partir da relação entre sujeitos destas instituições – escola e universidade – envolvidas no processo de formação, na tentativa de se buscarem soluções para os problemas, pois “[...] os atuais cursos não dão conta de preparar o professor com a qualidade de que se exige desse profissional” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 258). A constatação dos autores, há quase 20 anos, ainda é atual nos debates no campo da educação. Para Imbernón (2015, p. 80), “sem formação docente não há futuro, há rotina, chateações e má qualidade de ensino”.

Os cursos de formação de professores têm a finalidade da docência – ação de ensinar. Mas, apesar de alguns cursos serem de licenciatura e habilitarem para este exercício, ainda mantêm sua identidade com os outros focos que não a docência. Importante demarcar que, “desde que a docência moderna existe, ela se realiza numa escola, ou seja, num lugar organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social e cotidiana” (LESSARD; TARDIF, 2005, p. 55).

Assim, a universidade, em seus cursos de licenciatura, forma profissionais para a escola. Quando se trata da escola, ocorre naturalização do que a instituição representa. Já que grande parte das pessoas conhece a escola apenas por tê-la frequentado, falta lançar um olhar crítico para essa instituição formadora, pois “a escola resulta de um longo processo histórico de construção e institucionalização, incluindo as especificidades e as diferenças que evidencia de país para país e de cultura para cultura” (LIMA, 2008, p. 87).

Para o autor referido, a existência de muitos elementos comuns às escolas na contemporaneidade é decorrente de um processo de formalização e de racionalização. Segundo Lima (2008), a produção de educação escolar e de ensino em larga escala, o ensino em classe, a fragmentação do currículo, o controle do tempo e do espaço escolares, a introdução de hierarquias de tipo organizacional têm em vista alcançar um determinado projeto de educação.

Ainda nessa perspectiva, Contreras (2002) define conceitos-chave de racionalização do trabalho, apontando para a separação entre a concepção e execução, a desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, a perda de controle sobre seu próprio trabalho, no caso do ensino,

[...] enquanto ofício, não pode ser definido só de modo descritivo, ou seja, pelo que encontramos na prática real dos professores em sala de aula, já que a docência – novamente, como tudo em educação – define-se também por suas aspirações e não só por sua materialidade (CONTRERAS, 2002, p. 32).

O autor aponta para a forma com que o Estado desenvolve seus processos de racionalização, por meio do aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas. Isso “[...] favorece a rotinização do trabalho, já que impede o exercício reflexivo, empurrado pela pressão do tempo” (CONTRERAS, 2002, p. 37).

A escola e o seus sujeitos estão inseridos nesse cenário. Compreende-se que as ações de ambos estão sob este processo de racionalização da modernidade – a escola – como apontou Lima (2008), e os professores – como apontado por Contreras (2002).

Conceituadas a realidade e as condições em que a escola está inserida, pode-se avançar na compreensão que foi problematizada neste capítulo: como se desenvolve a relação entre os sujeitos das instituições formadoras de professores: escola e universidade? Como a escola tem sido compreendida no processo de formação inicial de professores?

Como foi posto, o professor da educação básica possui saberes diversos (formação, experiência, disciplinas), que o legitimam enquanto profissional como parte efetiva do processo de formação inicial. Para Lessard e Tardif (2005, p. 214), “[...] a experiência torna

o professor mais flexível e mais apto para adaptar os programas e suas necessidades. Os professores experientes conseguem organizar e ajustar seu tempo e, contudo, respeitar o programa a ser seguido”.

Posta a validação da experiência do trabalho curricular, este profissional, com a sua formação e com a experiência, vai conseguindo a melhor maneira de organizar seu trabalho em sala de aula.

A desvalorização dos saberes do profissional, constituído no local de trabalho, tem sido uma realidade. Chartier (2000) denomina este saber de o “fazer ordinário” e afirma que este não tem estado no discurso de transmissão do saber profissional, ofertado nas instituições formadoras, muito pelo contrário, vem sendo ignorado. Nesse cenário, Chartier (2000, p. 164) indaga:

Deve ser abandonado ao ver fazer e ouvir dizer às transmissões invisíveis que se fazem sobre o terreno nos contatos que se estabelecem entre professores tarimbados e professores iniciantes, na ocasião dos estágios práticos ou na vida cotidiana do estabelecimento escolar?

A revisão bibliográfica sinaliza que o solo da educação básica, lugar que também constitui o saber do professor é apagado dos/nos processos de formação. As “transmissões invisíveis”, assim definidas pela autora, que ocorrem no contato e na troca de experiências entre professores, auxiliam para que não se repitam os erros incansáveis vezes. A experiência e o saber consolidados do professor que já atua poderá auxiliar o educador iniciante na docência. Essa transmissão invisível, que ocorre nas escolas, na relação entre seus sujeitos, necessita de ser reconhecida para que este professor e o seu saber sejam valorizados.

A pergunta central desta pesquisa encaminha-se nessa direção. Além da preocupação em investigar como se dá a relação das instituições formadoras durante a formação inicial, por meio da realização do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, busca-se verificar qual o papel o professor da educação básica desempenha nessa dinâmica, na tentativa de elucidar como tem sido sua atuação.

A formação inicial deveria proporcionar a articulação de saberes da experiência, no convívio com aqueles que já exercem a profissão, com os saberes da formação, na presença dos professores que estão atuando. Essa interação entre os sujeitos pode vir a propiciar novos saberes para aqueles que estão tendo seu primeiro contato com a realidade escolar na posição de professores. Ou será preciso passar do encanto para o desencanto do trabalho docente e constituir esses saberes depois de sucessivos erros? Chartier (2000, p. 164) questiona:

Deve-se pensar que ele é, por natureza, dedicado a ser apagado, a ser identificado, num instante, à intuição, que ele somente é adquirido ao termo de um grande número de ensaios e erros, de fracassos frequentemente graves e traumatizantes que constituiriam um percurso inicial necessário na lenta apropriação do ofício?

Isso não precisaria ocorrer no que concerne à atuação docente, pois, ao reconhecer que, na escola, os seus sujeitos são produtores de saberes, os quais são essenciais para o desenvolvimento do trabalho docente, sendo reconhecidos e valorizados, como intrínsecos à formação deste profissional, devem ser criadas políticas públicas, pois apenas o reconhecimento informal mantém a estrutura de obliteração da atuação do professor da educação básica.

O reconhecimento do professor da educação básica como sujeito ativo no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório propiciaria que este pudesse compartilhar seus saberes com os futuros professores em processo de formação inicial. Compreende-se que a prática não é imitação de modelos, não há uma receita que, seguida à risca, conduzirá a determinado resultado, pois cada situação no dia a dia, na atuação com crianças e adolescentes na instituição escolar é única, por envolver a singularidade.

Assim, por mais que o conteúdo curricular a ensinar seja igual no passar do ano, a forma de o professor ensinar e dos alunos aprenderem não se dará de idêntica maneira em nenhuma situação, pois a dinâmica do ensino-aprendizagem é complexa. Diante disso, o professor que está iniciando, no convívio com aquele que já atua, saberá que as relações se modificam, e a prática não é imitação de modelos.

Zeichner e Diniz-Pereira (2005) destacam a relação entre os formadores e formandos e a contribuição desta para a melhoria da formação profissional:

Existe um compromisso de formadores de educadores e de formadores de outros profissionais de auxiliar futuros profissionais e iniciantes a internalizarem, durante a formação inicial e nos primeiros anos de sua prática profissional, a disposição e habilidade para investigar seu trabalho e de se aperfeiçoarem com o passar do tempo. Um compromisso de ajudar os profissionais a serem responsáveis por sua própria formação profissional (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 66).

O contato e o auxílio de quem já exerce a profissão com os sujeitos que estão iniciando, não só na docência, conforme apontam os referidos autores, como em outras profissões, conduzem os estagiários ao aprimoramento do seu trabalho.

Canário (2002, p. 160) propõe a valorização da experiência e adverte sobre o papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores “[...] aprender com a experiência não pode, então, ser sinônimo de imitação, mas sim de uma ação em que o prático se torna um investigador no contexto da prática”. Para o autor,

[...] que a valorização da experiência no processo de formação profissional dos professores não significa qualquer subestimação da teoria. O professor, como profissional, encarar-o como um analista simbólico a quem compete equacionar e ‘construir’ problemas, no terreno da prática, marcado pela incerteza e pela complexidade, e não a dar respostas previamente aprendidas para situações inteiramente previsíveis (CANÁRIO, 2002, p. 160).

Contextualizando o campo do Estágio Curricular Supervisionado, é necessária a implantação de políticas integradas de formação inicial e contínua por parte das instituições formadoras, para que formadores e formandos, possam desempenhar suas funções e atingirem suas potencialidades.

Nessa perspectiva, Lüdke (2015) investiga a relação entre os sujeitos envolvidos no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado e compreende a:

[...] relevância do papel da escola e de seus professores em face dos problemas e os conhecem de maneira direta e vital. Sua visão (vívida) é indispensável para o conhecimento completo dos problemas e das situações em que ocorrem, de modo a poder, pela pesquisa, oferecer sugestões para seu enfrentamento (LÜDKE, 2015, p. 173).

Para que ocorra a compreensão/valorização da escola e de seus sujeitos, de forma que eles possam efetivamente contribuir e oferecer auxílio na resolução dos problemas constatados no campo educacional, André (2010, p. 176) aponta que “[...] a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula”.

Compreende-se que os processos formativos são permanentes, pois, como afirma Paulo Freire (1996, p. 40), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim, para o autor, ensinar exige consciência do inacabado, pois homem e mulher são seres históricos e inconclusos.

O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório propicia a interseção entre duas instituições: a escola de educação básica e as instituições de ensino superior. Rodrigues (2012, p. 9), ao problematizar a relação entre estas instituições formadoras, considera que “o estágio se insere exatamente entre duas instituições produtoras de saber, a universidade e a escola. Ele é proposto como o articulador desses saberes, objetivo este que normalmente parece não alcançar”. Para a autora, há impasses para concretizar as relações e os objetivos durante a realização do estágio.

Para Cyrino e Sousa Neto (2015), os estágios curriculares destacam o vínculo entre a formação acadêmica que ocorre nas universidades e as instituições de educação básica. Porém,

[...] não são exploradas questões relativas à importância da instituição escolar se constituir como um local e espaço de formação de futuros professores e as possibilidades de relação com as instituições superiores, considerando que os estágios ainda são, na maioria das vezes, a única possibilidade de vínculo e aproximação destes dois lugares formativos. A formação inicial continua centralizada na universidade, na forma de uma mão única (CYRINO; SOUZA NETO, 2015, p. 2, grifos nossos).

Cyrino e Souza Neto (2015, p. 2) afirmam ainda que “[...] algumas instituições de ensino superior continuam em posição hegemônica no que tange à teoria, e as escolas restringem-se ao lugar da “prática” da formação de professores [...]”. Isso provoca uma desconexão entre o que estes professores aprendem nos cursos de licenciaturas com o que eles experienciam durante a realização dos estágios. Dessa forma, faz-se necessário compreender que tais instituições – escola e universidade – são complementares no processo de formação dos professores que “[...] comumente se relacionam a partir do estágio curricular, principal elo entre a formação universitária e o ambiente profissional [...]” (CYRINO; SOUZA NETO, 2015, p. 2).

Diante de tal problemática, Benites, Sarti e Souza Neto (2015) apontam que a formação de professores para a educação básica é um trabalho complexo, pois deve ser realizado por diferentes profissionais, entre os quais se destacam os professores regentes da educação básica que, no exercício da profissão, desempenham o papel de formadores de campo. Esses profissionais, por sua vez, deveriam ser capazes de possibilitar aos estagiários, no processo da formação, uma aproximação reflexiva com a atividade docente. Assim, o estágio docente deve considerar e focalizar o professor em exercício enquanto coformador no processo de preparação dos estagiários.

Para Lima e Gomes (2005), a pesquisa apresenta potencial das/nas ações formadoras, e ressaltam o estágio como momento distinto para a compreensão da escola, da sala de aula, do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a escola:

[...] necessita ser qualificada no sentido da sistematização das produções e da potencialidade de ações formadoras, tais como o estágio interdisciplinar como instrumento privilegiado para a compreensão da escola e do sistema educacional, para além do que acontece somente na sala de aula (LIMA; GOMES, 2005, p. 182).

Ventorim (2010) considera a importância da corresponsabilidade da ação colaborativa entre a escola e a universidade, para que o processo de formação seja significativo e capaz de atender as necessidades de atuação. Para tanto, é preciso que a universidade valorize a escola enquanto espaço formativo e seus profissionais, vendo-os como contribuidores efetivos para o profissionalismo docente, a fim de que os saberes construídos na prática em diálogo com a teoria sejam valorizados, assim como os conhecimentos advindos da prática. A profissão docente também é aprendida ao vivenciar, esse saber não é inferior aos outros saberes. Para a autora:

A perspectiva da ação colaborativa nos estudos sobre a formação do professor destaca como fundamental **o resgate da profissionalidade do professor e a legitimação do seu conhecimento prático** por meio de relações de colaboração e corresponsabilidade entre instituições formadoras como a escola e a universidade. É apontada como mobilizadora para se propor o eixo articulador pesquisa, formação do professor e prática pedagógica mediado pelas relações constituídas no estágio docente, o que implica a construção de uma cultura de análise das práticas na ação conjunta entre estagiários, profissionais da escola e da universidade, cujo vínculo é um dos principais desafios, exigindo relações de confiança, de parceria e de diálogo (VENTORIM, 2010, p. 3, grifos nossos).

Desse modo, as relações de colaboração e corresponsabilidade entre instituições e seus sujeitos estagiários, os professores da educação básica e da universidade, precisam ser definidas legalmente, para que haja reconhecimento dos papéis a serem desempenhados, para que se alcance a formação em conjunto e para que não ocorra o jogo da “batata-quente”, onde a escola responsabiliza a universidade, e a universidade responsabiliza a escola pelos processos formativos de professores.

A partir das considerações apresentadas, a relação entre os sujeitos das instituições formadoras de professores, escola e universidade, na literatura, ainda continua distante e vista como uma relação de hierarquia. A escola tem sido compreendida no processo de formação inicial de professores apenas como momento de aplicação da prática, suas possibilidades formativas isoladas do contexto da formação inicial. Há uma lacuna para a integração das instituições em suas relações de colaboração, no processo de formação inicial, lacuna ocasionada pelo distanciamento de ambas. Assim, propõe-se potencializar esta interseção, por meio do desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, que exige corresponsabilidade entre instituições.

Conhecer os limites existentes para a aproximação entre universidade e escola, e confrontá-las, pode descortinar novos caminhos para uma integração mais ampla no processo de preparação de professores. A formação inicial não deve dar conta de tudo referente à

profissão docente, pois a prática não é algo a ser imitado/reproduzido, a realidade não é única e não se limita à reprodução de modelos. Ensinar é uma atividade intencional e complexa, por isso, é necessário um melhor aproveitamento de momento/espço que são oportunizados durante a formação inicial.

Evidenciada a contribuição que a escola e os seus sujeitos podem oferecer para a melhoria dos processos de formação inicial e, conseqüentemente, para a melhoria do ensino que é ofertado nos espaços escolares, indaga-se: Como o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório tem se desenvolvido nestes espaços? A próxima seção trata de estabelecer diálogo com conceitos do campo do Estágio Supervisionado com o campo de formação de professores.

1.2 O lugar do Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório na formação inicial de professores

No movimento teórico sobre a concepção de estágio, é possível constatar duas vertentes de atividades teórica e prática. Colombo e Ballão (2014, p. 172) concluem que “o conceito de estágio sofreu mudanças ao longo do tempo, passando de uma simples atividade de acompanhamento prático a um mestre na Idade Média, para uma atividade curricular prática nos cursos ofertados pelas instituições educacionais da atualidade”.

Já na discussão teórica recente “[...] o estágio foi definido como atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 35). As autoras apontam que, nas contribuições da epistemologia da prática, o estágio como pesquisa começa a ganhar solidez, buscando superar a dicotomia entre as atividades teórica e prática. Nesse sentido, qual é o lugar que o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório ocupa na formação inicial dos futuros professores?

Lüdke e Scott (2018) asseguram que o Estágio Supervisionado ocupa lugar central na articulação dos elementos teórico e prático na formação de professores. Nesse viés, Cyrino e Souza Neto (2015, p. 2) compreendem o “[...] estágio curricular o principal elo entre a formação universitária e o ambiente profissional”, e apontam para a necessidade de redimensionar o estágio por ambas as instituições para que esses espaços sejam efetivamente formativos. Considere-se, assim, o lugar do estágio supervisionado como interlocutor entre a escola e a universidade.

Corroborando esse posicionamento, Barra (2016, p. 170) considera o estágio “[...] como ponto de cruzamento, interseção ou articulação entre teoria e prática [...] disposta pela

relação entre a formação inicial do estudante de pedagogia e a formação continuada do professor da escola (campo de estágio)”.

Aroeira (2014) ressalta o estágio como o primeiro espaço para vivenciar o protagonismo na docência, sendo assim indispensável o diálogo entre as instituições formadoras de professores. Na acepção da autora, há a possibilidade de “assumir as primeiras experiências com a docência e aprender sobre a profissão, numa relação em que é preciso haver diálogo entre a universidade e escola de educação básica” (AROEIRA, 2014, p. 136).

O lugar do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório enquanto espaço para reflexão é defendido por Pimenta e Lima (2017, p. 128) como o momento que oportuniza a reflexão sobre a função da profissão de professor e a sua responsabilidade social. Assim, “[...] o estágio é o espaço por excelência onde podemos refletir sobre essas e outras questões alusivas à vida e ao trabalho docente, na sala de aula, na organização escolar e na sociedade”.

Para Aroeira (2017, p. 147), os estagiários, os professores orientadores, os professores regentes da escola “[...] encontram nesse processo oportunidades para ressignificar sua identidade profissional, que está em constante construção a partir das novas demandas que a sociedade coloca para ação docente na escola”. Portanto, deve-se considerar “que um projeto consistente de estágio tem compromisso não só com a formação inicial, mas também com a formação contínua dos educadores envolvidos (escola e universidade)”.

Para Kulcsar (1991), o Estágio Supervisionado representa o elo entre o trabalho e a escola, entre teoria e prática. Partindo dessas considerações, examinar o estágio é investigar a formação inicial dos formandos, os professores e a **formação continuada**, pois o estágio deve ser o momento em que universidade e escola se encontram para que ocorram os processos formativos, registre-se, assim, a importância da relação entre sala de aula e campo de estágio, entendidos como um todo articulado entre teoria e prática, em que o papel do professor em campo tem significativa importância, no dia a dia do desempenho da disciplina.

O Estágio supervisionado deve ser considerado um instrumento fundamental no processo de formação do professor. Poderá auxiliar o aluno a compreender e enfrentar o mundo do trabalho e contribuir para a formação de sua consciência política social, unindo a teoria à prática (KULCSAR, 1991, p. 64-65).

Para que o papel do professor da escola que orienta o estagiário seja ressignificado, a maneira como a universidade se relaciona com a escola deve ser redefinida. Lüdke (2015) constata que não se explora a escola enquanto local de formação e seus sujeitos enquanto coformadores de professores, e ressalta a importância do trabalho docente, e a necessidade

das instituições formadoras (escola e a universidade) se corresponsabilizarem nesse processo, pois a formação de professores não ocorre unicamente em uma instituição.

O trabalho docente merece muita atenção da universidade pela urgente melhoria do processo de formação de professores, e o estágio supervisionado é um dos elementos básicos nesse processo, representando uma possível ponte entre o trabalho formador, desenvolvido na universidade e o que é realizado na escola, as duas instituições responsáveis pela efetiva preparação de professores (LÜDKE, 2015, p. 174).

Sobre a escola ser um espaço de formação e trabalho, Cyrino e Souza Neto (2014, p. 104) realizaram pesquisa, focalizando como vem sendo desenvolvido o Estágio Curricular Supervisionado e qual a função do professor da escola em âmbito nacional e internacional. São analisadas, nessa pesquisa, as experiências que ocorrem nos cursos de formação de professores nos Estados Unidos, Canadá, França, Portugal, Inglaterra e outros. A pesquisa aponta que, nos países citados, existe a “[...] centralidade dada à escola na formação dos futuros docentes, sendo que, em boa parte, a escola toma para si a responsabilidade formal de iniciá-los no ambiente profissional”. Já na análise da legislação brasileira constata-se que “[...] a escola e os professores-colaboradores não são considerados enquanto formadores, sequer é prevista a preocupação para receber e orientar os estagiários” (CYRINO; SOUZA NETO, 2014, p. 90).

Uma vez que a universidade forma para a escola, essas instituições deveriam dialogar entre si. Assim, defende-se que “[...] a formação de professores deve partir do envolvimento e do interesse dos docentes da escola e da própria instituição escolar, assim como da própria universidade” (CYRINO; SOUZA NETO, 2013, p. 15). Nesse sentido, “A escola será sempre o ponto de partida e de chegada nos estágios e nas ações de formação contínua de professores” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 124).

O desafio do intercâmbio entre universidade e escola por meio dos estágios é destacado por Barra (2016), sendo considerado o estágio o espaço privilegiado na interseção entre a formação e a atuação docentes. A autora considera que,

O estágio, embora não seja mencionado no rol da docência, também representa mais uma demanda que se associa a tais ações normatizadas pela LDB 9394/96, requerendo do professor do campo, certa responsabilidade em relação à formação inicial do estudante de pedagogia, o que de certa maneira, também contribui para evidenciar as fissuras e possibilidades de diálogo postas pela relação entre o campo de atuação profissional do futuro professor e a universidade. A invisibilidade do estágio parece estar associada aos meios que objetivam a relação entre a universidade a escola (BARRA, 2016, p. 170).

Há necessidade, portanto, de se rever a relação entre instituições formadoras por meio do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, visto que este momento articula formação inicial e contínua, na relação entre professores em formação e professores em atuação.

Segundo Colombo e Ballão (2014, p. 173), o estágio oferece a oportunidade de o estagiário colocar em prática o conhecimento construído nas aulas teóricas; os autores apontam para a importância da função e da presença do professor atuante no desenvolvimento do estágio “[...] sob a supervisão de um profissional da área que irá orientar e corrigir o estagiário em todas as atividades desenvolvidas, [...] e assim esteja menos sujeito a possíveis falhas no cumprimento de suas atribuições”.

Sarti (2009) aponta a problemática referente aos estágios nos cursos de formação de professores no Brasil, pois o estágio nas licenciaturas não busca focalizar os professores em exercício, assim, a atuação deles é limitada, cabendo-lhes apenas permitir que os estagiários façam as atividades em sua classe e, ao final, assinam fichas para atestar na instituições de ensino superior que foram cumpridos os requisitos necessários para integralização da disciplina, sem, porém, a delimitação da função que este sujeito irá exercer na formação inicial. Não há, pois, diálogo entre escola e universidade, e as potencialidades para formação inicial que poderiam ocorrer, por meio da interação ativa desses sujeitos, não acontecem.

No Brasil, as instituições de formação de professores não costumam manter um trabalho articulado com as escolas de educação básica que recebem seus estagiários, apesar da existência de orientações legais a esse respeito. [...] Nossos cursos de formação inicial de professores não costumam contar com a figura de tutores, ou seja, professores em exercício que, no âmbito de um convênio com as instituições formativas, recebem sistematicamente estagiários em sua classe e participam ativamente de sua formação. A atuação dos professores em exercício costuma ser bastante limitada, cabendo-lhes apenas permitir que os estagiários realizem em sua classe as atividades solicitadas pela instituição de formação (SARTI, 2009, p. 135).

Para Albuquerque (2007, p. 25), a escola e a universidade deveriam se aproximar no processo de formação para valorizar o saber docente, pois “o trabalho conjunto também é essencial para que o professor da escola seja reconhecido como um sujeito produtor de conhecimentos que, por sua vivência com o cotidiano escolar, seja considerado um elo importante e insubstituível na formação de outros professores”.

O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório poderia oportunizar a integração disciplinar das duas instituições formativas. Para tanto, seria necessário ressignificar o papel dos sujeitos envolvidos, passando a compreender a escola como o local de construção/constituição de saberes para além da obrigatoriedade de realização dos estágios,

que tendem a ser burocráticos, tornando-se momentos significativos de aprendizagem da profissão.

Nesse sentido, Kulcsar (1991, p. 65) aponta para a necessidade de que esses momentos sejam proveitosos para o aluno estagiário, que passa a compreender a relação de sua formação com o mundo do trabalho. O estágio não pode ser encarado como uma tarefa burocrática a ser cumprida formalmente, “[...] deve, sim, assumir a sua função prática, revisada numa dimensão mais dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviços e de possibilidades de abertura para mudanças”.

Concorda-se com Pimenta e Lima (2004), quando afirmam que a identidade docente é construída com o passar do tempo, ao longo da trajetória como profissional, e o estágio contribui para essa construção da identidade profissional docente, pois,

[...] o estágio passa a ser um retrato vivo da prática docente e o professor-aluno terá muito a dizer, a ensinar, a expressar sua realidade e a de seus colegas de profissão, de seus alunos, que nesse mesmo tempo histórico vivenciam os mesmos desafios e as mesmas crises na escola e na sociedade. Nesse processo, encontram possibilidade para ressignificar suas identidades profissionais, pois estas, como vimos, não são algo acabado: estão em constante construção, a partir das novas demandas que a sociedade coloca para a escola e a ação docente (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 127).

Para as autoras, o estágio constitui possibilidades de trocas entre professores e futuros colegas de profissão, pois “formadores e formandos encontram-se constantemente construindo suas identidades individuais e coletivas em sua categoria” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 127).

Albuquerque (2007, p. 84) aponta o estágio como o momento propício nesse processo de construção de identidade, de troca de saberes.

O estágio é um momento de formação que pode oportunizar o contato entre a formação e a realidade profissional, entre professor experiente e professor em formação. Este pode ser um momento ímpar de aprendizado e troca entre pares, e, portanto, uma experiência importante de socialização profissional e de construção de identidades.

Desse modo, o Estágio Curricular Supervisionado permite o contato direto com a realidade no cotidiano da instituição de educação básica. Ressalta-se que o ofício docente não pode se limitar ao ser imediato. Compreende-se também que a práxis no trabalho docente é imprescindível, pois ajuda a vencer a improvisação, o amadorismo, o pensamento individualizado. À vista disto, o Estágio Curricular Supervisionado tem a sua contribuição ímpar, pois permite aos estagiários em formação inicial vivenciarem o máximo da realidade e interagirem com professores experientes.

Alarcão (2013, p. 27), defensora da prática pedagógica desde seus tempos de orientadora de estágio, alerta que “[...] se tivesse que eliminar algum dos figurantes neste modelo eu não eliminava – disso tenho a certeza – o orientador da escola, peça que considero fundamental”.

Ao tratar da formação de professores, no cenário educacional atual, Gomes (2015) ressalta a importância de o estagiário ter contato com professores experientes para se formar professor.

Aprendizagem da profissão mediante os estágios curriculares supõe ainda construir com as escolas-campo formas de acolhimento, de supervisão e acompanhamento profissional dos estagiários, assim como dos professores que ingressam na profissão, considerando que os primeiros anos de exercício profissional são fundamentais na construção de suas identidades. O contato profissional na escola e no diálogo com os colegas mais experientes e que trazem consigo uma cultura profissional reveste-se de importância no itinerário formativo do estudante-estagiário (GOMES, 2015, p. 208).

Dessa forma, “entre a universidade e a escola recebedora do estágio se tece uma teia de relações entre os sujeitos que integram esse movimento de ensino-aprendizagem da profissão” (LIMA; COSTA, 2014, p. 42). As autoras supracitadas apontam que “[...] a profissão magistério e seus profissionais no seu espaço de trabalho, situados no contexto histórico e social, constituem o objeto de estudo do estágio supervisionado”. Nessa perspectiva, compreende-se o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório como o componente curricular que se ocupa dos processos de ensinar e aprender em contextos intencionais de educação.

Compreende-se também o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório enquanto componente curricular como aponta as autoras Militão, Figueiredo e Nunes (2019, p. 27) que “[...] A noção de componente curricular engloba a de disciplina, ou seja, o primeiro é hiperônimo do segundo”. A hiperonímia relação entre um termo de sentido mais comum e outro de sentido mais específico, desta forma,

[...] o Estágio Curricular Supervisionado como “componente curricular” sendo, portanto, um hiperônimo do qual derivam os hipônimos “disciplina”, “prática como componente curricular” e “estágio curricular supervisionado”. Assim, disciplina comporta uma menor especificidade de significado quando comparada com componente curricular (MILITÃO; FIGUEIREDO; NUNES, 2019, p. 35).

A Resolução n. 2 de 2015 posiciona o Estágio Curricular Supervisionado como “componente curricular” as autoras referenciadas apontam que o Estágio Curricular

Supervisionado não está localizado dentro das horas destinadas às atividades formativas organizadas em núcleos. Assim,

[...] não se caracteriza como disciplina, mas sim como componente curricular a ser realizado em horário diverso daquele destinado à realização da prática como componente curricular, das atividades teórico-práticas de aprofundamento e também das horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos (MILITÃO; FIGUEIREDO; NUNES, 2019, p. 16).

Pontuadas essas questões e evidenciada a importância da escola, enquanto espaço formativo, e a dimensão do contato na formação inicial dos estagiários com professores que atuam, cabe destacar que, para o desenvolvimento das atividades de Estágio nos cursos de licenciatura, são envolvidos três principais sujeitos: o estagiário (professor em formação), o professor orientador de estágio (professor universitário) e o professor da educação básica que recebe o estagiário em sua sala de aula.

Emprega-se, nesta investigação, o uso do termo **sujeito**, por se acreditar que não existe um sujeito determinado, pois este está em movimento contínuo de transformação dos modos de agir e de pensar; seu conhecimento sempre é modificado pelas relações vivenciadas. Sacristán (1999, p. 163) sumariza esse conceito:

O sujeito da modernidade é um ser que se torna humano pela cultura, alguém dignificado e membro de uma comunidade mais universal, graças à mesma. É um sujeito que também tem possibilidades de ser ator em sua reconstrução (alguns mais do que outros), dirigindo de maneira autônoma devido à sua capacidade de reflexão disciplinada, devidamente formada.

Nesse sentido, compreende-se que os sujeitos envolvidos na dinâmica do desenvolvimento do componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, reconstróem seus conhecimentos, seus esquemas teóricos, suas concepções, os modos de ensinar e planejar, em espaços diferentes, na atividade profissional, nos grupos de estudos, na interação com diferentes sujeitos. Diversos pesquisadores elaboraram novos termos para referir-se ao sujeito-professor que recebe estagiários em sua classe.

Benites (2012) adotou o termo “professor-colaborador” para designar a própria noção dos professores que recebiam estagiários do curso de Licenciatura em Educação Física, objeto de estudo de sua tese, assim, é identificado o professor-colaborador, primeiramente por ser professor, pelo comportamento, postura, modo de agir e se expressar, pela maneira como organiza seu espaço de trabalho, o professor-colaborador por meio dos estágios passa atuar na formação inicial dos estagiários, “[...] contudo, na grande maioria das vezes não existe um

reconhecimento por serem formadores de futuros professores ficando atrelados a condição do ensino e não da formação” (BENITES, 2012, p. 52).

Sarti (2009, p. 136) considera a existência de uma relação de parceria entre professores e estagiários; estes professores que atuam na educação básica e recebem os estagiários em suas classes são denominados de “professores parceiros”. O trabalho de formação docente apresentado teve início em 2006, em Rio Claro, município do Estado de São Paulo, desenvolvido junto ao despertamento de Educação da Unesp e Secretaria Municipal de Educação. Esses professores parceiros participam de atividades formativas na universidade, tendo por eixo as experiências que realizam com os estagiários, “[...] No âmbito desse trabalho formativo articulado com a universidade, os professores partilham com os estudantes, impressões, pensamentos, saberes, dúvidas e práticas ligadas à docência cotidiana e os recebem como colegas de ofício”.

As pesquisas de Aroeira (2014), Albuquerque (2007), Sarti (2009), Lüdke (2015), Souza Neto (2013, 2015), Benites (2012) têm apontado para o papel fundamental do professor experiente que já está atuando no solo da educação básica para receber e acompanhar o professor em formação durante as atividades de estágio. São vários os termos para se referir ao professor que recebe os estagiários nos primeiros passos da docência.

O regulamento de estágio da universidade pesquisada denomina os sujeitos que compõem o estágio como: professor orientador no âmbito da instituição formadora (universidade); professor supervisor no âmbito da instituição concedente (campo de estágio) e o estagiário, discente do curso de Pedagogia. A instituição refere-se ao professor que recebe estagiários em sua classe como “professor supervisor”.

Para Pimenta e Lima (2017, p. 107), existe a necessidade de utilizar outro termo, “considerando a forte conotação negativa e autoritária de que se reveste o termo supervisão, herdado da pedagogia tecnicista, que reforçou, inclusive, o estágio como componente ‘prático’ e isolado das disciplinas ‘teóricas’ dos currículos [...]”.

Cyrino e Souza Neto (2013, p. 2) apontam “[...] que o papel do supervisor permanece entre a prática regulatória e a prática reflexiva, sendo em poucos casos uma prática ativa na formação dos estagiários em conjunto com escolas e professores”. Nesse contexto, os autores propõem uma nova concepção em que os envolvidos no processo de estágio tenham consciência de seu papel e desenvolvam seu trabalho em uma nova perspectiva.

Nesse sentido, o componente curricular de Estágio apresenta um momento marcante da formação docente, configurando um dos momentos mais aguardados. Para Kensi (1991, p. 40), “[...], o Estágio Supervisionado traz em si uma expectativa de apoteose, de *gran finale*,

no qual todos os problemas e deficiências apresentadas durante o curso têm uma última chance a ser pelo menos discutidos”.

Nesse viés, Piconez (1991) assevera que o Estágio tem sido usado ora para solucionar, ora para acobertar os problemas existentes na articulação dos eixos e conhecimentos necessários na/da formação inicial de professores.

A aproximação da realidade possibilitada pelo Estágio Supervisionado e a prática de reflexão sobre essa realidade têm se dado numa solidariedade que se propaga para os demais componentes curriculares do curso, apesar de continuar sendo um mecanismo de ajuste legal usado para solucionar ou acobertar a defasagem existente entre conhecimentos teóricos e atividade prática (PICONEZ, 1991, p. 25).

A dissociação teoria e prática não ocorre apenas no componente curricular de Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório. Pimenta e Lima (2017, p. 27) observam que “[...] essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada ‘prática’”.

A organização do componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório da instituição pesquisada e das demais universidades, faculdades e centros educacionais que ofertam a licenciatura em Pedagogia prevê atividades: a) observação; b) elaboração e realização da proposta de projeto de ensino; c) semiregência ou regência.

