



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO UNIDADE
UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



HELIO QUEIROZ DAHER

**A PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA PROPOSTA DE
PROGRAMA DE ESCOLA DE APLICAÇÃO**

CAMPO GRANDE/MS

2022

HELIO QUEIROZ DAHER

**A PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA PROPOSTA DE
PROGRAMA DE ESCOLA DE APLICAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande – MS como exigência parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores

Orientador: Prof. Dr. Walter Guedes da Silva

CAMPO GRANDE/MS

2022

Ficha catalográfica

Daher, Helio Queiroz.

A prática na formação inicial de professores: uma proposta de programa de escola de aplicação / Helio Queiroz Daher. – 2022. 95 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, curso de Mestrado Profissional (PROFEDUC), Campo Grande, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Walter Guedes da Silva

1. Escola de Aplicação. 2. Estágio Curricular Supervisionado. 3. Prática dos Componentes Curriculares. I. Título.

HELIO QUEIROZ DAHER

**A PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA PROPOSTA DE
PROGRAMA DE ESCOLA DE APLICAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande – MS como exigência parcial para obtenção de título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Walter Guedes da Silva (presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Professora Dra. Milene Bartolomei Silva
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Professora Dra. Celi Correa Neres
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

*A minha esposa pelo apoio
irrestrito.*

*Aos meus filhos pela
paciência incondicional.*

*Ao meu orientador, pela
empatia e compromisso.*

*A Deus pelo privilégio de me
fazer chegar onde muitos
infelizmente não
conseguiram!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me proporcionar as oportunidades que precisei para chegar até aqui.

Ao meu orientador, Professor Doutor Walter Guedes, pela paciência e dedicação em caminhar comigo na construção de uma etapa tão importante de minha carreira.

A Professora Maria Cecília Amendola da Motta pela cobrança incansável para meu desenvolvimento profissional e acadêmico.

A meus pais Maria Selia e Ayrton, que em sua simplicidade e caráter, me ensinaram a ser quem sou e a buscar a superação sobre todas as dificuldades que a vida me impôs.

A minha esposa Alessandra pelo companheirismo e cumplicidade.

Agradeço aos meus filhos Yuri e Beatriz, por entenderem minha ausência e por estarem ao meu lado, mesmo quando não pude lhes dar atenção merecida.

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.

Não pode temer o debate. A análise da realidade.

Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”

Paulo Freire

RESUMO

As práticas da formação inicial de professores constituem-se em uma das mais importantes experiências de aprendizagem a serem desenvolvidas pelos acadêmicos em seu período de graduação, sendo este processo, capaz de promover a imersão no ambiente escolar e induzir a reflexão entre a teoria e a prática. Entretanto, o cenário atual apresenta um ambiente desfavorável para a execução destas práticas tão necessárias, principalmente no que tange aos espaços de aprendizagem, no caso, as escolas receptoras dos acadêmicos. No quadro contemporâneo é muito comum que as unidades escolares não se comportem de maneira a contribuir com a formação acadêmica, seja pela falta de proximidade das instituições de ensino superior junto as próprias escolas, ou até mesmo pelo despreparo dos profissionais em conduzirem a integração da teoria com a prática escolar, evidenciando um distanciamento entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. Surge desta situação o interesse pelo tema do projeto, que objetiva analisar como as práticas da formação inicial, representadas pelo Estágio Curricular Supervisionado e pela Prática dos Componentes Curriculares, dos cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, são executadas nas escolas de educação básica da Rede Estadual de Ensino em Campo Grande. Como metodologia, atuamos com a pesquisa bibliográfica com foco na importância da prática na formação inicial, bem como buscamos em análise documental das normas e leis, o anteparo normativo acerca da aplicação das estratégias de prática e seu contexto histórico. Apontamos as deficiências na execução das práticas nas escolas públicas atuais. Diante desta análise a dissertação apresenta como produto a proposta de implementação da Escola de Aplicação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na forma de um programa, como uma possibilidade de melhoria na aprendizagem dos acadêmicos nas disciplinas práticas oferecidas pela UEMS, em especial o Estágio Curricular Supervisionado e a Prática Docente. Da mesma forma sugere este novo espaço como uma escola-laboratório para a implementação de pesquisas da área educacional da UEMS e de possíveis parceiros, criando por fim um novo ambiente, onde a experimentação acadêmica, de aplicação de políticas públicas pensadas na academia e de demonstração tanto para comunidade formativa quanto para sociedade, de práticas exitosas que possam ser replicadas sob a forma de políticas públicas para a Educação Básica.

Palavras chave: Formação inicial de professores, Prática dos Componentes Curriculares, Estágio Curricular Supervisionado, Escola de Aplicação.

ABSTRACT

The practices of initial teacher education constitute one of the most important learning experiences to be developed by academics during their graduation period, and this process is capable of promoting immersion in the school environment and inducing reflection between theory and theory. practice. However, the current scenario presents an unfavorable environment for the execution of these very necessary practices, especially with regard to learning spaces, in this case, the receiving schools of academics. In the contemporary context, it is very common for school units not to behave in a way that contributes to academic training, either due to the lack of proximity of higher education institutions to the schools themselves, or even due to the lack of preparation of professionals to lead the integration of theory. with school practice, evidencing a gap between the academic world and everyday school life. From this situation, the interest in the theme of the project arises, which aims to analyze how the practices of initial training, represented by the Supervised Curricular Internship and the Practice of Curricular Components, of the Licentiate courses at the State University of Mato Grosso do Sul, University Unit of Campo Grande , are carried out in basic education schools of the State Education Network in Campo Grande. As a methodology, we work with bibliographic research focusing on the importance of practice in initial training, as well as seeking in documental analysis of norms and laws, the normative shield about the application of practice strategies and their historical context. Still based on research, in addition to interviews with managers, we point out the deficiencies in the execution of practices in current public schools. In view of this analysis, the dissertation presents as a product the proposal to implement the School of Application of the State University of Mato Grosso do Sul, in the form of a program, as a possibility of improving the learning of academics in the practical disciplines offered by UEMS, in particular the Supervised Curricular Internship and Teaching Practice. In the same way, it suggests this new space as a school-laboratory for the implementation of research in the educational area of UEMS and of possible partners, finally creating a new environment, where academic experimentation, the application of public policies designed in the academy and demonstration for both the training community and society, of successful practices that can be replicated in the form of public policies for Basic Education.

Keywords: Initial teacher education, Practice of Curriculum Components, Supervised Internship, School of Application.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Tempo em anos entre a conclusão do ensino médio e a conclusão da licenciatura por unidade da federação, Centro-Oeste e Brasil, 2017.....	41
Gráfico 2 – Pesquisa com Gestores Escolares sobre o nível de preparo da escola em receber estagiários.....	46
Gráfico 3 - Pesquisa com Gestores Escolares sobre a necessidade de preparo para receber estagiários.....	47
Gráfico 4 - Pirâmide etária do Mato Grosso do Sul e do Brasil em 2021.....	64
Gráfico 5 - Distorção idade-série em 2021 - Ensino Fundamental - Anos Iniciais.....	67
Gráfico 6 - Distorção idade-série em 2021 - Ensino Fundamental - Anos Finais.....	68
Gráfico 7 - Distorção idade-série em 2021 - Ensino Médio.....	68
Gráfico 8 - Evolução do IDEB no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.....	69
Gráfico 9 - Evolução do IDEB no Ensino Fundamental – Anos Finais.....	69
Gráfico 10 - Evolução do IDEB no Ensino Médio.....	70
Figura 1 - Imagem da Escola Estadual Waldemir Barros da Silva.....	78
Figura 2 - Imagem da Escola Estadual Sebastião Santana de Oliveira.....	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Interesse dos concluintes de licenciatura e pedagogia pelo magistério: Mato Grosso do Sul, Centro-Oeste e Brasil, 2017.....	39
Tabela 2 - Características pessoais e origem social dos estudantes na educação superior: Mato Grosso do Sul e Brasil, 2017	40
Tabela 3 - Porcentagem de professores que concordam com as seguintes percepções a respeito do magistério: Rede pública, anos finais, Mato Grosso do Sul, Centro-Oeste, Brasil e União Europeia, 2013.....	41
Tabela 4 - Comparativo IDEB Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas de Aplicação com seus respectivos municípios.....	59
Tabela 5 - Taxa de rendimento (2021) - Ensino Fundamental - Anos iniciais.....	66
Tabela 6 - Taxa de rendimento (2021) - Ensino Fundamental - Anos Finais.....	66
Tabela 7 - Taxa de rendimento (2021) - Ensino Médio.....	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNC-FORMAÇÃO - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAQ – Custo Aluno Qualidade

CAQi – Custo Aluno Qualidade Inicial

CFOR - Coordenadoria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno

CONDICAP - Conselho de Dirigentes das Escolas Básicas das Instituições Federais de Ensino Superior

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

ECS - Estágio Curricular Supervisionado

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PEE-MS – Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNATE – Programa Nacional de Transporte Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

ProEA/MS - Programa Estadual de Escolas de Aplicação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

PCC - Prática dos Componentes Curriculares

REE/MS – Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

SED/MS – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

TCE – Tribunal de Contas Estadual

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFRR - Universidade Federal de Roraima

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1.....	28
A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	28
1.1 A introdução da prática na formação de professores.....	28
1.2 O papel da prática na formação inicial dos professores.....	31
1.3 Perfil dos acadêmicos de Licenciatura e Magistério em Mato Grosso do Sul.....	38
1.4 A oferta de estágio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.....	54
1.4.1 O estágio dos cursos de licenciatura nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul em Campo Grande	44
CAPITULO 2.....	48
ESCOLAS DE APLICAÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE.....	48
2.1 O surgimento e desenvolvimento das Escolas de Aplicação.....	49
2.2 O modelo atual das escolas de aplicação.....	55
2.2.1 O custo de implantação de uma Escola de Aplicação.....	60
CAPÍTULO 3.....	63
UMA ANÁLISE DA PARCERIA UEMS – SED PARA UM NOVO MODELO DE ESCOLA DE APLICAÇÃO	63
3.1 Panorama da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.....	63
3.1.1 Estrutura da Escolas da Rede Estadual.....	65
3.1.2 Desenvolvimento pedagógico da Rede Estadual.....	66
3.1.3 Desempenho do IDEB.....	69
3.2 Funcionamento das escolas públicas.....	70
3.3 Programa Estadual de Escolas de Aplicação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, um novo modelo.....	72
3.4 Escolas elegíveis para atendimento ProEA/UEMS.....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICE.....	90

INTRODUÇÃO

Ao iniciar minha carreira docente, em 1996, ainda com 17 anos, tive a oportunidade de praticar a docência enquanto frequentava o curso de licenciatura em Geografia, e esta experiência me proporcionou a capacidade de atrelar meus conhecimentos teóricos com a prática em sala de aula.

Oriundo de família de baixa renda, precisava pegar aulas como substituto para pagar os custos da graduação, e naquela época, devido à falta de professores formados, acadêmicos eram muito bem-vindos para cumprirem a função de docentes substitutos. Assim sendo, minha imersão no ofício docente ainda no período em que estava na formação inicial, não se tratava de uma ação estratégica, planejada com antecedência, muito menos uma atividade oriunda das normas acadêmicas para o desenvolvimento da licenciatura, minha labuta era uma necessidade financeira, mas tal oportunidade me possibilitou evoluir em conceitos práticos de forma constante, pois fui submetido aos desafios do ambiente escolar, testando a todo o tempo meus conhecimentos teóricos adquiridos concomitantemente ao meu percurso como docente substituto.

Ainda na formação inicial cumpri a carga horária referente ao estágio, mas neste momento minha experiência como substituto já havia me dado o caminhar necessário, tornando o estágio um momento corriqueiro e que pouco contribuiu com minha formação, justamente pela forma de ação que o estágio me proporcionava, escancarando o quanto esta situação era fantasiosa e distante do chão escolar.

É desta experiência que surgiram meus questionamentos acerca da qualidade do estágio acadêmico e conseqüentemente do quanto esta ação da graduação está distante da realidade escolar. Ao longo dos anos de experiência, como professor, gestor escolar e formador de professores, fiquei ainda mais comprometido em buscar alternativas para contribuir na aproximação da formação docente inicial e a realidade escolar. Cursar o Mestrado Profissional em Educação me deu espaço necessário para pesquisar e aprofundar minha perspectiva perante este cenário que sempre me incomodou.

Esta pesquisa reforçou o entendimento de que o mecanismo atual de interação entre academia e a sala de aula escolar deixa o acadêmico distante do mundo da escola, incapaz de refletir sobre a realidade escolar na fase de construção profissional que deveria ser o fervilhar da análise e reflexão através da pesquisa e imersão. Esta situação o deixa mais suscetível a ser um mero aplicador de políticas públicas no futuro, haja vista que sua inserção em sala de aula se dá depois da fase formativa inicial.

O exercício da docência no Brasil possui ao longo de sua história um legado de momentos e fases relevantes que formaram o que se apresenta hoje como a conjuntura educacional brasileira para a educação básica. Para melhor abordarmos o tema da prática docente no período de estágio partiremos de nossa contextualização a partir dos anos 1970, período importante para educação brasileira, pois caracteriza-se como o início do processo de ampliação do acesso escolar, que ao longo do tempo apresentou-se positivo.

A partir de 1970 a formação docente destacou-se pelo incremento considerável na formação inicial de professores, dado pelo estabelecimento do ensino normal primário¹, bem como pela ampliação de programas de formação docente nas universidades. Como afirma Nóvoa (1995, p. 21), “[...] o essencial das referências teóricas, curriculares e metodológicas, que inspiraram a construção recente dos programas de formação de professores datam desse período”.

Durante os anos 1980 a formação de professores permanece em crescimento, incrementada pela formação em serviço, destacada por Nóvoa (1995) como a profissionalização em serviço dos professores, justificada pelo grande número de profissionais com falta de preparo adequado. Esta formação em serviço foi inserida ao processo de ensino atendendo aos anseios da sociedade, principalmente de movimentos sindicais. Esses programas “[...] acentuaram uma visão degradada e desqualificada dos professores e, sobretudo, sublinharam o papel do Estado no controlo da profissão docente, pondo em causa a autonomia relativa que as instituições de formação de professores tinham conquistado” (NÓVOA, 1995, p. 21).

Diante do exposto, observamos que nos anos 1970 e 1980 a preocupação não estava fundamentada na qualidade da formação desses profissionais, mas sim na busca pela quantidade de profissionais que seriam formados para que a oferta da educação básica fosse expandida, mesmo que a velocidade desse processo comprometesse a qualidade da oferta educacional brasileira, por meio de um processo formativo desqualificado.

Importante ressaltar que o período de redemocratização do Brasil consolida o processo de ampliação do acesso à escola, aumentando o tempo obrigatório de escolaridade de 8 para 14 anos, conforme objetiva a Constituição Brasileira, ao universalizar não só o acesso ao Ensino Fundamental, como também a toda Educação Básica de forma gradativa.

A política de expansão do atendimento educacional de fato elevou de forma relevante o número de estudantes matriculados nas escolas, segundo dados disponíveis nas Estatísticas

¹ O ensino normal primário era o curso de nível médio que habilitava professores a atuarem no magistério de ensino primário. Atualmente é oferecido como Curso Normal Médio.

da Educação Básica no Brasil, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 1970, 67,1% da população brasileira de 7 a 14 anos estava matriculada em escolas públicas ou privadas, em 1985 esse valor sobe para 81,8%, em 1991, são 91,6% de alunos matriculados, demonstrando aumento relevante de 67,1% a 91,6% no período de 21 anos. Atualmente, essa realidade expressa-se, conforme os dados elaborados pelo Todos pela Educação, a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/ IBGE, em 2018, 96,4% das crianças e jovens matriculados nas escolas de Educação Básica no Brasil.

Em que se pese o esforço brasileiro em ampliar o número de estudantes nas escolas, e que esta dedicação de fato tenha tornado o acesso à escola uma realidade para muitas crianças e jovens que até então não vislumbravam tal possibilidade, é importante observar que a superação do patamar de 90% dos estudantes matriculados no início dos anos 1990 não refletiu em qualidade na educação, como demonstra o relatório “A Educação no Brasil na década de 90 - 1991 – 2000”, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Segundo relatório, em 1991 apenas 60,4% dos estudantes seguiam corretamente os estudos, 33,2% eram reprovados e 6,4% evadem das escolas brasileiras. Quando analisamos sob a ótica de números absolutos, considerando o número de matrículas no Ensino Fundamental e Médio no Brasil em 1991, em um total de 32.976.422 estudantes, aproximadamente 13 milhões de estudantes brasileiros reprovaram ou evadiram das unidades escolares, espelhando a baixa qualidade da oferta da Educação Básica no início dos anos 90 nas escolas brasileiras.

Torna-se necessário um esclarecimento sobre as situações consequentes aos estudantes em decorrência da baixa qualidade da oferta educacional, além da própria falta de aprendizagem.

A reprovação, como já foi citada, é uma consequência direta de um processo de aprendizagem insignificante, resultante de diversos fatores, como a desigualdade social com apelo ao subemprego, desestrutura das escolas e por professores despreparados, desvalorizados e mal remunerados, consequentemente desmotivados. Neste sentido, salientamos que a reprovação é a situação em que se encontra o estudante quando este está impedido de prosseguir seus estudos na próxima série pelo excesso de faltas ou por incapacidade de atender aos patamares de proficiência estabelecidos pela instituição em que cursou. Já a repetência consiste no ato de frequentar a série ou ano que foi reprovado novamente, ato que define o estudante como repetente.

Ao tratarmos da reprovação precisamos observar que esta, quando refletida pela ausência do estudante, gera o abandono, em consequência vem a evasão, caracterizada quando

o estudante não efetiva a matrícula, tornando-se evadido da escola, ou seja, ele deixa a escola e não retorna. Assim, deixa de constar como estudante em qualquer rede ou instituição de ensino pertencente aos Sistemas de Ensino.

Os elevados índices negativos de proficiência e conseqüentemente de fluxo (aprovação, reprovação e abandono) atingidos após o período de ampliação da oferta educacional, refletem, portanto, a realidade em que a qualidade da formação inicial de professores não acompanhou o aumento do acesso populacional a escola, contribuindo para a baixa qualidade da educação pública brasileira.

Sobre este panorama, de garantia da oferta e falta de qualidade, onde índices de reprovação e abandono apresentaram crescimento, Gadotti (2013) afirma que as crianças precisam aprender na escola, que o direito à educação vai além da matrícula; é preciso permanência e aprendizagem. O autor enfatiza ainda que temos uma taxa elevada de evasão, o que provoca a defasagem série-idade na educação básica. Assim sendo, na prática, conquistamos o acesso, mas não garantimos a permanência dos estudantes na escola, muito menos que os que permanecem aprendam adequadamente. Este cenário acarreta, entre outras conseqüências, no aumento significativo do número de matrículas da modalidade de Educação de Jovens e Adultos durante os anos 1990 e 2000, haja vista que alunos evadidos, buscaram a conclusão dos estudos nesta modalidade pois já estavam em defasagem idade série.

Somente na segunda metade dos anos 1990 que a formação inicial de professores no Brasil apresenta-se como um processo engajado na preparação de profissionais da educação para o exercício da docência, sendo pautado em duas grandes frentes, sendo uma focada nos profissionais que já atuavam no exercício da docência, via formação continuada, e outra com foco em estabelecer regramentos que garantam a formação inicial devidamente adequada.

No que tange a formação continuada Nóvoa (1995) destaca que o desafio não estava somente na promoção da reciclagem dos professores, mas sim na qualificação dos professores para atender as necessidades da escola contemporânea.

Ainda conforme o autor:

A formação contínua tende a articular-se em primeira linha com os objectivos do sistema, nomeadamente com o desenvolvimento da reforma. É uma visão inaceitável, uma vez que não concebe a formação contínua na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas. (NÓVOA, 1995, p. 22).

De outra frente a formação inicial passou a ter uma regulamentação focada também na qualidade do profissional docente a ser entregue a sociedade, como determina a Lei de

Diretrizes e Bases da Educação, n.º 9.394/1996 aponta os parâmetros de formação inicial, em destaque o artigo 62 que estabelece:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Assim sendo, a partir dos anos 1990 em diante a formação de professores no Brasil recebeu uma série de dispositivos legais com ênfase na formação inicial de professores, para que este apresente-se como um processo engajado na preparação de profissionais da educação para o exercício da docência, conforme preveem os marcos legais brasileiros em legislações e regulamentações como a lei 9.394/1996 e a lei 13.005/2014, bem como por normas emanadas pelos Sistemas de Ensino Federal, Estadual e Municipal pelos seus respectivos Conselhos de Educação.

Importante observar que depois de promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96 LDB, a formação docente foi organizada com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN) em 2002, pelo Parecer CNE/CP n.9, homologado em 17 de janeiro de 2002, que tratou da estrutura curricular dos cursos de formação docente em nível de graduação para cursos de licenciatura, tornando obrigatória a aprovação das diretrizes curriculares dos cursos pelo Conselho Nacional de Educação.

Merece destaque a Lei n.º 13.005, de 26 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) que, em sua meta 15, trata:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Para regulamentar a proposição da meta 15 do PNE, é editado o Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, que se destacou por estabelecer princípios, objetivos e organizar a formação considerando os planos estratégicos Nacional, Distrital e Estaduais de forma a garantir a integração dos entes federados e dando amparo para o desenvolvimento de programas e ações integrados e complementares. Da mesma forma, um pouco antes do Decreto n. 8.752, o

Conselho Nacional de Educação pública a Resolução CNE/CP n. 2 de 1 de julho de 2015, que 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.

Esta Resolução, respalda-se em uma concepção de que:

A consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade (BRASIL, 2015).

