



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

**JULICE DE SOUZA FARIAS**

**O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NA  
PERCEPÇÃO DOS LICENCIANDOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO  
GROSSO DO SUL – CAMPUS DE TRÊS LAGOAS**

**Paranaíba – MS**

**2020**

**JULICE DE SOUZA FARIAS**

**O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NA  
PERCEPÇÃO DOS LICENCIANDOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO  
GROSSO DO SUL – CAMPUS DE TRÊS LAGOAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Currículo, Formação Docente e Diversidade.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Andréia Nunes Militão

**Paranaíba – MS**

**2020**

F238e Farias, Julice de Souza

O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório na percepção dos licenciandos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas/ Julice de Souza Farias. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2020. 151f.; 30 cm.

Orientadora: Profa . Dr.a Andréia Nunes Militão

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Didática - pesquisa. 2. Formação profissional I. Farias, Julice de Souza. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 370.7

**JULICE DE SOUZA FARIAS**

**O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO  
OBRIGATÓRIO NA PERCEPÇÃO DOS LICENCIANDOS  
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO  
SUL/CAMPUS DE TRÊS LAGOAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,  
da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial  
para obtenção do Título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa:  
Currículo, Formação docente e Diversidade.

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

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréia Nunes Militão (Orientadora)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof. Dr. Reginaldo Peixoto  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nadia Bigarella  
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)

Dedico este trabalho ao mundo espiritual, em especial a todos(as) que constam no meu livro de nomes póstumos da família Farias e de Souza, por terem me sustentado, sobretudo na fé, a despeito de constantes miríades de ciclos cósmicos.

## AGRADECIMENTOS

O momento da pós-graduação é gestado de grandes sonhos e realizações no âmbito pessoal e profissional, sendo de extrema relevância uma dedicação ímpar aos pré-requisitos que nela permeiam. Há quem diga que escrever é um “parto”, anda de lá, para cá, senta, levanta, deita, molha as plantas, e nada de sair uma palavra. E quando já havia perdido toda a esperança dessa dor abrandar, a bolsa estoura e o texto desabrocha. As palavras viram frases, frases que viram parágrafos, parágrafos que dão vida a algumas laudas. Confesso que não foi das tarefas mais fáceis. Dado a todo esse enredo, e para objetivar o alcance desse percurso, fiz-me ausente da vida de amigos e familiares, mas que por vezes me apoiaram fortemente para a concretude de tal projeto.

Por isso, agradeço imensamente ao meu pai Arlindo de Souza Farias que muito se orgulha em dizer que a filha é professora e que não mediu esforços com toda presteza em atender meus apelos. A minha mãe Hilda Vitória de Souza Garcia, agradeço por ter me dado a vida e me encaminhado numa fase dela.

Aos meus amigos de graduação Bruno Bio, Eduardo Capute, Mariana Gatti e Wesley David, que tanto me ampararam com os meus “não vou dar conta”, atribuindo significado às conquistas somadas até o momento e me acalmando, dada a grande ansiedade que me atravancava. Aos professores de graduação e amigos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas – CPTL. Nas pessoas de: Dr.<sup>a</sup> Maria Celma Borges, Dr.<sup>a</sup> Maria Lima dos Santos, Dr. Lourival dos Santos e Dr. Vitor Wagner de Oliveira Neto, por toda a contribuição da graduação e incentivo para persistir em um programa de pós-graduação. E deixar claro que o reflexo da escolha de partir para área da Educação, incidiu das aulas fantásticas ministradas pela Professora Dr.<sup>a</sup> Maria Lima nas disciplinas Prática de Ensino em História e Estágio Supervisionado, obrigada por tanto.

As minhas irmãs Silva de Souza e Thaís de Souza Farias, assim como meus queridos e lindos sobrinhos: Gustavo Lindolfo e Luiz Otávio Lindolfo. Minha gratidão por compreenderem minhas ausências nos finais de semanas, nas reuniões de família e também por sempre vibrarem com as minhas conquistas.

Aos meus amigos-irmãos que a vida me brindou, Camila Sabino e Carlos Marin, obrigada por toda essa parceria de quinze anos de amizade, em que houve a intensificação dentro da Universidade, onde tínhamos o prazer de trocar ideias sobre a Geografia, História e Pedagogia. Quantas memórias, tantas histórias. Vocês foram e são especiais na minha vida,

principalmente quando souberam da minha aprovação no mestrado em Educação e forneceram tantas palavras para me encorajar nessa trajetória.

Reforço a importância dos meus parceiros de Paranaíba, Amanda Prado, Cleverton Henrique e Suzane Lima, que me cediam espaço para hospedagem, um banho quente, café gostoso e um momento de escuta sem fim. Os dias e até semanas passadas em Paranaíba não teriam o mesmo sentido. Gratidão por me acolherem com tanto afago. Sinto falta das aulas, dos dias em que saímos para comemorar cada disciplina vencida com sucesso, o aprendizado e a luta coletiva.

À minha orientadora Dr.<sup>a</sup> Andréia Nunes Militão, por toda a compreensão dentro e fora do espaço da Universidade, especialmente pela paciência e amorosidade em saber usar as palavras. Muito a admiro, desde a primeira aula em que assisti como aluna especial do Programa de Pós Graduação da UEMS, ao ministrar uma disciplina sobre o Tópicos Especiais em Currículo, Formação Docente e Diversidade (Ideias pedagógicas de Paulo Freire). Naquele momento, me encantei como a mesma explicitava sobre a leitura do nosso Patrono, com uma apropriação e densidade única e com o passar do tempo, tomei como base o trecho que para mim, melhor a explicaria: “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (FREIRE, 2003, p. 61). Eterna gratidão, por ter me dado uma aula de humanidade e por ter me orientado, bem como a oportunidade de conhecer autores tão renomados, que antes só os conhecia por leitura.

Aos professores Dr.<sup>a</sup> Nádia Bigarela e Dr. Reginaldo Peixoto por contribuírem de maneira ímpar na leitura do meu trabalho e pela banca de qualificação com uma fala competente e generosa, pontuando de forma significativa para o crescimento da minha dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela contribuição de cada professor(a), no quadro das disciplinas, com que enriqueceram meu trabalho com as leituras, e por resistirem em momentos de tantas incertezas no contexto social e político.

Aos funcionários da Secretaria da pós-graduação em nome da secretária Divaina, que sempre atendia com total presteza e cuidado as nossas solicitações.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF) pela oportunidade de estar em contato com leituras indispensáveis para a construção da formação docente, das políticas públicas, que cooperaram para a realização do escopo deste trabalho. Não posso deixar de mencionar o acolhimento dos membros do grupo, assim como os líderes, em especial, o Professor Dr. Fábio Perboni, gratidão por compartilhar os textos escaneados.

À Escola Estadual Padre João Tomes, escola que iniciei minha carreira docente e que muito colaborou enquanto professora e pessoa. Externo meu eterno agradecimento ao Diretor desta instituição, na pessoa de Edson Luiz Corrêa Benazet, pelos incentivos a conclusão do mestrado e por permitir que enquanto professora convocada, a cedência de dias para assistir as aulas do mestrado, bem como a participação em eventos. Obrigada por partilhar da efetivação desse sonho, e desculpa pelas “dores” de cabeça causadas, que não foram poucas.

Aos licenciandos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – CPTL, compreendidos aqui como os sujeitos desta pesquisa que consentiram compartilhar das experiências por eles vivenciadas, e que forneceram caminhos para problematizar o espaço do Estágio Supervisionado Obrigatório na formação inicial de professores.

Aos meus colegas do programa de pós-graduação em Educação, meu agradecimento por conhecer a cada um e partilharmos conhecimentos únicos no processo de formação, em especial aos meus amigos Ednaldo Nascimento e Murilo Pereira, por dividirem os 340km de ida e volta (Três Lagoas a Paranaíba).

Desse modo, agradeço a todos e todas que diretamente ou indiretamente cooperaram para a efetivação deste sonho.



## PERFEIÇÃO

Vamos celebrar a estupidez humana  
A estupidez de todas as nações  
O meu país e sua corja de assassinos  
Covardes, estupradores e ladrões  
Vamos celebrar a estupidez do povo  
Nossa polícia e televisão  
Vamos celebrar nosso governo  
E nosso Estado, que não é nação  
Celebrar a juventude sem escola  
As crianças mortas  
Celebrar nossa desunião  
Vamos celebrar Eros e Thanatos  
Persephone e Hades  
Vamos celebrar nossa tristeza  
Vamos celebrar nossa vaidade

Vamos comemorar como idiotas  
A cada fevereiro e feriado  
Todos os mortos nas estradas  
Os mortos por falta de hospitais  
Vamos celebrar nossa justiça  
A ganância e a difamação  
Vamos celebrar os preconceitos  
O voto dos analfabetos  
Comemorar a água podre  
E todos os impostos  
Queimadas, mentiras e sequestros  
Nosso castelo de cartas marcadas  
O trabalho escravo  
Nosso pequeno universo  
Toda hipocrisia e toda afetação  
Todo roubo e toda a indiferença  
Vamos celebrar epidemias  
É a festa da torcida campeã

Vamos celebrar a fome  
Não ter a quem ouvir  
Não se ter a quem amar  
Vamos alimentar o que é maldade  
Vamos machucar um coração  
Vamos celebrar nossa bandeira  
Nosso passado de absurdos gloriosos  
Tudo o que é gratuito e feio  
Tudo que é normal  
Vamos cantar juntos o Hino Nacional  
A lágrima é verdadeira  
Vamos celebrar nossa saudade  
E comemorar a nossa solidão

Vamos festejar a inveja  
A intolerância e a incompreensão  
Vamos festejar a violência  
E esquecer a nossa gente  
Que trabalhou honestamente a vida inteira  
E agora não tem mais direito a nada  
Vamos celebrar a aberração  
De toda a nossa falta de bom senso  
Nosso descaso por educação  
Vamos celebrar o horror  
De tudo isso com festa, velório e caixão  
Está tudo morto e enterrado agora  
Já que também podemos celebrar  
A estupidez de quem cantou esta canção

Venha, meu coração está com pressa  
Quando a esperança está dispersa  
Só a verdade me liberta  
Chega de maldade e ilusão

Venha, o amor tem sempre a porta aberta  
E vem chegando a primavera  
Nosso futuro recomeça  
Venha, que o que vem é perfeição

Compositores: Dado Villa-Lobos / Marcelo Augusto Bonfa / Renato Russo

## RESUMO

A presente pesquisa investiga a formação de professores com foco no Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório (ECSO) em cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas/CPTL. Tem por escopo identificar e analisar o lugar do ECSO na Formação de Professores. Busca-se responder as seguintes questões: De qual maneira a relação entre os sujeitos das instituições formadoras – escola e universidade – tem se desenvolvido no encontro para realização do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório? Como tem ocorrido a atuação dos licenciandos mediante a sua prática nas escolas? Fundamentada em abordagem qualitativa, a pesquisa recorre aos seguintes procedimentos de coleta e análise de dados: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, aplicação de questionário e entrevistas semiestruturadas com acadêmicos das licenciaturas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Três Lagoas. A análise de dados ocorrerá à luz do referencial teórico e pelo uso do Núcleo de Significação. Tem-se como resultados que a pesquisa apontou problemas, ao que concerne a aproximação da Universidade e Escola, categorizada muitas vezes como um movimento verticalizado, assim como uma insuficiência na apresentação e acompanhamento da vida dos licenciandos em caráter de estágio. Os acadêmicos apontaram que necessitam deste olhar mais cauteloso quanto ao primeiro contato com a Educação Básica, desde o momento da recepção da escola até o processo de observação do ambiente, como das aulas propriamente ditas.

**Palavras-Chave:** Formação de Professores. Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório. Licenciaturas. Estagiários.

## **ABSTRACT**

This research investigates the training of teacher with a focus on Supervised Curriculum Internship (ECSO) in undergraduate courses at the Federal University of Mato Grosso do Sul - Campus of Três Lagoas / CPTL. Its scope is to identify and analyze the role of ECSO in Teacher Education. Among the specific objectives, we have: I. Identify how the curricular component of ECSO is structured in the different degrees; II. Analyze how the practice of Supervised Curricular Internship are part of the context of training of graduates; III. Identify and analyze the repercussions of the Supervised Curriculum Internship processes and practices for the training of graduates. It seeks to answer the following questions: In what way has the relationship between the subjects of the school and university educational institutions developed at the meeting to Supervised Curriculum Internship? How has the undergraduates act through their practice in schools? Based on a qualitative approach, the research uses the following procedures for data collection and analysis: bibliographic research, documentary research, application of a questionnaire and semi-structured interviews with academics from the Federal University of Mato Grosso do Sul / Campus of Três Lagoas. Data analysis will occur in the light of the theoretical framework and by the use of the Signification Nucleus Method. It has as results that the research pointed out problems with regard to the approximation of the university and school often categorized as a vertical movement as well as an insufficiency in the presentation and monitoring of the life of trainees. The academics pointed out that they need this more cautious look at the first contact with basic education, from the moment of the reception of the school to the process of observing the environment, as well as the classes themselves.

**KEYWORDS:** Teacher Training. Supervised Curricular Internship. Licentiate's Degrees. Interns.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES E FIGURAS

Figura 1 - Local onde foi desenvolvida a pesquisa .....	85
Gráfico 1 - Percentual de entrevistados por sexo .....	88
Gráfico 2 - Percentual de entrevistados por faixa etária .....	90
Gráfico 3 - Percentual de entrevistados por escolaridade materna .....	92
Gráfico 4 - Percentual de entrevistados por escolaridade paterna .....	93
Gráfico 5 - Percentual de entrevistados por licenciatura pesquisada .....	94
Gráfico 6 - Percentual de entrevistados por semestre que cursa .....	96
Gráfico 7 - Percentual de entrevistados por renda familiar .....	99
Gráfico 8 - Percentual de entrevistados por carga horária semanal de estágio .....	101

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 - Dados sobre o conceito de docência .....	32
Quadro 1 - Categorias de análises de dados coletados .....	74
Quadro 2 - As licenciaturas pesquisadas .....	84
Quadro 3 - Estágio Ciências Biológicas .....	96
Quadro 4 - Estágio licenciatura em Letras .....	97
Quadro 5 - Estágio licenciatura em História .....	97
Quadro 6 - Estágio licenciatura em Pedagogia .....	97
Quadro 7 - Estágio licenciatura em Matemática .....	98

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPAE** – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANFOP** – Associação Nacional Pela Formação Dos Profissionais da Educação
- ANPEd** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNTE** – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CPTL** – Campus de Três Lagoas
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EaD** – Educação a Distância
- ECISO** – Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório
- GT** – Grupo de Trabalho
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- LDBEN** – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação e
- PIBID** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PPC** – Projeto Pedagógico Curricular
- UEMS** – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
- UFMS** – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
- UFMT** – Universidade Federal de Mato Grosso
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

PRÓLOGO .....	i
INTRODUÇÃO.....	22
1. QUADRO CONCEITUAL .....	28
1.1 Formação de professores .....	34
1.2. A indissociabilidade da formação inicial e continuada.....	37
2. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO – CAMINHOS E (DES)CAMINHOS .....	66
2.1. O Estágio Supervisionado na UFMS .....	69
2.2. Delineamento metodológico .....	70
2.2.1. Abordagem e procedimentos de coleta de dados.....	71
2.2.2. Pesquisa documental.....	75
2.2.3. Estudo descritivo.....	78
2.2.4. Entrevista semiestruturada .....	79
2.2.5 Análise dos dados .....	83
3. A ATUAÇÃO DOS LICENCIANDOS ESCOLA X UNIVERSIDADE.....	86
3.1. Os sujeitos da pesquisa .....	87
3.1.2 O contexto da formação inicial pelo prisma dos licenciandos na Universidade.....	103
3.2 Como o estágio contribui para a formação docente.....	112
3.3. A práxis no desempenho das atividades dos licenciandos.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	125
FONTES .....	129
REFERÊNCIAS .....	131
APÊNDICE A .....	142
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA .....	142
APÊNDICE B.....	143
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	143
APÊNDICE C.....	145
ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA .....	145
APÊNDICE D .....	146
ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE A UNIVERSIDADE .....	146
APÊNDICE E.....	148
QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS QUE REALIZARAM O ESTÁGIO .....	148



## PRÓLOGO

Cursei toda a minha Educação Básica em Escola Pública da Rede Estadual de Castilho-SP e a etapa final do Ensino Fundamental até o término do Ensino Médio em Três Lagoas/MS. A Licenciatura já me atraía muito, uma vez que observava os meus professores e tentava reproduzir em casa tais feitos com a minha irmã mais nova e com as amigas, que requisitavam ajuda.

Ingressei na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas, no ano de 2008, ainda em vias de vestibular. Confesso que foi uma ampla surpresa minha aprovação no curso de História, dado a tamanha complexidade daquele exame aplicado e um preparo superficial de minha parte do que fora cobrado por aquelas disciplinas. No primeiro ano de licenciatura a indagação que mais me acompanhava era: o que eu estou fazendo aqui? Por que história? O que eu faço com todo esse aprendizado? Não tinha muita clareza o que viria ser um curso de licenciatura, mas pensava que não poderia desistir e que teria que fazer daquele momento um lugar de aprendizado. E assim o foi.

Logo no início do curso eu trabalhava em uma farmácia de manipulação, e que me serviu de grande valia para como não tratar uma pessoa, independentemente de suas origens. Quando soube do resultado do vestibular, a primeira coisa que fiz foi pedir dispensa desse trabalho, pois me sentia totalmente subordinada a um organismo que não correspondia aos meus ideais. Logo em seguida, abriu o processo seletivo para pleitear uma bolsa da Universidade, chamada de auxílio permanência. Não é à toa que faz jus ao nome, confesso que se não tivesse esse subsídio talvez teria voltado ao mercado de trabalho sem pensar duas vezes. Bons tempos esses de quando o Brasil tinha um presidente que pensava no povo e na classe trabalhadora e estudantil.

Recordo-me do meu primeiro estágio logo no terceiro semestre e que soou com grande espanto, pois a professora tentou negociar as observações das suas aulas com a prerrogativa de que eu e minha colega de graduação atuássemos em duas aulas, pois não estava em condições de falar devido ao problema nas cordas vocais que se agravava. Foi um assombro para mim e para Josiane, não sabíamos se corríamos dali ou se chorávamos de tanto desespero e despreparo frente a uma sala de aula de 6ª ano, com 37 alunos e sem um planejamento. Ainda que falássemos para a professora, ela nos observava como se estivéssemos fazendo corpo mole e dizia com o seu aparelho de som e microfone: “Estágio é para isso, estão achando que virão até aqui, sem trabalhar?”. Éramos vistas como bisbilhoteiras, extraterrestres que percorriam os

corredores, pátios, na tentativa de entender a dinâmica de uma escola. Sem preparo fomos, e sem preparo voltamos. E a indagação insistia: o que estou fazendo aqui?

No segundo ano de graduação, fui convidada pelo Professor Dr. Vitor Wagner de Oliveira Neto a participar do Núcleo de Documentação Histórica Honório de Souza Carneiro. Na esteira desse projeto maior, visavam qualificar as atividades acadêmicas de organização do acervo, a partir de grupos de trabalho com voluntários e bolsistas de extensão e permanência. Neste momento, aprendi o manejo com os arquivos fotográficos, do final do século XX, bem como a forma correta de seus acondicionamentos.

Ainda neste mesmo ano, a convite da Professora Dr.<sup>a</sup> Maria Celma Borges surgiu uma oportunidade de ter contato com a pesquisa histórica. Iniciei como voluntária e fui bolsista de Iniciação Científica CNPq – PIBIC 2009/10, com o tema: “Escravidão, resistência e cultura em Sant’Ana de Paranaíba: uma análise das relações estabelecidas entre escravos e senhores no sul de Mato Grosso”. Neste trabalho, propomos uma reflexão da escravidão em Sant’Ana de Paranaíba, a fim de evidenciar algumas práticas, bem como a coletânea “Como se de ventre livre nascido fosse” que nos propiciou considerar as cartas de liberdades, como também as hipotecas de venda e compra de escravos. Assim, o que antes não era compreendido por mim, começou a ter significado e significância. Foram dois anos de muitos saberes compartilhados, muitas leituras de processos civis e criminais e a apropriação do termo resistência.

Movida por esse interesse, no de 2011 participei do Projeto de História Oral realizado nos quilombos do Mato Grosso do Sul, sob supervisão dos Professores Dr. Lourival dos Santos e Dr. Antonio Hilario Aguilera Urquiza. A pesquisa se concentrou na elaboração de um diagnóstico acerca das políticas públicas federais, estaduais e municipais aplicadas às comunidades remanescentes de quilombos de MS, com o objetivo de realizar: levantamento e análise das políticas públicas destinadas às comunidades quilombolas; a avaliação da execução das políticas em quatro comunidades quilombolas do estado Chácara Buriti (Campo Grande), São Miguel (Maracaju), Furnas de Boa Sorte (Corguinho) e Furnas do Dionísio (Jaraguari)); o levantamento das principais demandas dessas comunidades por benefícios públicos. As atividades ficaram centradas na análise documental, na realização de questionários (entrevistas semiestruturadas com membros das quatro comunidades quilombolas buscando entender a avaliação que os quilombolas realizam do acesso as políticas implementadas nas comunidades e as demandas que permanecem não contempladas) junto às comunidades quilombolas e aos respectivos agentes municipais e ainda na realização de entrevistas aprofundadas com quilombolas. Aqui, o meu aprendizado foi sobre os procedimentos da História Oral de Vida,

adotando os parâmetros de trabalho do Núcleo de Estudos de História Oral da Universidade de São Paulo (NEHO-USP).

Neste momento, já passados algumas aulas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado Obrigatório, com mais embasamento e preparo conseguia responder, ainda de forma tímida, o porquê do curso de licenciatura em história. Tomei a decisão de abrir mão da pesquisa de Iniciação Científica CNPq – PIBIC e experienciar a solicitação da Professora Dr.<sup>a</sup> Maria Lima dos Santos, ao ingressar no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. A priori, senti que seria um desafio tamanho, pois a agenda de estudos era intensa, bem como as idas às escolas para aplicação de sequência didática. Vivíamos na escola e na universidade, por isso revelo que muito aprendi com meus colegas pibidianos e com os professores de Educação Básica neste percurso, uma vez que nos era disponibilizado um tempo que o Estágio Supervisionado não tinha, o tempo da troca, de estudar com o professor supervisor de Estágio da Escola, de ler teóricos que problematizavam as demandas dentro da sala de aula. Era um momento de criação colaborativa, e importava cada segundo de aprendizado. O PIBID era diferenciado, e quem fazia parte também tinha as suas diferenças, momento esse que nos trazia a ideia de que infelizmente os alunos trabalhadores não poderiam comprar-se do mesmo direito, reforçando aí um caráter dicotômico dentro do próprio curso e pleitos diferentes de formação inicial.

Neste contexto, foi o meu último ano de licenciatura vivenciando vários espaços e uma gama de saber único, advindos da cobrança da monografia, PIBID e os trabalhos de História Oral. No meu curso de história, o acadêmico exímio era aquele que dava continuidade na pós-graduação *stricto sensu*, e não aquele que destinava vivenciar o “chão” da escola. Por motivos diversos, e por força do capitalismo selvagem, não pude dar continuidade ao meu sonho de realizar o mestrado em seguida. Iniciei minha docência em um Colégio Católico – Dom Bosco (Salesiano de Três Lagoas), onde eu tinha apenas 6 aulas de história com os sextos e sétimos anos. Posteriormente, fui convidada pela coordenadora a ocupar um cargo de Orientadora Pedagógica. Mas ainda assim, não me sentia satisfeita. Algo me faltava.

Passado um ano dessa experiência, consegui aulas como professora convocada na Rede Estadual de Ensino. Admito que foi uma provocação um tanto desafiadora, mas eu carecia presenciar e voltar para a Escola Pública, de onde um dia eu ocupava as carteiras da sala de aula. Iniciei com uma carga de 40h/a semanais. O cansaço era surreal, as necessidades dos alunos eram gritantes, a infraestrutura da escola de uma carência sem igual. Mas dentro de mim

havia uma inquietação sobre o que eu poderia fazer para amenizar a vida e cotidiano daqueles(as) alunos(as). Dado um certo momento, fui me percebendo neste processo de formação de professora (ainda em caráter inicial), de que era a Escola Pública que me interessava mais, uma vez que era ali que eu percebia as mudanças ocasionadas dia após dia.

Em 2015, o curso de licenciatura em História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPTL, sobre coordenação da Professora Dr.<sup>a</sup> Jaqueline Zarbato, buscou a Escola no intuito de fazer parceria como o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), e me foi estendido o convite para participação, neste momento, como supervisora. Naquele período, recebi a proposta com grande entusiasmo, uma vez que já experienciado como acadêmica, e que seria uma nova sugestão de crescimento profissional e também de formação continuada, dado a toda dificuldade que muito me obstruía e causava um grande desconforto nas formações propostas pela Secretária do Estado de Mato Grosso do Sul, na qual não enxergava, e porque não dizer que não enxerga, as reais necessidade da dinâmica de uma Escola Pública, em termos reais e de caráter formativo.

Estive como supervisora do PIBID em História por dois anos. O primeiro contato com os pibidianos foi em uma observação da aula que ministrava, de modo a conhecerem minha postura, minha dinâmica, minha metodologia e o trato com os alunos. No final de cada encontro, discutíamos sobre o que eles tinham observado acerca das minhas aulas, e pedia para que os mesmos apontassem fatores em que eu pudesse aperfeiçoar enquanto professora. Muitos ficavam espantados, pois eu não estava ali com o objetivo de dizer que sabia mais, porém que seria importante o olhar deles, para que eu além disso pudesse ser uma aprendente neste processo.

Tínhamos reuniões semanais de orientação para discutirmos textos para incorporar nas sequências didáticas, e me era dado um momento para cooperar com análises acerca de postura em sala de aula, metodologia e a minha pouca experiencia de três anos de Escola. As sequências eram aplicadas em duplas e a escolha do conteúdo se dava nas reuniões iniciais. Eu apresentava o referencial, mas pronunciava que eles teriam total abertura para desenvolver o que mais lhes interessaria e que não necessitavam fundamentalmente seguir a linearidade do currículo. Ali mesmo eu já assinalava quais contextos, enquanto professora de História, compreendia que meus alunos aprendessem e desenvolvessem, acima de tudo, a criticidade. Me interessava muito mais que eles aprendessem algo que teria aplicabilidade no cotidiano e que, sobretudo, que eles se envolvessem enquanto sujeitos, assim foi feito. Percebia que alguns tinham maior abertura

para que houvesse o diálogo, procurando-me ao final da aula para pedir sugestões acerca de como contornar indisciplina ou metodologias que apresentassem melhor recepção dos alunos.

Fiz-me presente em todas as aulas, pois minha primeira experiência de Estágio não me trouxe grandes aprendizados, por isso tentei fazer do momento dos estagiários um lugar de prática, sobretudo de acolhimento e respeito. Como havia muitos alunos, cerca de 12 pibidianos no curso de História, não conseguia acolher todos diante da minha carga horária, que neste ano foi reduzida para 20h/a. Por isso, tivemos que procurar outros parceiros dentro da própria escola, mas a surpresa veio quando uma professora disse que não abriria em hipótese alguma a sua sala de aula para esse momento de aprendizado e aplicação de sequência didática. Logo, compreendemos o campo de luta para a efetivação de um processo tão singular na vida de um licenciando. Entre esses entraves, muitos alunos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPTL, devido a proximidade da Escola, começaram a me procurar a fim de iniciar o processo de estágio. Os pibidianos acabavam suas sequências e eu abria a oportunidade para os Estágios Supervisionados Obrigatórios, pois como vivenciei o contexto, compreendia a coerência da inserção dessas etapas em minhas aulas.

Esses dois anos aprendi de forma inusitada. Inteirei-me acerca de teóricos, aprendi novas metodologias, participei com os alunos nas construções de aulas e oficinas. E no final de cada sequência e estágio concluídos, fazia a requisição de ler o relatório, uma vez que nossa compreensão era a de que o estágio não deveria ser um emaranhado de preenchimento de papel, mas sim um momento de analisar a prática e a teoria em sala de aula. Reforçávamos a relevância dessas premissas que fundamentam a indissociabilidade entre teoria e prática na “formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica”, como o bem apontado na Resolução 2/2015. Assim, fazia minha leitura dos relatórios finais e pontuava com as minhas análises e contribuições.

Impelida pelas diversas problemáticas da sala de aula, assim como da Escola Pública, senti uma necessidade de estudar os meandros que perpassam esse contexto. Em 2018, decidi que prestaria o processo seletivo para Pós-graduação em Educação da UEMS, em Paranaíba, mas antes, participei no primeiro semestre de 2018 como aluna especial da disciplina de “Tópicos Especiais em Currículo, Formação Docente e Diversidade (Ideias pedagógicas de Paulo Freire)”, com a Professora Dr.<sup>a</sup> Andréia Nunes Militão. Foi neste contexto que me identifiquei com ela, ainda sem saber exatamente o que poderia propor como projeto de pesquisa, embora minha inquietação fosse a temática de formação continuada. No segundo semestre, após ter sido aprovada nas etapas do processo seletivo, fiquei lisonjeada por ter

conseguido ser sua orientanda, soava como uma “ostentação acadêmica”. Sabendo que o meu projeto não estava pronto e que carecia encaixar na linha de pesquisa da orientadora, passamos por vários delineamentos até chegar ao tema do Estágio Supervisionado Obrigatório, o qual conseguimos estabelecer em novembro de 2019.

Talvez nunca tivesse comentado com a Professora Dr.<sup>a</sup> Andréia Militão, mas quando houve de fato a definição do tema a ser trabalhado e que culminaria na escrita da dissertação, mesmo sabendo de todas as dificuldades apresentadas no contexto pessoal, e que posteriormente, sem saber que enfrentaríamos uma pandemia, reconheço que foi grande relevância voltar para a Universidade em que me graduei, para compreender, agora, como mestranda o processo dos caminhos e descaminhos do Estágio Supervisionado Obrigatório. A cada entrevista realizada me sentia representada entre as falas, pois o lugar do discurso era de licenciandos que também vivenciaram a Escola Pública, que representava a classe trabalhadora, que os pais não tiveram acesso aos estudos e que viviam com até dois salários mínimos.

Dessa maneira, faz-se necessário repensar o Estágio Supervisionado Obrigatório. Até o ano passado recebia estagiários da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ CPTL e notava uma aproximação entre o curso de História com a escola onde leciono. Tenho grande satisfação em recebê-los e dialogar sobre a prática e a teoria, porque entendo este percurso como um movimento de pluralidade e construção de saberes escolares e acadêmicos. É um momento de escuta, de fala, de indagações, de resistências, mas especialmente de prática colaborativa. Das vezes que abria o espaço da sala de aula para os estagiários, notava a valiosa oportunidade de um processo de formação, pois nos era trazido um olhar novo e contribuições de suma relevância para entender o estágio como um processo de formação.

Defendemos fortemente a perspectiva apontada por Pimenta e Almeida (2009, p. 27) quando diz: “[...] a formação de professores parte da noção de que a docência não se realiza num quadro abstrato de relações individualizadas de ensino e aprendizagem, mas dentro de um complexo contexto social e institucional”.

Portanto, assumimos diante desta pesquisa o cunho de complexidade dado a formação inicial, e que muito embora tenha tido ataques contra a Educação Brasileira, com a perspectiva de desmonte das universidades, resistimos na construção de uma formação consistente, dialógica, plural e libertadora. E como enfatiza Paulo Freire (1979, p. 22) “[...] a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo”.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho situa-se no campo da formação inicial de professores e compreende, a partir dos estudos e análises realizadas, suas permanências, rupturas e continuidades. Elegemos como foco de pesquisa o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, subcampo que nos permite compreender as tensões e interesses que atravessam a formação de professores. Na perspectiva de Bourdieu (1983, p. 90) “É um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores”.

Abordamos nesta investigação os diferentes aspectos das seis licenciaturas presenciais ofertadas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no Campus de Três Lagoas<sup>1</sup> (UFMS/CPTL). Ao compreendermos os Projetos Pedagógicos de Curso como um conjunto sistemático de normas sobre as condições gerais dos cursos que regulamentam também aspectos inerentes às atividades do Estágio Curricular Supervisionado a serem desenvolvidas, problematizaremos o processo de desenvolvimento destes componentes curriculares e as atribuições dos sujeitos que participam deste processo.

Compreendemos que o Projeto Pedagógico de Curso, no bojo das discussões, é um documento de auxílio e de estudo ao professor que perpassa como um instrumento de concepções formativas no processo de ensino e aprendizagem de um curso específico e que são definidos por quatro componentes: concepção de curso, estrutura do curso (ao que concerne o

---

<sup>1</sup> A história de Três Lagoas começou em 1829 com a entrada do sertanista Joaquim Francisco Lopes, de acordo com relatos no Instituto Histórico Brasileiro. Explorações completas foram realizadas na região entre 1830 e 1836. Os primeiros posseiros de terras foram Januário José de Souza, Inácio Furtado, Januário Garcia Leal, Francisco Lopes, Gabriel Lopes, José Lopes e Antonio Gonçalves Barbosa. A Guerra do Paraguai fez com que os exploradores recuassem após avançarem o Rio Pardo rumo do Vacaria e do Brillante. O fim do combate os trouxe de volta ao Vacaria. Em 1885, Protázio Garcia Leal, apossa-se da região do “Piaba”; Nícésio Ferreira de Melo se estabelece no Rio Verde; n Ribeirão do Campo Triste destacou-se Antônio Ferreira Bueno, que batizou o local de Serrinha, onde hoje localiza-se o Distrito de Garcias; Antônio Paulino toma posse em águas do Campo Triste. Nesta época já havia o destacamento do Governo Imperial em Itapura, às margens do rio Tietê, entretanto, a comunicação com os sertanistas do Mato Grosso era inexistente. No ano de 1888, o Capitão Joaquim Ribeiro da Silva Peixoto comandava a guarnição de Itapura, composta por 40 homens escolhidos. Um deles, João Elias, iniciou uma investida na Barra do rio Sucuriú, acima da corredeira do Jupia. Mais tarde, Elias convenceu Protázio Garcia Leal a estabelecer comércio em Itapura. Já em 1889, o comércio de sal e mercadorias via rio Tietê o fez “descobrir” as três lagoas. Naquela época a venda dos produtos já atraía posseiros e criadores de gado à região. A posse da Fazenda das Alagoas foi então dada a Antônio Trajano dos Santos, que se estabeleceu próximo a maior das três lagoas. O então fazendeiro doa uma parte de suas terras para a formação do “Patrimônio de Santo Antônio das Alagoas”, em homenagem ao santo de sua devoção. A República contribuiu para que diversas pessoas se estabelecessem às margens dos rios que banham a região, como Sucuriú, Rio Verde, Rio Pardo e Rio Paraná. Anos depois o Governo do Estado doa 3.600 hectares de terra, anexados à Fazenda das Alagoas e o povoado recebe o nome de “Vila de Três Lagoas”. Em 1915 o território é separado política e administrativamente de Santana de Paranaíba, atual município de Paranaíba, e surge a cidade de Três Lagoas. Disponível em: <http://www.treslagoas.ms.gov.br/view/a-cidade/nossa-historia/1/>. Acesso em: nov. 2020.

currículo, o corpo docente e o administrativo), procedimento de avaliação (processos de ensino) e os instrumentos normativos (que são a composição do colegiado e o procedimento de estágio).

Importante ressaltar que cada licenciatura tem um modelo de Projeto Pedagógico Curricular (PPC), que se faz imprescindível um olhar atento ao inter cruzamento para entender os processos dos estágios em suas singularidades.

Tendo como pressuposto que o estágio tem como principal função a inserção do futuro professor no campo de trabalho “[...] levando-o a avaliar a sua pertinência e a adequação de sua escolha profissional, bem como os desafios que a prática apresenta, além de sua própria satisfação com essa escola” (AGOSTINI, TERRAZZAN, 2010, p. 88), a presente investigação analisa a configuração do estágio em diferentes licenciaturas ofertadas por uma mesma universidade e a perspectiva de diversos sujeitos ao realizá-lo. Desta forma, a pesquisa tem como foco investigar os diferentes sujeitos que participam desse processo, analisando o processo de realização do estágio bem como suas perspectivas.

Partindo dessa inquietação, procuramos analisar um aspecto importante da formação docente, constituído pelo Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, sobretudo pela articulação dos diferentes elementos e sujeitos, com destaque entre teoria e prática. Esta pesquisa tem como foco investigar os diferentes sujeitos que participam desse processo, analisando como expressam suas perspectivas, desenvolvem suas práticas e se articulam de acordo com os normativos que regulamentam o estágio.

Tardif (2012, p. 29) discorre sobre a necessidade de ultrapassagem entre “teórico” e “prático” na formação de professores, afinal: “[...] toda atividade humana, quer seja uma pesquisa científica, quer seja uma aula em sala, mobiliza necessariamente dimensões cognitivas e praxiológicas”. Assim, compreendemos que o autor propõe que ambos são inseparáveis e requer uma superação entre teoria e prática.

Para a autora Curado (2008), pensar na formação de professores requer três princípios de análise: trabalho, relação teoria e prática e emancipação. A autora compreende que se interpenetram e são indissociáveis, sendo que compreender a relação teoria e prática significa enxergar as dimensões a respeito do trabalho docente e como este se configura no atual momento histórico.

As reformas propostas para os cursos de Licenciatura indicam que a necessária articulação entre teoria e prática tem valorizado mais o saber prático em detrimento do teórico. Como eixo dos cursos de formação de professores, a teoria é entendida como uma reflexão a partir de situações concretas reais – na formação do professor a relevância da prática passa a ser decisiva, atribuindo-se à formação teórica um papel que, se não inócuo, é pelo menos de menor importância. [...]. Portanto, a formação de



professores não pode se traduzir em um espontaneísmo do sujeito baseado nas práticas, mas em uma concepção de produção do conhecimento – epistemologia. Nesta perspectiva, a relação teoria e prática, a práxis qualificada pela capacidade reflexiva no e pelo trabalho, visa produzir elementos e recursos necessários à sua existência profícua em uma sociedade humana e historicamente situada em que a leitura dessa realidade emancipe o professor. Este, por sua vez, conseqüentemente deve possibilitar a mesma relação com os sujeitos estudantes, ou seja, a ação educativa intencional e sistemática objetiva dotar o sujeito de um conjunto de recursos teóricos e práticos requeridos pela sua condição humana, conforme dada sociedade concreta. (CURADO, 2008, p. 131-132).