Lüdke e André (1986, p. 26) assinalam que “a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens”. Assim, a observação direta possibilita ao professor no seu processo de formação inicial vivenciar seu ambiente de trabalho, a escola, observando e participando de diversas situações próprias do ofício docente, tais como, as metodologias utilizadas no processo de ensino aprendizagem, os conteúdos selecionados por aula, a avaliação e a fragmentação do tempo presente na rotina da instituição.

Para Carvalho (2012), o estágio de observação – momento em que o futuro professor em formação vai para escola observar e participar da dinâmica da sala de aula – deve oferecer condições para o professor detectar e superar uma visão simplista dos problemas de ensino e de aprendizagem, pois,

Diferentemente de outras profissões, em que o estagiário não conhece o campo de trabalho – médico estagiário quase nunca tinha entrado em um hospital, assim como um aluno de direito não frequentou um escritório de advocacia –, o futuro professor passou toda a sua vida escolar dentro do local em que irá trabalhar (CARVALHO, 2012, p. 11).

De acordo com autora supracitada, esse conhecimento pode vir a atrapalhar o processo, ao passo que os futuros professores possuem uma visão de escola e de professor um pouco distorcida e, às vezes, difícil de ser removida, que acaba por influenciar na sua forma de interação e na apreensão da realidade.

Pimenta e Lima (2017) defendem o planejamento em forma de projeto, pois esta metodologia permite que o estagiário realize diagnóstico, faça planejamento, materialize ação, organize espaço e tempo. O estágio pensado em projeto desenvolve o trabalho de colaboração mútua entre os estagiários, professores orientadores do componente curricular e professores da escola.

Em suma, o lugar do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório como interlocutor entre a escola e a universidade requer que as instituições se correlacionem, com a finalidade de formar professores comprometidos com seu ofício de ensinar e com o projeto de educação que busque a transformação.

Souza Neto e Silva (2014, p. 902) apontam que “não se concebe a escola como lugar de formação”, este é um obstáculo a ser vencido para que diminua a distância entre esses espaços e consiga atingir seus propósitos. Para tanto, a pesquisa propõe analisar as relações das instituições formadoras, tendo foco a atuação do professor da educação básica no processo de formação inicial dos licenciandos em Pedagogia.

Partindo desses aportes teóricos, podem-se assumir diferentes concepções para a análise da atuação do professor da escola frente ao Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, pois estes referenciais nos amparam no exercício de compreender essa atuação.

1.3 Dispositivos legais referentes ao Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório

Este tópico trata da pesquisa documental, com o intuito de analisar o que a legislação no campo de formação de professores determina sobre o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório; cabe destacar que “os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem” (SHIROMA *et. al.*, 2005, p. 427).

Nessa perspectiva, o recorte temporal da pesquisa é iniciado em 2002, quando são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior; a análise abarca até o ano de 2018, quando é lançada a versão preliminar da Base Comum de Formação de Professores.

Busca-se, dessa forma, verificar os impactos da legislação nacional sobre o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, componente indispensável dos cursos de formação de

professores. Para tanto, selecionaram-se os seguintes documentos: a) Resolução CNE/CP 1 e 2 de 2002; b) Resolução nº 2 de 2015; c) Diretrizes Curriculares para o curso de Licenciatura em Pedagogia; d) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; e) Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes; f) Regulamento geral de estágio curricular do curso de licenciatura em pedagogia, se este está de acordo com o que determina a legislação e por fim e apresentado a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica, focalizando as mudanças que este documento, na sua versão preliminar, aponta na configuração de formação de professores e conseqüentemente no Estágio Curricular Supervisionado.

Sales (2010, p. 1) conceitua as diretrizes enquanto “um conjunto de deliberações doutrinárias, normativas, que visam orientar as instituições brasileiras de ensino na organização, articulação, desenvolvimento de suas propostas pedagógicas”. A autora em referência aponta que a finalidade das diretrizes é “[...] fornecer subsídios para a consolidação de uma educação de qualidade, extensiva a todas/os as/os brasileiras/os”.

A deliberação das diretrizes curriculares compete à União, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), que possui as atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento. Sales (2010, p. 1) descreve como ocorre o processo de elaboração das normativas legais para educação em âmbito nacional:

As diretrizes curriculares nacionais são elaboradas por meio de um processo que inclui a análise das propostas constantes nos pareceres elaborados pelo CNE e submetidos à consulta da comunidade educacional, para que, após esse procedimento, sejam formalizadas em termos de resoluções, de caráter mandatário para todos os sistemas de ensino do território nacional.

Tendo por base a definição do processo de construção das diretrizes e suas finalidades, inicia-se pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Desde a sua promulgação, passa por intensas alterações em sua redação, impactando toda a educação em âmbito nacional.

No que concerne à formação de professores, o artigo 65 deste dispositivo prevê a prática de ensino de, no mínimo, 300 horas, instituindo um novo parâmetro para a prática de ensino.

[...] Em seu histórico foi assinalado que, na legislação anterior, a Prática de Ensino (disciplina) foi compreendida sob a forma de Estágio Supervisionado (atividade) na maior parte dos cursos de licenciatura, ao passo que em algumas foi erigida sob a forma de disciplina com vínculos variáveis em relação ao estágio propriamente dito. Considerou-se que esse tipo de situação acabou criando um problema não resolvido

satisfatoriamente na prática da formação do professor. Em função disso, a nova lei procurou mudar essa realidade com a exigência das 300 horas de Prática de Ensino, remetendo aos conselhos Estaduais de Educação a competência para a fixação de normas para os estágios (SOUZA NETO; SILVA, 2014, p. 895).

Para Souza Neto e Silva (2014), a prática prevista por esses preceitos legais – LDBEN, Resolução CNE/CP 1, de 2002 – não deve permanecer isolada ou restrita ao estágio, desarticulada do restante do curso, o que prevê é que a prática como componente curricular esteja presente desde o início da formação inicial de professores, “[...] constituindo-se, assim, na essência, referencial ou matriz que deverá orientar o processo de adequação/ reestruturação curricular” (SOUZA NETO; SILVA, 2014, p. 898).

Com relação às resoluções CNE/CP 1 e 2 de 2002 e a nº 2/2015, em análise comparativa entre ambas, constata-se que a Resolução nº 2/2015 é mais abrangente, abarcando a formação inicial e contínua, enquanto a Resolução nº 1/2002 referia-se somente à formação inicial de professores. Segundo Pimenta e Lima (2017, p. 76), a resolução nº 2/2015 “[...] ao referir-se à indissociabilidade entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos práticos, configura-se a valorização de uma práxis formativa”, assim, valoriza espaços de formação para reflexão crítica da profissão e formação docente, considerando que a identidade do professor da educação básica deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante à relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos inerentes à docência. As autoras em referência apontam ainda que a Resolução nº 2/2015

[...] opõe-se à visão tecnicista que marca o conceito de competências da resolução de 2002. A propósito do tema ‘competências’, próprio das políticas neoliberais que reduzem o professor a uma concepção tecnicista e pragmática e que em sua formação basta que aprendam as ‘práticas de ensinar’, sem as ‘teorias’, que consideram inúteis e ideológicas (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 76).

Pimenta e Lima (2017) lançam críticas ao conceito de competência contido na Resolução nº 2 de 2002, pois este conceito de competência substitui o de saberes e exclui os professores de sua condição de sujeitos de conhecimentos.

Quadro 4 - Análise comparativa entre as distribuições da carga horária

RESOLUÇÃO CNE/CP 1 e 2, DE 2002	RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015
Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (carga horária dos cursos de licenciatura)	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.
<p>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:</p> <p>I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;</p> <p>II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;</p> <p>III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;</p> <p>IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.</p> <p>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.</p>	<p>Art. 13. § 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:</p> <p>I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;</p> <p>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;</p> <p>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;</p> <p>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.</p>

Fonte: BRASIL, 2012; BRASIL, 2015.

Da análise comparativa referente à distribuição da carga horária, depreende-se o aumento significativo da carga horária mínima para a formação inicial da Resolução nº 2, de 2002, para a Resolução nº 1 de 2015. Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2017, p. 80) apontam que “[...] a quantidade de horas não necessariamente significa a melhoria dos cursos, pois essa relação depende da ética das instituições, de suas finalidades que podem ser formativas ou apenas mercadológicas”.

O aumento da prática como componente curricular nas licenciaturas não foi implementado com a finalidade de equilíbrio entre teoria e prática. Asseguram os autores Souza Neto e Silva (2014, p. 899) que a prática como componente curricular no currículo, muitas vezes é “[...] confinada na ‘missão’ de melhorar a relação teoria-prática na própria disciplina”. E prosseguem:

As 400 horas de prática curricular, que foram acrescentadas nos currículos dos cursos de formação de professores, não podem nem devem ser vistas como uma

estratégia para buscar equilíbrio na relação teoria-prática nas disciplinas, mas devem ser pensadas na perspectiva interdisciplinar, buscando uma prática que produza algo no âmbito do ensino e auxilie na formação da identidade do professor como educador (SOUZA NETO; SILVA, 2014, p. 898).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, definidas pela Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, institui o curso de licenciatura. Resulta de longa tramitação no Conselho Nacional de Educação, iniciada pela proposta apresentada pela comissão de especialistas em 1999. A proposta incorporava a concepção ampliada de docência. Segundo Scheibe (2007), “[...] as funções do professor se estendem para além da prática do ensino, abrangendo também as atividades de gestão e pesquisa”. Assim, a licenciatura em Pedagogia habilita o licenciado com base na docência.

A partir do Parecer CNE/CP nº 5/2005, homologado em 20 de dezembro de 2005, a licenciatura em Pedagogia passa a ser o principal formador de professores, pois prepara docentes para dois níveis da educação básica.

Análise empreendida por Evangelista e Shiroma (2007, p. 536) aponta que “a Resolução 1/06 não faz uso do termo professor, aparecendo fortemente a ideia de docência”. Em outras palavras, estabelece a primazia da docência como ação em detrimento do professor como sujeito”. Com essa Resolução houve “[...] um alargamento das funções docentes incorporando, por exemplo, tarefas de gestão e outras não diretamente ligadas ao ensino”.

Cabe destacar que “o pedagogo não é formado exclusivamente para a docência para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental” (BRZEZINSKI, 2007, p. 246). O professor pedagogo é habilitado para atuar nas seguintes modalidades: educação de jovens e adultos, educação especial, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação à distância. Este é um dos desafios dos projetos de formação inicial desta licenciatura, preparar o futuro professor para as demandas que a atuação espera dele, não se restringindo à sala de aula.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia definem a carga horária, os espaços e as experiências que devem ser asseguradas durante a realização do estágio. O artigo 5º indica quais as competências o egresso do curso de pedagogia deverá dominar. O artigo contempla, dentre outras competências, o trabalho com jovens que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria, ou seja, Educação de Jovens e Adultos (EJA), e em espaços escolares e não escolares, além da participação na gestão das instituições, podendo atuar em escolas indígenas e escolas de povos remanescentes quilombolas.

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica.

Portanto, cabe indagar se as modalidades de ensino para as quais o pedagogo deverá estar apto, citadas no artigo 5, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, vêm sendo contempladas no Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, e quais áreas de atuação o aluno desta licenciatura vem experienciando?

Para responder a esse questionamento foi analisado o Regulamento Geral de Estágio Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Goiás, campus Jataí.

O documento atribuiu ao Estágio Supervisionado Curricular na formação de professores o sentido de aproximação com a realidade profissional “[...] com vistas ao aperfeiçoamento técnico, cultural, científico e pedagógico de sua formação acadêmica, no sentido de prepará-lo para o exercício da profissão e da cidadania” (UFG, 2013, p. 5).

Ao tratar dos sentidos historicamente atribuídos ao estágio Melo e Almeida (2014, p. 38) apontam que esse é um sentido que vem sendo conferido ao estágio ao longo da formação de professores no Brasil considerando a última década do século XIX até o presente século XXI, “[...] o estágio supervisionado vem sendo requerido como forma de aproximar os professores em formação do campo de exercício profissional”.

Ao contrário do que preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de licenciatura em Pedagogia o componente curricular de Estágio da universidade pesquisada contempla o desenvolvimento do estágio em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, as demais modalidades não são mencionadas.

São 400 horas do currículo para a realização do Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, distribuídas em quatro disciplinas de estágio: Estágio em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental I; Estágio em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental II; Estágio em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental III e Estágio em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental IV, cada componente realizada em um semestre, efetivadas em quatro semestres – 5º a 8º período. De

acordo com regulamento, o Estágio possui tempo de atuação nas instituições campo e um tempo de estudos e reflexão sobre a prática docente do professor que é realizada na universidade. Em relação à carga horaria, são 40 horas na escola campo, e 72 horas de estudos na universidade:

A disciplina de estágio terá um tempo de duração na escola campo – 40 horas/aula – e um tempo de estudos sobre a prática docente do professor – 72 horas/aula – totalizando uma carga horária de 112 horas semestrais. Considerando a carga horária semanal, estas horas seriam distribuídas em 06 horas semanais, conforme o desenvolvimento do trabalho (UFG, 2013, p. 10).

O Regulamento prevê redução da carga horaria do componente curricular para o aluno que exerce atividade como professor regente na educação infantil ou/e ensino fundamental, a redução é concedida apenas nas atividades na instituição campo.

Referente às atividades do estágio, são previstas atividades de observação participante, cooperar com a professora nas atividades desenvolvidas, elaboração e realização de projeto de ensino e, ao final de cada componente curricular de estágio o aluno deverá elaborar relatório descritivo, analítico e reflexivo e apresentar os resultados das intervenções realizadas nas instituições-campo no seminário do estágio na modalidade comunicação oral.

Das atribuições dos responsáveis e participantes do estágio, estão as do coordenador de estágio do curso, do professor orientador de estágio e dos estagiários.

Entre as atribuições do professor orientador de estágio, está a função de “[...] entrar em contato com as instituições campo e professores para facilitar a comunicação com os estagiários” (UFG, 2013, p. 14), disponibilizar o programa de estágio para os professores da instituição onde realizará o estágio.

Dentre as obrigações dos estagiários, está “executar regências e monitorias a partir de um planejamento prévio, sob orientação dos professores da escola e do Estágio II e IV” e também “solicitar orientações e acompanhamento do professor ou do profissional colaborador do local do estágio sempre que isso se fizer necessário” (UFG, 2013, p. 16).

A instituição concedente tem a função de “auxiliar os estagiários no planejamento das atividades em sala de aula seja na fase de monitoria, regência ou mesmo no Projeto de Intervenção Pedagógica/Pesquisa-ação” (UFG, 2013, p. 16).

Constata-se que não é clara a definição de quem fará essas orientações e acompanhamento ora professor ora profissional colaborador do local de estágio. Esse aspecto necessita de atenção, visto que, tratando-se da realização dos estágios nas escolas municipais, quem receberá o estagiário é o professor da educação básica, outros profissionais que atuam

na escola podem vir a auxiliar nesse processo formativo, mas quem fica com o estagiário durante as aulas é o professor da educação básica, que tem a sua atuação obliterada nesse processo.

Compreende-se que reconhecer essa atuação é diferente de poder atribuir funções, no entanto, a Lei nº 11.788 prevê que a parte profissional com formação na área de conhecimento onde é desenvolvida o estágio para orientar e supervisionar o estagiário o regulamento analisado aponta para a “[...] colaboração de profissionais qualificados no campo de atuação de cada área de conhecimentos” (UFG, 2013, p. 5).

A legislação determina o acompanhamento, orientação de onde é realizado o estágio. Tratando-se de espaços de educação escolar formal, por que não fixar que esse acompanhamento será realizado pelos professores regentes da educação básica? Quanto à preparação desses professores para desempenhar essa função formadora? Quais orientações recebem? Visto que não há descrito como essas atividades deveriam ocorrer e quais são os objetivos. As respostas a esses questionamentos são apresentadas no capítulo 4, destinado às representações dos professores da educação básica e do ensino superior acerca do desenvolvimento do estágio.

Colombo e Ballão (2014, p. 176) apontam as impropriedades das legislações anteriores à Lei nº 11.788/2008, pois antes “[...] maquiava o trabalho precário, para que se encaixasse no conceito alargado de estágio”, aos estagiários eram determinadas atividades repetitivas e simples, sem finalidades educativas.

O Estágio Curricular Supervisionado apresentou uma nova proposta na Lei nº 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes. A lei define que o estágio é ato educativo, que visa ao aprendizado das competências para o exercício da atividade, e regulamenta questões de carga horária e seguros. Também define as intuições que podem receber estagiários e as condições para tanto, além de regulamentar a relação que deve ser mantida entre a instituição e o estagiário.

Assim, o Regulamento do Estágio do curso de Pedagogia – campus Jataí/UFG – em consonância com a Lei de Estágio nº 11.788, determina que o Estágio Curricular é obrigatório, sendo requisito para aprovação e obtenção de diploma o comprimento de 400 horas. Sobre o local de estágio:

A prática docente do estágio será realizada em escolas da rede oficial de educação municipal, preferencialmente em instituições públicas de educação básica e outros espaços educativos, mediante convênios institucionais (Res. CEPEC N. 731, Art. 4º). O convênio institucional é celebrado entre a Universidade Federal de Goiás e a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Jataí. O campo de atuação dos

professores para desenvolver o estágio será as instituições de educação infantil, Centro Municipal de Educação Infantil e Centro de Educação Infantil; escolas municipais de Jataí e instituições não formais de educação. Essas atividades deverão ter caráter eminentemente pedagógico e cumprido em campo específico de atuação do profissional (Resol. CONSUNI 06/2002, Seção II, Art. 8º) (UFG, 2013, p. 9).

Para matizar os papéis da universidade e da escola, buscou-se o convênio celebrado entre a Universidade e a Secretaria Municipal de Educação (SME), no entanto, não foi realizado diretamente com a SME, o convênio², visando à concessão de Estágio Curricular Obrigatório e aulas práticas aos estudantes, foi celebrado entre a Universidade Federal de Goiás e o município de Jataí.

Os partícipes do convênio são o município de Jataí (concedente) e a Universidade Federal de Goiás (cedente). Das obrigações dos partícipes do estágio cabe à parte concedente, o município de Jataí, indicar supervisor, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientá-lo, supervisioná-lo e aprovar a elaboração dos relatórios de acompanhamento e avaliação, de até 10 estagiários, simultaneamente.

A UFG compromete-se a indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio juntamente com o supervisor do estágio do município de Jataí, para acompanhar o estagiário, avaliar e aprovar os relatórios de atividades e, colaborar com o supervisor do estágio do município de Jataí.

Não há denominação específica de quem será o supervisor do estágio, pois o convênio trata do estágio curricular obrigatório dos cursos de graduação oferecidos pela UFG, não só dos cursos de licenciatura.

O Ministério da Educação publicou, em 19 de dezembro de 2018, versão da Base Nacional Comum (BNC) para Formação de Professores da Educação Básica. O documento tem por finalidade nortear a formação inicial e continuada de professores no Brasil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma exigência colocada para o sistema educacional nacional pela LDB/96, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2009) e pelo Plano Nacional de Educação (2014).

Compreende-se que uma BNCC deveria ser pensada a partir de amplos debates realizados nas escolas e universidades, envolvendo grande parcela da sociedade. Porém, o que houve foi uma exposição na *internet* para consulta pública, e isso não foi suficiente para o debate sobre as necessidades da educação e da formação de professores. Nesse sentido

² Processo n. 23070.004501/2017-93. Convênio nº134/2017, este convênio vigorará por cinco anos, contados a partir da data de assinatura.

Shiroma *et. al.* (2005, p. 435), “a política educacional recente tem se caracterizado pela falta de consulta popular e anterior à elaboração da legislação. Políticos e burocratas estão cada vez mais distantes e desconectados dos destinatários, dos que receberão a política”.

A proposta apresentada pretende revisar as diretrizes dos cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas, tendo foco na prática, o que os autores Pimenta e Lima (2017), Lüdke (2013, 2015), Nóvoa (1999), Diniz-Pereira e Zeichner (2005) apontaram como irrelevante, uma vez que o foco se dá em um dos elementos apenas – prática ou teoria. É necessário, porém, o equilíbrio entre os dois eixos, visto que a atividade intelectual não é dissociada da prática, o que não é proposto pela Base Nacional Comum (BNC) da formação de professores da educação básica:

[...] é preciso melhorar a formação de professores e que ela deve ter foco na prática. Não é mais possível ignorar que nossos cursos são extremamente teóricos e não têm respondido às demandas da contemporaneidade, aos resultados de aprendizagem e ao ensino de habilidades e competências prevista na BNCC (BRASIL, 2018, p. 30).

Diniz-Pereira (1999, p. 111) afirma que são reformuladas políticas para a formação de professores no Brasil, buscando novos modelos de formação, porém,

[...] a urgência em qualificar um grande número de educadores para uma população escolar crescente sem o correspondente investimento financeiro por parte do governo poderá levar à repetição de erros cometidos em um passado próximo e, conseqüentemente, corre-se o risco de reviver cenários de improvisação, aligeiramento e desregulamentação na formação de professores no país.

Vê-se, assim, que a educação é um investimento que apresenta resultados não a curto prazo, porém as políticas são pensadas para resolver problemas de forma imediata, com baixo investimento. Assim, a urgência em responder as necessidades da contemporaneidade busca soluções, sem que sejam necessários investimentos para a erradicação do problema, com medidas paliativas. Se a formação inicial de professores não está correspondendo às necessidades de atuação, é indispensável que se repense essa formação, investindo numa mais sólida.

Tanuri (2008) alerta sobre a ênfase na formação prática que tem sido dada à “pedagogia das competências” e direcionada nos documentos oficiais para a formação de professores. Para a autora,

O problema é que a ênfase nas competências aliada à preocupação considerada excessiva com o conhecimento teórico, poderá implicar tendência no sentido de diminuir o conteúdo e os conhecimentos hoje apresentados pela escola, tendo em vista o ensino daquilo que é imediatamente útil para a atuação no mercado de

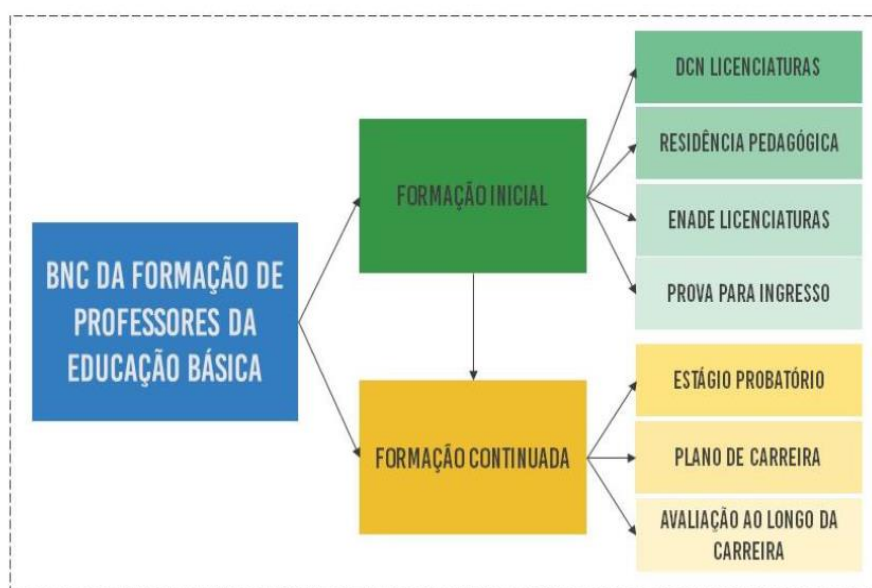
trabalho. Assim a valorização das competências, do saber fazer, da prática, se alinhada à exigência de economia e de flexibilidade curricular, poderá subordinar o processo formativo a uma atuação mais imediatista (TANURI, 2008, p. 86).

Essa é a proposta apresentada pela BNC da formação de professores para resolver o problema das licenciaturas. Segundo o documento, os cursos de formação inicial de professores “[...] detêm excessivamente nos conhecimentos que fundamenta a educação, dando pouca atenção aos conhecimentos que o professor deverá ensinar” (BRASIL, 2018, p. 31). Constatada a problemática apontada no documento, são propostas novas formas para a formação de professores.

Uma das mudanças indicadas pela BNC da formação de professores é a Residência Pedagógica, em detrimento dos Estágios Curriculares Supervisionados Obrigatórios, do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) para habilitação à docência.

Para a formação continuada, propõe-se evolução na carreira docente, desde que o professor comprove suas habilidades e competências, e o estágio probatório para o professor iniciante será acompanhado por um professor experiente, que “poderá” receber uma gratificação. A figura 01 exemplifica essas mudanças para a formação de professores no Brasil.

Figura 01 - Formação de professores segundo a Base Nacional Comum



Fonte: Brasil (2018, p. 29).

Essa proposta propõe que a Residência Pedagógica substitua o Estágio nos cursos de licenciatura. É inspirada no modelo clínico de formação de médico e estabelece a supervisão de um professor do curso superior de formação e o apoio também de um professor experiente da escola no processo, ainda define que o licenciando se inicie nele desde o primeiro semestre do curso.

A visão presente nessa proposta é tecnicista, contrapondo com a concepção de docência como atividade intelectual e criadora, concebendo-a como atividade imediatista para solução de problemas, pois “[...] o tipo de saber que passa a ser valorizado é o saber prático, o saber que leva ao bom desempenho e à solução dos problemas do cotidiano da profissão” (TANURI, 2008, p. 81), o que tem efeitos desprofissionalizantes e de desintelectualização do processo de formação do docente.

Como observam Evangelista e Shiroma (2007), as reformulações políticas no âmbito da educação “[...] procuram construir o professor como protagonista e, ao mesmo tempo, como obstáculo à reforma educacional, desqualificando-o teórica e politicamente”.

Diversas entidades, entre elas, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) se manifestaram contrárias à padronização e ao controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica:

A nosso ver, tal perspectiva incorre em uma visão reducionista da formação de professores, que em vez de implementar no processo formativo a necessária unidade teoria-prática, que não pode ser dicotomizada, propõe uma desvinculação definitiva de teoria e prática, reduzindo a formação docente a um “como fazer” descompromissado de uma concepção sócio-histórica e emancipadora. Isso prejudica a qualidade da educação básica das crianças e jovens brasileiros, esvaziando-a de sua função social e cidadã (ANPED *et al.*, 2018, p. 18).

A interseção profissional nos espaços formativos defendida nesta pesquisa e pelas entidades científicas não ocorrerá da forma como é proposta pela BNC, pois é necessária a interlocução destes espaços a fim de se evitar que continue existindo a dicotomização entre formação prática e teórica.

Em suma, os três tópicos deste capítulo se complementam, apontando para a necessidade da interlocução entre instituições formadoras – universidade e escola –, para a urgência de compreender as potencialidades formativas que a escola oferece tanto para a formação inicial como contínua de professores. Para tanto, cabe reconhecer a contribuição e a função que o Professor-Regente da educação básica pode proporcionar durante o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório. É necessário que esse papel esteja expresso nos

dispositivos legais e nos regulamentos de estágio, em que são apresentadas apenas as atribuições do professor orientador da universidade e do estagiário, ficando a escola e os seus sujeitos relegados à aplicação da prática e à assinatura de fichas.

2 A PESQUISA: SEUS OBJETIVOS E PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequados à sua vida (CHIZZOTTI, 2001, p.11).

O presente capítulo apresenta o percurso metodológico adotado, a partir dos objetivos delineados e do problema de pesquisa.

Tendo por base o quadro conceitual exposto no capítulo anterior, Lima e Miotto (2007, p. 44) destacam que essa parte da pesquisa é importante por “[...] fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam análise futura dos dados obtidos”. Ao considerar o contexto apresentado, tendo como proposição atingir o objetivo central desta pesquisa: analisar a atuação do professor da educação básica no processo de formação inicial dos licenciandos em Pedagogia. A pesquisa desdobrou-se em:

- I) Analisar relação entre os sujeitos das instituições formadoras escola e universidade, a partir das considerações do professor orientador do componente de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e do professor da escola que recebe estagiários em sua sala.
- II) Investigar a atuação do Professor da Educação Básica na formação do estagiário da licenciatura em Pedagogia.
- III) Analisar como o Professor da Educação Básica se identifica e tem compreendido a sua participação no processo de formação dos estagiários.

2.1 Abordagem e procedimentos de coleta de dados

O problema da pesquisa pode ser analisado a partir da abordagem qualitativa, da quantitativa ou da junção de ambas. Conforme Minayo e Sanches (1993, p. 240), o “conhecimento científico é sempre uma busca de articulação entre uma teoria e a realidade empírica; o método é o fio condutor para se formular esta articulação”. Considera-se que:

[...] Um bom método será sempre aquele, que permitindo uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria. Portanto, além de apropriado ao objeto da investigação e de oferecer elementos teóricos para a análise, o método tem que ser operacionalmente exequível (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 239).

A presente pesquisa ancora-se na pesquisa qualitativa, caracterizada por Bogdan e Biklen (1994) por apresentar cinco características básicas. Porém, os autores apontam que

nem todas as pesquisas qualitativas apresentam esses atributos com igual expressividade. A primeira característica considera que na “investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47). Isto é, a fonte direta dos dados na pesquisa qualitativa é o ambiente natural, supõe o contato direto entre o pesquisador e o ambiente que esteja sendo investigado, como as pesquisas educacionais nas escolas, nas comunidades e em outros locais que venham auxiliar o investigador a elucidar questões, de modo que “os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47).

O segundo atributo refere-se ao fato de a pesquisa qualitativa ser descritiva, dessa forma:

Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contem citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorando e outros registos oficiais (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

A pesquisa qualitativa não possui o intuito de quantificar os dados levantados. Sua abordagem está relacionada com o levantamento de dados que envolvem motivações, representações e vivências dos sujeitos participantes. Tal levantamento possui como meta poder compreender a realidade estudada, interpretar determinadas situações e conhecer comportamentos, ou seja, identificar elementos que permitam responder a problemática proposta na pesquisa.

Já a terceira característica assinala que os “investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). A ênfase é dada ao processo na pesquisa qualitativa, pois, a partir de uma questão-problema, o investigador precisa analisar todo o meio para poder compreender determinada situação. Lüdke e André (1986, p. 12) sintetizam que o “interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas”.

A quarta característica refere-se à análise dos dados das pesquisas qualitativas, que tende a ocorrer de forma indutiva. Segundo Bogdan e Biklen (1994), no início da pesquisa, as questões do estudo apresentam-se amplas, porém, com o desenvolvimento da investigação, o pesquisador as demarca melhor, assim:

O processo de análise dos dados é como funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Por fim, o processo da pesquisa qualitativa envolve o diálogo entre pesquisadores e os sujeitos participantes, a perspectiva dos participantes está concomitantemente em ênfase. Assim, “os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51). Desse modo, as pesquisas qualitativas são distintas por terem o pesquisador enquanto principal instrumento para o desenvolvimento do estudo em seu ambiente natural. Tal afirmação evidencia a relevância do processo em detrimento do produto. Destaca a precaução em retratar a perspectiva dos sujeitos participantes e a obtenção dos dados, que são predominantemente descritivos.

Bogdan e Biklen (1994, p. 70) apontam que o objetivo dos investigadores qualitativos é a melhor compreensão do comportamento e das experiências com as quais as pessoas estão envolvidas. Essa compreensão é, fundamentalmente, baseada no processo pelo qual os sujeitos constroem significados, significantes e descrevem em que consistem esses elementos, para elas e para os demais sujeitos que circundam o ambiente pesquisado.

Nessa direção, Chizzotti (2001, p. 79) observa a forma como a abordagem qualitativa legitima os conhecimentos, pois a “abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Assim, o pesquisador é parte integrante do processo, e o conhecimento não é restrito a dados isolados.

A forma que a pesquisa qualitativa concebe seus sujeitos se distingue das outras abordagens, pois pressupõe e reconhece os conhecimentos práticos e críticos que estes possuem, “na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam” (CHIZZOTTI, 2001, p. 83).

Considerando os objetivos da pesquisa, ao analisar relação/atuação entre/dos sujeitos das instituições formadoras escola e universidade, por meio do desenvolvimento do componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, pode-se afirmar que abordagem designada é a mais pertinente tendo em foco a questão que baliza esta pesquisa.

De acordo Godoy (1995, p. 21), “a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”.

De acordo Bogdan e Biklen (1994), as técnicas/métodos de coletas de dados utilizadas nas investigações qualitativas são: observação, entrevista e análise documental. Para os autores os problemas com o uso desta abordagem estão na difícil síntese dos dados, pois há dificuldade em realizar pesquisa com populações de grandes dimensões, já que é demorada, em razão dos procedimentos não serem padronizados.

A entrevista é uma forma de interação social, com o objetivo de obtenção dos dados que possa responder a problemática da pesquisa, conforme conceitua Gil (2008, p. 109):

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

A entrevista realizada nesta pesquisa foi semiestruturada, em que a pesquisadora seguiu um roteiro previamente estabelecido, o que permitiu a narrativa dos sujeitos; dessa forma, emergiram questões não previstas no roteiro. Alves e Silva (1992), ao discutirem a necessidade de obter dados de um contexto, apontam a entrevista semiestruturada como formato pertinente, pois há roteiro elaborado que irá ser abordado com todos os sujeitos entrevistados, dessa forma:

Esse formato pede também uma formulação flexível das questões, cuja sequência e minuciosidade ficarão por conta do discurso dos sujeitos e de dinâmica que flui naturalmente no momento em que entrevistador e entrevistado se defrontam e partilham uma conversa permeada de perguntas abertas, destinadas a ‘evocar ou suscitar’ uma verbalização que expresse o modo de pensar ou de agir das pessoas face aos temas focalizados, surgindo então a oportunidade de investigar crenças, sentimentos, valores, razões e motivos que se fazem acompanhar de fatos e comportamentos, numa captação, na íntegra, da fala dos sujeitos (ALVES; SILVA, 1992, p. 64).

A entrevista é a técnica considerada por Duarte (2004) fundamental para a compreensão das diversas representações em universos sociais específicos. Assim, as entrevistas com os professores da educação básica e com os professores orientadores do componente curricular de Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório:

[..] se forem bem realizadas, [...] 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).

Para Aries (2015, p. 29), nas investigações que têm como foco a compreensão do ser humano, a entrevista configura uma das técnicas mais importantes. Cabe destacar que a “entrevista nasce da necessidade que o investigador tem de conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus atos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos ao longo da mesma”.

No entanto, com a utilização da entrevista para coleta de dados, com vistas a compreensão da questão investigada, existem outros aspectos a serem analisados para além das palavras verbalizadas pelos participantes da pesquisa. Como observam Lüdke e André (1986, p. 36), há comunicação não verbal que é transmitida durante a fala dos sujeitos pesquisados, esta que também deve ser considerada parte da análise do que foi dito.