Tendo em vista a implementação da Base Nacional Comum Curricular BNCC, outra ação determinada pela Lei nº 13.005, de 26 de junho de 2014, o Conselho Nacional de Educação publica as Resoluções CNE/CP n. 2 de 22 de dezembro de 2017 e n. 4 de 17 de dezembro de 2018, que tratam da implementação da BNCC. Tais resoluções emanaram ao Conselho Nacional de Educação a necessidade de publicar nova normativa, sendo esta a Resolução CNE/CP n. 2 de 20 de dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Neste caso com destacada falta de articulação entre as resoluções de 2015 e a resolução de 2019 no que tange às expectativas de formação inicial dos professores, da mesma forma em que esta norma de 2019 ignora a formação continuada de professores, rompendo com a lógica estabelecida nos anos 1990 da necessidade de desenvolvimento da formação continuada articulada com a formação inicial.

O descompasso da regulamentação da formação inicial de professores, haja vista o conflito entre as resoluções, conforme citado acima, agrava o cenário de distanciamento entre a formação de futuros docentes e a realidade das escolas em que estes profissionais atuarão. Assim sendo, é necessário, ainda, superar vários desafios, nesse sentido Gatti (2017, p. 1152) pondera:

Um novo olhar e consideração sobre como se forma e quem forma os docentes da educação básica está sendo requerido ante o cenário social e a situação educacional do país, bem como em face das necessidades postas por perspectivas democráticas e de equidade para o atendimento das novas gerações quanto à sua educação escolar.

Observamos, portanto, que ao longo das últimas décadas houve um esforço do Estado, do Legislativo e do Conselho Nacional de Educação para a melhora na qualidade da oferta da formação inicial de professores no Brasil. Há que se considerar o visível progresso dessas medidas, mas as décadas de oferta de uma escola para poucos e a falta de um sistema nacional de educação que congregue de forma articulada todos os níveis da educação brasileira, geraram consequências na formação de nossos professores.

Dentre os aspectos críticos presentes nas discussões sobre as fragilidades da formação inicial, o distanciamento entre universidade e escolas da educação básica é um dos temas evidenciados nas pesquisas. Mesmo possuindo estratégias para aproximar a teoria da prática, conforme orienta a estratégia 15.8 do PNE, que visa a valorização das práticas de ensino e estágios, com objetivo de garantir a articulação da formação acadêmica e a realidade escolar, a formação inicial encontra dificuldades em estabelecer de forma eficaz a integração entre estes eixos.

Para Gatti (2014) os cursos de licenciatura no Brasil dissociam a formação na área de conhecimento específico da área de conhecimento pedagógico, cenário evidenciado pela pequena parcela do seu currículo destinada às práticas profissionais docentes, às questões da escola e da didática. Segundo a autora, "isso denota pouca preocupação com a educação básica e o trabalho que aí os professores deverão realizar" (GATTI, 2014, p. 38).

Conforme explicitado, o cenário da educação básica no Brasil, no que tange o oferecimento de um espaço adequado para práticas ainda em período de graduação, é precário, diferente de cenários em outros segmentos como da medicina com hospitais universitários e ambientes adequados para execução de residência médica em qualquer unidade hospitalar, como também do direito com espaços adequados para desenvolvimento de estágios e práticas jurídicas em fóruns e existência de varas específicas ofertadas pelas próprias universidades em parceria com os Tribunais de Justiça.

A oferta de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e da Prática dos Componentes Curriculares (PCC), nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul enfrenta as mesmas dificuldades no quesito de preparo das unidades para receber os estagiários.

A realidade sul-mato-grossense não é diferente da realidade brasileira, quando se trata da formação inicial de professores, sendo necessário refletirmos o que pode ser feito para contribuir com a formação inicial adequada. Nesse aspecto, temos como objeto de estudo a prática da formação inicial de professores da educação básica da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, unidade universitária de Campo Grande, que atualmente dispõe dos seguintes cursos na área de Licenciatura: Dança, Geografia, Letras, Pedagogia e Teatro.

No âmbito da formação de professores da unidade universitária de Campo Grande da UEMS, as práticas docentes na formação inicial, em especial o Estágio Curricular Supervisionado e a Prática dos Componentes Curriculares, ficam inseridas em um bloco disciplinar teórico-prático, que envolve também outras disciplinas como a Didática, que, quando devidamente integradas às disciplinas voltadas para formação específica do objeto de especialização profissional, tem a função de desenvolver a reflexão da prática docente junto ao acadêmico, e conseqüentemente o aprimoramento profissional, conforme afirma Libâneo (1994):

Entretanto, o domínio das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com as exigências concretas do ensino, permitem maior segurança profissional, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho (LIBÂNEO, 1994, p.28).

No contexto das escolas da Rede Estadual de Ensino, a execução do Estágio Curricular Supervisionado e da Prática dos Componentes Curriculares dos cursos de licenciatura da UEMS, apresenta-se de forma prejudicada, principalmente pelas limitações estruturais e despreparo das unidades educacionais de educação básica em receberem adequadamente os acadêmicos. Tal situação se dá devido à falta de preparo adequado dos gestores, coordenadores e professores em recebê-los, tornando as escolas ambientes despreparados para o convívio da prática docente como ação de aprendizagem do acadêmico, dificultando assimilar adequadamente a dinâmica do trabalho escolar, por mais competente que este seja. Da mesma forma a Universidade apresenta dificuldade em encontrar uma ação que possa suprir a necessidade de uma prática mais eficiente. Assim, somando a falta de preparo da escola e de uma perspectiva favorável por parte da instituição de ensino superior, encontramos o cenário atual, de oferta incompleta de formação inicial.

Então temos um problema de pesquisa: A forma pelo qual as práticas da formação inicial dos cursos de licenciatura da UEMS, Unidade Universitária de Campo Grande, desenvolvidas em escolas da Rede Estadual de Ensino em Campo Grande - MS, representadas pelo Estágio Curricular Supervisionado e pela Prática dos Componentes Curriculares como componente curricular, comprometem a formação inicial dos professores?

Nesse contexto, devemos é analisar como as práticas da formação inicial, representadas pelo estágio curricular supervisionado e pela prática como componente curricular dos cursos de Licenciatura da UEMS, Unidade Universitária de Campo Grande, são executadas nas escolas de educação básica da Rede Estadual de Ensino em Campo Grande.

A convivência dos acadêmicos com professores em efetiva docência, proporcionada pela imersão no ambiente escolar por meio das atividades de prática docente, aprimora reflexões pautadas junto ao desenvolvimento teórico, pois a atividade prática exitosa do acadêmico nas instituições de educação básica abre a porta para um olhar diferenciado, possibilitando a integração de pensamento teórico com a execução real da prática docente, tornando este processo peça fundamental para uma formação de qualidade. Conforme Nóvoa (2017 p. 1122):

O eixo de qualquer formação profissional é o contacto com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional. Não é possível formar médicos sem a presença de outros médicos e sem a vivência das instituições de saúde. Do mesmo modo, não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares.

Além das reflexões ocasionadas pelo acesso à escola de educação básica quando se trata a prática relacionada a teoria desenvolvida na formação inicial, a experiência do acadêmico ao participar da rotina escolar antecipa o contato do futuro professor com o estudante, conforme Pimenta e Lima (2004, p. 43) “compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional”.

Portanto, ao identificarmos as dificuldades para a efetivação de práticas pedagógicas devidamente adequadas para a formação inicial de professores, surge como possibilidade a implementação de escolas de aplicação, que venham a contribuir de maneira mais eficaz no processo formativo e de fato apresentarem-se como instituições de experimentação, aplicação e demonstração da função docente.

Escolas de aplicação, criadas nos anos 20 do século passado, normalmente vinculadas a Instituições de Ensino Superior, foram criadas para possibilitar não só um ambiente favorável para a prática docente como também para abrirem espaço para que os cursos de licenciatura tenham acesso a gestão de unidades escolares, área normalmente delegada as mantenedoras das redes públicas e de pouco conhecimento dos professores e discentes da academia, e por consequência, espaços com número reduzido de pesquisas e discussões. Da mesma forma, criar o cenário ideal para que o ambiente escolar se torne de fato um espaço de aprendizagem acadêmica.

Mas o modelo atual de escolas de aplicação apresenta discrepâncias quando considerado a luz de sua ideia original, e portanto, necessita de uma análise para que se possa mensurar sua efetivada ao que se propõe como escola de aplicação nos moldes pensados nesta dissertação.

Assim, a possibilidade de implementação da Escola Estadual de Aplicação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, considerado sob a tutela de um programa estadual como política pública, apresenta-se como opção consistente para contribuir com a formação inicial de professores da Educação Básica, dispondo ambiente favorável às práticas docentes, entre elas o Estágio Curricular Supervisionado e a Prática dos Componentes Curriculares em espaço devidamente preparado, bem como torna-se um ambiente de aplicação de práticas pedagógicas oriundas de pesquisas acadêmicas dos cursos de pós-graduação da universidade.

Para atingir os objetivos desta pesquisa, utilizamos a pesquisa bibliográfica, com o intuito de realizar levantamento e análise da literatura sobre Estágio Curricular Supervisionado e a Prática dos Componentes Curriculares, e escolas de aplicação. Para Gil (2002) a pesquisa bibliográfica contribui com a análise das diversas posições acerca de um problema. Ainda segundo o autor, "a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente" (GIL, 2002, p. 45).

Foi feita pesquisa no banco de dados da CAPES, com busca pelas palavras-chave "escola de aplicação", "estágio curricular supervisionado" e "prática dos componentes curriculares", com objetivo de aprimorar a leitura e o entendimento do tema abordado.

No que tange a pesquisa documental, foram analisados os documentos normativos, políticas públicas, legislações referentes às temáticas abordadas, assim espera-se compreender o contexto atual, bem como possibilitar o entendimento para a implementação de uma escola de aplicação. Gil destaca que a pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica, porém as fontes são muito mais diversificadas e dispersas, baseia-se também em "documentos outros que não aqueles localizados em bibliotecas" (GIL, 2002, p. 46).

Espera-se que por meio da realização das pesquisas bibliográfica e documental aprofundar o conhecimento sobre a importância do estágio curricular supervisionado e da prática como componente curricular na formação inicial de professores, além de compreender as diferenças entre as escolas de educação básica regulares e escolas de aplicação a respeito do tema.

Para coleta de dados empíricos, a pesquisa foi desenvolvida por meio de um questionário aos gestores escolares da Rede Estadual em Campo Grande, com objetivo de levantar dados e produzir informações a respeito de como o ECS é oferecido nas escolas estaduais. Para Araújo (2010, p. 35) o questionário "possibilita o primeiro contato entre o pesquisador e colaboradores; propicia condições para que o pesquisador reflita sobre as informações e opiniões a respeito da

temática investigada”. Cabe destacar que os convidados a participarem do questionário terão conhecimento do objetivo da pesquisa, e poderão desistir da participação, bem como deixar de responder a qualquer pergunta. Todos os convidados que aceitarem participar da pesquisa deverão assinar o Termo de Livre Consentimento (TLC) e terão sua identidade mantida em sigilo, sendo essa pesquisa devidamente cadastrada na Plataforma Brasil.

Também buscamos argumentos em pesquisa sobre escolas de aplicação já existentes, principalmente no que tange as formas de acesso e resultados de proficiência, estabelecendo uma relação entre a forma meritocrática de ingresso com resultados de avaliações, evidenciando o processo de elitização do quadro discente das escolas de aplicação pesquisadas.

Foi desenvolvido um diálogo com a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, em específico com o setor responsável de estágio, vinculado a Pró-reitoria de Ensino - PROE, bem como com os professores de estágios dos referidos cursos para compreender e discutir as possibilidades de realização do ECS e das PCC na nova proposta de escola de aplicação a ser apresentada.

Assim sendo, essa dissertação apresenta-se estruturado em uma introdução e dois capítulos. O objetivo de primeiro capítulo é justificar a importância das práticas pedagógicas, como o estágio curricular supervisionado e a prática como componente curricular, na formação inicial de professores, da mesma forma relatar o atual cenário em que se encontram as escolas estaduais no que tange a preparação para receberem acadêmicos para estas disciplinas.

O segundo capítulo tem como objetivo apresentar a escola de aplicação como possibilidade de melhoria da qualidade da formação inicial de professores, considerando sua metodologia de trabalho e o histórico das escolas de aplicação no Brasil, da mesma forma aponta equívocos da estrutura atual que as torna, por vezes, excludentes e isoladas da realidade. Esclarece como estas unidades foram idealizadas para possibilitar não só um ambiente favorável para a prática docente como também abrem espaço para que os cursos de licenciatura tenham acesso a gestão de unidades escolares, área normalmente delegada as mantenedoras das redes públicas e de pouco conhecimento dos professores e discentes da academia, e por consequência, espaços com número reduzido de pesquisas e discussões. Ainda no segundo capítulo, abordaremos os problemas atuais das escolas de aplicação, suas contradições com relação a proposta original de criação das mesmas e as dificuldades de implementação de uma escola de implementação por parte da Universidade.

No capítulo 3 abordaremos a forma de construção da parceria entre a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul para a criação do Programa Estadual de Escolas de Aplicação da Universidade Estadual de

Mato Grosso do Sul, uma proposta inovadora e moderna com foco na promoção da pesquisa na escola pública com possibilidade de construção de políticas públicas educacionais coerentes com as realidades locais.

CAPÍTULO 1

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.

Neste capítulo apresentaremos uma contextualização acerca das práticas pedagógicas na formação inicial de professores, considerando seu início nas instituições de ensino superior brasileiras e a evolução do conceito e o processo de implementação aos longos das décadas a partir dos anos 1930. Abordaremos também o papel da prática na formação docente e a necessidade do olhar para a pesquisa como foco central do processo de estágio acadêmico.

Para o desenvolvimento deste capítulo buscamos fundamentar nossa pesquisa com autores que apontaram a importância da prática na formação inicial docente como Pimenta (2006) e Maldaner (2013). Da mesma forma buscamos em Imbernón (2011) e Pacheco e Flores (1999) a abordagem sobre o papel do professor, bem como sustentamos a reflexão da problemática da atual forma de oferta de estágio nas escolas de educação básica com observações de Barreiro e Gebran (2006). Também nos inspiramos em Schaffrath (2006), para tratar da importância de um estágio adequado relacionado a pesquisa.

O desenvolvimento metodológico consistiu em pesquisa bibliográfica à partir de livros e artigos para a coleta das informações.

1.1 A introdução da prática na formação de professores

A formação inicial de professores no Brasil apresenta-se como um processo engajado na preparação de profissionais da educação para o exercício da docência, conforme prevê a legislação brasileira em dispositivos legais como a lei 9394/1996 e a lei 13.005/2014, além de uma série de normas emanadas pelos Sistemas de Ensino e o próprio Conselho Nacional de Educação.

Dentro do universo acadêmico todo curso de graduação, independente se de licenciatura ou de bacharelado, deve-se garantir a oferta de conhecimentos teóricos e práticos necessários para a execução das funções profissionais a que se destina o curso formador.

Neste aspecto, o ato reflexivo decorrente da composição dos conceitos teóricos, alinhados a experiência prática, resulta em um processo formativo democrático e sobretudo incentivador para um futuro profissional capaz de conjecturar seu caminhar enquanto docente ou em qualquer outra área de atuação na sociedade, pois:

Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão (ALMEIDA e PIMENTA, 2014, p. 73).

No que tange a educação, a prática sob a forma do estágio supervisionado passou a ser abordado a partir dos anos de 1930, com o surgimento dos cursos de formação de professores denominados “Escolas Normais” (PIMENTA, 2006, p.22), com objetivo de formarem professores para atuação em escolas primárias, permanecendo com essa forma até a promulgação da Lei 5692/1971 que criou a Habilitação para o Magistério no 2º Grau.

Pimenta (2006) destaca que durante o período de execução das escolas normais, até meados nos anos 1940, havia grande desigualdade entre os Estados brasileiros, situação mitigada com a publicação da Lei Orgânica do Ensino Normal pelo Decreto-lei 8530/46, que padronizou a oferta em território nacional. Esta nova organização apresentou duas fases de formação docente, sendo a primeira com duração de 4 anos para atendimento em escolas primárias, e a segunda com duração de 3 anos para atendimento do colegial. O Decreto-lei 8530/46 estabeleceu 3 tipos de instituições para o então ensino normal, sendo eles o Curso Normal Regional, o Instituto de Educação e a Escola Normal, tendo um currículo unificado, mas com liberdade para acréscimos curriculares e a implementação da disciplina Didática e Prática de Ensino a partir do 4º ano de formação.

Neste período a formação estava pautada na visão de aquisição de experiências e reprodução de modelos considerados adequados, assim, “[...] a escola parte de práticas e instrumentos tradicionalmente consagrados como eficientes na literatura pedagógica (modelos) para ensinar.” (PIMENTA, 2006, p.35).

Nas décadas seguintes desenvolveu-se uma robusta discussão sobre os caminhos da educação brasileira, a objetividade de um projeto de nação à luz de uma estrutura normativa educacional. Estas discussões culminaram na publicação da primeira lei de estabelecimento dos parâmetros educacionais do Brasil pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/61. Entretanto, esta lei não atingiu a formação de professores, apenas autorizou que professores pudessem ser formados pelas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Mas independente da menção sobre a formação de professores pela Lei 4024/61, o ano de 1961 foi marcado pela iniciativa do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas em conjunto com o Instituto de Educação do Rio de Janeiro em sugerir que as aulas de aperfeiçoamento de professores primários tivessem foco em observar aulas de professores

destacados do ensino primário, bem como em analisarem problemas reais do cotidiano escolar. Tal medida, à primeira vista simplória, foi o gatilho para que fosse dada a devida atenção às possibilidades que as imersões em ambientes escolares pudessem proporcionar.

Com a publicação da lei 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971), o então curso normal foi transformado em uma habilitação de nível médio, haja vista que esta lei definiu a educação básica brasileira em ensino de primeiro e segundo graus, sendo o primeiro grau com oito anos de duração divididos de 1ª a 8ª séries, e o segundo grau com foco na educação profissional de nível médio, sendo que egressos do magistério poderiam atuar como docentes para turmas de 1ª a 4ª séries.

Com relação à prática durante a habilitação do magistério de nível médio, o Conselho Federal de Educação, pelo Parecer 349/72, orientava que:

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

Contudo, o cenário relacionado à prática na formação inicial de professores pouco mudou na execução após a emissão do parecer 349/72 do então Conselho Federal de Educação, mas já se apresentavam sinais da necessidade de mudança partindo dos próprios professores, observando o impacto negativo causado pela pouca prática no processo formativo acadêmico.

Destacaram-se nesse período algumas iniciativas voltadas para mudanças efetivas na prática docente, em especial o uso de atividades denominadas de “microensino”, que segundo Pimenta (2006), proporcionou o desenvolvimento de saberes necessários para a ação docente:

Partindo do pressuposto de que a atividade docente precisa ser cientificamente estudada, o microensino cria situações experimentais para que o futuro professor desenvolva as habilidades docentes consideradas eficientes, em situações controladas de ensino. (PIMENTA, 2006, p.53)

O entendimento à época era que o efetivo trabalho formativo do curso normal, estava diretamente atrelado a maior quantidade de atividades experimentais, uma evidente característica do objetivo de preparar profissionais para o mercado por vias de formação rápidas.

Nos anos 1980, com o fim do período militar, os educadores, alicerçados pelos movimentos em prol dos trabalhadores, passaram a combater a precariedade da formação docente, resultando em importantes estudos sobre a relação entre teoria e a prática na formação inicial. Tais ações acerca da melhora da graduação de fato aprimorou a visão e a execução dos cursos de licenciatura no início dos 1990.

É importante observar que a formação de professores, mesmo que apresentando sensível melhora no que tange sua qualidade a partir dos anos 90, década de promulgação da Lei 9394/1996, ainda está aquém do que deveria apresentar, em se tratando de um segmento basilar que qualquer sociedade que almeja desenvolver-se adequadamente buscaria como princípio social.

Tal distância, entre o real e o ideal, para a formação de professores, ficou clara devido a falta de diálogo dos propositores de políticas públicas e a classe docente ao longo dos anos 90 e ainda ocorre atualmente, mesmo que em escala menor. Conforme descreve Maldaner (2013, p. 22), ao apontar que durante os anos de 1990 os anseios e prioridades dos trabalhadores em educação não foram contempladas, pois as ações são propostas com “os que pensam e decidem sobre políticas e parâmetros educacionais e os professores que são convidados a executar as propostas de ensino produzidas fora do seu âmbito de atuação”.

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n.º 9394 (BRASIL, 1996), deixou passar a oportunidade de elevar o curso superior de educação ao mesmo nível de outros tantos que exigem mais para entregar melhor, conforme observa Saviani (2009, p. 148):

A LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, promovendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.

Assim sendo, a realidade herdada pela educação quando se trata da qualidade da formação acadêmica, ficou aquém de outros cursos, ampliando a distância de relevância entre a formação docente de demais caminhos acadêmicos perante a sociedade.

1.2 O papel da prática na formação inicial dos professores

Desenvolver uma ampla reflexão acerca das feições imprescindíveis para a prática docente ser efetivamente desenvolvida é importante, para tanto, remeter a consciência do que é ser professor e os desafios desta função. Para Maldaner (2013), o entendimento comum sobre

o professor e seu papel na interação com seu meio de convivência e desempenho profissional, está espelhada na experiência de vida das pessoas. O autor observa que “[...] esse é um conceito do cotidiano, portanto um conceito que está distante do que se espera de um profissional encarregado da inserção cultural de cada indivíduo na sociedade contemporânea” (MALDANER, 2013, p. 43).

O ambiente apresentado coloca a prática docente em um espectro estereotipado pela sociedade, que vê o professor conforme seu inconsciente, estabelecido de acordo com as experiências que cada um já teve com seus respectivos professores ao longo de sua própria formação. Esta situação afeta inclusive a prática do professor atual, pois este muitas vezes busca nas estratégias de seus próprios educadores a influência para sua prática, o que não necessariamente é ruim, mas se feita sem a devida reflexão, não o valoriza e pode até dar continuidade ao mesmo estereótipo de um professor repassador de conteúdo e consequentemente menos importante e mero coadjuvante para o processo de aprendizagem dos estudantes.

Neste sentido é imperativo apontar o perfil docente indicado por Imbernón (2011):

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de “especialistas infalíveis” que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos. (IMBERNÓN, 2011, p. 30).