Ainda nesta conjuntura, Candau (2007) reafirma a importância de distinguir o uso do termo teórico e prático, embora seja uma dupla aproximação, refere-se:

[...] ao saber teórico produzido e formalizado pela investigação sobre a prática de ensinar, ou 2) ao conhecimento teórico produzido ou mobilizado pelos atores na prática de ensinar (que não exclui a anterior, mas a utiliza noutra sede). Por seu lado, ao referenciar o conhecimento dito “prático”, podemos designar: a) o “saber fazer” apenas (resultando num praticismo ou num tecnicismo simplista), ou, pelo contrário, b) o saber fazer, saber como fazer, e saber porque se faz. (CANDAU, 2007, p. 95).

Nesta perspectiva, compete-nos pensar como os elementos de ordem ideológica estão impostos para questionar o viés reducionista da prática pela prática. Considera-se crucial investir na compreensão do ofício docente, uma vez que ultrapassa o ato de ensinar, pois há todo um emaranhado de construções socio-históricas que merecem atenção.

Sacristán (1999, p. 55) define prática como sendo “âmbito institucional” uma ação realizada enquanto prática é institucionalizada. Entende por prática algo mais amplo e ação mais definido. Assim, a prática pode ser definida como um conjunto de ações. Não são semelhantes, mas andam juntas. A prática não tem uma teoria implícita, mas há um embasamento.

De acordo com Sacristán (1999):

A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis que envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros. (SACRISTÁN, 1999, p. 28).

Defende-se a busca da unidade teoria-prática como polos indissociáveis que se confrontam numa relação dialética, considerando o processo de ação-reflexão-ação ou prática teoria-prática.” (SAVIANI, 1993, p. 59).

Para Pimenta e Lima (2005, p. 11), a dissociação entre teoria e prática “[...] resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática)”. As autoras mencionadas analisam o fato sob a ótica da disputa por espaços na estrutura curricular, onde a teoria ocupa o topo da pirâmide hierárquica dos conteúdos considerados válidos socialmente. Para as autoras, “essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada de prática”. (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 7).

De acordo com Mattos e Santos (2018), o estágio não deve ser visto como um “arremate” da formação de professores, deve, isso sim, ser considerado como mais um elemento do processo formativo que abre caminhos e não que os conclui.

O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, enquanto elemento fulcral da formação inicial de professores teve, especialmente na década de 1990, uma crescente importância nos normativos nacionais das licenciaturas. Como exemplo, temos a Lei nº 11.788/2008 que dispõe sobre o estágio dos estudantes. Embora a normatização venha sendo aperfeiçoada, pouco se sabe sobre o que pensam os estagiários sobre esses processos.

O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório tem em sua gênese o ideal de articulação entre a teoria e a prática durante a formação inicial dos professores, aspectos destacados em pesquisa de Felício e Oliveira (2008) que levantou as experiências de aprendizagem das estagiárias, apontando ao menos quatro aspectos desenvolvidos durante o estágio, como o desenvolvimento do potencial observador, a possibilidade de reflexão em torno da própria prática, a melhor compreensão da relação teoria-prática e a possibilidade de interagir com profissionais no seu contexto de trabalho.

A pesquisa colocará em destaque o debate sobre um dos assuntos em emergência no país: a formação docente. Nesse sentido, evidenciará possíveis fragilidades existentes nas licenciaturas, evidenciando como se dá a efetivação dos normativos nacionais e locais situando assim no âmbito das investigações de implementação de políticas educacionais. Almejamos, dessa maneira, contribuir para a reestruturação das licenciaturas da universidade investigada.

Conforme apontam Militão, Figueiredo e Nunes (2019, p. 10), ainda há uma divergência de que forma o estágio é apresentado nas universidades, pois “[...] é recorrentemente tratado nas/pelas instituições de ensino superior ora como disciplina, ora como componentes curriculares”.

As autoras supracitadas compreendem o termo componentes curriculares como:

[...] “componente curricular” como hiperônimo do qual derivam os hipônimos “disciplina”, “prática como componente curricular” e “estágio curricular supervisionado”. Hiperonímia se estabelece quando se apreende da relação entre dois vocábulos de uma língua uma menor especificidade do significado de um deles se comparado ao outro. Há uma relação entre significados englobantes e englobados, de acordo com o domínio semântico de cada termo. Assim, numa relação de hiperonímia, o termo cujo significado é mais genérico, diz-se hiperônimo do outro, menos abrangente, ou seja, hipônimo (Por exemplo, “fruta” está numa relação de hiperonímia com “maçã”). Nota-se uma disposição hierárquica. (MILITÃO, FIGUEIREDO E NUNES, 2019, p. 10).

Dessa forma, “o estágio, nos cursos de formação de professores, destaca-se como via fundamental ao possibilitar que os professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para a inserção profissional”. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22).

Tardif (2012, p. 29) aponta para a necessidade de uma superação entre “teórico” e “prático” na formação de professores. Para o autor, “[...] toda atividade humana, quer seja uma pesquisa científica, quer seja uma aula em sala, mobiliza necessariamente dimensões cognitivas e praxiológicas”. O autor destaca que o ser humano age quando pensa e pensa quando age, assim sendo, é inócua pensar uma superação entre teoria e prática.

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

Nesse conjunto, situa-se a temática central da pesquisa: de qual maneira os sujeitos das instituições formadoras – escola e universidade – tem se desenvolvido no encontro para realização do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório? Como tem ocorrido a atuação dos licenciandos mediante a sua prática nas escolas?

A pesquisa tem como escopo analisar como a relação entre a universidade e a escola tem se desenvolvido por meio do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, analisando a atuação dos licenciandos frente a teoria prática imbricada no ambiente escolar. Pautada em uma abordagem qualitativa, vale-se das entrevistas semiestruturadas com os licenciandos dos seis cursos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas, de modo a

compreender como se faz a organização do Estágio Curricular Obrigatório dos cursos de licenciatura.

Desse modo, no primeiro capítulo será apresentado o quadro conceitual da pesquisa, notadamente proveniente do campo de formação de professores e do subcampo Estágio Curricular Supervisionado, contextualizando a discussão em torno da temática em âmbito nacional, apresentando os adiantamentos e as demarcações para concretização do estágio enquanto processo formador, entre a escola e a universidade. Analisamos, nesta seção, as normativas para a formação de professores no Brasil, enfatizando o Estágio. A análise é referente aos anos compreendidos entre 2001 e 2019, pois delimita-se no período das resoluções 2/2001, 2/2015 e 2/2019. Esse recorte temporal justifica-se pela publicação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, as quais provocaram mudanças significativas nas licenciaturas.

A segunda seção versa sobre o percurso metodológico da pesquisa, tendo em vista os objetivos propostos, apresenta a abordagem e os procedimentos de coleta e de análise de dados. Pautada em uma abordagem qualitativa, recorre à pesquisa documental e à entrevista semiestruturada com os licenciandos dos seis cursos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas, de modo a compreender como se faz a organização do Estágio Curricular Obrigatório das licenciaturas da então Universidade mencionada.

A terceira seção problematiza as contribuições do estágio a partir da percepção dos licenciandos vinculados a diversas licenciaturas ofertadas pela UFMS/CPTL. Participaram da pesquisa 20 licenciandos dos cursos de Matemática, Geografia, História, Pedagogia, Letras e Biologia. A partir das entrevistas, problematiza-se os seguintes eixos: a) A atuação dos licenciandos mediante a prática na escola; b) Qual a relação entre os sujeitos das instituições formadoras (Escola e Universidade); c) O Estágio Supervisionado Obrigatório enquanto experiências individuais e coletivas.

Os subitens que farão parte desta seção, visam discutir: I) Os sujeitos das pesquisas, contextualizando questões como sexo, idade dos participantes, licenciatura analisada, semestre que cursa e realiza o estágio, carga horário do estágio ofertada pelos cursos, bem como as vivências do processo de formação inicial apresentada na escola e na universidade, instituições essas entendidas como formadoras. II) A relevância da formação inicial pelo prisma dos licenciandos, visando discutir o olhar dos licenciandos mediante a proposição de oferta da formação inicial no âmbito acadêmico e a interlocução com a escola. Problemática como as demais disciplinas dos cursos de licenciatura da UFMS, promovem ou não, articulações com a

disciplina e/ou componentes curriculares de Estágio. III) A práxis no desempenho das atividades dos licenciandos.

## 1. QUADRO CONCEITUAL

A formação de professores está hoje no centro dos acontecimentos do mundo da educação, suscitando aprovações e divergências e fomentando uma real necessidade de se fazerem reformas na área. A educação, entendida aqui como um fenômeno social, passou por diversas mudanças e cabe ser questionada enquanto campo de políticas de formação dos profissionais de educação.

Saviani (2009) propõe dois grandes modelos de formação de professores: o modelo dos conteúdos culturais cognitivos e o modelo didático. O primeiro diz respeito ao domínio específico do conteúdo da área de conhecimento e o segundo abarca uma formação que contemple o preparo pedagógico-didático. Sendo assim, reforça:

[...] o modelo pedagógico-didático pressupõe, desde Comenius, que todo e qualquer conteúdo, quando considerado adequadamente à vista das condições do ser que aprende, é suscetível de ser ensinado a todos os membros da espécie humana. (SAVIANI, 2009, p. 149).

De acordo com Saviani (2009), ao debruçar acerca da universidade, bem como o interesse ou não da formação de professores, é que há uma necessidade de definir para que se forma, enfatizando uma formação mais específica e com preparo pedagógico-didático dos professores. Por isso, contribui ao pensar que:

De fato, o que está em causa aí não é propriamente uma omissão da universidade em relação ao problema da formação dos professores, mas a luta entre dois modelos diferentes de formação. De um lado está o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo "treinamento em serviço". Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações. (SAVIANI, p. 149, 2009).

Esse modelo diverge do que propõe que a formação de professores só se aperfeiçoa com o preparo pedagógico-didático. Em decorrência disso, para além de subsidiar uma formação específica na área de conhecimento, defendemos que a instituição formadora deverá garantir,

por intermédio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática que vise a formação de professores em voga.

Cabe conceituar que a compreensão da docência é uma profissão. Segundo Formosinho (2009, p. 95), profissão que “se aprende desde que se entra nas escolas pela observação ao comportamento dos nossos professores[...]”. Logo, entendemos que a formação do professor tem o seu início desde os primeiros contatos com os seus educadores, de tal maneira que as observações e proposituras se dão como as primeiras imitações e reproduções do que é visto em um ambiente de ensino.

Assim, o autor mencionado assevera: “o professor utiliza para transmitir o saber profissional, o seu próprio saber profissional. Isto é, um profissional de ensino, ao ensinar, transmite inevitavelmente conhecimentos e atitudes sobre esse processo de ensino, pelo que diz e pelo que faz [...]”. (FORMOSINHO, 2009, p. 95).

Discutir o campo de formação de professores, e como se constituiu, é de extrema necessidade para trazer progressos com os crescimentos mediante aos desafios impostos. Em termos de qualidade de ensino e educação “[...] a formação de professores é um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos independentemente do nível de formação em causa” (NÓVOA, 1995, p. 54-55).

Ao discutir sobre as primeiras ações de formação de professores, Scheibe (2008) apresenta as primeiras escolas de formação de professores (as chamadas escolas normais) no século XIX. Surgidas após a independência, tinha como escopo cuidar do ensino elementar. No Império, não houve muita diferenciação no cenário, sendo que as províncias apresentavam em torno de uma ou duas escolas normais. Somente no período republicano houve um processo efetivo de escolarização no território nacional.

Ao que compete as mudanças curriculares nos cursos de formação de professores, o processo de reforma educacional advém dos anos de 1990, no contexto de reformas neoliberais que ocorreram na América Latina, que tiveram como ideal a expansão da educação básica, apresentada como uma “regulação social.” (POPKEWITZ, 1997).

A partir da Lei nº 9.394 de 1996, postula-se a formação em nível superior que a autora (GATTI, 2010, p. 1356) pontua que no “início do século XX que se dá o aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o “secundário” (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio)”.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 determinou no seu artigo 62 que:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitia, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

A exemplo do curso de Pedagogia, a lei promulgou uma maneira de realizarem o bacharelado, refutando o que já vinha contribuindo para a formação de professores para a educação básica. Segundo Scheibe (2002) “[...] estabelecendo uma modelo de formação com forte apelo à qualificação técnica destes profissionais [...]”.

Foi importante uma mobilização dos profissionais de educação, bem como entidades e associações, a exemplo da ANFOPE (Associação Nacional Pela Formação Dos Profissionais da Educação), para levantar a real necessidade de uma docência com base na efetivação da formação dos profissionais de educação.

Diante desse cenário, a elaboração das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia marcou o processo de discussão de formação de professores, aprovados por meio dos Pareceres CNE/CP 05/2005:

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integradamente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. (BRASIL, 2005, p. 6).

A Comissão Bicameral de Formação de Professores revisou minuciosamente o texto do Projeto de Resolução contido no Parecer CNE/CP nº 5/2005 e as disposições legais vigentes, e resolveu propor a seguinte emenda retificativa ao Art. 14º do mesmo:

Art. 14º. A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP nº 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no Art. 64º, em conformidade com o inciso VIII do Art. 3º da Lei nº 9.394/96. § 1º. Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados. § 2º. Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do Art. 67º da Lei nº 9.394/96. (BRASIL, 2006,p.2).

Em consonância aos pareceres citados, destacamos a Resolução CNE/CP, nº 1, de 15 de Maio de 2006, em que reporta nos artigos 1º e 2º:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação, pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, nos termos explicitados nos Pareceres CNE/CP nos 5/2005 e 3/2006. Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p. 1).

A Resolução CNE/CP nº 1 de 15/05/2006 indica diretrizes curriculares formativas que sinalizam para várias funções no magistério. O desdobramento de funções consente que cada instituição concebesse a matriz curricular relacionada ao contexto cultural, político e social, assim como, vinculasse a formação dos pedagogos às possibilidades administrativas e de recursos humanos disponíveis na instituição. A contribuição institucional foi fortemente valorizada neste processo de implantação das diretrizes.

Vale citar a relevância da produção realizada por Cardoso e Farias (2020) acerca do “conceito de docência” em que apresentam análises contundentes sobre as produções acadêmicas realizadas entre 2015 e 2019, a partir do levantamento bibliográfico composto por 07 artigos, 08 dissertações e 08 teses em banco de dados online, defendido pelos autores como “construto basilar para a compreensão dos elementos que podem evidenciar uma conceituação basilar para compreensão dos elementos que podem evidenciar uma conceituação alargada de docência”. (CARDOSO e FARIAS, 2020, p. 395).

Em virtude do levantamento dos documentos analisados, identificados nas plataformas Periódicos Caes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no período de 2015 a 2019, os autores supracitados elencaram uma formulação sobre o conceito de docência que culminou em uma sistematização analítica realizada sobre o assunto, conforme vemos abaixo:



Tabela 1 – Dados sobre o conceito de docência

Conceito/Ideia	Síntese	Autor/ano
Docente Artista	Olhar a docência esteticamente, como uma ‘obra de arte’ é, de alguma forma, assumir que a cena docente é feita de dificuldades, dissonâncias, resistências, frustrações, erros, acertos, mudanças de rumo, dúvidas, incertezas, conquistas, sucessos. E aí a docência pode sim aprender muito com os artistas, parafraseando o filósofo Nietzsche. Nesse processo, acredito na importância da escrita de si docente (textos, cartas, memoriais, portfólios) e das relações de amizade (grupos de formação docente, relações intersubjetivas), modos estéticos de colocar-se em cena para si mesmo (LOPONTE, 2015, <i>in</i> MANZONI, 2018, p. 76).	Storck, 2015 Selbach, 2016 Manzoni, 2018 Silva, 2018
Docência Universitária	[...] conceito de docência superior/universitária estão imbricadas, conforme Cunha e Isaia (2003, p. 372), “atividades desenvolvidas pelos professores para a preparação de futuros profissionais, baseadas não somente em conhecimentos, saberes e fazeres, mas também nas relações pessoais e afetivas”. Assim, a docência é um amálgama da dimensão técnica com a pessoal. Ou seja, o professor exerce uma tarefa complexa em que estão implicadas as dimensões cognitivas, culturais e subjetivas (MASSENA; CUNHA, 2016, p. 204).	Massena e Cunha, 2016 Paz e Pereira, 2017 Sandri, 2017 Santos, 2017 Oliveira, 2018 Collares e Oliveira, 2018 Oliveira, 2018 Volkman, Pereira e Lucas, 2019
Docente Intelectual	[...] o <i>docente intelectual</i> comprometido com a (re)construção dos significados epistemológicos legitimados entre o conhecido e ao conhecer, ou ainda, entre o ensinado e ao ensinar. O sentido pedagógico na busca de superação de dicotomias liberais burguesas, além de estabelecer-se uma relação de subordinação vinculada de forma tensa à suporta autonomia intelectual discente, apenas imitando que socialmente reconhecido. (ALMEIDA, 2015, p. 101)	Almeida, 2015
Docência em Movimento	[...] quando o professor reflete criticamente sobre sua prática, ele evoca as teorias pedagógicas e os saberes que possui, a fim de pensar uma nova ação, movimentando constantemente seu fazer docente (p. 26).	Selbach, 2016 Roncarelli, 2019
	reflexão-ação: isso caracteriza a docência em movimento, sempre permeada pelos contextos de vida, históricos, políticos e locais que compõem a educação. Dessa forma, é possível afirmar que, para que a docência em movimento se evidencie, a reflexão sobre a prática é imprescindível. (RONCARELLI, 2019, p. 31)	
Docência Inovadora	[...] define-se docência inovadora como uma profissionalidade exercida por sujeito autônomo e criativo que reflete, modifica e aprende a partir da realidade em interação e diálogo com outros, por meio de saberes e práticas pedagógicas e investigativas, em um espaço educativo, este entendido como lugar de pertencimento valorização de indivíduos e grupos e de formação (OLIVEIRA, 2018, p. 26)	Broadbeck, 2015 Oliveira, 2016

Fonte: (CARDOSO; FARIAS, 2020, p. 406-407)

Partindo das contribuições e apresentações dos conceitos acerca da docência, percebemos que as características elencadas carece de uma problematização pelo viés da dimensão política, compreendida neste trabalho como um campo revelador da atuação da docência e que não diminui o seu papel dado ao contexto social reconhecido como um campo de tensão em busca de ações transformadoras, dado a um contexto mais amplo. Por isso, defendemos a ideia de Freire (2004) em tratar que a educação é um ato político e portanto, com um caráter ideológico.

As diretrizes aprovadas em 2015 abordam o conceito de docência como uma forma de nortear as práticas formativas. Assim, no escopo da Resolução do CNE/CP nº 02/2015, traz o conceito de docência como:

[...] ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo [...]. (BRASIL, 2015).

Para aproximação das análises, encontramos em Santos (2017) uma definição que comunga com elementos defendidos e compreendidos por nós, sendo que acarreta em:

[...] entendê-la como constituída e constituinte no plano das determinações e relações sociais, é considerar o espaço educativo como um espaço de construção do conhecimento. Sendo o conhecimento pensado como uma construção histórica, contextualizado e elaborado por homens e mulheres com implicações políticas, sociais, econômicas e éticas. Sem desconsiderar, ainda, as questões subjetivas de professores e alunos, as quais estão implícitas emoções, criatividade, intuição e valores que estão envolvidos neste processo. Isso requer diálogo, negociação e reflexão crítica permeada por atitude ética. Desta forma professores e alunos são vistos como sujeitos das práxis que aprendem, ensinam e transformam, ou seja, realizam a ação. Sendo que a dimensão coletiva é fundamental ao longo de todo processo. Assim a educação só possui sentido na medida em que as estruturas, processos e relações nas quais ela se efetiva explicitam os limites da alienação humana e, potencialmente, a humanização do indivíduo. (SANTOS, 2017, p. 101).

Dado a Resolução 2/2015, este documento aponta de forma singular o entendimento do conceito de docência para o fortalecimento da ação educativa, trazendo um imbricamento político de uma visão mais expandida, junto a análise apresentada por Santos (2017), enfatizado de forma crucial a relevância de uma política de formação de professores advinda de uma luta histórica para implementação até 2019, reforçando os desmontes na educação pública e ataques contra a publicização da resolução 2/2019.

Segundo Bordas (2009), ao tratar da formação de professores é necessário, por vezes, compreender e aprofundar discussões sobre aspectos teórico-práticos desta formação e em convergência. Ainda, conforme asseveram Giaretta e Meneghel (2008, p. 6) “recuperar e preservar elementos de identidade cultural, que alimentem e potencializem o processo de tomada de consciência crítica”, de modo que oportunizem um campo de reflexões políticas.

## 1.1 Formação de professores

*Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.*

*Paulo Freire*

O processo de implementação das diretrizes para a formação do docente, como assevera Scheibe (2010, p. 990) “[...] em diversas áreas de conteúdo, indicam que boa parte dos cursos ainda não mantém correspondência clara com as determinações legais contidas nos pareceres e nas resoluções sobre as diretrizes para licenciatura [...]”.

De forma a suprir os profissionais de educação, bem como para formação de professores, de acordo com o Poder Central compreendia cinco seções e suas atribuições:

a) Preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; b) Preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; c) Realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituíssem objeto de seu ensino. Estes cursos de licenciatura seguiam a fórmula conhecida como “3+1”, em que as disciplinas de natureza pedagógica são ofertadas pós o bacharelado, após os três anos em conteúdo de determinada área do conhecimento. (SCHEIBE, 2008, p. 47).

Nas contribuições de Scheibe (1983), as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, encarregadas da formação de recursos humanos para a Educação, originaram-se da Reforma Francisco Campos, em 1931, porém, só conseguiram estruturar-se em 1939 pelo Decreto Lei nº 1190, assim:

Este Decreto deu início ao esquema "3+ 1", estrutura que foi mantida até os anos 60, e que previa para as FFCL uma seção de "Didática", destinada a habilitar os licenciados para lecionar no ensino secundário. Os alunos primeiro cursavam o que era denominado de "cursos ordinários" das "seções fundamentais" para que lhes fosse conferido o título de Bacharel; e ao bacharel que completasse o "curso de Didática" era concedido o diploma de Licenciado no grupo de disciplinas que formavam o seu curso de bacharelado. A formação pedagógica nas licenciaturas reflete o caráter secundário e apenas subsidiário atribuído à educação e ao ensino no âmbito da universidade. Em geral, esta formação coloca-se como mero apêndice das diferentes

formas de bacharelados desempenhando, na prática, o papel de garantir os requisitos burocráticos para o exercício do magistério. (SCHEIBE, 1983, p. 31).

O Plano Nacional da Educação (PNE) tem como ponto chave aprofundar a articulação da formação inicial com a formação continuada, o que cabe reforçar os lugares de formação. Assim, vale destacar que no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) se encontra a meta 15 a qual apresenta propostas voltadas para a formação de professores, prevendo investimentos para subsidiar a formação profissional:

META 15: em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de 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. 61º 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, p. 35).

Dessa guisa, Dourado (2015) aponta que:

Todas essas metas e estratégias incidem nas bases para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e foram consideradas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Essa política, como definido na Meta 15, visa garantir maior organicidade à formação dos profissionais da educação, incluindo o magistério. Assim, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica tem por finalidade organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da educação básica. Essa política nacional, a ser coordenada pelo MEC, se constituiu como componente essencial à profissionalização docente. (DOURADO, 2015, p. 301).

O autor contribui substancialmente ao pensar neste documento como uma política nacional de formação dos profissionais da educação, ainda mais no atual contexto de golpes e ataques contra a educação brasileira, em que os estudiosos da área travaram uma luta a favor de uma implementação permanente para além de outras demandas, mais também para a efetivação de uma formação ao docente.

Ainda nesse viés, Freitas (2014) pontua que:

A intensificação desse processo, uma demanda histórica dos educadores e de amplos setores da sociedade, em especial os estudantes, deve-se combinar com a expansão qualificada da oferta de cursos nas IES públicas e a urgente reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica aprovadas em 2002 pelo Conselho Nacional de Educação, cuja revisão vem sendo constantemente pautada pela Anfope em seus encontros nacionais. Essa entidade continua na defesa da transformação das atuais licenciaturas em cursos de graduação

plena de formação de professores, à luz da pedagogia e das ciências da educação, demandando a incorporação dos princípios da base comum nacional nas diretrizes nacionais de formação de todos os professores. (ANFOPE, 2004, 2006, 2008, 2010, 2012, 2014b).

A formação de professores é permeada por debates no Brasil, considerando que os profissionais visam lecionar em diferentes campos do ensino da educação básica, embora haja um aparato legal que normatize o assunto, mudanças significativas no processo não se constituem como concretas, em decorrência de fatores como as rotações e descontinuidade de políticas públicas de formação de professores; desafio entre o perfil de formadores e aquele esperado para os egressos dos cursos de licenciatura e carência de políticas de acompanhamento e de avaliação de currículos das licenciaturas.

Pelo viés de Mizukami (2008, p. 215), dentre outros aspectos, a “necessidade de se formar bons professores para cada sala de aula de cada escola, quanto pelo desafio de oferecer processos formativos pertinentes a um mundo em mudanças”. Para tais considerações sobre alguns dos desafios e processos da formação inicial de professores no Brasil, é admirável que se tenha uma abrangência acerca do papel desse contexto formativo mediante a legislação vigente e aos autores que abordam a formação de professores.

A Resolução CNE/CP nº 02/2015, em seu Art. 10º, define que “a formação inicial se destina àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação” (BRASIL, 2015b). E, conforme indicado no Art. 9º, são considerados, com relação ao nível superior de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, os “cursos de graduação de licenciatura; cursos formação pedagógica para graduados não licenciados; e cursos de segunda licenciatura” (ibid).

Reforçamos aqui que faz-se de suma relevância o estudo e compreensão das diretrizes de formação de professores, sendo elas 2/2001;2/2015 e a mais atual 2/2019, de modo a destrinchar quais foram as permanências e rupturas entendidas nas mesmas, e o que apresenta no campo de formação de professores em suas contribuições legais.

Nessa mesma compreensão, Passos (et al, 2006, p. 195) complementam que a formação do professor é um processo contínuo, tratando-se de “um fenômeno que ocorre ao longo de toda a vida e que acontece de modo integrado às práticas sociais e às cotidianas escolares de cada um, ganhando intensidade e relevância em algumas delas”.

A opção pela formação inicial do professor como conjunto para as considerações e reflexões resulta do fato de que, por meio das licenciaturas, a instância desse tipo de formação

se constitui no único espaço institucionalizado que tem por finalidade o desenvolvimento do profissional docente para atuar na educação básica.

Assentado na literatura sobre o tema, tem-se um entendimento de que a formação docente, dada o seu enredamento, não se atém a uma instituição, contexto ou período temporal.

Segundo Lima e Reali (2010):

[...]atém-se “em vários contextos e instituições e ao longo de toda a experiência escolar e não escolar dos futuros professores”, reforçando a compreensão de que a aprendizagem profissional da docência se constitui em “um processo complexo, contínuo, marcado por oscilações e descontinuidades e não por uma série de acontecimentos lineares. (LIMA; REALI, 2010, p. 221).

## **1.2. A indissociabilidade da formação inicial e continuada**

A formação inicial é caracterizada por um “momento formal em que processos de aprender a ensinar e aprender a ser professor começam a ser construídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada” (MIZUKAMI, 2008, p. 216) e, além disso, permite dotar esses profissionais “de uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade”. (IMBERNÓN, 2011, p. 68).

Com as determinações das DCN, os cursos de formação inicial de professores implementaram nos seus currículos não somente a ampliação da carga horária no que diz respeito às práticas pedagógicas, mas, sobretudo, a perspectiva atribuída às relações dialógicas entre teoria e prática.

Outro aspecto tratado pelas DCN é a importância da aprendizagem de procedimentos investigativos e de interpretação da realidade. Dessa forma, propõe-se uma atuação coletiva dos futuros professores no espaço escolar, favorecendo trocas reflexivas sobre suas práticas, qualificando a sua atuação e proporcionando um processo contínuo de formação. Para Libâneo e Pimenta (1999):

As investigações recentes sobre formação de professores apontam como questão essencial o fato de que os professores desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 267).

Ao trazermos a Resolução 2/2015, 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, reforça-se no escopo do texto as discussões acerca da teoria e prática nos capítulos I, II e V:

V - Articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base 6 comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a): § 2º Durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. § 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. (BRASIL, 2015, p. 6, 11 e 13).

Essa abrangência de formação de professores tem favorecido a superação da racionalidade técnica que vem acompanhando historicamente os cursos de formação inicial de professores, porque enseja uma visão de conhecimentos e saberes que exigem outras formas de ensinar e aprender, para dar conta da complexidade do cotidiano docente.

De acordo com Diniz (2011), modelos distintos disputam a preeminência do campo da formação de educadores, seja ela inicial ou continuada. Cabe ressaltar que agências e organismos internacionais conservadores, a exemplo do Banco Mundial, impulsionaram o desenvolvimento de políticas e práticas da educação e formação de professores como forma de “[...] interferir na formação do novo trabalhador e na quantidade de trabalhadores disponíveis, aumentando o controle sobre a escola e ocultando as raízes sociais das desigualdades acadêmicas”. (FREITAS, 2014, p. 8). Nesta vertente, conforme analisamos, enfatiza-se a melhoria da qualidade da educação e a formação de professores como algo mecânico e não como forma efetiva de mudança no cenário educacional.

Em tempo, Décio Saes em sua análise de A Reprodução de Bourdieu e Pesseron (1992) observa a conexão existente entre a ideologia profissional e a ideologia de classe:

Cabe aos docentes a tarefa de converter, no espaço da sala de aula, os recursos culturais de natureza pré-escolar e extraescolar, acumulados pelos alunos da classe dominante, em recursos propriamente escolares; essa conversão favorece regularmente os alunos da classe dominante na competição escolar com os alunos das classes inferiores. (SAES, 2007, p. 108).

Entendemos que as políticas públicas permeiam um campo de instabilidade e descontinuidades ao que se refere ao *locus* educacional, assim como as rupturas no decorrer de financiamento da educação, programas e incentivos à formação docente, não considerando a relevância dos princípios reais da formação dos profissionais de educação.

Outro aspecto visível por meio da legislação educacional é o desenvolvimento da profissionalização docente. A luta dos professores pelo reconhecimento de sua atividade como profissão passa por discussões acerca de quem são os professores, de onde e como se formam, qual seu campo específico de atuação, entre outros aspectos.

Poderíamos afirmar que há uma continuidade nas políticas de formação de professores: a preocupação com a demarcação de território dessa profissão, materializada em leis, normas, resoluções e decretos que visam definir quem é, o que faz e onde atua esse profissional.

No campo educacional, como afirma Maués (2003), há uma “[...] interferência da globalização no neoliberalismo e dos organismos internacionais na definição das políticas educacionais no mundo, de modo a implantar o ‘pensamento único’ que visa a uma homogeneização capaz de permitir a formação de um trabalhador que possa atender às exigências do mercado” (2003, p. 90).

Segundo Gentil e Costa (2011), no que diz respeito às políticas educacionais, por exemplo, há uma transferência sem mediação de princípios empresariais para o campo educacional. A educação é considerada mais um produto em oferta no mercado e nesse sentido precisa se adaptar a uma outra lógica, a da mercadoria.

A palavra-chave para essas discussões contemporâneas tem sido “neoliberalismo”, e sobre esse conceito é preciso mais que discutir, questionar; inclusive porque tem se apresentado como único horizonte, impondo-se ideologicamente como exclusiva possibilidade de continuidade do desenvolvimento das forças produtivas

Pelo prisma de Libâneo (2004, p. 227), “a formação continuada é prolongamento da formação inicial”, de modo a contribuir com o aperfeiçoamento profissional.

Imbernón (2010) contribui substancialmente para pensarmos a linearidade da proposta desses modelos preexistentes ao que concerne a formação docente, evidenciando as políticas e práticas que dominam o cenário da formação:

[...] há muita formação e pouca mudança. Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afincamento o entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe. (IMBERNÓN, 2010, p. 39).



Pensando na perspectiva de princípios de uma formação permanente, Saul (1993) norteia como:

- a) O educador é o sujeito de sua prática, cumprindo a ele cria-la e recriá-la;
- b) A formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão o seu cotidiano;
- c) A formação do educador deve ser constante, sistematizada, porque a prática se faz e se refaz;
- d) A prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o próprio processo de conhecer;
- e) O programa de formação de educadores é condição para o processo de reorientação curricular;
- f) Os eixos básicos do programa de formação de educadores precisam atender à fisionomia da escola que se quer, enquanto horizonte da nova proposta pedagógica, à necessidade de suprir elementos de formação básica aos educadores e à apropriação, pelos educadores, dos avanços científicos do conhecimento humano que possa contribuir para a qualidade da escola que se quer. (SAUL, 1993, p. 64).

Diante desses apontamentos abranger o tema de formação de professores, tanto inicial como continuada, exige muita diligência, uma vez que dado a complexidade de um sujeito que visa criar, recriar os seus espaços de aprendizado, bem como o significado do conhecimento.

Nas expressões de Freire (1993), a formação permanente deve ser vista como um processo contínuo, pois considera a finitude do ser humano, e que essa condição faz com que o sujeito busque por novos conhecimentos, contribuindo para as mudanças de ordem social.

A educação é permanente não porque certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mais ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1993, p. 22-23).

A formação permanente apreendida como reflexão crítica a respeito da prática docente sob o desígnio de se conhecer e compreender as múltiplas determinações e relações é também uma ação transformadora. Freire (1996) frisa que: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Alarção (1988, p. 110) aponta a formação continuada como “[...] um processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional”.

Nesse contexto, é imprescindível não deixar de se considerar a relevância social desse profissional e, portanto, valorizá-lo, visto que:

É um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógica-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 88).

Como assevera Scheibe (2004, p. 181), "compreende-se assim a emergência do professor como grande responsável pela construção da nova ordem [...]" ou sua centralidade nesse processo, parecendo lógico, nessa linha de entendimento, que ele seja investigado sob diferentes enfoques. Como sugere Diniz (2013), debater a formação de professores é reconhecer que é um campo de lutas e interesses de poder dinâmico, movediço e inconstante.

A formação de professores, então, se constitui como um campo de investigação próprio que ao longo das últimas décadas articula-se a outros campos da educação para se constituir como um campo de pesquisa autônomo onde a produção científica se faz aparente e crescente. Marcelo Garcia (2011) traz à tona noções que visam atestar essa constituição de um campo de estudo e pesquisa, são eles: objeto próprio, metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação próprio, integração dos protagonistas na pesquisa e a consideração da formação de professores como um elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores; objeto de estudo sobre as pesquisas em educação, necessitou agravar em diferentes fontes de conhecimento para incluir e afiançar as ciências do campo educacional.

Com base nas pesquisas em educação, diversos são os debates reservados para esclarecer a exatidão de tratar a formação com a particularidade que merece, visto os processos encarados pelo professor que muitas vezes não consegue se situar profissionalmente além de encontrar uma série de dificuldades para desenvolver seu trabalho.

De acordo com a literatura, até a década de 1970 havia apenas uma visão funcionalista de "experimentação, racionalização, exatidão e planejamento", conforme aponta Feldens (1984). Foi a partir de Candau (1982;1987) que os estudos refletidos no campo da educação, com base nos estudos sociólogos e filosóficos, teve um olhar mais abrangente para a prática social, relacionando-se como um sistema político, não neutro e transformador.

Conforme aponta Diniz (2013, p. 147), na década de 80, mediante a todo descontentamento latente do Brasil, há uma recusa nas concepções de formação de educadores referente aos preceitos anteriores de uma formação engessada, pois neste período a preocupação

eminente recorria-se ao “compromisso do educador com as classes populares, e o caráter político da prática pedagógica”.

Desse modo, notamos uma necessidade de reformular o sentido da formação docente, pois os padrões, estigmas e o processo de superação do autoritarismo não correspondiam mais as demandas da busca de uma sociedade que visava quebrar com os paradigmas atribuídos, bem como o próprio papel das derivações da formação docente.

Na década de 1990, Brzezinski (2000) ao fazer o mapeamento das produções das Formações dos Profissionais da Educação, aponta que houve um número crescente relativo aos estudos que investigam as práticas docentes.

Já nos anos 2000, as problemáticas que emergiam no campo educacional foram sobre as objetivações da educação. Com o início do novo século, houve umas nítidas mudanças no conteúdo da pesquisa sobre formação de professores no Brasil: “os cursos de formação ficaram em segundo plano e quem ganhou destaque foi o professor” (ANDRÉ, 2007, p. 45).

Assim, Diniz (2013) nos convida a pensar que a problemática “a questão central de pesquisa, que antes era “como formar o professor?”, passou a ser “como nos tornamos educadores(as)?”.

No conjunto profissional, a identidade é influenciada por uma série de variáveis como: status social, remuneração, formação, contexto histórico e mercado de trabalho. O contexto profissional docente passa por uma série de dificuldades e conflitos. Recentemente, não se pode deixar de refletir em palavras-chave para a educação sem considerar o professor.

O processo de identidade profissional incorpora vários aspectos determinados a profissão dentro de um contexto histórico e social. “Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições” (PIMENTA, 2000, p. 19).

Nóvoa (1997) colabora dizendo que para uma construção da identidade docente é preciso que o professor atue de acordo com a contemporaneidade vivenciada em que implica ser um sujeito crítico, reflexivo e autônomo. Dessa maneira, o autor indica três dimensões que contribuem para a identidade profissional: desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Para o autor, o desenvolvimento pessoal está ligado diretamente com a pessoa do professor, exigindo uma ligação de forma assídua entre o pessoal e o profissional, proporcionando um confronto entre a formação com a sua história de vida. Segundo Nóvoa (1997, p. 25) “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo

sobre os percursos e projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também a identidade profissional”.