[...] O entrevistador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitação, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja capacitação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36).

Outra questão é como registrar os dados obtidos com a entrevista. As autoras referenciadas indicam duas possibilidades de registro: a gravação direta e a anotação durante a entrevista. Ressaltam que a “gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda sua atenção ao entrevistado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 37). Porém, há também complexidade em relação a entrevista gravada, que é a sua transcrição para o papel:

Essa operação é bem mais trabalhosa do que geralmente se imagina, consumindo muitas horas e produzindo um resultado bastante cru, isto é, onde as informações aparecem num todo mais ou menos indiferenciado, sendo difícil distinguir as menos importantes daquelas realmente centrais. Será necessária uma comparação desse material com a gravação para se estabelecerem as prioridades, com o auxílio, é claro, da memória do entrevistador.

Ao optar pela entrevista, as autoras supracitadas destacam que é uma das técnicas de coleta de dados mais dispendiosas, pelo tempo e qualificação exigidos do entrevistador, portanto, é importante que o entrevistador esteja preparado e informado sobre o tema e sobre os participantes para melhor aproveitamento dos dados coletados.

2.2 Trabalho de campo

Considerando-se os objetivos postos que constituíram a finalidade desta dissertação, foi adotada a pesquisa de campo. A metodologia adotada indica que “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11). Dessa forma, a vivência e o contato com a situação da pesquisa permitem ao pesquisador se relacionar de modo mais denso com os dados do estudo.

Portanto, para compreender a atuação do Professor-Regente no processo de formação inicial dos licenciandos em Pedagogia e analisar a relação entre os sujeitos das instituições formadoras escola e universidade, torna-se necessário o contato direto com os sujeitos.

A pesquisa foi realizada no município de Jataí, situado no interior do estado de Goiás, pela proximidade anterior da pesquisadora com a licenciatura em Pedagogia e com as escolas.

Após a delimitação do objeto, problema e dos objetivos da pesquisa, a pesquisadora visitou quatro escolas do município de Jataí-GO, expondo a finalidade da investigação. Nesse primeiro momento, o diálogo ocorreu com as gestoras das instituições, todas foram solícitas e concordaram com a realização da pesquisa nas escolas. Após expressarem o consentimento com a realização das entrevistas, elas assinaram o documento de autorização institucional (Apêndice B).

Figura 2 – Local em que foi desenvolvida a pesquisa



As autorizações institucionais e o projeto da pesquisa foram submetidos na Plataforma Brasil para apreciação do Conselho de Ética da Universidade Estadual de Mato Grosso do

Sul. Após avaliação do conselho, houve emissão de declaração sobre a pesquisa, onde foi apontado que a proposta da pesquisa possui relevância para a área da formação de docentes. Também, que é área pouco investigada, sendo, por isso, oportunidade de atuação. Só após aprovação do conselho, a pesquisadora foi a campo para realizar coleta de dados (Parecer 3.017.868, de 13 de novembro de 2018).

As escolas escolhidas são da rede pública do município de Jataí-GO, sendo 3 escolas que ofertam da pré-escola à primeira etapa do Ensino Fundamental e um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). As instituições foram selecionadas por receberem estagiários da universidade pública da licenciatura em Pedagogia.

A universidade local possui vínculo com o município para a realização dos estágios nas escolas pertencentes à prefeitura. Porém, não possui ligações formais com as instituições para realização dos estágios. Pelo elo com o município, todas as escolas podem receber estagiários, mas, como não há conexões formais com as escolas, a universidade depende da liberação da direção da escola para realização dos estágios.

Albuquerque (2007, p. 33) denomina essas instituições de “escola comum”, quando o “vínculo com a universidade para a realização de estágios é apenas formal – uma realidade muito comum no caso do Brasil”. A autora observa que as escolas “nesses casos, serve(m) apenas como campo de estágio, não tendo uma participação ativa ou uma relação de troca com a universidade” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 42).

Quadro 05 - Escolas e professoras da pesquisa

ESCOLA/INSTITUIÇÃO	PROFESSORAS	QUANTIDADE DE PROFESSORAS ENTREVISTADAS
1	1, 2, 3, 4, 5, 6	6 professoras
CMEI	7, 8, 9, 10	4 professoras
2	11, 12, 13, 14	4 professoras
3	15, 16	2 professoras

Fonte: Quadro organizado pela autora.

Dessa forma, a pesquisa contou com total de 16 professores da educação básica vinculados a três escolas e um CMEI. Também participaram três professoras universitárias que ministram o componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, o que perfaz um total de 19 sujeitos participantes.

Com relação ao número de participantes ser ou não suficiente para a legitimidade das respostas coletados, Albuquerque (2007) assinala que o fator de maior peso não é o número

de entrevistas, mas a qualidade dos dados alcançados, como também o conjunto de instrumentos e métodos utilizados.

2.2.1 Coleta de dados: Entrevista

Considerada a perspectiva da abordagem da pesquisa qualitativa, a entrevista é dos métodos de coletas de dados que permite maior interação, em detrimento de outros métodos, como observam Lüdke e André (1986, p. 33):

[...] é importante atentar para o caráter de intervenção que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionário ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.

As entrevistas ocorreram nos meses de novembro e dezembro de 2018. Após a aprovação do Conselho de Ética, a pesquisadora entrou em contato com as escolas que haviam aceitado participar da pesquisa, para agendar o melhor dia e horário para as entrevistas.

A coordenadora da escola 1 conversou com as professoras, quando foi explicado o objetivo da presença da pesquisadora, bem como a finalidade da observação. Nesse sentido, as professoras, que já haviam trabalhado com estagiários da licenciatura em Pedagogia da universidade pública da cidade, foram convidadas a participar. Seis professoras se disponibilizaram a colaborar. Após o aceite, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C). Em seguida, preencheram um questionário contendo dados inerentes às suas formações e tempo de serviço (Apêndice D). Nessa instituição, as entrevistas foram realizadas durante o horário da Educação Física, pois, nesse momento, os alunos ficam com a professora dessa disciplina, e a professora regente da sala ficava disponível para conversar com a pesquisadora. As entrevistas ocorreram na sala dos professores.

Na escola 2, a investigadora expôs os objetivos da pesquisa, e as professoras que tinham experiência de trabalho com estagiários foram convidadas a participar. Quatro professoras possuíam essa experiência. Todas as entrevistas foram realizadas na escola, também agendadas para o horário da Educação Física, quando três entrevistas foram realizadas na sala de aula com a professora. Apenas uma foi feita na sala dos professores, ressaltando que todas as entrevistas seguiram os procedimentos descrito da Escola 1: assinatura do termo de consentimento e preenchimento do questionário com dados de suas formações.

A Escola 3 possui dimensões físicas menores, se comparada com as demais instituições visitadas. Havia também menor quantidade de salas de aula em funcionamento. Nessa unidade, duas professoras participaram da entrevista, conduzida nas salas de aula enquanto os discentes estavam ocupados com outras atividades. O diálogo com as professoras regentes teve como pautas suas experiências profissionais e as suas avaliações sobre relações com os futuros docentes.

No CMEI, as entrevistas ocorreram em uma sala separada pela gestora, as entrevistas foram agendadas para o período vespertino, pois a rotina e a organização do tempo nas instituições que atendem crianças da educação infantil são distintas das escolas. No CMEI, quatro professoras se dispuseram a participar da entrevista. A instituição recebe estagiários do componente curricular de Estágio Supervisionado Curricular todos os anos, para que os licenciados em Pedagogia realizem estágio na Educação Infantil.

O roteiro da entrevista com os professores da Educação Básica (Apêndice E) foi elaborado em três eixos que se articulam. Concorde-se com Albuquerque (2007), quando descreve, em sua pesquisa, que a definição dos eixos norteadores do trabalho é resultante do cruzamento dos objetivos da pesquisa e do quadro conceitual que se inicia com a elaboração do projeto, a organização do roteiro em eixos facilita na organização e, conseqüentemente, a análise dos dados coletados.

As perguntas foram construídas de modo que os professores da escola pudessem apresentar sua visão em torno do seu processo de formação, enquanto aluno da licenciatura em Pedagogia, de suas experiências com Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório na posição de estagiários, sobre a sua formação inicial, como ele compreende esse componente curricular agora na posição de professores da educação básica, assim eles puderam apontar as lacunas e avanços nessa relação.

Os três eixos que encaminham as entrevistas:

1) Formação docente: tópico composto por questões que permitiram aos professores da educação básica descreverem o seu processo de formação inicial, apontando os motivos pelo ingresso em um curso de licenciatura, lembrando o contato com a prática durante a graduação, avaliando qual foi a contribuição do componente curricular de Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório para sua iniciação na docência. Nessa conjuntura, objetivou-se compreender a visão desses sujeitos em torno da formação docente e das necessidades de atuação que eles podem apontar por meio do contato com os estagiários.

2) Instituições formadoras – escola e universidade – e os seus sujeitos: nesse eixo, tratou-se da relação entre os professores da escola – educação básica – e os professores

orientadores – ensino superior –, buscando saber como o professor da educação básica compreende a função da escola na/para a formação de professores, qual o relacionamento entre eles durante a realização dos estágios, como a universidade tem se aproximado/valorizado este profissional. Trata-se de captar como ele entende o envolvimento da escola e universidade no processo.

3) Professor da educação básica e o Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório: eixo composto por questões inerentes à atuação do professor da escola perante a formação dos estagiários; assim, os entrevistados descreveram como ocorre sua participação nos estágios, de que forma é realizada a avaliação, como ele pode contribuir para formação e atuação dos estagiários; abordaram seus anseios em recebê-los e orientá-los, expuseram sua posição quanto ao professor da educação básica ser ou não formador de professores. Os três eixos interligados permitiram análise das questões postas.

Sendo a entrevista a técnica usada para coleta de dados, o instrumento utilizado foi o gravador de voz digital, nesse contexto:

A fala torna-se reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles), e, ao mesmo tempo, possui a magia de transmitir, através de um porta-voz (o entrevistado), representações de grupos determinados em condições históricas, sócio-econômicas [sic] e culturais específicas (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 245).

As entrevistas com os professores orientadores que ministram o componente curricular de Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório na licenciatura em Pedagogia ocorreram na própria universidade; primeiramente, a pesquisadora entrou em contato com quatro professores via *e-mail*, expondo o objetivo da pesquisa e convidando-os a participarem; somente um professor não retornou o contato. As outras três professoras retornaram o contato, demonstraram-se predispostas a participarem da pesquisa. As entrevistas foram agendadas de acordo com a disposição dos horários das professoras e ocorreram em suas salas de atendimento aos alunos.

O roteiro da entrevista para os professores orientadores do componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório (Apêndice E) foi construído abordando dois eixos norteadores:

1) Formação docente: esse eixo buscou conhecer a trajetória profissional e acadêmica dos professores, as experiências e a formação adquiridas anteriormente à vivência como docentes do componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório na

licenciatura em Pedagogia. Assim, foi possível conhecer o percurso formativo das professoras e como é a experiência singular de cada uma ao ministrar esta disciplina.

O segundo eixo se assimila ao que foi elaborado para os professores da educação básica, pois, para responder a questão sobre a relação entre as instituições formadoras e seus sujeitos, é necessário conhecer ambos os posicionamentos, assim, o segundo eixo Instituições formadoras – escola e universidade – e os seus sujeitos: tratou-se da relação entre os professores da escola – educação básica – e os Professores orientadores – ensino superior –, possuía a finalidade do roteiro aplicado aos professores da educação básica, compreender o envolvimento desses sujeitos no desenvolvimento do estágio. Por meio das respostas, pode-se comparar a perspectiva de cada sujeito diante da problemática apontada.

2.2.2 Análise dos dados qualitativos

Este tópico pretende explicar como ocorreu a codificação e análise dos dados obtidos por meio das entrevistas, partindo do pressuposto de que “[...] a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para o registro dos dados como para a disseminação dos resultados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49), nas pesquisas qualitativas, há diferentes técnicas para organização e exame dos dados, a análise de conteúdo se apresenta como uma dessas possibilidades.

A análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin (1977, p. 38), “[...] aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. E sua aplicação ocorre em materiais de comunicação verbal e não verbal, como livros, jornais, cartas, entrevistas, discursos, publicidade, entre outros.

Seguindo essa direção, Oliveira (2008, p. 570) sintetiza que objetivo principal da análise de conteúdo está na “[...] manipulação das mensagens, tanto do seu conteúdo quanto da expressão desse conteúdo, para colocar em evidência indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a mesma da mensagem”.

Caregnato e Mutti (2006, p.682) observam que a análise de conteúdo não é uma prática recente, surgiu no início do século XX, nos Estados Unidos, com objetivo, nessa época, de “[...] analisar o material jornalístico, ocorrendo um impulso entre 1940 e 1950, quando os cientistas começaram a se interessar pelos símbolos políticos, tendo este fato contribuído para

seu desenvolvimento; entre 1950 e 1960 a AC estendeu-se para várias áreas”. As autoras conceituam análise de conteúdo:

[...] como sendo uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo de forma prática e objetiva produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto replicáveis ao seu contexto social. Na AC o texto é um meio de expressão do sujeito, onde o analista busca categorizar as unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, inferindo uma expressão que as representem (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 682).

Dessa forma, a análise de conteúdo é centralizada nas respostas, na coerência, no significado atribuído, processa os fatos visando à interpretação e compreensão deles. Espera-se compreender o pensamento dos sujeitos, por meio do conteúdo expresso no texto.

Para Chizzotti (2001, p. 98), a análise de conteúdo é um método de tratamento e exame de informações dos dados obtidos, técnica que pode ser aplicada à comunicação oral, visual, gestual, desde que abreviadas a um texto ou documento, assim, o “objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”. Cabe destacar que:

Esta técnica procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação ou investigar a compreensão dos atores sociais no contexto cultural em que produzem a informação ou, enfim, verificando a influência desse contexto no estilo, na forma e no conteúdo da comunicação (CHIZZOTTI, 2001, p. 99).

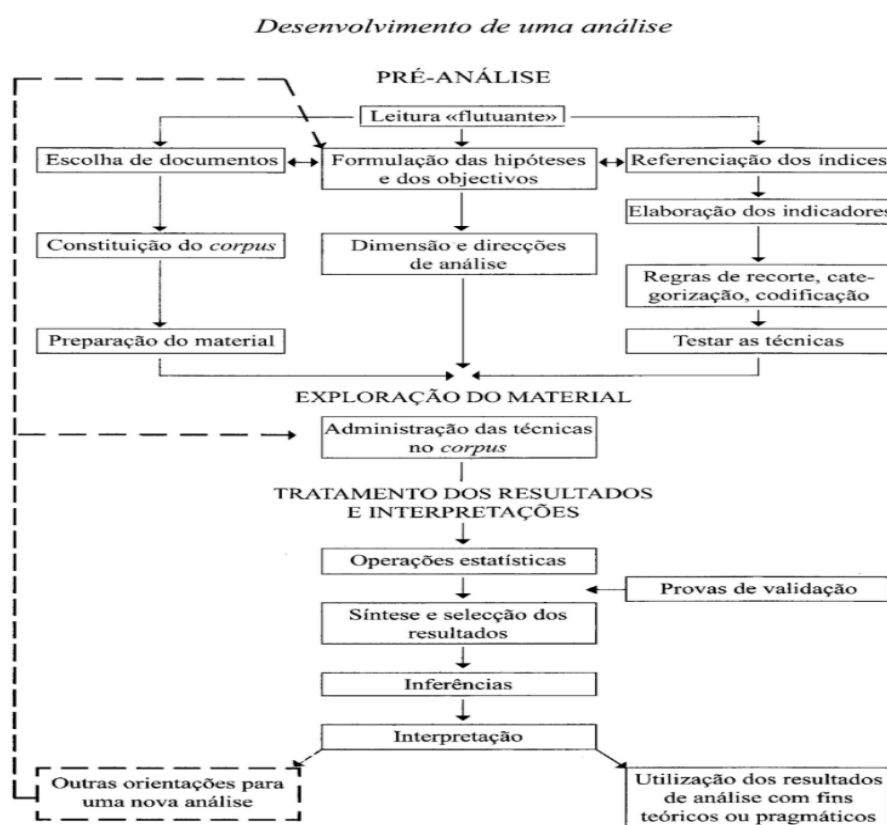
No entanto, é uma técnica complexa de ser aplicada, demandando do pesquisador responsabilidade e maturidade, pois trata-se de ideologias, identidades dos/com sujeitos. Calvacante *et al.* (2014) denotam os limites da análise de conteúdo, relacionados diretamente com a habilidade do pesquisador em lidar com situações peculiares na compreensão dos fenômenos que envolvem o ser humano, como na condução e análise das entrevistas. Dessa forma, a maturidade requerida do pesquisador é para que não haja pré-julgamentos e falsas interpretações.

Calvacante *et al.* (2014, p. 15) observam que a formulação da pergunta de pesquisa e a escolha da análise de conteúdo são intrínsecas, pois “a arte de perguntar é inerente ao ser humano e não às coisas, plantas e aos animais, pois o pré-saber e o não saber, existem apenas no universo do homem, como ser pensante, reflexivo e consciente da sua realidade”. Nesse sentido, o ser humano encontra-se na busca constante por respostas que surgem do encontro com o problema.

[...] Assim, a construção de uma pergunta na pesquisa qualitativa é uma tarefa dotada de complexidade e método, pois requer uma imersão prévia no ente com o intuito de compreender o ser e sua essência. A análise de conteúdo, neste cenário, emerge como técnica que se propõe à apreensão de uma realidade visível, mas também uma realidade invisível, que pode se manifestar apenas nas “entrelinhas” do texto, com vários significados. Neste sentido a análise requer uma pré-compreensão do ser, suas manifestações, suas interações com contexto, e principalmente requer um olhar meticuloso do investigador (CALVACANTE, *et al.* 2014, p. 15).

De acordo com os autores em referência, nesse sentido, se complementam a pergunta e o método de análise no intuito de respostas legítimas. Nessa perspectiva, cabe ressaltar que há um conjunto das técnicas da análise de conteúdo. Bardin (1977, p. 153) descreve a: análise categorial, análise de avaliação, análise da enunciação, análise da expressão, análise das relações, análise do discurso, dentre as técnicas descritas, destaca que “[...] a análise por categorias é de citar em primeiro lugar: cronologicamente é a mais antiga; na prática é a mais utilizada. Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos”. O emprego da análise de conteúdo conta com três fases principais, definidas por Bardin (1977): pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretações, conforme pode-se observar na figura 3.

Figura 3 – Tratamento dos dados na perspectiva de Bardin



Fonte: Bardin (1977, p. 102).

A autora supracitada aponta que a codificação do material na análise de conteúdo deve produzir um sistema de categorias, “[...] a categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos” (BARDIN, 1977, p. 102). Dessa forma, para análise das entrevistas, adotaram-se as categorias constantes no Quadro 5.

Quadro 06 - Categorias para análise dos dados coletados

FORMAÇÃO DE DOCENTE	ESCOLA E UNIVERSIDADE	PROFESSORES- REGENTES FRENTE AOS ESTÁGIOS
Motivação	Função	Participação
Formação inicial	Currículo	Papel
Tempo de serviço	Aproximação	Formador
Vivências	Valorização	Preparação
	Planejamento	Contribuição
	Relacionamento	Atuação
	Avaliação	

Fonte: Quadro organizado pela autora.

Para compreensão e análise dos dados informados por meio das entrevistas, foram elaboradas as categorias de análise de acordo com os eixos contidos no roteiro e nas respostas dos entrevistados.

Assim, o Capítulo 3 tem por finalidade a apresentação e interpretação dos dados, tendo a premissa de responder como a universidade e a escola estão se relacionando no desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, bem como analisar como tem se dado a atuação dos professores da educação básica na formação inicial dos futuros colegas de profissão.

3 INSTITUIÇÕES FORMADORAS DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS

[...] de que não é possível falar sobre professores, porque entre minha pessoa e um professor do ensino fundamental há muito poucas semelhanças. Diz-se que fazemos o mesmo tipo de trabalho, mas, na realidade, fazemos coisas muito diferentes, a preços muito diferentes, com status muito distintos, com poderes muito diferentes. Isso quer dizer que o fato de o professor da universidade falar sobre o professor em geral, que geralmente é o professor do ensino fundamental, é algo suspeito (SACRISTAN, 2002, p. 21).

Este capítulo debruça-se sobre as perspectivas dos professores da educação básica e dos professores universitários acerca do desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório. Assim, é destinado à apresentação e à análise dos dados obtidos por meio das entrevistas, acrescidas das contribuições da literatura.

Os subitens que compõe este capítulo foram organizados segundo os eixos abordados nas entrevistas, sendo eles:

I. Quem são os sujeitos da pesquisa: apresenta questões relativas à faixa etária, ao processo formativo e às características profissionais dos professores entrevistados, a motivação em cursar licenciatura e relatos de suas experiências formativas e profissionais.

II. Escola e universidade: relação entre as instituições formadoras (escola e a universidade) e os seus sujeitos, o professor da educação básica e o professor orientador do componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório. A análise do conteúdo expresso pelos sujeitos, por meio da entrevista, centra-se em compreender como os professores da educação da básica e os professores universitários compreendem a função da escola na formação de educadores, o que eles têm a dizer sobre a formação presente nos currículos das universidades, como tem ocorrido a valorização do professor que está atuando na educação básica, de qual forma a universidade tem se aproximado deles, como é a participação, o planejamento, a avaliação e o relacionamento entre estes sujeitos que configura a relação das instituições formadoras de professores por meio do encontro proporcionado pelo componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório.

III. Atuação dos Professores da Educação Básica frente ao Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório: como o professor da educação básica compreende os estágios e como tem se dado a sua participação, qual é a importância que ele atribuiu à sua função. A construção deste capítulo tem como baliza as questões: seria o professor da educação básica um formador de professores, por qual motivo? De que forma o trabalho deste sujeito contribui

para a formação e atuação dos estagiários? Objetiva-se apresentar a percepção dos Professores da educação básica sobre o estágio, a fim de que se possa analisar ambos os lados e avançar na interlocução necessária entre escola e universidade para/na formação de professores.

3.1 Quem são os sujeitos da pesquisa?

Empreendido estudo bibliográfico e documental, a pesquisa de campo conta com os instrumentos de coleta de dados, a entrevista e o questionário com questões fechadas e abertas; o questionário foi aplicado com a finalidade de conhecer o perfil e a formação dos professores entrevistados, e exhibe os dados referentes ao processo formativo e às características profissionais dos professores da escola e da universidade.

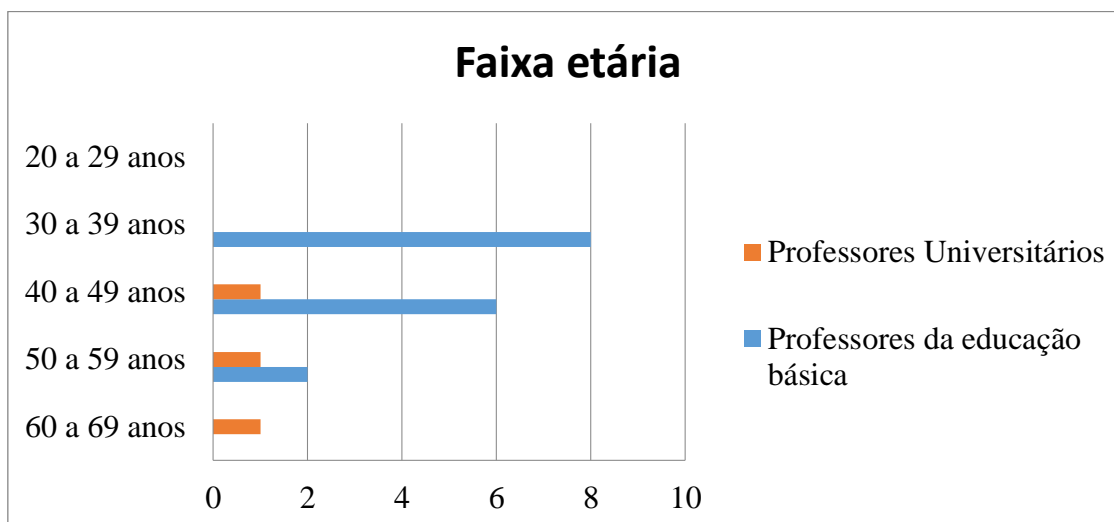
Os sujeitos da pesquisa são 16 professores da educação básica que recebem e orientam os estagiários de Pedagogia nas atividades de estágio em escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) de Jataí-GO. Os outros três sujeitos são professoras do ensino superior e ministram o componente curricular de Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório, perfazendo 19 sujeitos participantes.

Para Carvalho (2018, p. 26), “a idade do professor da educação básica pode indicar algumas características de seu perfil profissional”, como envelhecimento dos profissionais docentes.

Souza (2013, p. 70) identifica, a partir dos dados cotejados de estudos, a prevalência de um perfil dos professores:

[...] são uma população envelhecida, com uma entrada de jovens na profissão docente em menor proporção ao crescimento da oferta de postos de trabalho, sugerindo que os professores estão levando mais tempo para se aposentar e/ou estão retornando, após o jubileamento, ao trabalho.

O gráfico 01 apresenta a faixa etária dos sujeitos, dos 16 professores entrevistados da educação básica, oito têm entre 30 a 39 anos, seis têm de 40 a 49 anos e dois, de 50 a 59 anos. Com relação às professoras universitárias, apenas uma acima de 60 anos, as outras duas de 40 a 49, e 50 a 59 anos.

Gráfico 01 - Faixa etária dos professores participantes da pesquisa

Fonte: Dados oriundos dos questionários aplicados nos meses de novembro e dezembro de 2018.

A concentração de idade na faixa etária de 30 a 39 anos dos sujeitos da pesquisa corrobora com os resultados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), coordenada no Brasil pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realizada em 2014; os dados revelam que o perfil do professor típico brasileiro é mulher (71%), tem 39 anos de idade, e 14 de experiência no magistério, em média.

Carvalho (2018, p. 47) verifica que a quantidade de professores pós-graduados aumentou: “é possível observar que, em números absolutos, a quantidade de pós-graduações cresce ao longo do tempo, indicando que mais professores estão obtendo essa titulação, movimento observável para todos os tipos pós-graduação [...]”.

Nessa direção, Nóvoa (2017, p. 1125) aponta para a importância dos processos formativos contínuos.

Depois da fase de indução profissional segue-se uma fase de estabilidade na profissão que deve ser marcada por um esforço de permanente actualização. É legítimo que haja programas de formação continuada que se destinam a suprir deficiências da formação inicial ou a promover especializações ou pós-graduações em diversas áreas.

Depreende-se que os professores da educação básica possuem formação em pedagogia, tendo realizado a formação inicial entre 1996 e 2017. Os dados revelam que 15 professores possuem especialização em diversas áreas, e 1 possui mestrado em educação.

Quadro 07 - Processo formativo dos professores da educação básica

Professora	Formação	Pós-graduação lato sensu	Pós-graduação stricto sensu
Professora 01	FESURV 2009	Psicopedagogia 2016	
Professora 02	Cruzeiro do Sul 2017		
Professora 03	UFG 2013	Psicopedagogia 2018	
Professora 04	UFG 2006	Psicopedagogia 2018	
Professora 05	UFG 2000	Orientação educacional 2005	
Professora 06	FIC 2008	Psicopedagogia clínica institucional (em andamento)	
Professora 07	UFG 2004	Educação infantil 2004	Mestrado em Educação UFPEL-RS 2014
Professora 08	UFG 2005	Psicopedagogia 2014 Educação infantil 2015	
Professora 09	FIC 2009	Metodologia na educação infantil 2011	
Professora 10	UFG 2006	Educação infantil 2009	
Professora 11	Instituto Paulo freire 2016	Interdisciplinaridade 2007	
Professora 12	Albert Einstein 2005	Supervisão escolar 2005	
Professora 13	UFG 2000	Coordenação pedagógica 2012	
Professora 14	UFG 1996	Língua portuguesa 1998	
Professora 15	UNIFAN 2004	Metodologia do ensino de inglês	
Professora 16	UFG 2000	Educação inclusiva – Libras 2011	

Fonte: Dados oriundos dos questionários aplicados nos meses de novembro e dezembro de 2018.

O tempo de serviço, jornada de trabalho e vínculo profissional é mostrado no quadro 07. Os professores apresentam 7 a 28 anos de docência, com carga horária semanal entre 30h a 60h.

Os dados do quadro 07 expõem que 5 professores possuem mais de 20 anos exercendo a docência, de acordo com Souza (2013, p. 57):

Os docentes da educação básica no Brasil em sua maioria são pessoas com experiência de trabalho. Isso quer dizer que, mesmo com a renovação de quadros,

com a ampliação na contratação, os docentes estão permanecendo mais tempo na profissão. Isso parece se articular com as consequências geradas pela reforma previdenciária, na qual a introdução de uma idade mínima associada ao tempo de contribuição para que o trabalhador pudesse se aposentar e, além disso, o estabelecimento de valores máximos a serem pagos aos aposentados podem estar gerando essa condição de permanência dos docentes na ativa, seja demorando mais para se aposentar, seja regressando ao trabalho, com novos contratos, após a aposentadoria.

Ainda no quadro referido, pode-se observar que 3 professores cumprem jornada de 60 horas semanais, e 12 professores, jornada de 40 horas semanais, é um dado que chama atenção, como apontam Barra, Santos e Gallego (2018, p. 5), pois a docência requer o cumprimento de diversas atividades realizadas no âmbito da instituição e em outros espaços; uma carga horária elevada de trabalho pode vir a comprometer a qualidade do trabalho, “[...] sobretudo quando se trata de docentes que supervisionam o estágio de futuros professores, atividade que também exige mais trabalho”.

Quadro 08 - Características profissionais dos Professores da Educação Básica

Professora	Tempo de docência	Tempo de trabalho nesta escola	Jornada semanal	Vínculo de trabalho
Professora 01	7 anos	6 anos	40 h	Comissionado
Professora 02	17 anos	1 ano	40 h	Comissionado
Professora 03	4 anos	4 anos	40 h	Comissionado
Professora 04	16 anos	1 ano	40 h	Estatutário
Professora 05	17 anos	5 anos	30 h	Estatutário
Professora 06	20 anos	5 anos	40 h	Comissionado
Professora 07	18 anos	1 ano	40 h	Estatutário
Professora 08	10 anos	4 anos	40 h	Estatutário
Professora 09	6 anos	6 anos	40 h	Comissionado
Professora 10	15 anos	6 anos	60 h	Estatutário
Professora 11	24 anos	6 anos	40 h	Estatutário
Professora 12	25 anos	10 anos	40 h	Estatutário
Professora 13	16 anos	1 ano	40 h	Estatutário
Professora 14	27 anos	4 anos	60 h	Estatutário
Professora 15	28 anos	4 anos	60 h	Estatutário
Professora 16	13 anos	10 anos	40 h	Estatutário

Fonte: Dados oriundos dos questionários aplicados nos meses de novembro e dezembro de 2018.

O vínculo de trabalho dos professores se divide em estatutário e comissionado, sendo o cargo comissionado ocupado temporariamente, já o estatutário passou pela aprovação em concurso público. Em relação às professoras universitárias, as três são graduadas em Pedagogia, formadas entre 1989 e 2001.

Quadro 09 - Processo formativo das professoras do ensino superior

Professor	Formação inicial		
		Mestrado	Doutorado
Professora universitária 01	Pedagogia Instituto Luterano de Ensino Superior 2001	Educação UFU 2004	Educação UFU 2015
Professora universitária 02	Pedagogia UNESP 1998	Educação Escolar UNESP 2004	Educação USP 2012
Professora universitária 03	Pedagogia UFG/CAJ 1989	Educação Brasileira UFG/FE 2005	Educação UFG/FE 2010

Fonte: Dados oriundos dos questionários aplicados nos meses de novembro e dezembro de 2018.

Os dados do quadro abaixo demonstram que as 3 professoras universitárias possuem experiência com a docência na educação básica, todas com mais de 10 anos de tempo de atuação. Dado relevante para as professoras orientadoras do componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, visto que esse componente se desenvolve nesses dois níveis de ensino, concomitantemente.

Quadro 10 - Características profissionais dos Professores da Universidade

Professor	Tempo de docência Ed. básica	Tempo de docência ensino superior	Carga horária semanal	Vínculo de trabalho	Tempo de trabalho nesta instituição
Professora universitária 01	13 anos	18 anos	Dedicação exclusiva	Estatutário	12 anos
Professora universitária 02	18 anos	08 anos	Dedicação exclusiva	Estatutário	02 anos
Professora universitária 03	19 anos	18 anos	Dedicação exclusiva	Estatutário	18 anos

Fonte: Dados oriundos dos questionários aplicados nos meses de novembro e dezembro de 2018.

Este item apresentou os dados do perfil retirados do questionário que as professoras participantes responderam acerca de sua formação; se faz necessário para contextualizar quem são os sujeitos da pesquisa.

3.1.1 Os professores da Educação Básica e suas experiências

Este tópico trata das experiências vivenciadas pelas Professoras da Educação Básica PEB³ enquanto estagiárias, as motivações em cursar licenciatura.

Quanto à motivação pela escolha do curso de graduação com habilitação para a licenciatura, as professoras da educação básica revelaram, em seus depoimentos, que esta não era a primeira opção no momento de escolher uma graduação, os motivos que as influenciaram na escolha da licenciatura em Pedagogia são decorrentes da vivência/influência familiar, estas sendo filhas de professores, o que inspirou na escolha da profissão docente “A minha mãe é professora. Aí vem o ditado: filho de peixe” (PEB 15). Também foi relatada a escolha pela licenciatura por ser o curso ofertado no período noturno e, por falta de opção, de acordo com as respostas das professoras, a motivação na escolha do curso de licenciatura apresentou três categorias, sendo que seis professoras citaram, em suas respostas, influência da mãe e da família, outras seis professoras entrevistadas apontaram a falta de opção ou a ausência do curso que almejavam, e três professoras apontaram terem perfil e afinidade com docência e o desejo de ser professora desde a infância.

Para Thurler e Perrenoud (2006, p. 360), “hoje os motivos para tornar-se professor se diversificaram: incluindo desde a vocação humanitária até o trabalho pelo sustento [...]”. As falas das professoras expressam a forte influência familiar nessa decisão, como também o fato de a licenciatura ser ofertada no período noturno.

É... minha mãe foi professora durante trinta e dois anos e, na minha família há uma tradição da maioria das pessoas irem pra... Pro lado da licenciatura. Então eu tenho... nós somos dez irmãos, desses dez irmãos – seis possuem curso superior na área de licenciatura. E também, na minha época, era um meio da gente sobressair dos trabalhos, né? E, e era o curso oferecido no período noturno, todos os cursos eram de licenciatura eram no... Período noturno. Então devido a essa influência da minha mãe e dos meus irmãos, eu fui pro curso de, é... Licenciatura (PEB-11).