Assim sendo, apontamos que a prática docente se vincula à formação teórica, à relação entre prática e teoria, ao autodesenvolvimento profissional, ao trabalho coletivo, à pesquisa e à observação do contexto social. Pois a relevância do papel do professor baseia-se em sua formação, como apontado por Pacheco e Flores (1999, p. 61): “[...] o professor ocupa um papel determinante no seu percurso de formação, pois implica um processo de conscientização de crenças e teorias e a análise das consequências das suas decisões no desempenho profissional”.

Acreditamos que para a formação adequada do professor, que pese justamente o perfil de um profissional capaz de apontar com clareza a teoria ante situações práticas, de forma a adequar-se às realidades que irá enfrentar ao longo da carreira docente, é necessário fazer uso de instrumentos de imersão, onde o desenvolvimento teórico possa ser validado pela experiência prática.

Neste sentido as ações de práticas inseridas na graduação em licenciaturas apresentam-se como uma grande oportunidade de desenvolvimento acadêmico.

De acordo com Pimenta:

O exercício de qualquer profissão é prático nesse sentido, na medida em que se trata de fazer algo "ou ação". A profissão de professor é também prática. E se o curso tem por função preparar o futuro profissional para praticar, é adequado que tenha a preocupação com prática. Como não é possível que o curso assuma o lugar da prática profissional (que o aluno exercerá quando for profissional), o seu alcance será tão-somente possibilitar uma noção da prática, tomando-a como preocupação sistemática no currículo do curso (PIMENTA, 2006, p.28).

As ações de prática docente desenvolvidas durante a formação inicial de professores, garantem ao acadêmico a possibilidade de acessar e pensar sobre seu espaço de atuação profissional. Este ato está carregado de uma bagagem densa, composta pela teoria aprendida ao longo do curso, dos atos reflexivos advindos da imersão em ambiente escolar e também das experiências ao longo da vida enquanto estudante, tanto da educação básica como na própria graduação. Assim, "considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental." (PIMENTA e LIMA, 2012, p.29).

Entretanto existe uma distância considerável do que se espera acerca da execução do estágio supervisionado quando comparada com a realidade desta.

De um lado fica evidente o peso da burocracia que cerca todo fluxo dos processos do Estágio Curricular Supervisionado e da Prática dos Componentes Curriculares, onde coordenadores, professores e acadêmicos dedicam boa parte do seu tempo, impedindo que possam focar na essência do objeto do estágio, que é justamente a análise crítica da atuação docente remetente da imersão em ambiente escolar. A dedicação exagerada aos atos burocráticos do estágio afeta fortemente o tempo na escola, haja vista a carga horária reduzida que o estagiário passa a ter para o que realmente importa, como a observação e a investigação da ação docente.

De modo geral, os estágios têm se constituído de forma burocrática, com preenchimento de fichas e valorização de atividades que envolvem observação, participação e regência, desprovidas de uma meta investigativa. Dessa forma, por um lado se reforça a perspectiva do ensino como imitação de modelos, sem privilegiar a análise crítica do contexto escolar, da formação de professores, dos processos constitutivos da aula e, por outro, reforçam-se práticas institucionais não reflexivas, presentes na educação básica, que concebem o estágio como o momento da prática e de aprendizagens de técnicas do bem-fazer (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 26-27)

É imperativo que se desenvolva a ideia de que estágio supervisionado garanta tempo adequado para ser provido de atos reflexivos a luz das ações investigativas. Pois o estágio se configura como pesquisa e, assim sendo, pressupõe coleta e análise de dados, reflexão à luz da observação inerente ao ambiente imersivo a qual é submetido. Ato contínuo, todas as aplicações do período formativo, em especial as do estágio supervisionado, subsidiarão as práticas ao longo da carreira docente. Esse pensamento se completa com Pacheco e Flores (1999, p. 61): “[...] o professor ocupa um papel determinante no seu percurso de formação, pois implica um processo de conscientização de crenças e teorias e a análise das consequências das suas decisões no desempenho profissional”. Nesse entendimento, o professor possui um papel relevante na sua formação, pois assume o perfil de investigador, de prático reflexivo.

O professor, em sua atuação docente influencia e é influenciado por tudo que o cerca, seja em aspectos pedagógicos, como também no social, emocional, histórico e político. A *práxis* está fortemente ligada a necessidade de compreender o que o cerca, assim sendo a pesquisa, agregada a atuação docente instiga a vontade de transformação do processo de aprendizagem e consequentemente dos atores envolvidos neste processo.

O estágio trata-se inicialmente, na grande possibilidade de comparar a teoria advinda da academia com a prática que a imersão no ambiente escolar proporciona, conforme aponta Barreiro e Gebran (2006):

Nesse sentido, a formação para a docência de qualidade deve se pautar na perspectiva investigativa, na qual a pesquisa, assumida como princípio científico e educativo, apresenta-se como uma proposição metodológica fundamental para o rompimento das práticas de reprodução (BARREIRO e GEBRAN, 2006, p. 118).

Assim sendo, é *mister* entender a importância do tempo dedicado ao Estágio Curricular Supervisionado referente a efetiva imersão no ambiente escolar, de tal forma que seja capaz de instigar a capacidade de análise e reflexão do acadêmico. “É necessário, pois, que as atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação considerem o estágio como um espaço privilegiado de questionamento e investigação”. (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 112).

Os instrumentos de registro, parte integrante do processo burocrático da execução do estágio supervisionado na escola, além do tempo excessivo que tomam em detrimento do tempo de efetiva imersão na prática docente, também perdem a oportunidade de serem aplicados como instrumentos reais de sistematização do processo de atuação, agregando conhecimentos

construídos com base na análise reflexiva que somente a presença na escola é capaz de proporcionar. Segundo Pimenta:

Os produtos próprios da atividade humana não se reduzem à sua mera expressão exterior, mas são objetivos que prefiguram idealmente o resultado que se pretende e se manifestam também como produção de conhecimento (em forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis) mediante o qual o homem conhece a realidade. (PIMENTA, 2012, p. 101).

Na medida em que os encaminhamentos dos processos e estágio supervisionado tornem-se cada vez mais voltados para uma dedicação maior ao foco investigativo, além do ganho já mencionado aqui para o acadêmico, é evidente também o quanto no futuro as escolas que receberem estes acadêmicos se beneficiarão, pois podem contar em seu quadro docente com profissionais críticos e capazes de transformarem seus processos de ensino e aprendizagem, conforme indica Franco (2012):

A educação, a escola, o espaço institucional, onde trabalham esses docentes, também se beneficiarão quando os professores se forem tornando mais críticos, mais produtivos, mais sensibilizados pelas necessárias condições de desenvolvimento profissional e mobilizarem colegas para tomadas de decisões coletivas (FRANCO, 2012, p. 211).

A atuação do estágio acadêmico, além da necessidade de melhora nos instrumentos burocráticos da própria academia, que atuam no acompanhamento dele, esbarram em outra situação tão, ou mais grave e comprometedora para o êxito para a formação inicial do estudante no que tange às práticas e o estágio supervisionado, o despreparo das escolas em receber adequadamente os acadêmicos.

Não há previsão legal que determine que Sistemas de Ensino exijam das mantenedoras a eles vinculados, que tornem suas respectivas unidades escolares capazes de receberem adequadamente estagiários das academias dos cursos de licenciatura.

A necessidade de se preparar unidades educacionais de nível básico a receberem adequadamente estagiários apresenta-se como fator preponderante para uma formação adequada. Experiências conduzidas de forma inadequada podem ser um retrocesso na formação dos acadêmicos, principalmente quando descontextualizadas, conforme aponta Mizukami e Reali (2002):

As experiências caracterizadas pelos estágios ou práticas de ensino têm como marca, em geral artificialismo do ensino ministrado e da realidade do exercício profissional, na medida em que após um período longo de planejamento e preparação o aluno futuro professor executa a sua regência numa circunstância tal em que muitas vezes os alunos da classe em que realiza o estágio são orientados a como se comportar. (MIZUKAMI E REALI, 2002, p.125).

A dificuldade evidente das escolas em promover um ambiente pedagógico adequado para contribuir na formação acadêmica começa pela leitura equivocada do fazer prático do estagiário na escola. A participação passiva e quase inerte dos acadêmicos impede que os estágios supervisionados que participam, lhes ofereçam a compreensão correta da profundidade das práticas e ações docentes.

A falta de políticas públicas específicas que diminuam a dificuldade das escolas em tornarem-se de fato parte integrante do processo de aprendizagem dos acadêmicos durante o período de estágio, deixa a mercê da boa vontade de gestores escolares e coordenadores pedagógicos a iniciativa de prepararem as escolas para o desenvolvimento de tal atividade. Dessa forma criam-se raros nichos de boas práticas em estágio, mas por não serem estabelecidas como política pública, são conduzidos de forma irregular.

Nesse aspecto é importante perceber que é comum no processo de estágio que os acadêmicos busquem escolas por critério geográfico, atendendo conveniências de deslocamento ou por critério afetivo, recorrendo a escolas que percorreu em sua fase estudantil na educação básica. Seja qual for, estas unidades raramente são procuradas por estarem mais preparadas para o desenvolvimento do estágio supervisionado. Assim sendo, temos um cenário muito negativo sobre a oferta de espaços adequados para a realização de estágio.

Torna-se necessário, portanto, buscar espaços adequados, que desenvolvam estratégias de aprendizagem para os acadêmicos que vislumbram caminhos para um estágio realmente significativo, entre eles destacamos a pesquisa como caminho imprescindível. A pesquisa como instrumento de aprendizagem estimula o aprofundamento do entendimento da prática atrelando a teoria com a realidade da escola. A pesquisa, quando focada na prática, aprofunda a imersão no ambiente possibilitando a perspectiva de pesquisador. Segundo Schaffrath (2006):

Nossos argumentos são de que é preciso mais que pequenas amostras de lecionação para que os alunos do curso de formação docente possam conhecer o cotidiano da docência e da escola e treinar algumas aulas; como tem sido executada boa parte dos estágios-docência (SCHAFFRATH, 2006, p.2).

Dessa forma, a pesquisa incentivada que o futuro docente exerça a composição de bases teóricas oferecidas pelo próprio estágio, tornando a escola um espaço de aprendizagem significativa. Tal caminho é possível pois exige a análise profunda da realidade escolar através de um olhar crítico e pautado em sustentação teórica. Segundo Pimenta e Lima (2008, p.45) “o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora das práxis docentes, entendida esta como atividade de transformação da realidade”.

Apesar de soar conflituosa a afirmativa de que estágio trata-se de uma atividade teórica, a abordagem de Pimenta e Lima (2008), amplia o entendimento de possibilidades que a pesquisa no desenvolvimento do estágio nos apresenta, pois de fato confere a análise da teoria perante a situações práticas enfrentadas diariamente no ambiente escolar, dando aos acadêmicos a possibilidade de formular sua estratégia a partir da base teórica somada aos novos conhecimentos empíricos construídos no desenrolar de sua experiência na escola.

Imaginar a execução do estágio sob a ótica de uma ação de pesquisa nos dá o vislumbre de um cenário onde a escola real seja analisada pautada na imersão sustentada pela teoria, oferecendo ao acadêmico a possibilidade de compreenderem a prática e proporem soluções para as dificuldades encontradas. Para isso o preparo dos profissionais da escola é imprescindível, pois virá deles os apontamentos importantes para a análise real das situações vividas diariamente nas escolas.

Considerar então que a escola e sua respectiva equipe, devidamente preparada para receber os estagiários, somado ao corpo docente acadêmico indutivo e instigador da ação de pesquisa por parte do futuro docente, constituem-se no estado da arte para o desenvolvimento da prática docente, pois a pesquisa será a mola mestra de um futuro professor realmente preparado para a realidade escolar, conforme Schaffrath (2006, p.2):

[...] é preciso que a pesquisa seja um processo incorporado pelo Estágio que compreende a prática articulada com a teoria, e mais, que os processos teórico-práticos vivenciados pela escola se transformem em produtos / processos das pesquisas científicas sobre o cotidiano escolar. Isto significa compreender a pesquisa como produtora de conhecimento – objetivo da escola. Mais do que isso, que a prática da pesquisa possibilita a articulação de saberes, condição essencial para que o educador (re) signifique sua experiência e a dos seus alunos de forma criativa.

Entendendo, portanto, que a escola precisa remeter a um ambiente de pesquisa devidamente preparado para tornar-se adequado para a execução da prática docente pautada na

pesquisa, partimos então para a identificação de como atender esta necessidade, levando em conta o cenário atual de ausência de unidades escolares que se enquadrem neste ideal.

O cenário da oferta atual de estágio nas escolas, considerando o que abordamos até aqui como o real papel da prática na formação do futuro docente, está muito longe do ideal. Do excesso de tempo gasto com a burocracia até a falta de um ambiente que promova a pesquisa no desenvolvimento acadêmico, a escola de educação básica atual não está em condições de oferecer o espaço adequado para a execução das ações de prática docente.

1.3 Perfil dos acadêmicos de Licenciatura e Magistério em Mato Grosso do Sul

Quando analisamos a importância do desenvolvimento adequado das práticas da formação inicial de professores, devemos levar em consideração o perfil dos acadêmicos que buscam nos cursos de licenciatura e magistério seu futuro profissional.

No que tange às possibilidades de uma formação acadêmica mais aprofundada, outro aspecto muito relevante a ser observado quando tratamos da experiência das práticas da formação inicial de professores, é a motivação.

É imprescindível analisarmos o público que opta pela docência como trajetória para o ensino superior. Assim sendo, do leque de possibilidades acadêmicas dispostas pelas instituições de ensino superior brasileiras no que tange os cursos de graduação, é notório que a oferta dos cursos de licenciatura apresenta-se como aquela de mais fácil acesso. Seja pelo custo inferior comparado a outras graduações ou pela baixa concorrência, estes cursos atraem estudantes que buscam na licenciatura o acesso ao ensino superior, sem necessariamente terem na licenciatura seu projeto de vida.

Focamos nossa pesquisa em aspectos como motivação para escolha, características pessoais e sociais, pois são fatores que corroboram o apontamento da necessidade de desenvolvimento das práticas da formação inicial de professores com qualidade.

Nesse aspecto, estar motivado para atuar na carreira docente é fator preponderante, como observa a pesquisa desenvolvida pelo INSPER e pelo Instituto Ayrton Senna.

Tabela 01 - Interesse dos concluintes de licenciatura e pedagogia pelo magistério: Mato Grosso do Sul, Centro-Oeste e Brasil, 2017.

(%)

Porcentagem dos estudantes de licenciatura e pedagogia que:	Mato Grosso do Sul	Posição relativa	Brasil	Centro-Oeste
Escolheu o curso por vocação	37	13	38	37
Escolheu o curso por ter tido professores que o inspiraram ou ter crença na própria vocação ou na importância da profissão	70	12	71	67
Pretende exercer o magistério após o término do curso como atuação profissional principal	66	11	65	63
Pretende atuar daqui a 5 anos em escola pública como professor	68	11	63	65
Pretende atuar daqui a 5 anos em escola pública ou particular como professor	75	4	72	72

Fonte: IAS/INSPIER/Opem Social com base no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) do INEP.

Dado importante desta primeira tabela (tabela 01) é que, dos ingressantes nos cursos de licenciatura e pedagogia em Mato Grosso do Sul, apenas 37% escolheram o curso como vocação, sendo que outro dado importante diz respeito à atuação, onde apenas 66% pretendem atuar na docência.

Entretanto chamamos atenção para uma informação relevante da Tabela 01 em se tratando de inspiração e motivação, pois 70% dos pesquisados alegam ter escolhido a trajetória docente inspirando-se na experiência de sua convivência com professores em sua vida escolar na educação básica. Vejamos então que uma experiência favorável ainda na educação básica os motivou a seguir a carreira docente, assim sendo, podemos apontar que uma experiência exitosa na prática docente poderá lhe conferir a motivação necessária para concluir e prosseguir na docência.

Quando tratamos de fatores motivacionais, é muito importante considerar também que esta motivação está diretamente relacionada ao perfil do público que busca na licenciatura ou pedagogia seu ingresso do ensino superior, para compreender melhor analisemos os dados da tabela 2:

Tabela 2 - Características pessoais e origem social dos estudantes na educação superior: Mato Grosso do Sul e Brasil, 2017.

(%)

Porcentagem de estudantes	Licenciatura e pedagogia			Todas as áreas	
	Mato Grosso do Sul	Posição relativa	Brasil	Mato Grosso do Sul	Brasil
Mulheres	81	25	72	71	54
Preto, pardo ou indígena	46	5	52	44	44
Que a mãe tinha no máximo o fundamental completo	69	27	61	60	46
Que ninguém na família havia concluído a educação superior	42	16	41	40	34
Anos desde que concluiu o ensino médio	11	21	11	10	10
Que fez o ensino médio inteiro em escola pública	85	18	82	78	69

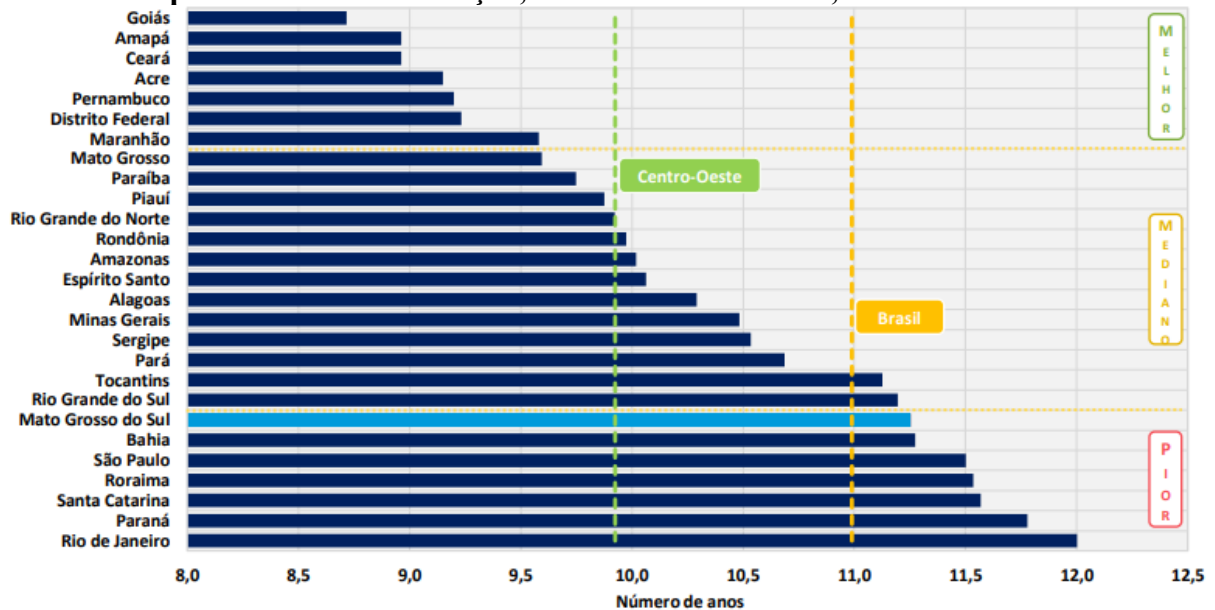
Fonte: IAS/INSUPER/Oppen Social com base no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) do INEP.

Observamos nesta tabela que o público que busca a licenciatura e a pedagogia como curso superior no Mato Grosso do Sul é eminentemente composto de grupos fortemente prejudicados na ascensão social, notadamente fragilizados e que buscam na formação docente o ingresso no ensino superior pelas facilidades de acesso já mencionadas.

Fica evidente que este público supracitado, que busca na licenciatura e pedagogia sua primeira formação, quando comparado a média geral de todas as áreas de formação superior, apresenta relevância pois temos mais mulheres na educação do que na média geral das outras áreas, esta situação ocorre também com pretos/pardos ou indígenas, bem como com pessoas cujas mães têm no máximo o ensino médio.

Este público tem em sua rotina social, necessidades que lhes impõem barreiras severas de desenvolvimento pessoal, sendo que o Mato Grosso do Sul se destaca como um dos estados em que os acadêmicos de licenciatura e pedagogia demoram mais tempo para concluírem o ensino superior desde a conclusão do ensino médio, em torno de 11,03 anos, ato reflexo das fragilidades que o público optante por este caminho enfrenta em sua trajetória social, conforme apresenta o gráfico abaixo:

Gráfico 1 - Tempo em anos entre a conclusão do ensino médio e a conclusão da licenciatura por unidade da federação, Centro-Oeste e Brasil, 2017.



Fonte: IAS/INSPIER/Oppen Social com base no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) do INEP.

Vejamos até aqui que o cenário para conclusão da formação inicial docente, de acordo com o perfil do público que busca a docência como carreira é desgastante e naturalmente desmotivador.

Ainda assim, dos concluintes da graduação que enfim iniciaram a docência nas escolas de Mato Grosso do Sul, apenas 13% acusam arrependimento pela carreira e 67% indicaram que se pudesse decidir novamente, ainda escolheria trabalhar como professor, conforme tabela:

Tabela 3 - Porcentagem de professores que concordam com as seguintes percepções a respeito do magistério: Rede pública, anos finais, Mato Grosso do Sul, Centro-Oeste, Brasil e União Europeia, 2013

Percepção	Mato Grosso do Sul	Posição Relativa	Brasil	Centro-Oeste	União Europeia
As vantagens de ser professor superam claramente as desvantagens	69	2	59	63	67
Se pudesse decidir novamente, ainda escolheria trabalhar como professor	67	13	68	63	79
Me arrependo de ter decidido me tornar um professor	13	9	14	17	9
Penso se seria melhor se tivesse escolhido outra profissão	30	6	34	35	28
Acho que a profissão de professor é valorizada pela sociedade	18	3	12	12	17

Fonte: IAS/INSPIER/Oppen Social com base na Teaching and Learning International Survey (Talis) da OCDE.