Cabe abranger que o conceito de identidade docente não é engessado, pois passa por fatos e contextos multifacetados que evolui e desenvolve em suas metodologias. A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente ou fixa. “É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar” (MARCELO, 2009 citado por BEIJAARD; MEIJER; VERLOOP, 2004).

Assim, ao falarmos de formação de docentes, implica-nos salientar que surgiu a partir da década de 1970, de forma mais singular, com a preocupação da formação desses profissionais da educação, evidenciando políticas públicas e viabilizando reformas quanto ao currículo escolar. Destacaram-se nessa temática algumas obras de Nóvoa (1995), Marcelo (2013), Imbernón (2010), Celani (1988) e Candau (2007).

Em consonância com a teoria e prática, aspectos fortemente defendidos por Paulo Freire, o docente dispõe dessa teoria de modo a problematizar o que o educando já traz consigo, suas vivências, experiências, como também a compreensão de continuidades e rupturas de aprendizado. Cabe ao educador, enquanto agente modificador do seu espaço, partilhar de possibilidades dentro do sistema educacional, desvencilhando-se dos currículos pré-estabelecidos que por vezes não considera a participação da comunidade escolar em sua elaboração, para atender o que esse aluno levará para vida em termos de saber empírico e práticas humanitárias.

Pensar na formação de professores faz-se necessário para compreendermos vários momentos da efetivação de como se transformar em um docente. Partindo dessa hipótese, a formação inicial nos cursos de graduação nos auxilia entender os espaços da formação docente, principalmente ao experimentar o Estágio Supervisionado, momento em que surgem várias aflições relativas à formação do professor, bem como a troca e as experiências com outros sujeitos.

O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório tem em sua gênese o ideal de articulação entre a teoria e a prática durante a formação inicial dos professores, aspectos destacados em pesquisa de Felício e Oliveira (2008) que levantaram as experiências de aprendizagem das estagiárias, apontando ao menos quatro aspectos desenvolvidos durante o estágio, como o desenvolvimento do potencial observador, a possibilidade de reflexão em torno

da própria prática, a melhor compreensão da relação teoria-prática e a possibilidade de interagir com profissionais no seu contexto de trabalho.

Quanto aos saberes disciplinares, agregam-se à prática docente e partem da formação inicial ou continuada dos professores por meio das diversas disciplinas que são oferecidas nas universidades. Nesse sentido, Tardif (2012, p. 38) ressalta que “os saberes disciplinares, (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores”. Discorre ainda sobre os saberes curriculares que fazem parte dos programas escolares, uma vez que cabe aos professores se apropriarem e aplicá-los.

Segundo Tardif (2012, p. 38), os saberes “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos, métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação erudita”.

A desvalorização dos saberes do profissional, constituído no local de trabalho, tem sido uma realidade. Chartier (2000) denomina este saber de o “fazer ordinário” e afirma que este não tem estado no discurso de transmissão do saber profissional, ofertado nas instituições formadoras, muito pelo contrário, vem sendo ignorado. Nesse cenário, Chartier (2000, p. 164) indaga: “deve ser abandonado ao ver fazer e ouvir dizer às transmissões invisíveis que se fazem sobre o terreno nos contatos que se estabelecem entre professores tarimbados e professores iniciantes, na ocasião dos estágios práticos ou na vida cotidiana do estabelecimento escolar?”.

De acordo com a política de formação de professores citada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96 – LDBEN, a formação do professor precisa estar fundamentada em uma educação para o convívio social entre diferentes culturas reconhecendo os valores e os direitos da humanidade.

Nessa perspectiva, o professor precisa estar enredado, comprometido com seu crescimento profissional e com a formação de uma identidade coletiva ao que Nóvoa (2001) explica:

[...] estas práticas de formação continuada devem ter como polo de referência as escolas. São as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação contínua. Com isto, eu não quero dizer que não seja muito importante o trabalho de especialistas, o trabalho de universitários nessa colaboração. Mas a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores. (NOVOA, 2001. p. 1).

Dado a LDBEN, foram criados códigos que estabelecessem critérios para a formação de professores da educação básica. De acordo com os Referenciais para Formação de Professores (2002):

É importante então, que a instituição de formação inicial se empenhe numa reflexão contínua tanto sobre os conteúdos como sobre o tratamento metodológico com que estes são trabalhados, em função das competências que se propõe a desenvolver, já que as relações pedagógicas que se estabelecem ao longo da formação atuam sempre como currículo oculto. As relações pedagógicas vivenciadas no processo de aprendizagem dos futuros professores funcionam como modelos para o exercício da profissão, pois, ainda que de maneira involuntária, se convertem em referência para a sua atuação. (BRASIL, 2002, p. 68).

Como nos ensina Freire (2010, p. 57) o professor precisa “estar no mundo, com o mundo e com os outros”, acredita-se então que a formação docente não acontece apenas no processo inicial, mas ela deve acontecer onde o professor estiver, pois é contínua e permanente.

Na perspectiva de Diniz e Santos (2016), discutir as tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil aponta que a formação docente “termina por ser secundarizada, uma vez que o professor em exercício de suas atividades sofre diferentes formas de controle”. (DINIZ; SANTOS, 2016, p. 281).

Sobre a formação de professores da educação básica no Brasil, Diniz e Santos (2016) reforçam que as tentativas de padronização dos currículos dos cursos voltados à preparação de novos docentes (as licenciaturas) foram mais fortes e mais evidentes antes de 1996, ano em que se aprovou a LDBEN. Após a redemocratização do país, em meados dos anos 1980, o maior desafio dos governos eleitos a partir de então tem sido assumir mais explicitamente o modelo de formação docente que se pretende adotar no país.

De acordo com Diniz e Santos (2016), os cursos de formação de professores (as licenciaturas) foram criados no Brasil nas antigas faculdades de filosofia, nos anos de 1930, e constituíam:

[...] em um modelo de formação de professores que se mostrou, desde o início, inadequado, em razão das licenciaturas serem tratadas como meros extensões dos bacharelados, os cursos de formação de professores das faculdades de filosofia eram bastante elitizados, o número de formandos era muito pequeno e, por via de consequência, tais cursos não respondiam quantitativamente à demanda da preparação de novos docentes para o país. (DINIZ; SANTOS, 2016, p. 289).

Para suprir a essa demanda de certificação de um número maior de novos professores, criaram-se na década de 1960 os primeiros cursos superiores de “curta duração” com o objetivo de formar professores para o “ginásio” e o ensino secundário (CANDAU, 1987). Os autores

Diniz e Santos (2016, p. 289) pontuam que ao assumir a ideia de formação do “professor polivalente”, o MEC apresentou na década de 1970 um conjunto de indicações e pareceres, a chamada “Proposta Valnir Chagas”, visando a criação das licenciaturas de primeiro grau de curta duração, conhecidas como “licenciaturas curtas”.

Surge, segundo Diniz e Santos (2016), como ideário dos governos do regime civil-militar em solucionar o problema da demanda crescente de novos professores para o país, encontrando como “solução” aligeirar a formação docente por meio da diminuição das cargas horárias dos cursos, ou seja, da criação de “licenciaturas curtas e polivalentes”. Ainda, os autores ressaltam que os governos da época desempenharam forte autoridade sobre os cursos superiores e de formação de professores, pois esses necessitariam se organizar por meio dos chamados currículos mínimos.

Para uma coerência com as mudanças pretendidas na educação brasileira e com as incumbências que foram atribuídas aos docentes pela LDBEN (Art. 13º), tornou-se necessário pensar a formação de um profissional que compreendesse os processos humanos mais globais, seja ele um professor da educação infantil, dos primeiros ou dos últimos anos da escola básica.

Para demonstrar esse princípio geral em propostas curriculares para os programas de formação de professores no país, a LDBEN de 1996 constituiu que os cursos de graduação no país, e não apenas os de licenciaturas, deveriam se organizar a partir de diretrizes curriculares nacionais.

A existência real para a construção de diretrizes de formação de professores ocorreu de forma muito morosa e foi concluída com a aprovação da Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

A Resolução CNE/CP nº 01/02 definiu no artigo 7º inciso I que: “A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria”. Entendemos aqui que seria uma resposta de modo a contribuir para a construção da legislação e um reforço de que a licenciatura necessita ter um caráter formativo consistente, e não ser tratada como um anexo de um curso de bacharelado.

O Parecer CNE/CP nº 009/2001 prescreveu essa decisão quando afirmou que:

Para tanto, o Conselho Pleno do CNE dispôs abertamente a favor da separação entre os cursos de licenciatura e de bacharelado desde o acesso dos alunos na universidade.

Diniz e Santos (2016, p. 292), apontam que, “mesmo que os dois cursos tivessem momentos em comum – por exemplo, várias disciplinas básicas ou de “conteúdo específico” poderiam ser ministradas indiscriminadamente para licenciandos e bacharelados -, não poderia haver ali (no caso, na licenciatura) dúvidas sobre qual /profissional se pretendia formar”.

Pensando neste campo de mudanças, como mostra também Imbernón (2000) que defende a formação de professores transcendendo o ensino e não como um movimento simplório de atualização pedagógica e científica, mas de proporcionar caminhos formativos para transformações:

O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, o profissional da educação já não é só o transmissor de conhecimento comum, distante do aluno. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade. É claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente e está ligada a toda Educação Básica. (IMBERNÓN, 2000, p. 14).

Por algumas décadas, a formação passou por equívocos quanto à formação profissional docente. Passa despercebido pelo professor a dicotomia entre teoria e prática, fazendo com que esse corte reafirme a nossa incapacidade de sermos reconhecidos profissionalmente como intelectuais e não apenas executores de planos arquitetados por outros profissionais mais capacitados para esse tipo de trabalho. Massifica-se o ensino fazendo uso de “receitas” e avalia-se os resultados com exames nacionais ou estaduais sem levar em conta a realidade de cada região, escola e aluno.

O educador se enxerga mais como trabalhador braçal, que age com instinto e experiência, preocupado com o fazer da sua aula e não como pesquisador capaz de teorizar, refletir e criar novas práticas. Colocamos nossas ações em prática e não refletimos sobre ela. Não seria exagero dizer que o professor assume, com essa postura, o perfil de intelectual orgânico, ou seja, reproduz a ordem vigente, deixando de lado aquilo que lhe é mais caro em sua profissão: o papel de instigador de sonhos, de projetos e formador de consciência crítica. Para Fernandes (1991, p. 30) “o homem precisa ter consciência de si próprio como indivíduo e como classe, para o bem e para o mal, para a transformação e para a conservação da sociedade. Mas precisa ter consciência. E essa consciência se adquire através da educação”.

A responsabilidade política da educação foi esquecida, dando lugar para a educação reprodutora de saberes e verdades. Essa postura é apenas a reprodução fiel da formação que recebemos, com a apresentação de projetos prontos para serem aplicados sem qualquer reflexão e políticas pedagógicas impostas sem participação efetiva dos professores em sua construção.



A autonomia, a reflexão sobre a ação e a discussão crítica do contexto que nos cerca ficavam longe dos cursos de formação de professores e de suas práticas. Promover a formação de professores pauta-se em criar condições geradoras do desenvolvimento de competências de inovação e em situações diversas.

Leite e Silva (2002) entendem que o conceito de formação de professores passe por um viés que permita uma (re)construção dos seus saberes e no desenvolvimento de competências profissionais que permitam novos olhares e novos enquadramentos das situações educativas e curriculares.

Dessa maneira, é de suma importância promover o sentido da formação e gerar seus processos educacionais em termos de mudanças que ancoram um trabalho consistente ao que diz respeito às suas experiências profissionais.

Neste sentido, podemos dar ênfase a análises e produções a respeito da temática sobre saberes docentes, visto que têm tomado papel de evidência na formação de professores, o que é conferido, em grande parte, ao seu potencial no desenvolvimento de atuações formativas que vão além de uma abordagem acadêmica.

Podemos tomar como referência as ideias de Gauthier (1998) quando especifica como saberes necessários para a docência o domínio dos seguintes saberes: saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação; saber da tradição pedagógica; saber experiencial; saber da ação pedagógica.

Consideramos algumas das obras de autores de referência na área como Tardif (2002), Gauthier (1998), Shulman (1986; 2004) e algumas das produções que têm como foco de discussão os saberes docentes.

De modo a tratar das produções alusivas aos saberes docentes, foram analisadas a partir dos objetivos que definem saberes docentes em um aspecto conceitual, e posteriormente, tratamos de indicativos de natureza teórica e prática para a formação inicial de professores com base nos saberes docentes.

Para Gauthier (1998), o desafio da profissionalização docente é evitar esses dois erros: ofício sem saberes e saberes sem ofício. Na obra *Por uma teoria da Pedagogia* (1998), o autor concebe o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório que é utilizado para responder às exigências das situações concretas de ensino.

O autor classifica os saberes em: disciplinar, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; “curricular, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; Ciências da Educação”, relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente

relacionado com a ação pedagógica; “tradição pedagógica, relativo ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial”, podendo ser validado pelo saber da ação “pedagógica; experiência, referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo”, de um direito particular; ação pedagógica, referente ao saber experiencial tornado público e testado.

Para o autor, perfilar a existência de um repertório de conhecimentos cogita um olhar ressignificado para o professor, que passa a ser visto como um:

[...] profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico. (GAUTHIER, 1998, p. 331).

Para Tardif (2002), a relação entre professores e conhecimento não se limita à função de disseminar conhecimentos já formados. Explica que a prática de ensino integra diferentes conhecimentos e mantém diferentes relações com eles. Define o conhecimento do ensino como “[...] um conhecimento mais ou menos coerente e diverso formado pela combinação de treinamento e disciplinas profissionais, cursos e conhecimento experiencial” (2002, p. 36). Nessa perspectiva, o conhecimento profissional dos professores é temporal, diverso e heterogêneo, personalizado, situacional e carrega a marca humana.

A docência é abarcada por Tardif e Lessard (2005, p. 8) como:

[...] uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu 'objeto' de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana. [...] as condições, as tensões e os dilemas que fazem parte desse trabalho feito sobre e com outrem, bem como a vivência das pessoas que o realizam diariamente". (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 8).

Para Shulman (1986), a ênfase das pesquisas que têm servido de referência para os programas de formação e certificação docente é em como os professores conduzem suas classes, organizam as atividades, alocam tempos e turnos, estruturam tarefas, fazem críticas e elogios, formulam os níveis de suas questões, planejam lições e julgam o entendimento geral dos estudantes. Despontam que a essência dos programas de formação nas reformas educacionais e dos programas de avaliação e certificação de professores incidia em agrupar habilidades, conhecimentos disciplinares e pedagógicos necessários à realização das atribuições docentes num determinado contexto de ensino.

Já a classificação de Pimenta (2002, p. 71) reformulou com a coparticipação de Anastasio, a tipologia e classificação primeiro, abrangendo de três para quatro o número de saberes necessários à docência. Sustenta imutável, na forma e no conteúdo, os saberes da experiência e os saberes da área do conhecimento, e divide-os em:

1) saberes pedagógicos propriamente ditos (responsáveis por pensar o ensino como uma prática educativa, com diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano); e 2) saberes didáticos (responsáveis pela articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas). (PIMENTA, 2002, p. 71).

Para tanto, a autora contribui sobre a formação dos professores e sobre os saberes docentes e nos leva a refletir sobre a natureza deste trabalho ao afirmar que o papel do docente é ensinar, contribuindo para o processo de humanização dos alunos historicamente situados.

É de conhecimento que desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), Lei nº 9.394/96, em que dispõem de seus artigos 61 até o 67, e o 87, evidenciando sobre a formação de profissionais do magistério, e posteriormente, o CNE/MEC – Conselho Nacional de Educação, orientam em termos de legislações como as instituições formadoras devem realizar suas respectivas formações.

Conforme apontam Bazzo e Scheibe (2019, p. 670), “as resoluções conhecidas foram cunhadas nos anos iniciais deste século, sob o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002)”.

Vale ressaltar que as Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e a nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, foram vigentes de 2003 a 2015 e posteriormente substituídas pela CNE/CP nº 2, de 1 julho de 2015.

Essa Resolução trouxe um aparato significativo, pois tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e traz no seu seio de discussões contribuições relevantes da comunidade educacional ao que concerne as políticas nacionais de formação de professores, campo este, entendido como de lutas abruptas.

Entretanto, foi de muita morosidade a sua implementação. Como apontam as autoras Bazzo e Scheibe (2019):

No processo de troca de orientação política em todas as esferas do poder, no pós-Golpe, a referida legislação, elaborada, discutida e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, cujos membros mais progressistas foram nesse novo momento, substituídos, teve sua implantação inicialmente atravessada por tentativas oficiais de

procrastinação. Foi a pronta reação das entidades representativas dos educadores que impediu tal iniciativa de prosperar imediatamente. (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 671).

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 teve um apoio singular das instituições de ensino superior, mas houve mudanças quanto ao prazo de sua implantação de dois anos após a sua publicação, ou seja, até julho de 2017, constituindo-se em outro fator preponderante de entraves. As entidades representativas tiveram um caráter significativo, como a Anfope, Anped, Anpae e CNTE, reafirmando a essa Resolução um caminho para as discussões relativas as políticas nacionais de formação de professores.

Art. 1º Alterar o prazo, previsto no Art. 22º, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que passa a ter a seguinte redação: Art. 22º. Os cursos de formação de professor, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação. Art. 2º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2017b).

Esta Resolução era vista com bons olhos pela comunidade acadêmica, pois trazia no bojo das discussões questões importantíssimas para tratar da formação inicial e continuada de professores, mas não obstante, houve um segundo adiamento na Resolução CNE/CP nº 3, de outubro de 2018, afirmando um prazo absurdo de quatro anos a partir da data da publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2015. Mas segundo Bazzo e Scheibe (2019), nos bastidores, vinha “urdir uma nova legislação que tratasse da formação de professores para educação básica”, que por ora fora emitida a Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019 (BRASIL, 2019a), uma vez que o Art. 1º alterou o Art. 22º da Resolução 2/2015:

A Res. CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, passa vigorar com a seguinte alteração: Art. 22º Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, BNCC, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 22 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2019a).

Aguiar e Dourado (2019) corroboram com a análise de que o motivo de tal condicionamento estava pautado na Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica – BNCC, tornando uma implantação da nova normativa sem dar voz aos sujeitos que tanto lutaram pela 2/2015 com o apoio de profissionais da educação e suas respectivas entidades fomentadoras de uma qualidade de ensino e uma visão democrática do que vem ser a educação. “Nesse contexto, a formação dos professores sobressai, por ser um elemento estratégico para materializar a pretendida reforma da educação básica, atendendo aos reclamos do mercado, que

pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado”. (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 35).

Dessa maneira, não podemos desconsiderar o teor da Resolução CNE/CP, nº 2/2015, dada a complexidade e contribuição dos profissionais envolvidos, além de ter sido uma inovação dada a educação brasileira. Pelos vieses dos educadores, apontam para uma democratização do Ensino em suas diversas esferas:

[...] profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico. (GAUTHIER, 1998, p. 331).

Percebemos a tamanha concepção progressista na construção e embasamento teórico de tal Resolução, a ponto de ser substituída por uma com uma visão tecnicista e instrumental, visando atender os grupos de empresários e sem a participação efetiva do professor enquanto formador de autonomia e criticidade.

Ficou nítido o tamanho descaso e a descaracterização da formação docente, bem discutida por Aguiar e Dourado (2019), quando mencionam que foi uma elaboração para atender o “diálogo” com a BNCC da Educação Básica, [...] “ponto nodal para uma ampla reforma da educação básica, o que abrangia a formalização e a articulação entre currículos escolares, a formação de professores, a gestão da educação e os processos avaliativos”. (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 35).

Destacamos que as entidades, a exemplo da Anfope (2019), replicaram notas em defesa da Resolução 2/2015, contra tal descaracterização da formação de professores apresentada na Resolução 1/2019, que por vezes não tem um viés de formação colaborativa de professores em fase inicial ou continuada.

Apesar de toda a mobilização das entidades e sua representação no campo de formação de professores, a forma abrupta de circunstância da Resolução 1/2019 nos revela a análise de Bazzo e Scheibe (2019):

Todo o processo que culminou com aprovação intempestiva e apressada das DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio, no CNE/MEC, precisa ser entendido a partir da compreensão das políticas educacionais de países como o nosso que defendem a manutenção das premissas neoliberais, as quais apostam, ainda, em um capitalismo que cada vez mais revela sua impossibilidade de ordenar uma nação com padrões de igual social e de justiça. Assim, confiam na privatização como a grande estratégia para solucionar o problema da equidade social, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, os fatos

mundiais revelam, cada vez mais, a riqueza de poucos em confronto com a pobreza da grande maioria da população. (BAZZO; SCHEIBE; 2019, p. 681).

Assim sendo, não partilhamos dessa guisa de pensamento e imposição pois não correspondem com os ideais que acreditamos para a educação de nosso país, ainda mais tratando-se de um campo minado que é a conjuntura de formação de milhares de profissionais da educação, homens e mulheres que se dispõem e defendem historicamente a construção de uma legislação consistente e que tenha coerência, sobretudo dada a importância da indissociabilidade da formação inicial e continuada:

Outra definição fundamental para a melhoria da formação de profissionais do magistério consiste na garantia de base comum nacional, sem prejuízo de base diversificada, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão. (DOURADO, 2015, p. 307).

A necessidade de uma formação específica quanto à docência é advinda de um cenário recente no contexto brasileiro. Deriva-se de uma luta constante de oferta da escolarização, assim como as transformações advindas do mundo moderno. (SOUZA et.al, 2014).

Tais lógicas nos leva a perceber a que as exigências legais para a habilitação de professores para atuar na educação básica:

Deixou claro que, ainda que a norma possa e deva se constituir uma referência, um norte, ou um horizonte, na luta coletiva por algo, uma coisa é a formalidade da lei e a outra é o mundo real no qual as experiências são vividas. Tanto a norma pode estar em completo desacordo com as experiências quanto as experiências podem forjar um novo padrão regulatório ou, como no caso em pauta, trazer o debate temas até então desconhecidos ou negligenciados. (SOUZA et. al, 2014, p. 36).

Dessa maneira, reforçamos aqui a real e consistente postura da profissionalização docente, que por vezes foi considerada como um dom ou como sacerdócio. É preciso superar essa concepção de um caráter pessoal e iniciar um olhar categórico ao que concerne uma função social e, sobretudo, profissional da carreira docente.

Pensando na formação de professores, devemos recorrer aos teóricos que destacam elementos cruciais dos cursos de licenciatura, pontuando características notoriamente elementares para compreendermos o lugar de representação dessa formação docente. Neste sentido, as características que se evidenciam trazidas por Souza e et al (2014) são:

1. Combinação de precariedade da formação básica com precariedade do percurso escolar;
2. Elevado índice de “desistência” e “abandono” da profissão;
3. Aumento da carga horária mínima de prática e estágio não se traz em melhoria da qualidade da oferta do curso;
4. Arranjos precários para incorporar o aumento de carga horária sem inflacionar os encargos docentes;
5. Oferta do curso no turno noturno. (SOUZA et al, 2014, p. 47-49).

É notório que o campo de formação de professores advém de entraves constantes e que necessita de significativos avanços a luz do atual cenário, que trata com descaso as normatizações e resoluções que priorizam e fomentam uma formação consistente e uma postura coesa, desconsiderada de todo o processo histórico e social das entidades representativas da Educação e seus aspectos formativos. Acreditamos, desse modo, em uma formação que permita o movimento, em que priorize a indissociabilidade da formação inicial e continuada como apresentada na Resolução 2/2015, e que tenha como “carro chefe” uma formação processual e contínua.

Pelo olhar de Mizukami (2002), o processo de formação de professores é entendido como um *continuum*, de modo que o processo de desenvolvimento ocorre ao longo da vida. Nesta perspectiva, alarga a noção de formação, até então estimada como momentos protocolares que se aplicavam na formação inicial, e obriga o “estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda vida do professor, garantindo ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas”. (2002, p. 207).

Reafirmamos que a formação continuada não é um alvitre, mas é permeada por uma certa fragilidade e, dentro dos novos aspectos, busca não somente o refinamento dos conhecimentos adquiridos na formação inicial, mas também uma identidade para o professor (PERRENOUD, 2000).

Ao que concerne à formação continuada, Libâneo (2004), destaca que:

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional. (LIBÂNEO, 2004, p. 22).

Para que a formação continuada seja concretizada, o professor deve estar comprometido com sua formação pois, para que esta conjeture na prática pedagógica, é necessária a reflexão de sua prática. Nesse sentido, Freire (2011, p. 40) corrobora dizendo que “na formação

permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Compreendemos que a formação de professores, assim como a escola e a universidade, apresenta políticas de constantes impasses, a começar: “forma que o currículo é fragmentado, com conteúdo excessivamente genérico e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação”. (FORMOSINHO, 2009, p. 58). Em consonância, aponta Gatti (2013, p. 54) que essas tensões não são poucas, mas é de suma relevância considerar que “práticas geram teorização e teorizações geram práticas, em movimentos recursivo”.

Estrela e Estrela (2006, p. 75) encaram a formação contínua como “o conjunto de atividades institucionalmente enquadradas que, após a formação inicial, visam o aperfeiçoamento profissional, pessoal do professor”. Neste sentido, defendemos a reflexão de Formosinho (2009, p. 75) ao contribuir com a seguinte perspectiva: “há a possibilidade de formar profissionais mais fundamentados, reflexivos, críticos e capazes de conceber uma formação adequada aos diferentes contextos”.

Dessa maneira, apresentamos o posicionamento das entidades nacionais sobre o Parecer e a Minuta de Resolução do CNE que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum Curricular para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNCC- Formação Continuada):

As políticas de ajuste adotadas pelo Estado Brasileiro, sobretudo após o golpe de 2016, minimizam o papel do Estado no tocante às políticas sociais e sinalizam para movimentos, orgânicos ou não, que naturalizam a interpenetração entre esfera pública e esfera privada, em detrimento da primeira, particularmente em um cenário de privatização e de financeirização em todas as áreas. O Governo Federal e o MEC, nos últimos anos, ratificam, neste contexto, políticas de desmonte do setor educacional, desconsiderando o PNE e impondo cortes orçamentários entre outras medidas restritivas. Este processo afeta o conjunto das políticas sociais e, na educação, tem se efetivado pela contraposição às conquistas históricas previstas na Constituição Federal, na LDB, no PNE 2014/2024, e em vários outros marcos regulatórios, inclusive aqueles emanados pelo próprio CNE. (CNE, 2020, p. 1).

Muito tem nos preocupado a situação dos cursos de licenciatura no Brasil, frente a uma demanda que prioriza, sobretudo, uma educação voltada para o viés mercantil e empresarial, e de quebra, um expressivo aumento de licenciaturas nas redes privadas de ensino superior. Como nos aponta Diniz (2019), traz à tona a discussão da Universidade S/A: O “mercado” da educação superior no Brasil, como “dentro do imenso e diversificado “mercado” da educação, existe um



setor que tem recebido atenção privilegiado por parte dos empresários investidores: o ensino superior. (DINIZ, 2019, p. 22)”.

Ao propor esse debate, Coimbra (2020) nos convida a pensar um modelo anacrônico para os cursos de licenciatura no Brasil, pois a Resolução 2/2019 não abarca e nem define a tamanha complexidade e as características da docência na atualidade. Para análise deste modelo, faz-se necessário contextualizar os três momentos delineados por Coimbra (2020) a partir da análise dos contextos históricos, políticos, sociais, culturais e econômicos da constituição dos modelos de formação brasileira.

Entendemos que coabitam os três modelos de formação no cenário brasileiro. O modelo conteudista (1939-...), com maior tempo cronológico e, portanto, bastante enraizado nas concepções e práticas docentes atuais; o modelo de transição (2002-...), que rompe com a lógica da supremacia do conteúdo, incorporando as práticas como componentes curriculares; e, por fim, o modelo de resistência (2015-...), que amplia a carga horária, mantém as práticas como componentes curriculares, permanece com a integralidade da formação e incorpora a valorização profissional em seu teor. (COIMBRA, 2020, p. 17).

Nessa ordem, tem-se um quarto modelo inaugurado em 20 de dezembro de 2019, com a Resolução CNE/CP nº 2/2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação), que foi publicado no Diário Oficial da União em 20 de fevereiro de 2020.

Ao acessar esses documentos, percebemos a tamanha propositura quanto ao desmantelamento da educação, visto por nós conforme apresentado na Conferência da Universidade Federal de Goiás pela pesquisadora da área Militão (2020), uma forma de que “o conhecimento deve ser expurgado” (informação verbal)<sup>2</sup> e por ora apartar discussões como essas, que nos custaram muito caras ao longo da construção das políticas fomentadas em nível de formação de professores. Por isso, ao tratar do anacronismo da então resolução em vigor, assumimos o posicionamento de Coimbra (2020), como compreensão do termo:

O modelo anacrônico, foi assim denominado por trazer, na análise desta autora, uma interpretação de que há, em seu interior, uma inversão da ordem do tempo. Ou seja, parece que essa legislação nega/erra a trajetória histórica que percorremos na construção de um perfil nacional para a formação de professores da Educação Básica, desde o movimento de abertura política no Brasil. A Resolução CNE/CP nº 02/2019 utiliza os conceitos e ideias de uma época passada para formar sujeitos de outro tempo histórico, com referências em outras realidades que não a nossa. (COIMBRA 2020, p. 624).

---

<sup>2</sup> Trecho retirado da Conferência “Impacto das Novas DCNS da Formação de Professores nos Cursos de Pedagogia”, realizada na Universidade Federal de Goiás, em 14 de outubro de 2020.

Essa análise nos possibilita pensar de forma muito crítica como esse caráter neoliberal tem avassalado drasticamente a formação de professores e todo o seu caráter de engendramento, reforçando dia sim, e outro também, as fortes tensões e embates no contexto da formação inicial.

Diniz (2019) em seus estudos nos convida a observar cautelosamente de que forma ocorreram as perspectivas de aumento de lucro e rentabilidade no ensino superior, a exemplo da EaD (Educação a Distância). Giolo citado por Diniz, reforça: “conforme constatado, a partir de 2002 a iniciativa privada credenciou-se “de forma avassaladora” para a oferta de EaD no Brasil”. (DINIZ, 2019, p. 24).

Tendo em vista esses dados, e de acordo com o estudo realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) como Diniz (2019) traz em sua obra, “revelam que o “típico aluno” da educação a distância é do sexo feminino, cursa licenciatura e frequenta uma intuição privada”. (DINIZ, 2019 citado por BRASIL, 2013).

Dessa forma, temos uma embaraçosa situação que aponta para os estudos acerca da formação inicial, tratada como um caráter de privatização e de cunho aligeirado, sem quaisquer preocupações com a qualidade, reforçando a precarização dos conhecimentos propriamente apreendidos, e o diálogo entre a prática e teoria desses profissionais em formação.

Essa crise instaurada nas licenciaturas demandam de uma atenção exaustiva, sobretudo de políticas nacionais que reforcem o papel do professor dado a sua formação inicial e continuada, partindo de pressupostos aqui já mencionados que priorizem uma formação de qualidade e não com uma lógica capitalista de vendas de certificações e um caráter reducionista das licenciaturas em cursos superiores.

A compreensão do estágio e das práticas de ensino no campo da formação docente é complexo e rico em particularidades. É possível localizar variadas definições acerca do estágio das quais citamos “componentes curriculares”, uma “etapa do curso”, a “parte prática do curso de licenciatura”, o “universo profissional” ou ainda alçado como disciplina. No entanto, há de se destacar um aspecto notório por se tratar do estágio uma perspectiva de “estado inconcluso”, “inacabado em sua própria natureza”, mas da qual permitirá outras tantas discussões sempre que a este for remetido demais questionamentos.

Tal feito aguça pensarmos o Estágio como lugar de produção e conhecimento nos espaços de ensino, instância entendida como eixo central para a formação de professores aliada aos contextos e reflexões críticas da prática docente.

Dada a perspectiva das complexidades que envolvem os muitos aspectos da formação do ser humano, de sua natureza essencialmente mutável, Andrade (2005) reafirma que

necessariamente a esta atividade profissional, professores de diferentes níveis da educação não se encontram dissociados da perspectiva de uma formação de certa forma escassa. De tal forma, impreterivelmente, é na efetiva destreza de suas ações enquanto profissional docente que se propõe sua melhor formação, sendo esta propensa a renovações constantes. (LIMA, 2008).

Da abrangência do Estágio Curricular Supervisionado como componentes curriculares, estabelecem-se os apontamentos de vários autores, dos quais citamos Raymundo (2007); Felício; Oliveira (2008); Lima (2008) no sentido de sua constituição como disciplina curricular dos cursos de licenciatura. Seu artifício chave encontra-se na coincidência dos trabalhos que ligam as universidades às escolas. Como componentes curriculares, este apresenta afazeres tradicionais de uma disciplina de graduação, como relatório, fichas de comparecimento, registros e cumprimento de carga horária.

Se, por um lado, observa-se o Estágio Curricular Supervisionado como disciplina nas bases curriculares das licenciaturas, por outro lado, tem-se chamado atenção para sua definição em bases de suas ações de campo, ou seja, nas considerações que são atribuídas ao Estágio como componentes da “prática em educação”. Destaca-se neste contexto a redução de sua variabilidade conceitual e teórica, o grau que se atribui maior relevância ao trabalho docente e no pressuposto de desenvolvimento técnico da profissão. Em contrapartida, Carvalho e Lima (2010) defendem o estágio como “atividade teórico-prática” em que se exercita o diálogo inerente entre os aportes teóricos e o desenrolar dos afazeres profissionais da atuação docente identificadas no contexto escolar.

Não oponentes, Pimenta e Lima (2008) consideram o estágio como atividade fundamental na perspectiva de formação do futuro professor, ao passo que permite encontrar-se na realidade das ações profissionais que futuramente desempenharão. Lima (2008, p. 199), ao retratar o ambiente escolar, define-o como capaz de permitir-lhe vivências e situações específicas do seu cotidiano, baseadas na sua organização, nas especificidades institucionais, na constituição social e econômica dos sujeitos, e da dimensão cultural daqueles que a compõem.

Pensando na perspectiva da dimensão social, Garcia (2012), conceitua o Estágio Supervisionado como:

Estágio Supervisionado é o momento previsto na estrutura curricular e possibilitado pelo Projeto Pedagógico, em que o estudante encontra-se consigo mesmo e aprofunda o nível de consciência em relação a profissão escolhida. Revê e reavê conhecimentos, reencontra postulados teóricos adotam alguns, rejeitam outros, mas, sobretudo, atenta para o compromisso e a responsabilidade de seus atos profissionais frente à sociedade, à vida de outras pessoas, independentemente do campo profissional escolhido. Na

pedagogia e demais licenciaturas tal consciência recai sobre a formação do futuro educacional de sua nação, portanto, é quando se percebe como alguém que contribuirá, efetivamente, para a formação de mentes e mentalidades. (GARCIA, 2012, p. 238).

O Estágio Supervisionado é associado a um elemento burocrático para a conclusão das licenciaturas. Todavia, defendemos a relevância do Estágio Supervisionado na Formação Inicial, pois propicia o contato com a teoria e a prática, de forma com que os licenciandos se deparem com o encontro da realidade na Educação.

O professor em conjuntura de formação pode situar e redimensionar a relação que se tem entre a sua prática, o campo teórico e os aspectos que permeiam a construção do seu trabalho, como a escola, os alunos, as políticas educacionais e todo os afazeres dentro da dinâmica do lecionar. “Refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências. Estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática” (IMBERNÓN, 2010, p. 43).

Refletir sobre a prática e modificar-se a partir desta reflexão incide uma forma dialética, sendo que os professores arquitetam seu próprio conhecimento ao trocarem diálogos e impressões sobre os diversos saberes. Assim, “[...] dentro deste enfoque o docente enfrenta necessariamente a tarefa de gerar novo conhecimento para interpretar e compreender a específica situação em que se move” (PÉREZ GÓMES, 1998, p. 373). A reflexão que se faz ao abranger situações adversas, envolve a teoria e o conhecimento que se despontam a partir dela, alterando de fato a prática do professor.

O estágio possui características que podem subsidiar a reflexão sobre a prática, pois a relação de ensino e pesquisa, configura-se na medida em que se ensina e se aprende. Concordamos com Freire (1996, p. 32), ao afirmar que “não há ensino sem pesquisa, nem pesquisa sem ensino”.

As problematizações propostas por Romanowski e Martins (2015) apontam os desafios da prática docente, ao explicitar os contrassensos:

[...] ultrapassar o eixo epistemológico da teoria como guia da ação predominante na organização curricular dos cursos de Licenciatura e trabalhar com a concepção de teoria como expressão da prática. Fazer do campo da Educação Básica um espaço de problematização, análise crítica e sistematização dos conhecimentos produzidos por seus agentes no enfrentamento dos problemas decorrentes da contradição que persiste entre a formação acadêmica recebida e a realidade da escola onde atuam. (ROMANOWSKI; MARTINS, 2015, p. 151).

Abordar a teoria em decorrência da prática é um grande desafio dentro do ambiente de aprendizagem (escola e universidade), sendo que nas formações continuadas pouco ou quase nada é trabalhado neste sentido da formação pedagógica, enfatizando muito mais aspectos específicos. Nesta perspectiva, faz-se de suma relevância pensar nas condições propostas de estágio supervisionado, pois, conforme as literaturas nos apresentam, há uma grande dificuldade de interação em vários aspectos do processo formativo, seja em termos de diálogo entre escola e universidade, seja com as ofertas dos componentes curriculares, ambos carecem de uma atenção especial, de modo que se possa pensar em um projeto coeso e integrado para o estágio supervisionado.

Nesse percurso, como nos apresentam Cyrino e Souza Neto (2014, p. 88), nota-se que o estágio supervisionado é uma tática nos “currículos de licenciatura e parte integrante e imprescindível na formação inicial docente por ter, entre as suas finalidades, auxiliar o licenciando na passagem de aluno/estudante a professor”.

Ainda na concepção de Cyrino e Souza Neto (2014), o estágio envolve um trabalho de articulação com a direção e coordenação da escola, orientação do professor e a supervisão do professor orientador da universidade, contribuindo para a compreensão dos mesmos, uma “tríade” importantíssima nesse processo.