Em relação às influências pessoais, Quadros *et al.* (2005, p. 5) assinalam que as representações que os sujeitos possuem sobre a docência são provocadas, também, por referências familiares, seja por um familiar que seja professor e/ou por professores de suas memórias e acrescentam “[...] à possibilidade de algum ou alguns deles terem influenciado a nossa vida no momento em que escolhemos o curso de graduação e no tipo de professor que seremos, já que podemos nos espelhar (ou não) em alguns deles”.

³ Para se referir as Professoras da Educação Básica será utilizado a nomenclatura **PEB**, para as Professoras do Ensino Superior, **PES**.

A escolha pela licenciatura em Pedagogia é decorrente da aproximação com o curso que tinham como primeira opção.

[...] [sic] Antes de fazer Pedagogia, o meu foco era Psicologia. Mas como, na época, não tinha o curso de psicologia aqui na cidade, a minha família não podia me bancar fora da cidade, então, eu escolhi um curso próximo à Psicologia, que, na época, o que tinha era Pedagogia aqui na UFG, aqui em Jataí. E aí, optei por Pedagogia e não me frustrei, porque tanto é que eu gosto de trabalhar. Eu estou bem definida no que faço, graças a Deus! (PEB-16).

Sobre o contato com a prática durante seu processo de formação inicial, oito professoras apontaram que ele ocorreu por intermédio do estágio, cinco professoras apontaram que tiveram esse contato com o magistério e afirmaram ter sido mais significativa para sua formação que o curso superior que fizeram em atendimento às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as outras três professoras apontaram que este contato com a prática foi curto e mencionaram a relação do distanciamento entre aspectos teóricos e práticos no momento de vivenciar a prática.

A prática ela é muito diferenciada da... da questão teórica, né? Então, assim, de início, foi bem assustador. É porque assim [...] você trabalha muito a questão teórica antes de ter a realidade. E a realidade ela desvirtua bastante dessa questão da teoria, então foi bem... bem assustador (PEB-7).

Bom, como eu já tinha feito magistério, e já estava em sala de aula, foi mais tranquilo. E, pra mim, a faculdade ela é mais teórica, né, ensina teoria, a prática mesmo, quem me deu a prática foi o magistério. No magistério, que eu aprendi a lidar, a trabalhar com a prática do ensino, porque a faculdade pra mim, foi mais teoria (PEB-4).

Para Nóvoa (1999), devem ser superados modelos formativos que opõem os aspectos acadêmico e prático. Considera que essa dicotomia não tem legitimidade, é necessário, pois, avançar na parceria entre as instituições formadoras de professores para alcançar modelos de formação sem separações.

A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão. Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre *modelos acadêmicos*, centrados nas instituições e em conhecimentos 'fundamentais', e *modelos práticos*, centrados nas escolas e em métodos 'aplicados'. É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adoptando *modelos profissionais*, baseados em soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância (NÓVOA, 1999, p. 26).

Quanto a articulação dos saberes que a profissão de professor requer, compreendem-se os modelos concebidos dicotomizados como incapazes de preparar o profissional para o campo de atuação. Teoria e prática são núcleos de integração da formação docente; é notório que os eixos apresentam conjuntamente os elementos indispensáveis para que se alcance uma referência de formação capaz de fornecer bases necessárias para atuação profissional.

Nessa trilha, Libâneo (2006, p. 89) defende a prática, ao longo dos cursos de formação de professores. Segundo ele, “[...] a prática é a referência da teoria, a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade”.

Assim como a PEB-4, parte das professoras que haviam cursado o magistério, defendem este modelo de formação em detrimento do curso superior, como expressa a fala da PEB-15:

Antes de começar a faculdade de pedagogia em si, eu já era professora, já tinha feito magistério. E pra te falar a verdade, as coisas que eu aprendi, a melhor prática de sala de aula que eu aprendi foi no magistério, e não na faculdade. No magistério, a gente aprende a fazer cartazes, as didáticas de lidar com as crianças. Eu acredito que os melhores professores são aqueles que passaram pelo magistério (PEB-15).

A concepção de formação expressa pela fala da PEB-15 reforça a concepção de uma formação prática, aliada à necessidade de dominar técnicas; nesse sentido, Pimenta e Lima (2017, p. 29) apontam: “o exercício de qualquer profissão é técnico”; ou seja, profissionais de cada área do conhecimento necessitam de desenvolver habilidades específicas para operar os instrumentos próprios do seu ofício, como também o professor, porém as autoras advertem que a redução de uma formação com foco nas técnicas não alcança o conhecimento científico, e não é capaz de lidar com a complexidade das situações da profissão. “Nessa perspectiva, o profissional fica reduzido ao ‘prático’: não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 29).

Nimitt e Pinto (2008, p. 161) observam que foram sancionadas, em 2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial dos professores da Educação Básica, em curso superior “[...] instituindo a formação dos professores, objetivando sua melhor qualificação profissional e tendo em vista a melhoria de sua prática pedagógica, muitos não se sentiram motivados para o investimento pessoal, devido a fatores diversos”. Antes, há a LDB/1996, indicando a formação em nível superior.

O contato com o contexto escolar na formação inicial para as professoras entrevistadas também ocorreu por meio do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, como relata a PEB-16.

Foi com os estágios. Foi com os estágios, com a professora... Hoje eu não lembro o nome dela, mas era uma professora muito dedicada, na época. Ela acompanhou os estágios, a gente fazia os estágios noturnos. Eu fiz o estágio noturno, lá na EJA e fazia os planos. Eu lembro que um dos primeiros planos que eu fiz foi muito sofrido, porque eu não tinha noção de como era pra fazer um plano de aula. A gente pegava uma noção do plano da professora pra fazer o plano da gente. Então, eu lembro direitinho que o primeiro conteúdo que eu fui dar na EJA, para as pessoas lá, era sobre água, conteúdo de ciências. Então, eu lembro que eu fiz o plano interdisciplinar. Foi através dos estágios que eu tive com a prática e na universidade, porque no Magistério a gente também teve a prática na sala de aula, mas na universidade foi através dos estágios (PEB-16).

Ponto a ser destacado do trecho da entrevista com PEB-16 é o Estágio contemplando demais modalidades para além da Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, visto que o pedagogo é licenciado para atuar também na gestão, educação especial, quilombola, educação de jovens e adultos, sendo assim, é necessário que o estágio oportunize momentos para atuação nessas modalidades.

A fala da professora revela que, no momento do estágio, abre-se um leque de outras questões sobre cotidiano escolar, este se apresenta como um momento de aprendizado do ofício docente, como relata a entrevistada, que, por meio da interação com a professora regente da educação básica, aprendeu como elaborar o plano de aula. Chartier (2000) defende essa articulação de saberes da experiência e da formação, no convívio com aqueles que já exercem a profissão.

Pimenta e Lima (2007, p. 107) consideram que, no momento de o estagiário realizar sua “[...] investigação/intervenção, pode aprender a profissão docente e encontrar elementos de formação de sua identidade”.

Sobre as possíveis contribuições do estágio para a iniciação como professor, verificou-se, nos dados das entrevistas, que estava presente a frustração devido ao fato de que o que se havia planejado não ter dado certo no momento da materialização das atividades. A professora 7 expressa sua experiência com o estágio:

Faz algum tempo, né? Eu não tenho muitas lembranças, não. É [...] turmas grandes, né? Crianças agitadas, é [...] uma dificuldade muito grande em lidar com a disciplina, é [...] a questão de você elaborar um plano muito bem elaborado, muito bem detalhado e chegar lá, perceber que não é aquilo que eles realmente necessitavam. Eles precisavam de outras coisas, muito além daquilo que eu havia planejado, que eu havia pensado (PEB-7).

Olha... Eu não vi como contribuição, eu não sei se é porque quando a gente tá na graduação tudo é pesado, é complicado. A gente complica muito as coisas. E assim, a minha relação com o professor na sala, na época da observação depois da regência, não foi muito... Muito amigável. Ela não me aceitava muito bem, dentro da sala, né? [...] (PEB-14).

A fala da PEB-7 aponta elementos das condições do trabalho docente, como turmas superlotadas, o que dificulta o desenvolvimento da aula, já que os alunos ficam agitados. Para Saviani (2009, p. 153), “[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente [...]”.

Para outros sujeitos, o estágio influenciou na iniciação como professor e representou um momento de reflexão sobre ofício docente:

Influenciou e contribuiu bastante, até porque eu gostava muito de fazer as aulas e praticar com os meninos, que é dar aula para as crianças. Então, a partir do momento que eu comecei a ter o contato com a prática e com os estágios. Na faculdade eram as aulas que eu mais gostava, eram os estágios, o que me chamou muito a atenção foi na medida que a gente foi pra sala e pra saber agora? Como que vai fazer esse plano de aula com o aluno? Como que eu vou aplicar? Então foi esse momento que me ajudou bastante (PEB-16)

As falas das PEB-7 e 16 apresentam apreensões em comum – elaboração do plano de aula – o receio de não conseguir atingir os objetivos estabelecidos para aquela aula.

Para o desenvolvimento de uma aula, é indispensável a preparação, por meio do plano de aula, segundo Libâneo (2013, p. 267): “Na elaboração de plano de aula, deve-se levar em consideração, em primeiro lugar, que a aula é um período de tempo variável. Dificilmente completamos numa só aula [...]”.

Libâneo também salienta que o aprimoramento profissional de todas as profissões “[...] depende da acumulação de experiências conjugando a prática e a reflexão criteriosa sobre ela, tendo em vista uma prática constantemente transformada para melhor” (LIBÂNEO, 2013, p. 267). Assim, essas inseguranças em um contato inicial com a regência de uma aula ficam menores no exercício da profissão.

Sobre suas experiências vivenciadas durante os estágios no seu período de graduação, as professoras relataram:

Olha, foi assim...teve umas partes que foi bem...bem...interessante, porque, as vezes eram pessoas bem conhecidas minhas, e aí, e a gente...por exemplo, um era mecânico, né? E eu nunca...tinha um boa convivência com ele, mas, eu nunca sabia...que ele não sabia somar, não sabia multiplicar. Então, assim, quando eu cheguei na sala, que eu fui dar aula pra essa turma, que eu vi, que ele não entendia multiplicação, sabe, e assim, aí eu vi que ao mesmo tempo ele não ficou constrangido de eu ser a professora, então, assim, foi um relacionamento, assim, até...engraçado. Que aí, eu percebi, que ele não sabia, e, eu tava ali pra ensinar, né. E aí, eu busquei o material concreto pra trabalhar, e ele ficou, assim, bem interessado, entusiasmado, eu nunca esqueço. E, eu vi que ele entendeu, sabe? Pra mim foi uma satisfação enorme, saber que uma pessoa já adulta não entendia, ainda, o que que era metro, o que que era multiplicação, divisão. Eu disse, ‘gente ele trabalha, então, às vezes ele cobra tão caro por aquele serviço, e ele não tinha noção ainda de dinheiro’, né? E assim, foi bacana (PEB-5).

Observa-se que cada sujeito confere uma ênfase ao estágio. A PEB-5 confere destaque nos conteúdos matemáticos e relembra um momento formativo significativo que contribuiu para o modo de ela compreender a docência e a sua relação com outro. Para a PEB-4, a experiência foi assustadora, por ter de assumir a sala na função de regente, sendo que, naquele momento, ela não tinha formação para lidar com aquela situação.

No magistério o estágio foi na...nas salas de aula, né? De ensino fundamental I, foi mais tranquilo, né? E como eu...eu sempre fui pra sala de aula com a minha Mãe, a minha Mãe professora, barbada, então, assim, não foi assustador. E já na faculdade, que eu comecei o estágio na creche, pra mim foi um pouco conturbado, porque, já num primeiro momento eu cheguei na sala pra estagiar, a professora faltou, e aí a gente acabou tendo que ficar ali, meio perdido, porque não tinha noção de creche [...] (PEB-4).

Ao receberem os estagiários, as PEB-5, PEB-7 e PEB-16 afirmaram que o contato as faz pensar sobre a formação de professores e sobre a atuação. As entrevistas apontam que a aproximação as faz recordar sobre o período em que elas estavam na posição de estagiárias: “Ah, com certeza. Eu não tenho como não pensar, é [...] quando você vê uma estagiária chegando, você... recorda do tempo que você passou e tenta auxiliar da melhor maneira possível, fazendo com que ela se sinta segura” (PEB-7). Uma professora ressaltou que esse contato é interessante, há troca de saberes e experiências, e as estagiárias apresentam novas metodologias de ensino e de organização do trabalho pedagógico. Ao abrir espaço para as estagiárias, as professoras da educação básica apontam que o momento favorece inovadoras aprendizagens.

O contato com a formação inicial de educadores, vivenciado pelas professoras da educação básica por meio do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, proporcionou as PEB momento de reflexão da importância desse momento formativo para os estagiários:

Ele me faz pensar que o estagiário necessita mesmo dessa formação. É importante pra ele, porque é o contato, né? Com a prática, e a prática ele vê todo dia e a teoria ele vê na faculdade. Não é todo dia que você vai pegar o livro do Piaget, um livro do Vigotsky e vai ler pra enfrentar o que tem aqui hoje, não. Todo dia você tem uma aula diferente, a sua sala não é igual, às vezes você recebe crianças diferentes. Então, é importante sim o estágio, e o estágio vai contribuir com a formação do aluno com certeza (PEB-16).

Para PEB-16, o estágio é importante para o estagiário, por proporcionar a junção da teoria com a prática, pois cada aula, cada aluno, possui a sua singularidade, o que resulta em situações inusitadas. A base teórica que o professor possui o auxilia nesses momentos.

Para Zeichner (1993), “[...] o principal desafio dos formadores de professores é ajudar os alunos em formação a desenvolver a disposição e as habilidades para enxergar as conexões entre a sala de aula e o contexto social e político nos quais ela se insere”, assim como as conexões entre as bases teóricas que se estudam na universidade e as situações que ocorrem na escola, como a PEB-16 aponta, nem todas as situações que ocorrem na escola propiciam tempo de buscar nos livros a melhor alternativa; nesses momentos, tais conexões são necessárias.

Outro ponto apontado pelas professoras nas entrevistas é que o contato com as estagiárias tem sido benéfico.

Olha, eu acho muito bom isso. Porque, sempre que as meninas vêm, elas trazem uma novidade, né? Tanto na forma de montar o plano de aula, né? O tempo... a forma delas desenvolver a aula, e... historinhas novas, né? Cabeça nova. Então, eu acho muito bom, assim, elas traz uma... um aprendizado pra gente também. Porque, por mais que a gente tá na sala, naquela prática, mas, sempre é bom a novidade. Então, assim, não deixa de... delas favorecer a nós, não. Eu creio nisso, não tem nada que atrapalhe, assim, todas as vezes que vieram... mesmo aquelas com dificuldade, mas elas sempre trouxeram alguma coisa boa pras crianças (PEB-5)

A PEB-5 considera que receber estagiários tem contribuído para as aulas, pois ajuda a atualizar metodologias e formas de organização do trabalho docente.

Foi relatado que, por meio da atitude do estagiário no desenvolvimento do estágio na escola, é possível perceber a atuação profissional deste e o compromisso que terá com a profissão.

A gente recebe estagiário de todo jeito. Tem algumas meninas que vêm, que são prestativas, que se interessam, que andam pela sala, observam os alunos, os cadernos dos alunos e oferecem ajuda pra gente. Tem outras que sentam, fica ali uns minutinhos. Outras dormem. Outras pedem pra sair, arrumam uma desculpa para sair mais cedo. Pelo estágio, a gente percebe que tipo de profissional cada uma vai ser (PEB-15).

Apesar da fala determinista da PEB-15, cabe destacar que os sujeitos estão em formação, aprendendo a profissão.

A partir desse contato que o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório proporciona entre formação inicial dos estagiários e formação continuada dos professores que estão atuando, os professores entrevistados pontuaram as mudanças que eles sugeriam na formação de professores que vem sendo ofertada pelas instituições de ensino superior. Algumas apontaram como necessário aumentar o tempo de regência, pois há muitos casos de desistência da profissão docente no início da carreira, por não conhecerem a realidade em que vão atuar.

Sim... Acho que, esse tempo de... De regência, assim ... Não pra todos, mas para alguns que estão iniciando... Eu tenho colegas, que passaram no concurso, com menos de um mês trabalhando, e pediram exoneração. Por quê? Porque eles chegam pra... o estágio com um olhar, bem crítico, porque a universidade te faz isso, né? Te leva a isso. Você chega criticando tudo, e achando que tudo tá errado, que você tá certa, né? Se a pessoa que recebe não tem também um bom senso, pra lidar com essas coisas, o profissional sai da universidade achando que vai mudar o mundo. E não é assim! Ou então, sai revoltado. Dizendo que não... Que a universidade não trouxe nada. E não é isso, ela te traz teorias. A prática você vai ter depois. Sem a teoria que eu recebi lá, eu não seria a profissional que eu sou hoje (PEB-14).

Observa-se, pelo extrato da fala da PEB-14 que ambos os aspectos da formação são fundamentais para atuação docente, são elementos indissociáveis. Outra PEB-7 relata que a prática não deveria ser só no final do curso, como é organizada a grade curricular da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí, em que a prática fica reservada para as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos dois últimos anos do curso.

Bom... Atualmente eu tô distante dessa grade curricular do ensino superior, então eu não poderia tecer uma crítica nesse momento sobre a questão da formação. O que eu percebo nesse momento, o que eu vejo assim, que pode ser até uma situação errônea, porque eu realmente não conheço é que a prática ela tem que vir muito antes do final do curso. É... às vezes é um divisor de águas, pode ser que ele já no início do curso, ahn, o universitário perceba que aquele não é o seu lugar (PEB-7).

A PEB-12 expressa o desejo/intenção das estagiárias supervisionadas darem um retorno/devolutiva, sobre suas observações e anotações, de modo que estas não se restringissem apenas ao relatório.

Sim, eu gostaria que eles, é ... nos relatassem o que que eles escrevem, o que que a gente poderia melhorar. Porque só observar, eu não sei se eles poderiam também trazer da faculdade, é ... já que estão estudando, assim, novas concepções, novas leituras, que ajudariam na prática também do professor (PEB-12).

De acordo com o Regulamento Geral de Estágio Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFG (2013, p. 16), uma das obrigações dos estagiários e “apresentar os resultados do estágio no seminário de estágio ou outro evento similar no campus Jataí”. Porém, como o professor da educação básica não participa destes momentos, devido a diversos fatores, como a sua carga horária, que não permite que se ausente de sua sala no horário de aula para participar destes momentos formativos, que seriam o momento do retorno do que foi observado e anotado.

A PEB-10 se mostra angustiada, por receber e acompanhar estagiários sem o professor da universidade presente na escola, pois, quando ela ou estagiário estavam com dúvidas, não

havia a quem recorrer, o que aponta para a necessidade de interlocução entre os três sujeitos envolvidos diretamente na realização do estágio.

Bem, eu acho que o estágio, quando ele era supervisionado assim mais de perto pelo professor do estágio, era melhor né? Porque parece que esse ano ficou meio liberal, né? E não é o tempo todo o professor vem, vem observar, vem analisar. Eu acho que tinha que ter a supervisão do professor de estágio, mais. Esse ano foi mais tranquilo, mas ano passado foi muito ruim, porque faltou essa parte do professor que tava com os estagiários aqui. Eles ficaram perdidos, a gente também, não sabia com quem conversava, quem era responsável por quem... Foi muito ruim ano passado (PEB-10).

Já a PEB-3, quando questionada sobre mudanças que sugeriria para a formação inicial de professores, afirma não compreender a importância das disciplinas fundamentos da educação para a formação de professores.

Eu acho que algumas disciplinas sim, né? Assim, eu...até hoje eu não entendo por que tem sociologia, não entendo por que tem filosofia, sabe, eu acho que essas disciplinas poderiam... poderiam ser substituídas por libras, e ter mais psicologia, porque foi muito pouca. Eu não sei se é assim, talvez, é porque os professores, eu não adaptei com os professores, eu não entendia o que eles falavam, às vezes, eu tô falando até uma besteira, né? Mas, a minha opinião é essa, eu acho que essas duas disciplinas, pra mim, na pedagogia, hoje, eu estando em sala e lá dentro, também, não me serviu de base de nada (PEB-3).

A fala da PEB-3 apresenta concepção de formação praticista, buscando soluções imediatas para os problemas que são enfrentados em sala de aula.

Estimular as entrevistadas a falarem do seu percurso de formação inicial enquanto estagiárias e agora enquanto professoras da educação básica, refletindo sobre os dois papéis protagonistas no desenvolvimento das atividades de estágio na formação de professores, é importante para a compreensão da função/papel que as professoras regentes da educação básica exercem na formação inicial de professores, sendo que estas ocuparam a posição de estagiárias.

As experiências e as lembranças deste processo formativo marcaram suas condutas profissionais, seja positivamente ou negativamente. E por meio do contato, hoje, com a formação inicial com as estagiárias que recebem, acompanham e orientam em suas salas de aulas, as levam a observar as necessidades de atuação, em relação ao que fora ofertado nas instituições de ensino superior e o que é preciso na materialização do ofício docente.

3.1.2 As professoras do Ensino Superior e suas experiências formativas e profissionais

Semelhante ao tópico anterior, este trata de três itens relacionados à formação docente das três professoras do ensino superior, sendo eles: trajetória acadêmica e profissional na docência e a experiência em ministrar o componente curricular de estágio supervisionado no curso de licenciatura em Pedagogia.

Por meio das entrevistas com as Professoras do Ensino Superior (PES), foi possível perceber em suas falas que suas trajetórias acadêmicas foram complexas, pois retornaram a universidade após intervalo em que tiveram filhos, “Olha, minha trajetória acadêmica iniciou-se de uma forma difícil, porque eu tinha crianças pequenas e eu cursei a graduação” (PES-03), o relato desta professora se assemelha com o da PES 01:

[...] terminei o último ano trabalhando e fiz o ensino médio, tentei uma vez o vestibular, não consegui passar e aí eu fui mesmo ‘vamos trabalhar’. Nesse meio tempo, casei, tive filhos e aí a vontade de estudar nunca foi colocada de lado, uma hora vai chegar. [...] Na época, eu estava com 47 anos, depois eu faço a continha, mas eu já tinha 47 anos e fui fazer pedagogia (PES 01).

A PES 02 relata que o curso de Letras era a sua primeira opção, e a segunda opção foi o curso de Pedagogia, porém ficou na lista de espera para Letras e passou direto em Pedagogia. Após um ano que estava cursando Pedagogia, foi chamada para cursar Letras. A PES 02 continuou paralelamente as duas licenciaturas, mas optou por continuar apenas Pedagogia, com o qual já havia se identificado “[...] eu fui bolsista PIBID, eu tive bolsa de iniciação científica, mas no último ano de graduação eu fiquei grávida. Eu precisava trabalhar, dependia do convenio médico, então, eu acabei desistindo da iniciação científica, acabei encerrando a bolsa”.

As três professoras iniciaram atuação profissional na educação básica, cada uma das PES iniciaram em modalidades diferentes. A PES 03 expôs:

A minha trajetória profissional da docência começou na Educação Básica. Eu trabalhei na Educação Básica, passei num concurso em 1990, logo em seguida que eu tinha terminado a faculdade, o curso superior. E aí eu passei e iniciei com crianças, e aí trabalhei com alfabetização. Fiquei 19 anos nesse processo. Quando mudei para Chapadão do Céu, lá eu continuei com alfabetização. Trabalhei só com alfabetização lá e foram 7 anos. Voltei para Jataí, voltei para alfabetizar, para Educação Infantil e descobri que ia ter um concurso na universidade para professor substituto. Daí eu prestei o concurso, em 2000, e iniciei como professora substituta aqui da Universidade Federal de Goiás. E quando foi, em 2003 se não me engano, eu prestei como professora efetiva, não, 2002. Quando foi em 2007, que foram os primeiros concursos que saíram, federal, aí eu prestei também e fui aprovada. Então, eu já estou aqui na universidade há 18 anos, mas ao total eu já tenho 38 anos de trabalho na educação.

Já a PES 01 não teve influência familiar para cursar a docência; o interesse em cursar licenciatura surgiu após ter experiência em exercer docência.

Não tinha nenhum histórico de professores na família, eu lembro como se fosse hoje eu parava na porta das coordenações e li lá ‘magistério’ e me perguntei ‘o que que eu vou fazer com esse trem? Eu não vou ser professor’. Fui fazer análises clínicas. E aí claro, precisava depois trabalhar em laboratório, eu não tive essa oportunidade. [...] E aí entrei na educação por uma questão de necessidades da própria escola que precisava de professor de ensino religioso e eu fui sendo a professora de ensino religioso, ali me despertei para a questão do ensino (PES-01).

A PES 02 afirma que possui uma trajetória bem eclética, “na docência, então, eu comecei a carreira profissional, eu dava aula já durante a graduação em caráter informal, em projetos sociais, pois eu fui trabalhar como eventual professora” atuou no magistério, EJA (educação de jovens e adultos), Fundação Casa, exerceu docência no município de Ribeirão Preto, bem como no Estado de SP.

[...] 2016 quando eu prestei o concurso na Universidade Federal de Goiás, na região de Catalão. Eu acabei passando, fiquei acho que em segundo ou terceiro na classificação durante o processo da entrevista, tinha ficado uma das primeiras na prova e eles me chamaram não para Catalão, mas para a Regional de Jataí. Aí onde eu assumi a universidade pública. Lá em Ribeirão Preto eu larguei, quase 20 anos de concurso na minha cidade, entre processo seletivo e efetivo. Eu larguei, quase 21 anos de concurso público, e assumi o desafio aqui em Jataí no curso de Pedagogia.

Sobre a experiência em ministrar o componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório na licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Goiás-campus Jataí, cada um dos sujeitos participantes desta pesquisa tem uma vivência singular e concepção diferente sobre a disciplina.

A PES-03 conta que, desde quando iniciou a docência no ensino superior, ministra o componente curricular de estágio, identificando as mudanças que houve com a disciplina, ocorridas no currículo e, conseqüentemente, na nomenclatura e na forma de organização da disciplina.

[...] é uma disciplina que eu gosto muito. Desde que eu comecei eu estou ministrando essa disciplina, mas ela tinha um nome diferente. Com a mudança do currículo em 2005, alterou, era Didática e Prática de Ensino, agora é Estágio Supervisionado em Educação Infantil I, II, III e IV. Geralmente, os alunos que fazem comigo o I, continuam até o IV, se há possibilidade, eu vou acompanhando também. Então, quando eu tenho essa chance de acompanhar os alunos, geralmente acompanho. E eu gosto muito disso, porque é um trabalho mais intenso com os alunos, na perspectiva de trabalho que eu faço. É uma relação com a disciplina, eu considero muito saudável. É difícil, é uma disciplina que nos dá muito trabalho, porque você vai pra escola, está em contato direto com a escola, volta pra

universidade, há essa reflexão teórico-prática muito intensa entre o próprio trabalho e os alunos. Mas eu considero que isso é muito bom, é muito bom para o crescimento do aluno também (PES-03).

Nesse sentido, para a PES-03 ministrar o componente de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório não é uma tarefa simples, pois há o acompanhamento dos estagiários nas escolas, há a “ida” e a “volta”: ida para a escola de educação básica e a volta para universidade, para que ocorra reflexão das atividades desenvolvidas.

Para a PES-01, o acompanhamento dos estagiários nas escolas em que desenvolve o estágio é imprescindível, para que o estagiário expanda suas atividades formativas dentro das suas atribuições de estagiário. Com a experiência de ministrar a disciplina, a PES-01 destaca a importância de ter professores efetivos e com formação dentro da universidade, pois foi a partir do corpo docente comprometido com a instituição e com os processos formativos pelos quais eles estão à frente que o estágio deixou de ser apêndice do curso e passou a ser compreendido como um componente indispensável para a formação de professores.

[...] e eu de fato me envolvi muito com o estágio, de acompanhar as alunas, ficar na escola defender as alunas porque a ideia é de que o estagiário precisa da aula e dizer assim: ‘não, o estagiário não dá aula, estagiário é estagiário’. Ele assiste à aula primeiro, ele vai participar. Então eu tentei, junto com o grupo daqui, passar para uma outra noção de estágio para aquele estágio da observação, da semiregência e da regência nós introduzimos a questão da observação participante, em que o aluno, ele observa sim mas ele participa e ajuda o professor ele está ali para atuar junto com o professor no que for possível dentro da função de estagiário, mas nunca deixei eles assumirem. Ah, o professor não veio dar aula, então o estagiário vai ficar sem assistir. Não vai dar aula no lugar do professor. E aí a gente construiu, ao longo desses 10 anos, vamos assim dizer, com um grupo de professores do estágio, o reconhecimento do município da seriedade do estágio, por quê? Porque até então, os professores do estágio, não que eles não fossem sérios, não é isso, mas eram professores do município, pela Fundação, e aí uma outra trajetória. É uma outra questão que não dá para entrar, aqui, no mérito, mas uma outra concepção de estágio. No momento que você tem professores concursados, com dedicação exclusiva que vão trabalhar no estágio, eles têm uma outra visão do estágio. Nós conseguimos, junto com o corpo naquele momento, desconstruir essa visão de estágio e de lutar pelo status do estágio que ele é hoje: uma disciplina reconhecida, uma disciplina importante na formação de professores, então ele não é um apêndice do curso. E nessa formação a gente tentou sair daquela visão tecnicista que o estágio tinha no início e passamos a ter essa visão do estágio dentro de uma perspectiva da pedagogia histórico-crítica (PES-01).

A experiência e a forma de conceber o estágio e o seu desenvolvimento enquanto componente curricular são distintas, e a PES-02 se distancia da visão das PES 01 e 03, pois estas defendem o acompanhamento de perto de todos os estagiários na mesma escola e no mesmo horário, já a PES-02 apresenta uma nova forma de organização:

[...] eu achei válido o formato que eu assumi aqui, hoje, na nossa universidade de Jataí. Justamente porque antes, aqui, era engessado o Estágio. Acontecia, eram 30 alunos no curso diurno e noturno, eram 30 alunos numa mesma escola né?! 15 e 15 em dois dias distintos. Então, eu ia com uma turma num dia, e a outra turma no outro para a escola e ficávamos em 15 alunos mais o professor da instituição superior nessa escola, tanto de educação infantil quanto dos anos iniciais. E eu achava que isso engessava para os alunos em termos de mobilidade para cursar o estágio, para quem trabalha naquele turno eles tinham que conseguir uma autorização do emprego. Eu mudei, hoje, isso. Hoje eles têm uma proposta que ainda está em processo de aprovação, mas já adquiriu o formato em que eles escolhem a escola e a gente divide esses alunos. Aí, aí, eles ficam mais próximos do seu trabalho, das suas casas, das escolas com as quais eles têm mais identidade e proximidade, porque eles vão negociar dias, negociar horários, etc. Então, eu dei um pouco dessa autonomia para os estudantes e eu achei que isso foi mais positivo. Os professores, que antes deixava a gente junto, ele não se importava, pouco dialogava com a gente. Era tipo assim ó: ‘você podem ficar’, a diretora dizia: ‘você fiquem aí na sala’ ou ‘as salas são essas, você escolhem e fiquem aí’. E, resumindo, era isso, sem diálogo sem nada. Hoje eu senti uma diferença. Tem um ano que eu adotei essa prática e os alunos têm dito do compartilhar planos, a professora compartilha os planos, também recebem os planos dos alunos. Eles estabelecem uma proximidade com os gestores, porque entrevistam, conversam com eles, falam das dificuldades que eles estão tendo, das dificuldades que a escola tem. Eu achei que isso foi muito positivo (PES-02).

O novo formato apresentado pela PES-02 não é supervisionado pela professora da universidade, há mobilidade dos estagiários que optaram por horários e escolas que fiquem mais próximas deles. A professora entrevistada não desvincula sua experiência em ministrar o componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório com a da docência da educação básica, por vivenciar a docência dos dois lados (ensino superior e educação básica), ela aponta pontos frágeis que necessitam avançar, como a devolutiva que quase não ocorre dos estagiários que vão para as escolas, queixa feita pela PEB-12. A forma de organização do componente é diferente da PES-01 e da PES-03, pois ela compreende que o “supervisor de estágio é sempre esse profissional de escola-campo” e aponta os avanços que essa nova organização trouxe, apesar de que a PEB-10, aponta que a ausência do professor orientador da universidade na escola trouxe confusão para os estagiários e para os professores que estavam recebendo os alunos em suas salas.

Eu fui docente por 21 anos do ensino básico e eu recebia muitos estagiários, também sei que havia sempre um receio dos meus colegas, na época, porque a faculdade, a universidade vem para nos criticar. Isso é um pouco diferente com a instituição pública. Não sei por quê, é um pouco mais latente, talvez por ser pública, por existir, de certo modo, um filtro. Os professores se sentem um pouco inibidos, eu acho que parte disso é porque a universidade tem algumas falhas nesse sentido, de não dar retorno. Entre não dar retorno para essa escola, e eu posso falar porque sempre estive dos dois lados, do lado da base e do lado do superior, sei que é um pouco disso mesmo. Os estagiários vêm frequentam, nos observam, fazem seus planos e intervêm na nossa sala de aula, mas não dialogam, não mostram para a gente, não socializam, não compartilham. Do ponto de vista da universidade, atualmente, eu tenho tentado aproximar essa universidade da escola. Você não estão ali para

adquirir experiência, esse é o primeiro ponto, vocês estão aí pela formação e o supervisor de estágio é sempre esse profissional de escola-campo. É com eles que vocês têm que socializar as ideias, dividir as suas angústias, junto comigo professora coordenadora. Ele participa desse processo junto com você (PES-02).

Este primeiro tópico contextualizou questões inerentes ao perfil dos sujeitos participantes desta pesquisa, percurso formativo e profissional, motivação em cursar licenciatura e as vivências dos professores da educação básica enquanto estagiários e enquanto professores que recebem/orientam estagiários em suas salas e as vivências dos professores universitários em estarem à frente do componente curricular de estágio. Apresentadas estas questões, o próximo item trata da interlocução entre escola e universidade representada pela fala dos sujeitos de ambas as instituições.

3.2 Representações dos professores da educação básica e do ensino superior: questões sobre as relações entre as instituições formadoras (escola e universidade)

Nesta seção, serão apresentados resultados identificados por meio da análise dos dados, respondendo ao objetivo geral da pesquisa e, mais especificamente, aos objetivos: I) analisar a relação entre os sujeitos das instituições formadoras (escola e universidade), a partir das considerações dos professores orientadores do componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e do professor da educação básica que recebe/orienta os estagiários da licenciatura em Pedagogia; e II) investigar a atuação do professor da educação básica na formação deste estagiário.