Percebemos ao longo desta análise que o perfil dos acadêmicos de licenciatura e magistério em Mato Grosso do Sul destaca-se por ser um público fragilizado e com dificuldade de concluir a graduação no tempo certo. Emerge o entendimento da importância que o percurso formativo deste público seja relevante e significativo, considerando neste apanhado a execução de atividades de prática docente como se suma importância para a valorização deste processo.

1.4 A oferta de estágio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

A Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul REE/MS possui atualmente 346 escolas distribuídas nos 79 municípios do estado, conforme dados do Censo Escolar de 2020 publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Deste quantitativo de escolas, 291 (84%) são de unidades urbanas e 55 (16%), são de unidades rurais.

A execução do estágio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – REE/MS é conduzida pela sua respectiva mantenedora a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul – SED/MS, por meio de convênios celebrados entre ela e as Instituições de Ensino Superior que estejam devidamente credenciadas e autorizadas junto ao Ministério da Educação ou ao Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul.

Todas as escolas da REE/MS estão autorizadas pela mantenedora para receberem estagiários, ficando a cargo dos gestores das mesmas a anuência para o desenvolvimento do estágio em suas dependências.

A Secretaria de Estado de Educação mantém vigentes 51 processos de convênio ativos com instituições para execução de estágio obrigatório na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Mais especificamente sobre o convênio vigente com a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, com validade até março de 2022, são 46 cursos, destes 19 cursos de licenciatura.

Importante destacar que não há metas normativas para dimensão de oferta de estágio nas escolas de educação básica, entretanto, há menção da garantia da oferta por parte do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, aprovado pela Lei Estadual nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014, por consequência da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação 2014-2024, estabelece 20 metas a serem atingidas com foco na melhoria da educação no âmbito do território de sul-mato-grossense.

Do que concerne a oferta de espaços para estágio nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, cabe ressaltar que faz parte do Plano Estadual de Educação de

Mato Grosso do Sul, PEE-MS, a garantia de espaço para a oferta de estágio curricular, como forma de fortalecimento das metas 12 a 13 do referido Plano, que atuam diretamente com foco na melhoria da oferta da Educação Superior em Mato Grosso do Sul

A Meta 12 do Plano Estadual de Educação determina:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público.

Neste aspecto o item 12.14 da meta 12 é explícito em determinar que se deve “fomentar parcerias com instituições públicas e privadas para a oferta de estágio curricular, como parte integrante da formação na educação superior”, PEE-MS (2014).

Da mesma forma a Meta 13 do PEE-MS orienta para:

Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores.

No espectro da Meta 13, a orientação para a promoção de espaços para o estágio é mais amplo, onde o item 13.6 aborda inclusive a necessidade de “articular, com as escolas públicas e privadas, o acesso do(a) acadêmico(a) de cursos de licenciaturas para a realização de estágio curricular supervisionado” PEE-MS(2014).

Em que se pese as considerações objetivas das Metas 12 e 13 do PEE-MS (2014), é a Meta 15 que foca especificamente na formação de professores, conforme determina:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PEE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos(as) os(as) professores(as) da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

De forma objetiva o item 15.3 orienta:

Fortalecer as parcerias entre as instituições públicas e privadas de educação básica e os cursos de licenciatura, para que os(as) acadêmicos(as) realizem atividades complementares, atividades de extensão e estágios nas escolas, visando ao aprimoramento da formação dos profissionais que atuarão no magistério da educação básica;

Dessa forma, apontado pela Metas do PEE-MS, fica esclarecido que o objetivo de se garantir espaços adequados para o desenvolvimento do Estágio deve ser atendido, tanto pelo poder público, como pela iniciativa privada.

1.4.1 O estágio dos cursos de licenciatura nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul em Campo Grande

Como abordado anteriormente, observamos que a oferta de estágio está teoricamente bem estruturada para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, tanto do que se trata da organização para acesso as escolas através de estrutura de convênios devidamente regulamentada pela SED/MS, como também do que se trata de amparo legal para a oferta, conforme determina o Plano Estadual de Educação.

Entretanto a realidade para o atendimento com qualidade do estágio nas escolas estaduais está muito aquém do esperado.

Mesmo levando em consideração que atualmente as escolas estaduais, em sua grande maioria, encontram-se estruturalmente em ótimas condições, tendo mais de 80% das unidades reformadas nos últimos 3 anos, o preparo técnico para a condução do estágio no âmbito escolar está abaixo do esperado pelo fator humano.

No que tange a carga horária a ser dedicada aos processos de estágio, conforme os dados fornecidos pela UEMS, os cursos de licenciatura em Campo Grande atuam com a seguinte distribuição, Geografia 408 horas, Artes Cênicas 408 horas, Dança 400 horas, Pedagogia 300 horas e Teatro 400 horas.

Neste cenário observamos que o tempo de dedicação para atividades práticas é considerável, cabendo o foco na qualidade e não na quantidade, quando visamos a melhoria do processo formativo dos acadêmicos.

Mas é considerável o distanciamento por parte das Coordenações dos cursos de Licenciatura da UEMS com relação às escolas, mas abordaremos de forma mais aprofundada a questão do preparo dos profissionais da escola na condução do estágios em suas instituições como o fator preponderante, haja vista que o afastamento por parte da Universidade se dá, entre outros fatores, justamente pela inabilidade da escola em conduzir um diálogo adequado com as coordenações, não de forma intencional, mas por falta de condições e preparo adequado.

A Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul caracteriza-se por ser uma das redes estaduais com maior carga horária formativa do Brasil, segundo dados da Coordenadoria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação CFOR, da Secretaria de Estado de Educação, enviado ao Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso do Sul TCE-MS, em 2020 100% dos gestores escolares receberam ao menos uma formação com no mínimo 40hs, totalizando 1.374 gestores formados.

Vejamos, portanto, que a estrutura formativa para gestores escolares está bem estabelecida. Ocorre que o estágio não está inserido no programa de pautas formativas para Gestores Escolares da Secretaria de Estado de Educação.

Cabe ressaltar que tal situação se mantém assim ao longo de muitos anos, haja vista que não há registros de formação de gestores escolares que trate dessa temática. Assim sendo, a atuação dos gestores escolares perante o estágio nas unidades em que estão a frente ocorre basicamente pautada na condução burocrática do processo, o que contribui para a permanência de um espaço aquém do que se espera para o exercício do estágio.

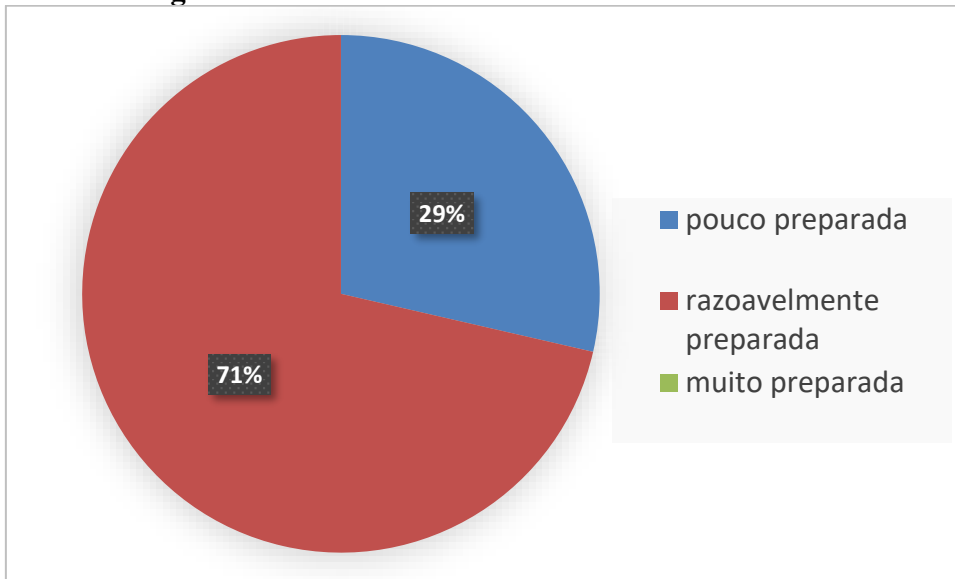
Atualmente os estagiários dos cursos de Licenciatura da UEMS em Campo Grande distribuem-se nas escolas, dando preferência para escolas com maior facilidade de acesso e próximas a ramais mais robustos de transporte urbano. A escolha das escolas parte dos estagiários em comum acordo com seus Coordenadores de estágio.

Não há uma publicação por parte da Secretaria de Estado de Educação sobre quais escolas estão mais ou menos aptas a receberem estagiários, todas estão autorizadas a recebê-los, sendo necessário apenas a anuência do gestor escolar. Mas a localização torna-se fator preponderante na escolha.

Assim sendo, temos escolas que recebem um número maior de estagiários, e dessa forma, criam uma rotina mais adaptada ao recebimento e desenvolvimento do processo de estágio. Buscamos realizar nossa pesquisa justamente nas escolas que recebem mais estagiários, contribuindo para identificar dificuldades em escolas que estão mais acostumadas, e assim, estabelecer um parâmetro de teto, considerando então que as escolas que recebem menos estagiários apresentam mais dificuldades.

A primeira questão apresentada aborda o nível de preparo da escola segunda a percepção do gestor.

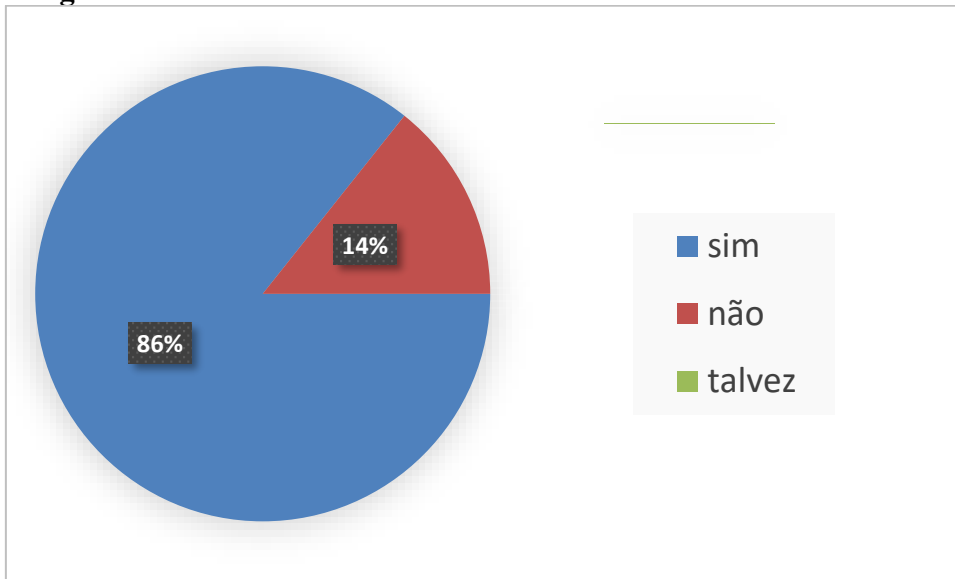
Gráfico 2 – Pesquisa com Gestores Escolares sobre o nível de preparo da escola em receber estagiários.



Fonte: Pesquisa elabora pelo autor.

Conforme gráfico acima, nenhum gestor considera sua escola muito preparada para receber os estagiários, sendo que 71 % entendem estarem razoavelmente preparados e 29% pouco preparados. Este cenário reforça a tese da necessidade de um ambiente mais preparado para a ação com estagiários, esta afirmação corroborada pelas respostas da segunda pergunta da pesquisa, que questiona junto aos gestores escolares seu entendimento da necessidade de uma melhor preparação das unidades escolas, onde 85,7% afirmam que SIM, é necessário preparar melhor o ambiente das escolas para a prática docente e o exercício do estágio supervisionado.

Gráfico 3 - Pesquisa com Gestores Escolares sobre a necessidade de preparo para receber estagiários.



Fonte: Pesquisa elaborada pelo autor.

Neste cenário, o que de fato ocorre é uma atuação burocrática para cumprimento da carga horária estabelecida para conclusão do estágio.

Ao identificarmos as dificuldades para a efetivação de práticas pedagógicas devidamente adequadas para a formação inicial de professores, surge como possibilidade a implementação de escolas de aplicação, que venham a contribuir de maneira mais eficaz no processo formativo e de fato apresentarem-se como instituições de experimentação, aplicação e demonstração da função docente.

CAPITULO 2

ESCOLAS DE APLICAÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE

Escolas de aplicação, normalmente vinculadas a Instituições de Ensino Superior, possibilitam não só um ambiente favorável para a prática docente como também abrem espaço para que os cursos de licenciatura tenham acesso a gestão de unidades escolares, área normalmente delegada as mantenedoras das redes públicas e de pouco conhecimento dos professores e discentes da academia, e por consequência, espaços com número reduzido de pesquisas e discussões. Da mesma forma, cria o cenário ideal para que o ambiente escolar se torne, de fato, um espaço de aprendizagem acadêmica.

Com possibilidades mais abrangentes, uma escola de aplicação abre um leque de oportunidades normalmente restringidas em escolas regulares de Educação Básica, como a pesquisa, onde se cria um ambiente muito favorável às pesquisas de professores regentes da própria unidade, de professores da universidade a qual a escola é vinculada, bem como de acadêmicos, mestrandos e doutorandos.

Para além da própria pesquisa, escolas de aplicação são poderosos espaços de experimentação, onde as pesquisas desenvolvidas encontram seu campo de aplicação, da mesma forma que se estabelece como um cenário adequado para o campo de estágio e desenvolvimento curricular.

Neste Capítulo apresentaremos a escola de aplicação como um caminho a ser adotado na busca por um ambiente mais preparado para o exercício das práticas da formação inicial de professores. Contestaremos, porém, o modelo atual das escolas de aplicação, muito arraigadas no conceito meritocrático de acesso e distantes da aplicação de políticas públicas para escolas comuns, bem como da dificuldade de implementação de novas unidades de aplicação nos moldes atuais.

Para tanto buscamos apresentar a história do surgimento das escolas de aplicação com base nos estudos de Tanuri (2000) e Kinpara (1997), da mesma forma que nos inspiramos em tratar sobre a possibilidade de aprendizagem em um ambiente imersivo com Pimenta (1994) e Barros (1975).

2.1 O surgimento e desenvolvimento das Escolas de Aplicação

Um dos primeiros atos legais referentes a educação no Brasil ocorre em em 1827, com a Lei de 15 de outubro de 1827, que “Manda crear (sic) escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares (sic) mais populosos do Imperio”. Mas, do que trata da formação docente, seu surgimento efetivo se deu a partir do Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, quando a educação passou para a responsabilidade das Províncias.

Assim, devido a descentralização imposta pela supracitada emenda constitucional, a formação docente para regência no ensino primário ocorria sob a tutela das escolas normais de responsabilidade das Províncias. Sendo a Província do Rio de Janeiro a primeira a criar uma escola normal, em 1835.

O percurso inicial para formação docente, como de se esperar, foi descoordenado e complexo, como diz Tanuri (2000):

Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem êxito a partir de 1870 quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade de ensino da instrução primária, bem como de liberdade de ensino. (p. 64)

A forma de organização para formação inicial docente no Brasil permaneceu inalterada com a Proclamação de República, que intensificou a descentralização amparada pela autonomia dos Estados com respaldo do pacto federativo, sendo que cada unidade teve a liberdade para criar estabelecimentos para formação docentes, conhecidas à época como escolas estaduais normais. Sem que houvesse um órgão normatizador para estabelecer parâmetros formativos, cada unidade desenvolveu sua proposta de forma independente e desarticulada das demais unidades da federação, não estabelecendo um viés nacional para formação docente.

Foi em decorrência das discussões durante a Velha República, acerca do papel do Estado em vários segmentos da sociedade, entre eles a educação, que houve o amadurecimento da necessidade de se estabelecer uma referência para formação docente. Dentre as propostas debatidas à época, surge então a criação de uma Escola Normal Superior, evidenciado no discurso de Afrânio Peixoto durante a Revisão Constitucional de 1925- 26:

Será a fundação na Capital do Brasil, de uma escola normal superior, seminário de educação nacional, viveiro do professorado de todos os liceus e ginásios estaduais, de todas as escolas normais primárias e secundárias, espalhadas pelos 20 estados da União. Nessa escola o alcance patriótico será conseguido pela unidade pedagógica (in CURY, 1996).

A consequência desta ampla discussão resultou na publicação do Decreto Lei nº 19.852 de 11 de abril de 1931. Este Decreto, que dispôs sobre a Organização da Universidade do Rio de Janeiro, criou o primeiro curso de formação de professores do Brasil, acrescentando a Faculdade de Educação, Ciências e Letras à estrutura proposta. Em seu artigo 196 o Decreto Lei nº 19852/31 define que:

Art. 196. A Faculdade de Educação, Ciências e Letras ministrará o ensino superior de diversas disciplinas com os objetivos de ampliar a cultura no domínio das ciências puras; de promover e facilitar a prática de investigações originais; de desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério; de sistematizar e aperfeiçoar, enfim, a educação técnica e científica para o desempenho profícuo de diversas atividades nacionais.

Diferente de outros cursos regulamentados pelo Decreto Lei supracitado, a proposição referente a Faculdade de Educação, Ciências e Letras não apresentava quais disciplinas deveriam ser ministradas, fato que prejudicou a especificação de formação que contemplasse a prática docente.

Em 25 de janeiro de 1934 foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo FFCL-USP, inspirada no modelo europeu de humanismo e progressismo, com explícito objetivo de desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão. Prova disso é justamente o fato desta instituição ser a criadora da unidade escolar precursora das escolas de aplicação, denominada Escola Anexa, idealizada para ser um espaço de experimentação pedagógica.

Em 1939 o Decreto Lei nº 1190 de 04 de abril de 1939 dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia com o objetivo, entre outros, de preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal. Neste mesmo ato fica definido que somente os egressos dos Cursos de Didática das Faculdades de Filosofia receberam o certificado de licenciatura, conforme estabelecia o artigo 49:

Art. 49. Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado.

Neste período o Estágio Supervisionado ou a Prática dos Componentes Curriculares não constavam no histórico escolar, pois estavam inseridos na disciplina de Didática Especial, que detinha sob sua ementa a incumbência do desenvolvimento de técnicas de ensino, objetivos e

métodos. Dessa forma é de se esperar que o exercício da prática se dava de forma teórica, pautada muito mais no compartilhamento de experiências dos próprios professores da academia e dos registros da época.

Por um breve período a formação inicial docente não apresentou qualquer orientação específica acerca das ações de prática durante o desenvolvimento acadêmico dos futuros professores. Somente em 1946 que as Escolas de Aplicação, a época denominadas Ginásios de Aplicação, foram efetivadas sob vínculo das Faculdades de Filosofia, pelo então Presidente Eurico Gaspar Dutra, em 1946, por meio do Decreto Federal n.º 9.053/46:

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição, decreta: Art. 1º - As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de didática.

O surgimento dos Ginásios de Aplicação derivou de reflexões em um período de forte influência do cenário de um novo mundo pós-guerra, as discussões em voga no Brasil acerca da educação estavam permeadas de inspirações, com ênfase dos *Teachers College* americanos, bem como do Instituto J.J. Rousseau de Genebra. Este momento de efervescência na educação incentivou uma robusta renovação pedagógica e foi pautada por grandes pioneiros no movimento de renovação do ensino, principalmente por John Dewey, Jean Jacques Rousseau, Edouar Claparede e Adolphe Ferriere, bem como os brasileiros Anísio Spínola Teixeira e Manuel Bergström Lourenço Filho, este último inclusive apontava a essência da proposta de Dewey em transformar as escolas em pequenas comunidades, capazes de introduzir nos estudantes atitudes ampliadas de participação no trabalho, rompendo o estigma de escolas como locais de transmissão de conhecimentos mínimos.

No Brasil a difusão da ideia da experimentação como parte importante da formação inicial docente amadureceu para o entendimento da conveniência dos experimentos de novos modelos didáticos, apresentando assim um modelo de escola distinto da escola comum, que cumpria com a lógica da indissociabilidade da pesquisa e extensão.

Foi da possibilidade de se aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos na formação acadêmica na prática escolar que se originou a denominação Colégio de Aplicação, pois estas instituições configuram-se como ambiente propício para a prática docente, segundo Kinpara (1997):

Os Colégios de Aplicação devem seu nome à função essencial que lhes ditou a existência, ou seja, ser um tipo de estabelecimento de ensino em que os alunos do Curso de Didática fizessem a aplicação, numa situação real de ensino-aprendizagem, dos conhecimentos teóricos adquiridos durante seu curso de graduação.

Ainda durante a criação dos Ginásios de Aplicação, havia uma preocupação sobre sua implementação, prova disso é que em 1947, um ano depois da publicação do Decreto Lei nº 9053/46, foi publicada a Lei nº 186 de 19 de dezembro de 1947, que ampliava para 3 anos o prazo de implantação.

Cabe observar que apesar da denominação adotada ser a de Ginásio de Aplicação, na prática as unidades ofertavam tanto o Ensino Ginásial como também o Colegial, daí a derivação para a denominação Colégios de Aplicação. Pois, apesar de serem pensados inicialmente como Ginásios, ou seja, de prática exclusiva as séries distintas dos ginásios da época, na realidade observou-se a constituição de Colégios de Aplicação, de forma mais abrangente e diferente do que previa o Decreto Federal n.º 9.053/46, que definia a instituição enquanto Ginásio de Aplicação, conforme explica Kinpara (1997):

De fato, na prática, os primeiros estabelecimentos que começaram a funcionar em cumprimento ao referido Decreto Lei, foram Colégios de Aplicação e não Ginásio de Aplicação. A própria designação, Colégio de Aplicação, sugere que tais escolas ministravam não apenas o Ensino Ginásial como também o Colegial.

Em 1951 a sessão da Congregação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade de São Paulo aprovou o Regimento do Colégio de Aplicação, que em seu Art. 228, ítem 2 definiu a função de “servir à prática docente e aos estágios dos alunos na licenciatura” e no ítem 3 observou para “servir de campo de investigação pedagógica para a Faculdade”.