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, o Art. 65º afirma a importância do estágio, propondo para todos os cursos de Licenciatura a Prática de Ensino com 300 horas, sendo alterada em 2001 e 2002 com a proposta de 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado, devendo ocorrer a partir da segunda metade do curso, com a incumbência de ser um período de aprendizagem da profissão que será exercida futuramente (BRASIL, 2002a, 2002b).

O estágio pode ser entendido como a relação entre o profissional que já está no campo e o aluno estagiário, configurando que não cabe apenas ao professor da instituição formadora a competência de contribuir para a formação desse futuro professor em construção, mas:

[...] é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e universidades dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2001, p. 1).

Em consonância com o argumento da matriz curricular tratado na resolução CNE/CP nº 1 de 2002, Art. 12º, incisos 1º e 2º, “essa prática não poderia ficar reduzida a um espaço isolado

ou restrita ao estágio e desarticulada do restante do curso. Deveria ser inserido desde o início do curso de forma a abranger todo processo formativo”. (BRASIL, 2001, p. 67).

Atualmente o Estágio Curricular Supervisionado é orientado pela Lei nº 11.788/2008 que propõe no Art. 1º que o estágio é o “[...] ato educativo escolar supervisionado [...] que visa à preparação para o trabalho [...]” e no parágrafo 2º aponta o aprendizado de competências próprias da atividade profissional (BRASIL, 2008, p. 3), introduzindo uma maior estruturação entre instituição de ensino e a parte concedente do estágio. Esta lei é voltada para todos as espécies de estágio, não destacando nada singular para a formação de professores.

Entende-se neste trabalho de pesquisa que o estágio é um espaço fértil para o desenvolvimento do profissional da educação, pois é com ele e no transcorrer das vivências que as práticas são estabelecidas aos estagiários.

Enfatizamos que é um campo promissor, pois permite dar luz aos conhecimentos anteriormente abordados apenas teoricamente, oferecendo oportunidades de posicioná-los de modo reflexivo e prático, como nos aponta Pimenta e Lima (2001):

[...] a aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam [...]. (PIMENTA; LIMA, 2001, p. 45).

Dado o caráter da substancialidade do Estágio, entendê-lo como grande relevância das atividades do curso de licenciatura se faz necessário para pensá-lo de forma conceitual, porque permeia situações complexas do ofício de ser professor. Assim, não pode ser abarcado como uma atividade aligeirada e de pouca consideração.

Em 2015, foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 2/2015 que desvela 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, em que apresenta expressivas mudanças no que se refere à carga horária dos cursos de Licenciatura, com ponderações em relação ao estágio.

No Art. 13º, encontramos a seguinte definição: “Inciso 6º “o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico”. (BRASIL, 2015, p.16).

Nesta análise, no Art. 13º da nova Resolução, o Estágio Curricular Supervisionado não está localizado dentro das 2.200 horas destinadas às atividades formativas organizadas em

núcleos. Logo, não se caracteriza como disciplina, mas sim como componentes curriculares a ser realizado em horário diverso daquele destinado à realização da prática como componentes curriculares, das atividades teórico-práticas de aprofundamento e também das horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos. Conforme o § 1º, os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico em cursos com duração de no mínimo 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

- I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015 p. 11).

Conforme a Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, “o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico”. (BRASIL, 2015 p. 17).

Vale ressaltar que o tempo de estágio, ampliado, não significa garantia de melhor proveito de trabalho dos estudantes em termos de formação pela prática docente. Como nos aponta Lüdke e Scott (2018). Os autores ainda complementam:

Há uma limitação ao redor desse trabalho, considerando-o praticamente reduzido às atividades de observação do que se passa nas salas de aulas. Nem todas as universidades asseguram a carga horária necessária para o trabalho do professor orientador em visita às escolas para verificar o desenvolvimento dos estagiários. De modo especial na rede privada e ainda menos nas instituições não universitárias. Fica, assim, a ação formadora do professor orientador por meio do estágio bastante prejudicada. (LÜDKE; SCOTT, 2018, p. 113).

Quanto a terminologia “prática como componente curricular”, Diniz-Pereira (2011) localiza a sua presença na legislação nacional, especificamente na Resolução CNE/CP n. 2 de 19 de fevereiro de 2002 que normatiza a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores em nível superior (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 204). O autor reforça que a principal finalidade com o uso da terminologia foi elucidar a diferença, na lei, entre “prática de ensino” e “estágio curricular supervisionado”, além de

reforçar o princípio da articulação teoria e prática na formação de professores”. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 205).

Segundo Souza e Martins (2012), requer-se distinguir a prática como componentes curriculares do estágio supervisionado. A prática como componentes curriculares é entendida aqui de forma transversal às disciplinas de teor pedagógico e metodológico, amarrada ao projeto pedagógico do curso, de modo a conversar também com as outras disciplinas técnico científicas.

Militão, Figueiredo e Nunes (2019, p. 34) problematizam a temática indagando como as licenciaturas pensam na formação de professores “a partir dos campos disciplinares”. E assevera:

Talvez, por isso, observa-se certa dificuldade de compreender que o estágio, assim como as disciplinas e outras atividades são componentes curriculares não havendo hierarquias entre eles, entendida como grau de importância. Pensar a partir desta concepção não hierárquica possibilitaria, entre outras coisas, definir melhor os objetivos e natureza do estágio em relação às disciplinas. (MILITÃO; FIGUEIREDO; NUNES, 2019, p. 35).

É no bojo dessa discussão que se pretende discutir esse trabalho de pesquisa, visando compreender como as licenciaturas da UFMS/CPTL abordam e compreendem o estágio enquanto componentes curriculares e, com base nos PPC, como esses currículos vêm sendo articulados no sentido de contribuição e formação docente.

Dessa forma, podemos conceituar o Estágio Supervisionado Curricular como elemento essencial que unifica o currículo acadêmico no qual tem como objetivo promover aprendizagem dos estagiários de forma que consigam articular a teoria com a prática pedagógica, contribuindo assim com sua formação e simultaneamente com a educação básica.

O estágio foi entendido por vários prismas no decorrer da sua história até abeirar-se no que se compreende hoje:

Transitando na compreensão de que era uma disciplina, ou uma atividade, o estágio supervisionado passou por várias concepções de formação, ora conhecido enquanto uma “prática como imitação de modelos” ou “prática artesanal”, ora sendo concebido enquanto “prática como instrumentalização técnica”. (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 35-41).

Novas orientações vieram com o Parecer CNE/CP 9/2001, Parecer CNE/CP 1/2002 e Resolução CNE/CP 2/2002, direcionando a nomenclatura Prática de Ensino para fazer a intercessão entre a prática e a teoria no currículo, na forma de Prática como Componentes Curriculares e do Estágio Curricular Supervisionado, competindo:



Ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2002b, p. 1).

Assim, reconheceu-se o Estágio Curricular Supervisionado como um componente curricular obrigatório, compondo a proposta pedagógica, a relação pedagógica entre o profissional reconhecido e um estudante em formação inicial.

Quanto sua articulação, Pimenta (2012) defende que o estágio pode servir às demais disciplinas e, nesse sentido, ser uma atividade articuladora do curso. Fazenda (2012) compreende que pensar o Estágio desvinculado dos demais componentes curriculares que compõem os cursos de formação do educador, tais como a Didática, a Prática de Ensino, a Filosofia, a Sociologia, é admitir que o Estágio seja “o salvador do curso”. Entretanto, em alguma medida, as determinações legais e as práticas pedagógicas desenvolvidas ainda não estão em total consonância. Conforme revelam Pimenta e Lima:

na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem [e dessa forma] sequer se pode denominá-las teorias, pois são apenas saberes disciplinares em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional. (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 33).

Lüdke (2009) nos oferece uma análise crítica aos moldes da configuração dos estágios supervisionado, pois

Ao final do curso são oferecidas as disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado, nas quais o graduando deverá de aplicar o que aprendeu na teoria. Esse modelo, ainda comum em muitas universidades e centros de formação, tem sido visto como um dos principais obstáculos à melhoria da profissionalização dos professores. (LÜDKE, 2009, p. 103).

Em virtude desta discussão, Cardozo (2003), tomando o prisma dos estagiários, demonstra que a participação da escola nos estágios se faz de modo singular e que se constituem em momentos de observação pelo licenciando, deixando de lado uma oportunidade mais plural em termos de conhecimento. O que chama mais atenção em sua pesquisa é o fato da distância

entre os saberes acadêmicos e o cotidiano da vida escolar. Como contribuição, a pesquisa enfatiza que os estagiários se sentem insatisfeitos com a participação e efetivação das atividades em sala de aula.

Neste contributo, faz-se imperativo que o processo nas mudanças do ensino ocorra essencialmente na universidade. Como nos diz Kulcsar (1991, p. 64): "é necessária uma revisão da prática do professor, do próprio saber gerado na universidade, que quase sempre retrata uma produção reinterpretada".

Para Gatti e Barreto (2009), os estágios obrigatórios para a formação de professores, mostram-se frágeis e pouco orientados, uma vez que se amparam em condições de pouco planejamento e sem articulação com as unidades escolares, acarretando em uma lacuna, pois não direcionam um olhar cauteloso nessa esfera.

Para o aprofundamento da compreensão da educação, assim como o entendimento das diretrizes, normativas e leis intituladas a um determinado período histórico ao que concerne o espaço do Estágio Curricular Obrigatório, faz-se necessário pensar a educação pela concepção do plano das orientações para ação, termo muito bem desenvolvido pelo autor português Licínio Lima.

De modo a referenciar o estudo das organizações escolares, o autor debruça-se sobre a articulação de dois planos: o "plano das orientações para ação" e o "plano da ação", pensando assim, nas escolas, como uma "reprodução e como *locus* de produção". (LIMA, 2011).

Na perspectiva adotada, propõe-nos pensar que os modelos interpretados e recriados no plano de ação das orientações e modelos organizacionais. Assim, o autor pontua "nem todo o discurso nas organizações se transforma em ação organizacional e esta inclui, certamente, a ação organizada de tipo não-discursivo". (LIMA, 2011, p. 171).

O autor supracitado nos propõe uma análise, "um objeto de estudo complexo polifacetado, como é o caso da escola, exige [...] uma abordagem teórica de tipo plural e multifocalizado, seja em termos de abordagem analítica e de escala de observação, seja ainda em termos de interpretação teoricamente sustentada". (LIMA, 2011, p. 151).

Segundo Lima (2011), pensar na escola significa observar suas diversidades de representações e de concepções em torno dela. Assim, descreve cinco tipos identificados:

- i. Escola como categoria jurídico-formal: abordagem de tipo jurídico, apresenta uma visão de escola assente no "deve ser";
- ii. Escola como reflexo: as instâncias de direção estão situadas externamente, a uma escala superior, reservando a escola como *locus* de reprodução. Resultam (as escolas-reflexo) de abordagens teóricas de feição estruturalista, formalista e racional-burocrática, havendo pouco espaço para o estudo da ação e dos atores.

iii. Escola como invólucro: o contexto escolar é descrito de forma genérica e superficial quanto às suas características mais evidentes. As relações mais complexas, como são as relações de poder, são geralmente ignoradas, dando-se um retrato simplificado da realidade.

iv. Escola como coleção: a escola é o resultado de um processo de mera adição de soma de certos atributos. Os objetos de estudo são “insulares e atomizado, relativamente independentes e desligado uns dos outros” ao serviço de um individualismo metodológico. Ignora-se que a escola “não é uma mera coleção de indivíduos e de grupos, de departamentos ou unidades organizacionais, de objetos e de estratégias, de meios e de fins, de alunos e professores”.

v. Escola como mediação: a escola intervém na relação entre meios e fins, revelando-se um *locus* de produção de orientações e de regras, e não apenas um locus de reprodução. É esta mediação que permite o estudo da escola como organização em ação, valorizando-se a “meso-abordagem”. (LIMA, 2011, p. 154).

Militão (2014) contribuiu para pensarmos que:

Os modelos formais se baseiam na premissa de que a organização é o que está representado no organograma. Têm como características serem burocráticos e conferirem centralidade à estrutura formal. No entanto, a escola apresenta maior complexidade do que aquela prevista nos organogramas, embora o comportamento é preciso considerar que seus atores estão em ação no interior dessa organização. (MILITÃO, 2014, p. 5).

A carência de estudos organizacionais e sociológicos da escola como organização, a falta de conhecimento dos modos de organização não exclusivamente formal e a própria tradição centralista-burocrática transformada em convicção em teoria explicativa sem exame teórico e empírico, justificarão provavelmente uma fixação no plano das orientações e a redução deste à dimensão jurídica e formal. (LIMA, 1998, citado por MILITÃO, 2014, p. 160).

Enfatizamos que, dado a importância e complexidade do termo, o plano das orientações para ação representa a face oficial da organização, de maneira que atribuiu significado normativo; instituiu a hierarquia; distribuiu atribuições e competências.

O cumprimento da lei, dos regulamentos que contribuem significativamente ao desempenho e interferem uma perspectiva normativista, ou seja, dizer como a escola “deve ser”.

## **2. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO – CAMINHOS E (DES)CAMINHOS**

O estágio curricular obrigatório é uma das instâncias de formação inicial, que promove ao licenciando o exercício da atividade docente na realidade educacional. Não enxergamos o estágio meramente como uma representação, mas sim como possibilidades do processo de formação ao estagiário e ao licenciando, tornando-os protagonistas de uma atividade efetivamente teórico-prática e de cunho crítico-reflexivo.

Conforme as contribuições de Zeichner (1993) em sua obra *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*, o autor debate sobre a concepção dos professores como práticos-reflexivos e sua formação no contexto dos Estados Unidos da América, em que diz: “reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor”. (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Deparamos com um primeiro documento de 1942, o Decreto Lei n. 4.073, Lei Orgânica do Ensino Industrial que trata do estágio, mais especificamente em estabelecimento industrial:

Art. 47º. Consistirá o estágio em um período de trabalho, realizado por aluno, sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industrial. Parágrafo único. Articular-se-á a direção dos estabelecimentos de ensino com os estabelecimentos industriais cujo trabalho se relacione com os seus cursos, para o fim de assegurar aos alunos a possibilidade de realizar estágios, sejam estes ou não obrigatórios. (BRASIL, 1942).

Observa-se que o Decreto-Lei n. 4073/42, declarando o estágio como trabalho, não trazia uma preocupação com a formação educativa dos estudantes, visto que se assemelhava mais a uma maneira de conseguir força de trabalho de baixo custo (COLOMBO; BALLÃO, 2014).

No Brasil, o desenvolvimento histórico da legislação que prepara sobre o estágio inicia-se a partir de 1833, quando se constituiu a primeira Escola Normal, dispondo da qualificação e do desenvolvimento profissional de professores.

No final da década de 1960 o estágio escolar foi instituído nas faculdades e escolas e na sequência em 1967, sob a ditadura militar, o Ministério do Trabalho e Previdência Social sancionou a Portaria nº 1.002/67 que estabelecia o estágio [...] seria função precípua das Faculdades e Escolas Técnicas vinculadas à Diretoria do Ensino Industrial a preparação de técnicos nos moldes e especialidades reclamados pelo desenvolvimento do país (BRASIL, 1967, citado por MELO; GUEDES 2019, p.1).

Nesta perspectiva, em 1977 foi sancionada pelo então Presidente da República Ernesto Geisel, a Lei nº 6.494/1977 que “dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências”.

Logo, Andrade e Resende (2010) ressaltam que somente em 1977 é que o Estágio Curricular foi regulamentado, por meio de legislação federal, como um instrumento de formação capaz de garantir os subsídios necessários a uma formação técnica de maior qualidade. Apesar da lei de 1977 ter sido plenamente revogada, abrangemos a pertinência em frisar os artigos 2º e 5º no sentido de identificar a abrangência de estágio que se tinha na época.

[...] Art. 2º - O estágio, independentemente do aspecto profissionalizante, direto e específico, poderá assumir a forma de atividades de extensão, mediante a participação do estudante em empreendimentos ou projetos de interesse social. [...] Art. 5º- A jornada de atividade em estágio, a ser cumprida pelo estudante, deverá compatibilizar-se com o seu horário escolar e com o horário da parte em que venha a ocorrer o estágio. Parágrafo único – Nos períodos de férias escolares, a jornada de estágio será estabelecida de comum acordo entre o estagiário e a parte concedente do estágio, sempre com a interveniência da instituição de ensino. (BRASIL, 1977).

Nos artigos frisados notamos que, apesar de naquele momento a implantação do estágio se constituir em melhoria, o que se observava na letra da lei era a garantia da realização dos estágios em diferentes locais, por intermédio do desenvolvimento de projetos de extensão com cunho social. Contudo, o artigo 5º que destacamos trazia na sua redação uma flexibilização dessa atividade, haja vista a garantia de conciliação entre os estágios e os horários de aula por parte das instituições de ensino, possibilitando inclusive a prática das atividades de estágio até mesmo nas férias, mediante acordo entre as partes estagiário/concedente, com leniência da instituição de ensino (ANDRADE; RESENDE, 2010).

Todavia, foi apenas em 1982 que o Decreto nº 87.497/82 regulamentou a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências, como a primeira lei exclusiva sobre estágio. Tanto o Decreto quanto a Lei foram revogados em sua totalidade, de acordo com Colombo e Ballão (2014) continuou sem alterações até o ano de 1994, quando foi definida a inclusão dos estudantes com deficiência na realização dos estágios.

Nesse sentido, é importante enfatizar que foi a partir da Lei nº 11.788/2008 que o estágio como componentes curriculares de ensino e aprendizagem assumiu caráter formal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96) constituiu um novo entendimento de ensino avaliado pelos resultados de aprendizagem e voltado para o desenvolvimento de competências cognitivas e profissionais, com uma educação escolar vinculada “ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). Contudo, esta norma faz referência clara ao estágio supervisionado somente no Artigo 82 e seu Parágrafo Único, retomando, assim, a legislação específica sobre a matéria, ou seja, a redação dada pela Lei nº 11.788 de 2008, e os dispositivos legais que a seguiram:

Art. 82º Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição. Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra

acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica. (BRASIL, 1996, p. 3).

Conforme apontam Andrade e Resende (2010), a LDBEN de 1996 trouxe inovações e foi responsável por alterações estruturais admiráveis, visto que, uma lei educacional deixa a União com um forte papel de mero coordenador, abrindo margem para a iniciativa autônoma dos estados, municípios e escolas.

## **2.1. O Estágio Supervisionado na UFMS**

A respeito da forma organizacional nas licenciaturas no Estado de Mato Grosso do Sul, faz-se de suma importância abarcar o contexto histórico da criação dos primeiros cursos que formariam professores para atuar na educação básica. Assim, de acordo com histórico da primeira Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), fundada em 1962 com a criação do curso de Farmácia e Odontologia de Campo Grande que seria um importante centro do ensino público no Sul do então Mato Grosso. O Governo de Estado de Mato Grosso, em 1967, criou em Corumbá o Instituto Superior de Pedagogia e, em Três Lagoas, o Instituto de Ciências Humanas e Letras. Em 1970, foram criados os Centros Pedagógicos de Aquidauana e Dourados, incorporados à Universidade Estadual de Mato Grosso.

Com a divisão do Estado de Mato Grosso, foi concretizada a federalização da instituição que passou a denominar-se Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pela Lei Federal nº 6.674, de 05 de julho de 1979.

Assim, o ensino superior cresce ao longo do território de Mato Grosso do Sul. No entanto, é um período que enfrenta a ditadura militar em que os dirigentes do país fazem reformas em todo o âmbito educacional. Nesse momento foram feitas reformas no ensino superior e ensino de 1º e 2º graus. Uma das mudanças foi a criação de licenciaturas curtas em outubro de 1964.

Para tanto, recorremos a resolução nº 107, de 16 de junho de 2010, em que o conselho de ensino de graduação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no uso de suas atribuições legais e estatutárias e tendo em vista o disposto na Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, resolve: Art. 1º Aprovar o Regulamento do Estágio para os acadêmicos dos Cursos de Graduação, presenciais, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, nos termos do anexo desta resolução. (UFMS, 2010).

De acordo com a definição e relações de estágio, a Universidade Federal de Mato Grosso

do Sul, traz no Art. 1º a visão de estágio, como sendo: “[...]um ato educativo supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação do acadêmico para a atividade profissional, integrando os conhecimentos técnico, prático e científico dos acadêmicos, permitindo a execução dos ensinamentos teóricos e a socialização dos resultados obtidos, mediante intercâmbio acadêmico-profissional”. (UFMS, 2010).

Observamos, ainda, que a resolução nº 107, de 16 de junho de 2010, traz a respeito da disciplina Estágio Obrigatório a exigência de carga horária prevista no Projeto Pedagógico do Curso:

Art. 25º Os estágios devem ser cumpridos, preferencialmente, nos períodos letivos regulares, exceto aqueles que, por suas particularidades, exijam realização em períodos diferenciados, a critério das respectivas coes. Art. 26º A jornada de atividades de estágio não deverá ultrapassar seis horas diárias e trinta horas semanais. Art. 27º O estágio relativo a cursos que alternam teoria e prática, nos períodos em que não estão programadas aulas presenciais, poderá ter jornada de até quarenta horas semanais, desde que previsto no Projeto Pedagógico do Curso. (UFMS, 2010).

Notamos que cada curso de licenciatura terá suas especificidades de acordo com o Projeto Pedagógico de Curso – PPC, de modo que atendam as particularidades de cada curso, mas tornando como base as normativas do Estágio, bem como, da Comissão do Estágio.

Conforme trataremos nas entrevistas semiestruturadas, embora as normativas sejam substanciais para um aparato legal, o Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório proporciona vozes aos sujeitos, no caso, os licenciandos. Estes, apresentam uma visão que carecem de tratamento mais sensível e crítico, em que compete as articulações com as disciplinas da própria grade curricular, assim como a falta de seriedade que o estágio é abordado dentro de algumas licenciaturas, necessitando, como nos aponta Lima (2001), uma preparação de um profissional assentado nos eixos: conceitual, metodológico e político.

## **2.2. Delineamento metodológico**

A presente pesquisa investiga a formação de professores com foco no Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório em cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Três Lagoas/CPTL. Tem por finalidade identificar e analisar o lugar do ECSO na Política Nacional de Formação de Professores identificando como são estruturadas a disciplina de ECSO e como as matrizes curriculares trazem a distribuição de

carga horária e organização estrutural do componentes curriculares. Dentre os objetivos propostos, temos: a) analisar como as práticas de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório se inserem no contexto de formação dos licenciados e b) analisar a percepção dos licenciandos sobre o ECSO. Fundamentada em abordagem qualitativa, a pesquisa recorre aos seguintes procedimentos de coleta e análise de dados: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, aplicação de questionário e entrevistas semiestruturadas. A análise de dados ocorrerá à luz do referencial teórico e pelo uso do Núcleo de Significação.

Ao propor uma pesquisa coesa e pautada nas consistências sociais e teóricas é pertinente que esteja alicerçada pelo método, o que significa explanar a competência de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize. (GAIO; CARVALHO; SIMÕES, 2008, p. 148).

Sobre este campo de pesquisa, objetivamos:

- Analisar o lugar Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório no campo da formação de professores;
- Analisar a normatização do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos cursos de licenciaturas da UFMS/Campus Três Lagoas;
- Analisar como as práticas de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório se inserem no contexto de formação dos licenciandos;
- Analisar a percepção dos licenciandos sobre o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e seus rebatimentos para a formação docente.

Conforme aponta Berenice (2006, p. 35), “com o alargamento dos temas abordados pela História da Educação, os pesquisadores foram aos poucos também ampliando suas fontes”. Ao dispor dos vocabulários que culminam a pesquisa como por exemplo: “processo de investigação” e “percurso” remetem a palavra “metodologia”. Já as palavras “instrumentos e meios” nos fazem pensar em “procedimentos técnicos”.

### **2.2.1. Abordagem e procedimentos de coleta de dados**

A pesquisa qualitativa propõe pontos cruciais que devem ser elucidados. Segundo Minayo (2001, p. 22) “se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Dessa forma, podemos entender que o trabalho com a abordagem



qualitativa requer o:

[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Em oposição ao Positivismo, a Sociologia Compreensiva responde de forma diferente à questão sobre o qualitativo. Essa corrente teórica, como o próprio nome indica, coloca como tarefa central das ciências sociais a compreensão da realidade humana vivida socialmente. Em suas diferentes manifestações, como na Fenomenologia, na Etnometodologia, no Interacionismo Simbólico, o significado é o conceito central de investigação. (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Pontuamos que ao nos depararmos com a pesquisa qualitativa, as atividades que constituem a fase exploratória fazem com que seja necessária uma aproximação maior com o campo de observação para melhor descrevermos outras questões, tais como os instrumentos de investigação e o grupo de pesquisa. Tendo uma visão mais extensa, concluindo a forma crucial na explanação do projeto, bem como da fase exploratória da pesquisa.

Agrupadas a metodologia da investigação, os depoentes são apreendidos como sujeitos do processo uma vez que os elementos produzidos com eles são base da investigação. Sobre esse feito Chizzotti (1998, p. 82) corrobora asseverando que “na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”.

Segundo Minayo (1992):

A fase exploratória de uma pesquisa é, sem dúvida, um de seus momentos mais importantes. Pode, até mesmo, ser considerada uma pesquisa exploratória. Compreende várias fases da construção de uma trajetória de investigação: a) a escolha do tópico de investigação; b) a delimitação do problema; c) a definição do objeto e dos objetivos; d) a construção do marco teórico conceitual; e) a escolha dos instrumentos de coleta de dados; f) a exploração de campo”. (MINAYO, 1992, p. 32).

Entendemos que a pretensão do desenvolvimento da pesquisa e do projeto seja de um instrumento que permita mensurar as adequações de cada necessidade atendida a uma problemática da pesquisa, de modo que seja possível a compreensão de seus dados ou que respondam questões que serão fundamentadas ao longo da investigação.

Ludke e André (1986) assinalam três métodos de coleta de dados utilizados na pesquisa qualitativa: observação, entrevista e pesquisa ou análise documental. Compreende-se como observação um método de análise, assimilado como algo “[...] bastante conhecido que a mente humana é altamente seletiva. É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35).

A entrevista é um método agregado na coleta de dados. Conforme Godoy (2005) ela é um dos métodos mais utilizados na pesquisa qualitativa e parte de um *continuum* que vai desde entrevistas estruturadas e semiestruturadas até entrevistas não estruturadas.

A entrevista estruturada é usada quando se objetiva resultados uniformes entre os entrevistados, permitindo, assim, uma comparação imediata mediante tratamentos estatísticos. Triviños (2008) destaca que o tipo de entrevista mais adequado para a pesquisa qualitativa se aproxima dos esquemas mais abertos e menos fechados, em que não há prescrição de uma ordem rígida. Para Triviños (1995):

[...] as perguntas do questionário aberto devem ser poucas: entre duas e cinco interrogativas são suficientes. Não esqueçamos que os respondentes deverão geralmente escrever suas ideias, o que exigirá deles tempo e esforço. O número limitado de perguntas obriga o investigador a um trabalho cuidadoso em extremo. Com efeito, as indagações propostas ao sujeito, além de serem claras, precisas e expressas numa linguagem natural, adequada ao ambiente no qual se realiza a pesquisa, devem apontar os assuntos medulares do problema. Isto exige do pesquisador uma atividade prévia de contato com o meio no qual se realizará o estudo. (TRIVIÑOS, 1995, p. 171).

Dada as essas observações, é importante que os questionários sejam elaborados de modo claro, e não criem dúvidas quanto as respostas e nem gerem ambiguidade de interpretação do que foi perguntado.

A pesquisa documental é a terceira técnica apresentada por Ludke e Andre (1986). Essa técnica pode ser prezada seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, seja complementando os elementos antes não observados. É válido ressaltar a utilização de questionários, que também podem convir de adesão nas pesquisas de natureza qualitativa.

Segundo Bardin (2004), a análise de conteúdo apresenta as seguintes etapas no seu processamento:

1) Pré-análise: nesta etapa, o pesquisador vai realizar a "escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final"; 2) Descrição analítica: o material é submetido a um estudo aprofundado orientado pelas hipóteses e pelo referencial teórico. Procedimentos como a codificação, a categorização e a classificação são básicas nesta fase. Buscam-se sínteses coincidentes e divergentes de ideias; 3) Interpretação referencial: a reflexão, a intuição com embasamento nos materiais empíricos estabelecem relações, aprofundando as conexões das ideias. Nessa fase, o pesquisador aprofunda sua análise e chega a resultados mais concretos da pesquisa. (BARDIN, 2004, p. 89).

Dessa maneira, pensaremos na nossa categoria de análises de dados traçando um quadro de palavras-chaves:

**Quadro 1 - Categorias de análises de dados coletados**

<b>CONTRIBUIÇÃO FORMAÇÃO DOCENTE</b>	<b>VALORIZAÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA</b>
Experiência	Pouco tempo
Melhorias	Disciplinas fragmentadas
Segurança	Não valorização das disciplinas que abordam o estágio
Realidade	Planejamento
Peculiaridades	Autonomia
Reformular Analisar	Muita teoria e pouca prática
Experiência individual Experiência coletiva	Universidade forma mais pesquisador
	Choque de realidade
	Largado

**Fonte:** Elaborado pela própria autora (2020).

Intermediado pelo quadro apresentado acima, procuramos uma compreensão e categorização dos dados informados nas entrevistas para que as análises acerca do conteúdo tenham um crivo consistente em termos de análises de material coletado.

Outro ponto considerável quanto a pesquisa qualitativa é tratado por Bogdan (1982), que destaca a investigação do tipo fenomenológico e da natureza histórico-estrutural. O autor apresenta cinco características:

1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave; 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva; 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa [...]. (BOGDAN, 1982 citado por TRIVIÑOS, 1987, p. 128-130).

As possibilidades elencadas são possíveis uma vez que a gama de referências apresentadas, como também as pistas de análises, dialogam com a amplitude e compreensão da abordagem da pesquisa qualitativa, agregando ao trabalho mais rigidez teórica e metodológica, afim de tornar uma pesquisa substancial.

Para Martinelli (1999, p. 115), “a pesquisa qualitativa se insere no marco de referência da dialética, direcionando-se fundamentalmente pelos objetivos buscados. O desenho da pesquisa qualitativa deve nos dar uma visibilidade muito clara do objeto”.

### **2.2.2. Pesquisa documental**

De modo a compreendermos a estrutura organizacional dos cursos de Licenciaturas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, faz-se necessário debruçarmos acerca dos Projetos Curriculares de Curso (PPC) de forma que realizemos um levantamento das disciplinas que trabalham o Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório e, do mesmo modo, como esse Estágio é abarcado por cada licenciatura do Campus de Três Lagoas.

Desta maneira, cabe questionar: o que é um documento? Para Cellard (2008, p. 296), não é tarefa fácil conceituá-lo: “definir o documento representa em si um desafio”. Recuperar a palavra “documento” é uma maneira de analisar o conceito e então pensarmos numa definição: “documento: 1. declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado; 2. qualquer objeto que comprove, elucide, prove ou registre um fato, acontecimento; 3. arquivo de dados gerado por processadores de texto”. (HOUAISS, 2008, p. 260).

No princípio das discussões, Goffman (1974) citado por Bigarella e Lewandowski (2017, p. 123) permitem pensar que o documento é um organismo que:

comprova fatos, acontecimentos e revela as circunstâncias históricas de seres humanos, membros do grupo dirigente, responsáveis pelo gerenciamento administrativo da instituição, pois, centrados na organização do *locus* físico, são os dirigentes que estabelecem os cargos, as tarefas e as rotinas diárias de todas as instâncias que integrem o mesmo processo estrutural. (GOFFMAN, 1974 citado por BIGARELLA; LEWANDOWSKI, 2017, p. 123).

Bigarella e Lewandowski (2017) explicitam, ainda, o estudo e o uso dos documentos como fontes de pesquisa:

Os estudos sobre os documentos, como fontes de pesquisa e/ou como forma de revelar a objetividade e na totalidade dos fatos acontecidos em determinado momento histórico, são relevantes porque dão voz aos sujeitos que produziram os acontecimentos, ou que deles participaram. Com base nas informações expressas de conjunto de fontes escritas, reconhecidas como provas de um acontecimento, o pesquisador, após interpretá-las e comunicar à comunidade científica as suas descobertas, que inevitavelmente irão influenciar, mais ou menos, dependendo de

cada sujeito e de sua subjetividade. (BIGARELA; LEWANDOWSKI, 2017, p. 124).

As significações acima mostram com muita nitidez a representação do documento como material escrito. No final do século XIX com a escola positivista, o registro escolhido pela maioria dos historiadores era o documento escrito, sobretudo o oficial, pois garantia maior confiabilidade. (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 1995).

Este conceito de documento será fortemente modificado devido à evolução da História enquanto disciplina e método, tendo como principal impulsionador o movimento feito pela Escola de Annales.

Para esses historiadores o acontecer histórico se faz a partir dos homens. Daí o documento histórico se produzir com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. Nesse caso, ao documento incorporam-se outros de natureza diversa, tais como objetos, signos, paisagens, etc. (VIEIRA; PEIXOTO; KHOURY, 1995, 14-15).

Em se tratando de pesquisa documental, podemos considerar que exige um esforço tamanho ao que consiste nos exames de diversos materiais que não foram utilizados para nenhum trabalho de apreciação, ou que podem ser reexaminados, procurando, assim, outras interpretações ou informações complementares, chamados de documentos. (GUBA; LINCOLN, 1988).

Com base na pesquisa documental, o que deve se observado pelo pesquisador:

Em todas as etapas da análise é o entendimento do momento histórico no qual foi produzido o documento, as circunstâncias sociopolíticas, a conjuntura socioeconômico- cultural. Pela análise desses elementos, o pesquisador se insere na condição de interpretador da história. Dessa forma, pode-se deduzir que documentos como ferramentas investigativas, dependendo da habilidade do pesquisador, conseguem revelar motivos que impeliram uma sociedade, um governo e/ou um sujeito a fazer escolhas e tomar decisões. (BIGARELLA; LEWANDOWSKI, 2017, p. 129).

Mas o que é um documento? Em sua etimologia, documento corresponde a palavra latina *documentum*, que significa aquilo que ensina, que serve de exemplo (RONDINELLI, 2011). Para Cellard (2015), não é fácil conceituá-lo e defini-lo é um desafio: “este termo assume o sentido de instrumento escrito que, por direito, faz fé daquilo que atesta; para servir de registro, prova ou comprovação de fatos ou acontecimentos”. (CELLARD et al, 2015, p. 58). O autor afirma que:

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente. (CELLARD, 2008, p. 295).

Nos estudos de pesquisa qualitativa, para Lüdke e André (2012), Alves-Mazotti (1998) e Oliveira (2007) são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação: leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Alocar em evidência a pesquisa documental implica trazer para a discussão uma metodologia que é “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). Nesta mesma vertente, apontamos que a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. (CELLARD, 2008).

Pimentel (2001) analisa esses termos quando aborda no artigo *O método de análise documental*: seu uso numa pesquisa historiográfica, a autora nos apresenta as possibilidades para o uso desse procedimento metodológico. Com a finalidade de colaborar para a utilização da análise documental em pesquisa esse texto oferece o procedimento de uma investigação. “[...] São apresentados os instrumentos e meios de realização da análise de conteúdo, assinalando o trajeto em que as disposições foram sendo adotadas quanto às técnicas de manejo de documentos: desde a organização e classificação do material até a elaboração das categorias de análise”. (PIMENTEL, 2001, p. 179).

Portanto, ao pensar na elaboração de análises documentais, como os problemas que esgotam a configuração da pesquisa, Corsetti (2006) afirma:

O cruzamento e confronto das fontes é uma operação indispensável, para o que a leitura hermenêutica da documentação se constitui em operação importante do processo de investigação, já que nos possibilita uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas uma compreensão real, contextualizada pelo cruzamento entre fontes que se complementam, em termos explicativos. (CORSETTI, 2006, p. 36).

São questões como estas que culminam o conjunto do material e a relação que se estabelece entre as respostas obtidas que criam a possibilidade de interpretar um documento, não como “verdade absoluta”, pois há toda uma intencionalidade por quem foi produzido, por

quem se interpreta, como com quem extrai excertos com finalidades de balizar respostas para uma pesquisa. Assim, Corsetti (2006, p. 36) reafirma que “o trabalho com as fontes na análise documental, que exige cuidado, atenção, intuição, criatividade, não prescinde de uma relação anterior com a teoria e com a metodologia da história”.

Importa saber que alguns autores usam essas palavras quase que como sinônimas quando abordam o uso de documentos em pesquisas. Ludke e André (1986, p. 38) falam sobre a seriedade do uso de documentos em investigações educacionais:

Que é análise documental? Quais as vantagens do uso de documentos em pesquisa? Quando é apropriado o uso dessa técnica?” Dizem também: “Como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

A ciência tem como desígnio basilar conferir a veracidade dos fatos. Dessa forma, é preciso utilizar o método científico, o qual delibera as diretrizes e orientações de como alargar o trabalho de pesquisa, as metodologias que devem ser agregadas, a sequência adequada de atividades, com a finalidade de conferir um grau de confiabilidade aos resultados obtidos. Assim, a metodologia de pesquisa torna-se imperativa para a qualidade e confiabilidade do trabalho científico. É necessário classificá-la quanto à sua natureza, sua atitude de abordar o problema, seus objetivos e os procedimentos técnicos utilizados.

Compreendemos por metodologia o percurso do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Dessa maneira, a metodologia toma um ambiente eficaz no núcleo das teorias.

Pedro Demo (1995, p. 23) ressalta que as ciências sociais podem optar por uma postura das ciências naturais, enfatizando as quantidades observadas na realidade social com uma abordagem empirista, “mensurável, testável, operacionalizável”, reduzindo esta realidade “à sua expressão empírica, sobretudo por razão do método”.

Com a intencionalidade de abranger o trabalho ao nosso objeto de investigação, partilharemos do estudo da abordagem qualitativa o estudo descritivo, a pesquisa documental, entrevista semiestruturada.

### **2.2.3. Estudo descritivo**

Para compreensão da Política Nacional de Formação de Professores, recorreremos a pesquisa descritiva que nos proporciona uma análise e observação acerca dos registros que envolvem fenômenos sociais, políticos e culturais, sem que possa manipular os dados coletados.