Utilizando as perguntas do roteiro da entrevista, foram classificadas as categorias de análise de conteúdo das entrevistas, sendo apresentadas em quatro subseções que tratam da função da escola para a formação de professores, do currículo dos cursos de licenciatura, do planejamento e avaliação do estágio e, por fim, da valorização, aproximação e relacionamento entre os sujeitos professor da educação básica e do ensino superior.

3.2.1 Função da escola na formação inicial de professores

Qual a função da escola-campo de estágio na formação inicial dos pedagogos? A concepção de formação de professores determina a sua relação com a escola e como ela é compreendida neste processo de formação inicial?

Marcelo Garcia (1999) cita Cochran-Smith (1991) que aponta que as relações entre as instituições universitárias e as escolas podem ocorrer de três maneiras.

A primeira indica uma relação de consonância que se baseia no domínio de competências: “[...] a principal preocupação consiste em assegurar que a formação universitária seja consistente com a que a escola proporciona, e para tal recorrer-se alguns casos à aplicação dos resultados da investigação sobre eficácia docente” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 100). A relação dissonância crítica configura a segunda relação que se fundamenta na crítica racional do ensino e da escola. Assim, a universidade estaria comprometida em promover atitude crítica, de acordo com Marcelo Garcia (1999) para que os estudantes não desenvolvam uma perspectiva utilitária e conservadora, a universidade tentaria controlar as práticas para que os professores em formação possam avaliar as próprias ideias, sentimentos, reflexão sobre si próprio.

A terceira relação é de ressonância colaborativa, consistindo em ensinar os professores em formação a continuar a aprenderem diversos contextos escolares. Esta é concebida pelo autor supracitado como mais frutífero tipo de relação. Para que possa ocorrer esta relação, é necessário haver colaboração entre os membros de ambas as instituições, que pode ocorrer por meio de realizações de projetos. Dessa forma, Marcelo Garcia (1999, p. 100) pontua que “[...] esta relação não se estabelece exclusivamente para o desenvolvimento das práticas de ensino, mas também como prática habitual facilitadora do desenvolvimento profissional tanto dos professores da escola como da universidade”.

As representações dos professores participantes da pesquisa sobre a função/papel da escola no processo de formação inicial, são apontadas pela PEB-16, PEB-2 como a porta para a prática, a escola é incumbida de fornecer essa oportunidade, PEB-7, PEB-14 e PEB-5 “não deixa de ser uma parceria. A escola, pelo menos, a escola municipal é aberta pra faculdade, pra engajar esses jovens aí na ... na formação”. Para a PEB-10 e PEB-12, a escola para a formação inicial concebe a oportunidade do estagiário se identificar ou não com a profissão, enquanto que a PEB-11 aponta a influência da escola nos futuros professores, pois, sem saber, a escola também forma futuros professores, pelos exemplos, muitos alunos da educação básica decidem ser professores pelos professores que tiveram.

Olha, eu acho que... A escola tem um papel importante porque, esse despertar pra ser professor já começa lá quando você tá em sala de aula... Porque se você tem um professor que você admira, quando chegar a hora de você escolher uma profissão, você vai pensar “Não, eu acho que eu quero ser professor, igual àquela professora...”. Porque professor, querendo ou não, ele é referência... ele é referência. Então, o papel da escola é emplacando isso pra formação do professor, porque o professor mesmo sem ele saber, aqui pode ter futuros professores que lá na frente eles vão pensar ‘nossa, eu tive uma professora que eu não quero ser igual a ela!’ Mas eu tive outra que era assim. [...] Então, acho que é importante... (PEB-11)

A PES-02 aponta para a compreensão da escola como espaço que fornece novos elementos para a formação “Eu compreendo que este papel é o de fornecer subsídios aos nossos alunos em relação às práticas, de como elas são pensadas, planejadas e fundamentadas no dia a dia, a fim de garantir o direito da aprendizagem dos alunos”.

Quando o estagiário vivencia situações da prática, tem a oportunidade de aprender a lidar com a complexidade intrínseca da realidade da escola e da sala de aula. Canário (2000, p. 14) defende que, desde a formação inicial, os futuros professores possam estar presentes nos contextos de trabalho “Só desta forma é possível favorecer um percurso interativo entre formação e trabalho que permite o movimento duplo de mobilização, para acção, de saberes teóricos, e, ao mesmo tempo, a formalização (teórica) de saberes adquiridos por via experiencial”. Nesse contexto, o autor aponta para a importância de construir relação/aproximação entre a formação e o trabalho, que consiste em:

[...] num movimento de aproximação entre os espaços da escola da formação e os contextos ‘reais’ de exercício profissional. Um novo tipo de relacionamento entre as situações e momentos ‘escolares’ e as situações de trabalho implica, no caso da formação profissional de professores, que **as escolas sejam encaradas como os lugares fundamentais de aprendizagem profissional e não como meros lugares de aplicação** (CANÁRIO, 2000, p. 13, grifos nossos).

Com isso, há a necessidade de se estabelecer uma ligação mais efetiva entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica, para diminuir o distanciamento entre a formação dos professores e a profissão. Os sujeitos PEB-14 e PEB-7 apontaram a escola enquanto campo de trabalho do professor, que tem de estar aberta e ser parceira no momento de formação inicial.

[...] a escola ela é o campo de trabalho dele, né? Os alunos, são o material que nós temos. E... e se a escola não tiver abertura, não receber... a universidade não vai poder estar aqui. Porque o papel da universidade, né? É estar aqui. E ela tem que estar, e ela tem que estar aberta, é de suma importância. De suma importância, em todas as áreas, eu vejo. Não só da licenciatura (PEB-14).

A escola é a parceira, né? A escola é onde realmente acontece... A escola é o coração da educação. Ali é que pulsa. É ali que tudo acontece. Então, a escola tem que ser parceira [...] é, e receber as estagiárias, tentando na medida do possível dar maior segurança pra que elas possam interagir e realmente conhecer o meio que elas vão atuar no futuro (PEB-7).

A participante PEB-7 reconhece que a escola é o centro da educação. Nesta direção, Marcelo Garcia (1999, p. 171) aponta para a necessidade “[...] entender a escola como um lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas de ensino”.

Outra questão apontada é o contato do estagiário com a escola, é momento de construção de identidade, de identificação ou negação com a escolha profissional.

Ah é muito importante, né? Porque se a gente não vim aqui na prática, a gente nem sabe se vai querer terminar... Eu tive muitas colegas que terminaram, encerraram, no estágio. Quando chegou no estágio, viu que não era aquilo e foi pra outro curso. Então eu acho que tem que vir mesmo pra prática, tem que ver mesmo, que aqui é a hora de realmente saber se a pessoa vai gostar de trabalhar na escola, mesmo (PEB-10).

Nessa direção, a escola na formação inicial configura espaço para construção da identidade, segundo Dubar (1998, p. 16): “[...] as formas identitárias não podem ser consideradas como formas estáveis que seriam preexistentes às dinâmicas sociais que as constroem”. As interações e a socialização profissional/formativa que ocorrem entre o estagiário e o professor da escola são uma ação de construção de identidade profissional.

Sobre o componente curricular de Estágio, destaca-se o vínculo entre a escola de educação básica e a instituição de ensino superior de formação de professores; é defendida por Cyrino e Souza Neto (2015); Rodrigues (2009); Lima e Gomes (2005) a importância de conceber a escola como elemento importante na formação.

O depoimento da PES-01 problematiza a escola sobre ser “lócus de formação”, pontuando os impasses entre o que estão nas políticas públicas e o que é materializado, as barreiras da hierarquia e do conservadorismo que mantém as suas estruturas impermeáveis a novas concepção de formação.

[...] Então o que acontece: se de fato a escola, que deveria ser o lócus de formação de professores reconhecesse a nossa contribuição seria excelente, mas nós somos intrusas [...] Então veja, no papel é muito bonito, dentro da política de formação de professores é muito bonito dizer que a escola vai ser o lócus de formação de professores, mas isso não acontece [...] porque a escola é resistente, porque a escola é conservadora e não aceita nenhum outro tipo de proposta e, muitas vezes, quem é o professor com quem você está lidando? Um ex-aluno de estágio que está lá! Ou seja, na época de estágio, ele foi lá na escola e trabalhou e quando é a vez dele ceder espaço para os seus alunos, muitas vezes ele não cede. Então essa relação de poder é uma coisa que a gente precisa trabalhar no estágio. Como que é essa relação de poder, porque ai a escola e, muitas vezes, aquele ex-aluno seu, ou foi aluno de outro professor, ele se vê na autoridade de ele dizer: ‘agora eu sou o poder, eu vou dar poder de dizer se você fará estágio na minha sala ou não’. Isso que eu vou bem humildezinha, bem assim do tipo: ‘o que que a gente pode fazer para ajudar?’. Nunca fui com arrogância. Mas é difícil de fazer esse estágio. Então essa ligação com o município é muito dura. Eu acho que foi uma das coisas que me desestimulou depois de 10 anos de estágio, a sair do estágio.

Primeiramente, “A escola define-se, historicamente, como lugar destinado a dar e receber instrução [...]” (CANÁRIO, 2005, p. 72). O autor aponta a escola como uma

organização “imutável”. Segundo Cyrino (2012, p. 170), não é despertada na escola a necessidade de formar estes futuros professores “[...] ainda não se percebeu enquanto formadora de novos professores, pois o volume de trabalho da qual ela tem que dar conta pode estar sufocando-a”.

Para que a escola venha a se constituir enquanto um espaço efetivo de formação dos futuros professores, torna-se importante a contextualização da formação com o ambiente de trabalho. E, dessa forma, faz-se necessário que a legislação brasileira avance e reconheça formalmente a escola como espaço de formação *in lócus*.

[...] em outros países há uma legislação preocupada com a formação de futuros professores, bem como com a formação dos formadores, com uma função formal destes, além de uma concepção mais clara sobre a escola como espaço de formação. Nestes países ainda é possibilitada a relação estreita entre a universidade e a escola. Nos nossos normativos atuais, porém, não há avanços (CYRINO, 2012, p. 171).

Nascimento *et al.* (2016) ressaltam o potencial dos modelos de formação inicial de professores com foco na colaboração entre as instituições de ensino superior e as escolas da educação básica. Considera que o trabalho colaborativo institui novos espaços e responsabilidades:

São vários os desafios que os docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) e os profissionais da educação básica enfrentam quando se implicam em projetos de colaboração, como, por exemplo, sobrecarga de tarefas, tempo escasso, cultura e linguagens distintas, etc. há ainda que se questionar as implicações para a identidade profissional do professor da educação básica que assume esse novo papel: o de formador. É equívoco achar que processos de colaboração com os profissionais da escola se restringem a revalorização da prática e do conhecimento prático. Mesmo porque nem todo o conhecimento proveniente da prática do professor é benéfico e educativo e não se reduz a destrezas pedagógicas e competências técnicas. Logo, é importante que processos de colaboração evitem ações que simplifiquem os processos de aprendizado da docência e de profissionalização docente, lembrando que são as concepções e ideias acerca do papel social da escola e de como se aprende a ensinar que orientam as escolhas e práticas formativas (NASCIMENTO *et al.*, 2016, p. 16).

Conquanto se reconheça a potencialidade e a necessidade de articulação entre os espaços de formação e local de trabalho, considera-se insuficiente que a escola seja vista apenas como parceira; é preciso estabelecer um vínculo formal, bem como que haja dispositivos legais que também reconheçam seu potencial formativo, para que a formação dos novos professores não venha ser mais uma tarefa da tão sobrecarregada escola.

3.2.2 O currículo para a formação de professores está contextualizado com o campo de trabalho?

A pesquisa aqui proposta assume a concepção de currículo como uma construção social, histórica e cultural. Entende, portanto, que o currículo é disputado por distintas perspectivas, levando a propostas diferentes de formação docente. Tais perspectivas ideológicas possuem um marco político que pode ser percebido quando se analisa e se discute sobre o currículo em ação.

De acordo com Moreira e Candau (2006), à palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Nesse sentido, “O currículo é visto como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades” (MOREIRA, 2001, p. 43).

Libâneo (2015) aponta para a necessidade de que os currículos assegurem aos professores em formação conhecimentos inerentes do campo educacional, como o conhecimento do processo de aprendizagem,

Defende-se que os currículos de formação profissional, em todos os níveis do ensino, precisam assegurar que os futuros professores estejam preparados para analisar uma disciplina científica em seus aspectos históricos e epistemológicos; que tenham domínio da área pedagógica em temas ligados ao processo ensino-aprendizagem, ao currículo, às relações professor-aluno e dos alunos entre si, aos métodos e procedimentos didáticos, incluindo o uso da tecnologia educacional; que assumam seu papel de educadores na formação da personalidade dos alunos e que incorporem na prática docente a dimensão política enquanto cidadãos e formadores de cidadãos e profissionais (LIBÂNEO, 2015, p. 19).

A representação dos sujeitos PES-01 e PES-03 sobre o currículo está articulada com as necessidades de atuação da escola. Apontaram tratar-se de questão subjetiva, dependendo do professor da universidade, da maneira que ele irá trabalhar a prática. Ambos os sujeitos indicaram a experiência que tiveram com a docência na educação básica, sendo um fator que auxiliam na contextualização deste currículo para situações reais de trabalho.

A PES-01 afirma que tem realizado o movimento de trazer a realidade do contexto de trabalho, das necessidades de atuação para a disciplina, porém ocorre um equívoco por parte dos alunos de compreender o que é prático, pois o prático não seria somente ir à escola, mas também trazer essas situações para a disciplina.

Os professores, nossos colegas, têm se esforçado bastante para trazer a realidade da escola para dentro das suas disciplinas. Boa parte dos professores, até onde eu sei,

tem feito esse movimento então, o que que acontece? Existe um equívoco de entender o que é prático. O prático não é você ir lá na escola, o prático é você trabalhar situações reais dentro da sua disciplina. Muitos dos nossos professores foram professores da rede, foram diretores, então eles trazem exemplos concretos para trabalhar isso, mas os alunos não entendem isso como prática. Eles acham que tem que ir lá no chão da escola e aí existe um problema: como já é difícil de conseguir um estágio na escola, é claro que a escola não vai abrir as portas para um aluno que vai assistir uma disciplina-aula, porque aí pergunta: ‘qual é o professor que vai?’ Não tem nenhum professor! Isso é muito complicado na cabeça do aluno. Mas eu vejo que boa parte dos nossos professores tem feito esse esposo teórico-prático (PES-01).

Para Zabala (1998), há variáveis que configuram a prática; a estrutura da prática corresponde a múltiplos determinantes, como parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, as possibilidades reais dos professores, os meios e condições físicas existentes entre outros fatores. Na prática, se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos. Dessa forma, a prática “[...] deve ser entendida como reflexiva, não pode ser reduzir ao momento em que se produzem os processos educacionais na aula. A intervenção pedagógica tem um antes e um depois que constituem as peças substanciais em toda prática educacional” (ZABALA, 1998, p. 17).

Nesse contexto, o autor referenciado defende “[...] uma atuação profissional baseada no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva” (ZABALA, 1998, p. 15), ter conhecimento para determinar que existem atuações, formas de intervenção, materiais curriculares, meios de avaliação que não são adequados para o que pretendem, este é o movimento que PES-03 realiza em sua disciplina.

Eu acho que depende do professor que conduz esse processo. Por exemplo, eu, como eu tenho experiência lá no Ensino Fundamental, na Educação Infantil, que é o campo nosso de estágio, eu acho que eu faço um trabalho de uma boa relação. Porque eu não fico nessa questão, vamos dizer o ditado popular: no mundo da lua. Propondo alguma coisa que é muito fora da realidade. Já tive experiências de pessoas que propõem trabalhar com laptop lá na Educação Infantil, no berçário, é impossível isso! É um planejamento que o professor tem, mas que não consegue se materializar lá. Primeiro que não existe esses aparelhos lá, e aí é uma coisa que fica muito fora da realidade e eu acho que somos nós que precisamos fazer essa ponte, essa relação (PES-03).

Para a PEB-15, o currículo dos cursos de formação de professores não se relaciona com o campo de trabalho: “Teoria não tem nada a ver com a prática, nas escolas públicas, pelo menos, eu não vejo muita coisa”. Os participantes PEB-01, PEB-4. PEB-06 apontam a descontextualização dos elementos teóricos e práticos.

Há muito que se (re)pensar em relação ao currículo da licenciatura em Pedagogia, a PEB-01 aponta que o estágio deve ser repensado com a reformulação curricular, a sugestão dada é mais tempo para o estagiário vivenciar o estágio.

Tá. Porque lá é muito lindo a faculdade. Mas quando chega na escola, na prática, é outra coisa. Por isso que eu te falo, deveria os dois caminharem juntos. Teoria sim, porque lá a teoria é muito bonita. E a prática? Por isso que eu te falo, a mudança que tem que ter, é ter mais tempo para o professor estagiar dentro de uma sala de aula. Para ela adquirir bem mais conhecimento, ver a realidade, aí enfim... (PEB-01)

Já a PEB-4 aponta as mudanças que deveriam ocorrer, como o fato de estágio acontecer somente no final do curso, ela concebe a teoria e prática como unidade.

Bom, é... a universidade ela... eu vejo assim, poderia mudar a questão da prática em si mesmo, porque faz o estágio só no final, né? Muitas disciplinas que tem ali, é... são importantes como a teoria, né? A gente também precisa da teoria, ela é unidade com a prática, mas assim, poderia acrescentar algumas disciplinas que contribuíssem mais com o trabalho no dia a dia do professor (PEB-4).

Pimenta (2012, p. 113) traz o conceito de **práxis** que é justamente a unidade entre atividade teórica e prática, a indissociabilidade entre elas, uma relação de reciprocidade, em que uma complementa a outra “[...] A teoria investigaria a prática sobre a qual retroage mediante conhecimentos adquiridos. A prática, por sua vez, seria o ponto de partida do conhecimento, a base da teoria e, por efeito desta, torna-se prática orientada conscientemente”.

Marcelo Garcia (1999, p. 95), ao tratar do currículo da formação inicial do professor, destaca a existência de alguns “mitos culturais”, entre os quais está o valor da experiência “[...] que faz com que os professores em formação acreditem que são as experiências de campo as que realmente formam o professor”. Isso é decorrente a dicotomia do currículo da formação teórica e prática, assim “A mensagem que os alunos recebem é a de que os componentes teóricos são importantes para a provação, mas é a prática que realmente os formará como professores” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 99).

O autor em referência aponta que a fragmentação na organização do currículo leva os professores em formação a acreditarem que o que verdadeiramente é importante são os conhecimentos disciplinares, que é por meio da experiência que se forma o professor, e não pelos conhecimentos psicopedagógicos. Esses mitos são identificados na fala da PEB-06.

[...] que vale mais para mim didática de aprendizagem, igual teve no Magistério; aprendi muita didática de português, de matemática, até de outras matérias. E eles não. Eles só querem aqueles textos grandes, aquelas avaliações grandes, e isso não resolve nada para uma sala de aula. Que é totalmente diferente quando a gente entra numa sala de aula. Nem plano direito que eles não ensinam, na verdade. O que chega aqui é diferente. Então, eu acho que eles deveriam observar mais em didática, pegar opção do magistério, não ficar só porque é faculdade, Universitária, Federal ainda, porque quem fez 'é tudo'. [...] Eles tinham que investir mais em outros meios ... Que os professores vão para sala de aula ver, trabalhar, igual eu trabalhei com didática, com didática já na prática. Eles não fazem prática. Eles só fazem ler e estudar, ler e estudar. Aí quando chego na sala de aula é sofrimento. Já passou gente aqui e sofre (PEB-06).

Nessa direção, a PES-02 aponta que os currículos não estão articulados, como revelam os depoimentos dos professores da educação básica, com relação à dificuldade em relacionar os conhecimentos teóricos com as situações do trabalho. Para PES-02, é preciso avançar para que os professores em formação possam relacionar os aportes teóricos com as situações do cotidiano em sala de aula:

De jeito nenhum! É uma crítica que eu faço e não é uma crítica só daqui. Os currículos não estão, aparentemente, adequados. A forma como os nossos estudantes se apropriam das teorias, ela está inadequada. Assim, eu posso dizer que aqui é de uma forma até mais grave, porque a forma como o estágio é pensado aqui, como uma disciplina a parte e talvez até em uma subcategoria, enquanto eu acho que o estágio tem que passar todas as disciplinas do curso. Talvez isso seja minimizado agora, com o nosso novo PPC. Nós temos como também trazer a prática como componente curricular. Eu acredito e é essa a proposta aqui. Trazer a escola para próximo da universidade a partir da prática e isso vai ser passar por todas as disciplinas de currículo, de avaliação, de didática, de fundamentos. Então é isso, é pensar cada uma das disciplinas do nosso curso no âmbito das práticas nas escolas. É isso que a Licenciatura precisa pensar. Muitas vezes, os alunos sabem tudo de Foucault, de Bourdieu, mas na escola não conseguem enxergar nada, nada daquilo que tinha nessa teoria. Tanto que a escola está diretamente relacionada: se estuda a violência, se estuda famílias, estuda a constituição histórica do sujeito. Porém, quando eu chego na escola, eu reproduzo prática, eu vejo egressos e colegas do curso, profissionais, reproduzindo práticas e eles não enxergam a teoria. E aí, quando o profissional da escola também, de forma despreparada, fala para os nossos alunos assim ó: 'faz assim que dá certo' e está tudo bem, não!

Nesse viés, os currículos são fragmentos de curta duração, isto ocasionaria a dificuldade de os professores em formação relacionarem estes conteúdos com o campo de trabalho.

No que se refere aos cursos universitários de formação de professores, a maioria também continua sendo dominada por formas tradicionais de ensino e por lógicas disciplinares, e não por lógicas profissionais; além disso, observa-se que existe uma divisão do trabalho e uma separação importante entre os professores de profissão e os responsáveis pela formação prática. Os currículos universitários ainda são demasiado fragmentados, baseados em conteúdos demasiado especializados, oferecidos em unidades de ensino de curta duração e sem relação entre elas, com pouco impacto nos alunos (TARDIF, 2011, p. 282).

A PES-02 aponta para importância dos aportes teóricos para buscar possíveis soluções para situações inesperadas que ocorrem na prática. A relação em sala de aula com os conteúdos e alunos não ocorre de forma a aplicar conhecimentos, ao contrário do que propaga o senso comum, a universidade, os professores do ensino superior não possuem todas as respostas, é necessária a constante formação.

Então assim, é mostrar para esse profissional que ele é um parceiro, de fato, ele não é um objeto, ele é um parceiro nosso e ele tem um papel fundamental na formação dos nossos alunos, assim como na própria formação. Ao mesmo tempo em que ele forma os nossos alunos, ele também se autoforma. Então, se a gente puder estabelecer esse tipo de diálogo com mais proximidade e liberdade, sem precisar pisar em ovos quando lidar com esse profissional, porque é isso que eu sinto. Às vezes, a gente tem que ficar com melindre, é uma relação um pouco tensa. Eu preciso chegar com muito cuidado, não é tudo que eu posso falar. Eu vou te dar só um exemplo para esclarecer o que eu estou falando. Eu cheguei numa instituição de educação infantil e a professora, muito alegre, muito simpática, disse para mim: ‘que bom que você veio aqui, o que que eu faço com criança que morde?’ e eu falei ‘como assim professora? Ele morde, porque tem dente, talvez estudar um pouco a psicologia do desenvolvimento da criança, porque é a fase oral!’. Nós não temos a resposta para tudo e muitas vezes a escola acha que os estagiários, chegando junto com o professor... Foi isso que eu fiz, descaracterizar no novo formato. Pensam que eu chego lá com as respostas prontas para eles aplicarem. E aí eu coloco: ‘não professora, vamos estudar juntas, porque eu também não sei como resolver isso, mas vamos pensar juntos’. Porque ao mesmo tempo em que tem o engrandecimento do professor da universidade, também há esse assujeitamento deles. Eu falei bem assim para professora: ‘você é uma profissional assim como eu e boa parte das coisas que você me coloca, no dia a dia, para os meus alunos, nós não temos resposta’. Nós vamos pensar junto à escola, juntos, porque esse é o nosso papel também dentro da universidade, desenvolver pesquisas, socializar para encontrar, definitivamente, soluções para que essa qualidade da educação finalmente possa se concretizar e concretizar ali dentro da sala de aula, na relação. Esses profissionais, e mesmo os nossos estagiários estabelecem com os alunos uma relação de parceria, onde o conhecimento é o que nos une, seja na universidade, ou seja, na escola (PES-02).

O engrandecimento do professor que atua na universidade e o assujeitamento do professor da educação básica são uma das questões desafiadoras segundo Lüdke (2009) dificulta o caminho de novas propostas para a formação de professores, a questão da relação saber/poder na universidade e a hierarquia acadêmica, ocorre devido ao modelo de formação de professores no Brasil que ocupa lugar secundário na universidade juntamente com as atividades de ensino.

Para Lüdke (2009, p. 98) na hierarquia acadêmica há separação entre escalões e superposição hierárquica, sendo três escalões, no primeiro estão os professores que lidam com as atividades de cunho científico e de pesquisa; no segundo os que lidam tanto com as atividades de pesquisa e de ensino; e por fim, estão aqueles professores cujas atividades se

concentram no ensino e na formação de professores. Assim, “[...] o poder vai claramente decrescendo à medida que se troca a atividade de pesquisa pela de ensino, ou de qualquer coisa relacionada com a educação”.

Ao discorrer sobre os currículos e a atuação docente, a PEB-12 e a PEB-16 apontaram que, pela sua experiência formativa inicial, e com a realidade do trabalho que desenvolvem, o currículo e a prática foram bem relacionados.

Pela minha formação se os currículos foram adequados na realidade aqui da sala... Olha eu não sei responder essa questão, porque já faz muito tempo, eu lembro da prática, eu lembro muito dos estágios, lembro muito da Psicologia, das matérias que chamaram atenção na faculdade que tem sim a ver com a nossa prática na época, que eu estudei há 18 anos atrás. Então assim, do que eu lembro bem, sim, o lúdico da matemática e a professora que põe a gente para fazer os objetos, e aí a gente leva para sala. Tem alguma coisa no currículo, pelo que eu lembro tá mais ou menos de acordo (PEB-16).

Diante do exposto, entre os currículos de formação inicial e as necessidades de atuação, Marcelo Garcia (1999, p. 100) afirma “Juntamente com a revisão do currículo da formação inicial dos professores torna-se necessário rever as relações que se estabelecem entre a universidade e as escolas”. Os depoimentos ilustram uma realidade que parece ainda predominar, a dificuldade de os professores fazerem analogia entre os conteúdos curriculares da formação inicial com o contexto de trabalho, os problemas de articulação entre teoria e prática que já são um debate antigo no campo de formação de professores, ainda permanecem no contexto atual. A pouca atenção dada às licenciaturas por parte dos governos, a dispersão curricular, a separação radical entre as licenciaturas, a simbiose entre licenciaturas e bacharelados, dentre outros aspectos, acabam por resultar na fragmentação da formação e, conseqüentemente, da própria profissão.

3.2.3 Participação do Professor da Educação Básica dos/nos processos avaliativos dos estagiários

Como ocorrem a atuação do professor da educação básica no planejamento e a avaliação do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos cursos de formação de professores? Que condições possuem os professores da universidade e da escola de educação básica para elaborar um planejamento coletivo?

Pimenta e Lima (2017) concebem o estágio como campo de conhecimento e espaço de formação docente, compreendem o planejamento e avaliação das atividades de estágio como processo contínuo e coletivo.

Nessa direção, destaca-se a importância do diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo de desenvolvimento do estágio.

Se tanto os professores dos cursos superiores de formação dos futuros docentes como as unidades escolares que vão recebê-los se convencessem da importância do estágio na formação de professores, esse espaço se tornaria um lugar privilegiado na preparação de bons profissionais para a educação escolar (LORIERI, 2002, p. 197).

Para desenvolver as questões postas, os professores participantes foram indagados sobre a avaliação do estágio. Os professores da educação básica, em suas falas, deixaram transparecer que a sua atuação está vinculada apenas às assinaturas de fichas, assim, eles não sentem que participam do processo avaliativo dos estagiários que ficam em suas salas: “A única coisa que a gente participou foi das assinaturas. Que a gente assinou os estágios dos alunos” (PEB-06). A PEB-12 ressalta “Não. Ah não. Ah sim, algumas vezes eu já... não o processo avaliativo, mas a assinatura, né? Do que ele foi... mas é assinatura”. Nessa direção, a PEB-9 expõe “Participo. É aquela ficha que elas trazem, né? Participo. Elas trazem plano de aula, arrumadinho, sabe?”.

Diante dos depoimentos, é oportuno lembrar o que afirma Bordenave (1994, p. 77): a participação justifica-se por si, não por seus resultados, ela é um processo de desenvolvimento da consciência crítica; a participação ocasionará a descentralização e distribuição de poder “Se não se está disposto a dividir o poder, é melhor não iniciar em movimento de participação”.

Cabe compreender que a participação é algo que se aprender e aperfeiçoar: “Ninguém nasce sabendo participar, mas como se trata de uma necessidade natural, a habilidade de participar cresce rapidamente quando existem oportunidades de praticá-la. Com a prática e autocrítica, a participação vai se aperfeiçoando [...]” (BORDENAVE, 1994, p. 78).

Assim, a participação dos professores da educação básica no processo de avaliação dos estagiários será ornamentada com a consciência da importância desse momento no processo de formação inicial dos estagiários e, principalmente, de sua atuação ante o desenvolvimento do estágio.

Quando se aborda **avaliação**, logo se pensa nos resultados obtidos, no entanto, a avaliação não se limita aos resultados obtidos. Para Zabala (1998, p. 195), “é possível encontrar definições de avaliação bastante diferentes e, em muitos casos, bastante ambíguas, cujos sujeitos e objetos de estudo aparecem de maneira confusa e indeterminada”.

Os três professores universitários entrevistados apontaram que os professores da educação básica recebem a ficha avaliativa e afirmaram considerar os apontamentos feitos pelos professores da educação básica.


Ela recebe, depois de cada aula, a gente dava uma folhinha onde a professora avaliava o conteúdo, a forma e devolvia. Eu passava depois para as alunas, mas eu não usava isso como forma de detonar as alunas não. Elas sabiam e eu considerava, porque o professor também vai ver isso de uma outra perspectiva, então eu procurava mais ter a minha percepção. Mas não que era determinante para reprovar, alguma coisa, não! Era considerado no sentido de dar o feedback para os alunos. Algumas faziam uma coisa bem bacana, outras já deixavam de qualquer jeito (PES-01).


Eles recebem a ficha, como eu te falei. Eles recebem a ficha e eles avaliam. Todos os dias. A questão da aula, como é que foi, os objetivos levantados, se foram alcançados. E aí tem uma parte que a gente deixa para eles colocarem a concepção deles, então eles fazem esse planejamento de avaliação (PES-03).

Quanto ao planejamento do estágio com o professor de educação básica, a PES-02 indicou que não ocorre um planejamento conjunto. A PES-02 descreveu que os estagiários apresentam um projeto de intervenção, este projeto é adaptado, de forma indireta com o estagiário e com o professor da educação básica, e os planos de aula feitos semanalmente eram entregues antecipadamente ao professor. O professor dava o aval e: “isso sim, isso não, isso precisa ser adaptado, e isso não”. Esse planejamento ocorre via estagiário, não diretamente professor da IES e professor da escola.

Ele participa com uma ficha de avaliação e nessa ficha de avaliação ele avalia todos os pontos desde a postura do estagiário, o conteúdo que ele trabalhou, o domínio deste conteúdo a relação dele com os alunos, o material que ele preparou, o tempo de fala que ele usou, se ele conseguiu organizar bem a sala, se ele conseguiu atender bem os alunos, se ele promoveu algum tipo de conhecimento adicional ao aluno, se ele finalmente seguiu o currículo da escola, as matrizes, se ele atendeu a necessidade do grupo com o qual ele interagiu. Isso é uma forma, em uma ficha de avaliação que eles têm a cada bloco. Eles têm que dar 12 aulas, eles vão por 12 encontros na escola de 4:20 cada um. A cada duas semanas, a cada 3 ou 4 encontros, os professores fazem um bloco de avaliação. Eles têm essa ficha para colocar um X, mas também para fazer o relato e as considerações acerca do processo de trabalho do estagiário com a turma. Alguns escrevem e outros não. A maioria não escreve, eles preferem fazer um X, eu sempre espero que eles façam alguma consideração, mas eles não fazem. Os que fazem, é interessante que eles sempre anotam no final: ‘mas é uma crítica construtiva’. Vocês não precisam acatar. De novo nos dando legitimidade, se colocando no outro papel que não o de profissionais. Isso é bem sintomático (PES-02).

Figura 04 - Ficha de avaliação que os professores da educação básica utilizam


 SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
 CAMPUS JATAÍ
 COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA



Critérios para avaliação da regência

Aluna/estagiária: _____ Data: _____
 Avaliadora: _____ Início: _____ Término: _____

Instruções de preenchimento: cada item da avaliação do processo de ensino-aprendizagem pode receber os seguintes assinalamentos:

MB - item foi plenamente atendido	B - item parcialmente atendido, precisando melhorar um pouco
R - item parcialmente atendido, precisando melhorar muito	F - item não foi atendido

	Critérios	MB	B	R	F
I- Planejamento e Aplicabilidade	Clareza dos objetivos				
	Conteúdo				
	Metodologia				
	Avaliação				
		MB	B	R	F
II- Conteúdo	Demonstrou domínio				
	Dosagem				
	Atuou transmitindo confiança e credibilidade				
		MB	B	R	F
III- Explicação da aula	Postura				
	Clareza				
	Exemplos				
	Apresentação motivadora				
	Houve interesse, participação e disposição dos presentes				
		MB	B	R	F
IV- Recursos	Uso adequado				
	Domínio				

Caso o desempenho da turma ou da estagiária tenha sido insatisfatório, indique quais os aspectos negativos que você observou. Utilize o espaço para comentários e sugestões.

Fonte: Regulamento Geral de Estágio Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, 2013, p. 23.

Sobre a avaliação do professor da educação básica ser levada em conta pela PES-02 na hora da avaliação na sua disciplina, a professora problematizou a questão da “camaradagem” que ocorre nesses processos.

E com bastante mediação, por quê? Porque eles só dão 10! A primeira incoerência que eu noto é que eles dão certo tudo, principalmente os que escrevem. Eles colocam assim: ‘ela não se adequou ao tempo, ela não preparou o suficiente’. Então, porque deu certo então? Eles estão dando 10 na esperança que nós não façamos críticas. Como se fosse uma moeda de troca a avaliação. E aí, eu digo que a avaliação não é real. Eu pergunto para os alunos: ‘você acha que mereceu esse 10 aqui?’ e ele: ‘claro que não, professora’, mas a amiguinha fiel da professora não vai dar nota baixa para você. Uns até dão, mas de 30 alunos em todo semestre a gente tem duas avaliações. A nota baixa seria a nossa média é 6, eles dão 8, muito acima da média. Portanto, eu não acredito nessas avaliações, são extremamente incoerentes. No final ela escreve: ‘precisava ter estudado, porque passou o conceito errado’. Então, por que colocou 10 no domínio do conteúdo? Isso é uma contradição que é muito sintomática pela parte dos professores da Educação Básica. É uma coisa do tipo: não vou criticar você, e você não nos critique (PES-02).