Chegou-se então a um momento ímpar do entendimento da Prática como ato de aprofundamento do processo de aprendizado do licenciando, onde a experimentação apresenta-se como o estado da arte deste processo formativo, ficando evidente então que a Prática e a Experimentação apresentaram-se como as duas linhas de desenvolvimento dos Colégios de Aplicação ao longo do período de surgimento e consolidação destas unidades.

É importante assimilarmos as diferenças entre o processo do estágio e o processo de experimentação. Pimenta (1994, p.21) define o estágio da seguinte maneira: “Por estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho (...)”, sendo assim uma simulação supervisionada da atuação docente. Já a experimentação é assim definida por Barros (1975, p. 108):

(...)decorre de atividade de pesquisa que representa o questionamento de dúvidas, problemas e a busca de soluções através da ampliação do método científico. O seu objetivo é introduzir inovação no processo ensino-aprendizagem, ou mesmo na estrutura organizacional da escola, as quais sejam capazes de promover a melhoria do sistema, a experimentação é portanto, um meio de chegar-se à inovação. Para ser adotada, a inovação precisa passar por um processo experimental de planejamento, acompanhamento e avaliação (BARROS, 1975, p 108).

Fica claro então que a prática consiste na imersão do licenciando na estrutura educacional já existente, onde o mesmo, sob supervisão do coordenador de estágio, desenvolve sua ação de prática docente na sequência de observação, participação e regência. Este último muitas vezes negligenciado pelas escolas comuns. Já a experimentação concede ao licenciando a possibilidade de análise aprofundada da realidade da prática docente, sendo capaz de problematizar e propor resoluções, proporcionando entendimento amplo de sua realidade e o discernimento para identificar necessidade e apontar soluções.

A coexistência destas linhas de atuação, Prática e Experimentação, passaram a conflitar ao longo das décadas seguintes, principalmente devido ao aumento significativo de número de licenciados, decorrentes da demanda gerada pelo crescimento da oferta do Ensino Secundário no país.

Ocorre que o aumento do número de estudantes de licenciaturas não foi acompanhado pela ampliação da oferta de classes nos Colégios de Aplicação, promovendo a necessidade de buscar o desenvolvimento das práticas em outras escolas locais. Surgem então as primeiras ações de implementação de estágios e práticas em escolas.

Neste momento os Colégios de Aplicação passam pela situação de uma indefinição de papel essencial, pois necessitava cumprir sua missão primordial de servir como campo de estágio, mesmo que atendendo uma parcela dos licenciandos, ao mesmo tempo que teria que renunciar ao processo de experimentação, ou inverter sua prioridade, promovendo a experimentação ampla e desfavorecendo o espaço para a prática. Fato é que, devido ao crescimento considerável de licenciandos, os Colégios de Aplicação focaram na oferta da Prática em detrimento a Experimentação, cenário conduzido até os dias atuais.

Consideremos, portanto, o cenário nos anos 1950 em que a situação de ampliação da demanda para atendimento da Prática sufocou a possibilidade de oferta da experimentação.

Este cenário poderia ser minimizado, caso a determinação estabelecida pelo Decreto/Lei n.9053/46, que definiu a implantação imediata de novos ginásios, observasse também a ampliação de recursos para que as Faculdades de Filosofia pudessem ampliar suas estruturas de

aplicação. A história nos mostra desde então que a educação já sofria com a implementação de políticas públicas capengas e desconectadas, que definem objetivos sem que se pese a qualidade e o investimento necessário.

Apesar das dificuldades impostas, os Colégios de Aplicação ainda permaneceram destacando-se como unidades de referências, em muito pelo vínculo de manutenção junto às Universidades, garantindo-lhes qualidade em material humano e estrutural que as demais instituições de educação básica não possuíam à época.

Nos anos 1960, o cenário que surgiu da necessidade de atender a demanda gerada pela ampliação do número de licenciandos, consolidou-se com a publicação do Parecer CFE n.292/62 do Conselho Federal de Educação, que mudava os rumos dos espaços para Prática, apontando que a Prática de Ensino deveria ocorrer preferencialmente nas escolas da comunidade, retirando a exigência da criação de Colégios de Aplicação.

Cabe ressaltar que a alteração feita pelo parecer supracitado não reflete apenas a necessidade de ampliação de campos para execução da Prática, é também uma consequência das críticas que surgiam à época sobre a elitização dos Colégios de Aplicação, assunto que trataremos mais adiante neste texto.

Fato é que com a possibilidade de execução da prática em escolas, facilitou-se a criação de novos cursos superiores para formação docente, haja vista que a desobrigação de se dispor de um Colégio de Aplicação reduziu consideravelmente os custos para implementação de novos cursos superiores.

Apesar da criação deste novo espaço de prática por indicação do Parecer CFE n. 292/62, havia um problema que persiste até os dias atuais, que é a inexistência da obrigatoriedade por parte das escolas comuns em receber os licenciados, até porque estas unidades educacionais possuem mantenedoras diferentes, sem vínculo institucional com as instituições de ensino superior, diferente dos Colégios de Aplicação que eram mantidos pelas próprias instituições formadoras de professores. O mesmo parecer também alterou a finalidade dos Colégios de Aplicação, focando-os no papel de espaços de experimentação e demonstração, resgatando parcialmente sua potencialidade para as inovações, mas ao mesmo tempo declinando da estrutura de campo para a prática.

Havia à época a expectativa de que os Colégios de Aplicação pudessem configurar-se em espaços puros para experimentação, considerando a ligação com as instituições de ensino superior e sua predestinação à pesquisa. Entretanto não foi o que ocorreu.

Na prática os Colégios de Aplicação vivenciaram o isolamento pelo fato de não serem escolas integradas às redes de ensino, oferecendo um ambiente descontextualizado das políticas

públicas pelas quais os futuros docentes iriam enfrentar. Dessa forma, a falta de integração com as demais escolas de educação básica, tornou complexa a condução das práticas de ensino, pois o licenciando deveria optar em frequentar um ambiente promissor para pesquisa e experimentação, mas desconexo da realidade vindoura, ou optar pelo exercício da Prática de Ensino em uma escola comum, imersa no rito das políticas públicas vigentes, mas sem espaço para pesquisa e experimentação.

Observa-se por fim um cenário de desestímulo à Prática ao final dos anos 1950, conforme aponta Barros (1975, p. 110) “a própria concepção de estágio sofreu desgaste, pois deixou de ser um processo de formação- e passou a ser um mero mecanismo de cumprimento de exigência curricular para se obter um diploma”.

A partir dos anos 60, apesar da falta de incentivo para criação de novos Colégios de Aplicação, o país presenciou um aumento significativo de novas unidades, de 02 unidades nos anos 50, chegou-se a 27 unidades nos anos 2000, conforme dados do Conselho Nacional dos Dirigentes das Escolas de Educação Básica vinculadas às Instituições Federais de Ensino Superior - CONDICAP.

A partir dos anos 1970 há uma maior procura de estudantes pelo Ensino Superior, o que gerou naturalmente uma ampliação na demanda de espaços para execução da prática docente, ocasionando um gargalo na oferta de escolas de aplicação, pois o aumento tímido do número de unidades de aplicação não acompanhou o crescimento da procura, ampliando assim a busca para execução dos estágios em unidades escolares comuns vinculadas às secretarias de educação públicas bem como em unidades privadas de educação básica.

Dessa forma, o quadro de oferta e demanda das unidades de aplicação jamais acrescentou-se, e, ao longo das últimas décadas, principalmente pela forma em que os cursos de licenciatura foram oferecidos à sociedade.

2.2 O modelo atual das escolas de aplicação

Atualmente existem 27 escolas de aplicação no Brasil, destas 14 vinculadas a Universidades Federais, 09 vinculadas a Universidades/Faculdades Estaduais, 01 vinculada a Faculdade Municipal e 03 vinculadas a Instituições de Ensino Superior privadas, sendo que em Mato Grosso do Sul não existem escolas de aplicação implantadas.

Estas Instituições de Ensino Superior são as mantenedoras de suas respectivas Escolas de Aplicação, assim sendo, atuam na gestão administrativa, financeira e pedagógica destas unidades.

Este cenário dispõe então de um mapa distributivo onde as unidades de aplicação tornaram-se uma opção de suas respectivas mantenedoras, sem que cubram a efetiva necessidade de atendimento do Estágio Supervisionado. Sua importância comprovada reflete uma possibilidade importante, mas que esbarra necessariamente nas limitações de custo de implementação, bem como no desvio de função a que foram submetidas estas instituições ao longo do tempo, conforme abordaremos a seguir.

As Escolas de Aplicação vinculadas as Instituições de Ensino Superior são ligadas aos sistemas estaduais ou municipais, mas não fazem parte das redes estaduais ou municipais, assim sendo, cumprem o estabelecido nas normas de Sistema, mas não desenvolvem as políticas públicas das escolas públicas das redes de ensino. Ou seja, na prática se distanciam da realidade das escolas comuns.

Portanto, ao apontarmos a escola de aplicação como uma boa possibilidade de aprimoramento para a prática pedagógica, com vistas a um ambiente de pesquisa e desenvolvimento de ações pedagógicas por parte dos cursos de formação de professores, faz-se necessário analisarmos um pouco mais de perto situações postas que nos indicam o caminho de evoluir a um cenário de instituição de aplicação mais adequada ao que se espera de uma unidade-escola.

Assim sendo, vamos discorrer sobre o modelo atual das unidades de aplicação para evoluir na ideia de uma escola de aplicação inovadora que de fato atinja as expectativas de um ambiente de formação real.

Da forma que está disposto hoje, o modelo de escola de aplicação desenvolvido pela Universidades públicas, em especial as federais, a qual nos inspiramos para propor a escola de aplicação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, necessita de alterações, para que se torne exequível e acima de tudo coerente com o que desejamos para que de fato seja viável e realmente faça a diferença na formação de futuros professores da mesma forma que resulte em uma escola democrática e promotora de justiça social.

Assim sendo, abordaremos duas dificuldades que precisam ser consideradas para que possamos propor uma ação coerente e promissora com os ideais da UEMS, pois em ambos os casos ponderamos o que ocorre ao analisarmos a escola de aplicação atual, sob o ponto de vista do seu ideário quando do processo de criação desta instituição, inserindo nesta análise a conjuntura institucional que se tornaram ao longo dos anos e sua atual forma de gestão e atuação, encontramos um cenário de excelência na atividade escolar, na qualidade da oferta da educação básica, mas muito distante do seu real objetivo e completamente destoante do papel de acesso equânime a ser adotado por uma instituição pública de ensino.

Assim, começamos com a análise da forma de admissão dos estudantes nas escolas de aplicação no Brasil. Esta ação varia entre processos de exames de admissão, sorteio de vagas e uma mescla de ambos. Ao longo do tempo, algumas escolas de aplicação evoluíram para o sorteio de vagas e outras se mantiveram com exames de proficiência.

O acesso por sorteio apresenta-se como modelo mais democrático, mas não confere o caráter comunitário de acesso que uma escola pública regular deveria apresentar. Pois, para além de ser um instrumento público que promova a educação conforme determina a Constituição, a escola pública constitui-se na representatividade da comunidade onde está inserida, esboçando em sua rotina as especificidades sociais e as características inerentes ao público que frequenta e promove o rito peculiar de cada unidade. O sorteio, por sua vez, apesar de garantir acesso democrático, não espelha a comunidade, como os processos de matrícula comuns garantem, conferindo a moradia como critério primordial para matrícula, e dessa forma, oferecendo a escola a quem de fato reside na comunidade desta escola.

Outro processo para ingresso nas escolas de aplicação é por exame de admissão, uma herança do período elitista nos ginásios brasileiros, quando os mesmos exigiam esta modalidade de acesso e que algumas universidades insistem em manter em suas respectivas escolas de aplicação.

Tal forma de seleção configura-se em um verdadeiro paradoxo, pois as universidades públicas brasileiras possuem uma longa história de luta contra sistemas meritocráticos que se tornam excludentes e injustos. No entanto, justamente algumas das escolas de aplicação ligadas às universidades públicas são atualmente, junto aos Institutos Federais, o maior exemplo de um sistema de acesso meritocrático e excludente quando tratamos de escolas públicas de educação básica.

Os processos seletivos adotados pelas escolas de aplicação, onde os candidatos com melhores desempenho nas provas de acesso são admitidos, inserem o fator de estímulo à concorrência pautada na meritocracia, o que afasta o atendimento de premissas como a igualdade de oportunidade.

Conforme pesquisa realizada com dados referentes a 7 escolas de aplicação que possuem suas informações disponíveis no banco de dados do Censo Escolar de 2019, conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, observamos que, quanto à escolaridade das mães dos estudantes, foi identificado que 39% das mães de estudantes matriculados em escolas de aplicação possuem nível superior, enquanto apenas 9% das mães dos estudantes das demais escolas públicas atingiram a mesma escolaridade.

Outro dado relevante sobre o acesso é a distribuição dos ingressantes por raça/cor, que também é distinto entre escolas de aplicação e escolas das demais redes públicas, sendo que nas unidades vinculadas às Universidades o percentual de estudantes brancos que conseguem matrícula é de 36%, enquanto em escolas públicas das demais redes é de 27%, uma diferença considerável de 9%. Destaca-se também que proporcionalmente o número de pardos/pretos é menor nas escolas de aplicação quando comparados às demais escolas públicas, uma diferença de 5%.

Tal situação ocorre, pois, obviamente, estudantes de estruturas familiares mais favorecidas, seja pela cor/raça ou pela escolaridade de seus responsáveis, tendem a ter melhor desempenho nas avaliações para admissão nos processos seletivos das escolas de aplicação.

Naturalmente esta forma de seleção para ingresso nas unidades de aplicação garante um quadro discente mais preparado e selecionado, assim consequentemente capaz de desenvolvimento da aprendizagem quando comparado ao quadro discente das demais escolas públicas.

Prova disso é o desempenho apontado pelas escolas de aplicação no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2019, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira a cada 2 anos.

Analisamos aqui os índices obtidos por 7 escolas de aplicação que possuem suas informações disponíveis no banco de dados do INEP. Estas unidades estão vinculadas as seguintes Universidades: Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Universidade Federal de Roraima – UFRR, Universidade Federal de Goiás – UFG, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Universidade Federal do Pará – UFPA e Universidade Federal Fluminense – UFF.

Considerando os resultados das escolas de aplicação quando comparados às escolas dos municípios em que estão inseridos fica evidente a diferença no desempenho do IDEB, vejamos quanto aos resultados dos anos iniciais do Ensino Fundamental:

Tabela 4 - Comparativo IDEB Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas de Aplicação com seus respectivos municípios.

Escola de Aplicação	Universidade	IDEB Anos Iniciais	Ideb dos municípios
COLEGIO DE APLICACAO JOAO XXIII	UFJF	7,5	5,6 Juíz de Fora
COLEGIO DE APLICACAO DO CE DA UFPE	UFPE	8,3	5,2 Recife
COLEGIO DE APLICACAO DA UFRR	UFRR	6,2	5,9 Boa Vista
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA A EDUCACAO	UFG	6,6	5,4 Goiânia
COLEGIO DE APLICACAO UFSC	UFSC	6,7	5,7 Florianópolis
ESCOLA DE APLICACAO DA UFPA	UFPA	6,5	5,5 Belém
COLEGIO UNIVERSITARIO PROFº GERALDO ACHILLES DOS REIS	UFF	6,7	5,5 Niterói

Fonte: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2019 - INEP

Podemos observar claramente na tabela acima a diferença de desempenho de IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental entre escolas de aplicação em comparação com a média das escolas de seus respectivos municípios. O desempenho amplamente melhor destas unidades, algumas com índices muito acima das metas, reforçam a tese de se comportarem como escolas distantes da realidade de uma escola.

Prova disso é o descritivo de perfil discente no Projeto Político Pedagógico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE:

[...] a nossa clientela é composta por alunos de classe média ou média alta, com grande parte advinda de escolas particulares e também que a maioria faz curso preparatório para ingressar no CAp. A maioria dos pais têm curso superior, muitos são funcionários públicos ou trabalham em funções de alto nível em empresas particulares, ou são profissionais liberais. Além disso, possuem toda infraestrutura para um bom desenvolvimento escolar com espaço definido para estudos em suas casas e também apoio da família no que se refere ao auxílio nos estudos. Esse fato nos leva a acreditar que a forma de ingresso atual do CAp prioriza uma clientela de perfil sócio-econômico mais favorecida e que tem plenas condições de concorrer à seleção pública a qual se submetem para entrar no CAp (COLÉGIO DE APLICAÇÃO, 2015, p. 97).

Vejamos então que, além da seletividade do processo de admissão e seu consequente incentivo ao acesso desigual, o ingresso meritocrático faz com que a função primordial de garantir um espaço real para prática docente, que apresente a realidade da escola inclusive no que tange o perfil heterogêneo e desafiador para a proposição de soluções pedagógicas não ocorre. Temos então uma escola distante da realidade de uma escola comum e incapaz de contribuir adequadamente para a formação do futuro professor.

De forma clara, mas subjetiva, observa-se nas escolas de aplicação atuais, uma preocupação maior em buscar melhores desempenhos em avaliações em larga escala e índices de qualidade, muito mais do que se propor a ser de fato um espaço de pesquisa e prática docente, e muito menos em ser uma escola de acesso democrático e ambiente propício para pesquisa.

Guardadas as devidas proporções, seria como se um hospital universitário selecionasse o público a ser atendido de forma a ter melhores índices de recuperação, descartando atender pacientes em casos severos. No final das contas seria um hospital com bons índices, mas incapaz de proporcionar ao futuro médico o conhecimento necessário para atuar nos demais hospitais e postos de saúde.

A lógica de uma escola de aplicação deve ser a de oferecer a realidade de uma escola pública aos estagiários e seus respectivos professores, consistindo em um ambiente que exige a busca pela criação de estratégias com foco no aprimoramento da pesquisa, promovendo uma escola de qualidade a estudantes de educação básica ao mesmo tempo que se apresenta como objeto de inspiração para o desenvolvimento de políticas públicas para todas as outras escolas da rede pública. Assim, consolidando o papel da Universidade como instituição de pesquisa relevantes para a melhoria da sociedade.

2.2.1 O custo de implantação de uma Escola de Aplicação

Além do nítido desvio de função das escolas de aplicação atuais quando se trata da questão de se apresentarem como ambiente devidamente propício para o desenvolvimento da prática docente no que tange a imersão em um ambiente fidedigno à realidade das escolas públicas, há também a grande dificuldade de implementação no que tange a realidade financeira de uma Universidade que se disponha a colocar em funcionamento uma unidade de aplicação.

Para entendermos o custo de uma escola é necessário abordarmos um pouco sobre as formas de se calcular o valor de funcionamento de uma escola pública. Configura-se de forma complexa chegar ao custo para funcionamento de uma unidade escolar pública de educação básica, dado o imenso leque de subsídios com diferentes finalidades e oriundos de fontes distintas para garantirem a operacionalização das unidades. A lei n 13.005 de 25 de junho de 2014, que trata do Plano Nacional de Educação, define o uso do Custo Aluno-Qualidade inicial - CAQi, como mecanismo de cálculo a ser progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade - CAQ, assim determinado pelas estratégias 20.7 e 20.8 do PNE.

Conforme o referencial do estudo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação através da publicação “O CAQi e o CAQ no PNE: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil?”, com ano base de 2018 feito pela Revista Nova Escola, o custo médio por estudante da escola pública urbana é de:

- Anos Iniciais do Ensino Fundamental R\$ 3.387,54 por ano;

- Anos Finais do Ensino Fundamental R\$ 3.725,44 por ano;
- Ensino Médio R\$ 5.001,48 por ano.

Assim sendo, imaginando o custo para manutenção de uma escola de educação básica que oferte ao menos 600 estudantes divididos proporcionalmente nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, teriam um custo médio anual próximo de 2,5 milhões de reais. Esta conta não considera a construção de uma nova escola, agrega apenas o custo de funcionamento da unidade escolar, como também despreza o valor investido por repasses de Programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, como o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, o Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE, entre outros.

Propor a construção de uma escola de aplicação ou mesmo a conversão de uma escola pública comum em uma escola de aplicação com alteração de mantenedora, passando da Secretaria de Educação para a Universidade, acarretaria um investimento pesado para qualquer instituição de ensino superior.

Diante do que foi apresentado até aqui, fica clara nossa intenção de propor algo novo, um modelo de escola de aplicação que cumpra com o esperado no que tange o objetivo primário de uma unidade de aplicação como determina o artigo 2º da Portaria do Ministério da Educação n. 959 de 27 de setembro de 2013, que estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento do Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais

Art. 2º Para efeito desta Portaria, consideram-se Colégios de Aplicação, as unidades de educação básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente.

Da mesma forma esta escola necessita ser democrática em sua essência, com acesso aqueles que precisam, pois o perfil desejado de uma escola pública, principalmente uma que esteja vinculada a instituições de ensino superior pública, é aquela que busca a igualdade em todos os processos da vida escolar, seja da entrada até a saída, e deve primar pela igualdade de oportunidades, conforme aponta Estevão (2016, p. 53-54):

[...] a justiça escolar como igualdade de tratamento, quer no acesso, quer no sucesso, quer na possibilidade de permanecer no sistema [...], tendo em vista a igualdade entre todos, mas também a justiça diferencialista, dando mais aos que mais necessitam, designadamente aos que revelem dificuldades ou necessidades educativas especiais.

Construir uma ação que agregue a necessidade de implementação de um modelo de aplicação onde os cursos de Licenciatura e Pedagogia tenham a sua disposição um campo experimental, ao mesmo tempo, que seja viável administrativa e financeiramente para a Universidade, é focar no desenvolvimento de uma política pública que busque na articulação institucional a possibilidade de desenvolver a metodologia de acesso e pesquisa em uma escola comum, via parceria com a Secretaria de Estado de Educação.