Importante salientar que ao pesquisador, enquanto estudioso da temática, cabe investigar e identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos; “aprofunda o conhecimento da realidade porque explica a razão, o porquê das coisas”. (GIL, 2010, p. 28).

A pesquisa descritiva pode aparecer sob diversos tipos: documental, estudos de campo, levantamentos, entre outros. É juntamente com a pesquisa exploratória a mais usualmente realizada pelos pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática, além de ser a mais solicitada por organizações como instituições educacionais.

Tem por objetivo a pesquisa descritiva descrever as características do objeto que está sendo estudado e proporcionar uma nova visão. No caso da escola, ou das análises correlacionados com a Política de Formação de Professores, o objetivo é proporcionar “novos olhares” acerca da descrição a ser estudado, por exemplo. De acordo com Apolinário (2011, p. 147), na pesquisa descritiva o pesquisador se limita a “descrever o fenômeno observado, sem inferir relações de causalidade entre as variáveis estudadas”.

#### **2.2.4. Entrevista semiestruturada**

Uma vez abordada a perspectiva do trabalho qualitativo, compete recorrermos a coleta de dados como por exemplo a entrevista, de maneira que tal informações sejam aplacadas com a interação dos entrevistados.

A escolha do uso da entrevista foi pensada pela possibilidade de dar atenção à formulação de perguntas que seriam básicas para o tema a ser investigado. (TRIVINOS, 1987; MANZINI, 2003). Porém, uma questão que antecede o assunto se refere a definição de entrevista semiestruturada. De acordo com Oliveira (2009, p. 12), nas entrevistas semiestruturadas as respostas ficam relativamente livres. Caso “haja a necessidade, o pesquisador pode acrescentar uma questão não prevista, dependendo das respostas dos respondentes”.

Em busca de compreender que a entrevista admite ao pesquisador a investigação de informações contidas nas falas dos sujeitos, abarcamos que:

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o



aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial como o questionário. (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p. 34).

As entrevistas foram coletadas após a aprovação do Conselho de Ética e entramos em contato com o diretor do Campus de Três Lagoas, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e os licenciandos, para agendarmos a autorização para a realização da pesquisa e, posteriormente, para entrevistas.

Os contatos com os entrevistados ocorreram por intermédio de uma rede de acionadores, dentro da escola em que a pesquisadora lecionava. Em conversa com os demais professores, ela pediu indicações de estagiários para que as entrevistas fossem agendadas e conduzidas.

Inicialmente, fez-se o primeiro contato para explicar os objetivos da pesquisa com enfoque na formação docente, assim como a importância do Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório, e após aceitarem, foi entregue o Termo de Consentimento Livre Esclarecido para os entrevistados assinarem. Em um segundo momento, entregamos o questionário que se dividia em duas partes: a primeira sobre os aspectos da Universidade, enquanto instituição formadora, e a segunda sobre a Escola Básica (de acordo como ocorria o Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório).

O local de realização da entrevista ficava a critério do entrevistado para que se sentisse seguro e confortável em prestar informações relevantes para a pesquisa. Por essa razão, as entrevistas aconteceram na Universidade, na Escola e na residência da entrevistada.

Triviños (1987) e Manzini (1990; 1991) definem e caracterizam o que vem a ser uma entrevista semiestruturada. Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes.

O uso dessa técnica “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...] além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Manzini Pontua (1990/1991) que a entrevista semiestruturada está focada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer surgir elementos de forma mais livre e as respostas não estão fechadas a uma unificação de alternativas.

Os autores supracitados ressaltam que a cautela com as perguntas condicionam a

entrevista semiestruturada. Ao se referir aos tipos de perguntas na entrevista semiestruturada, Triviños (1987) faz uma diferenciação embasada no tipo de vertente teórica: fenomenológica ou histórico-estrutural (dialética).

Manzini recorre a Triviños (2004, p.4 apud Triviños, 1987), para nos alertar sobre a linha teórica abarcada pela entrevista semiestruturada, enfatizando que:

Numa linha teórica fenomenológica, o objetivo seria o de atingir o máximo de clareza nas descrições dos fenômenos sociais. Assim, as perguntas descritivas teriam grande importância para a descoberta dos significados dos comportamentos das pessoas de determinados meios culturais. Numa linha histórico-cultural (dialética), as perguntas poderiam ser designadas como explicativas ou causais. O objetivo desse tipo de pergunta seria determinar razões imediatas ou mediatas do fenômeno social. Para ilustrar, o autor apresenta alguns exemplos: “por que pensa que os alunos têm dificuldades para assimilar os conteúdos de matemática? A que se deve, segundo o seu ponto de vista, a evasão escolar?” Em relação às perguntas mediatas, o autor ilustra com dois exemplos: “você está participando na organização de uma cooperativa, por que acha que essa forma de desenvolvimento econômico contribui para o progresso seu e de sua comunidade? Você diz que pertence à classe média. Existem outras classes sociais e por que elas existem?” (TRIVIÑOS, 1987, p. 151).

As perguntas foram traçadas por base nos dois eixos mencionados, Universidade e Escola da Educação Básica, dessa forma o objetivo foi permear como os licenciandos enxergavam o Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório, e quais os arcabouços que a instituição, enquanto Universidade, contribuía, com a sua função teórico/prática.

Os questionamentos do primeiro bloco de perguntas giravam em torno do processo de estágio e a formação docente, visando o Estágio como esse momento oportuno de troca de saberes e aprendizado. O segundo bloco de perguntas teve como primazia saber se o estágio está como disciplina ou componentes curriculares, e se os licenciandos compreendiam o Estágio Supervisionado Curricular Obrigatório como um campo de preparação e formação de professores.

Assim, concordamos com Manzini (2003) para pensarmos na elaboração da entrevista semiestruturada, que deve atentar para alguns cuidados quanto à formulação das questões para o entrevistado, como: 1) cuidados quanto à linguagem; 2) cuidados quanto à forma das perguntas; e 3) cuidados quanto à sequência das perguntas nos roteiros. “Dessa forma, o presente trabalho é uma aplicação prática dos construtos teóricos apresentados naquele trabalho anterior”. (MANZINI, 2003, p. 3).

Entendida aqui, como uma técnica, as entrevistas foram realizadas com o uso de um gravador de voz digital, que tem como desígnio:

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva. Nesse sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico. (MINAYO, 2001, p. 58).

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações sobre determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. Trata-se de um procedimento utilizado na coleta de dados para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (MARCONI; LAKATOS, 2007, p. 196).

De acordo com Manzini (2012), a entrevista semiestruturada tem como característica:

um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta. (MANZINI, 2012, p.156).

Recorre-se a esse instrumento de trabalho em vários campos das ciências sociais ou de outros setores de atividades, como o da sociologia, antropologia, psicologia social, política, serviço social, jornalismo, relações públicas, pesquisa de mercado, educação e outras.

Existem diferentes tipos de entrevistas que variam de acordo com o propósito do entrevistador. Marconi e Lakatos (2007) destacam: a) padronizada ou estruturada que se realiza de acordo com um formulário elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas. O entrevistador segue um roteiro estabelecido previamente, as perguntas feitas são predeterminadas; b) despadronizada ou não estruturada, o entrevistado tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar amplamente as questões. As perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal; c) Painel, consiste na repetição de perguntas de tempo em tempo às mesmas pessoas, a fim de estudar a evolução das opiniões em períodos curtos. As perguntas devem ser formuladas de maneira diversa, para que o entrevistado não distorça as repostas com repetições.

Portanto, a investigação dispõe de um valor histórico ao documento à medida que o pesquisador é capaz de superar os limites intrínsecos ao próprio material com que trabalha e, ao mesmo tempo, reconhecer serem seus costumes e experiência de vida mescladas por uma

bagagem que é histórica, “tornando-o um objeto, isto é, o historiador também é fruto de seu tempo” (VIEIRA et al, 1989, p. 30).

### **2.2.5 Análise dos dados**

No que tange à análise de dados, à objetividade e à validade das pesquisas qualitativas, Lüdke e André (1986) fazem algumas estimas para que o pesquisador ao finalizar a coleta e análise de dados, não apresente apenas um aglomerado de dados difusos e irrelevantes, mas sim abordagens qualitativas concretizadas. Além disso, as análises devem induzir algumas direções teóricas do estudo, formuladas a partir de uma leitura metódica do conteúdo, para qualificar de acordo com os conceitos mais abrangentes as informações que comporão a apresentação de dados.

A classificação e organização dos dados é a fase mais intrincada da análise. O pesquisador deve se utilizar da classificação com esforço de abstração para estabelecer conexões e relações que possibilitam a proposição de novas explicações e interpretações (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Em virtude dos objetivos em voga nesta dissertação, a pesquisa de campo foi elaborada com base na pesquisa qualitativa que “busca questões muito específicas e pormenorizadas, preocupando-se com um nível da realidade que não pode ser mensurado e quantificado”. (MINAYO, 2010 citado por MARTINS, RAMOS, 2013, p. 10).

A pesquisa foi realizada no município de Três Lagoas, no estado do Mato Grosso do Sul, que faz divisa com Mato Grosso, Goiás, São Paulo e Paraná, pela proximidade da origem da pesquisadora e o acesso com os sujeitos da pesquisa.

Primeiramente, houve a delimitação do objeto, problema de pesquisa, objetivos e posteriormente, a pesquisadora foi até a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Três Lagoas, pedir autorização e solicitação da assinatura do Termo de Anuência do diretor do Campus, evidenciando a relevância da pesquisa e quais os objetivos propostos com a mesma. Dado o consentimento do diretor, iniciamos as entrevistas com os licenciandos, de acordo com a rede de contatos.

As autorizações institucionais e o projeto da pesquisa foram submetidos na Plataforma Brasil para apreciação do Conselho de Ética da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Após avaliação do conselho, houve emissão de declaração sobre a pesquisa, onde apontou-se que a proposta da pesquisa possui relevância para a área da formação de professores. Só após aprovação do conselho que a pesquisadora foi a campo para realizar coleta de dados (Parecer 3.951.219 de 02 de abril de 2020).

A Universidade local, possui vínculo com as escolas estaduais, todavia não é considerado um vínculo formal com as instituições para a efetivação do estágio, fica a critério da direção escolar o preenchimento da documentação e autorização e liberação para a efetivação do estágio.

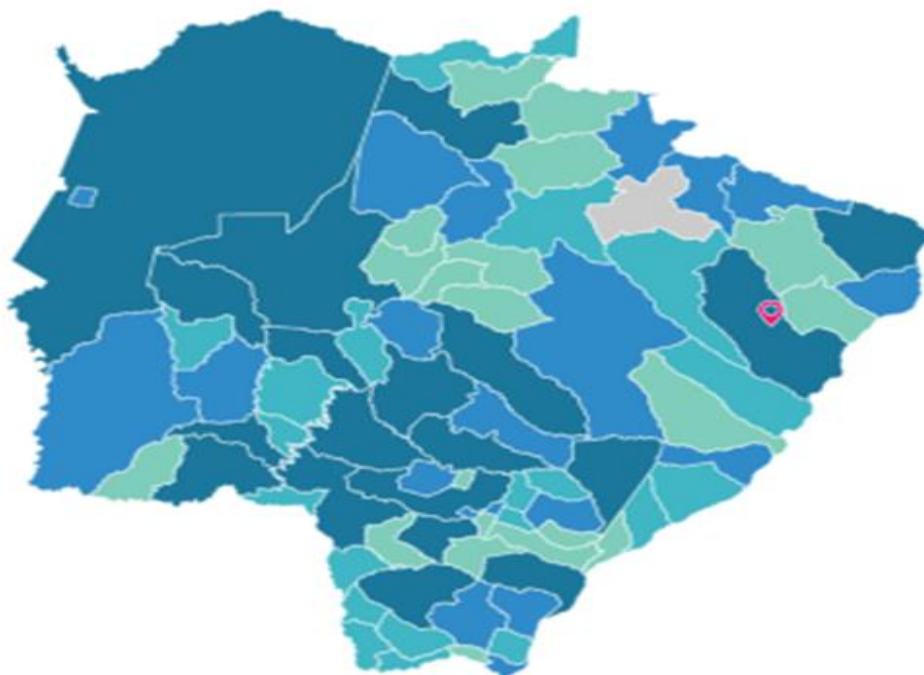
**Quadro 2 - As licenciaturas pesquisadas**

<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>CURSOS DE GRADUAÇÃO LICENCIATURA</b>	<b>QUANTIDADE DE ENTREVISTADOS POR CURSO</b>
<b>Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)</b>	Geografia	4
	Biologia	4
	Pedagogia	3
	História	4
	Matemática	2
	Letras	3

**Fonte:** Elaborado pela própria autora, 2020.

Dessa forma a pesquisa contou com o total de 20 licenciandos da UFMS. Em virtude do número de participantes ser ou não relevante para as inquietações em voga, Albuquerque (2007) assinala que o fator de maior peso não é o número de entrevistas, mas a qualidade dos dados alcançados, assim como o conjunto de instrumentos e métodos.

**Figura 1 – Local onde foi desenvolvida a pesquisa**



**Fonte: IBGE (2017)<sup>3</sup>**

Pensando nos sujeitos entrevistados, assim como a dinâmica da própria pesquisa, pautado no questionário, traçamos em gráficos as informações obtidas diante da contribuição, a fim de elucidar o lugar de fala de cada indivíduo contribuinte para a realização da pesquisa. O questionário, segundo Gil (1999, p. 128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

O autor supracitado exhibe as seguintes vantagens do questionário sobre as demais técnicas de coleta de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 1999, p. 128-129).

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/tres-lagoas/panorama>. Acesso em nov. 2020.

Antes de aventurar as técnicas de composição das perguntas faz-se necessário, conforme Marconi e Lakatos (1999, p. 100) destacam que junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do contribuinte da pesquisa.

Quando se discute o uso de determinada fonte, temos que entender que toda fonte é importante, que cada qual tem sua especificidade, e a sua escolha de determinada natureza, depende da problemática e dos objetivos da pesquisa. Também temos que lembrar, que nenhum documento é isento de intencionalidade e subjetividade, é um dos papéis do pesquisador é perceber essas intencionalidades e analisa-las. O objetivo é de “ler as entrelinhas” do documento, e nisso talvez esteja a dificuldade da pesquisa, bem como o seu mérito.

### **3. A ATUAÇÃO DOS LICENCIANDOS ESCOLA X UNIVERSIDADE**

O sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática; exige de mim a descoberta, a descoberta constante dos limites da minha própria prática, que significa perceber e demarcar a existência do que eu chamo espaços livres a serem preenchidos. O sonho possível tem a ver com os limites destes espaços e esses limites são históricos. (...) A questão do sonho possível tem a ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora. A questão dos sonhos possíveis, repito, tem a ver com a educação libertadora enquanto prática utópica. Mas não utópica no sentido do irrealizável; não utópica no sentido de quem discursa sobre o impossível, sobre os sonhos impossíveis. Utópico no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e espoliadora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos espoliadora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas. (FREIRE, 1982, p. 100).

Esta seção será destinada para a apresentação e análise dos dados obtidos por meio das entrevistas e questionários. Serão apresentadas as propostas de análises: a) A atuação dos licenciandos mediante a prática na escola; b) Qual a relação entre os sujeitos das instituições formadoras (Escola e Universidade); c) O Estágio Supervisionado Obrigatório enquanto experiências individuais e coletivas.

Os subitens que farão parte desta seção, visam discutir: I) Os sujeitos das pesquisas, contextualizando questões como sexo, idade dos participantes, licenciatura analisada, semestre que cursa e realiza o estágio, carga horário do estágio ofertada pelos cursos, bem como as vivências do processo de formação inicial apresentada na escola e na universidade, instituições essas entendidas como formadoras. II) A relevância da formação inicial pelo prisma dos licenciandos, visando discutir o olhar dos licenciandos mediante a proposição de oferta da

formação inicial no âmbito acadêmico e a interlocução com a escola. Ressaltaremos também, como as demais disciplinas dos cursos de licenciatura da UFMS, promovem ou não, articulações com a disciplina e/ou componentes curriculares de Estágio. III) A práxis no desempenho das atividades dos licenciandos. Pretendemos, com este texto, analisar elementos que possibilitam a compreensão das atividades dos licenciandos no desempenho de atividades na universidade e no âmbito escolar.

Compreendemos que a educação, como prática e teoria social, está na esfera dos conceitos e no domínio da criação, o que concebe um compromisso político que promove um conhecimento da dimensão histórica dos processos e das suas diferentes áreas de estudo. Com o propósito de caracterizar os sujeitos participantes da pesquisa, foram tabulados inicialmente os dados pessoais, os quais serão apresentados, na sequência, por meio de gráficos ilustrativos.

### **3.1. Os sujeitos da pesquisa**

O trabalho foi constituído pelo estudo bibliográfico e documental. A pesquisa de campo utilizou-se de coleta de dados com o uso de entrevistas semiestruturadas e questionário fechado. O objetivo do questionário foi conhecer o perfil dos licenciandos, assim como seu percurso formativo de caráter inicial. Estrutura-se a partir de dados que vão além da formação inicial, abordando, necessariamente, aspectos de cunho individual e social. São eles: sexo; idade; escolaridade materna, escolaridade paterna, renda familiar, carga horária do estágio e licenciatura pesquisada.

Vale frisar que acerca dos cursos de graduação em licenciatura, não diferente de outras esferas a nível de Educação, estes também passam por momentos de complexidades. Percebe-se de acordo com tais análises que o licenciando que tem optado por seguir o magistério são aqueles que tiveram poucas, ou quase nenhuma oportunidade no contexto social. Por essa razão, Locatelli e Diniz-Pereira (2019) contribuem para o pensamento e análise acerca do perfil socioeconômico, com relação ao magistério:

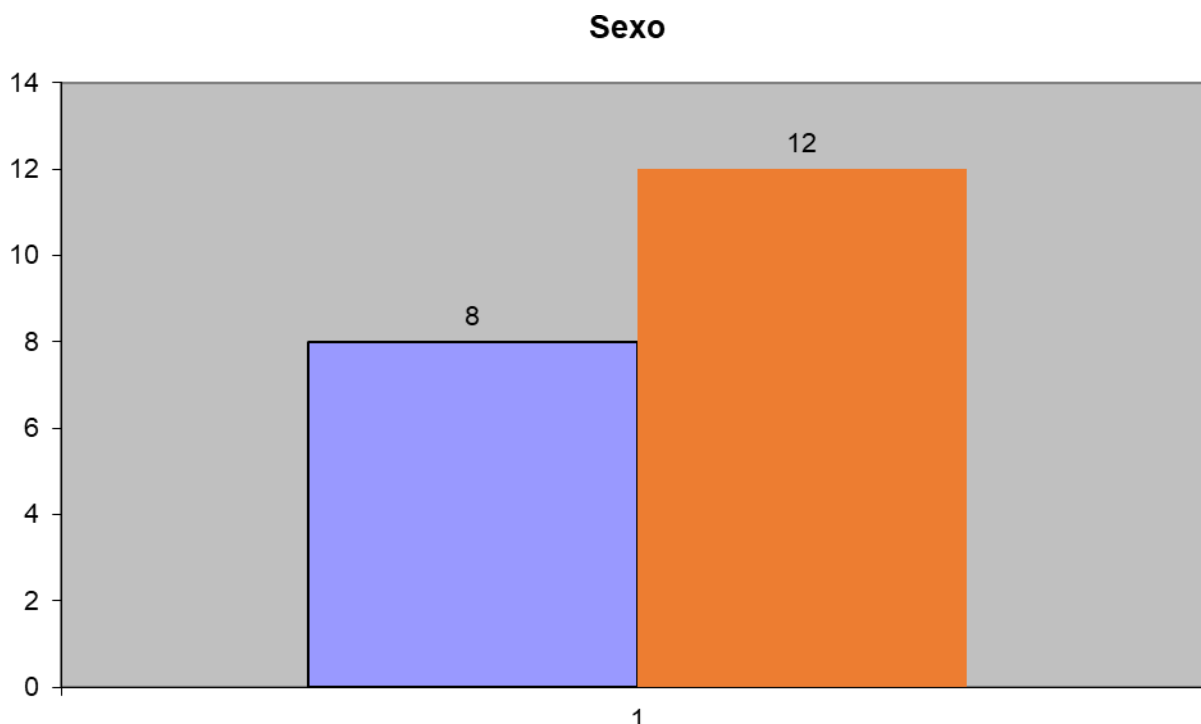
Verificamos, inicialmente, a partir dos dados oficiais disponíveis, a configuração de um perfil de licenciando (futuro professor), que, em grande parte, reproduz características daqueles que historicamente integram os quadros do magistério no Brasil, como os egressos da escola normal, do ensino médio magistério, ou dos que buscam certificação pela formação em serviço. Ou seja, trata-se, atualmente, de um público que, mesmo frequentando salas de aula de instituições de ensino superior, nos chamdos cursos de licenciaturas, continua impactado por alguns problemas históricos relacionados às condições gerais da docência na educação básica brasileira. (LOCATELLI; DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 226).



Observa-se assim, carências quanto ao processo formativo, descaracterização e desvalorização do magistério, os salários arrochados, como o tamanho descaso com a contratação do profissional, reforçando ainda mais, os impasses recorrentes, por políticas públicas, que por ora, não fomentem uma formação pautada enquanto prioridade.

No que se refere ao sexo, de acordo com a Pesquisa Nacional UNESCO – O Perfil dos Professores Brasileiros “apontam que dentre os professores brasileiros, 81,3% são mulheres e 18,6% são homens”. (UNESCO, 2004, p. 44). Os dados tabulados na pesquisa reafirmam que os participantes, entre os 20 questionários, 12 são do sexo feminino e 8 do sexo masculino.

**Gráfico 1 – Percentual de entrevistados por sexo**



**Fonte:** Dados oriundos do questionário aplicado em 2020.

Pesquisas apontam que falar de sexo é resumir o ser humano ao corpo sexuado (PEIXOTO; OLIVEIRA, 2016 citado por WEEKS, 2001) e, no entanto, é muito mais que isso. Dessa forma, a palavra sexualidade é a mais apropriada para definir as diversas construções acerca dos corpos, das identidades sexuais e de gênero (LOURO, 2001). Louro ainda afirma que “[...] a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política; [...] a sexualidade é “aprendida”, ou melhor, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos” (2001, p. 11). E por passar por esses meandros, assumimos um

posicionamento de várias nuances históricas, bem como as transformações ocorridas neste processo.

O conceito de feminização do magistério não se refere apenas à participação de mulheres nos quadros docentes, mas também à adequação do magistério às características associadas tradicionalmente ao feminino, como o ato de cuidar. Dimensões sociais propagadas sobre professores e professoras apresentam essas distinções na composição, por sexo, do quadro docente dos diferentes níveis de ensino. Rocha e Oliveira (2017, p. 2983) corroboram essa noção ao explicar que “a presença do sexo feminino no magistério passa a se intensificar e a determinar as diferenças no trato das identidades docentes e das relações escolares, impondo desafios a essa articulação”. Por isso, faz-se necessário um diálogo em que se reconheçam as diferenças imbricadas historicamente, culturalmente e socialmente, em que permita avançar do campo do diálogo para práticas/ações que redirecionem o atual cenário.

Conforme apontado por Louro (1997), o professor sempre foi associado à autoridade e ao conhecimento, ao passo que a professora sempre foi e ainda é ligada ao apoio e a cuidados dirigidos aos alunos. Essas comparações se ajustam ao predomínio dos homens nos níveis mais altos e especializados da educação, nos quais o trabalho, em boa medida, está dirigido para a orientação dos jovens em relação à sua futura profissão, e à predominância das mulheres nos segmentos iniciais da escolarização, que contam com muitas tarefas voltadas para aspectos relacionados ao cuidado das crianças.

Ainda nesta vertente, Lima (2015) contribui para pensarmos que:

[...] a análise do trabalho docente, em particular o feminino, na atualidade, é relevante e necessária, na medida em que a reflexão promovida pelos estudos de gênero acerca da participação das mulheres nessa profissão tem implicado em afirmações que postulam uma relação direta entre a desvalorização e precarização trabalho docente com a chamada “feminização do trabalho”. Deixando de lado diversos marcadores sociais da diferença presentes nessa profissão, em particular, a questão da classe. (LIMA, 2015, p. 2).

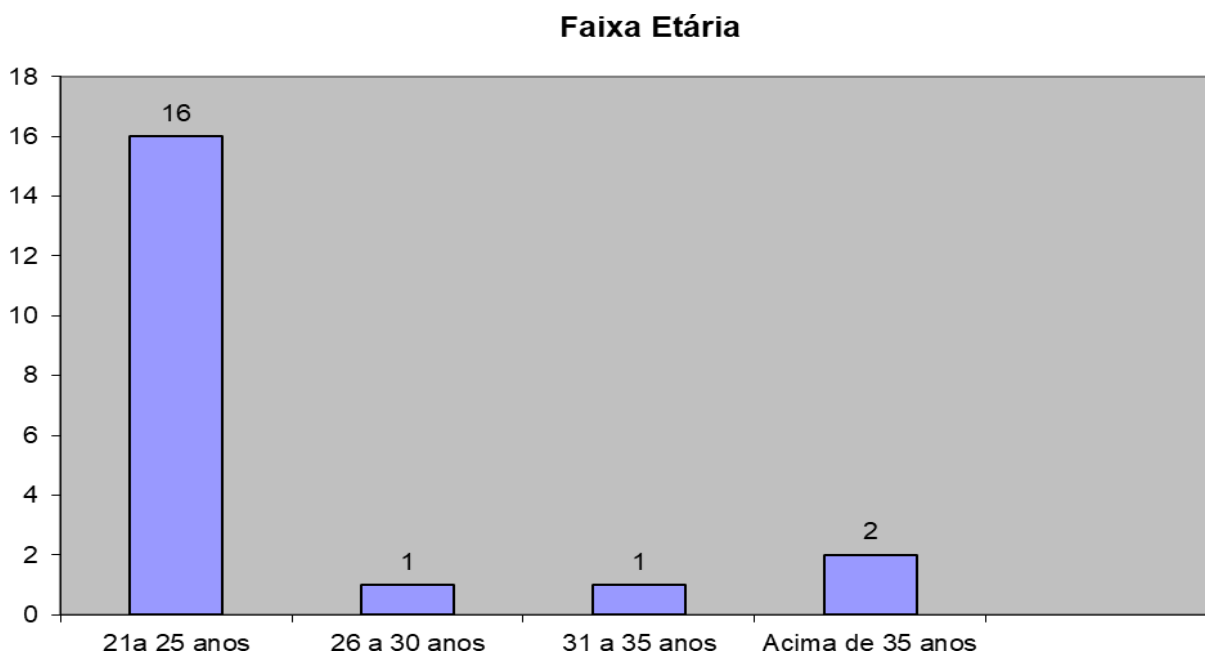
Dessa maneira, percebemos que o termo gênero traz um caráter que ultrapassou as esferas sociais e que está intrínseco à categoria de classes, pois a participação feminina na educação sofreu fortes influências quanto as relações patriarcais e de classe. É importante a compreensão de que a escola não tem apenas um papel de receptoras de práticas da sociedade, mas são também de produção de símbolos, signos para a formação de sujeitos em várias fases da escolarização. Portanto, cabe pensar que a questão do gênero, também é um campo conflituoso para professores e professoras.

Nas observações realizadas por Peixoto e Oliveira (2016), ao discutir em seu artigo: *Masculino e Feminino*: construções que carecem de (des)construções sociais, os autores apontam que:

[...] a formação – inicial e continuada – dos professores (e todos os profissionais envolvidos/as na Educação) deve perpassar em uma formação. [...] Apenas por meio de uma formação inicial e continuada que preserve o respeito e o reconhecimento das diferenças (de gênero/sexualidade, culturais, étnicas, religiosas, econômicas) será possível que a sociedade caminhe em direção a uma formação igualitária, equânime e progressiva, a qual meninos e meninas percebam e convivam que são todos/as iguais perante os direitos e devem ser respeitados/as e não inferiorizados/as. (PEIXOTO; OLIVEIRA, 2016, p. 48-49).

Admite-se assim a necessidade de romper com o estereótipo feminino da docência, quanto a feminização, para que traga a todos os envolvidos a igualdade de direitos uma formação que vise a pluralidade e que não haja restrições acerca de categorização de trabalhos, destinados a questão de gênero.

**Gráfico 2 – Percentual de entrevistados por faixa etária**



**Fonte:** Dados oriundos do questionário aplicado em 2020.

A Pesquisa Nacional UNESCO – O Perfil dos Professores Brasileiros, aponta que, no Brasil, há uma concentração significativa desses profissionais nas faixas de 26 a 35 anos e de 36 a 45 anos (33,6% e 35,6% do total, respectivamente). Os professores jovens, com até 25 anos, somam 8,8% do total. Com mais de 45 anos se encontram 21,9% dos docentes.

A média de idade entre os licenciandos dos cursos pesquisados, varia, porém, a faixa etária predominante está compreendida entre 21 e 25 anos. Percebe-se que a idade dos participantes se apresenta com predomínio de sujeitos entre 31 e 35 anos e apenas dois, acima de 35 anos. Considerando a análise das idades dos participantes da pesquisa, percebe-se que dos 20 questionados, apenas 2 possuem a idade acima de 35 anos, sendo 1 deles, a sua segunda licenciatura.

A autora Gatti (2010), em seu artigo: “*Formação de professores no Brasil: características e problemas*”, traz no bojo das discussões a formação de professores no Brasil, considerando quatro aspectos: o da legislação relativa a essa formação; as características sócio-educacionais dos licenciandos; as características dos cursos formadores de professores; os currículos e ementas de licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Os três últimos aspectos são tratados a partir de pesquisas publicadas nos anos de 2008 e 2009. Ao que passo que:

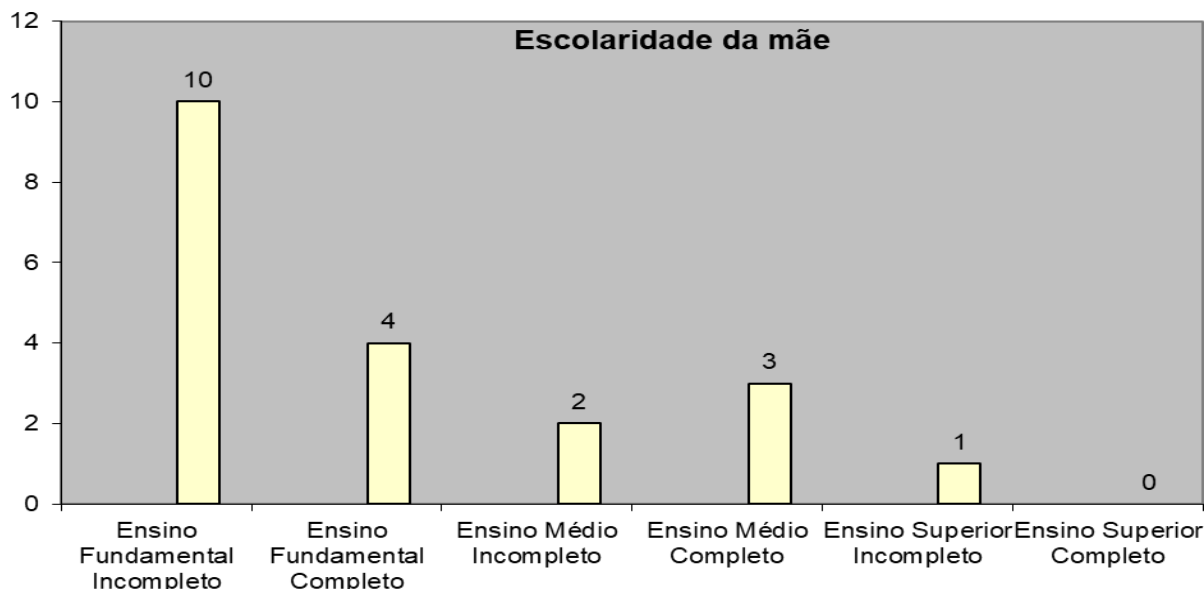
[...] à idade, encontrou-se menos da metade do conjunto dos licenciandos na faixa etária ideal, de 18 a 24 anos (46%), dado não esperado; entre 25 a 29 anos situam-se pouco mais de 20% deles e proporção semelhante está na faixa dos 30 a 39 anos. É possível, porém, fazer uma distinção entre os estudantes de Pedagogia e os alunos das demais licenciaturas: os primeiros tendem a ser mais velhos. Enquanto apenas 35% dos alunos de Pedagogia estão na faixa ideal de idade para o curso, essa proporção aumenta para os estudantes das demais licenciaturas, sendo que entre os alunos de Letras e da área de Humanas a proporção na faixa ideal está em torno de 45% e, para os da área de Ciências e Matemática, fica entre 51% e 65%. Os alunos de Pedagogia são também mais numerosos nas faixas etárias dos mais velhos, no intervalo de 30 a 39 anos, ou acima de 40 anos. (GATTI, 2010, p. 1362).

Tal apontamento da autora, nos permite inferir, que a questão da idade para a entrada da Universidade, advém de uma série de fatores, a começar pela própria questão social do licenciando, que por ora, vem de Escola Pública, com dificuldades para sua inserção em IES, ou até mesmo, aqueles que desistiram da Universidade por um curto prazo, e retornaram posteriormente. Na presente pesquisa, temos 1 licenciando que alegou não ter feito licenciatura anteriormente, tendo realizado somente depois dos 35 anos, pois necessitava ajudar a família em caráter financeiro, e carecia deixar a Universidade, uma vez que os horários de trabalho não eram condicionado de tal forma em que pudesse estudar ao mesmo tempo.

Gatti (2014, p. 47-48) ao tratar do diagnóstico das licenciaturas no Brasil, concluiu que: “Há um contingente diferenciado de estudantes que têm procurado os cursos de licenciatura cujas características precisam ser consideradas pelas IES, caso pretendam promover a inclusão de todos com qualidade formativa”. E evidencia que a maioria dos estudantes, já possui uma

ocupação, sendo que mais da metade, tem idade superior a 24 anos.

**Gráfico 3 – Percentual de entrevistados por escolaridade materna**



**Fonte:** Dados oriundos do questionário aplicado em 2020.

Como o gráfico 3 nos aponta, a grau de escolaridade materna, representa um percentual relevante de que apenas cursaram o Ensino Fundamental Incompleto, sendo uma quantia muito tímida que cursaram o Ensino Fundamental Completo, o Ensino Médio Incompleto e Completo. Apenas uma cursou o Ensino Superior Incompleto e nenhuma apresentou a conclusão do Ensino Superior Completo.

Entendemos que o acesso às oportunidades educacionais não depende exclusivamente dos sujeitos, assim como as suas decisões, e conseqüentemente da família. Defendemos a ideia de que as políticas voltadas para a ampliação do acesso e da permanência dos estudantes no sistema escolar são mecanismos que contribuem para o aumento da escolaridade. Sendo as políticas educacionais um instrumento do Estado, as mesmas são delineadas de acordo com a conjuntura política do país.

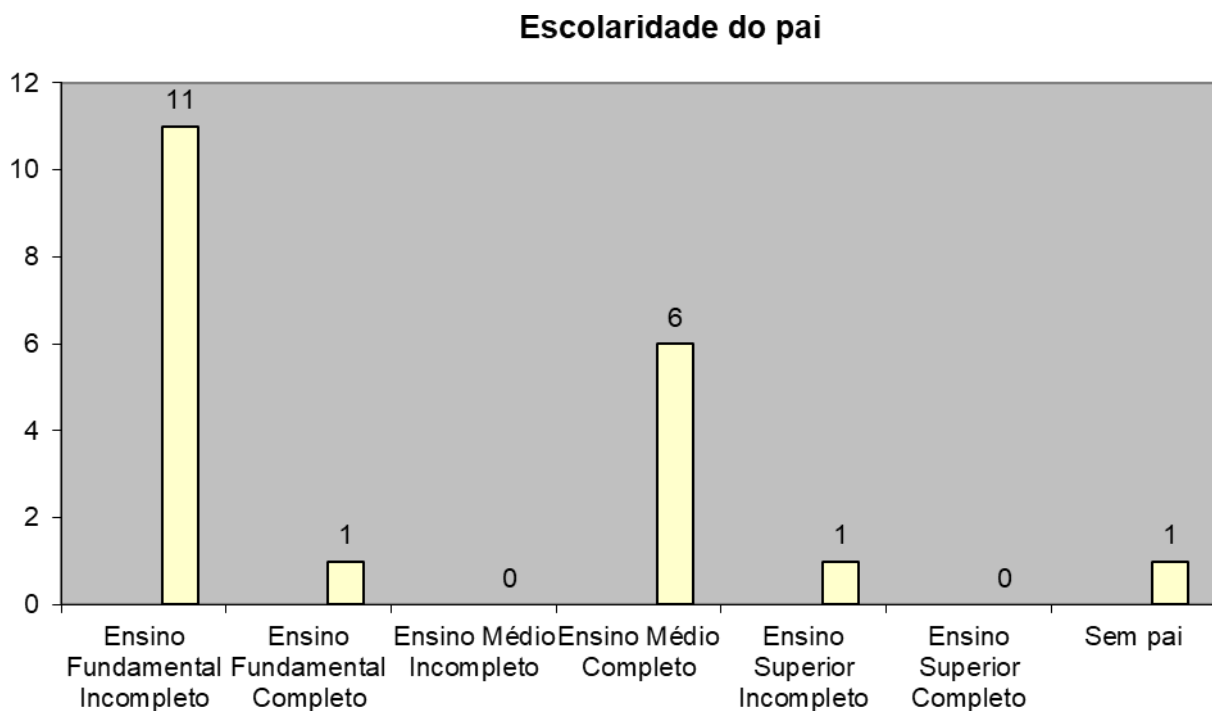
Assim, Longo e Vieira (2017, p. 1057), no trabalho *Educação de mãe para filho: fatores associados à mobilidade educacional no Brasil*, apontam que o efeito das políticas sobre as chances de mobilidade, considerando que o “diferentes contextos em que ocorreu a escolarização de mães e filhos guardam relação com a mobilidade”. E continua:

Por exemplo, as mães de adolescentes em 1996 provavelmente se encontravam em idade escolar entre as décadas de 1960 e 1970; já aquelas que eram mães de adolescentes em 2012 devem majoritariamente ter vivenciado essa fase da vida entre

os anos 1970 e 1980. A própria estrutura de oportunidades a que essas mulheres estiveram expostas em seus anos de infância e adolescência eram diferentes, posto que o contexto político-econômico e mesmo o padrão de formação de família vigente no país passaram por importantes transformações na segunda metade do século XX. (LONGO; VIEIRA, 2017, p. 1057).