As PEB-15 e PEB-8 destacaram esse ponto do seu lado de atuação, a dificuldade de avaliar outra pessoa e a responsabilidade em ajudar ou prejudicar o estagiário que precisa das assinaturas e da nota.

Normalmente a gente preenche uma ficha que eles trazem. Nem sempre a gente é verdadeira ali naquela ficha, porque a gente sabe que a pessoa está precisando que aquelas fichas sejam preenchidas. Muitas vezes eles nem cumpriram todas as horas de estágio, mas a gente assina, pra ajudar (PEB-15).

[...] é difícil a gente avaliar uma outra pessoa que tá ali, aprendendo. É, só que aí tem a [...] tá aberto lá pra críticas, né? É uma coisa que eu falei pra elas, é uma questão de domínio: pra elas ter mais domínio na sala, assim, de voz, mais firmeza. Mas é uma coisa também que no dia-a-dia aqui [...] que se tem que ver, né? Que que tem. Mas é, eu acho que o complicado é isso[...] E agora fica chato no fim, agora vamos supor que agora eu vou avaliar do jeito [...] Sim, um exemplo, se eu não tivesse gostado dela assim, por exemplo, ela merecesse cinco. Aí eu vou dar um cinco e entregar na mão dela!? Tipo assim, quem sou eu pra fazer isso com ela, né? Não é [...] a gente usa justiça tudo, mas eu acho que quem teria que dar essa nota é a professora. Assim, olhar e a partir das minhas anotações ela dar a nota dela. Eu acho meio desagradável de dar a nota pra pessoa, né? (PEB-8).

A PEB-7 afirmou fazer atuação no processo de avaliação das estagiárias que ficaram em sua sala. “Sim, sim. E era uma avaliação até diária. Todo final de aula já conversava com elas, já fazia algumas ponderações, algumas considerações. Já contribuía pra melhoria do próximo” (PEB-7).

Não é possível delegar ao professor da educação básica avaliação formal, pois ele não possui essa responsabilidade institucional, no entanto, ao acompanhar, orientar os estagiários, os professores da educação básica podem contribuir nesse processo com as suas constatações e observações.

A partir dos dados apresentados, depreende-se que a avaliação em conjunto entre universidade e escola não é algo que ocorra. E a ficha avaliativa não é compreendida pelos professores da educação básica como parte do processo de avaliação e apenas como parte burocrática do processo, necessária para as estagiárias. Ponto a ser destacado que as professoras da educação básica, mesmo quando sentiram a necessidade de fazer intervenções e atribuir avaliação que não fosse positiva, não o fazem, por não compreenderem que esta seja função delas, ou pela situação incômoda; isso demonstra que, se avaliação ocorresse em conjunto, entre a professora da educação básica e a professora universitária, elas fariam apontamentos mais precisos.

3.2.4 A relação entre os sujeitos participantes

Como tem acontecido a relação entre escola e universidade? Como os sujeitos destas instituições o professor da educação básica e o professor do ensino superior tem se aproximado? Como tem ocorrido a valorização do professor que atua na educação básica?

Sobre as indagações postas neste eixo, para Cyrino (2012, p. 156) a relação entre universidade e escola é marcada pela dicotomia “[...] na forma de abordagem de cada instituição, ou seja, na universidade foca-se a teoria como ponto principal de sua existência e na escola, a prática é o que dá vida às ações daqueles que estão envolvidos”, porém, cabe destacar escola e a universidade são espaços de formação com objetivos distintos, que acabam se distanciando durante o processo de formação de professores, mas o componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório é um vínculo que aproxima esses espaços e potencializa a importância do relacionamento de ambas as instituições, dessa forma, busca-se identificar quais outras formas possíveis de aproximação desses espaços.

Os participantes do estudo relataram que a universidade se mantém distante, em uma posição hierárquica, ambas as falas dos professores da educação básica, ao se referir à universidade e ou escola denominam “lá” “cá”, ou seja, lado de cá e o lado de lá, entre “o lado de cá” e “o lado de lá” há muralha invisíveis das políticas de formação, que separam estes espaços, mantendo os distantes, a base desta muralha está alicerçada nas barreiras impostas nos processos de formação contínua, ou seja, a dificuldade em que o professor da educação básica encontra para poder participar dos espaços de formação da universidade após o término da formação inicial, isso tem dificultado aproximação da escola e a universidade como expressa os sujeitos PES-01 e PEB-10.

Os nossos egressos eles estão voltando para estudar, não só porque eles querem o mestrado não, porque eles viram a necessidade de continuar estudando, de não perder o vínculo com a universidade. Então a gente tem feito esse movimento: universidade-escola, escola-universidade, para criar esses vínculos e fortalecer essa formação desses professores. Mesmo que o município não valorize, por quê? Porque dentro das políticas de valorização do magistério, e aí o plano de carreira, os nossos alunos mestrando mesmo do município, não têm liberação! Eles fazem a duras custas é mais ou menos assim: eles conseguem vir cursar a disciplina e aí tem que trabalhar horrores para vencer aquela carga horária que eles têm que fazer. E eles estão assim: querendo fazer o mestrado e esses alunos que estão participando que são professores da rede, estão vindo com sede mesmo de aprender mais. Se possível talvez fazer um mestrado, mas a gente sabe as condições materiais, que esse mestrado é a ferro e a fogo! (PES-01).

Tá aproximando muito pouco, né? A gente quase não tem nada de formação continuada na universidade. Não tá tendo parceria da prefeitura pra ajudar a gente a ir, dispensar aulinhas pra gente ir, e nem divulgando; porque tem ótimos, é... eventos lá em Goiânia quem já tá aí, que às vezes nem chega pra nós que vai ter. E aí quando a gente vê, o pessoal da secretaria da educação foi em peso. [...] E deixou a gente de

fora, nem pra avisar que teria! Então assim, a gente tá bem... Tá faltando bastante... Igual os cursos que tem, os minicursos que tem à tarde, talvez daria pra gente fazer... A gente não tá nem ficando sabendo. (Risadas) Nem sabendo (PEB-10).

Com isso, PES-01 aponta que a universidade tenta se aproximar com eventos, como o Congresso Nacional e Internacional de Educação (CONAD), evento bianual, os professores da educação básica possui inscrição isenta, é aponta que quase não há participação da categoria, a professora apontou os cursos de extensão para que os professores da rede venham e se aproximem da universidade, porém os professores da educação básica não têm liberação, outro exemplo de aproximação citado pela PES-01 são as disciplinas optativas do mestrado, quando abre o edital, o mesmo é repassado para os professores da rede municipal para participar. “Então são algumas possibilidades que a gente oferece. Não fazemos mais, por falta mesmo das condições materiais que o município não oferece. A gente sabe que as políticas educacionais são muito difíceis. Uma coisa é o querer e outra coisa é o fazer”.

Sobre assunto, a PES-03 aponta que esta aproximação tem sido construída e constituída ao longo dos anos, no entanto não tem sido um trabalho de fácil aproximação, pois:

[...] tanto o professor tem muito trabalho lá quanto a gente aqui. Só que a gente, nós completamos agora, este ano, o 12º Seminário de Estágio. É um Seminário que propõe às alunas que realizaram o campo de estágio a apresentar os projetos realizados, como que eles foram realizados e a gente chama esses professores para assistir esse seminário. Inclusive para participar das mesas e para debate. Mas é muito pouca presença, tem sido muito pouca a presença dos professores aqui. Então, eu acho que essa é uma das maneiras mais sólidas para acontecer essa relação. E também eu tenho, enquanto professora, nas escolas campos que eu atuo com as minhas alunas, eu tenho sido chamada para participar de planejamentos, de palestras sobre algum tema, e eu procuro fazer isso, eu acho que é uma aproximação também (PES-03).

Verifica-se um movimento por parte da universidade para que a escola e os seus sujeitos se aproximem. Sobre a valorização dos professores da educação básica a PES-03, aponta que na condição de professora orientadora de estágio tem feito esse trabalho, para que o estagiário quando vá para escola não conceber o professor da educação básica como responsável por tudo que ocorre na escola.

Pela universidade eu acho que sim. É difícil falar isso, porque eu falo por mim, não pela universidade, e eu tento falar com as minhas alunas pra valorizar esse professor que está lá e não olhar o professor como responsável por todas as mazelas. Tem muita coisa que ele é capaz de fazer, de transformar, mas não é ele sozinho. Tem as múltiplas determinações que levam ao trabalho, mas eu tento valorizar o professor. Inclusive aqueles que abrem as salas para receber os estagiários, a gente faz certificados pra eles, que eles atenderam os estagiários. Então, eu tento valorizar.

Não sei enquanto universidade em si, mas falando enquanto professora de estágio supervisionado sim (PES-03).

A PEB -11 quando questionada se o professor da educação básica era valorizado, respondeu “Não, não é. Muitas vezes, as pesquisas que são feitas, são feitas as pesquisas, são discutidas na universidade... Mas não retornam para... pra escola básica. [...] Não volta”. A mesma questão para PEB-10 aponta que a desvalorização ocorre por parte da sociedade e não da universidade.

Pela universidade [...] eu acho que até pela universidade, sim. Porque até eles formam a gente, tudo. Então a gente até tem um retorno. Eu acho que ele é mais desvalorizado é pela sociedade. Pra universidade eu até acho que a gente tem um valor, sim (PEB-10).

Sobre a relação entre escola e universidade e os seus sujeitos foram apontadas as divergências teóricas, posição hierárquica dos professores universitários diante dos da educação básica como fatores que distanciam essa relação.

Sabe que eu não pensei nisso? Porque assim, ó, eu tenho uma relação a não ser quando eu estou fazendo uma, algum curso, alguma formação lá. Então eu não vejo.... vejo assim, um distanciamento de alguns colegas, por acharem que são mais importantes do que os daqui. E muito pelo contrário, né? A base é aqui. Se não tiver uma boa base, você.... Acho que todo professor que faz mestrado, doutorado... Deveria vir trabalhar aqui, não na universidade (PEB-14).

Um ponto que emerge da fala das professoras é a hierarquia em relação aos níveis de ensino que os professores atuam, atribuindo aos do ensino superior maior importância. A difícil aproximação entre a universidade e as escola de educação básica, é um ponto destacado por Lüdke (2009, p. 99) que afirma que dentro da universidade se constatam divisões entre os que se voltam para as atividades de pesquisa e os que se voltam para questões de educação, “[...] não é de se estranhar a grande separação entre ela (universidade) e os sistemas de ensino da educação básica, para os quais ela se encarrega de formar professores”.

A universidade apenas envia, ‘toma a carta, leva lá’. Então, assim, deveria sim que a coordenadora da faculdade vir com o estagiário para se apresentar, ‘sou da universidade, tal e tal’, acho que deveria ser assim. Isso não acontece. Pelo menos todas as vezes que eu já recebi nunca aconteceu de coordenação... só se veio na direção da escola, para eu ter contato, nunca tive, nenhuma das vezes. A universidade se mantém distante (PEB-02).

Apesar do regulamento geral de Estágio Curricular do curso de licenciatura em Pedagogia (2013) apontar que as atribuições do professor orientador do estágio e estabelecer

contato para realização dos estágios com as instituições campos e professores, a PEB-02 aponta que isso não ocorreu nas vezes em que recebeu estagiário. Diante do exposto, nota-se que a aproximação entre escola e universidade, que é proporcionada via realização dos estágios curriculares supervisionados obrigatórios, ainda é ponto que precisa ser estabelecido, pois a realização dos estágios sem esse contato entre os sujeitos envolvidos mantém as instituições distante.

[sic] A escola e a universidade, elas... tem que andar juntas, né? É uma parceria mútua e... a universidade ela pode ajudar mais a escola do que a escola ajudar ela. Porque, a universidade ela já tá mais é... trabalhando, com novidades, com cursos e... e nesse ponto aí, a universidade podia convidar os professores pra tá atualizando, né? pra palestra, para minicursos, que... coisa que não acontece. E sempre quando a universidade precisa da escola. A escola sempre tá aberta pra ela. Mas aí é nesse sentido, a escola... o que a gente pode oferecer mais é as crianças, né? Pra poder a prática. E... mas, os cursos que a universidade poderia oferecer pra nós, às vezes, não tem essa... esse diálogo, né? (PEB-05).

As queixas dos professores da educação básica sobre os atritos desta relação são pontos comum na fala da PES-02, que faz o movimento de apontar as fragilidades desta relação pela sua experiência e perspectiva dos seus anos de docência na educação básica, determina como a universidade pode se aproximar de maneira mais efetiva da escola.

A PES-02 atribuiu as divergências teóricas como um fator que distancia e separa os professores do ensino superior dos da educação básica, reforçando a concepção de que a universidade se aproxima da escola com apenas o intuito de criticar.

Aí existem esses ranços de correntes teóricas que atrapalham, muitas vezes, nessa relação. Quando o aluno chega escrevendo as práticas, o relato de experiência e ele vai apresentar isso no evento, no congresso e o profissional da universidade faz esse tipo de crítica, eu acredito que isso joga um balde de água fria. Principalmente nos profissionais que estão lá assistindo isso e isso eu acho que reforça um pouco essa questão de nós estarmos dentro das escolas para criticá-los unicamente. Eu acho que isso traz essa tensão na relação e a valorização ela não acontece mesmo. A partir do momento que nós ficamos na Torre de Marfim, enquanto que os profissionais da universidade ficarem no seu pedestal, nós os pesquisadores, nós os doutores, jogando isso o tempo todo na face dos profissionais que estão ali, é como se nós estivéssemos separando mão e cabeça!

Oportuno apontar as três advertências que Sacristán (2005) balizou; a primeira é a de que os professores trabalham, enquanto são feitos discursos sobre eles. Essa situação sociológica, política e epistemológica pode ser uma explicação do que tem sido a investigação sobre professores.

[...] Apesar de sermos profissionais, educadores, valorizar a experiência, mas não da boca para fora. Valorizar essa experiência de fato, e saber que este profissional tem conhecimentos distintos dos nossos, porque o foco dele é outro e que a gente possa melhorar essa formação deles. Se a gente não deixar de ser, vou usar uma palavra forte que é hipócrita, nós não vamos nunca parar com esse discurso. Vai ser sempre essa relação muito tensa. A valorização a universidade precisa fazer não só com formação continuada, e uma das coisas que eu já tinha dito anteriormente que é a gente estar mais na escola, junto com esses professores, ouvindo-os e também os escutando. Principalmente escutando. Não sabemos da realidade, precisamos saber, não há valorização, não há nem política, nem social e, muito menos, na universidade. Na universidade, além de não valorizar, ainda acho que há uma soberba, uma hierarquia até na forma de olhar esse profissional. Por exemplo, talvez o que eu fiz aqui esteja se aproximando, mas eu me lembro de um seminário de estágio de ter comentado o seguinte: ‘as coisas não são bem assim, quando estamos na escola, a realidade é bem outra’. De tudo o que se fala de políticas públicas para os profissionais da Educação Básica, esses profissionais não são ouvidos efetivamente e quando são ouvidos, eles são ouvidos e ignorados! Ou eles são ouvidos para que outras pessoas, ditas intelectuais, invoquem todos os santos, como diz o Boaventura, para legitimar o seu discurso que é superior ao seu professor.

A segunda advertência apontada é que entre professor do ensino fundamental e do ensino superior há poucas semelhanças: “[...] Diz-se que fazemos o mesmo tipo de trabalho, mas, na realidade, fazemos coisas muito diferentes, a preços muito diferentes, com status muito distintos, com poderes muito diferentes”; esta segunda advertência ilustra os depoimentos das professoras, ao abordarem a hierarquia presente na relação entre estes sujeitos. E a última é “Suspeito que a maior parte da investigação sobre a formação dos professores é uma investigação enviesada, parcial, desestruturada e descontextualizada, que não entra na essência dos problemas” (SACRISTÁN, 2005, p. 22).

Pensando nesses apontamentos, o professor da educação básica e do ensino superior ocupam lugares distintos na docência, com apreços diferentes, a fala da PES-02 retrata como essa distinção ocorre, sendo os professores da educação básica excluídos e/ou ignorados para discutir políticas, formação e trabalho docente.

Para Santos (1989, p. 11), a universidade confronta-se com uma situação complexa, sendo duplamente desafiada: pela sociedade e pelo Estado, “[...] são-lhe feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade ao mesmo tempo que se tornam cada vez mais restritivas as políticas de financiamento das suas atividades por parte do Estado”. Fatores estes que devem ser considerados ao analisar a universidade e os sujeitos que vivem no cenário complexo de cobranças, no entanto, há possibilidades de ações que podem ser efetivadas; a PES-02 questiona o que a universidade tem feito para valorização dos professores da educação básica e aponta espaços de debate que a universidade teria de estar presente, mas tem se mantido distante.

[...] O que a universidade tem feito afinal? A gente fala em qualidade, a gente encontra discursos para falar, olha uma forma de resolver seria essa, mas a gente não está lá resolvendo junto. Talvez não seja o nosso papel, mas então qual seria? Efetivamente se aproximar tudo bem, mas é só para ficar na moeda de troca? Essa não é ideia! É valorizar, sim, que não seja da boca para fora, valorizar e lutar, porque a universidade tem papel preponderante na luta por políticas de valorização. A gente, hoje, tem assistido um sucateamento da valorização do professor, do trabalhador professor de Educação Básica, tendo décimo terceiro parcelado. A qualidade também passa pelas questões trabalhistas do profissional, porque o professor não é um Missionário e isso a universidade não está comprando a briga, está comprando muito pouco essa briga. Estamos fazendo cálculos para sanar uma crise neste país e a universidade tem falado disso apenas em congressos. Mas está tendo reuniões de conselhos municipais, está tendo reuniões dos executivos do município e a universidade não está lá, simplesmente não está lá comprando essas brigas. Os profissionais da rede olham e falam: ‘cadê os professores da universidade?’, porque eles nos dão o tempo todo e nós não damos essa resposta para eles (PES-02).

Quanto ao “lado de lá” e ao “lado de cá”, são expressões presentes nas falas das professoras universitárias e das professoras da educação básica, como expressa a fala das PEB-10 e PEB-16:

Eu até vejo uma parceria entre a escola e a universidade. Mas poderia ser maior, né? Mas eu até vejo, porque assim, as estagiárias que vem pra cá, o pessoal da universidade que vem pra cá, vem. A gente já teve projetos, até o pessoal de Letras que veio pra cá, psicologia... **Assim, quando eles chegam a vir pra cá, é muito bom. O mais difícil é a gente ir pra lá, né?** Que a gente quase não consegue, e às vezes nem fica sabendo – igual eu falei, mas assim, o relacionamento tem sido bom. É uma parceria muito boa mesmo (PEB-10).

Os professores eu não conheço a carinha deles, não vejo, o que eu vejo mais são os estagiários, a fala das meninas. E o professor, às vezes, conta umas ações que a gente teve, **que a professora recebeu muito bem a gente e eles parabenizam a gente de lá.** Então é a fala das meninas, com eles eu não tive eles ainda não para conversar comigo professor da faculdade mesmo (PEB-16).

Por meio dos relatos dos participantes, a relação e a aproximação da escola e da universidade é um percurso que está sendo trilhado, a maior barreira presente nestes processos entre a escola de educação básica do município e seus sujeitos, e da política municipal que dificulta a participação do professor da educação na universidade, esta, por sua vez, tem apresentado projetos, eventos para que os professores da escola possam participar, e os professores demonstram interesse e reconhecem a importância de estar presente neste momento, no entanto, não há liberação ou política de incentivo do poder público municipal para que os professores possam participar.

3.3 Percepções dos Professores da Educação Básica sobre o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório

Esta seção analisa as representações dos professores da educação básica acerca do estágio curricular supervisionado obrigatório. Cabe destacar, quem é esse professor? “Este docente passou pelos bancos escolares, pelo processo de formação inicial, adentrou na carreira docente e como se não bastasse os desafios do cotidiano aceitou a tarefa de acompanhar estagiários” (BENITES *et al.*, 2012, p. 19).

É sobre os desafios de acompanhar os estagiários da licenciatura em Pedagogia que as duas seções deste tópico tratam. O primeiro tópico apresenta elementos que os professores da educação básica expuseram sobre sua atuação no processo de formação inicial dos estagiários da licenciatura em Pedagogia. Questiona-se: receber e supervisionar estagiários na sala de aula é uma opção do professor da educação básica? Qual a importância que ele atribuiu ao seu papel para a formação dos estagiários? O professor da educação básica recebe orientações para acompanhar os estagiários? Se sente preparado para desempenhar essa função? Emerge nesse ponto do debate, a questão: os professores da educação básica são também formadores de professores? Esta questão é o foco da segunda seção.

3.3.1 Os professores da educação básica ante os estágios

Os dados oriundos de entrevistas realizadas com 16 professoras da educação básica que recebem/acompanham estagiários indicam que receber e orientar estagiários em sala de aula é uma decisão atípica, portanto, é a gestão da escola que decide e comunica o professor que irá receber o estagiário, mesmo que o professor não queira receber não há espaço para recusa. Dos sujeitos entrevistados, sete (07) professoras disseram não ser opção individual receber estagiários, mas que, mesmo não querendo, aceitam estagiários em suas salas.

As demais professoras entrevistadas apontaram que recebem estagiários por opção. Entendem que esse trabalho configura um momento de compartilhamento de experiências, especialmente, de contribuir para a formação inicial do estagiário, visto que um dia elas também precisaram de um professor que estava atuando abrisse as portas de sua sala de aula para que elas pudessem fazer estágio.

Receber ou não estagiários? O Quadro 11 apresenta o posicionamento das professoras sobre a questão exposta.

Quadro 11 - Receber estagiário é uma opção do professor da Educação Básica?

Professora	Você escolhe receber estagiário?
PEB-01	É, eu sempre... É bem-vindo, eu passei por isso. Por que se eu não puder ajudar outra pessoa? E isso é muito bom, apesar de tão pouco tempo que eu não concordo, é válido. Tem que ter assim, tem que apoiar.
PEB-02	Não, é a direção que indica. Para mim nunca ninguém perguntou, “tu quer receber?”, não, “fulano e tal vai fazer”, e pronto.
PEB-03	Antes não, porque assim, é... era... hoje eu até peço, sabe, eu peço pra fica. Não, não é... é porque muitas vezes, o estagiário te ajuda, sabe. Às vezes eu falo alguma coisa, é uma troca de experiência, eu não tenho problema com estagiário.
PEB-04	Eu acho interessante, assim, porque, um dia eu fui estagiária, né? Alguém me ajudou, apesar que muitas pessoas não gostam, acham que a pessoa tá ali pra vigiar, pra criticar. Então, assim, nós somos vários, né? E nós também não somos perfeitos, é, pode ser que a gente tenha erros e que a pessoa vai olhar e falar, né? Mas eu acho interessante compartilhar, né? Compartilhar a minha prática, a pessoa adquirir uma experiência a partir da minha.
PEB-05	Opção... não, opção não. Mas, assim, a escola já deixa aberta, né? Mas eu recebo de bom coração.
PEB-06	Foi. Gostei também, adorei! Aprendizagem nova que a gente tem.
PEB-07	Eu não diria que foi uma opção, porque a escola como um todo acolheu, e quando uma sala acolhe, uma escola inteira acolhe. Mas se eu tivesse que fazer uma opção, lógico que eu acolheria.
PEB-08	Não, já é uma rotina da faculdade e a gente assim, não tem nenhuma, recebemos tranquilo.
PEB-09	Não, é mais da instituição, né? A gente recebe, mas é porque já vem uma regra da instituição.
PEB-10	Não. (risadas)
PEB-11	É uma opção minha.
PEB-12	Sim, porque eu vejo uma oportunidade delas observarem a prática docente, né? Porque, como eu disse anteriormente, às vezes o que gente [...] fica muito utópico o que a gente aprende na faculdade, então a gente precisa dessa prática pra gente ver realmente se é isso que gente quer ou não.
PEB-13	Sim, eu abraço com muito gosto.
PEB-14	É, é uma opção minha. É uma opção, porque, primeiro a coordenadora vai perguntar... A coordenadora não, a diretora foi perguntar, se eu aceitava... Eu aceitei e achei muito válido,
PEB-15	É, sempre foi. Às vezes, a gente não quer muito, mas aceita, nunca foi imposto.
PEB-16	É uma opção minha. Eu não falo não pra pessoa, porque eu sei que um dia pode ser um ente querido meu, um dia pode ser eu, eu precisar, eu posso estar no seu lugar, então eu vou precisar. Então eu acho que estou fazendo o bem para pessoa, porque de qualquer forma, com estagiário ou sem estagiário, a minha aula tem que fluir, eu tenho que trabalhar com consciência do que estou fazendo. Independente se eu estiver com a apoio ou se eu vou estar sozinha sem o estagiário.

Fonte: Dados extraídos das entrevistas realizadas nos meses de novembro e dezembro 2018.

A PEB-04 justificou que algumas professoras da educação básica não gostam de receber estagiários pelo receio de estarem sendo vigiadas e terem o seu trabalho criticado. Para Cyrino (2009), os estagiários chegam a ser vistos como incômodo nessa ocasião, quando estes não recebem orientações da IES sobre a fase de observação, chegam na escola com conduta errônea.

As entrevistas denotam que, mesmo não sendo escolha do professor da educação básica ter estagiário em sua sala, eles recebem/acompanham, portanto, adicionam mais essa tarefa em sua jornada de trabalho. Cabe destacar que este docente:

[...] recebe os licenciandos em sua sala de aula, abrindo as portas através de uma 'boa vontade', já que para esta ação não há uma relação formal estabelecida nas políticas públicas. Porém, ele não é alguém que tem interesse na formação dos estagiários, pois sua preocupação sempre se volta aos seus alunos da educação básica (CYRINO, 2012, p. 132).

Em âmbito nacional, e também no cenário da pesquisa, Jataí-GO, o professor da educação básica não tem um papel/função formal ou institucional na formação dos estagiários. Contata-se que a falta de vínculos formais e a indefinição de papéis geram a obliteração da atuação deste sujeito no desenvolvimento do componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, provocando uma atuação indireta e informal na formação dos estagiários. Assim, questiona-se: o professor da educação básica se sente preparado para receber estagiários? Recebem algum tipo de orientação?

Por meio dos dados coletados, constata-se que a maioria das professoras se sentem preparadas para este ofício, pois nove (09) entrevistadas afirmaram que se sentem preparadas, a exemplo da PEB-02: “Eu me sinto, pelo fato de ter bastante tempo de trabalho. Tenho 17 anos de trabalho. Eu comecei a trabalhar eu era bem nova. Já recebi e gosto de receber”. Denota-se que o tempo de exercício profissional associado a experiência docente confere as professoras de educação básica a base para poder orientar os estagiários.

Corroborando com essa perspectiva, três (03) professoras afirmaram que no início não se sentiam preparadas, mas hoje se sentem “Antes não, antes eu tinha medo, sabe. O primeiro ano foi no 5º ano né? Nossa, minhas pernas tremiam, porque daí o que eu lembrei, quando eu fui, né? Um dia eu fui... um dia eu fui é ... estagiária, né?” (PEB-03). A PEB-03 recorre à própria trajetória, recuperando memórias vivenciadas como estagiária.

O receio de estar sendo observada causa apreensão e medo de receber possíveis críticas ao trabalho desenvolvido. Estes sentimentos marcam as falas das professoras em relação à sua primeira vivência com estagiário em sua sala de aula:

Eu fiquei apreensiva, porque, até então, eu não conhecia a pessoa, como que ela ia lidar, se os meninos iam gostar dela, se os meninos iam se adaptar com ela, fiquei apreensiva no início, sim. Pensei e agora, ela vai gostar de mim? E aí, se eu fizer uma coisa errada? Não que o que eu faço é errado, mas você fica com medo, faz tudo certo, mas naquele dia vai e pá, pisa na bola, entendeu? Então, eu me senti apreensiva sim, mas depois eu fui me acostumando (PEB-16).

A PEB-01 compartilha do sentimento de insegurança no desempenho da tarefa de receber estagiário. Aponta que, se houvesse orientação, se sentiria mais preparada para o trabalho com estagiário. Destaca que “poderia estar assim ... não, mas eu poderia estar bem mais preparada. Às vezes até o professor fica inseguro. Recebemos, é bom ajudar e contribuir. Só que às vezes fica insegura”. Quando questionada em relação à sua lembrança da primeira vez em que recebeu estagiário em sua sala de aula, a PEB-01 relata: “Eu fiquei insegura. Medo. Apesar de até hoje sinto um pouco. Mas agora é mais tranquilo. Mas a primeira vez teve o medo de a pessoa estar observando, fazer algo de que não está de acordo”.

As PEB-01, PEB-03 e PEB-16 informaram sentir insegurança, apreensão e medo nas primeiras experiências de acompanhamento de estagiários, mas que, depois das tensões e incertezas, gostaram da experiência e continuaram recebendo os estagiários. Após a primeira experiência, sentiram-se mais confiantes em desempenhar essa atividade.

Ainda sobre se sentir preparada para receber estagiários, duas (02) professoras consideram que esta preparação é um processo em construção: “esse preparo, ele é cotidiano, ele é do dia a dia. A gente nunca tá preparado para tudo. Mas, à medida que as situações vão acontecendo e que gente vai sendo desafiado, a gente vai criando oportunidades de aprendizagem” (PEB-07).

Outras duas (02) professoras afirmaram que não se sentem preparadas, pois não há planejamento anterior à inserção dos estagiários na escola. É comum que as professoras descubram que irão receber estagiário em suas salas quando estagiário já está na escola. A PEB-15 destaca como problema a dimensão do espaço físico da sala de aula, que não comporta a presença de um estagiário sem modificar a dinâmica da sala. Nessas condições, o “incômodo” é tanto para a professora da educação básica quanto para o estagiário, como afirma a professora, este por sua vez “tenta não atrapalhar”:

Não! Chegam e avisam: ‘olha, a partir de segunda-feira vão vir duas moças’ e eu: ‘ok’. Aliás, essa sala, que eu estou há quatro anos, ela não tem nem espaço, quando vem o estagiário ele fica em pé, não tem espaço nem para as crianças. Elas ficam em pé, lá no cantinho, tentando não atrapalhar, fica difícil (PEB-15).

Os estagiários, no caso específico da formação de professores, contribuem com a dinâmica da escola e da sala, trazendo novidades, sendo orientados e supervisionados no desenvolvimento da prática profissional, no entanto, é necessário um ambiente que oportuniza experiências formadoras. Se não há espaço para o estagiário dentro da sala, dificilmente ele irá conseguir participar e realizar suas atividades de forma adequada, nesse caso, apontado

pela PEB-15 “Os estágios que deveriam representar momentos significativos na vida do estudante, comumente são entendidos como uma carga pesada a transportar ou uma barreira a ser transposta” (SILVA, 2005, p. 5).

Indagados sobre as orientações que o professor da educação recebe por ocasião da inserção de estagiários em suas salas de aula, sete (07) professores participantes afirmaram que não recebem nenhuma orientação, os demais disseram receber orientações da direção da escola. Depreende-se, pelas falas, que a escola informa que serão recebidos estagiários, o aspecto diferente reside em receber orientações para acompanhar os estagiários. A respeito de receber orientações da universidade ou da escola, a PEB-01 aponta que “Só da escola que eles chegam e falam assim: eles vão ficar na sua sala, vai estagiar na sua sala”, o que a PEB-01 considerou orientação, a para PEB-03 “Não. Só fala assim: ‘ó, vai ficar a fulana lá na sua sala te olhando dar aula’, aí, eu falo ‘tá bom’, aí fica”.

No início, no início do ano nós fomos orientadas que as estagiárias estariam com a gente, e que a gente tivesse o maior cuidado, o maior carinho. Lembrando que um dia nos também já fomos estagiárias, e que são essas estagiárias vão ser as futuras professoras das nossas crianças. Então, com certeza. (PEB-7)

As falas das professoras entrevistadas na pesquisa expõe que não há orientação para acompanhar os estagiários, há apenas a comunicação via gestão escolar que, por sua vez, informa que as professoras estarão recebendo estagiários em suas salas, comunicado este que, pelas falas das professoras, é feito já no momento que os estagiários estão na escola, configurando uma ação de imposição sem permitir espaço para o professor recusar a presença do estagiário.

Um aspecto que surgiu na pesquisa é que os estagiários também contribuem “E eu achei as estagiárias bem competentes, inovadoras, né? Trazendo novas oportunidades de aprendizagem. O meu contato com estagiária vou dizer que foi um contato positivo” (PEB-7), ou seja, receber estagiário, encontro entre a formação inicial e a formação contínua em que o professor da educação básica se encontra, proporciona uma relação de respeito e de troca, entre sujeitos com saberes, posições e vivências distintas.

Concebendo a escola e o professor da educação básica como detentores de um lugar e função de relevo para a formação inicial dos futuros professores, compreende-se que esta não é uma relação que deva ser horizontalizada. Há de se horizontalizar o respeito mútuo, não os lugares que um e outro ocupam.

As informações dadas pelos professores entrevistados nessa pesquisa indicam que receber estagiários em sala de aula nem sempre é uma opção do professor da educação básica,

cabendo aos gestores a tomada de decisão sobre o recebimento de estagiários, restando aos professores a comunicação da decisão. Apesar de não receber orientações para acompanhar os estagiários, os professores da pesquisa afirmaram sentirem-se preparados para desempenhar essa função. Mas qual seria essa função? Qual a importância que o professor da educação básica atribuiu ao seu papel para a formação dos estagiários?

Os professores entrevistados se percebem como “mais experiente da relação” (PEB-14), portanto acreditam que exercem papel importante na formação docente dos estagiários. A experiência foi o principal elemento citado pelas docentes entrevistadas, indiciando que esse fator é garantidor para os estagiários de uma formação mais sólida e com maior contato com a realidade.

Já PEB-12 relata que a sua contribuição ocorre ao permitir os estagiários estarem observando sua aula, esse momento se torna momento de aprendizagem, “Eu acho que pela observação deles aqui, conversa, troca de experiências, né? Eles trazendo o que eles estão aprendendo de novo lá, e eu com a prática aqui, podemos ter um conhecimento eficiente, que ajude ambas as partes, é isso”.

Outro aspecto apontado pelas entrevistadas refere-se ao trabalho docente que contribui para a formação dos estagiários, pois os estagiários tem contato com plano de aula real, muitos deles utilizam este como modelo para fazerem os seus planos.