Tal proposição nos abre um novo caminho, onde qualquer escola pública possa ser uma unidade de aplicação, onde a modelo de gestão compartilhada entre Universidade e Secretaria de Educação garante o acesso democrático aos estudantes ao mesmo tempo que oferece ao acadêmico um campo de pesquisa fidedigno a situação da educação pública, ao invés de lhe apresentar um cenário exclusivo e distante da realidade.

O capítulo 3 desta dissertação apresentará o projeto de Escola de Aplicação de gestão compartilhada, uma forma inovadora de política pública pensada na possibilidade de um modelo replicável, democrático e realista.

CAPÍTULO 3

UMA ANÁLISE DA PARCERIA UEMS – SED PARA UM NOVO MODELO DE ESCOLA DE APLICAÇÃO

Para que possamos vislumbrar uma parceria entre a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e a Secretaria de Estado de Educação, principalmente no que tange a atuação da Universidade de forma mais robusta no desenvolvimento pedagógico das escolas que passarão a ser de aplicação, é necessário nos dedicarmos inicialmente a entender o panorama da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, afim de garantir o entendimento do cenário atual e possibilidade de pesquisa, ainda mais pelo conceito aqui proposto, com possibilidade de replicar o projeto em escolas onde estiverem instaladas as unidades universitárias da UEMS.

3.1 Panorama da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul

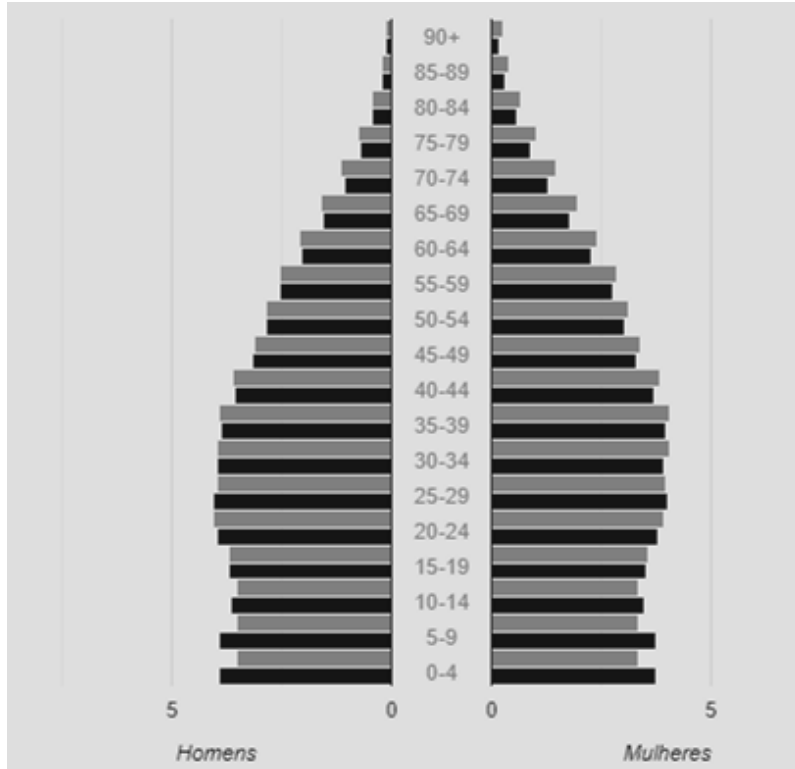
A Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, conforme dados da Secretaria, possui atualmente 349 unidades educacionais, entre escolas e centros especializados, distribuídos nos 79 municípios. Dessas, 292 são escolas urbanas e 57 escolas rurais, entre escolas do campo, indígenas e ribeirinhas.

Conforme dados da Secretaria de Estado de Educação, o quadro docente da Rede Estadual de Ensino possui atualmente 19.233 professores nas 3 etapas da Educação Básica, com ênfase nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Em 2021, ainda segundo o Censo Escolar, a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul teve 211.733 matrículas, nas três etapas da educação básica, bem como em suas respectivas modalidades, constatando um panorama de redução de matrículas ao longo da última década.

A redução de matrículas na rede estadual tem relação direta com a organização da pirâmide etária de Mato Grosso do Sul, que vem passando por um processo de estabilização, com leve redução no número de jovens, público este preponderantemente matriculado na rede estadual de ensino, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 4 – Pirâmide etária do Mato Grosso do Sul e do Brasil em 2021



Legenda



Fonte: IBGE

Observa-se que a faixa 10 a 14 anos e a faixa de 15 a 19 anos apresentam-se com valores inferiores as faixas de 20 a 24 anos e 25 a 29 anos, fato que corrobora com o cenário de redução de matrículas por relação direta com a redução da população na faixa de matrícula para os anos oferecidos pela Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Sendo este um fenômeno acompanhado também pelos gráficos de projeção nacional.

Este cenário contribui para a consolidação de políticas públicas, haja vista que a estabilização de faixas etárias de nível escolar pressupõe investimento mais elevado em melhoria de estruturas existentes que atendem a demanda atual, da mesma forma que indica menor investimento em novos instrumentos públicos.

3.1.1 Estrutura da Escolas da Rede Estadual

Notadamente a REE/MS destaca-se por possuir uma infraestrutura melhor do que a média brasileira, conforme o Censo Escolar 2021, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). No que tange às escolas com acessibilidade, 81% das unidades estão adaptadas, enquanto a média brasileira é de 51%. Acerca do acesso a água filtrada, 99% das escolas da REE/MS enquanto o Brasil atinge 95%.

Ainda, sobre as dependências das escolas é importante observar que 91% das escolas estaduais possuem laboratórios enquanto no Brasil a média é de 73%, da mesma forma destaca-se que 94% das escolas da REE/MS possuem quadra esportiva, já a média brasileira é de 66%, tais indicadores são bastante positivos, entretanto, no que tange ao percentual de escolas dotadas de Bibliotecas, apenas 37% das unidades possuem este espaço, um valor que, apesar de superior à média nacional de 31%, está muito aquém do necessário.

Um dado interessante é que, conforme o Censo Escolar, apenas 86% das escolas brasileiras possuem sala de professores, enquanto que em Mato Grosso do Sul 99% das escolas estaduais contam com este espaço imprescindível para ações de planejamento e desenvolvimento pedagógico. Cabe destacar também que 99% das escolas da rede estadual possuem acesso à internet, sendo, atualmente, conforme o Ministério da Educação, a rede pública educacional mais conectada do Brasil.

Acerca do saneamento básico, 88% das escolas estaduais estão ligadas a rede de água tratada, enquanto a média brasileira é de 70%, de acordo com dados do Censo Escolar. Quanto a energia elétrica, 100% das escolas da rede estadual são atendidas, já a média do Brasil é de 96%. Já o esgoto chega a 49% das escolas estaduais enquanto a média nacional é de 47%. No caso de banheiros, 96% das escolas brasileiras possuem sanitários, enquanto a Rede Estadual atinge 100% de escolas equipadas com este espaço. No que tange a coleta de lixo, 92% das escolas estaduais têm seu lixo devidamente recolhido, enquanto a média brasileira é de 67%.

Do aspecto humano da rede estadual de Mato Grosso do Sul, conforme dados da Secretaria de Estado de Educação, possui mais de 13 mil professores, desses, segundo o Censo Escolar 2021, 55% identificam-se como brancos, 5% como pretos, 36% como pardos, 2% como indígenas, 1% como amarelos e 1% preferiram não declarar.

3.1.2 Desenvolvimento pedagógico da Rede Estadual

Sobre o rendimento das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, identificam-se gargalos de aprovação no 3º ano do Ensino Fundamental, no 9º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio, conforme os dados abaixo, obtidos junto ao Censo Escolar:

Tabela 5 - Taxa de rendimento (2021) - Ensino Fundamental - Anos iniciais

	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano	1,5% 9 reprovações	0,2% 1 abandono	98,3% 607 aprovações
2º ano	5,4% 36 reprovações	0,5% 3 abandonos	94,1% 623 aprovações
3º ano	8,6% 159 reprovações	0,1% 2 abandonos	91,3% 1.690 aprovações
4º ano	5,2% 361 reprovações	0,2% 14 abandonos	94,6% 6.569 aprovações
5º ano	3,4% 300 reprovações	0,1% 9 abandonos	96,5% 8.501 aprovações

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

Tabela 6 - Taxa de rendimento (2021) - Ensino Fundamental - Anos Finais

	Reprovação	Abandono	Aprovação
6º ano	5,9% 1.081 reprovações	03% 55 abandonos	93,8% 17.191 aprovações
7º ano	6,7% 1.372 reprovações	0,4% 82 abandonos	92,9% 19.019 aprovações
8º ano	7,1% 1.487 reprovações	0,6% 126 abandonos	92,3% 19.329 aprovações
9º ano	7,6% 1.729 reprovações	0,6% 137 abandonos	91,8% 20.890 aprovações

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

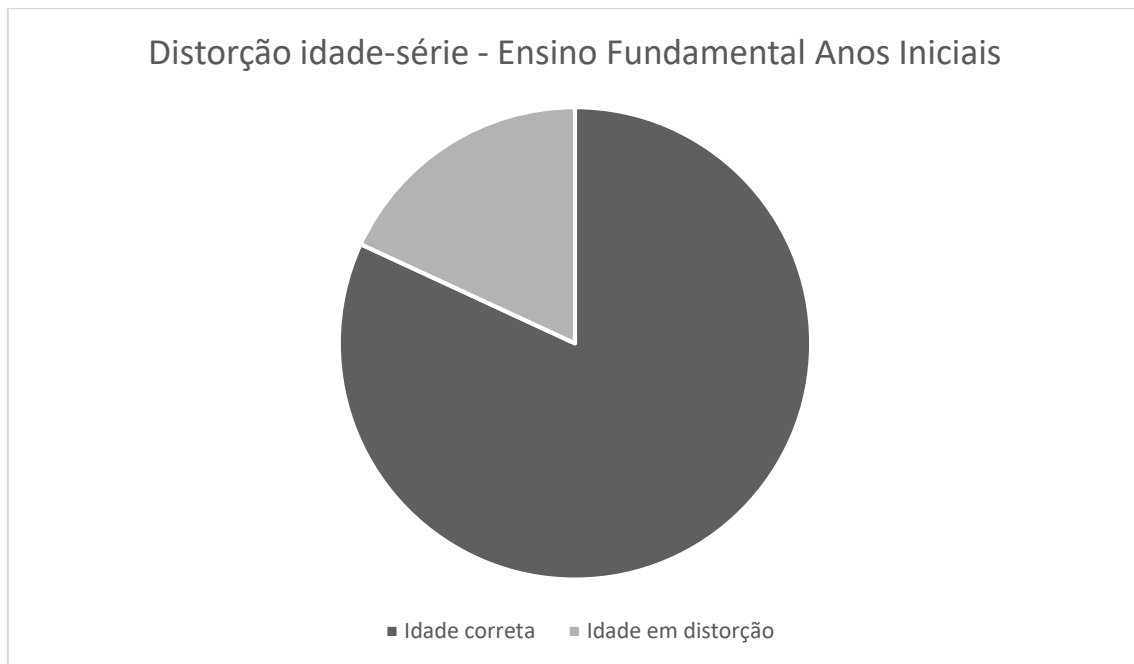
Tabela 7 - Taxa de rendimento (2021) - Ensino Médio

Ensino Médio	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EM	16,9% 5.627 reprovações	1,5% 499 abandonos	81,6% 27.171 aprovações
2º ano EM	16% 4.987 reprovações	1,5% 468 abandonos	82,5% 25.713 aprovações
3º ano EM	11,8% 3.065 reprovações	1,2% 312 abandonos	87% 22.601 aprovações

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

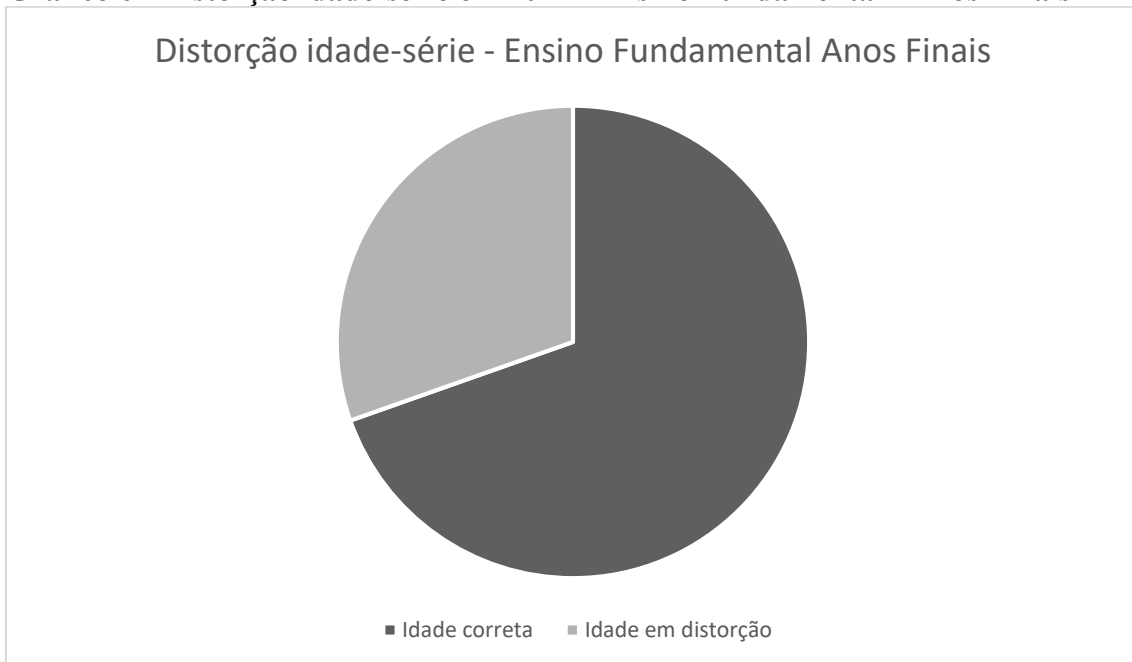
Diante dos números de reprovação ao longo dos anos da educação básica, evidencia-se uma consequência direta, que é a distorção idade-série, sendo esta a proporção de estudantes com mais de 2 anos de atraso escolar, considerando que no Brasil, a criança deve entrar no 1º ano do ensino fundamental aos 6 anos de idade, permanecendo no Ensino Fundamental até o 9º ano, com a expectativa de que conclua os estudos nesta modalidade até os 14 anos. Conforme apresentam os gráficos abaixo:

Gráfico 5 - Distorção idade-série em 2021 - Ensino Fundamental - Anos Iniciais



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

Gráfico 6 - Distorção idade-série em 2021 - Ensino Fundamental - Anos Finais



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

Gráfico 7 - Distorção idade-série em 2021 - Ensino Médio



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

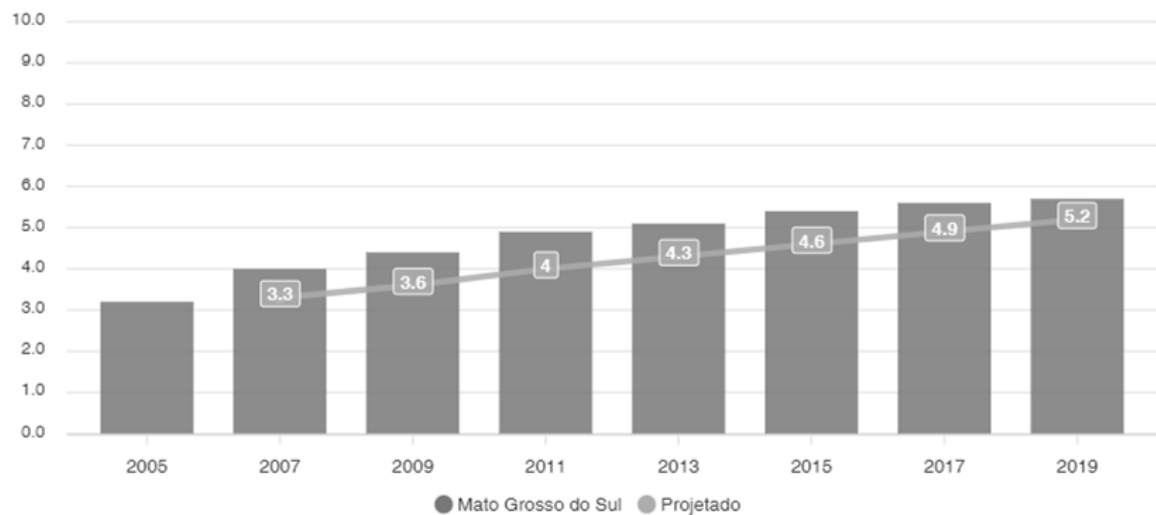
Os índices de distorção idade-série são sempre muito significativos, pois indicam a demanda reprimida para a ofertas de programas de correção de fluxo e aceleração de estudos.

Vejam, portanto, que a Rede Estadual apresenta significativa demanda futura para a correção da idade-séria de estudantes matriculados.

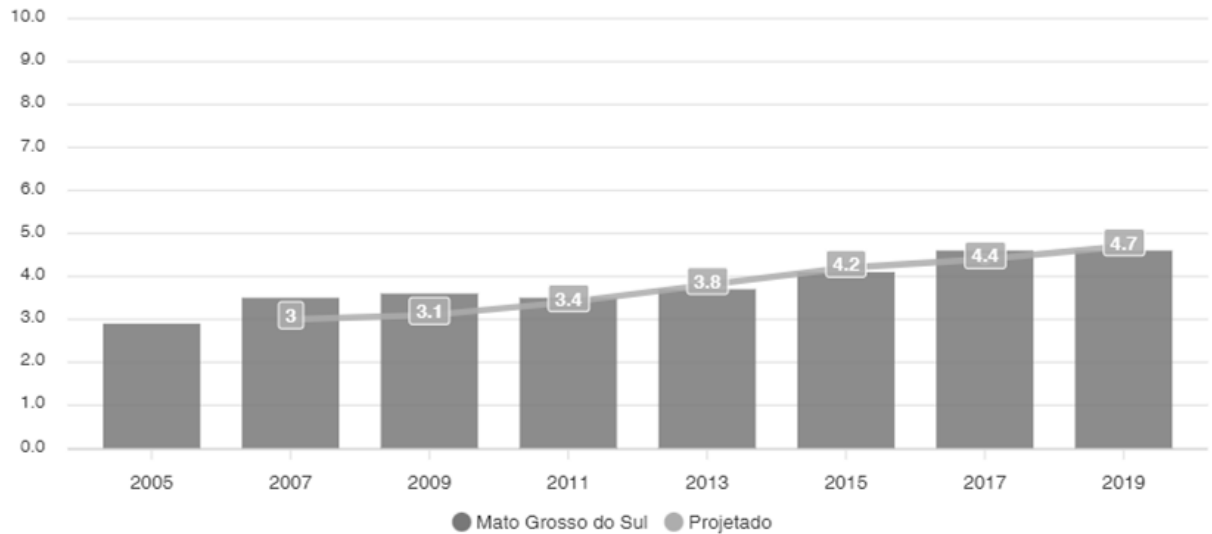
3.1.3 Desempenho do IDEB

A Rede Estadual vem apresentando evolução positiva ao longo dos ciclos de análise realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, publicados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, realizado bianualmente, conforme gráficos abaixo.

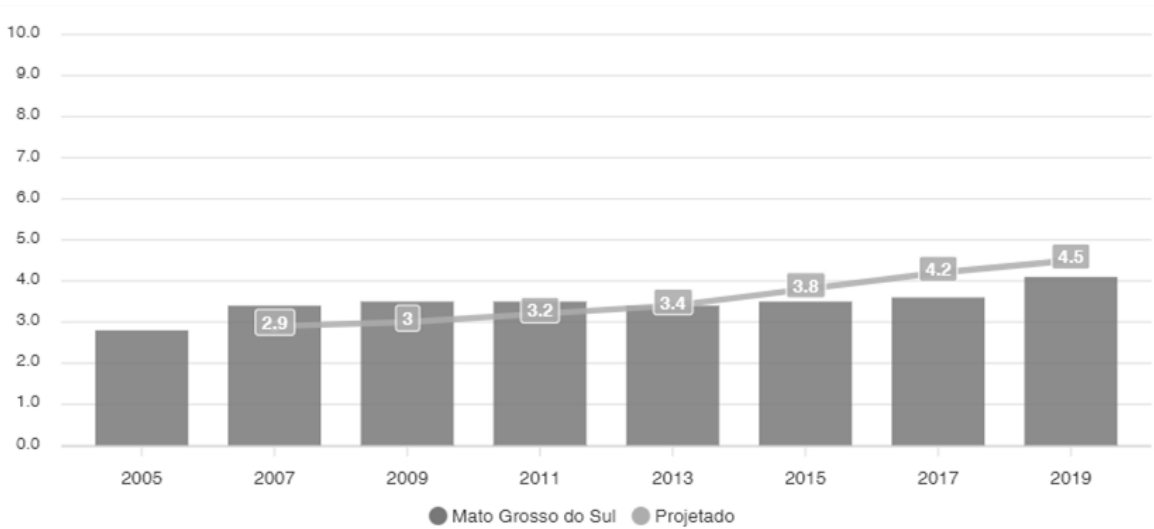
Gráfico 8 - Evolução do IDEB no Ensino Fundamental – Anos Iniciais



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

Gráfico 9 - Evolução do IDEB no Ensino Fundamental – Anos Finais

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

Gráfico 10 - Evolução do IDEB no Ensino Médio

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

Fica evidente a evolução do IDEB da Rede Estadual de Ensino ao longo dos anos, em que se pese o crescimento tímido, é necessário atentar sobre a consolidação deste processo.

3.2 Funcionamento das escolas públicas

Esclarecido o panorama da REE/MS, para que possamos buscar mais aprofundamento para formulação da ideia de uma escola de aplicação a ser implementada, é necessário observar a forma de funcionamento das escolas públicas.

Atualmente as escolas públicas brasileiras são ligadas, em sua maioria, a mantedoras das escolas integrantes do Poder Executivo, seja ele municipal, estadual ou federal. Outro grupo de escolas públicas, bem restrito e já tratado nesta dissertação, é o de escolas de aplicação atuais, cujas mantenedoras são as Faculdades de Educação ou Universidades as quais são ligadas administrativa e pedagogicamente.