Nesta vertente, Paschoal (2008) atentou-se que a escolaridade da mãe influencia de modo significativo sobre o nível de educação dos filhos, do que a escolaridade do pai, independentemente do sexo. A diferença de escolaridade de filhos e filhas é menor em relação às mães do que em relação aos pais. A autora afirma que [...] “isso ocorre porque as mulheres e as coortes mais jovens em geral tendem a ser mais escolarizadas do que os homens e as pessoas mais velhas. Portanto, as filhas apresentam maior mobilidade educacional do que os filhos”. (PASCHOAL, 2008, p. 71).

**Gráfico 4 – Percentual de entrevistados por escolaridade paterna**



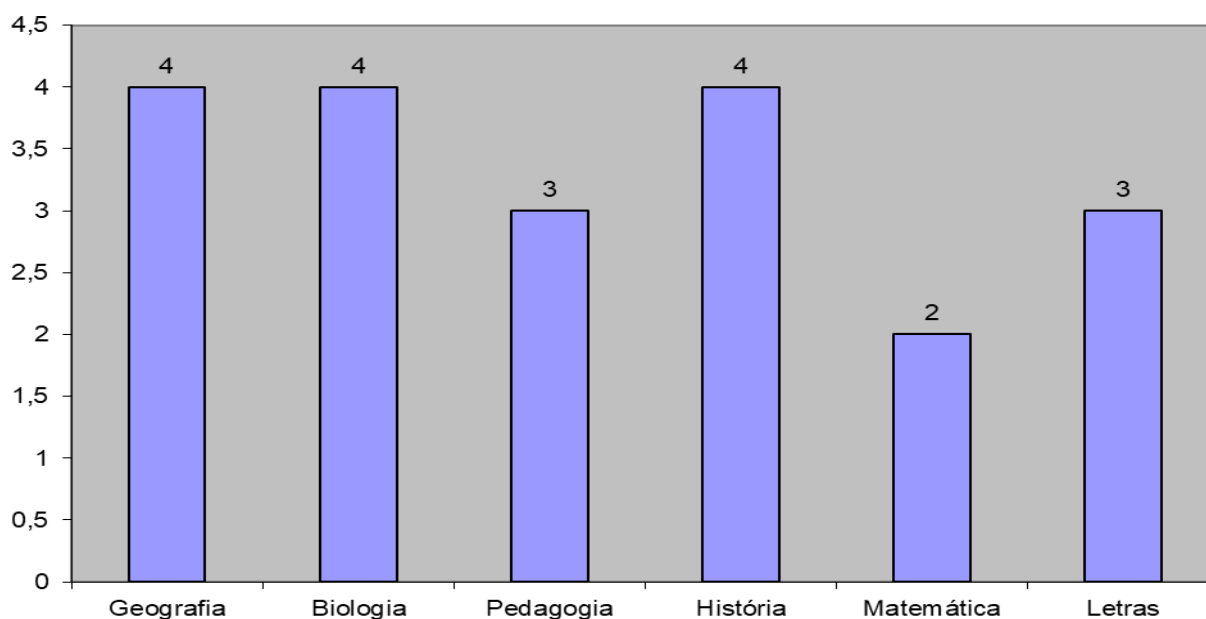
Fonte: Dados oriundos do questionário aplicado em 2020.

Ao analisarmos o nível de escolaridade paterna, notamos que a maioria possuía Ensino Fundamental Incompleto, apenas 1 concluiu o Ensino Fundamental Completo. Nota-se ainda, que 6 concluíram o Ensino Médio Completo e apenas 1 com Ensino Superior Incompleto. Tivemos um participante, que evidenciou a opção sem pai.

Nos contributos de Gatti (2010, p. 1363), [...] “a escolaridade dos pais pode ser tomada como um indicador importante da bagagem cultural das famílias de que provêm os estudantes”. E afirma que em um país de escolarização tardia como o Brasil, cerca “de 10% deles são oriundos de lares de pais analfabetos e, se somados estes aos que têm pais que frequentaram apenas até a 4ª série do ensino fundamental, chega-se aproximadamente à metade dos alunos, o que denota um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação”.

Ressalta-se, pelos estudos realizados por Barreto (2015, p. 692), “[...] Atualmente, uma proporção não muito inferior à metade do corpo de professores provém dos segmentos majoritários e faz parte de famílias em que eles são as primeiras gerações que chegaram ao ensino médio e ao ensino superior ao país”. Devemos considerar que a significativo aumento, deu-se pela matrícula de cursos de modalidade a distância, não permitindo uma compatibilidade para condições efetivas dos estudantes que integram um curso de licenciatura, sobretudo, pelo viés de uma formação de professor, em que admite um aglomerado de condições culturais.

**Gráfico 5 – Percentual de entrevistados por licenciatura pesquisada**



**Fonte:** Dados oriundos do questionário aplicado em 2020.

No gráfico 5, objetivamos traçar de quais cursos são os licenciandos. Procuramos aplicar o questionário com uma quantidade equiparada e de acordo com o acesso a esses sujeitos. No

curso de Geografia, foram 4 entrevistados, Biologia 4, Pedagogia 3, História 4, Matemática 2 e o curso de Letras 3, sendo 1 com habilitação em Inglês e 2 com habilitação em Literatura.

Dados sobre o interesse dos estudantes de licenciatura pela profissão docente nos revelam que o magistério, apesar e em razão de sua precarização e desvalorização, tem se tornado um caminho possível para um público cujas oportunidades ainda são muito restritas. Em grande medida, esses estudantes não projetam, como futuro, a possibilidade de mudar de profissão. Nos cursos de Pedagogia, História e Matemática, como são formações que permitem poucas possibilidades de atuação fora da docência, 60% ou mais dos estudantes concluintes dessas licenciaturas pretendem fazer do exercício do magistério sua principal atuação. Já quanto ao curso de biologia, que oferece outras alternativas de atuação profissional, o percentual diminui.

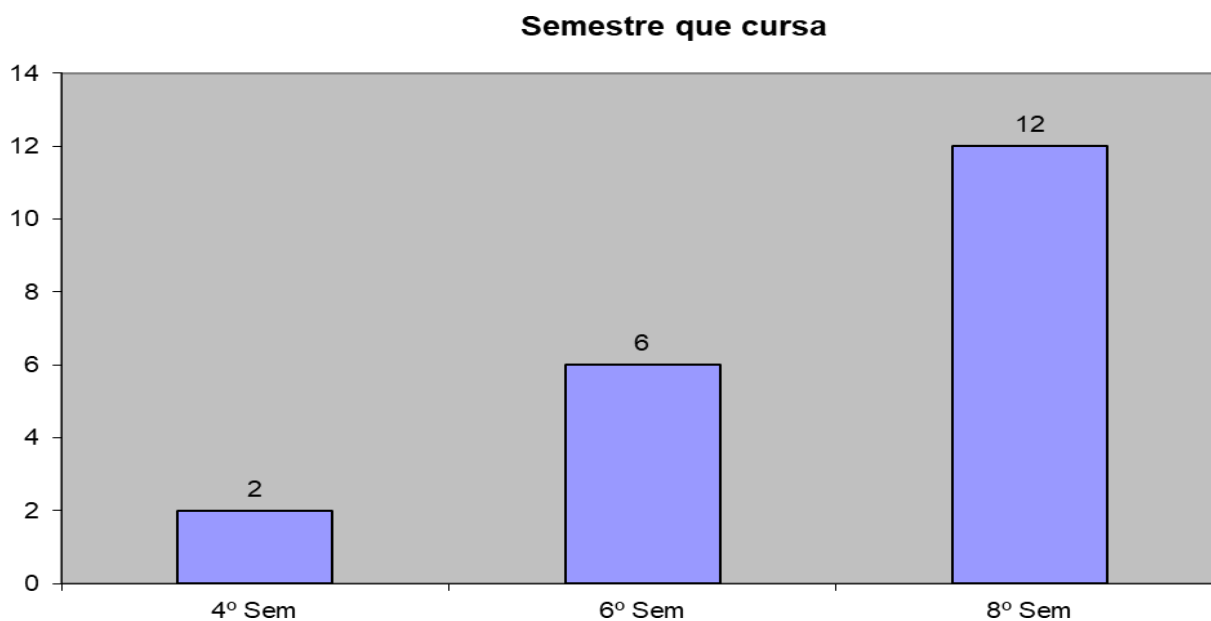
Dessa maneira, observa-se os apontamentos de Sousa (1996) ao assinalar:

O professor, na vida cotidiana ao optar pelo caminho possível ante as contingências, opta pelo magistério. Garante a sobrevivência e tende a permanecer nela por não vislumbrar outra possibilidade de trabalho; nesse sentido elabora um comportamento conformístico. Entretanto, recria essa escolha profissional e atribui ao trabalho docente potencialidade de transformação e de formação cultural. (SOUSA, 1996, p. 74-75).

Analisadas por Locatelli e Diniz-Pereira (2019), as duas edições do Enade (2014; 2017) mostram que 10% dos estudantes apontaram que não pretendem exercer o magistério após a conclusão do curso. Os cursos que apresentam percentuais baixos são o de História e Matemática e como tendo certeza de suas escolhas para exercer a docência, mesmo com todos os problemas eminentes em relação a desvalorização do profissional de educação.



**Gráfico 6 – Percentual de entrevistados por semestre que cursa**



**Fonte:** Dados oriundos do questionário aplicado em 2020.

Quando questionados o semestre em que estão cursando o estágio, tivemos uma amostra de 12 licenciandos cursando no oitavo semestre, 6 licenciandos no sexto semestre e apenas 2 licenciandos no quarto semestre.

Durante o estágio obrigatório, o graduando conta com a orientação de um dos professores que ministram as disciplinas e o apoio de um professor da rede básica de ensino. Várias escolas do Município de Três Lagoas são parceiras da universidade e o acadêmico tem liberdade para contactar a escola que lhe for mais conveniente em relação a localização e horário disponível para o estágio.

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas possui estágio obrigatório com duração total de 400 horas. O estágio é realizado durante os quatro últimos semestres do curso, estando dividido nas seguintes disciplinas:

**Quadro 3 – Estágio Ciências Biológicas**

<b>ESTÁGIO CIÊNCIAS BIOLÓGICAS</b>	
Estágio Obrigatório em Ciências Físicas e Biológicas I	(5º período / 100 h)
Estágio Obrigatório em Ciências Físicas e Biológicas II	(6º período / 100 h)
Estágio Obrigatório em Biologia I	(7º período / 100 h)

O curso de Licenciatura em Letras possui estágio obrigatório com a duração total de 408 horas.

O estágio é realizado durante os quatro últimos semestres do curso, estando dividido nas seguintes disciplinas:

#### **Quadro 4 – Estágio Licenciatura em Letras**

<b>ESTÁGIO LICENCIATURA EM LETRAS</b>	
Estágio Obrigatório em Literatura de Língua Portuguesa I	(5º período / 102 h)
Estágio Obrigatório em Língua Portuguesa I	(5º período / 102 h)
Estágio Obrigatório em Língua Portuguesa II	(6º período / 102 h)
Estágio Obrigatório em Literaturas de Língua Portuguesa II	(7º período / 102 h)

O curso de Licenciatura em História possui estágio obrigatório com a duração total de 408 horas.

O estágio é realizado durante os quatro últimos semestres do curso, estando dividido nas seguintes disciplinas:

#### **Quadro 5 – Estágio Licenciatura em História**

<b>ESTÁGIO LICENCIATURA EM HISTÓRIA</b>	
Estágio Obrigatório I	(4º período / 136 h)
Estágio Obrigatório II	(5º período / 136 h)
Estágio Obrigatório III	(7º período / 136 h)

O curso de Licenciatura em Pedagogia possui estágio obrigatório com a duração total de 391 horas.

O estágio é realizado durante os quatro últimos semestres do curso, estando dividido nas seguintes disciplinas:

#### **Quadro 6 – Estágio Licenciatura em Pedagogia**

<b>ESTÁGIO LICENCIATURA EM PEDAGOGIA</b>	
Estágio Obrigatório em Educação Infantil I	(4º período / 68 h)
Estágio Obrigatório em Educação Infantil II	(5º período / 68 h)
Estágio Obrigatório em Ensino Fundamental I	(6º período / 68 h)

Estágio Obrigatório em Ensino Fundamental II	(7º período / 85 h)
Estágio Obrigatório em Gestão Pedagógica	(8º período/ 102 h)

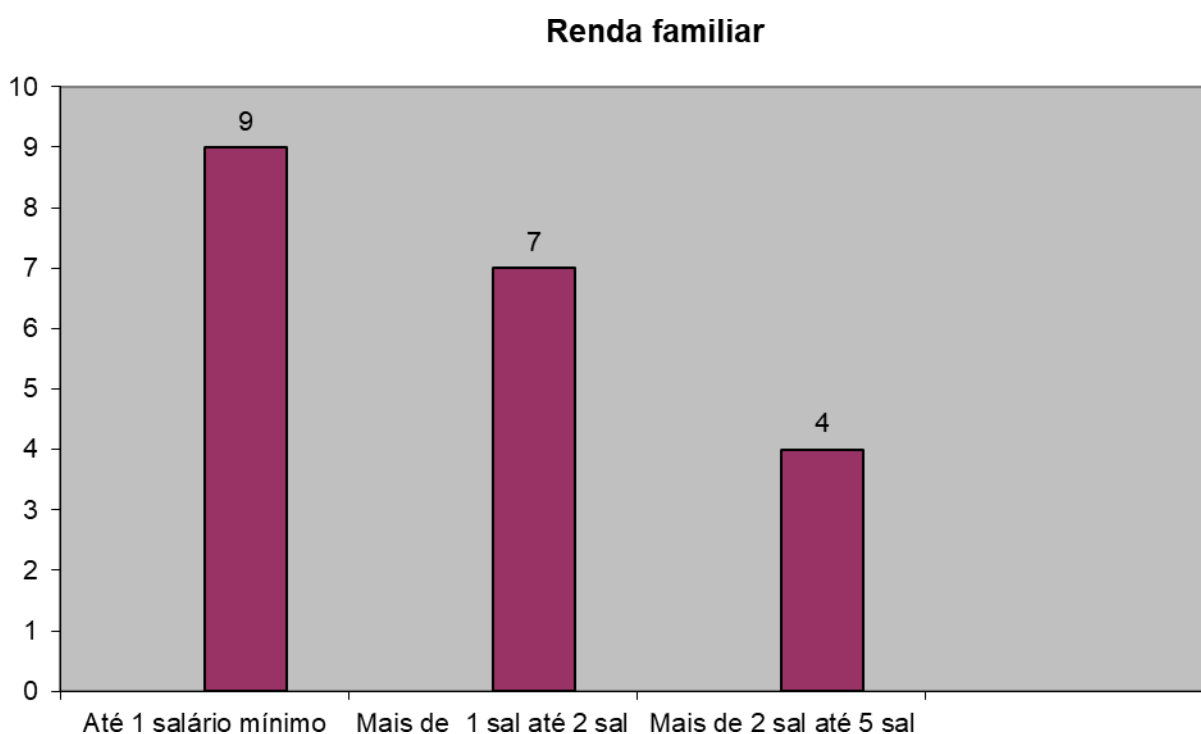
O curso de Licenciatura de Matemática possui estágio obrigatório com a duração total de 408 horas.

O estágio é realizado durante os quatro últimos semestres do curso, estando dividido nas seguintes disciplinas:

**Quadro 7 – Estágio Licenciatura em Matemática**

<b>ESTÁGIO LICENCIATURA EM MATEMÁTICA</b>	
Estágio Obrigatório de Matemática I	(5º período / 102 h)
Estágio Obrigatório de Matemática II	(5º período / 102 h)
Estágio Obrigatório de Matemática III	(6º período / 102 h)
Estágio Obrigatório de Matemática IV	(7º período / 102 h)

**Gráfico 7 – Percentual de entrevistados por renda familiar**



Quanto a perspectiva de análise salarial dos licenciandos, a maioria apontou que a renda familiar é de até um salário mínimo, sendo que os que ultrapassam dessa quantia é devido ao salário da figura materna e paterna. Leme (2012) destaca que a maioria dos alunos dos cursos de formação de professores possui baixa renda e que geralmente esses acadêmicos estão superando o nível de escolaridade dos pais.

Locatelli e Diniz-Pereira (2019), em suas análises das condições socioeconômicas dos estudantes de licenciatura no Brasil, com base na Sinopse Estatística da Educação Superior – Graduação (BRASIL/INEP, 2017), observaram que a renda familiar dos estudantes de licenciatura no país é baixa ou extremamente baixa. “Se consideramos aqueles que declaram renda familiar de até três salários mínimos, percebemos que em todos os cursos, o percentual de 2017 fica superior a 62%”. (LOCATELLI; DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 229). E ainda pontuam que menos de 3% dos licenciandos advém de uma renda superior a 10 salários mínimos.

Fundamentado nesses dados, os autores supracitados reforçam que mais de 30% desses estudantes a margem superior da renda familiar é de R\$ 351,37 - de uma família de até quatro pessoas. Assim, de acordo com os estudos realizados pelo IPEA (2015) e

pelo IBGE<sup>4</sup> (2017), parte das famílias dos licenciandos pode ser categorizada, pelos dados oficiais, como pobres ou extremamente pobres.

Congruente, Gatti (2009, p. 15) aponta uma mudança no perfil dos licenciandos no Brasil. A autora disserta que a escolha deriva de um baixo desempenho nas notas para ingresso no ensino superior. Frisa que “são alunos que têm dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino [...]”. Admite-se nesse contexto que são estudantes que vieram das classes C, D e que “[...] tiveram poucos recursos para investir em ações que lhe permitissem maior riqueza cultural e acesso a leitura, cinema, teatro, eventos, exposições e viagens.”. (ibid).

Outro aspecto relevante de análise é o perfil do estudante trabalhador, característica essa muito recorrente nos cursos de licenciatura. Embora não apareça no gráfico, dentre os 20 contribuintes da pesquisa, 02 relataram que são trabalhadores e tendem a conciliar a licenciatura e o trabalho. Os demais alunos apontam que recebem ajuda de custo do núcleo familiar e/ou recebem “subsídios”, como as bolsas e programas existentes na Universidade. Em relação a esse fator, Locatelli e Diniz-Pereira (2019) observaram que além de trabalhar, são os principais responsáveis pelo custo da família. Nota-se os percentuais significativos, sendo eles:

[...] em 2014: 57,1% no curso de pedagogia; 52,3% no curso de história; 58,4% no curso de matemática; 39%; e 37,2% no curso de biologia. Em 2017 houve uma alteração nesse quadro com significativa redução dos estudantes que declaram ter renda própria: 50,5% dos estudantes de pedagogia; 41,6% dos estudantes de história; 48,1% dos estudantes de matemática; e 32,1% dos estudantes de biologia. (LOCATELLI; DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 231).

Assim, fica evidente que a realidade dos estudantes de licenciatura perpassa por uma complexa dinâmica em termos de capital familiar, e um público com poucos fomentos em termos governamentais para a garantia da permanência na Universidade, assim como o comprometimento com uma formação consistente, tendo o licenciando que buscar outras formas de conciliação entre “universidade e sobrevivência”. Locatelli e Diniz-Pereira (2019) corroboram:

Observa-se também que uma realidade familiar de muitas privações econômicas tende a apressar os jovens para o ingresso no mercado de trabalho.

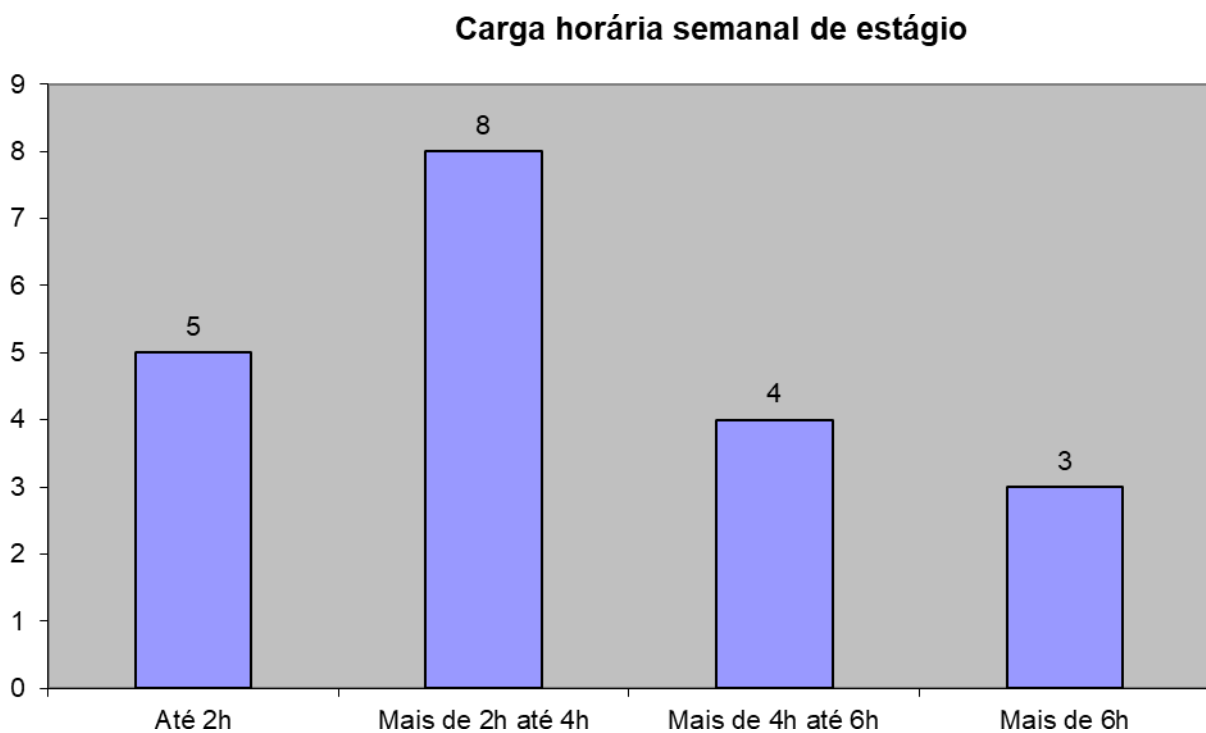
---

<sup>4</sup> “Em 2014, [...] a renda per capita que define a extrema pobreza passou de R\$ 70 para R\$ 77. No que se refere à pobreza, o patamar de renda passou de R\$ 140 para R\$ 154 per capita.” Segundo a Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2017/, IBGE, “Atualmente, para países de nível médio-alto de desenvolvimento, como os da América Latina, o Banco Mundial usa a linha [de pobreza extrema] de 5,5 dólares por dia PPC (revisão 2011). [...] Calculada a partir da PNAD Contínua, a linha de 5,5 dólares por dia correspondia a R\$ 387,07 em 2016”. (IBGE, 2017, p. 65).

E isso tem feito da licenciatura uma área com um significativo número de estudantes trabalhadores. São universitários que não aplicam o melhor de seu tempo e energias nos estudos, visto que utilizam o ensino noturno ou os horários alternativos para frequentarem as aulas. Invariavelmente, para esses alunos, estudar significa realizar uma terceira jornada, praticada, quase sempre, no limite do esforço físico e mental. (LOCATELLI; DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 234).

Isso denota, principalmente, com a temática do presente trabalho, que é o Estágio Supervisionado Obrigatório, sendo que o estudante, necessita do cumprimento de tais atributos para conclusão do curso de licenciatura. E por último, porém não menos importante, acarretando uma fragilidade tamanha no processo formativo, de caráter inicial – quando há relatos de experiências de estágios aligeirados e quando não, “suprimidos” e “negociados” no ambiente escolar.

**Gráfico 8 – Percentual de entrevistados por carga horária semana de estágio**



**Fonte:** Dados oriundos do questionário aplicado em 2020.

No gráfico 8, ao traçar a carga horária semanal destinada ao estágio, os entrevistados relataram que há uma variação de 2h, 4h, chegando até 6h por semana de preparação para atividades relacionadas. Quanto a carga horária do estágio, os cursos estudados nesta dissertação atendem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial a nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados), sendo:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (BRASIL, 2015, p. 11).

De acordo com as análises realizadas no PPC, observamos que todos os cursos de licenciatura da UFMS de Três Lagoas estão em vigor a Resolução nº 2/2015 com as respectivas estruturas das orientações curriculares.

Partindo de todo esse aparato apresentado anteriormente, o que um licenciando de fato almeja é a aquisição de uma certificação a nível superior, mesmo com toda clareza que se tem acerca da profissão docente que o diferencia de suas demais gerações, mas em contrapartida não tem como ter uma ascensão significativa, quanto ao caráter socioeconômico, se comparado a outros cursos de nível superior (SCHEIBE, 2010). Locatelli e Diniz-Pereira complementam: “para a maioria desses estudantes, sendo esta uma conquista possível, significa sair de uma situação de pobreza para uma realidade de maior segurança e estabilidade econômica [...]”. (2019, p. 234).

Outras reivindicações importantes indicadas nos documentos finais já referenciados cabem ser lembradas, no sentido da melhoria da formação docente, tais como: garantir maior financiamento público para ampliar vagas nas instituições, especialmente as públicas, para cursos de licenciatura e pós-graduação; criar programas de bolsas para alunos de licenciatura, com destaque à existência de um plano emergencial para a área das licenciaturas nas Ciências Exatas; (SCHEIBE, 2010, p. 990).

Diante de tais apontamentos, fica nítido a tamanha desigualdade econômica, sociais, culturais que os estudantes de licenciatura passam, demonstrando as privações encaradas diante do processo de formação e denotando uma vulnerabilidade, desde a educação básica e que por vezes, chega-se até o ensino superior, não permitindo que esses estudantes que possuem o poder aquisitivo baixo, tenham acesso ao capital cultural, como acesso a materiais, livros e entre outros fatores que contribuem para aperfeiçoar a

formação inicial.

Neste panorama e pelo estudo minucioso realizado por Locatelli e Diniz-Pereira (2019), faz nos inferir que o perfil dos licenciandos no Brasil está eminentemente, pautado no contexto em que realiza sua formação. Segundo os autores:

[...] na medida em que não se proporciona ao futuro professor um repertório de informações e habilidades condizentes com o desafio a ser enfrentado, o impacto se faz sentir não só na qualidade do ensino da educação básica, mas também na construção da identidade docente. Esse é o caso em que atributos pessoais (paciência, amor ao próximo, carisma, compromisso e outros) se tornam predominantes para investir-se ou definir-se como professor. Ou seja, uma ação que pode contribuir para proteger o docente ou futuro docente das dificuldades eminentes e para encobrir as diversas fragilidades da sua formação acadêmico-profissional para o magistério. (LOCATELLI; DINIZ-PEREIRA, 2019, p. 239).

Tais fatos contribuem para pensarmos em políticas educacionais que visem superar tais fragilidades, a exemplo das dificuldades econômicas para a permanência desse estudante em um curso de licenciatura, de tal modo que não seja uma licenciatura aligeirada (quando recorrida a instituições privadas) e que não permeie um aspecto reducionista a escolha da licenciatura, atribuída ao fator de “vocação pelo magistério”, sendo que Diniz-Pereira (2000), confere o fato de enrustir um sentimento de desvantagem daqueles que foram levados a escolher a docência como alternativa possível [...], a qual a formação para o magistério não tem sido assumida como algo prioritário ou substancial.

### **3.1.2 O contexto da formação inicial pelo prisma dos licenciandos na Universidade**

Este t pico visa tratar das experiências vivenciadas pelos licenciandos, enquanto o processo de Estágio, com a interlocução entre Escola vs. Universidade. Propõe refletir para aqueles que ainda ocupam as cadeiras da Universidade, a compreensão do que vem ser o Estágio, diante da oportunidade de tornar-se um profissional da educação.

Desse modo, por intermédio das entrevistas realizadas, quando interrogados a respeito das expectativas de iniciar a disciplina de estágio curricular, dos vinte entrevistados, pelo menos dezesseis alegaram ter medo e inseguranç  de estar presentes em sala de aula. “Eu não tinha experiência nenhuma quando eu comecei a fazer o estágio. Então eu achei meio complicado, porque quando voc e   aluno é uma coisa, mas quando voc e está ali como professor ou observando, voc e sente a dificuldade que t  no lugar do professor, n e?!” (LIC-1).



Libâneo (2013) salienta que o aprimoramento profissional de todas as profissões “[...] depende da acumulação de experiências conjugando a prática e a reflexão criteriosa sobre ela, tendo em vista uma prática constantemente transformada para melhor” (LIBÂNEO, 2013, p. 267).

Pimenta e Lima (2017) apontam que:

[...] os conhecimentos e as atividades que constituem a base formativa dos futuros professores têm por finalidade, permitir que estes se apropriem de instrumentais teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. Essa formação tem por objetivo preparar o estagiário para a realização de atividades nas escolas, como os professores nas salas de aula, bem como para o exercício de análise, avaliação e crítica que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e das dificuldades que a rotina do estágio nas escola revela. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 97).

É de suma relevância destacar o papel do Estágio como um processo que o Licenciando promova reflexões em torno das questões sociais, históricas e se reconheçam enquanto aprendentes. Mas, para elaboração de um estágio que permita tais reflexões, cabe também problematizar acerca de seus contextos e teorias que foram substanciais para tais processos formativos.

Outro ponto relevante assentado nas entrevistas, é o que diz respeito a organização da disciplina de estágio dentro da Universidade, e se os estagiários percebiam essa organização, pela teoria e a prática. Assim os Lic-2 e Lic-5 contribuíram explicando que o orientador dividiu em duas partes:

Então, geralmente o orientador do estágio separa a parte teórica. Disponha alguns textos pedagógicos pra gente ler né, somente as principais teorias, por mais que aborda em outras matérias, mas o orientador sempre fazia isso, e separava a parte teórica de montagem de aula, sequência didática, essa parte. E a parte prática geralmente era você cumprir as aulas, assistir as aulas dos professores né, na escola e você também dá uma aula para os alunos, e podia ser uma aula prática e uma teórica, tinha que ser aliás, uma prática e teórica. (LIC-2).

[...] a nossa disciplina de estágio está dividido em duas partes: a primeira parte são instruções relacionadas a burocracia, os papéis que envolvem a relação entre a escola e o estagiário, minha professora também, a nossa coordenadora orientadora de estágio também mostrou como nós faríamos um plano de aula para apresentar, tendo em vista que nós temos que levar todo um planejamento para escola, contendo plano de aula, uma aula toda organizada, uma aula toda estruturada e que nós aplicássemos uma Regência no final do estágio. E essa foi à forma que ele estruturou, então a parte prática era voltada mais em pontos contratuais entre a universidade a escola e a segunda parte era voltada para aplicação pedagógica mesmo, regência e assim por diante. (LIC-5).

Mediante as falas dos sujeitos, podemos tomar como base a maneira reducionista que a teoria e prática são elencadas no cenário acadêmico, visto que é apresentada como uma dicotomia na elaboração da disciplina, ora entendida como teórica e ora entendida como prática. Esse discurso é recorrente nas entrevistas, de tal forma que a compreensão do que vem ser a teoria e prática se faz de maneira fragmentada. Cabe reforçar, como bem apontado por Pimenta e Lima (2017, p. 33), que o estágio “é uma unidade de teoria e prática (e não teoria ou prática)”.

Nesta direção, Pimenta e Gonçalves (1990) afirmam que o objetivo do estágio é proporcionar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará, daí a necessidade de permitir uma reflexão a partir da realidade. Zanella (2003), retomando Dewey (1953), advoga que o pensamento integrado por uma série de ideias ordenadas em lógica individual se constitui em um pensar reflexivo. Reforça: “[...] reflexão não é apenas uma sucessão e sim, uma série lógica de ideias, de modo que cada uma engendra a seguinte como sua consequência natural e, ao mesmo tempo, articula-se com a ideia precedente” (DEWEY, 1953, p. 4-5). As ideias de um pensamento reflexivo não estão isoladas, são partes que se apoiam criando novas derivações que se articulam de maneira lógica.

Ao que concerne essa superação entre teoria e prática, Ferreira (2019) diz:

Quanto a articulação dos saberes que a profissão de professor requer, compreendem os modelos concebidos dicotomizados como incapazes de preparar o profissional para campo de atuação. Teoria e prática são núcleos de integração da formação docente; é notório que os eixos apresentam conjuntamente os elementos indispensáveis para que se alcance uma referência de formação capaz de fornecer bases necessárias para atuação profissional. (FERREIRA, 2019, p. 82).

Concordamos que o processo formativo se faz por meio de uma reflexão contínua entre os agentes envolvidos, professor, aluno, estagiário, por isso, o Estágio Supervisionado deve ser problematizado como um lugar de diálogo, debate e contribuições, de modo que supere os modelos pré-estabelecidos de uma teoria instrumentadora.

Ao que concerne os contributos de Araújo (2008) afirma que o Estágio Supervisionado deve exceder a visão dicotômica que abrevia à aplicação de saberes de forma descontextualizada, para ser entendido como ensejo de aproximação crítica com a realidade, de forma que esta seja entendida no domínio das afinidades que envolvem a escola no contexto social mais extenso. Sobre essa perspectiva, Passos (2008) encontra o Estágio Curricular Supervisionado como ambiente de elaboração para a docência,

atribuindo significativo contexto de aprendizagens de conhecimentos sobre a profissão, alcançando reflexões, crítica e sistematização que visem à articulação das atividades desenvolvidas pelos estagiários no contexto da Educação Básica.

Estas reflexões da profissão docente e a observação dos licenciandos em seus processos de aprendizagem aguçam o estágio para além de uma concepção de disciplina curricular, em um curso de formação de professores, contribuindo, sobretudo, nos processos formativos do desenvolvimento profissional do docente em exercício nos espaços da Universidade e da Escola de Educação Básica.

O contato com a disciplina de Estágio Supervisionado e a vivência no ambiente escolar requerem um conhecimento prévio do regulamento do estágio, de tal modo que o licenciando conheça as exigências e as normativas que respaldem o seu percurso de formação inicial. Mas quando questionados acerca da legislação, cerca de nove entrevistados dizem não conhecer e dois apontaram terem lido superficialmente. Compete aqui questionarmos a importância de abordar tais documentos no início da disciplina e ou componentes curriculares de Estágio Supervisionado, dado que esses documentos são encarados como uma baliza no condicionamento do estagiário. Quanto às dificuldades apresentadas no ESCO:

Eu acho que o estágio ele é importante, mas não da forma que é dado, porque se ocupa muito com documentos, muito documento, muito papel pra preencher, quando na verdade você tem que estar ali para aprender e como fazer, e as vezes você faz de qualquer jeito e coloca no papel a coisa mais linda, eu acho assim diminuir as burocracias sabe, que eu acho que, é desnecessário, porque você vai, valer ali é, o seu contato a forma que você agiu, mas se precisa de burocracia que seja menor né, que não tenha tanto papel, eu penso assim!. (LIC-20).

Permanece o arranjo de uma burocratização quanto aos processos que o estágio demanda e, sobre esse aspecto, vale ser discutido. Barreiro e Gebran (2006) alertam que devemos avançar nos processos do estágio, ao que concerne uma reprodução de modelos, de tal maneira que o estágio não seja:

[...] 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 [...]. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 26).

A formação de professores requer que avancemos esse caráter “tecnicista” e de “reprodução”. Assumimos um estágio de caráter progressista e que legitime a prática e a teoria, embasado em conhecimentos epistemológicos que permitam transformar contextos sócio-históricos.

Para tais reflexões, questionamos os licenciandos sobre autores e textos que leram durante a disciplina de Estágio, uma vez que entendemos a primazia de contextualizar o tempo e o espaço que estamos inseridos, principalmente, pensando na ação e reflexão do então professor em formação. Dado o questionamento, alguns apontaram que liam textos específicos destinados ao conteúdo e temática da sequência didática, aula oficina (momento este em que aplicavam a regência).

A gente leu o livro da Bell Hooks, Ensinando a Transgredir. A gente teve uma matéria que não necessariamente foi do estágio, mas coincidiu ser na mesma época sobre epistemologia, e que a gente aprende muito sobre ensino e outras matérias pedagógicas, como a didática educação inclusiva e também matéria de práticas própria da história de ensino. (LIC-4).

Nós sempre direcionamos para autores voltados para área de livros didáticos, voltados para área, Castro Giovanni, por exemplo. Nós investigamos algumas obras do Castro Giovanni, que é o autor da geografia especialmente na área de ensino de geografia. Bertha Becker também é uma autora que tá envolvida na disciplina de geografia, principalmente na área de estágio e alguns outros autores que falavam muito dessa relação de mediação de ensino e aprendizagem. (LIC-5).

De estágio nenhum, os autores que eu li foram referentes à própria graduação e determinadas disciplinas não vinculadas ao estágio. (LIC-6).

Quando apresentado essa fala, recorri aos PPC dos cursos analisados aqui nesta dissertação e constatei que a bibliografia abordada nas disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatória listava autores e obras renomadas a respeito da importância do Estágio, bem como defendidos e apresentados por nós, tais como: Barreiro e Gebran (2006); Fazenda (2016); Freire (2005); Lima (2004); Nóvoa (1995); Piconez (2009); Pimenta (1995; 2007; 2010); Tardif (2003); Zabaliza (2004) e outros.

À luz dessa discussão, é de extrema emergência alargar os espaços e condicionamentos para que os futuros professores tenham conhecimento acerca de métodos e estratégias de como ensinar e aprender, mas especialmente, que reconheçam as teorias presentes nas práticas pedagógicas. O estágio deve ser visto, também, como um campo de pesquisa e aperfeiçoamento de habilidades.

A propósito, Pimenta e Lima (2017, p. 42) condicionam que [...] “a teoria, além de seu poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados sobre a ação

contextualizada”. Nessa linha, o estudo da teoria respaldará os contextos estabelecidos, para daí partir uma intervenção, de tal maneira que haja uma transformação no desenvolvimento das ações e das práticas.