A PEB-2 afirma “Meu papel é orientar, orientação, tirar dúvidas, se precisar de ajuda eu estou sempre disposta a ajudar”. Nesse viés,

Uai, a gente tenta orientar ao máximo que a gente pode, ver assim, alguma coisa que você vê que não, que não é daquele jeito, você tenta falar: ‘ó, não faz assim, talvez assim é melhor’. É, igual assim, trazer, falar pra elas trazerem mais atividades porque os meninos, eles não, meia hora já dispersam, já não, não prende mais a atenção deles naquilo ali (PEB-9).

Essas falas indiciam que a atuação dos professores de educação básica nos estágios comporta apenas “tirar dúvida”, “orientar”, corroborando com o caráter informal dessas intervenções, sem qualquer planejamento.

Eu poderia fazer um elo aí com as gerações, né? Nós sempre procuramos nossos avós, nossos pais, nossos tios, né? Como alguém que tenha experiência pra nós. [...] Então me vejo aí nessa geração, dando condições para que essas estagiárias possam ter uma formação mais sólida e com maior contato com a realidade. Então se eu estou na sala de aula hoje eu acho que eu posso passar um pouquinho da minha experiência pra elas (PEB-07).

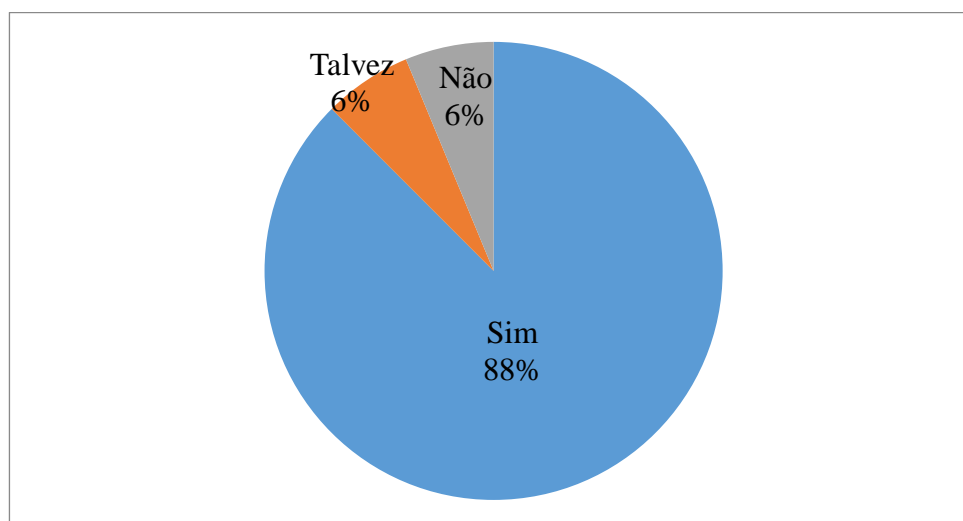
Esse depoimento ilustra o que os autores (TARDIF, 2011; NÓVOA, 1999; CHATIER, 2000) apontam sobre os saberes construídos pelos professores e validação da experiência, a professora no exercício da sua função e pelos seus processos formativos, podem contribuir com a formação inicial dos futuros professores, é o que defendem os autores em referência à fala da PEB-07 culmina nesse aspecto.

No discurso das professoras da educação básica, está presente a concepção de elo que elas representam no desenvolvimento do componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, pois elas podem contribuir com a relação entre o que é aprendido na universidade e o que necessário na atuação real na docência na educação básica. As professoras da educação básica seriam formadoras de professores? A última seção do capítulo aborda essa questão.

3.3.2 Contribuições dos professores de educação básica para a formação inicial docente

Diretamente relacionado ao nosso objetivo da pesquisa, este último tópico discute como o professor da educação básica tem compreendido a sua atuação em relação a formação dos estagiários. No item anterior, foi evidenciada a importância que eles atribuíram ao seu papel para a formação dos estagiários, nesse ponto, foram questionados os professores que participaram da pesquisa, sobre se eles percebiam como formadores de professores quando estavam à frente do trabalho com estagiário.

Gráfico 02 - O Professor da Educação básica é formador de professor?



Fonte: Dados extraídos das entrevistas realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2018.

Entre os entrevistados, há: 88% ou 14 professores que afirmaram se perceber como formador de professores, apenas um (6%) respondeu talvez, e um (6%) que não. A PEB-4 aponta a importância do convívio com professores experientes, não só para o estagiário, mas também para o professor que está iniciando a carreira docente. A PEB-4 explica que os processos formativos ocorrem nessa interação em diversos momentos, como nos encontros coletivos, conselhos de classe, esses momentos que propiciam intercâmbios de experiências fazem do professor da educação básica um formador de professores, tanto no trabalho com estagiário, quanto ao colaborar com seu conhecimento com o professor que está iniciando na docência na educação básica.

Sim, com certeza, né? Porque assim, os que entram, que não têm noção, né? Vai aprendendo com a gente, até mesmo, a colega que entra que nunca trabalhou, numa conversa, num encontro coletivo, num conselho de classe, tem a troca de experiência, tudo isso é muito importante para ajudar na formação (PEB-4).

Para a PEB-13, o professor da escola básica atua como formador. Ressalta que, no cotidiano da sala de aula, ocorrem diversas situações em que, se estagiário estiver atento, pode vir a tornar um momento de aprendizado significativo no seu processo de formação.

Olha, com certeza. Eu espero ter contribuído, porque já recebi muitos estagiários, e se ainda tiver oportunidade, eu quero contribuir mais. E digo que, a gente vivenciar, estar com o estagiário na sala, situações que aparecem na sala no momento que estagiário for uma pessoa que está ali com interesse em querer participar e aprender ele vai ser, ele vai tirar bastante proveito (PEB-13).

Outro ponto destacado durante a fala das professoras entrevistadas em relação ao professor da educação ser também um formador de professor, é que este profissional, não conclui o seu processo de formação na conclusão da graduação, são professores que estão em processo formativo contínuo, assim, apresenta a união de conhecimentos necessários para poder contribuir para a formação dos estagiários; é o que aponta a PEB-07: “Com certeza, nós estamos em formação constante. Nossa formação não acaba quando você pega o diploma, a formação nossa é continuada”.

Ao abordar os conhecimentos da atuação e a experiência advinda do trabalho docente, são diversos saberes que são culminados, ao atribuir o status de formadores de professores, aos professores da educação básica que desempenha atividade de acompanhar e orientar estagiários, esse papel não é atribuído, por este profissional ter saberes da prática, mas sim pela a união destes saberes. A PEB-14 aponta que não é só experiência que o professor da educação básica possui, pois este também está sempre estudando: “Claro, sem dúvida. Sem

dúvida. Nossa, a gente tem muito a oferecer, muita experiência. E assim, a gente estuda! Por mais que as pessoas achem que, o universitário estuda e nós não, nós somos pesquisadores. A gente é pesquisador”.

Nesse contexto, para Lüdke e Boing (2004, p. 1178), “[...] a pesquisa do professor da escola básica é diferente daquela da academia, mas isso não significa que seja hierarquicamente inferior”, se trata de conhecimentos, produções com finalidades diferentes, mas não inferiores, o professor da educação básica realiza trabalho/pesquisa diferente do professor do ensino superior.

A PEB-16 considera que sua experiência enquanto estagiária e, sobretudo, o contato com o professor da educação básica foi importante para sua formação, pois ela se espelhou em como esse professor desenvolvia sua aula. Dessa forma, compreende que, ao receber estagiário em sua sala, ela pode vir a fazer o mesmo com o seu trabalho.

De importância, de grande valia. A partir do momento que ela entra em minha sala, eu sou um ser importante para ela, ela pode até se espelhar em mim, no que eu estou fazendo que era o que eu fazia lá no estágio da faculdade, no Magistério. Eu olhava e via: como será que pode ser isso? será que eu posso fazer melhor? Eu acho que não é questão de criticar o trabalho, mas sim de aperfeiçoar, acho que dá suporte te dizer: assim, olha, eu vou fazer assim e assim, você me ajuda nisso, você pode pesquisar isso, onde eu encontro isso? O pouco tempo que eu tenho de trabalho, a gente ainda pergunta ‘onde fica isso, e essa questão, onde que eu procuro? Então, a gente tem que se ajudar uns aos outros. Então é uma forma que eu tenho para ajudar as pessoas que vêm me pedir ajuda. Às vezes, a gente fica apreensivo, porque eu estou sentindo eu no papel, quando eu fazia faculdade, eu não fazia essas perguntas, mas eu era também observadora, eu precisei de um professor para me ajudar (PEB-16).

Como a tarefa de receber estagiário não é oficialmente regulamentada no Brasil, não há definições das atribuições que se exigem do professor da educação básica no desenvolvimento do estágio. Nas falas das professoras entrevistadas, evidencia-se a relação de afetividade e de retribuição, pois consideram que vivenciaram os papéis de estagiária e agora de professora da educação básica.

Bom, eu me considero uma recém-chegada na educação infantil, né? E quando eu cheguei aqui, eu cheguei como as estagiárias sem conhecer esse universo, eu conhecia um universo teórico. Eu fui acolhida pela direção com um zelo e um cuidado muito grande, tanto é que a professora que atuou comigo é uma das mais experientes da escola, ela tem conhecimento de todas as turmas, então eu me senti muito acolhida. E, assim como me senti acolhida, eu vi as estagiárias chegando e pensei, olha, é uma oportunidade de eu retribuir, aquilo que foi feito, foi feito comigo, né? Então, eu acredito que eu possa ter contribuído para a formação dessas estagiárias que serão nossas futuras professoras (PEB-7).

Pontos que culminaram na fala da PEB-16 e da PEB-7: afetividade presente na relação com os estagiários, recebê-los é uma forma de ajudá-los e de retribuir a oportunidade de estagiar, de que um dia ela precisou. A relação afetiva entre o professor da educação básica e o estagiário é ponto que Cyrino (2012, p. 140) destaca em sua pesquisa, assinalando que o acompanhamento e a orientação no estágio podem não ocorrer, se não houver essa relação, assim “Esta relação e esta proximidade dos estagiários com os professores da escola facilita o trabalho no processo do estágio, e a afetividade está presente em qualquer relação humana. Através dela que nos colocamos a conhecer o outro, trocar experiência, ensinar e aprender”.

Inquiridas as professoras do ensino superior sobre se o professor da educação básica pode ser considerado um formador de professores no trabalho com os estagiários, a PES-01 e a PES-03 disseram que nem todos os professores que recebem estagiários desempenham uma atuação de formadores, pois há diversos fatores que estão diretamente ligados a essa atuação, como as condições materiais desta professora, da concepção que este professor tem sobre a formação de professores.

Nossa, eu tive alguns professores que tiveram essa perspectiva, essa preocupação. Que foram acolhedores, sabe? [...] Tive uma outra professora também, ela até foi minha aluna de estágio também, que ela recebeu do 4º ano, recebeu muito bem uma estagiária. Ajudou bastante, sabe? Não posso colocar todas no mesmo saco, mas eu tive outras que foram extremamente, assim tipo: ah, tá bom, então fica aqui, né?! numa obrigação, mas tinham outras que foram acolhedoras. Depende muito da concepção da professora, do que ela tem de formação de professor, como ela vê a sua própria, o seu próprio processo de profissionalização, enfim, tem muitas variantes nisso. As próprias condições materiais da professora, enfim, é isso (PES-01).

Por estar ministrando o componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório na licenciatura em Pedagogia há 18 anos, a PES-03 destaca a questão dos professores da escola que não possuíam nível superior e recebiam estagiários da universidade, com níveis de formação diferentes, essa relação e percepção do professor da educação básica não ocorria como formadores, pois estes, por sua vez, sentiam-se inferiores. Mas, no cenário atual, essa realidade mudou, na concepção da PES-03, não são todos os professores da educação básica que atuam como formadores.

Depende, depende muito do professor. Depende da base teórica que ele teve na universidade. Infelizmente a gente encontra ex-alunos que não têm contribuído. Que são exemplos que, a gente conversa depois, conversando com os alunos, são exemplos que não devem ser seguidos. De falta de compromisso na sala de aula, isso é bem pouco. Mas na maioria das vezes, eu acho que tem contribuído sim, os professores têm contribuído. Porque eu também converso com eles sobre a responsabilidade deles em ajudar na formação. E isso é muito relativo também. Depende também dos alunos, eu tenho tido ótimos alunos, porque tem alunos que não se propõem a esse aprendizado. Se acham muito importante por estar na

universidade. De quando eu comecei para hoje, isso já diferenciou um pouco. Antes os professores lá do campo, nem sempre tinham Pedagogia, formação né?! Então, os alunos que estavam fazendo Pedagogia se achavam. Então, isso talvez dificultava, e os professores ficavam se sentindo humilhados e achavam que eles não eram capazes de ensinar bem, de formar esse aluno. Mas agora tem sido assim, nós temos encontrado vários professores com boas formações e que têm contribuído muito (PES-03).

A PES-02 atribui o papel de formador ao professor da educação básica, fazendo este reconhecimento por meio da certificação, atribuindo o certificado para a atividade que o professor da educação básica desempenha ao se dispor a receber e orientar o estagiário.

Sim, tanto que ganha certificado como formador. Eles vão ter dois certificados de 50 horas cada um, enquanto formadores de professores, e alguns falaram que isso é inédito aqui em Jataí, porque eles ficam com a gente na sala de aula e agradecem o reconhecimento. Eu ainda falo que é muito pouco, eu reconheço eles como formadores (PES-02).

Outro ponto a ser destacado da fala da PES-02, que ministra o componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, refere-se à dinâmica da realização dos estágios. A dinâmica era dispor 15 estagiários em uma única escola, e o professor da universidade na escola para acompanhar os estagiários nas atividades de observação e regência. Porém, ela aponta que, ao passar por todas as salas em que os estagiários estavam, acompanhar momentos fragmentados dessa aula, ao final, ela já não se lembrava exatamente o que tinha ocorrido em cada sala. Assim, ela destaca a importância do professor da educação básica, pois este acompanha o estagiário durante todo o período em que está em sala, assim possui condições mais efetivas de auxiliar e contribuir com a formação do estagiário no momento em que ele está na escola-campo.

Nesse viés, para os autores Benites, Cyrino e Souza Neto (2013) que denominam o professor da educação básica que recebem estagiários sendo “professor-colaborador”, apontam que a figura desse sujeito é imprescindíveis para a orientação, acompanhamento do estagiário, porém constata-se que esse papel que o professor da escola desempenha se assemelha com artesão aprendeu a desempenhar essa função pelo fazer e ensina pela mesma dinâmica. Contudo, os autores apontam que o professor da escola que acompanham estagiário “[...] tem um papel único para o momento do estágio, pois ele possibilita o contato com universo real de aprendizagem” (BENITES; CYRINO, SOUZA NETO, 2013, p. 131).

Eu acho que o papel deles é tão importante, ou mais, do que o meu, porque eles estão ali com um estagiário em aula, durante a aula, com todos os percalços que a aula envolve. E eles que estão ali incomodando, chamando, coisa que seria impossível para nós, da universidade, até porque eles estão organizados. E mesmo

quando eles estavam concentrados, eu lembro de ter rodado 10 salas numa instituição e não lembrar o que tinha acontecido em uma, em outra. O fato de eu estar dentro da escola com os alunos reunidos, também não agrega nada para a formação deles e nem para escola do meu papel lá dentro para ajudar a orientar o trabalho dos estagiários. Eles são formadores, sim. Para valorizar isso, o primeiro passo da universidade eu dei, pelo menos certificar esses profissionais (PES-02).

Cabe destacar que, quando o professor da educação básica passou a receber estagiários no Brasil, essa atividade não foi acompanhada pelo acréscimo econômico. Assim, não há incentivos financeiros ou sociais para a carreira docente para o professor da educação básica. Benites (2012, p. 119) destaca:

[...] não possui uma adaptação na sua carga horária ou contrato de trabalho para que destine sua atenção ao enquadramento dos estagiários, não é retribuído pelo tempo destinado a 'auxiliar outro profissional', ou seja, o professor, simplesmente, agrega mais uma responsabilidade.

Dessa forma, a desvanecida atuação do professor da educação básica ante a formação do estagiário é uma realidade comum, pois não se trata de uma atividade definida com aparato legal. “Em todas estas orientações fica claro que há um professor supervisor da universidade que acompanha este processo sem mencionar de forma explícita o perfil e o papel do professor da escola que acompanha ou recebe este estagiário” (BENITES; CYRINO; SOUZA NETO, 2013, p. 118). Como possibilidade, há algumas ações por parte da universidade, tais como a ação da professora em certificar o professor pela sua atuação no processo de formação inicial do estagiário, representando, portanto, uma possibilidade para avançar no reconhecimento desta atividade que, mesmo não tendo atribuições legais definidas, ocorre informalmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivando responder à pergunta central da pesquisa, a proposta foi analisar a relação entre os sujeitos das instituições formadoras – escola e universidade –, por meio das considerações do professor orientador do componente curricular de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e do Professor da Educação Básica que recebe e acompanha estagiários em suas salas de aula. Buscou-se averiguar como tem ocorrido atuação do Professor da Educação Básica na formação do estagiário, como ele tem se identificado e compreendido sua participação nesse processo de formação.

Respondendo aos objetivos, no que diz respeito ao desenvolvimento do componente de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, que ocorre concomitantemente em dois espaços formativos, escola e universidade, predomina uma relação de hierarquia na fala dos entrevistados; isso é explicitado por meio de expressões **lá** ou **cá**, mesmo no estágio em que estes espaços se encontram, na fala dos professores permanece lugares distantes, espaços não compartilhados.

A cisão entre universidade e escola no processo de formação de professores resulta nos espaços lá e cá constatados na pesquisa perante as representações dos sujeitos entrevistados é decorrente da difícil aproximação destes espaços e sujeitos. Essa separação é exposta também na literatura Lüdke (2009, p. 104) aponta que embora haja debate sobre aproximação dos dois principais espaços de formação de professores (universidade e escola), ainda “[...] persiste um abismo grande entre eles, que dificulta o intercâmbio de saberes nesses espaços”.

Para exemplificar essa questão, no momento da avaliação, os professores da educação básica revelaram que não participam do processo avaliativo dos estagiários. Há a ficha de avaliação que eles recebem, porém, em suas falas, revelam que não consideram tal ficha como avaliativa; percebe-se, em uma das falas da professora da universidade, desconsideração pela mesma denominada “folhinha”.

A pesquisa apontou problemas, desafios e dificuldades da relação entre as instituições envolvidas na execução do estágio. Específicos do cenário da pesquisa: Jataí-GO, questões que não estão sendo inauguradas nesta pesquisa, como a literatura da área, que expõe que esta é uma problemática presente há tempos no campo de formação de professores, com ênfase sobre a dimensão dos elementos práticos e teóricos da formação, o que é evidenciado no estágio, desafio de grande parte dos cursos de licenciatura do país.

No entanto, a pesquisa trouxe elementos para discussão extraídos da realidade local da pesquisa, assim, propõe avanço onde a pesquisa foi desenvolvida. Há pontos que, em outras cidades, já foram superados, como ter parceria ativa com a Secretaria Municipal de Educação para a realização do estágio, porém a pesquisa revela que, acerca do componente de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, ainda há um caminho a percorrer para que sejam superadas as limitações para o seu desenvolvimento.

Observa-se o movimento que os professores da universidade têm realizado a fim de aproximar os professores da educação básica para esse espaço de pesquisa, extensão que é a natureza da universidade, por meio de eventos, cursos, disciplinas. No entanto, a universidade, ao promover espaços de aproximação com a escola e os seus sujeitos, não estará solucionando os problemas de interseção entre escola e a universidade, pois não basta que o professor orientador do componente curricular de estágio reconheça a atuação do professor da educação básica, é necessário que ocorra essa valorização/aproximação/reconhecimento, mas não é o bastante. Nas falas dos entrevistados, apareceu um terceiro elemento que mantém a distância entre estes espaços: a política municipal de educação.

Como apontado nas falas, não há dispensa para os professores da educação básica participarem de momentos formativos ofertados pela universidade. Outro elemento é o vínculo da Secretaria Municipal de Educação (SME) com a Universidade. As entrevistas mostraram os dois lados: da universidade, que possui o vínculo formal com a SME para realização dos estágios nas escolas de educação básica pertencentes ao poder municipal, no entanto, as professoras relataram que houve escolas que se recusaram a receber estagiários, evidenciando ser um problema encontrar escolas dispostas a receberem os estagiários.

Por outro lado, os professores relataram que as professoras do ensino superior procuram a gestão para solicitar a permissão para que os estagiários possam realizar suas atividades de estágios na escola. Após o aceite, os professores são comunicados que receberão estagiários. Quando a instituição aceita, não abre espaço para o professor recusar receber estagiário em sua sala.

São muitas as barreiras que impedem e obstruem a construção de um relacionamento efetivo entre a escola e a universidade e os seus sujeitos, entre a formação inicial e contínua de professores. A relação hierárquica entre as instituições e seus sujeitos é uma das barreiras, tendo uma como mais importante que a outra. Sendo que a universidade forma para atuação nas escolas. As duas instituições tem finalidades diferentes na sociedade, isso não configura que uma seja mais importante, visto que a escola precisa da universidade para formar seus

professores, e a universidade precisa da escola, que é o espaço de atuação e de trabalho para qual ela forma seus sujeitos.

A obliteração da atuação do professor da educação básica resulta em uma atuação sem direcionamento, reduzindo-se a mera “reprodução de modelos”, visto que os professores da educação básica já ocuparam o lugar de estagiários e observaram outros professores.

A valorização somente da universidade não basta, é necessária a formulação de políticas públicas que gerem o reconhecimento desse aspecto na formação, pois, se não efetivadas ações formais, o professor da educação básica continuará sendo obliterado deste processo. É necessário que o professor da educação básica tenha mais autonomia, especialmente, sobre decidir se deseja ou não receber estagiário em sua sala, visto que esta é mais uma atividade adicionada em sua jornada de trabalho.

Como avançar em relação aos papéis dos sujeitos envolvidos no estágio? O estudo defende que a atuação do professor da escola no desenvolvimento do estágio seja reconhecida para que se efetive uma ação intencional, planejada, diante da formação dos estagiários.

A pesquisa apontou que os professores da educação básica não possuem preparo para trabalho com os estagiários, e a ausência de definições sobre a função do professor da escola ocasiona falta de clareza em relação ao papel do professor da educação básica no estágio supervisionado.

Dessa forma, a atuação obliterada do professor da educação básica na formação inicial por meio do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório é a ponta do *iceberg* de outras questões que estão imersas ao trabalho, à carreira docente e aos cursos de licenciatura no país.

Conquanto os regulamentos de estágio reconheçam que a atuação do professor da educação básica e citem as atribuições deste sujeito no desenvolvimento do estágio, uma vez que o regulamento contém as atribuições do estagiário e do professor da universidade e, nesta dinâmica, não se exige que esteja à presença do professor da escola, mas quais seriam suas atribuições?

Ao serem definidas as atribuições da atuação do professor da escola no desenvolvimento do estágio, é necessário que haja diálogo entre os sujeitos envolvidos, para que o professor da educação básica tenha clareza destas atribuições. Visto que a inclusão dessas atribuições só no papel não muda o cenário atual. Essas atribuições necessitam de ser definidas e reconhecidas, para que a atuação deixe de ocorrer na incerteza e no imprevisto e passe a ser uma atividade intencional e planejada, seu lugar na formação dos estagiários seja definido. Assim, “uma das condições fundamentais é tornar possível o que parece não ser

possível. A gente tem que lutar para tornar possível o que ainda não é possível. Isto faz parte da tarefa histórica de redesenhar e reconstruir o mundo” Paulo Freire.

FONTES

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. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL **Parecer CNE/CP n. 05/2005**, de 13/12/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2006.

BRASIL. **Proposta para Base Nacional Comum da formação de professores da educação básica**. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/72141-formacao-de-professores-sera-norteadas-pelas-regras-da-bncc>>. Acesso em 15 jan. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

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.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Regulamento Geral de Estágio Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Campus Jataí, 2013. Disponível em: <https://prograd.ufg.br/up/90/o/regulamento_estagio_Pedagogia_CAJ.pdf> Acesso em 20 out. 2019.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *In: ALARCÃO, Isabel (org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.* Porto: Porto editora, 2013. p. 9-40.

ALBUQUERQUE, Sabrina Barbosa Garcia de. **O professor regente da educação básica e os estágios supervisionados na formação inicial de professores.** 2007. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, n. 2, p. 61-69, 1992.

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 41-56, 2009.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *In: Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANPEd, et. Al. **Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!** 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>. Acesso em: 03 dez. 2018.

AIRES, Luísa. **Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional.** Universidade aberta, 2015.

AROEIRA, Kelline Pereira. Estágio Supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. *In: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). Estágios Supervisionados na formação docente.* São Paulo: Cortez, 2014.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. Itinerário histórico da prática de ensino/estágio: aspectos da formação de professores para a escolarização inicial. **Revista intersaberes**, v. 11, n. 22, p. 156-174, 2016.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes da Barra. SANTOS, Nilma Fernandes do Amaral. GALLEGOS, Rita de Cassia Gallego. O estágio curricular obrigatório: convite para pensar o tema formação de professores. **Anais do XIX ENDIPE.** Volume 1, Número 40. Salvador: UFBA, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Editora Edições, 1977.

BENITES, Larissa Cerignoni. **O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física:** perfil, papel e potencialidades. 2012. 180 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, Rio Claro, 2012.

BENITES, Larissa Cerignoni et al. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na Educação Física? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 20, n. 4, p. 13-25, 2012.

BENITES, Larissa Cerignoni; CYRINO, Marina; DE SOUZA NETO, Samuel. Estágio curricular supervisionado: a formação do professor-colaborador. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 1, n. 1, 2013, p. 116-140.

BENITES, Larissa Cerignoni; SARTI, Flavia Medeiros; SOUZA NETO, Samuel. De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 100-117, 2015.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é Participação**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRZEZINSKI, Iria. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 80-108, 1999.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 2, p. 229-251, mai./ago. 2007.

CALDERANO, Maria da Assunção. Tecendo relações entre teses e ações desenvolvidas por professores supervisores de estágio curricular. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 36, 2013.

CANÁRIO, Rui. A escola como construção histórica. In: CANÁRIO, Rui. **O que é escola? Um olhar sociológico**. Porto: Editora Porto, 2005, p. 59-88.

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. **Inafop**, v. 1, 2000.

CANÁRIO, Rui. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores**. Simpósios, p. 151-175, 2002.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. Perfil do professor da educação básica. Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2018.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012. v. 1.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto enferm**, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 24, n. 1, 2014.

COLOMBO, Irineu Mario; BALLÃO, Carmen Mazepa. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, v. 30, n. 53, p. 171-186, 2014.

CONTRERAS, José. A autonomia perdida: a proletarização dos professores. *In*: CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-52.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para pesquisa e para formação. **Educação e Pesquisa**, v. 26, n. 2, São Paulo, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CYRINO, Marina. **Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado**. Rio Claro, 2012. 233p. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual Paulista.

CYRINO, Marina; SOUZA NETO, Samuel de. Interventoria: uma proposta para o acompanhamento de estagiários. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 36, 2013.

CYRINO, Marina; SOUZA NETO, Samuel de. O acompanhamento de estagiários de pedagogia na escola: análise e reflexão das práticas de ensino. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 37, 2015.

CYRINO, Marina; SOUZA NETO, Samuel de. O estágio curricular supervisionado na experiência brasileira e internacional. **Revista Educação em Questão**, v. 48, n. 34, p. 86-115, 2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação (UFSM)**, v. 36, n. 2, p. 203-218, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & sociedade**, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, v. 20, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 62, 1998, p. 13-30.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Teacher: protagonist and obstacle to the reform. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, p. 531-541, 2007.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas SA, 2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOMES, Marineide de Oliveira. Residência educacional. In: GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 203-225.

IMBERNÓN, Francisco. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In: GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 75-84.

KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integrada. In: PICONEZ (coord.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991. p. 63-74.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.40, n.2, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.

LIMA, Licínio C. A “escola” como categoria na pesquisa em educação. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, p. 82-88, 2008.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; COSTA, Elisângela André da Silva. A formação do professor para o trabalho em Educação de Jovens e Adultos: lições do estágio curricular supervisionado. In: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Estágios Supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

LIMA, Maria do Socorro Lucena; GOMES, Marineide de Oliveira. Profissionais da educação e as mediações na formação do professor reflexivo. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005. p. 163-186.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, p. 37-75, 2007.

LORIERI, Marcos Antonio. **Filosofia**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

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

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, 2004, p. 1159-1180.

LÜDKE, Menga. Estágio supervisionado: substantivo fictício? *In*: GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 171-185.

LÜDKE, Menga. O lugar do estágio na formação de professores. **Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, p. 112-131, 2013.

LÜDKE, Menga; SCOTT, David. O lugar do estágio na formação de professores em duas perspectivas: Brasil e Inglaterra. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 142, 2018.

LÜDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente—Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, 2009, p. 95-108.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MELO, Maria Julia Carvalho de; ALMEIDA, Lucinalva Ataíde Andrade de. Estágio supervisionado e prática docente: Sentidos das produções discursivas da ANPED, BDTD e EPENN. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, 2014, p. 34-51.

MILITÃO, Andréia Nunes. FIGUEIREDO, Carla Regina de Souza. NUNES, Flaviana Gasparotti. Estágio Curricular Supervisionado: disciplina ou componente curricular? O que dizem os normativos da UEMS e da UFGD . *In*: PERBONI, Fabio. FIGUEIREDO, Carla Regina de Souza (orgs). **Lugares e não lugares do Estágio Supervisionado em Universidades Públicas de Mato Grosso do Sul: UEMS e UFGD**. Editora CRV, 2019. p. 10-38.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de saúde pública**, v. 9, p. 237-248, 1993.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: ____ MOREIRA, Antonio Flavio; ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 83-111.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em revista**, n. 17, 2001, p. 39-52.

NASCIMENTO, Maria das Graças, *et al.* Formação docente e sua relação com a escola. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 29, n. 2, 2016, p. 9-34.

NIMITT, Deise Bordin; PINTO, Celeida Belchior Garcia Cintra. Formação em Pedagogia: expectativas e motivação ligadas à prática pedagógica do professor. **Universitas Humanas**, v. 5, n. 1, 2008.

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

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio (org.) **Profissão professor**. Porto: Porto editora, 1999. p. 13-34.

OLIVEIRA, Denize Cristina. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. **Rev. enferm**, UERJ, v. 16, n. 4, p. 569-576, 2008.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes *et al.* (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas-SP: Papirus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio: diferentes concepções. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria (orgs.). **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 33-57.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Por que o estágio para quem já exerce o magistério: uma proposta de formação contínua. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 125- 141.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Por que o estágio para quem não exerce o magistério: o aprender a profissão. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 99-121.

QUADROS, Ana Luiza De *et al.* Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 7, n. 1, 2005, p. 4-11.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, p. 95, 2007.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. Anatomia e fisiologia de um estágio. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, v. 35, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SALES, Shirlei Rezende. Diretrizes curriculares. *In*: SALES, Shirlei Rezende *et al.* **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da ideia de universidade à universidade de ideias. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 27-28, 1989, p. 11-62.

SARTI, Flávia Medeiros. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em revista**, v. 25, n. 2, p. 133-152, 2009.

- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores associados, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.
- SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. Estágios curriculares na formação de professores de educação física: o ideal, o real e o possível. **Revista Digital. Buenos Aires**, v. 10, n. 82, 2005, p. 3-5.
- SOUZA, Ângelo Ricardo de. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, n. 48, 2013, p. 53-74.
- SOUZA NETO, Samuel de; DA SILVA, Vandéi Pinto. Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 43, p. 889-909, 2014.
- SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 23, n. 2, p. 277-292, 2007.
- SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: a herança histórica. **Retratos da Escola**, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, 2008.
- TANURI, Leonor Maria. Formação de Professores: história, política e processos de formação. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 3, n. 1, p. 73-92, 2008.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- THURLER, Monica Gather; PERRENOUD, Philippe. Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas? **Cadernos de pesquisa**, v. 36, n. 128, 2006, p. 357-375.
- VENTORIM, Silvana. Estágio docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.
- ZEICHNER, Kenneth M.; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, 2005.

APÊNDICE A

Levantamento sobre o tema pesquisado. Descritor “Estágio Curricular Supervisionado” e “Professor da Educação Básica”.