Nesta dissertação apresentamos a proposta de uma escola de aplicação de manutenção híbrida, ligada a duas instituições, a UEMS e a SED, com atribuições distintas em ação conjunta e complementar, conforme discorreremos a diante. Mas antes desta tratativa é imperativo que abordemos o entendimento acerca da organização do Sistema Estadual de Ensino e como estão orientadas as mantenedoras das instituições vinculadas ao Sistema.

O Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul é organizado pela lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003, conforme aponta seu artigo 1º:

Art. 1º Esta Lei institui e organiza, no âmbito do Estado de Mato Grosso do Sul, o Sistema Estadual de Ensino, o qual disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias, observados os princípios e normas da Constituição Federal, da Constituição do Estado e da legislação federal sobre diretrizes e bases da educação nacional.

Em seu parágrafo único, o artigo 1º da Lei 2.787 define que:

Parágrafo único. O Sistema Estadual de Ensino, considerado estratégico para oferecimento dos serviços educacionais, será coordenado pela Secretaria de Estado de Educação, priorizado e mantido sob a responsabilidade do Estado.

Assim sendo, está estabelecido que cabe a Secretaria de Estado de Educação o papel de coordenar o Sistema Estadual de Ensino, da mesma forma que cabe ao Conselho Estadual de Educação se apresentar como órgão normativo do Sistema, afim de garantir as normas necessárias para a operacionalização das ações da Secretaria de Estado de Educação, conforme esclarece o art 12 da lei 2.787:

Art. 12. O credenciamento de instituição e a autorização de funcionamento de curso serão competência da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso Sul,

consoante o que estabelecerem as normas emanadas do Conselho Estadual de Educação.

Dessa forma, cabe ao Conselho Estadual de Educação estabelecer as normas de funcionamento do Sistema Estadual de Ensino, inclusive no que tange a organização das respectivas mantenedoras das unidades educacionais.

É importante salientar que mantenedora se trata de pessoa jurídica de direito público ou privado ou pessoa física que provê os recursos necessários para o funcionamento de outras instituições, no caso específico de uma entidade mantenedora escolar, é a responsável pela instituição de ensino, que administra a escola, sendo uma entidade que faz uso de concessão do poder público e é por ele supervisionada.

Assim sendo, toda unidade escolar pública ou privada, vinculada ao Sistema Estadual de Ensino deve estar necessariamente ligada a uma mantenedora, cujo papel está descrito na Deliberação 10.814/2016 do Conselho Estadual de Educação.

A Deliberação 10.814/2016, em seu art. 9º, define como papel da mantenedora a garantia de condições para o funcionamento das escolas:

Art. 9º As mantenedoras das instituições de ensino devem garantir as condições físicas, estruturais e de funcionamento para a oferta, com qualidade, de etapas e modalidades da Educação Básica.

No que tange a parceria da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e a Secretaria de Estado de Educação para o desenvolvimento da escola e aplicação, no aspecto do papel da mantenedora, há de se observar a responsabilidade apontada no art. 74 da Deliberação 10.814/2016, que orienta:

Art. 74. A instituição de ensino ou mantenedora deve promover a formação continuada do corpo docente e dos demais profissionais, bem como as condições adequadas de trabalho.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de constituição de um convênio entre as instituições para que o processo de implementação da escola de aplicação da UEMS seja concretizado, haja vista que parte das atribuições da mantenedora ficarão a cargo da Universidade Estadual de Mato grosso do Sul, conforme abordaremos a seguir. Quanto aos atos legais para fins de credenciamento e autorização de funcionamento, o art. 131 da Deliberação CEE/MS n. 10.814/2016, dispõe:

Art. 131. Fica delegada competência à SED/MS para, em consonância com as normas dispostas nesta Deliberação, credenciar e descredenciar as instituições de ensino, autorizar e desativar o funcionamento das etapas da educação básica da Rede Estadual de Ensino.

Parágrafo único. A SED/MS enviará ao CEE/MS relatório de avaliação institucional externa a cada renovação de ato autorizativo das instituições de ensino de sua rede de ensino, para conhecimento e providências, quando necessárias.

Assim, no caso de escola vinculada à Rede Estadual de Ensino, cabe a própria Secretaria de Estado de Educação, e não o Conselho Estadual de Educação, o tratamento dos atos legais, comunicando posteriormente o próprio Conselho.

3.3 Programa Estadual de Escolas de Aplicação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, um novo modelo

Como apontado anteriormente, em Mato Grosso do Sul, conforme o Censo Escolar de 2021, a Secretaria de Estado de Educação é mantenedora de 349 unidades educacionais entre escolas e centros especializados.

Destas, 134 unidades atuam em tempo integral, entre escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A observação do quantitativo de unidades em tempo integral se dá, pois, a proposta aqui apresentada sugere que as unidades de aplicação sejam escolas de tempo integral, haja vista a maior flexibilidade de tempo e assim de permanência junto ao mesmo grupo de estudantes, o que engrandece as possibilidades de pesquisa pelos acadêmicos da mesma forma que oferece mais tempo de relação com os professores das escolas que normalmente detém mais tempo de carga horárias nas escolas de tempo integral.

Mas é muito importante que abordemos sobre a forma da relação institucional a ser construída entre a Secretaria de Estado de Educação e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

A proposta aqui apresentada do Programa Estadual de Escolas de Aplicação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul possui uma organização diferente da usual, quando se trata de manutença, sendo calcada na ideia de uma escola de educação básica cuja mantenedora continue a ser a Secretaria de Estado de Educação, mas que seu desenvolvimento pedagógico seja conduzido pela Universidade dentro dos parâmetros de aprendizagem estabelecidos para a Rede Estadual de Ensino. Assim sendo, parte das atribuições da mantenedora, no caso a SED-MS, passa a ser de responsabilidade da UEMS. Estas atribuições estão destacadas no supracitado art. 74 (DELIBERAÇÃO CEE/MS N. 10.814/2016, ART. 74), “[...]a mantenedora deve promover a formação continuada do corpo docente e dos demais

profissionais[...]”. Neste aspecto, cabe salientar a importância da formação da equipe gestora das escolas, haja vista a necessidade de consolidação deste processo nos ritos escolares.

Para que esta realidade de parceria inédita entre a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e a Universidade Estadual concretize-se, é muito importante abordar a estrutura legal e administrativa, e conduzir o indicativo em estabelecer a segurança normativa para a configuração de uma escola de aplicação cuja mantenedora administrativa seja a Secretaria de Estado de Educação, bem com o suporte pedagógico seja de responsabilidade da Universidade Estadual.

Para tanto faz-se necessário apontar os passos principais para a construção desta parceria, iniciando pela instituição do Programa Estadual de Escolas de Aplicação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, aqui com a proposição da sigla ProEA/UEMS.

Como trata-se de uma política pública a ser desenvolvida em âmbito da Rede Estadual de Ensino, a mesma deverá ser instituída via Decreto do Governador do Estado considerando a competência que lhe é conferida pelo Art. 89, incisos VII e IX da Constituição Estadual de Mato Grosso do Sul:

Art. 89. Compete privativamente ao Governador do Estado:
VII - sancionar, promulgar e fazer publicar as leis, bem como expedir decretos e regulamentos para a sua fiel execução;
IX - dispor sobre a estrutura, atribuições e funcionamento dos órgãos da administração estadual;

O conteúdo do Decreto a ser publicado deverá conter as Disposições Gerais onde se apontam os principais objetivos a serem alcançados, bem como indicar os órgãos envolvidos no ProEA/UEMS sendo estes a Secretaria de Estado de Educação e Universidade Estadual e suas respectivas responsabilidades perante a parceria, desenvolvida via convênio entre as partes.

Neste momento os aspectos de promoção de um ambiente adequado ao acadêmico escolar com objetivo de induzir a reflexão entre a teoria e a prática, bem como de aproximar a escola pública ao processo de formação inicial do professor, devem ser enaltecidos.

Esta norma deverá conter também as finalidades do ProEA/UEMS de forma a esclarecer as atividades fim do Programa, explanando também consonâncias para as quais os efeitos desejados desta parceria devem contemplar, como o desenvolvimento de ações voltadas a melhoria do ensino e da aprendizagem por meio de uma formação acadêmica aprimorada.

É necessário que se façam presentes neste documento os instrumentos que esclareçam o papel dos profissionais diretamente envolvidos, tanto da parte da Universidade quanto da

parte da Secretaria de Estado de Educação, garantindo a reserva de espaços de atuação e respeitando as atribuições de cada ente e de seus respectivos servidores.

No status imaginado para esta nova concepção de escola de aplicação, apresentamos um modelo de relação institucional com capacidade em esfera de replicabilidade do modelo, algo até então inviável no cenário brasileiro de escolas de aplicação.

O foco aqui é possibilitar que a Universidade possa atuar em diferentes cenários educacionais, proporcionando um diverso leque de pesquisa, fornecendo aos acadêmicos e pesquisadores o espectro real de uma rede pública de ensino, considerando sua heterogeneidade e amplitude de modalidades da Educação Básica.

Neste novo cenário a Secretaria de Estado de Educação tem a função de garantir o funcionamento da escola no aspecto administrativo, fornecendo o quadro completo de servidores, dos administrativos ao corpo docente, incluindo gestores escolares e coordenadores pedagógicos.

Da mesma forma, a estrutura financeira deve ser fornecida pela Secretaria, garantindo que todos os repasses discricionários da dotação orçamentária da unidade escolar sejam mantidos, englobando tanto os repasses de fonte do tesouro estadual para manutenção e complementação da merenda, como manter as condições legais de fornecimento dos repasses federais do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE e do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE. Devem ser garantidos também a possibilidade de inclusão da unidade escolar em todos os Programas desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação, bem como Pelo Ministério da Educação, em comum acordo entre a SED/MS e a UEMS.

Cabe destacar neste quesito a possibilidade da UEMS opinar, junto a Associação de Pais e Mestres, nas opções de investimento do PDDE, sendo este um recurso para o desenvolvimento pedagógico das unidades escolares, com foco na formação de professores, conforme determina o art. 22 da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009:

Art. 22. O Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, com o objetivo de prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, às escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, às escolas mantidas por entidades de tais gêneros e aos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB que ofereçam programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica, observado o disposto no art. 25, passa a ser regido pelo disposto nesta Lei.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul caberá o desenvolvimento pedagógico da unidade escolar, observando as diretrizes pedagógicas da Rede Estadual de Ensino, mas com autonomia para o desenvolvimento de pesquisas e proposição de novas políticas públicas que

poderão inclusive ser absorvidas pela própria Rede Estadual e implementadas em outras unidades escolares.

Percebemos então que neste cenário existe a possibilidade de replicar a proposta de escola de aplicação, haja vista que as escolas existentes podem converter-se em escolas de aplicação sem que haja aumento de despesa tanto para a Secretaria de Estado de Educação quanto para a Universidade Estadual, o que possibilita inserir escolas de aplicação onde a UEMS necessitar para a melhor formação de seus acadêmicos.

Assim, o que se propõe não é a criação de uma escola de aplicação, e sim um Programa Estadual de Escolas de Aplicação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, dando a possibilidade de evolução, expansão e adaptação para cada região do estado. Essa proposta constitui um modelo moderno de gestão compartilhada, garantindo o papel da Secretaria de Estado de Educação em fornecer a estrutura, e à Universidade o potencial científico para o desenvolvimento pedagógico da escola.

Vale destacar a oportunidade dada pela alteração feita na Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB) com o advento da Lei 13.415 de 2017 no que tange a possibilidade de a Universidade proporcionar unidades curriculares ligadas a formação técnica e profissional. Conforme orienta o parágrafo 8º do art. 36 da LDB:

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do *caput*, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

Esta opção nos dá a perspectiva de ampliar ainda mais a projeção do Programa Estadual de Escolas de Aplicação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, considerando que a atuação da UEMS pode ser ainda mais aprofundada no Ensino Médio, sendo ela uma instituição pertencente ao Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Neste sentido, nos cabe apontar que a participação mais efusiva da UEMS junto ao desenvolvimento pedagógico das escolas estaduais oportuniza o espaço de construção curricular, na proposição de itinerários formativos a partir da própria UEMS.

Os Itinerários Formativos compõem o conjunto de unidades curriculares que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o mundo do trabalho. Conforme orienta a Lei n. 13.415/2017 que apresenta uma nova arquitetura para a etapa do Ensino Médio, que será composta por Formação Geral Básica – FGB e Itinerário Formativo – IF, indissociavelmente. Na sua constituição curricular, os itinerários são

estruturados pela Parte Comum, chamada de Núcleo Integrador, e pela Parte Flexível, denominada Aprofundamento por Área de Conhecimento.

Assim, para além dos benefícios da imersão acadêmica no sentido de produção em pesquisa e aprendizagem para práticas docentes, a universidade poderá a ser a proponente de currículo das escolas do programa das unidades de aplicação.

Naturalmente o que foi apresentado até o momento no que tange o papel de cada instituição é sucinto e carece de aprofundamento, além de garantias normativas para confecção de uma Política pública em forma de um Programa robusto em sustentável.

Cabe observar que a abordagem do modelo de escola de aplicação aqui proposto tem como essência a preservação da linha de atuação de uma escola pública comum, justamente para que o desenvolvimento da pesquisa seja capaz de refletir a luz do cenário real da educação pública estadual.

No que tange a inserção das ações do modelo de aplicação junto à rotina da escola, é importante identificar os apontamentos da Resolução/SED nº 3.955, de 15 de dezembro de 2021, que dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas e centros da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, afim de considerar cada aspecto desta norma para o encaixe correto da proposição com o modelo vigente de organização escolar.

Da mesma forma, será necessário que a escola considere e altere seu Regimento Escolar, conforme orienta a Resolução/SED nº 3.280, de 17 de maio de 2017, com ênfase ao Art.8º que define a estrutura de funcionamento da escola, inserindo nesta estrutura a participação da UEMS. Também se torna importante a inserção da UEMS no Colegiado Escolar, como observa o Art.35 Resolução/SED nº 3.280, de 17 de maio de 2017, “O Colegiado Escolar é um órgão integrante da estrutura da escola, com funções de caráter deliberativo, executivo, consultivo e avaliativo, nos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira, respeitadas as normas vigentes”.

Assim, a UEMS poderá contribuir de maneira democrática e participativa das decisões da escola, influenciando nas ações e observando de maneira mais aprofundada as questões pedagógicas e administrativas da unidade escolar.

3.4 Escolas elegíveis para atendimento ProEA/UEMS

Considerando o escopo inicial desta dissertação, com foco na unidade universitária de Campo Grande, da UEMS, a proposta aqui é apontar escolas elegíveis para o início do Programa Estadual de Escolas de Aplicação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Para tanto apontamos os critérios de proximidade do campus e as etapas de oferta das escolas como fatores preponderantes para seleção das escolas. Assim sendo foram identificadas as escolas EE Waldemir Barros da Silva situada no Bairro Moreninhas e a EE Sebastião Santana de Oliveira, situada no Bairro José Abrão.

A Escola Estadual Waldemir Barros da Silva, localizada na Rua Palmacia, 1095 Vila Moreninha II, oferece ensino médio em tempo integral e cede espaço de seu prédio no período noturno para a UEMS oferecer os cursos de Psicologia; Ciências Biológicas, História e Administração Pública. Identificamos dessa forma a oportunidade desta escola aderir ao programa tendo em vista a UEMS já está instalada no mesmo local e possuir dois cursos de licenciatura oferecidos.

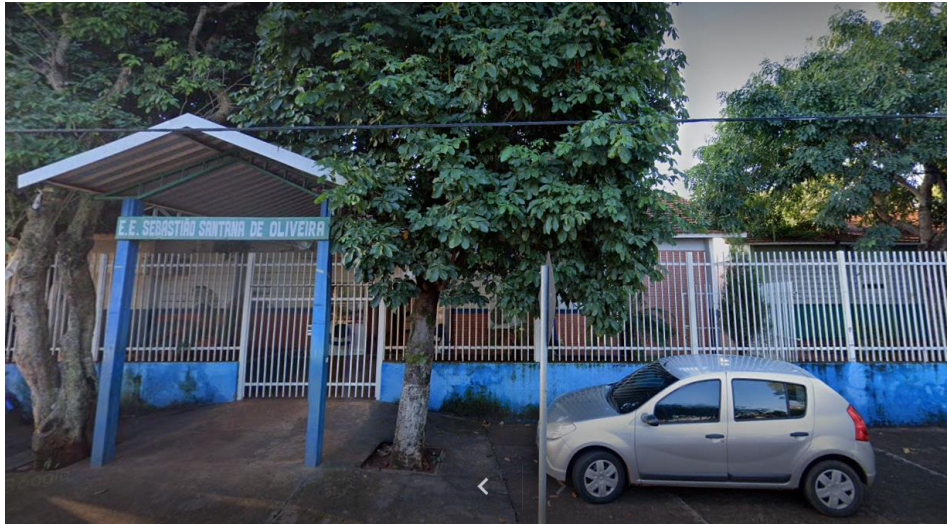
Ilustração 1 – Imagem da Escola Estadual Waldemir Barros da Silva



Fonte: Google Street View

A Escola Estadual Sebastião Santana de Oliveira, localizada na Rua Armando Holanda, 318 Conjunto José Abrão, oferece o ensino fundamental e médio em período parcial, está distante 500 metros da UEMS Campo Grande, que oferece vários cursos de licenciatura, facilitando o acesso dos acadêmicos e professores na escola.

Ilustração 2 – Imagem da Escola Estadual Sebastião Santana de Oliveira



Fonte: Google Street View

Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o nível socioeconômico dos estudantes de ambas as escolas está no patamar de Classificação NSE 5 Médio-alto, neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Indicador de Nível Socioeconômico. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável tem o ensino médio completo ou ensino superior completo, o pai/responsável tem do ensino fundamental completo até o ensino superior completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, um banheiro, wi-fi, máquina de lavar roupas, freezer, um carro, garagem, forno de micro-ondas. Parte dos estudantes deste nível passa a ter também dois banheiros.

Cabe observar que as escolas aqui apresentadas são sugestões, que naturalmente devem ser consideradas pelas partes do convênio a ser realizado entre a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e a Secretaria de Estado de Educação.

Como apêndice apresentamos a proposta de intervenção desta dissertação.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

Minha trajetória profissional, desde minha formação acadêmica, na prática da docência, na gestão escolar ou na condução do desenvolvimento de políticas públicas para a educação, sempre esteve relacionada a questão sobre a qualidade da aprendizagem.

De forma ampla, discutimos a muito tempo quais seriam as estratégias que deveríamos utilizar para que pudéssemos proporcionar as nossas crianças e jovens em idade escolar, uma educação que busque formar o cidadão que nossa nação merece.

Dedica-se cada vez mais tempo em esforço técnico e intelectual para buscar soluções na intenção de corrigir possíveis problemas na execução docente do professor atual, o que é uma característica brasileira, quase sempre se preocupando com o presente, deixando o futuro para depois. Investimentos acumulam-se baseados nesta estratégia, deixando pouco para o amanhã.

Esta dissertação, construída a luz de uma pesquisa focada na formação inicial do professor, olhou para o que está por vir, na possibilidade do Estado preocupar-se mais com o futuro professor. Para isso, esta pesquisa utilizou o cenário dos cursos de licenciatura da unidade universitária de Campo Grande da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, buscou primeiramente reforçar a importância das práticas docentes na formação inicial do professor, pois constituem-se na mais relevante experiência de aprendizagem a ser desenvolvida pelos acadêmicos em seu período de graduação, possibilitando-lhes a imersão no ambiente escolar, da mesma forma que os induz a refletir sobre a relação entre teoria e prática. A partir deste apontamento, a dissertação avança para a constatação de que o cenário atual do acesso dos acadêmicos nas escolas de educação básica para execução de seus respectivos estágios apresenta-se em um ambiente desfavorável, em especial os espaços e tempo de aprendizagem.

A pesquisa aqui desenvolvida reforçou o entendimento de que o mecanismo atual de interação entre academia e a sala de aula escolar deixa o acadêmico distante do mundo da escola, incapaz de refletir sobre a realidade escolar na fase de construção profissional que deveria ser o fervilhar da análise e reflexão através da pesquisa e imersão. Esta situação o deixa mais suscetível a ser um mero aplicador de políticas públicas no futuro, haja vista que sua inserção em sala de aula se dá depois da fase formativa inicial.

Pois o que nossos estudantes precisam é de um professor reflexivo, capaz de romper com o modelo relacional estabelecido na educação, da conhecida educação bancária segundo Paulo Freire, onde “ensinar é dizer e aprender é absorver”, assim o termo reflexão:

Pode ser encarado como uma reação contra a visão do educador como um técnico que apenas executa o que mandam os outros, apartados da sala de aula, e contra a aceitação de formas verticalizadas de reforma educacional, que envolvem os professores unicamente como participantes passivos. (ZEICHNER, 2003, p. 41)

Direcionamos então os olhares para as conhecidas escolas de aplicação, renomadas unidades ligadas a instituições de ensino superior, criadas ainda nos anos 1940 do século passado.

Seus alicerces foram levantados com a proposta de proporcionar o esperado espaço de imersão em escolas, garantindo a convivência, a pesquisa e a construção de estratégias didáticas a serem utilizadas pelos futuros professores. Ao longo desta pesquisa, no entanto, comprovamos que estas escolas de aplicação em vigor há muito deixaram seu propósito de serem verdadeiros laboratórios, e passaram a ser apenas escolas diferenciadas, em alguns casos até elitistas, como citados nesta pesquisa, deixando-as muito distante da realidade da escola comum a qual os futuros professores atuarão no início da carreira docente.