Neste sentido, quando os estagiários pontuam que essas leituras não são contempladas ou que, por vezes, encontram-se como bibliografia complementar, é pertinente questionarmos, conforme nossa análise do Projeto Pedagógico de Curso – PPC, o porquê de essas leituras relacionadas ao Estágio Supervisionado Obrigatório não ocorrerem? Quais motivos condicionam a leitura de teóricos específicos no sentido de dar maior embasamento aos planos de aulas, relativo aos conteúdos propriamente dito? A temática do ESCO se encontra pormenorizada diante desse processo?

Tomemos como base a noção de que o estágio também é reflexo de um projeto político e pedagógico de cada curso, constituído por objetivos de formação que compreendem um tempo histórico “como tendências de docentes formadores e das relações organizacionais do espaço acadêmico.” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 106). Perceptível assim, características que por ora marcaram o conceito desses profissionais, transpondo em práticas por eles adotadas.

Considerando essa concepção, foi perceptível encontrar nos discursos das entrevistas a desintegração do estágio mediante as demais disciplinas do curso. Ao perguntar da articulação com as disciplinas, o Lic-9 pontuou:

É uma coisa totalmente diferente, o estágio é uma coisa e as disciplinas são totalmente outra. As disciplinas você tá ali sentado, você assiste o professor, você resolve os exercícios, faz as provas, faz trabalhos prontos. O estágio não, é aquilo que te leva realmente para o curso de licenciatura, é bem distinta. Eles não sabem articular isso, trazer pra realidade, né, que você vai realmente dá aula.

É preciso retomar, no contexto da formação, a ideia de coesão entre teoria e prática. Freire (1996) afirma que não há prática sem teoria e nem teoria sem prática, assim, podemos pensar que durante o processo formativo podem acontecer diferentes momentos de encontros com a prática. O desenvolvimento da reflexão crítica pode acontecer nas diferentes disciplinas dos cursos de formação de professores, beneficiando a superação do tecnicismo e da burocratização intrínsecos a muitos desses cursos. Fomos surpreendidos quanto ao curso de Pedagogia, quando a Lic-14 abordou a articulação do estágio com as demais disciplinas do curso.

Você falando assim, existem várias [...] Pressupostos teóricos e práticos em educação para a infância. Ah, esqueci o nome, tem pressupostos teóricos ensino de história, e pressupostos teóricos de geografia, pressupostos teóricos de ciências, são várias, tem matemática também e tem da alfabetização.

O Estágio não pode de forma isolada ser responsável por realizar todas as articulações e interlocuções de um curso de formação de professores, mas pode sim contribuir no percurso para tal feito, este ofício, no entanto, deve estar atrelado a cada disciplina, no sentido de não perder de vista que o objetivo é a formação inicial de professores.

Alarcão (1996) evidencia que os cursos de formação inicial carecem de articulação entre as disciplinas, bem como a falta de articulação entre o conteúdo ensinado e a prática efetiva, cabendo ao estagiário realizar a ligação entre teoria e prática. Brito (2006, p. 51) afirma que o conhecimento do professor se produz “tanto na própria experiência docente quanto nas trocas e intercâmbios vividos entre os professores [...]”.

Interrogamos os sujeitos sob a perspectiva de que relatassem suas percepções sobre como veem o Estágio dentro de cada curso e se observam se a disciplina é tratada como algo importante ou apenas como um anexo da própria licenciatura. Assim, Lic – 5 informa:

Mesmo sendo um curso de licenciatura eu acho que não é. E aí eu volto dizer aquilo que eu falei no início, né? Nós estamos de frente de um certo abismo, uma certa distância **entre academia e a realidade do professor da rede básica**, Ensino Fundamental e Médio. Então tá difícil a gente articular, né? Academia com essa, então eu acredito que não tem tanta valorização nesse sentido, porque ainda tem essa distância, às vezes alguns vão se especializando em outras áreas. E aí acaba nem lecionando, nem exercendo a profissão de imediato. Então talvez isso cria uma certa **falta de importância** né, com relação a disciplina de estágio.(LIC-15). (grifos nossos).

No processo de construção da profissão docente é importante que os professores possam formar seus futuros pares, pois “a formação dos docentes é uma responsabilidade coletiva de toda a profissão docente, assim como das autoridades escolares: estabelecimentos, comissões escolares, etc”. (TARDIF, 2008, p. 25). Tem se tornado recorrente a postura dentro dos Institutos de Ensino Superior dar maior amplitude e relevância as demais disciplinas, algo que nos adverte, visto que, estamos ocupando um lugar de formação nos cursos de licenciatura. Nessa lógica, Cyrino e Souza Neto (2017) versam:

[...] na realidade brasileira enfrentamos desafios que muitas vezes dificultam o desenvolvimento desse processo, como: as condições de trabalho dos professores universitários responsáveis pelo estágio para que de fato realizem

a supervisão; condições objetivas dos professores e da escola para receber, orientar e formar os estagiários; o reconhecimento pela escola e pela IES de seu real compromisso e papel formativo; as diversas concepções de estágio que estão presentes em um mesmo contexto; a pouca real importância que é dada ao estágio e as práticas nas IES; ausência de investimento em programas nacionais ou estaduais de estágios para as licenciaturas o qual possa favorecer as parcerias, oferecer formação aos professores da escola e estreitar os vínculos entre os formadores. (CYRINO; SOUZA NETO, 2017, p. 665-66).

O compromisso na formação inicial de professores, assim como tal, é demonstrar as possibilidades de um processo de composição da parceria universidade e escola. Paniago e Sarmiento (2015, p. 94) já nos advertia que [...] “a ausência de formação pedagógica de professores orientadores de estágio certamente é um fator que não favorece o desenvolvimento da reflexão e da investigação durante o processo de estágio [...]”. Por essa guisa, assumimos um posicionamento de que o estágio admite sim uma postura de ações no âmbito coletivo, acima de tudo, de um ambiente plural.

Sinalizado essas questões, nesta mesma trilha foi possível constatar que um dos dilemas que os licenciandos pontuaram acerca do acompanhamento do estágio, assim como, do professor orientador, e também o papel da Universidade, enquanto entidade representativa, transpõem um olhar muito precário de amparo aos estagiários. Alguns ainda pontuaram que vez ou outra o orientador comparecia até a escola e outros enfatizam a sobrecarga do professor orientador de estágio, como foi o caso do curso de Letras em que o professor responsável pelo estágio dispunha de um número elevado. De tal modo, o Lic-7 pontuou: “acho bem precário assim, bem largado, cada um por si, faz essa coisa aí, me entrega o relatório, vou dizer se você foi aprovado ou não foi, é isso. E ainda na fala da Lic-13 é perceptível o distanciamento entre as instituições formadoras, ponderando um distanciamento entre Escola X Universidade:

Eu acho que talvez não seja muito adequado, em questões de que talvez, é (pausa), deveria ter um suporte mesmo para o aluno ou até mesmo um intermédio, porque a faculdade não tem tanto intermédio com as escolas. O que dificulta muito. Você está no 1º ano, você tem que ter a cara e a coragem de chegar lá, né? Primeiro, no seu primeiro ano estágio, chegar lá sem nem conhecer ninguém e ainda pedir autorização para o diretor, pedir autorização para os professores se você pode (pausa). Então você fica retraída, você fica com medo. Então eu acho que se já tivesse esse intermédio com as escolas, eu acho que seria um pouco mais tranquilo esse processo. (LIC – 13).

Nos depoimentos das investigadas é notório que os estagiários necessitam de um apoio e orientação, de modo que haja reflexão do exercício docente, de acolhimento, de articulação da teoria e prática, e que consigam compreender os meandros e a integração

da Universidade e Escola e não Universidade *versus* Escola. Resguardamos que o itinerário dos licenciandos como alunos “[...] pode construir representações e saberes relativos ao ser/estar professor na escola. Isso significa que, ao mesmo tempo em que ainda não é, já sabe o que é ser docente”. (AROEIRA, 2014, p. 114-115). Por esse ângulo teórico, escola e universidade “[...]deveriam compartilhar responsabilidades em termos da complexa tarefa de preparar novos profissionais da educação”. (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 253).

A escola deve ser vista como lugar de formação docente, conforme destaca Santos (2015), acredita na imersão dos licenciandos em todas as etapas do processo de ECS, desde os primeiros contatos com o ambiente escolar, nas relações com os estudantes das escolas de Educação Básica, com as interlocuções junto aos professores da escola e também com os professores da universidade, que acompanham todas as etapas desse processo.

Nesse espaço, ocorrem, na prática, diálogos de saberes otimizados pela escola em que todos os envolvidos estão em cenário de aprendizagem, pois “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 2011, p. 25). Com tal intensidade de aproximação dos licenciandos ao contexto educativo para sua formação docente, Almeida e Pimenta (2014) afirmam:

[...]acreditamos que para uma real aproximação com o futuro campo profissional é necessário que os estudantes levantem dados, observem a prática de profissionais mais experientes, reflitam, analisem, conceituem, busquem articular as teorias estudadas com as situações práticas, procurem articular os vários elementos que estão percebendo na realidade observada de modo que avancem no seu desenvolvimento pessoal e na constituição dos seus estilos e atuação. Esse é o movimento que lhes permite, com o apoio das referências teóricas estudadas e das discussões realizadas em sala, buscar refletir criticamente sobre a realidade, interpretar o que observam e, então, formular referências mais gerais para prática futura. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 29).

Notamos que a Escola não deve ser vista apenas como um lugar de aplicação do que se aprende na Universidade, tampouco abarcada de um sistema vertical (em que a Universidade se encontra em um patamar acima). Em se tratando de processo formativo, acreditamos na tamanha responsabilidade e complexidade da aprendizagem docente. Um caminho possível é pensar nessa parceria de forma horizontal, e não verticalizada.



### 3.2 Como o estágio contribui para a formação docente

Há contributos e afirmações de que a aprendizagem da docência é um processo contínuo, iniciando com os primeiros contatos com a instituição escolar e percorrendo toda ação educativa e a prática docente. (PANIAGO; SARMENTO, 2015). Por esse caminho, Arroyo diz “as lembranças dos mestres que tivemos podem ter sido nosso primeiro aprendizado como professores. Suas imagens nos acompanham como as primeiras aprendizagens”. (ARROYO, 2011, p. 124).

Os estágios estabelecem uma atividade salutar para a formação de professores, na qual os alunos têm o ensejo de experienciar o cotidiano escolar e da sala de aula, conjecturando a prática do professor regente, delineando aspectos que intensificarão a percepção do contexto histórico, social, cultural e organizacional da prática docente. Ao que concerne a organização, podemos analisar que os cursos de licenciatura destinam dois momentos do sexto semestre em diante: o de observação e o da prática de ensino propriamente dita.

Nossa investigação sobre o tema desvela brechas na relação teoria e prática nos espaços de estágio, a começar pela forma como estes têm sido acarretados ao longo do currículo, muitas vezes a partir de um plano de ensino antecipadamente elaborado pelo orientador-professor e pouco percorrido com os estagiários. Essa condução atenta para o que Nóvoa (2007) diz a respeito da maneira como o professor ensina, estando diretamente dependente daquilo que ele é como pessoa quando exerce o ensino.

Ao que compete esse processo, os sujeitos da presente pesquisa apresentaram direcionamentos reveladores sobre como enxergam o estágio enquanto processo de formação docente, bem como seus aspectos observados, analisados e suas divergências, entendidas também como representação de um certo olhar, em um determinado período e mediante a infinitas circunstâncias. Esse fato, pode ser evidenciado no depoimento, conforme expressam:

Primeiro, porque o estágio proporciona a gente conhecer a escola antes de ir direto para a escola sem saber como é a dinâmica. Como é trabalhada as coisas em sala de aula? Como que a gente pode ter de experiência como professor e ter essa orientação por trás, né? Porque quando você vai pra sala de aula, quando você já é professor, você não tem isso. Então o estágio, ele de alguma forma, ele faz com que você se sinta mais seguro, conhecer primeiro o espaço para depois você realmente ir para sala de aula. (LIC-4).

A licencianda do curso de História traz para discussão adereços expressivos, essencialmente pelo fato de pensar a prática a partir da teoria, com esse movimento sistêmico e com a inquietude de especificar essa teoria, de tal modo que se faça entendida:

Eu considero que contribui muito, porque permite uma aproximação muito grande com que a gente vai fazer depois de se formar. Então eu acho que o ponto principal mesmo, é conseguir pensar, é (pausa) dentro da Universidade a partir da teoria todas as nossas experiências dentro da escola, e pensar na escola que a gente tá discutindo na faculdade também, que é impossível separar as duas coisas a gente acaba chegando na escola pensando toda a teoria da história mesmo, pensando para que que serve a história porque que eu tô aqui, como fazer isso fazer sentido pros alunos também. Então acho que é essencial para pensar, né, a relação entre teoria e prática e não separar o que é especificamente teoria da história como se fosse algo totalmente separado, né? E pensar também que a gente precisa transmitir de alguma forma para os alunos algumas questões em relação ao que significa história. Como que se organiza história como se constrói o conhecimento histórico. (LIC-12).

A observação, como técnica científica, implica na realização de uma pesquisa com objetivos fundamentados, bem como um planejamento adequado, registro metódico dos dados, averiguação da legitimidade de todo o desenrolar do seu processo e da credibilidade dos resultados.

No tocante à regência, abre espaço para percorrer o estágio como um momento em que o professor orientador fixa a pesquisa na experiência. Seguramente esta prática pode ser vista como uma oficina de aprendizagem e as decorrências das análises que brotam desse período podem desencadear alterações nas concepções dos alunos, dos professores da escola, na postura da universidade frente à escola e da escola em relação à universidade. (MELLO; LINDER, 2012). Nesse sentido, como diria formosinho (2009, p. 8) “a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da docência”, situando assim que todos tem suas representações de docente. Os licenciandos destacam a singularidade do estágio, enquanto processo formativo e de identidade docente:

[...] Se depara com várias realidades dentro de uma sala de aula, você é uma outra realidade enquanto professor, não mais enquanto aluno também. Então é importante que a gente tem esse primeiro choque de realidade pra a gente se perceber, né? Enquanto professor, enquanto, essa, que é de fato a nossa profissão né, a gente está se formando pra ser professor, então eu acho que é importante por isso. (LIC-7).

Pimenta (2002, p. 77) assume que para os acadêmicos que já apreciam o interior da escola, o estágio é uma possibilidade de ressignificação da identidade profissional “que se edifica com base na definição social da profissão, na revisão dos sentidos sociais da

profissão, na revisão das tradições, mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas”.

Com certeza, acho que eu não seria uma boa professora caso eu não passasse pelo, pelo estágio. No estágio eu tive a oportunidade de conhecer todas as áreas que um pedagogo atuaria em um ambiente escolar, Educação infantil, Ensino Fundamental, a gestão, os anos iniciais, a alfabetização além da educação infantil, o berçário o maternal. (LIC-14).

Importa constatar o que Zeichner (1997) delinea como diferentes modos de incitar os professores a empregarem o seu próprio ensino como forma de investigação anunciada às mudanças nas práticas. Nesta miragem, o estágio situado na investigação submerge esforços no sentido de encorajar e apoiar pesquisas dos futuros professores a partir de suas favoráveis práticas.

Na presente investigação, foi possível constatar pelas falas dos sujeitos o auxílio ou a ausência dele, mediante ao processo do estágio, referente ao professor da Educação Básica.

Eu acho que o professor da Educação Básica, ele é basicamente o nosso espelho, né? De como a gente se percebe, né? Porque a gente vai ser professor, então eu acho que Independentemente de como a gente quer se portar ou se a gente já sabe ou não, sabe como se portar enquanto professor. O professor nesse momento é uma peça-chave pra **se perceber, né?! E aprender como lidar com uma sala que tem várias pessoas, que tem vários alunos, várias realidades, e tratar isso da forma mais justa, é, mais profissional possível, né?** (LIC-6).

É salutar para a constituição do estagiário, enquanto formação, pois o mesmo não se limita a olhar para o professor em exercício como um modelo exemplar, mas, sobretudo, como aquele que amplia as questões intrincadas à docência e ao cotidiano da escola. Ao retornar para a escola, agora como futuro docente, torna-se uma provocação para o estagiário, pois se atém a “prestar atenção nos fenômenos da sala de aula em relação aos quais eles possuem expectativas ou representações fortes” (TARDIF, 2012, p. 70).

Em contrapartida, é pertinente atenuar os motivos pelo quais os professores não se percebiam enquanto formadores, em uma prática colaborativa. Os desafios são tamanhos, entretanto, cabem inúmeros questionamentos. De acordo com as declarações:

Não, não, eu não sei qual é a visão deles sobre estagiários na escola, talvez um dia eu descubra, mas eu não sei porque eles tem esse receio todo de querer só assinar para o aluno. Tudo bem, eles são cobrados pelo plano de aula, mas se a direção permitiu a gente estar lá, se a gente tem um documento com a assinatura dele, assinatura do reitor da faculdade, porquê eles tem esse receio todo? Por que eles não colaboram? Por que não estendem a mão pra gente? (LIC-16).

Mediante a essa fala do Lic-16, Guedes Pinto e Fontana (2006, p. 83) mencionam que “a ocupação do estagiário no lugar docente requer negociação com os sujeitos que vivem a escola para a produção de um nas relações de ensino”. A docência se constitui de saberes complexos, que impõe a precisão de uma formação complexa, que permeiam desde a disponibilidade do professor em exercício em acolher o estagiário, até a recepção de uma cultura escolar, na contribuição da formação do docente. (NÓVOA, 2007). “Espera-se que, no âmbito desse trabalho formativo articulado com a universidade, os professores partilhem com os estudantes impressões, pensamentos, saberes, dúvidas e práticas ligadas à docência cotidiana e os recebam como colegas de ofício”. (SARTI, 2009, p. 136). Dessa forma, a autora reforça:

Pretende-se que os futuros professores possam, então, redescobrir a escola sob uma nova ótica – docente –, de modo a problematizar suas concepções pessoais sobre o ensino e também a perspectiva discente que ainda mantêm na universidade e com a qual estão acostumados a se relacionar com o ambiente escolar. Ademais, a parceria com um professor em exercício lhes possibilita vivenciar alguns aspectos do cotidiano da docência em sua multiplicidade, inclusive no que se refere a suas incoerências e dificuldades. (SARTI, 2009, p. 137).

O estagiário precisa transitar do lugar de aluno para o lugar docente. E, para isso, a participação dos professores da escola mostra-se como artefato basilar. Notemos o convite de Nóvoa (2009, p. 37): “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”. Dado a este fato, daí o destaque dessa formação colaborativa. Reforçamos a necessidade desse reconhecimento por parte da academia, que deveria fornecer formações para esses professores supervisores, ao pensar nos licenciandos, admitindo-se, assim, que o contexto não é uma cristalização de saber e que o primeiro passo é se desvencilhar dos preconceitos, amarras e suposições, de maneira que permita ambientar e construir conhecimentos sólidos, sobretudo uma relação de pluralidade e autonomia.

De tal modo, Galindo (2012, p. 2016) contribui pensar o estágio como espaço de formação de todos os envolvidos, “incluindo o professor da educação básica, considerado em seu estudo como o profissional que introduz o novato num ‘mundo pré-existente’; com forte potencial para se tornar parceiro na relação com o estagiário”.

Concordamos com Lima e Aroeira (2011) quando ressaltam “a importância do

estágio na identificação com a profissão de professor e na necessidade de diálogos reflexivos entre formadores e formandos [...]. Este movimento, portanto, não é um momento de aprendizagem solitária [...], a reflexão não pode ocorrer apenas no plano individual; o refletir, nesse sentido, necessita incorporar os dados dos outros [...]”. (LIMA; AROEIRA, 2011, p. 118-119).

Contemos com o papel deste professor em seu contexto para envolvermos suas concepções sobre formação docente e as amostras que admite no acolhimento de estagiários. Os estagiários, por sua vez, também possuem sua própria biografia. Como afirma Marcelo (2009, p. 116), “os aspirantes a professores não são 'vasos vazios' quando chegam a uma instituição de formação inicial”, dado este notado na fala da Lic-19 ao descrever como era sua relação com a professora da Educação Básica e quais os contributos oferecidos por ela:

[...] ela me dava dicas, né? Tanto é que, foi ela que me falou olha [...], é isso que você quer fazer? Né, foi ela que me falou: Tem aqui na escola os matérias que você precisa, tem coisas que você não precisa comprar, né! Eu tenho, eu trago para você, né! Então foi bem, bem bacana isso da parte dela, ela sempre conversava muito comigo. Teve os momentos que ela falava: Olha é a questão aqui, a educação ela não é fácil! Sempre falava a educação não é fácil, tem seus desafios mais vale a pena né?! Por mais que eu tenha todos os percalços que ela dizendo, eu não me arrependo da profissão que eu escolhi, né?! Eu gosto, eu amo o que eu faço, com amor. Claro que tem momentos que você se sente desorientada, você se sente perdida, mas ela dizia: Você vai encontrar isso em todo as profissões que você for escolher, todas elas tem desafios, mas esses desafios eles são rompidos né?! **Eu sempre gosto de lembrar das falas dela, porque meio que me encorajava, sabe? A você continuar.** Porque do, por exemplo: Quando eu estava no horário de intervalo e ia na sala dos professores, porque ela fazia questão que a gente fosse, era outras falas: Era menina, você tá louca, tão nova vai fazer outra coisa... Ai eu ficava olhando assim. Se todo mundo for fazer outra coisa, quem vai educa? Uma hora vocês vão morrer eu pensava, (RISOS). Vocês vão se aposentar quem vai educar? Vai acabar a educação? Então é necessário que as **pessoas se sintam corajosas**, porque todo mundo fala, coragem hein!! Tem certeza? Pedagogia? Trabalhar com criança? Nossa, e essas crianças mal-educadas? Eles não entendem que ali dentro do espaço, dentro do ambiente, da sala de aula você e seu aluno, você vai estabelecer conexões com ele, que vai depender somente de você e ele. Não me arrependo da escolha que eu fiz. (LIC – 19).

Embora todos desempenhem a profissão de ensino, cada um se encontra em uma etapa devido ao período histórico percorrido e as suas experiências. (HUBERMAN, 1992). O docente experiente está inserido em um momento particular de sua carreira. Em referência às disposições do ciclo de vida profissional dos professores, Huberman (1992) explica:

Que cada época apresenta traços que lhe são característicos, por ser construída em seus contextos históricos, culturais, que influenciam de alguma maneira a formação dos professores. Por sua vez, os professores vivenciam experiências singulares e desenvolvem práticas, encontrando-se em períodos diversos da carreira profissional, entendida como sendo processual e envolvendo “momentos de arranque ou descontinuidades”. (HUBERMAN, 1992, p. 38).

Considerando que os professores em exercício que recebem estagiários em suas classes estão em fases distintas de sua carreira profissional, a fala da licencianda permite observar um palco de sua vivência no ambiente escolar, e traz para discussão diferentes atores no conflituoso ambiente da escola, bem como do indivíduo e suas interações. Por isso, esse repertório das experiências associa-se a um momento singular no crescimento pessoal e profissional.

Na mesma dimensão, Araújo (2014) trabalha com categorias importantes para as análises do acolhimento do estagiário, citando a tríade: recepção, acolhimento e acompanhamento. Esses modos de acolher os estagiários assinalam para a imagem de socialização profissional, ocasião oferecida aos estagiários como forma de “experimentar o contato com a diversidade que caracteriza a docência”. (SARTI, 2009, p. 137).

[...] O acolhimento é considerado neste trabalho como uma ação específica que pode ser assumida pelo professor da classe no período do estágio, pressupondo um nível de envolvimento mais elevado do que o da mera recepção do estagiário[...]. O acompanhamento é considerado neste trabalho como um modelo formativo que requer um grau mais avançado de engajamento por parte dos professores colaboradores, que pressupõe uma ação formativa mais sistemática e intencional[...]. (ARAÚJO, 2014, p. 18).

Do ponto de vista dos licenciandos e de acordo com as entrevistas realizadas, os mesmos apresentaram que o período da recepção não teve grandes obstáculos, relatam que o maior problema ocorria quanto ao acolhimento da parte do professor e do acompanhamento, pois muitos professores não compreendiam a forma colaborativa do Estágio Supervisionado. Acerca da recepção do ambiente escolar, a estagiária pontua: “[..] ah, foi uma recepção muito calorosa, eles são bem receptivos. Acho que são as mulheres que trabalham as inspetoras que ficam no pátio. (Lic-4)”. Quanto ao acolhimento, o licenciando ressalta que há uma certa insegurança:

Não, eu percebi que alguns docentes, parece que eles têm medo que a gente tome conta, que a gente pegue a sala de aula, eu vi isso tanto no PIBID como no estágio mesmo, que o professor no estágio obrigatório e no estágio meu aqui. O professor tem medo sabe, não se é medo de falar alguma coisa errado ou deles se sentirem ofendidos alguma coisa, porque eu já professores relatando que os que eles mais odeiam é que o aluno chega no relatório e desse a lenha

nele e falam mal deles tipo, meu professor falou “ sejam coerente não escrevam mal do professor, escrevam observações que vocês fizeram, critiquem para gerarem problematizações pra vocês poderem colocar em prática na vida de vocês depois. Então, eu senti sim uma ligeira ou uma grande repulsa dos professores. (LIC-16).

Apresenta-se, portanto, essa distinção no mesmo ambiente escolar, reforçando que não há uma preparação da escola, enquanto entidade formadora, tampouco dos supervisores na compreensão de seu ofício. E como enfatizam os licenciandos, esse processo necessita de problematização porque retoma um papel de fragmentação dentro do local de profissionalização.

Sobre a produção de saberes no processo de formação inicial, Freire (1996) argumenta sobre a necessidade de abrangência por parte do professor acerca dos saberes indispensáveis para a prática docente, como é assumir-se sujeito também da produção do saber, compreendendo que ensinar não é transferir conhecimento, mas mobilizar uma diversidade de saberes e criar possibilidades para sua produção ou construção. A partir dessas considerações sobre saberes, pode-se afirmar que durante o processo de formação inicial, o estágio é “parte desta cadeia formativa presente na vida dos que optam pela docência, ao longo da trajetória profissional”. (AROEIRA, 2009, p. 127).

Depara-se com uma proposta de formação docente que extrapola as balizas determinadas pelas concepções de aplicação técnica e aponta-se para a possibilidade de os acadêmicos, durante o processo de formação inicial, deixarem de ser meros consumidores de conhecimento, podendo produzi-lo numa perspectiva formativa. Como afirma Freire (1996, p. 15), formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, é possibilitar a construção de conhecimentos sobre a prática docente, a partir de um processo constante de reflexão.

Cury (2003) refere-se ao Estágio Curricular Supervisionado como a oportunidade de articulação entre o momento do saber e o momento do fazer, ao afirmar que: “o momento do saber não está separado do momento do fazer, e vice-versa, mas cada qual guarda sua própria dimensão epistemológica”. (CURY, 2003, p. 11).

### **3.3. A práxis no desempenho das atividades dos licenciandos**

Nesta seção analisaremos os elementos que possibilitam a compreensão da práxis dos licenciandos no desempenho de atividades na universidade e no âmbito escolar.

Compreendemos que a educação, como prática e teoria social, está na esfera dos conceitos e no domínio da criação, o que concebe um compromisso político que promove um conhecimento da dimensão histórica dos processos e das suas diferentes áreas de estudo.

Tendo por pressuposto que muitas contribuições e desdobramentos da teoria marxista subsidiaram o campo filosófico da educação, neste trabalho daremos o enfoque ao termo práxis, de maneira que permita compreender a realidade dos sujeitos, em específico, dos licenciandos, assim como suas práticas, na proposição de uma dinâmica teórico e prática, em que os sujeitos da história, em um dado contexto, consigam ressignificar a ação e transformá-la em práxis.

Intervimos, no sentido da formação de professores, como indissociabilidade entre teoria e prática, “com base no materialismo histórico dialético afirmamos que o conhecimento efetivamente ocorre na e pelas práxis. Esta é a atitude (teórica e prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Portanto, não basta conhecer o mundo teoricamente; é preciso transformá-lo (práxis)”. (GOMES; PIMENTA, 2019, p. 72).

Seguindo esse raciocínio, Pimenta e Lima (2017, p. 38) ponderam que é a atividade teórica que permite que se constitua de modo inerente o conhecimento crítico da realidade e a afirmação de desígnios políticos de transformação. Portanto, a “atividade teórica não transforma a realidade, ela permite sentidos e significados para essa transformação que só se dá nas práxis”. Reitera ao citar Konder (1992) referenciando o pensar nas práxis como:

Atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da teoria; é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática. (KONDER, 1992, p. 115).

Abarcando a práxis como possibilidade concreta da elaboração de um projeto de mudança, homens e mulheres comprometem-se com a transformação de sua realidade. E isto se torna plausível perante a “unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo” (FREIRE, 1980, p. 26).

Nesses códigos, incide o entrosamento das práxis, que se apresenta como síntese entre ser, pensar e estar no mundo. Termo que se encontra difundido pela obra de Marx e tonifica de forma imperativa a participação dos sujeitos no ato de perfilhar a própria história nas suas enérgicas criações e contrassensos.



Para Frigotto (1990, p. 81) a práxis configura a “unidade indissolúvel de duas dimensões distintas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas reflexão em função da ação para transformar a realidade”. Nos compete reafirmar a práxis enquanto transformadora no contexto social, político, econômico e cultural dos licenciandos, cabendo o papel crucial da formação inicial nos meandros dessa luta de poder e que desvelem por meio de suas ações e críticas dado ao próprio sistema, condições mantenedoras para que ocupem lugares e espaços que antes só eram possíveis pela manutenção da classe burguesa.

Segundo Vásquez (1977, p. 125), a partir de seus estudos em Marx, “a realidade tem que ser modificada, a filosofia não pode ser um instrumento teórico de conservação ou justificação da realidade, mas sim de sua transformação. Para mudar a realidade, a filosofia tem que realizar-se”. Do mesmo modo, Freire (1980) alega, como uma das problematizações em suas obras, a importância da práxis no processo de transformação revolucionária da realidade social. Adotando os estreitos de Marx, no transcórrer de sua apresentação sobre as teses Feuerbach, o mesmo clama para o fato de que a teoria deve andar ao lado da prática. Na tese VIII, ele admite: “toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que induzem as doutrinas para o praticismo, encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa prática” (MARX, 2000, p. 110).

Nesta acepção, a práxis tributa para o processo de conscientização já que não é imaginável abeirar-se a este “apenas pelo esforço intelectual, mas também pela práxis: pela autêntica união da ação e da reflexão”. (FREIRE, 1980, p. 92).

A práxis torna consciente o estar sendo de mulheres e homens no contexto no qual estão fincados. E esta leitura cuidadosa da práxis, na preparação de uma oscilação humana e transformadora, sugere um novo olhar perante aos estudos de Marx e às contribuições feitas por ele.

Com Marx, o problema da práxis, como atitude humana transformadora da natureza e da sociedade, passa para o primeiro plano. A filosofia se torna consciência, fundamento teórico e seu instrumento. A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente. (VÁSQUEZ, 1977, p. 117).

Perfilando tais discussões sobre o conceito de práxis, esboçaremos as falas dos sujeitos (licenciandos) no sentido de levantar pontos relevantes (acontecimentos e

situações significativas) que ocorreram no transcorrer do estágio na escola e universidade, de tal maneira que essa reflexão crítica, ainda que permeada nas entrelinhas, substanciem a práxis como transformadora, seja ela de lugares, tempos e sujeitos históricos.

Nossa são tantas. Eu acho que em alguns momentos quando (pausa), principalmente quando a gente faz algumas atividades diferenciadas e os alunos não estão acostumados. Então eles, eles enaltecem muito assim, a presença de um professor lá. Eles falam até que um professor diferente e tal, mas o sentido de mais dinâmico acho que, não sei. Então, a gente relata mais as experiências da escola. (LIC-10)

A professora de lá, ela como eu posso dizer? (pausa) ela é muito alto astral, muito explosiva assim, mas no sentido bom e então ela passa certa confiança pra a gente e dá muitas dicas de domínio da sala, sabe? Então ela consegue (pausa), quando ela tá presente ela tem total domínio da sala, então isso é bem legal. (LIC -18).

Ah eu acho que essa, esse costume de fazer as reuniões, né? Que semanais ou quinzenais contribui muito pra a prática, né? Pro momento do estágio a gente sempre reflete sobre aquilo, a gente pensa leva para escola outras possibilidades, outras ideias. Por que os outros estagiários também participam dessa reunião, dessas reuniões falando as próprias experiências e também dão ideias uns pros outros, né? Acho que isso é muito importante marcou muito na experiência do estágio dentro da Universidade.

Então nas reuniões mesmo a gente compartilha as nossas experiências, a gente fala o que a gente fez e ela contribui no sentido de dizer o que a gente poderia fazer mesmo. Ela dá ideias, estratégias que a gente pode fazer de acordo com o perfil dos alunos também, porque já na observação ela faz reuniões que a gente fica perguntando qual é o perfil dos alunos? Do que (pausa), que eles gostam? E a partir disso a gente também até muda a nossa sequência didática, no caso eu e (minha companheira de estágio), fez uma sequência didática. E aí quando a gente começou a observação a gente percebeu que algumas coisas não fariam sentido pra turma, e a gente falou para ela, a gente contou isso para ela, ela disse: “oh talvez vocês possam usar a estratégia de fazer os alunos participarem debatendo”, por exemplo, é uma coisa que funciona bastante. No relatório final também, ela corrige todos os relatórios do começo ao fim. E ela faz muitas perguntas sobre as impressões dela partir da leitura, né? E aí ela pergunta: Vocês fizeram isso? Vocês fizeram tal coisa? Fala mais sobre isso, daí algumas coisas, algumas pontas soltas que podem ter ficado no relatório, a gente é (pausa), desenvolve melhor e ajuda mesmo na reflexão, né, da nossa própria prática no estágio e também da nossa concepção teórica. (LIC -12).

Ao depararmos com as falas dos sujeitos, logo acima, é perceptível visualizar uma ação transformadora no processo de ser e estar, uma vez que denotam suas experiências reforçando que os alunos sentem tais dinamismo e expõem considerações acerca dele. No segundo relato, foi possível notar o lugar de troca, de debate, de escuta, de fala, de reflexão, todas essas movimentações, compreendidas por nós como uma ação transformadora da vida, do homem/ da mulher e do contexto.

Compreender esses espaços, assim como a complexidade do termo, requer uma atenção ao que Pistrak (2011, p. 18) chama para a questão de que “a maioria dos professores não tem consciência clara do fato de que a pedagogia marxista é e deve ser

antes de tudo uma teoria de pedagogia social”. O autor, resguarda que o professor para garantir a transformação da escola carece alterar seu trabalho pedagógico, buscando uma metodologia com teoria sólida de pedagogia social, mesmo com os problemas reais do trabalho pedagógico.

Um relato muito marcante faz referência a própria dinâmica da sala de aula, em que as licenciandas notaram algo significativo, e que por ora, não haviam observado nas ações correlacionadas ao Estágio Supervisionado. Pelas reações das falas e percepções, notamos uma veemência ao reportarem:

[...] uma coisa que eu achei muito interessante na sala de aula, uma coisa que eu percebi assim, que me chamou muita atenção, foi que as alunas que se dizem feministas e os meninos que são abertamente gays. Eles são muito, eles contribuem muito nas aulas, são muito aberto a discussões e eles meio que organizam a dinâmica da aula, são eles que estão ali participando mais, enquanto tem um grupinho de meninos que fica lá no fundo quietinho, e as vezes parece que meio intimidados, eles ainda parecia ter um pouco de vergonha da gente. Ou tem receio não sei, mas eu achei bem diferente isso, nunca tinha percebido isso numa sala de aula, sempre (pausa) geralmente costuma ser ao contrário, né? (LIC -12).

Mesmo sabendo que ainda sofremos por um conservadorismo e uma escola que não atende e não acolhe a pluralidade em diferentes esferas, o diálogo das alunas permitiram inferir um rompimento de “paradigma” incutido no espaço escolar, o mesmo local que por vezes contribuiu para problematizar concepções emancipatórias de um determinado grupo, socialmente oprimido. Nessa mesma trilha, a licencianda do curso de Pedagogia contribuiu pensar o estágio em seu caráter social e humanizador:

O estágio é muito importante, agrega muito na nossa formação e tanto para as crianças que estão nas salas em que os estagiários estão atuando. Porque geralmente os estagiários vem com muita sede, vem com ideias, vem com um plano de aula mais (pausa), mais desvinculado com a questão da alfabetização precoce, a questão (pausa), questões de pedagogia tradicional. A gente já vem cheio de ideias, querendo trazer outros componentes pra agregar naquela aula. Então eu acredito que o estágio ele contribui bastante também para aquelas crianças que estão na sala de aula que o estagiário está atuando, é isso que eu queria ressaltar. Eu peguei fundamental 2 até o 9º ano, a gente começa a pegar uma identificação com a escola e também com os alunos. Então eu acho que isso é significativo, só reforça essa, eu vou usar esse termo de novo, né? Essa paixão pela docência, né? Você vê muitos alunos que têm dificuldades de aprendizagem, que vem de um processo cultural totalmente diversificado, e com um monte de condições econômicas e tudo mais, mas você percebe que é possível. A gente tá no caminho ali e essa identificação com os alunos. Eles passam a tratar a gente de uma maneira carinhosa, então acho que pega um vínculo ainda mais além dessa questão profissional, essa função social é algo mais humanizador. (LIC-15).

Na narrativa, nota-se a tendência histórico-crítica em oposição a uma pedagogia hegemônica, que exceda a uma pedagogia técnica, protegendo o sentido dessa tendência que é a emancipação humana. “A educação enquanto mediadora das transformações sociais, deve se comprometer com o trabalho concreto que possibilite a consciência dos sujeitos para sua humanização e emancipação, no processo de formação da unilateralidade”. (MACHADO, 2019, p. 151).