Título	Autor	Ano	Universidade	Nível
Estágio curricular supervisionado em educação física: significado para a formação docente dos egressos	Cardozo, Luciana Pereira	2012	Universidade Federal de Pelotas	M
Estágio curricular supervisionado e qualidade da formação do licenciado em educação física	Zancan, Silvana	2012	PUCRS	M
O curso de pedagogia na modalidade a distância: o pensado, o dito e o feito no estágio curricular'	Toledo, Elizabeth Maria Lopes	2009	Universidade de Brasília	M
Estágio curricular supervisionado como campo de pesquisa na formação inicial do professor de educação física da UEL	Teo, Carlos Eduardo	2013	Universidade Estadual de Londrina	M
Do Ensaio à Encenação: o estágio curricular supervisionado na perspectiva dos alunos dos 7º e 8º períodos do curso de Pedagogia	Nunes, Maria Fernanda Villena Castro.	2005	Universidade do Vale do Itajaí	M
O papel do estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores: um olhar crítico dos egressos e professores do curso de pedagogia	Perini, Edla Yara Priess.	2006	Universidade do Vale do Itajaí	M
Possíveis contribuições do estágio curricular supervisionado para a construção da identidade profissional de professor	Neves, Cintia Silva de Vasconcelos	2011	Universidade Federal de Pelotas	M
O papel da escola com a formação inicial do professor no momento de estágio: limites, desafios e perspectivas	Custodio, Cândida Maria de Sousa	2010	Universidade Federal de Pelotas	M
O estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia e a aprendizagem profissional da docência: alguns elementos para reflexão	Ulhôa, Andrea Alves	2007	Universidade Federal de Mato Grosso	M
O estágio curricular supervisionado como campo de conhecimento pedagógico'	Fortes, Brenda Goncalves	2012	Universidade Do Estado do Pará	M
O estágio na formação de professores presencial e a distância: a experiência do curso de matemática da UFPEL	Feldkercher, Nadiane.	2011	Universidade Federal de Pelotas	M
O estágio curricular supervisionado na ótica de egressos de um curso de licenciatura em educação física	Silva, Lucas De Freitas da	2018	Universidade Federal de Pelotas	M
Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas	Schneider, Marilda Pasqual.	2001	Universidade Federal de Santa Catarina	D
O estágio supervisionado e os desafios contemporâneos para a	Lima, Silvana Garcia De Andrade.	2018	Universidade Federal do Ceará	D

formação do assistente social no Ceará				
Estágio curricular supervisionado na licenciatura plena em química e a integração teoria e prática: perspectivas do constituir-se professor	Sousa, Roselene Ferreira	2017	Universidade Federal do Ceará	D
Estágio supervisionado na perspectiva da práxis no curso pedagogia: contradições e possibilidades no currículo de formação de professores	Ferreira, Solange Santiago.	2017	Universidade Federal Fluminense	D
A Docência no estágio supervisionado II do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas: contribuições para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental	Nicacio, Elenir da Conceicao Lima	2018	Universidade Federal do Amazonas	D
Estágio supervisionado na formação inicial: os laços formativos entre estagiário e escola	Eugenio, Kilvia Soares de Oliveira.	2015	Universidade Estadual do Ceará	M
Uma experiência de integração de tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino médio	Hanauer, Marcelo Jose	2018	Universidade Federal de Santa Maria	M
Pedagogia específica de orientação de estágio: uma investigação narrativa	Stahl, Luana Rosalie	2017	Universidade Federal de Santa Maria	D
A inclusão do ensino de música nos currículos escolares do Crajubar: contribuições do estágio supervisionado do curso de licenciatura em música da UFC – campus Cariri	Ferro, Italo Romulo de Holanda	2013	Universidade Federal do Ceará	M
A formação docente na Amazônia ocidental: uma análise desde o estágio curricular supervisionado em educação física na unir	Filho, Josue Jose de Carvalho	2015	Universidade Federal de Rondônia	M
Estágio curricular supervisionado e a construção e (re) construção de saberes docentes: trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores	Sousa, Maria Goreti da Silva.	2016	Universidade Federal do Piauí	D
O estágio curricular supervisionado no curso de pedagogia: diálogo entre universidade e escola à luz de Paulo Freire	Nascimento, Ana Maria Do.	2014	Universidade Estadual do Ceará	M
Estágio curricular supervisionado na formação de licenciandas de pedagogia: os movimentos da constituição da identidade docente em narrativas de si	Rampazo, Vilma de Souza	2013	Universidade Federal de Mato Grosso	M
Avaliação da política de estágio curricular supervisionado: um foco na graduação em enfermagem'	Marran, Ana Lucia.	2012	Universidade Federal da Grande Dourados	M
A formação do graduando em farmácia e o estágio curricular supervisionado como atividade integradora: limites e possibilidades	Araújo, Fernanda Quaresma de.	2008	Universidade Tuiuti do Paraná	M

Pesquisa em sala de aula e a formação do professor- pesquisador: análise de um caso	Teixeira, Ana Lucia Silveira	2005	Universidade Federal de Pelotas	M
Ausências, brechas e encontros: o professor tutor no estágio curricular supervisionado	Minato, Lauren Hundertmarck.	2013	Universidade Federal de Santa Maria	M
O Estágio Curricular Supervisionado na Formação do Administrador: Estudo da Relação entre Teoria e Prática	Zitta, Marcelo Rogério.	2011	Universidade Tuiuti do Paraná	M
Estágio curricular supervisionado para alunos que já exercem o magistério: possibilidades de ressignificação dos saberes docentes?	Lima, Gercilene Oliveira de.	2015	Universidade Estadual do Ceará	M
Prática de ensino na perspectiva de professores de estágio curricular supervisionado de matemática	Gosmatti, Anderson	2010	Universidade Federal do Paraná	M
O estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura em tempos de inclusão	Sousa, Manoel Pineo de	2017	Universidade Estadual do Ceará	M
O professor-colaborador no estágio curricular supervisionado em educação física do CEFD/UFSM: constituição, concepção, orientação e contribuição	Mazzocato, Ana Paula Facco	2014	Universidade Federal de Santa Maria	M
Autorregulação da aprendizagem no estágio de licenciatura em educação física: proposta formativa ancorada na pesquisa-ação	Avila, Luciana Toaldo Gentilini	2017	Universidade Federal de Pelotas	D
O processo de aprendizagem profissional de coordenadores pedagógicos para as/nas escolas de/em tempo integral no município de Araçatuba'	Silazaki, Raquel Pozzenato	2017	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	M
Os movimentos do estágio curricular supervisionado de um curso de educação física: reflexões para a formação docente	Behrens, Glauco Jalmeiy	2009	Universidade do Vale do Itajaí	M
. Estágio curricular supervisionado: possíveis contribuições para o desenvolvimento de competências do profissional enfermeiro	Esteves, Larissa Sapucaia Ferreira	2011	Universidade do Oeste Paulista	M
Aprendizagem docente do professor orientador no estágio curricular supervisionado em cursos de licenciatura	Pereira, Sybelle Regina Carvalho	2017	Universidade Federal de Santa Maria	D
O estágio curricular supervisionado e a organização do trabalho pedagógico: um estudo no curso de licenciatura em educação física da Universidade Federal do Pará/Guamá.	Martins, Rafael Costa	2017	Universidade Federal do Pará	M
Letramento científico em ciências: investigando processos de mediação para a construção dos saberes científicos em espaços não formais de ensino'	Amaral, Lisandra Catalan do	2014	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	D

Constituindo-se professor de matemática: relações estabelecidas no estágio curricular supervisionado determinantes da aprendizagem da docência	Perlin, Patricia.	2018	Universidade Federal de Santa Maria	D
Um clube... Na escola: identidade e interfaces com a educação (não formal) a partir de uma revisão sistemática'	Schmitz, Vanderlei.	2017	Universidade Regional de Blumenau	M
A Formação do Professor da Educação Básica e a Semicultura.	Carvalho, Eliete Martins Cardoso de	2010	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho	D
Os desafios do estágio curricular supervisionado: Uma alternativa no processo de formação de professores da Educação Básica	Hissa, Jeanete Jorge	2005	Universidade Cidade De São Paulo	M
Currículo de formação docente em educação física: análise sobre as práticas, o estágio e as atividades complementares	Araujo, Raffaella Andressa dos Santos	2018	Universidade Estadual do Ceará	D
Lesson study na formação inicial de professores: uma experiência com licenciandos de letras-inglês da universidade federal do oeste do pará'	Oliveira, Katia Lais Schwade de Jesus	2018	Universidade Federal do Oeste	M
A busca da unidade teoria e prática: a formação de professora no contexto do estágio curricular supervisionado	Barillari, Cleide Aparecida Martins	2008	Universidade de Uberaba	M
O Professor da Educação Básica de 5ª à 8ª série e seus saberes profissionais	Borges, Cecília Maria Ferreira	2002	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	D
Possibilidades de exercício de cidadania em um programa de ensino de inglês para alunos da rede pública: um estudo de caso	Martins, Marjory da Motta	2015	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	M
A escola de educação básica e a formação inicial em pedagogia: um estudo de caso	Santos, Tatiana Fruscalso dos	2015	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	M
Estágio curricular como integrador das tecnologias digitais na formação inicial do professor de letras	Bastos, Micheline da Silva	2016	Universidade Federal do Oeste Do Pará	M
O estágio curricular supervisionado da licenciatura em matemática em um ambiente informatizado: trabalhando com o Cabri-Géomètre II no ensino fundamental'	Voigt, Jane Mery Richter	2004	Universidade Federal do Paraná	M
Estágio curricular supervisionado: o papel do professor regente da educação básica na formação inicial em educação física	Arruda, Taiane Oliveira De.	2014	Universidade Federal de Pelotas	M
Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia da UFPI: tessituras da relação teoria e prática na formação de professores	Soares, Maria Do Socorro	2016	Universidade Federal do Rio de Janeiro	D
Tensões e possibilidades do estágio curricular supervisionado como	Borssoi, Berenice Lurdes	2012	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	M

potencializador da formação e da perspectiva política do pedagogo				
Inserção profissional docente: sistematização de princípios e indicadores para melhoria do processo	Mira, Marília Marques	2018	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	D
Concepções da relação teoria e prática na formação de professores no curso de licenciatura em física	Silva, Priscila Juliana da	2017	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	M
as práticas de formação no estágio curricular supervisionado na licenciatura em matemática: o que revelam as pesquisas acadêmicas brasileiras na década 2001-2010	Melo, Marisol Vieira	2013	Universidade Estadual de Campinas	D
O perfil dos professores da educação básica: o desejado e o excepcionalmente contratado para as escolas da rede estadual de São Paulo	Silva, Roselaine Batalha.	2014	Universidade Cidade de São Paulo	M
A iniciação científica na formação docente	Storti, Fernanda de Souza Da Silva	2017	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	M
Formação de professores do ensino de arte para a educação básica: “o movimento das marés” e as demandas a partir dos formadores'	Xavier, Cristine Roberta Piassetta.	2018	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	D
Desenvolvimento profissional de professoras alfabetizadoras'	Hoca, Liliamar	2017	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	D
Ensino de Arte: concepções subjacentes às práticas e sua contribuição no processo de emancipação humana	Castro, Uelinton	2015	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho	M
Formação inicial do professor da educação básica: contribuições da teoria sobre o professor reflexivo no estágio supervisionado	Cunha, Luci Ana Santos da	2003	Universidade de São Paulo	M
O papel e o lugar da leitura na formação do professor do curso de licenciatura em letras: ênfases e omissões	Janke, Neidi Mara.	2016	Universidade do Oeste de Santa Catarina	M
A democratização do ensino fundamental de 06 a 14 anos: que concepção de democracia tem sido adotada nas leis federais?	Ressineti, Telma Renata	2014	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho	M
Sindicalismo, docência e formação política do professor da educação básica pública'	Diniz, Eder Carlos Cardoso.	2014	Universidade Federal de Mato Grosso	M
Valorização do trabalho docente ou uma miríade de novas responsabilidades e exigências ao professor nos decretos do governo paulista?	Basilio, Mariana da Rocha	2015	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho	M
. Professor “fazedor” de currículos: desafios no estágio curricular supervisionado em ensino de física	Hunsche, Sandra	2010	Universidade Federal de Santa Maria	M
Crise nas licenciaturas: o novo perfil do professor da educação básica no Brasil sob a égide do neoliberalismo	Pereira, Leoclecio Dobrovoski Silva.	2018	Universidade Federal de Uberlândia	M

Professor da educação básica, técnica e tecnológica (EBTTS) no processo de ensino-aprendizagem no instituto federal campus – palmas/pr	Costa, Melania Dalla.	2017	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	M
O discurso sobre a Qualificação do Professor da Educação Básica: Um estudo da experiência desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul na década de 90	Silva, Iara Augusta da.	2001	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	M
Usos particular e educativo das tecnologias digitais de informação e comunicação pelo professor da educação básica na era digital: um estudo com base no modelo SAMR	Nicolau, Ricardo Marques.	2017	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	M
A constituição da docência no ensino superior em letras: de professor da educação básica a docente universitário	Lenz, Noemi	2010	Universidade Federal de Santa Maria	M
A relação teoria e prática como eixo norteador na formação de professores: um estudo em um curso de Licenciatura da área de Ciências Biológicas	Batista, Maria Aparecida Assis	2004	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	M
A trama dos processos de inclusão/exclusão do outro na relação pedagógica: um estudo sobre a presença do outro no período de estágio do curso de ciências biológicas - licenciatura'	Barichello, Marta Roseli de Azeredo	2008	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	D
Formação inicial: uma experiência crítico-reflexiva no desenvolvimento da educação física inclusiva	Conceição, Victor Julierme Santos da	2006	Universidade Federal de Santa Maria	M
. A Formação Teórico Prática do Bacharel em Direito e Percepção dos Discentes	Costa, Eduardo Ganymedes	2018	Universidade Cidade de São Paulo	M
A prática de ensino e o estágio supervisionado na construção de saberes e competências didático-pedagógicas: o caso da UFPI	Mendes, Bárbara Maria Macedo.	2005	Universidade Federal do Ceará	D
Diretrizes curriculares do curso de graduação em enfermagem e os desafios para a formação no âmbito das práticas e do estágio supervisionado: uma análise a partir do curso de enfermagem da uenp	Silva, Ronaldo Pinheiro da	2012	Universidade Estadual de Maringá	M
Imagem e ação, na formação e construção do enfermeiro	Camargo, Tereza Claudia de Andrade	2000	Universidade Católica de Petrópolis	M
O Perfil do Egresso no Curso de Licenciatura em Pedagogia Parfor na Ufopa	Junior, Adarlindo Vasconcelos da Silva	2017	Universidade Federal do Oeste Do Pará	M
Articulação curricular entre teoria e prática na formação do médico no estágio de dermatologia	Soares, Deusita Fernandes Gandia	2011	Universidade do Oeste Paulista	M
Instrumentos e práticas avaliativas dos estágios de enfermagem em instituições hospitalares:	Silva, Gizelda Monteiro da	2011	Universidade de São Paulo	D

perspectivas de coordenadores e docentes				
O curso de licenciatura em educação física: as contribuições dos estágios curriculares supervisionados para a formação de professores reflexivos	Kronbauer, Carla Prado.	2013	Universidade Federal de Santa Maria	M
Curiosidade Epistemológica e a Formação Inicial do professor e pesquisador em ensino de física	Maia, Dayane Rejane Andrade	2008	Universidade Estadual de Ponta Grossa	M
Acompanhamento da prática pedagógica: representações de estagiários do curso de licenciatura em ciências biológicas da ufsm	Goulart, Sheila Fagundes	2008	Universidade Federal de Santa Maria	M
Um estudo sobre o estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na bahia	Pires, Maria Auxiliadora Lisboa Moreno	2012	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	D
NARRATIVAS DE ESTAGIÁRIOS E MEMÓRIAS: a formação de professores a partir do dito/ escrito/ lembrado'	Schmidt, Magda.	2014	Universidade Federal de Santa Maria	M
Identidade, Saberes e Questionamentos do professor-colaborador no acompanhamento do estágio supervisionado em Educação Física	Junior, Jose Firmino Correa	2014	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho	M
Prática colaborativa na formação de professores: a informática nas aulas de Matemática no cotidiano da escola	Silva, Jean Carlo da.	2005	Universidade Federal de Uberlândia	M
Atividade de trabalho docente na educação profissional entre normas e renormalizações: o estágio supervisionado e a formação de técnicos em enfermagem	Losekann, Maristela Vargas.	2018	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	D
Pedagogia de Projetos como ferramenta metodológica na formação inicial de professores de Física	Zanolla, Jaime José	2008	Universidade Estadual de Ponta Grossa	M
Um Sentido para as Aparências: cenas e máscaras do/no cotidiano formativo	Junior, Clivio Pimentel	2012	Universidade Federal da Bahia	M
Estágio supervisionado e aprendizagens da docência	Magalhães, Elisa Gomes	2009	Universidade Federal de São Carlos	M
Percepção da escola-campo sobre o estágio supervisionado em biologia: contribuições para uma avaliação curricular	Sousa, Ana Lourdes Lucena de.	2009	Universidade Federal do Ceará	M
Significados do trabalho coletivo no processo de formação inicial de docentes em Educação Matemática digital	Carvalho, Alex Medeiros de.	2009	Universidade Federal de Uberlândia	M
O estágio curricular supervisionado na escola de educação básica: diálogo com professores que acolhem estagiários	Silveira, Denise Nascimento	2008	Universidade do Vale do Rio Dos Sinos	D
O estágio supervisionado da educação infantil no curso de pedagogia da FCT/UNESP	Oliveira, Mariana Felicio Silva de	2016	Universidade Estadual Paulista	M

			Júlio de Mesquita Filho	
Formação docente e estágio supervisionado no Curso de Letras do Centro de Educação Superior de Teixeira de Freitas (CESTEF), do Campus X (dez) da Universidade do Estado da Bahia/UNEB, no período de 1990 a 1995	Martins, Evaci Bragança.	2005	Universidade Católica de Petrópolis	M
A história da disciplina de didática no curso normal do instituto superior de educação da cidade de Garça-SP (2003-2006)	Mariani, Mirtes Rose Andrade de Moura.	2016	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	M
A onipresença das competências na formação docente: um estudo no horizonte da reificação e do reconhecimento	Fagundes, Andre Luiz de Oliveira.	2013	Universidade Federal De Santa Maria	M
Formações de professores e a arte de um fazer(se) em intervalos:imagens em movimento	Solis, Vanessa Oliveira	2010	Universidade Federal de Santa Maria	M
Políticas para formação de professores: reflexões sobre o estágio supervisionado – do legal ao real	França, Sandra Stefani Amaral	2012	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho	M
O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de licenciatura em educação física	Scherer, Alexandre.	2008	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	D
O ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo das narrativas produzidas no estágio supervisionado em um curso de pedagogia no interior do estado do espírito santo'	Guisso, Sandra Maria	2018	Universidade Federal do Espírito Santo	M
Prescrição e Realização do Currículo: Percepções de Docentes e Discentes sobre o Componente Curricular Estágio na Graduação em Enfermagem	Prado, Juvenal Tadeu Canas	2006	Universidade Católica De Santos	M
Programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) e formação de professores em ciências biológicas: o programa no ifsuldeminas	Souto, Nilton Luiz	2017	Universidade Estadual de Campinas	D
A formação do enfermeiro: uma discussão sobre o percurso formativo a partir das diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em enfermagem de 2001	Dan, Cristiane de Sa.	2015	Universidade Federal da Grande Dourados	M
O estágio em um curso de Pedagogia a distância: a visão dos alunos	Lima, Marlene Haidem de Souza	2013	Universidade Católica de Santos	M
A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010	Macedo, Jussara Marques de	2011	Universidade Federal Fluminense	D
Metodologia de grupos multisseriais de estágio e construção da competência profissional do educador musical na licenciatura'	Loureiro, Helena Ester Munari Nicolau	2006	Universidade Estadual de Londrina	M

. Estágio crítico-reflexivo na licenciatura: formação e desenvolvimento profissional docente?	Sousa, Lourenilson Leal de	2018	Universidade de São Paulo	D
A contribuição do estágio na construção dos conhecimentos necessários ao exercício da docência no curso de pedagogia	Santos, Edlauva Oliveira dos	2009	Universidade Federal do Amazonas	M
As trajetórias formativas de acadêmicos de educação física do curso de licenciatura da ufsm: contribuições na constituição do ser professor	Silva, Alexandra Rosa	2009	Universidade Federal de Santa Maria	M
Letramentos acadêmicos no curso de letras: práticas em inglês na voz de licenciandas	Fistarol, Caique Fernando da Silva	2018	Universidade Regional de Blumenau	M
“THE e-BOOK IS ON THE TABLET”: Novas mídias, velhas práticas no ensino de inglês?	Barreto, Marcelo Vatam.	2016	Universidade Federal de Santa Catarina	M
O estágio supervisionado: entre futuros enfermeiros e futuros professores	Almeida, Erika Bicalho de	2013	Universidade Católica de Petropolis	M
Perspectiva CTS em estágios curriculares em espaços de divulgação científica: contributos para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia	Prudencio, Christiana Andrea Vianna.	2013	Universidade Federal de São Carlos	D
Licenciatura em enfermagem: uma análise do processo de implementação nas universidades públicas estaduais	Spessoto, Marcia Maria Ribera Lopes.	2018	Universidade Federal da Grande Dourados	D
Ser professor supervisor do pibid: movimentos na constituição identitária'	Falcao, Giovana Maria Belem.	2016	Universidade Estadual do Ceará	D
Os discursos da competência e a competência profissional do professor	Ribeiro, Eduardo de Carvalho.	2005	Universidade Federal de Goiás	M
Representações sociais da prática do professor da escola básica por seus professores formadores	Domingos, Silvio Duarte	2016	Universidade Estácio de Sá	M
Visão antiessencialista de tecnologia na educação: estudo sobre a interpretação, por professores em formação, do software de programação usado em sala de aula	Venancio, Valkiria.	2018	Universidade de São Paulo	D
A construção de saberes docentes para a inclusão das pessoas com deficiência: um estudo a partir dos professores do curso de Pedagogia do Sertão Pernambucano'	Coutinho, Marta Callou Barros.	2013	Universidade Federal de Pernambuco	M
Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado	Cyrino, Marina	2012	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho	M
O estágio no contexto dos processos formativos dos professores de matemática para a educação básica: entre o proposto e o vivido	Dauanny, Erika Barroso	2015	Universidade de São Paulo	D

QUANDO SÍSIFO ALCANÇA O TOPO DA MONTANHA: Escolarização de longo curso, vida socioprofissional e disposições culturais de sujeitos de origem popular	Oliveira, Luiz Fernando de.	2017	Universidade Federal de Minas Gerais	D
Mudanças e inovações na organização curricular de escolas estaduais de ensino médio do município de santa maria/rs	Pinheiro, Sônia Regina Brum.	2007	Universidade Federal de Santa Maria	M
O dilema da avaliação de desempenho docente: a percepção de professores da educação básica	Souza, Jeane Aparecida Amarante de Liz Huguen	2016	Universidade do Planalto Catarinense	M
As políticas de formação do professor na educação básica no contexto da crise estrutural do capital: relatórios de ept e pnpq em debate	Holanda, Francisca Helena de Oliveira	2017	Universidade Estadual do Ceará	D
O lúdico é um saber? Vozes docentes sobre lúdico na docência do Ensino Superior	Aguiar, Jonathan Fernandes de.	2018	Universidade Federal do Rio De Janeiro	M
Estágio Supervisionado Participativo na Licenciatura em Matemática, Uma Parceria Escola-Universidade: Respostas e Questões	Oliveira, Raquel Gomes de.	2006	Universidade de São Paulo	D
Práticas de leituras de estudantes-professoras: repercussão da leitura da revista Nova Escola em suas práticas pedagógicas'	Melo, Ivana Cardoso de	2007	Universidade de Uberaba	M
. A possibilidade de incorporar a pesquisa na prática cotidiana do professor do ensino fundamental	Oligurski, Eliana Maria	2009	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	M
Articulação entre docência e gestão educacional na formação do pedagogo a partir das dcn/2006	Lubao, Zelia Dias	2013	Universidade Estácio de Sá	M
O pibid e suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores da educação básica	Santos, Thais Cardozo de Souza dos	2014	Universidade Católica Dom Bosco	M
Travessias – o grupo como fonte de desenvolvimento profissional	Nasciutti, Fabiana Marques Barbosa	2017	Universidade Estadual de Campinas	D
Desenvolvimento humano em atividade: há unidade?": transvisões da pergunta no devir da pesquisa com crianças – uma análise autoscópica em contexto de educação infantil	Bica, Mariane Oliveira.	2018	Universidade de Passo Fundo	M
Nova Escola – “a revista de quem educa: a fabricação de modelos ideais do ser professor'	Ripa, Roselaine	2010	Universidade Federal de São Carlos	D
Abrindo a caixa-preta de uma sequência didática: uma análise ator-rede da aprendizagem profissional docente de um professor de biologia	Santos, Victor Marcondes de Freitas	2016	Universidade Federal de Minas Gerais	M
Sofrimento e prazer no trabalho: um estudo sobre os processos de saúde-doença de professores da educação municipal	Reis, Geny Goncalves dos	2017	Universidade Federal de São Carlos	M

Currículo ativo e a constituição de identidades profissionais em um curso de licenciatura em química	Sá, Carmen Silvia da Silva.	2012	Universidade de Brasília	D
Reflexividade e formação continuada de professores no âmbito do PIBID: evidências de contribuições para o desenvolvimento profissional de docentes da educação básica	Anjos, Ana Maura Tavares dos	2015	Universidade Estadual do Ceará,	M
A relação entre os estilos de aprendizagem e de ensino e a didática dos professores da educação básica	Oliveira, Shayana Rodrigues de	2015	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	M
Modalidade de aprendizagem do professor de educação básica - educação especial numa perspectiva metacognitiva de formação continuada	Vargas, Adriana.	2017	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	M
Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades	Silva, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro	2008	Universidade Federal de Goiás	D
Formação de professores de história: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento	Sobanski, Adriane de Quadros	2017	Universidade Federal do Paraná	D
Quando o professor é notícia? Imagens de professor e imagens do jornalismo	Ferreira, Kátia Zanvettor.	2012	Universidade de São Paulo	D
O lugar do professor supervisor do PIBID no processo de formação dos bolsistas de iniciação à docência	Silva, Thatianne Ferreira	2017	Universidade Federal de Viçosa	M
O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de Ciências Naturais: possibilidade para a práxis na formação inicial	Gimenes, Camila Itikawa	2016	Universidade de São Paulo	D
Políticas para o trabalho dos pedagogos na rede estadual de ensino do Paraná (2004 – 2015): intensificação, burocracia e possibilidades de superação	Haddad, Cristhyane Ramos	2016	Universidade Tuiuti do Paraná	D
Formação contínua e práticas de leitura: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental	Martins, Elcimar Simao	2014	Universidade Federal do Ceará	D
Formação inicial de professores: Uma análise da experiência do Campus da UFPA de Breves/Marajó Belém-PA 2014	Silva, Solange Pereira da	2014	Universidade Federal do Pará	M
Formação inicial: a contribuição para o uso pedagógico das tic na educação básica - um estudo no curso de pedagogia da ufmt/campus cuiabá	Castro, Andreia Nunes de.	2014	Universidade Federal de Rondônia	M
Teoria da literatura e a formação inicial do professor de literatura em instituições de ensino superior particulares	Aguiar, Marta Da Silva	2013	Universidade Federal de Pernambuco	M

Conhecimento matemático específico para o ensino na educação básica: a álgebra na escola e na formação do professor	Ferreira, Maria Cristina Costa	2014	Universidade Federal de Minas Gerais	D
A pesquisa como instrumento de formação docente	Alves, Francione Charapa	2011	Universidade Estadual do Ceará	M
Professor da escola pública sob o estigma da incompetência	Bottos, Juliana	2008	Universidade Estadual de Maringá	M
Um olhar sobre a prática docente em um centro de internação para adolescentes em conflito com a lei: CEAD, emoções e memórias	Fagundes, Carlos Frederico Felício	2017	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	M
Aprender a ensinar: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em Geografia	Pimentel, Carla Silvia	2010	Universidade de São Paulo	D
A autoria do professor no contexto da cibercultura: redes da criação no cotidiano da escola'	Araújo, Maristela Midlej Silva de	2014	Universidade Federal da Bahia	D

APÊNDICE B

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Nós, Suzanna Neves Ferreira e Profa. D.ra Andréia Nunes Militão, pesquisadoras responsáveis, pela pesquisa intitulada: **A ATUAÇÃO DO PROFESSOR-REGENTE NA FORMAÇÃO INICIAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO**, desenvolvida no programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Unidade Universitária de Paranaíba, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, solicitamos autorização para realizar coleta de dados desta pesquisa, junto aos professores desta instituição que recebe/acompanha estagiários da licenciatura em pedagogia.

A pesquisa tem como pesquisadora principal a mestranda Suzanna Neves Ferreira, que será a responsável direta pela coleta dos dados e informações, por meio das entrevistas.

O procedimento adotado é a entrevista que tem por objetivos: 1. Analisar a atuação do Professor-Regente no processo de formação inicial dos alunos do curso de licenciatura em Pedagogia; 2) Investigar como este sujeito vem sendo percebido durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório; e, 3. Analisar como se materializa a relação entre as instituições Escola e Universidade e os seus sujeitos protagonista do estágio (Professor –regente da educação básica, Estagiário, Professor Supervisor do Estágio). A pesquisa ocorrerá nas dependências da instituição escolar. Os dados obtidos serão analisados com vista à construção da dissertação de mestrado da pesquisadora.

A qualquer momento, o senhor (a) poderá solicitar esclarecimentos sobre o trabalho que esta sendo realizado. A participação será voluntária, não fornecemos por ela qualquer tipo de pagamento por esta autorização bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.

A identificação dos participantes e da instituição escolar serão devidamente resguardadas, eticamente, por aprovação do Conselho de Ética em pesquisa da UEMS e conforme a Resolução Nº. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Desde já agradecemos e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos de qualquer dúvida que possa surgir.

Suzanna Neves Ferreira
Pesquisadora Responsável

Profa D.ra Andréia Nunes Militão
Pesquisadora Responsável

Autorizo

Não autorizo

___/___/___

Gestor (a) responsável pela instituição

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A ATUAÇÃO DO PROFESSOR-REGENTE NA FORMAÇÃO INICIAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO

Pesquisadora: Suzanna Neves Ferreira

Natureza da pesquisa: a Sra. (Sr.) está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa que tem como objetivos: 1. Analisar a atuação do Professor-Regente no processo de formação inicial dos alunos do curso de licenciatura em Pedagogia; 2) Investigar como este sujeito vem sido percebido durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório; e, 3. Analisar como se materializa a relação entre as instituições Escola e Universidade e os seus sujeitos protagonista do estágio (Professor –regente da educação básica, Estagiário, Professor Supervisor do Estágio).

Participantes da pesquisa:

Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo a Sra. (Sr.) permitirá que a pesquisadora realize entrevista. Por esse instrumento serão explorados os seguintes itens: questões de perfil e formação profissional; relação entre escola e universidade e ação do professor-regente da educação básica na realização dos Estágios Curriculares Supervisionados Obrigatórios perante a formação dos seus pares. A Sra. (Sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a Sra. (Sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com os pesquisadores do projeto.

1. **Sobre o instrumento de coleta de dados:** a entrevista será realizada em horário e local de escolha do professor(a), garantindo-se tempo adequado para ser respondido.
2. **Riscos e desconforto:** Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, como aponta tal resolução **toda** pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados, pois não há pesquisa com seres humanos sem risco a integridade física ou mental de seus participantes, o participante da pesquisa pode se sentir constrangido em expor informações pessoais e sobre sua rotina de trabalho, para minimizar estas possibilidades iremos assegurar espaço para que o participante possa expressar seus receios ou dúvidas durante o processo de pesquisa, evitando qualquer forma de imposição ou constrangimento, respeitando sua cultura.
3. **Confidencialidade:** todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores envolvidos terão conhecimento dos dados que depois de analisados serão divulgados em seu conjunto, sem identificação dos participantes.
4. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a Sra. (Sr.) terá uma melhor compreensão sobre a função que o professor-regente exerce durante a realização dos Estágios Curriculares Supervisionados Obrigatórios, contribuindo assim para a superação dos problemas identificados. A pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos aos entrevistados.
5. **Pagamento:** a Sra. (Sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Preencha, por favor, os itens que se seguem. Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa bem como a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Este documento foi feito em duas vias e uma ficará comigo (pesquisadora) e outra com o (a) Senhor (a) (PARTICIPANTE), e todas as paginas serão rubricadas.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Dados do participante:

Nome:

Telefone:

E-mail:

Jataí-GO, _____ de _____ de 2018

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

Orientadora da Pesquisa: Profª. D.ra Andréia N. Militão

Telefone: 67 9 8166 5765

E-mail: andreiamilitao@uems.br

Telefone: (67) 3902-2699

E-mail: cesh@uems.br

Pesquisadora: Suzanna Neves Ferreira

Telefone: 64 99917 3263

Comitê de Ética com Seres Humanos

E-mail: suzanna.pedagogia@gmail.co

APÊNDICE D**QUESTIONÁRIO - PROFESSORES REGENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA****I. IDENTIFICAÇÃO**

Instituição: _____

Idade: _____

Tempo de trabalho: _____

Tempo de trabalho nessa escola: _____

Vínculo de trabalho: () CLT () Estatutário () Temporário () Comissionado

() Outro: _____

Carga horária de trabalho semanal _____

Tem outro emprego na área de educação? Qual? _____

Atua em outra área além da educação? Qual? _____

FORMAÇÃO() **Nível médio**

Modalidade: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

() **Graduação**

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

Especialização:

Área: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

() **Pós-Graduação**

Área: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

Outros: _____

APÊNDICE E

ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES REGENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA QUE RECEBEM ESTÁGIARIOS

I. Formação docente

1. O que levou você a ingressar em um curso de Licenciatura?
2. Como foi seu contato com a prática durante seu processo de formação inicial?
3. Durante a sua formação inicial o estágio contribuiu de que maneira para sua iniciação como professor?
4. Conte-me um pouco sobre como vivenciou o estágio na sua graduação?
5. Seu contato com os estagiários o faz pensar sobre a formação docente e às necessidade atuação?
6. Você sugeriria mudanças na formação de professores que vem sendo ofertada pelas instituições de ensino superior?

II. Relação entre as instituições formadoras (Escola e a universidade) e os seus sujeitos Professor da educação Básica, Estagiário e o Professor Supervisor do Estágio

1. Como você compreende a função da escola na formação de professores?
2. A formação presente nos currículos das universidades é adequada para a realidade das escolas?
3. Como você compreende o papel da universidade nesta fase da formação inicial de professores?
4. O professor da educação básica é valorizado pela universidade?
5. Como a universidade aproxima os professores da educação básica?
6. Você participa dos planejamentos do estágio com o professor supervisor do estágio?
7. Qual seu relacionamento com o professor supervisor do estágio?
8. Você participa dos processos avaliativos do estagiário que fica em sua sala?

III. O professor-regente da educação básica e seu lugar na realização dos Estágios Curriculares Supervisionados Obrigatórios perante a formação dos seus pares

1. Receber estagiários em sua sala é uma opção sua?
2. Como ocorre sua participação nos estágios?
3. Qual a importância que você atribui ao seu papel para a formação dos estagiários?
4. De que forma ocorre a avaliação dos estágios?
5. Você acha que o professor da educação básica é um formador de professor?
6. Você se vê como um formador de professores?
7. Você recebe orientações da universidade e/ou escola para receber estagiários?
8. Se sente preparado para receber e orientar os estagiários?
9. De que forma seu trabalho auxilia e contribui para a formação e atuação destes futuros docentes?

APÊNDICE F

ROTEIRO DE ENTREVISTA - PROFESSORES ORIENTADORES DA DISCIPLINA ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO

I. Formação docente

1. Conte-me um pouco sobre a sua trajetória acadêmica.
2. Fale sobre a sua trajetória profissional na docência.
3. Fale sobre a sua experiência em ministrar a disciplina de estágio supervisionado no curso de licenciatura em pedagogia.

II. Relação entre as instituições formadoras (Escola e a universidade) e os seus sujeitos Professor da Educação Básica e o Professor Supervisor do Estágio

1. Como você compreende a função da escola na formação de professores?
2. Você considera que a formação presente nos currículos das universidades é adequada para a realidade das escolas?
3. Como você compreende o papel da universidade nesta fase da formação inicial de professores?
4. O professor da educação básica é valorizado pela universidade?
5. Como a universidade aproxima os professores da educação básica?
6. Como ocorre a definição de quais professores irão receber estagiários em suas salas?
7. Os professores da educação recebem orientações para acompanhar os estagiários?
8. Você realiza o planejamento do estágio com o professor da educação básica que recebe estagiários em sua sala?
9. Qual seu relacionamento com os professores da educação básica?
10. Como o professor da educação básica participa dos processos avaliativos do estagiário que fica em sua sala?
11. Como ocorre a participação do professor regente nos estágios?
12. De que forma ocorre a avaliação dos estágios?
13. Você acha que o professor da educação básica é um formador de professor?