Por fim entregamos o Programa Estadual de Escolas de Aplicação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, ProEA/UEMS, como resposta inovadora, com a ideia de que qualquer escola pública pode tornar-se uma unidade de aplicação, garantindo espaço para o desenvolvimento não só das práticas e estágios necessários, mas principalmente servido de ambiente de pesquisa e troca de experiência com um nível de profundidade onde a Universidade passe a conduzir pedagogicamente a escola, sem que tenha que dedicar-se as ações administrativas e financeiras, que permanecem a cargo da mantenedora, no caso a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

A oportunidade que uma escola de aplicação, nos moldes aqui sugeridos oferece, através de uma prática docente submersa em rotas de pesquisa, abre um grande espectro de formação de um professor reflexivo, pois pode ser um alicerce da mudança, uma vez que motiva o professor a buscar novos conhecimentos, estimular o estudo, fortalecer a democracia, além de possibilitar o trabalho coletivo, considerando a troca de experiências constantes com professores e estudantes. Dessa forma, esse professor terá condições de refletir sobre sua

prática, com respaldo teórico desenvolvido de forma concomitante na academia, pois a reflexão não pode ser aleatória e é fundamental que ela seja alicerçada nos conhecimentos acadêmicos.

Em conformidade com esse pensamento Imbernón (2011, p. 80) destaca que:

Quando atuam como pesquisadores, os professores têm mais condições de decidir quando e como aplicar os resultados da pesquisa que estão realizando; sua experiência os ajuda a colaborar mais uns com os outros e, por fim, eles aprendem a ser professores melhores, sendo capazes de transcender o imediato, o individual e o concreto.

Ainda sobre essa questão, Maldaner (2013, p. 30) realça que:

O professor/pesquisador que pretendemos seja constituído, em sua formação inicial e continuada (...), é aquele capaz de refletir a respeito de sua prática de forma crítica, de ver a sua realidade de sala de aula para além do conhecimento na ação e de responder, reflexivamente, aos problemas do dia a dia nas aulas. É o professor que explicita suas teorias tácitas, reflete sobre elas e permite que os alunos expressem o seu próprio pensamento e estabeleçam um diálogo reflexivo recíproco para que, dessa forma, o conhecimento e a cultura possam ser criados e recriados juntos a cada indivíduo.

No caminhar desta pesquisa pudemos nos aprofundar nas proposições dos objetivos aqui apresentados, primeiro abordando a importância e a forma com que as práticas pedagógicas como o estágio supervisionado e a prática como componente curricular desenvolveram-se no Brasil. Esta abordagem, calcada em sua origem e percorrida como concepção de ferramenta imprescindível para o desenvolvimento da formação docente, nos deu a clara noção da dimensão e principalmente das possibilidades que este processo oferece, da mesma forma que nos fez observar o quanto o cenário atual está distante do que foi imaginado em sua concepção.

Superando a análise de um cenário que carece de melhoras no que tange o campo das práticas docentes dos acadêmicos em nossas escolas, atingimos nosso segundo objetivo, ao apontar as escolas de aplicação como uma possibilidade na proposição de espaços mais robustos e preparados para o desenvolvimento das práticas na escola. Comprovamos, no entanto, que a forma com que as escolas de aplicação atualmente operam não atendem a expectativa da ideia de uma prática docente com qualidade a acima de tudo, realista. Ficou muito claro que o estado atual de oferta destas unidades tornou-se um nicho de escolas diferenciadas, com viés universitário, e por vezes elitista e excludente, ficando muito distante da escola real, justamente aquela que os acadêmicos de licenciatura atuarão em sua carreira docente.

Não seria, portanto, o caminho desejado para o melhor atendimento dos acadêmicos de licenciatura da UEMS, a proposta de criar uma nova escola de aplicação nos moldes atuais, pois, para além do risco de criarmos mais uma unidade diferenciada e distante das escolas

comuns, o custo de implementação de uma escola neste padrão seria dispendioso, conforme os custos aqui apresentados.

Ao buscar a resposta para os desafios deixados na superação dos primeiros objetivos desta pesquisa, chegamos ao nosso objetivo final, o de apresentar uma resposta, uma alternativa viável, coerente entre a necessidade de ser fidedigna a realidade e a possibilidade financeira de implementação. Eis que surge a ideia de um Programa de escolas de aplicação onde a parceria da UEMS e da SED sobe um patamar, ao proporem um modelo de gestão compartilhada. Escolas administradas pela SED, mas com sua gestão pedagógica conduzida em parceria com a UEMS, garantindo não só um espaço adequado para o desenvolvimento da prática docente dos futuros professores, mas abrindo um espaço inédito de pesquisa e sua execução na prática.

Para isso chegamos a maturidade de entender que o Estado precisa dedicar-se a formação com qualidade de seus futuros professores, proporcionando espaços de construção profissional real, onde as práticas da formação inicial como o Estágio Curricular Supervisionado e as Prática dos Componentes Curriculares, dos cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, neste caso da unidade universitária de Campo Grande, poderão ser executadas nas escolas de educação básica da Rede Estadual de Ensino em Campo Grande, garantindo novo espaço como escolas-laboratório para a implementação de pesquisas da área educacional da UEMS e de possíveis parceiros, criando por fim um novo ambiente, onde a experimentação acadêmica, de aplicação de políticas públicas pensadas na academia de fato contribuirá com a formação de um professor que nossa educação precisa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. P. **O processo dialógico: conceito de planejamento de ensino internalizado pelos professores de ensino superior e a prática pedagógica.** 2010. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Piauí, Teresina. 2010.

ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma G. **Estágios supervisionados na formação docente.** São Paulo: Cortez, 2014.

BARREIRO, Iraíde M. de F.; GEBRAN, Raimunda A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.** São Paulo: Ed. Avercamp, 2006.

BARROS, Z. G. P. **Redefinição Conceitual dos Colégios de Aplicação.** 1975. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1975.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 19/08/2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 14 set. 2019

BRASIL, **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 14 set. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 25 set. 2022

BRASIL, **decreto-lei n° 8.530, de 2 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Presidência da República. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 18 set. 2021.

BRASIL. **Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Brasília. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatuizada-pl.html>. Acesso em 18 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Presidência da República. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em 18 set. 2021.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Presidência da República. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm. Acesso em 18 set. 2021.

BRASIL. **Decreto Lei nº 19.852 de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Presidência da República. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19852.htm. Acesso em 18 set. 2021.

BRASIL, **Decreto Lei nº 1190 de 04 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Presidência da República. Rio de Janeiro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm. Acesso em 18 set. 2021.

BRASIL. **Decreto Federal nº 9.053 de 12 de março de 1946**. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. Presidência da República. Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 18 set. 2021.

BRASIL. **Portaria do Ministério da Educação n. 959 de 27 de setembro de 2013**. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades. Ministério da Educação. Brasília, 2019. Disponível em: <https://nditeste.paginas.ufsc.br/files/2013/10/Portaria-959-de-27-de-setembro-de-2013.pdf>. Acesso em 18 set. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 8.752 de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/111947.htm. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 14 set. 2020.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, **Projeto Pedagógico do Colégio de Aplicação da UFPE**. Recife. 2016. Disponível em:

<https://www.ufpe.br/documents/39038/0/PP+CAp+mar%C3%A7o+2020.pdf/cb5990b2-55ed-41df-b35a-9913c738bd47>. Acesso em: 15 set 2021.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação 10.814/2016**. Estabelece normas para a educação básica no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande nº 9.128, de 18/03/2016, págs. 5 a 9. 2016.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer 349/72. Documenta**. Conselho Federal de Educação CFE. Ministério da Educação. Brasília. n. 137, p. 155173, abr. 1972.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CFE n.292/62. Documenta**. Brasília. n. 137, p. 155173, abr. 1972.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2020**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752. Acesso em 14 set. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, **Parecer CNE/CEB n. 9, de 17 de janeiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752. Acesso em 14 set. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n. 2 de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 14 set. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP n. 2 de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf. Acesso em 14 set. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução n. 4 de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em 14 set. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, **Resolução CNE/CP n. 2 de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 14 set. 2021.

ESTEVIÃO, Carlos V. **Justiça social e modelos de educação: para uma escola justa e de qualidade**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 16, n. 47, p. 37-58, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1903> Acesso em: 14 set. 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012^a.

GADOTTI, Moacir. (2013) **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. In: Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem. Florianópolis. Anais..., Florianópolis: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013. pp. 1-18.

GATTI, B. A. **Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 25, n. 57, pp. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>. Acesso em 11 set. 2020.

GATTI, B. A. **Didática e formação de professores: provocações**. Cadernos de Pesquisa. 2017, vol. 47(166), 1150-1164. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1150.pdf>. Acesso em: 05 set. 2020.

GATTI, B.A., BARRETO, E.S.S., ANDRÉ, M.E.D.A., ALMEIDA, P.C.A. **Experiências inovadoras na formação inicial e continuada de professores e professora**. In: GATTI, 10 B.A., BARRETO, E.S.S., ANDRÉ, M.E.D.A., ALMEIDA, P.C.A. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. Conselho Pleno. **Deliberação CEE/MS n. 10.814**. Diário Oficial do Estado, MS, n. 9.128, pp. 4, 18 mar. 2016.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Suplemento Educação 2018**. Brasília. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/habitacao/17270-pnad-continua.html?=&t=downloads>. Acesso em: 20 set. 2021.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Suplemento Educação 2018**. Brasília. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/habitacao/17270-pnad-continua.html?=&t=downloads>. Acesso em: 20 set. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Exame Nacional de Desempenho de Estudantes ENADE**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>. Acesso em 18 set. 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **A educação no Brasil na década de 90: 1991-2000**. Brasília, 2003. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/a_educacao_no_brasil_na_decada_de_90_1991_2000.pdf. Acesso em 15 jun 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em 18 set. 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopse-estatistica--da-educacao-basica>. Acesso em 18 set. 2021.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2021**. Brasília. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf.

KINPARA, M. M. **Colégio de aplicação e a prática de ensino: questões atuais**. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 1997.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MALDANER, Otavio Aloisio. **A formação Inicial e Continuada de Professores de Química**. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

MATO GROSSO DO SUL. **Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul**. De 05 de outubro de 1989. Mato Grosso do Sul. Disponível em: https://al.ms.gov.br/upload/Pdf/2019_07_15_05_15_11_constituicao-do-estado-de-mato-grosso-do-sul-1989.pdf. Acessado em: 20 de setembro de 2022.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Mato Grosso do Sul**. Lei n. 4.621, de 22 de dezembro de 2014. Mato Grosso do Sul. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/pee-ms-2014.pdf>. Acessado em: 27 de setembro de 2021.

MATO GROSSO DO SUL. **Organização do Sistema Estadual de Ensino**. Lei n. 2.787, de 24 de dezembro de 2003. Mato Grosso do Sul. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande nº 6.153, de 29/12/2003, págs. 1 a 9. 2003.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED nº 3.280**. Aprova o Regimento Escolar das escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Mato Grosso do Sul. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande nº 9.411, de 18/05/2017, págs. 4 a 10. 2017.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: ____ **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. pp.13-33.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa. 2017, vol. 47(166), 1106-1133. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 12 set. 2020.

PACHECO, J.A., & FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto. Porto Editora. 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**, 1. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na formação de professores - unidade teoria e prática?** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. In. Revista Brasileira de Educação, v.14, n.40, jan/abr 2009.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. **Estágio e pesquisa ou sobre como olhar a prática e transformá-la em mote de pesquisa**. Revista Científica da FAP. Curitiba, v.2, p. 51-58, jan./dez. 2007. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/download/1721/1066>. Acesso em 21 de outubro de 2021.

TANURI, Leonor Maria. **História da Formação de Professores**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, 2000, p. 61-88.

ZEICHNER, K. **Teacher research as professional development for P12 educators in the U.S. Educational Action Research**, v. 1, n. 2, p. 41, 2003.

APÊNDICE

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

INTRODUÇÃO

O Programa Estadual de Escolas de Aplicação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, ProEA/UEMS constitui-se de uma estrutura flexível, pois há um tempo diferenciado de aprendizagem e não um tempo único para todos os (as) estudantes, já que eles (as) possuem diferentes possibilidades e condições de desenvolvimento nos processos educativos formais e informais, conforme a interação com a UEMS for se desenvolvendo.

O tempo que acadêmico e seus professores, permanecerão no processo educativo, tanto com o corpo docente escolar como com os estudantes tem valor próprio e significativo. Dessa maneira, cabe à escola superar a forma superficial de relação com a Universidade, projetando-se para o processo de aprendizagem relacionada à qualidade e à reflexão do conhecimento através da pesquisa.

Os conteúdos específicos de cada componente curricular deverão estar articulados à realidade, considerando sua dimensão sócio-histórica, vinculada ao mundo das artes, do trabalho, à ciência, às novas tecnologias, à cultura e ao próprio convívio social, estimulados pela projeção da pesquisa e da propositura de novas formas de desenvolvimento pedagógicos propostas em decorrência da interação entre Universidade e escola.

Portanto, a escola é um dos espaços onde os acadêmicos ampliam a capacidade de reflexão, de diálogo, de interação, de leitura, e, principalmente, de resignificação do seu papel na escola. A partir desses pontos, a ação da escola será de vinculação entre o/a estudante e os saberes científicos e sociais, que permeiam sua vida estudantil e sua consequência direta é o amadurecimento da pesquisa acadêmica pautada na realidade da escola pública.

Sobre a execução do ProEA/UEMS, cabe ressaltar que a atual gestão estadual apoiou o desenvolvimento do Programa, inclusive na sugestão das escolas elegíveis. Da mesma forma a ideia deste Programa foi apresentada a equipe de transição da gestão futura, que assume o Governo do Estado em 2023, que sinalizou o interesse no desenvolvimento e inclusive na ampliação do Programa a depender do sucesso do mesmo na escola piloto. Assim sendo, a execução do programa poderá ter início já em 2023.

METODOLOGIA

Conforme abordamos nos capítulos iniciais, diante das necessidades de uma formação acadêmica mais robusta, pautadas nos argumentos até aqui apresentados, com foco em uma formação inicial que permita ao indivíduo a compreensão da vida social, pedagógica e principalmente da atmosfera escolar, além do desenvolvimento de competências para atuar de forma consciente e crítica em sua realidade e no aspecto da atuação docente.

Para que o Programa tenha o desenvolvimento adequado, é necessário estabelecer os passos a serem adotados considerando 1 ano de construção do programa junto aos atores conveniados, no caso a UEMS e a SED. O início das atividades na escola convertida em uma unidade de aplicação deverá ocorrer após este ano de preparação, considerando portanto que as matrículas dos estudantes, bem como o acesso dos acadêmicos à escola se dará o ano subsequente ao da construção do programa, garantindo desta forma o tempo necessário de maturação e preparação da Universidade, da SED e principalmente da escola.

O segundo ano 2 do programa será o ano de execução do mesmo, sendo que seu processo avaliativo se dará ao final deste segundo ano.

Seguimos com o descritivo do processo de implementação do Programa.

1 - ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO

O processo prevê as seguintes etapas:

- Planejamento da Implementação – ano 1;
- Construção da proposta de Convênio SED – UEMS para desenvolvimento do Programa, ano 1;
- Publicação do Convênio SED- UEMS em Diário Oficial, ano 1;
- Execução do Programa nas escolas definidas, ano 2;
- Avaliação do programa, final do ano 2.

2 - PLANEJAMENTO DA IMPLEMENTAÇÃO

Para a implementação exitosa do programa o planejamento é fundamental. Sendo assim, faz-se necessário a elaboração conjunta, SED e UEMS, do plano de implementação do Programa Estadual de Escolas de Aplicação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul que resultará no Convênio entre as duas instituições.

Para tanto será necessária a indicação por parte da SED e da UEMS do corpo técnico destinado a construção da minuta de convênio, que procederá nos seguintes passos:

- Definição do Programa no escopo do Convênio SED – UEMS, afim de indicar as premissas da ação;
- Definição das unidades escolares que farão parte do programa, com consulta a comunidade escolar – proposta inicial de que seja implementado em apenas uma escola piloto no primeiro ano;
- Definição da proposta pedagógica da escola com proposição dos cursos de licenciatura já definidos para atuação dos acadêmicos na escola, com indicação dos respectivos coordenadores da UEMS que atuarão junto às escolas;
- Elaboração do Plano de Ação e Pesquisa dos acadêmicos — Nesta etapa serão analisadas, construídas e propostas as ações e cronograma de atuação e pesquisa dos acadêmicos nas escolas de aplicação;
- Atualização do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar — O desenvolvimento do Programa deverá constar no PPP da escola;
- Reuniões com equipe de coordenação do programa – SED e UEMS, para estabelecimento de cronograma de execução;
- Formação conjunta SED e UEMS para os técnicos da SED, Gestores Escolares e Coordenadores da UEMS para a imersão na proposta do Programa.

3 - PUBLICAÇÃO DE CONVÊNIO SED/UEMS DO PROGRAMA

A publicação de criação do Programa Estadual de Escolas de Aplicação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por desenvolvimento em convênio entre a SED e a UEMS, deverá seguir legislação vigente, conforma abordamos anteriormente.

4 - OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA

Após a publicação do Convênio, ações de preparação para o início será necessário, faz-se precedente elencar os itens a serem executados para que as ações aconteçam de forma integrada e coesa. A frequência semanal ou quinzenal das reuniões de planejamento integrado entre as instituições é ponto fulcral para a operacionalização do programa. Além disso, elencamos os principais itens dessa etapa:

- Reuniões com equipe de coordenação do programa – SED e UEMS;

- Reuniões de planejamento integrado dos docentes de ambas instituições;
- Integração dos acadêmicos e coordenadores com a unidade escolar;
- Abertura de matrículas da escola de aplicação conforme calendário de matrículas da Rede Estadual de Ensino.

Cabe destacar que o processo de matrícula da escola de aplicação seguirá os mesmos critérios adotados em todas as outras escolas da Rede Estadual, sem exceções ou adaptações.

5 - AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

Com o objetivo de acompanhar e monitorar o desenvolvimento do Programa é essencial realizar conjuntamente avaliações periódicas, referentes ao desempenho dos acadêmicos (avaliação formativa), à atuação docente, à gestão escolar e ao desenvolvimento de pesquisas. A UEMS e a SED atuarão em conjunto no processo de avaliação do Programa, ação que promoverá adequações do Programa e definirá o tempo de renovação do mesmo.

6 – RESPONSABILIDADES

6.1. UEMS:

- Definir Grupo de Trabalho para desenvolvimento do Programa;
- Após publicação do Convênio, estabelecer equipe que acompanhará o desenvolvimento do Programa junto às equipes das escolas estaduais e da SED;
- Indicar os acadêmicos e seus respectivos coordenadores que atuarão nas escolas de aplicação na execução do Programa;
- Atuar na revisão do PPP da escola de aplicação, afim de contribuir para a implementação do programa nos documentos norteadores da instituição;
- Coordenar, em parceria com a SED, a formação dos professores da escola em conjunto com os acadêmicos e coordenadores;
- Constituir junto a SED, grupo de análise e validação das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa;
- Atuar na avaliação do Programa, com foco no desenvolvimento e replicabilidade do mesmo.

6.2 SED:

- Definir Grupo de Trabalho para desenvolvimento do Programa;

- Mobilizar as escolas e suas respectivas comunidades escolares para realização do Programa;
- Coordenar, em parceria com a UEMS, a formação dos professores da escola em conjunto com os acadêmicos e coordenadores;
- Atuar na avaliação do Programa, com foco no desenvolvimento e replicabilidade do mesmo;
- Constituir junto a UEMS, grupo de análise e validação das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Programa;
- No âmbito das unidades escolares recipendárias do Programa, caberá a responsabilidade de prezar pelo bom funcionamento do Programa, identificando a UEMS como partícipe do desenvolvimento escolar no que tange seus fluxos de aprimoramento pedagógico, bem como servir de espaço para a prática de pesquisas da UEMS.

7 - DO DESENVOLVIMENTO DAS PESQUISAS

As pesquisas a serem desenvolvidas na escola de aplicação deverão apontar para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem, construindo a relação da teoria acadêmica com a prática docente em escola real.

Espera-se que os resultados das pesquisas considerem o panorama escolar de tal forma que seus resultados busquem fortalecer as ações da escola, mas acima disso, devolver a Universidade o conhecimento empírico necessário para melhorar a formação inicial docente.

Caberá ao grupo de análise de pesquisas constituído pela SED e UEMS o processo de validação e compartilhamento das mesmas, junto a Rede Estadual de Ensino e demais redes municipais que se interessarem, em parceria com a UNDIME/MS.

8 - INVESTIMENTO

Os parâmetros de investimentos permanecerão nos patamares de escolas comuns, não sendo necessário aporte extra, por parte da mantenedora, no caso da SED, bem como no caso da UEMS.

Custo adicional somente na possibilidade de pagamento de bolsas aos acadêmicos e professores da UEMS envolvidos no Programa, a ser pago pela SED. Ação a ser definida posteriormente a depender de capacidade orçamentária e financeira.

9 – CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

ATIVIDADES	FEV 2023	MAR 2023	ABR 2023	MAI 2023	JUN 2023	JUL 2023	AGO 2023	SET 2023	OUT 2023	NOV 2023	DEZ 2023	JAN 2024	FEV 2024	MAR 2024	ABR 2024	MAI 2024	JUN 2024	JUL 2024	AGO 2024	SET 2024	OUT 2024	NOV 2024
Definição do Programa no escopo do Convênio SED – UEMS	X	X	X																			
Definição das unidades escolares			X	X																		
Definição da proposta pedagógica da escola				X	X																	
Elaboração do Plano de Ação e Pesquisa dos acadêmicos					X	X																
Atualização do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar						X																
Reuniões com equipe de coordenação do programa							X															
Formação conjunta SED e UEMS para os técnicos da SED, Gestores Escolares e Coordenadores da UEMS para a imersão na proposta do Programa.								X	X													
Abertura de matrículas para a escola de aplicação										X	X	X										X
Execução do programa na escola												X	X	X	X	X	X	X	X			
Avaliação do Programa																					X	

10 - VALIDADE DA PROGRAMA

O Programa deverá ter validade inicial de 5 anos, podendo o mesmo ter seu tempo aditivado conforme interesse de ambas as partes conveniadas.