Pimenta e Lima (2017, p.119) localizam a “reflexão como elemento de emancipação humana, que é histórica, localizada e intencional”. O que por ora é dar significado a sua prática, em virtude de uma vasta realidade, sentida criticamente e estima em prol de mudanças, tanto na escola, quanto na universidade. Dessa forma, destacamos a fala da Kuenzer (1992):

O espaço de produção do conhecimento é a práxis, onde se supera o saber pedante e se produz o saber revolucionário. [...] Os espaços de articulação com o movimento do real, como os estágios, a pesquisa e a extensão, acabam por ser atividades marginais. Cair na vida, penetrar no caos, no buraco negro das relações sociais concretas, onde as explicações não são suficientes, onde o conhecimento é frágil, onde a competência formal não serve, é uma aventura que a poucos atrai. É mais confortável o útero e seguro da ‘mãe academia’.[...] Os que conseguem, no entanto, romper os muros, pôr os pés – e a cabeça – para fora, deixando entrar o ar fresco da realidade nos pulmões, têm descoberto que é no movimento, no provisório, no caos, na dinâmica jamais ‘enquadrada’ das relações concretas que se transforma a sociedade, que se faz a revolução. (KUENZER, 1992, p. 22).

A autora supracitada trata desses espaços como um ato revolucionário, na composição de um conglomerado, discussão essa:

[...] agregada aos cursos de licenciatura, pois visa a autonomia e a emancipação humana. A formação de professores aspira uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho, e que garanta a estes sujeitos a compreensão das realidades socioeconômica e política e que sejam capazes de orientar e transformar as condições que lhes são impostas. (CURADO SILVA, 2017a, p. 8).

Consideramos que as práticas educacionais construídas e reconstruídas nas instituições escola e universidade, entendida por nós de forma horizontal, demandam constantes reflexões e ações. A pesquisa visou refutar que a Escola de Educação Básica é tida como um “arsenal” de conhecimentos teórico-práticos dos licenciandos. Assentada na concepção da práxis, não acreditamos em uma educação bancária que impeça a formação de sujeitos históricos, críticos e reflexivos. Dada a tamanha inquietação,

entendemos o Estágio Supervisionado Curricular como um lugar fecundo de formação inicial ao licenciando e de formação continuada ao supervisor da Escola de Educação Básica. A consciência acerca da antítese do real, ou como mencionado nas falas dos sujeitos “choque de realidade”, tem a gênese no decurso humano, contribuindo assim para uma consciência emancipatória, de tal maneira que configure lugares antes não alcançados como a Escola e a Universidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de responder a pergunta central da pesquisa, a presente dissertação buscou responder um duplo objetivo: a) analisar a configuração do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório a partir do Plano das Orientações para a Ação, deste modo, como este componentes está delineado no arcabouço legal nacional e no âmbito da universidade investigada; b) analisar o desenho do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório a partir do Plano da Ação, ou seja, as percepções dos sujeitos sobre esse processo.

Em resposta aos objetivos, no que diz respeito a configuração Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, observamos a necessidade de uma reconfiguração do componentes no âmbito da universidade, pois ainda que esteja pautada na Resolução nº 2/2015, há um certo distanciamento das relações teóricas/práticas, como muitos entrevistados reportaram em suas falas, desconfigurando o caráter legal das normativas em curso. Outro ponto que destacamos vai ao encontro da noção de que o estágio é apresentado como disciplina e não como componentes curriculares, compreendido enquanto componentes que traz à tona um caráter mais abrangente e substancial.

As concepções abarcadas pelo prisma dos licenciandos permitiram analisar o estágio de um lugar que ainda necessita de muito apoio/acompanhamento da universidade e escola, de modo que os estagiários se sintam acolhidos e protagonistas desse percurso acadêmico e formativo. De acordo com a pesquisa, os mesmos apontaram a relevância do estágio para se perceberem professores em construção, de modo que seja provocado e experienciado vivências nos aspectos escolares.

Ressaltamos que o processo formativo é realizado pelo ser humano por meio do trabalho pedagógico. Para abarcar o ser humano, historicamente necessitamos ter claro que seu processo de desenvolvimento ocorre de forma dialética, constituindo contrariedades em relação à totalidade. É um conjunto que auxilia o movimento dialético e que posteriormente constitui o sujeito. (LUKÁCS, 1979).

Nossa dissertação, no âmbito da tessitura e análise dos questionários, permitiu constatar que os universitários dos cursos de licenciatura permeiam a classe trabalhadora, e que vale advertir um caráter de luta de classes, bem como resistência, pois de acordo com os gráficos apresentados, os licenciandos estudados foram os primeiros a ingressarem no âmbito universitário, dado a configuração do nível de escolaridade dos pais e mães apontados por eles/elas.

A pesquisa apontou problemas ao que concerne a aproximação da universidade e escola, categorizada muitas vezes como um movimento verticalizado, assim como uma insuficiência na apresentação e acompanhamento da vida dos licenciandos em caráter de estágio. Os acadêmicos apontaram que necessitam deste olhar mais cauteloso quanto ao primeiro contato com a Educação Básica, desde o momento da recepção da escola no seu processo de observação do ambiente até a regência das aulas.

Ao que concerne os professores da Educação Básica, podemos observar pelas falas dos licenciandos que os mesmos não possuem preparo para o trabalho com os estagiários, e a deficiência de aceções sobre a função do professor da escola acarreta ausência de perceptibilidade em relação ao papel do professor da Educação Básica no Estágio Supervisionado. Os professores da educação básica remontam a ideia de uma visão reducionista do estágio, não os percebendo como processo formativo continuado, momento de grande valia, uma vez que há a configuração de vários sujeitos compartilhando diferentes saberes.

Cabe salientar que os pontos elencados pelos licenciandos, carece de uma análise conjuntural, uma vez que ao apontar que o ESCO, é um ambiente conflituoso, o início da docência, também é permeado por essa relação, uma vez que as Universidades demandam de dificuldades eminentes, como a sobrecarga de estagiários para um único professor, acarretando sim, uma supervisão e orientação comprometida em termos de acompanhamento e eficácia. Mas em contrapartida, entendemos que o Estágio, é uma das etapas de formação e não a única, que originará contributos a formação docente e aprendizagem da docência.

A análise dos cursos investigados mostrou que as disciplinas que mais contribuíram para a realização do Estágio Curricular foram as relacionadas ao conhecimento conceitual da matéria de ensino. Em algumas falas, observamos que o Estágio Curricular trouxe experiências negativas por ausência de acompanhamento e subsídios para a sua efetivação, entretanto, outros sujeitos apontaram como um processo indissociável de grandes aprendizados e hesitações.

Entendemos o conceito das atividades docentes, assim como o processo formativo, em específico o estágio, fundamentado na epistemologia da práxis, compreendida como uma atividade teórica instrumentalizada, visto que o estágio é um espaço de conhecimento, pesquisa, análise, problematização, mas sobretudo de ressignificação da perspectiva investigativa e que emerge a transformação.

Dessa maneira, o estágio é uma atividade curricular no processo da formação acadêmica e inicial com a proposta de consolidar o aprendizado e uma elaboração do futuro profissional diante dos enfrentamentos da própria práxis.

A luta pela melhoria do estágio está intrínseca aos fomentos pelo aperfeiçoamento dos cursos de formação de professores, assim como a valorização do magistério, da mesma maneira que abarque substancialmente a Escola de nível básico quanto a democratização do Ensino, tornando-a justa, inclusiva e, sobretudo, comprometida com o processo formativo de seus sujeitos. De tal maneira, Pimenta (1999) aponta a real importância de os professores-alunos investigarem suas atividades pedagógicas para que transformem o saber-fazer docente em uma contínua construção e reconstrução de suas identidades.

Em suma, faz-se necessário buscar formas de interação que estimulem um comprometimento intenso dos formadores de professores, tanto da universidade, como também da escola de Educação Básica, de tal maneira que proporcionem acompanhamento, auxílio, e a superação de dificuldades enfrentadas por eles/elas na falta de orientações e do próprio desenvolvimento do estágio.

Sugerimos como contribuição ao processo formativo a criação de projetos a partir de experiências nos Estágios Curriculares Supervisionados, com a finalidade de intensificar a prática pedagógica e protagonizar uma formação de qualidade. Notamos que o processo de maturação dos professores em formação constrói-se fortemente no estágio curricular supervisionado, por meio de vivências e experiências com os saberes docentes e das interposições e intervenções acadêmico-profissionais dos professores formadores. Defendemos que o Estágio Curricular Supervisionado é um pulverizador para a construção docente dos sujeitos, assim como o contexto de ensino é partícipe do processo de construção dos saberes.

Assim, há toda uma trilha que pode ser desvelada a partir desta pesquisa, e estamos convictos de que o conhecimento não é uma construção limitada e acabada. Não obstante, afirmamos que a qualidade da formação dos licenciandos é balizada por um enredo de saberes e fazeres, enriquecida pelas experiências da ação e reflexão que são construídas por meio do Estágio Curricular Supervisionado.

Compreendemos que a Escola como espaço de formação para o estagiário, é um espaço social, de democracia, que incentiva o sujeitos a participarem de diferentes dimensões, e que por ser assim, defendemos que a Escola e Universidade, são espaços permeados por atos políticos, em que viabiliza uma aprendizagem, porque sabemos que a prática traz à tona, um antagonismo ao contexto social. Dessa maneira, Freire (1987, p.30),



relewa a pedagogia do oprimido como “a luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoa”.

Neste sentido, o estágio é posto como um campo de conhecimento formativo para os futuros profissionais, tendo em vista que admite a responsabilidade, mas não só, do conceito de formação que será circunscrito e evidenciado na sociedade. Por meio de tais categorias elencadas, notamos que compreender o Estágio é ir além de um momento de possível influência mútua entre teoria e prática, que advém do futuro professor estar em sala de aula. Incide creditar possibilidades de diferentes metodologias e modos de organizar e de desenvolver o estágio.

A abrangência do espaço de aprendizagem da docência que pode ser constituído nesse momento da licenciatura, o movimento de reflexão e construção de saberes docentes para futuros professores e a oportunidade de construir a identidade profissional a partir do Estágio Curricular Supervisionado e não somente quando efetivamente se tornar professor, após o curso de licenciatura.

## FONTES

BRASIL. **Decreto No 87.497, de 18 de agosto de 1982.** Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto-lei no 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de segundo grau.

BRASIL. **Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do Art. 428º da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Diário Oficial da União, Brasília, 26 set. 2008.

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

BRASIL. **Lei nº 6.674, de 5 de julho de 1979.** Autoriza o poder executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em obediência ao disposto no Art. 39º da Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977.

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

BRASIL. **Políticas sociais:** acompanhamento e análise. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2015. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas\\_sociais/bps\\_23\\_14072015.pdf/](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_23_14072015.pdf/). Acesso em: nov. 2020.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

UFMS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Biologia,** Três Lagoas – MS, 2018.

UFMS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia,** Três Lagoas – MS, 2018.

UFMS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de História,** Três Lagoas – MS, 2018.

UFMS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras,** Três Lagoas – MS, 2018.

UFMS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Matemática**, Três Lagoas – MS, 2018.

UFMS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**, Três Lagoas – MS, 2018.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S; DOURADO, L. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, 2019.

ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto Portugal. Porto Editora. 1996.

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto editora, 1988.

ALBUQUERQUE, S. B. G. de; LÜDKE, M. **O professor regente da educação básica e os estágios supervisionados na formação inicial de professores**. Rio de Janeiro, 2007. 121p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (orgs.). **Estágios Supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

ANDRADE, A. M. de A. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, M. L. S. ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, M. R. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010.

ANDRÉ, M. Questões Sobre os Fins e Sobre os Métodos de Pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 1, n. 1, set. 2007.

ANDRÉ, M. Técnicas qualitativas e quantitativas de pesquisa - oposição ou convergência. **Cadernos CERU**, n. 3, série II, 1991, p. 161-165.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 295p.

ARROYO, M. G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

BARDIN. L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora Edições, 2004.

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. IN: BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARRETO, E. S. de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, jul./set, 2015.

BAZZO, V; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocesso na atual política de formação docente. **Revista Retratos das Escolas**, v. 13, n. 20, 2019.

BIGARELLA, N; LEWANDOWSKI, A. G. Os documentos como provas da história da sociedade, das suas contradições, conflitos e movimentos que influenciam. **Cuadernos Chilenos de História de la Educación**. N. 7. Santiago de Chile. jul. 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONFIM, William dos Santos. **Contributos do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório para a formação continuada de professores da Educação Básica**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020.

BORDAS, M. **Subsídio à formulação e avaliação de políticas educacionais brasileiras: avaliação da implantação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores nos cursos de licenciatura**. Brasília, DF: CNE/UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

BOURDIEU, P. **Questões da sociologia**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: Mendes Sobrinho, José Augusto de Carvalho; Carvalho, Marlene Araújo de (Orgs.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do ensino fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, 2000, p. 80-108.

CALDERANO, M. A. Tecendo relações entre teses e ações desenvolvidas por professores supervisores de estágio curricular. **36ª Reunião Nacional da ANPEd**. Goiânia-GO. 2012.

CANDAU, V. M. (coord.). **Novos rumos da licenciatura: Pesquisa**. Brasília: Inep/PUC-RJ, 1987.

CANDAU, V. M. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

CANDAU, V. M. **Ressignificando a Didática na perspectiva intercultural**. GECEC. Departamento de Educação, PUC-Rio/CNPq, 2007.

CARDOSO, N. de S; FARIAS, J. M. S. Qual o conceito de Docência? Entre resistências e investigações. **Formação em movimento**. v. 22, n. 4, 2020.

CARDOZO, S. A. **Universidade e escola: uma via de mão dupla?** Dissertação de Mestrado. PUC-Rio. 2003.

CELANI, M. A. A. (org.) **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. 231 p.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008, p. 295-315.

CHARTIER, A-M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para pesquisa e para formação. In: **Educação e Pesquisa**. vol.26 no.2 São Paulo July/Dec. 2000.

COIMBRA, C. L. **Um modelo anacrônico para os cursos de Licenciatura no Brasil**: uma análise do Parecer CNE/CP nº 22/2019.

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, v. 30, n. 53, 2014, p. 171-186.

CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **UNIrevista**, vol. 1, n. 1, p. 32-46, janeiro/2006.

CURY, A. **Pais brilhantes, professores fascinantes**: a educação inteligente; formando jovens educadores e felizes. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2003.

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

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1981.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DINIZ, J. E. A Construção do Campo da Pesquisa Sobre Formação de Professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Revista Brasileira Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 83-93, 2010. D

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

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores S/A**: tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2019

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Estágio Supervisionado no Desenvolvimento de Aptidões e Formação de Competências. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 2, n. 4, p. 105-111, jul. 2001.

ESTRELA, M. T. (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997.

ESTRELA, M. T. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 43-64.  
F. da. (Org.). **Estágio Curricular**: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática. Natal: EdUFRN, 2005.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papyrus, 2012.

FELDENS, M. das G. A. Pesquisa em Educação na Formação de Professores. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte. 3-6 out. 1989.

FELDENS, M. das G. A. **Políticas de inserción en la docência**: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profissional docente. PREAL, documento n. 52, 2011.

FELÍCIO, H. M. dos S.; OLIVEIRA, R. A. de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar**, Curitiba, n. 32. 2008. p. 215-232.

FERNANDES, M. E. Memória Camponesa. **Anais da 21ª Reunião Anual de Psicologia, SPRP**, Ribeirão Preto, 1991. 20p.

FERREIRA, S. N. **A atuação obliterada do professor da Educação Básica na Formação inicial**: uma análise a partir do Estágio Curricular Supervisionado obrigatório. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2019.

FERREIRA, S. N.; MILITÃO, A. N. **O Estágio Curricular Supervisionado sob dois olhares**. CRV; Dourados, 2020.

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

FREIRE, P. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

FREITAS, H. C. L. de. PNE e formação de professores. Contradições e deságios. **Revista Retratos da Escola. Brasília**. v. 8, n. 15, jun./dez, 2014.

FREITAS, L. C. Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

GAIO, R.; CARVALHO, R. B.; SIMÕES, R. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, R. (org.). **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. Petrópolis, Vozes, 2008.

GALINDO, M. A; ABIB, M. L. V. dos S. Escola, universidade e estágio supervisionado: sentidos atribuídos pelos professores das escolas básicas. **Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP**. Campinas. 2012

GARCIA, M. de F. O estágio supervisionado como campo de desterritorialização da teoria e da prática de ensino. In: SANT'ANA, C. de C.; SANTANA, I. P.; EUGÊNIO, B. G. (Orgs.). **Estágio Supervisionado, formação e desenvolvimento profissional docente**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 237-248.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294p.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J-F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma**

GENTIL, H. S.; COSTAM. de O. Continuidades e descontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente. **Revista Educação Pública**. Cuiabá. v. 20, n. 43. mai./ago. 2011.

GIARETA, P. F.; MENEGHEL, S. M. A Dimensão Política na Prática Pedagógica da Formação de Professores do Ensino Superior. **Anais**. I Congresso Nacional de Educação EDUCERE. Curitiba: PUCPR, 2008. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/763\\_653.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/763_653.pdf).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.  
GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011. 200p.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, 1995, v. 35, n. 2, p. 57-63.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? In: FETTERMAN, D. M. (ed.). **Qualitative approaches to evaluation in education: The silent scientific revolution**. London, Praeger, 1988. p. 89-115.

GUEDES-PINTO, A. L; FONTANA, R. C. Apontamentos Teóricos. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte: FAE/UFMG, n. 44, p. 69-87, dez. 2006.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional. In: NÒVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**.

KOEHHANN, A. **Formação Docente e Extensão Universitária: tessituras entre concepções, sentidos e construções**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2019.

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

LEITE, C. **O currículo e o multiculturalismo no Sistema Educativo Português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

LEME, L. F. **Atratividade do magistério para o ensino básico: estudo com ingressantes de cursos superiores da Universidade de São Paulo**. 2012. 192 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.



LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

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

LIMA, L. C. **Administração Escolar: estudos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2011.

LIMA, L. C. Modelos organizacionais de escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da ação. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N. S.C. (orgs). **Políticas e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

LIMA, S.; REALI, A. M. M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: LIBANELO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educ. Soc.** [online]. 1999, vol.20, n. 68, pp.239-277.

LOCATELLI, C; DINIZ-PEREIRA, J. E. Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. **Cadernos de Pesquisas**, v. 26, n.3 jul./set. 2019.

LONGO, F. V; OLIVEIRA, J. M. Educação de mãe para filho: fatores associados à mobilidade Educacional no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 141, out./dez. 2017.

LOURO, G. L. Pedagogias da Sexualidade. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade, educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUDKE, M. Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação. **Cad. Pesq.**, SP, n. 64, fev. 1988, p. 61-63.

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

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

LÜDKE, M., CRUZ, G. B. da; BOING, L. A. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 42 set./dez. 2009.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

- LÜDKE, M.; SCOTT, D. O lugar do estágio na formação de professores em duas perspectivas: Brasil e Inglaterra. **Educação & Sociedade**, v. 39, n. 142, 2018.
- LUKÁCS, Gyorgy. **Ontologia do ser social: a falsa e a verdadeira ontologia de Hegel**. São Paulo: Editora Ciências Humanas. 1979.
- MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.
- MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina: eduel, 2003. p.11-25.
- MANZINI, E. J. **Formas de raciocínio apresentadas por adolescentes deficientes mentais: um estudo através de interações verbais**. Tese (doutorado). Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 1995.
- MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARCELO, C. A Identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, Autêntica, v. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.
- MARTINELLI, M. L. **Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras, 1999.
- MARTINS, R. X.; RAMOS, R. **Metodologia de pesquisa: guia de estudos**. Lavras: UFLA, 2013, p. 8-21.
- MATTOS, L. J. G.; SANTOS, S. C. dos. Os desafios do estágio supervisionado em um curso de Licenciatura a distância. **Rev. EaD em Foco**, 2018, v. 8, n. 1.
- MILITÃO, A. N. **O plano das orientações para a ação: a produção normativa legal para a educação paulista (2004-2013)**.
- MILITÃO, A. N.; FIGUEIREDO, C. R. de S.; NUNES, F. G. Estágio Curricular
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. (12ª edição). São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008 (Coleção Sociologia).
- MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul./set. 1993.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.09-29.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/ Rio de Janeiro: Hucitec/ABRASCO, 1992.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 2. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1994.

MIZUKAMI, M. das G. N. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. v. 39, n 14. Anais. Porto Alegre: Endipe, 2008.

MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 217-235.

**negócios à parte: como fortalecer laços e desatar nós na empresa familiar**. São Paulo: Gente, 2006.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, 158.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: FINGER, M.; NÓVOA, A. **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

NÓVOA, A. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, M. **Como fazer Pesquisa Qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, M. de; PEIXOTO. R. **Masculino e feminino: construções que carecem de (des)construções sociais**. Editora CRV. Curitiba, 2016.

PANIAGO, R. N; SARMENTO, T. J. O processo de estágio supervisionado na formação de professores portugueses e brasileiros. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 53, n. 39 mai./ago. 2015.

PASCHOAL, I. P. **Mobilidade intergeracional de educação no Brasil**. 76f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2008.

PASSOS, É.; BERNHOEFT, R.; BERNHOEFT, R.; TEIXEIRA, W. **Família, família,**

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortes, 1999.

- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-35.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência.** 3. ed., São Paulo: Cortez, 2008.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** 8. ed, rev., atual. e ampl. São Paulo: Cortez, 2017.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n.3 e 4, p.5-24, 2005/2006.
- PIMENTEL, Al. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 144, p. 179-195, nov./2001.
- POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional:** uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- QUEIROZ e COLABORADORES. **O Estágio Curricular Supervisionado na visão dos professores da Educação Básica.** CRV, Dourados, 2020.
- RAYMUNDO, G. M. C. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado na Construção dos Saberes Necessários à Docência. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 16(2): 357-374, 2013.
- ROCHA, A. L; OLIVEIRA, M. M. C. A feminização e a docência: uma reflexão com base nas pesquisas em educação a partir do século XXI no Brasil. **Olhares e trilhas.** Uberlândia, v. 19, n.1, jan./jun. 2017.
- ROMANOWSKI, J. P.; GISI, M. L.; MARTINS, P. L. Fóruns de Licenciatura: que contribuições para a formação de professores? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 121-135, jan./abr. 2008.
- S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas,1999.
- SANTOS, L. L. de C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de Padronização do Currículo e da Formação de Professores no Brasil. **Cad. CEDES** [online]. 2016, vol.36, n.100, pp.281-300.
- SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em revista.** v. 25, n. 2, p. 133-152, 2009.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em revista**, v. 25, n. 2, 2009, p. 133-152.

SARTI, F. M.; ARAÚJO. S. R. P. Acolhimento no Estágio Supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente. **Educação**. Porto Alegre, v. 39, n. 2, mai./ago. 2016.

SAUL, A. M.; SAUL, A. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 61, p. 19-36, set. 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 27. ed. Campinas: Autores Associados, 1993. (Polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. ed. comemorativa. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHEIBE, L. **A formação pedagógica do professor licenciado**: contexto histórico. Perspectiva, Florianópolis, a. 1, n. 1, ago./dez. 1983.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Periódico científico editado pela ANPAE, v. 23, n. 2, 2007, p. 277-292.

SCHEIBE, L. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 177-193. Editora UFPR, 2004.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.** [online]. 2010, vol. 31, n. 112, pp. 981-1000.

SCHEIBE, L.; DANIEL, L. S. Formação docente para a educação básica: um desafio para o ensino superior no século XXI. In: SCHEIBE, L.; DAROS, M. das D. **Formação de professores em Santa Catarina**. Florianópolis: NUP, CED, 2002.

SCHWARTZ, M. A. M.; BAPTISTA, N. M. G.; CASTELEINS, V. L. A Contribuição do

SHULMAN, L. S. **Those Who Understand**: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher. v.15, n.2. fev. 1986, pp. 4-14.

SOUSA, A. N. de. **Sou professor, sim senhor**. Campinas: Papyrus, 1996.

Supervisionado: disciplina ou componente curricular? O que dizem os normativos da UEMS e da UFGD. In: PERBONI, F.; FIGUEIREDO, C. R. de S. (Organizadores). **Lugares e não lugares do estágio supervisionado em Universidades Públicas de Mato Grosso do Sul**: UEMS e UFGD. Curitiba: CRV, 2019. (Coleção Licenciaturas, v. 1).

TARDIF, M. O que é o saber da experiência no ensino? In: ENS, R. T.; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; BEHRÉNS, M. A. (Orgs.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2012. p. 27-42.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

**Teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, I. P. A (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas Papirus, 1998.

VIERA, M. do P. de A.; PEIXOTO, M. do R. da C. e KHOURY, Y. M. **A pesquisa em história**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1995.

## APÊNDICE A

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, **OSMAR JESUS MACEDO**, diretor do Campus de Três Lagoas/CPTL, RG nº 104.431.21 SSP/MS, CPF nº 062.079.398-83 , AUTORIZO o pesquisadora **JULICE DE SOUZA FARIAS**, RG nº **001.531.411** SSP/MS, CPF nº **031.906.741-67**, e função institucional de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEMS – Paranaíba - MS, a realizar tomada de informações pertinentes a pesquisa por vias de entrevistas ou questionários com os licenciados. O referido estudo é intitulado, “**O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório na percepção dos licenciandos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Três Lagoas**”, e seu objetivo é buscar identificar e compreender as características formativas no âmbito do estágio supervisionado obrigatório, pela visão dos estagiários, como um espaço de contribuição para a formação do professor.

Mestranda Julice de Souza Farias – RGM nº 2018800659  
julicefarias@yahoo.com.br (67) 99214-3888

Orientadora Profa. Dra. Andréia Nunes Militão  
Programa de Pós-Graduação UEMS-Paranaíba  
andreiamilitao@uems.br

Os pesquisadores acima qualificados se comprometem a:

- 1- Iniciarem a coleta de dados somente após o Projeto de Pesquisa ser aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.
- 2- Obedecerem às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 3- Assegurarem a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantem que não utilizarão as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, respeitando deste modo as Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, nos termos estabelecidos na Resolução CNS nº 466/2012, e obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV e no Novo Código Civil, artigo 20.

Três Lagoas, 09 de dezembro de 2019.

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

a) Você, professor(a), está sendo convidado a participar de um estudo intitulado **“O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório na percepção dos licenciandos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus de Três Lagoas”**. Este estudo é a pesquisa de mestrado do programa de pós-graduação em Educação da UEMS-Paranaíba-MS em desenvolvimento pelo discente Julice de Souza Farias.

b) O objetivo desta pesquisa é buscar identificar e compreender as características formativas na formação do professor da escola apresentados ao desenvolver-se as ações de acompanhamento de estagiários durante as atividades de estágio curricular supervisionado obrigatório na instituição escolar de educação básica.

c) Caso você participe da pesquisa, será necessário proceder do preenchimento de um questionário impresso ou conceder uma entrevista ao pesquisador. Os questionários serão tabulados e quantificados em planilhas e gráficos, já as entrevistas serão gravadas em áudio e depois transcritas para a forma escrita. Os arquivos serão utilizados unicamente para fins da pesquisa e deverão ser prontamente descartados ao final de sua utilização.

d) O objetivo da entrevista é apenas de ouvir seu ponto de vista, sua opinião sobre o estágio curricular supervisionado e como compreende suas relações. Assim, o possível risco na entrevista é você sentir-se constrangido ao expor sua opinião, no entanto, sua identidade permanecerá anônima e as instituições de educação básica não serão expostas ou citadas nominalmente. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, como aponta tal resolução toda pesquisa com seres humanos envolvem risco em tipos e gradações variados, pois não há pesquisa com seres humanos sem risco a integridade física ou mental de seus participantes, o participante da pesquisa pode se sentir constrangido em expor informações pessoais e sobre sua rotina de trabalho, para estas possibilidades iremos assegurar espaço para que o participante possa expressar seus receios ou dúvidas durante o processo de pesquisa, evitando qualquer forma de imposição ou constrangimento, respeitando sua cultura

e) Nota-se que os instrumentos apenas serão relevados para fins da pesquisa. A identificação do seu nome só será realizada caso você deseje, do contrário, a pesquisa é totalmente anônima. Ressalta-se que nenhum dos indivíduos e nem a escola serão expostos pela pesquisa.

f) Os questionários serão aplicados na escola ou em locais de sua preferência, ainda assim, será estabelecido prazo para devolutiva dos instrumentos. As entrevistas serão realizadas na escola onde trabalha, preferencialmente, ou em algum outro local de comum escolha diante da impossibilidade anterior. Prevê-se que a duração máxima da entrevista permaneça em 50 minutos.

g) Os pesquisadores abaixo citados são responsáveis pela pesquisa e poderão ser contatados para reais esclarecimentos e dúvidas.



Orientadora Profa. Dra. Andréia Nunes Militão  
Programa de Pós-Graduação UEMS-Paranaíba  
andreiamilitao@uems.br

Mestranda Julice de Souza Farias  
julicefarias@yahoo.com.br  
(67) 99214-3888

- h) Se achar necessário desligar-se desta pesquisa, poderá solicitar a devolução deste termo de livre consentimento e esclarecido, em seu original e a qualquer momento.
- i) Para que seja mantida a confidencialidade, as informações prestadas ao estudo, e sendo necessárias em relatório ou publicação, estas serão necessariamente codificadas, utilizando-se de pseudônimos (apelidos inventados) e padrões numéricos. E mesmo que os resultados forem publicados, não será crédito seu nome.
- j) Os resultados se tornarão públicos a partir de sua publicação oficial nos canais de divulgação acadêmica e outros.
- k) Estão garantidas todas as informações que você deseje solicitar, antes e depois da pesquisa.
- l) Por fim, por sua colaboração no desenvolver desta pesquisa, não haverá provimentos, gratificações, ou pagamentos de nenhuma espécie.

Eu, \_\_\_\_\_ li o texto acima e compreendi a real natureza e os objetivos da pesquisa. As informações prestadas mencionam os procedimentos e estabelecem os riscos do estudo. Compreendi que possuo livre condições para interromper minha participação na pesquisa, a qualquer momento, sem a necessidade de justificativa. Concordo voluntariamente em participar do estudo e compreendo que não receberei nenhum tipo de pagamento ou gratificação por integrá-lo.

## APÊNDICE C

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Qual foi a sua expectativa ao chegar na escola de Educação Básica para realizar o estágio?
2. Como foi sua recepção na escola? (Quem o recebeu? Recebeu alguma orientação por parte da escola - diretor, coordenador, professor sobre o estágio?)
3. Qual foi sua percepção sobre a escola (estrutura física, corpo docente, alunos, direção)?
4. Como foi o processo de estágio? (pensando na escola de educação básica)
5. Como foi organizado o seu processo de estágio pela escola/professor supervisor?
6. Você considera essa organização adequada?
7. Você considera que o estágio contribui para sua formação docente? Em quais aspectos?
8. O professor supervisor fez algum tipo de avaliação do seu estágio?
9. Que atividades você realizou durante o estágio (regência, observação, projeto específico)?
10. Você se sente acolhido pelos docentes da educação básica?
11. Você enfrentou alguma dificuldade durante a realização do estágio na escola?
12. Gostaria de destacar algum acontecimento/situação mais significativa que ocorreu durante o estágio na escola?
13. Como são selecionados os professores da Educação Básica que irão acompanhar os estagiários?
14. Como você se relaciona com o professor da Educação Básica?
15. Como o professor da Educação Básica contribui/auxilia durante o estágio?
16. Você considera que o professor da Educação Básica contribui com a formação de professores?

## APÊNDICE D

### ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE A UNIVERSIDADE

1. Qual foi a sua expectativa ao iniciar a disciplina/componente curricular de estágio?
2. Como o orientador de estágio da universidade organizou a disciplina de estágio? (parte teórica, parte prática)?
3. Você conhece o regulamento de estágio da universidade?
4. Quais autores/textos você leu durante a disciplina de estágio?
5. Como foi definida a escola em que você realizou o estágio?
6. Como foi o acompanhamento do estágio por parte do orientador (Ele foi na escola junto com os estagiários? em quais momentos?)
7. Como é definido o orientador de estágio? (pela matrícula? A escolha é do aluno estagiário? A escolha é do orientador?)
8. O estágio é realizado individualmente, em dupla ou em grupos?
9. Como foi o processo de estágio? (pensando na universidade)
10. Como foi organizado o seu processo de estágio pela universidade/professor orientador?
11. Você considera essa organização adequada?
12. Você considera que o estágio contribui para sua formação docente? Em quais aspectos?
13. O professor orientador fez algum tipo de avaliação do seu estágio? Como foi? (Frequência, relatório, artigo, resenha, apresentação oral...)
14. Que atividades você realizou durante o estágio (leituras, encontros de orientação, elaboração de projeto específico, elaboração de plano de aula...)?
15. Você enfrentou alguma dificuldade durante a realização da disciplina de estágio na universidade?
16. Gostaria de destacar algum acontecimento/situação mais significativa que ocorreu durante o estágio na universidade?
17. Como você considera o processo de acompanhamento da universidade com aluno estagiário?
18. Em que momento do curso se inicia a realização do estágio? Você considera esse momento adequado?
19. Como é distribuída a carga horária do estágio entre as diversas atividades do estágio (observação, elaboração do plano do estágio, elaboração do plano de aula, regência, relatório)? Quantas horas vocês fazem de estágio?

20. Como o Estágio se articula com as demais disciplinas do curso?
21. Você se sente acolhido pelo seu orientador de estágio?
22. Quais os sentimentos as atividades de estágio te despertaram?
23. Você acha que o estágio é valorizado como algo importante no seu curso? Por quê?

## APÊNDICE E

### QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS QUE REALIZARAM O ESTÁGIO

#### I – PERFIL DOS ALUNOS

**Sexo:** ( ) feminino ( ) masculino

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Cor:** ( ) Branco ( ) Pardo ( ) Preto ( ) Amarelo ( ) Indígena  
\_\_\_\_\_

**Naturalidade:** \_\_\_\_\_

#### **Estado civil**

( ) Casado (a)

( ) Solteiro (a)

( ) Viúvo (a)

( ) Vive com companheiro (a)

( ) Separado (a)

( ) Divorciado (a)

#### **Tem filhos**

NÃO ( )

SIM ( )

Quantos: \_\_\_\_\_

#### **Com quem você mora:**

( ) Mora sozinho

( ) Família Nuclear Constituída (explicar)  
outros não parentes

( ) Família Nuclear Original (explicar)

( ) Mora com outros parentes

( ) Mora com

#### **Renda familiar:**

( ) Até um salário  
mínimo (R\$ 998,00)

( ) Mais de 1 até 2  
salários mínimos

( ) Mais de 2 até  
5 salários  
mínimos

( ) Mais de 5 até  
10 salários  
mínimos

( ) Mais de 10 até  
15 salários mínimos

( ) Mais de 15 até

20 salários mínimos  
( ) Mais de 20  
salários mínimos

**Grau de escolaridade da família: – Marque um x no item correspondente**

<b>Grau de escolaridade</b>	<b>PAI</b>	<b>MÃE</b>	<b>CÔNJUGE/COMPANHEIRO (A)</b>
Sem escolaridade			
Ensino Fundamental (incompleto)			
Ensino Fundamental (completo)			
Ensino Médio (incompleto)			
Ensino Médio (completo)			
Ensino Superior (incompleto)			
Ensino Superior (completo)			
Pós Graduação (Especialização)			
Mestrado			
Doutorado			

**II. DADOS DA ESCOLA/PROCESSO DE REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO**

**Qual licenciatura está cursando:** \_\_\_\_\_

**Ano ou semestre que está cursando a licenciatura:** \_\_\_\_\_

**Escola(s)/Organização(ões) Concedente(s) onde foram realizados os estágios:**  
\_\_\_\_\_

**Níveis de Ensino em que realizou o estágio (EI, EF, EM):**  
\_\_\_\_\_

**Modalidade de Ensino em que realizou o estágio (EJA, Ed. Especial, Ed. do Campo, Ed. Indígena, Ed.**

**Profissional, Sistema Privação de Liberdade, Quilombo etc.):**  
\_\_\_\_\_

**Período em que realizou o estágio:** ( ) manhã ( ) tarde ( ) noite

**Qual a carga horária semanal dedicada ao estágio:** \_\_\_\_\_

**III. TRAJETÓRIA FORMATIVA DO ALUNO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Rede de escola que frequentou o Ensino Fundamental:**

- ( ) apenas pública
- ( ) apenas privada
- ( ) maior parte pública
- ( ) maior parte privada

**Tipo de escola que frequentou o Ensino Fundamental:**

- área urbana  
 área rural

**Nível/Modalidade de escola que frequentou o Ensino Fundamental:**

- EJA  
 Escola Indígena  
 Escola do campo  
 Ensino regular  
 Outros: \_\_\_\_\_

**Rede de escola que frequentou o Ensino Médio:**

- apenas pública  
 apenas privada  
 maior parte pública  
 maior parte privada

**Tipo de escola que frequentou o Ensino Médio:**

- área urbana  
 área rural

**Nível/Modalidade de escola que frequentou o Ensino Médio:**

- EJA  
 Escola Indígena  
 Escola do campo  
 Ensino regular  
 Outros: \_\_\_\_\_

**Você cursou o Magistério em nível de Ensino Médio:**

- Sim                       Não

Especifique o curso:

\_\_\_\_\_

Ano de conclusão do curso: \_\_\_\_\_

**Tem outra graduação concluída:**

Curso: \_\_\_\_\_

Faculdade/Universidade: \_\_\_\_\_

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_  Licenciatura

- Bacharelado  
 Licenciatura/Bacharelado  
 Tecnólogo

**A Faculdade/Universidade que você cursou é:**

**Tipo:**  Federal       Estadual                       Municipal                       Privada

**Modalidade:**  
 À distância                       Presencial                       Semipresencial

**Você já realizou curso de pós-graduação:**

**Especialização - 360h**

Curso: \_\_\_\_\_

Faculdade/Universidade: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Modalidade:  À distância  Presencial  Semipresencial

Faculdade/Universidade:  Estadual  Municipal  Privada  Federal

**Mestrado:**

Curso: \_\_\_\_\_

Faculdade/Universidade: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Modalidade:  À distância  Presencial  Semipresencial

Faculdade/Universidade:

Federal  Estadual  Municipal  Privada

**Doutorado:**

Curso: \_\_\_\_\_

Faculdade/Universidade: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_

Modalidade:  À distância  Presencial  Semipresencial

Faculdade/Universidade:

Federal  Estadual  Municipal  Privada