

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Cybele Roncato Zancarli

Formação inicial do educador, durante o período de estágio de Licenciatura
na área de educação: da gestão educacional às práticas docentes

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo
2023

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Cybele Roncato Zancarli

Formação inicial do educador, durante o período de estágio de Licenciatura
na área de educação: da gestão educacional às práticas docentes

Dissertação apresentada à Banca
Examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo (PUC-SP), como
exigência parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação: Formação de
Formadores, sob a orientação da Prof.^a
Dr^a. Vera Maria Nigro de Souza Placco.

Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores

São Paulo
2023

Cybele Roncato Zancarli

Formação inicial do educador, durante o período de estágio de Licenciatura
na área de educação: da gestão educacional às práticas docentes

Dissertação apresentada à Banca
Examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo (PUC-SP), como
exigência parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação: Formação de
Formadores, sob a orientação da Prof.^a
Dr^a. Vera Maria Nigro de Souza Placco.

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pelo acolhimento durante esses dois anos de aprendizagem.

À querida e admirada Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco, pelos saberes partilhados, respeito durante a elaboração desta pesquisa e por tantos ensinamentos.

Aos meus queridos pais, Waldir e Maria Alaide (em memória), por me inspirarem e incentivarem as minhas escolhas e estudos.

À minha irmã Cynthia, que está ao meu lado e me acolhe de maneira incondicional.

Ao meu esposo Felipe, grande parceiro, incentivador e a melhor rede de apoio.

Aos meus filhos Enzo e Alicia, minhas razões para ser uma pessoa melhor a cada dia e que dão sentido à minha caminhada.

Aos profissionais que participaram desta pesquisa, sem os quais ela não teria se concretizado.

Às Coordenadoras Pedagógicas, Professoras, Estagiários e crianças, que fizeram ou fazem parte da minha trajetória profissional e nutrem a minha escolha por permanecer na Educação.

Às tutoras do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores (Formep), da PUCSP, que me acompanharam desde o início desta pesquisa, me ajudando a resgatar as experiências vividas e que me fizeram chegar até aqui.

Às queridas Profas. Dras. Laurizete Ferragut Passos, Danielle Girotti Callas e Elvira Aranha, pela disponibilidade e contribuições significativas, na qualificação desta pesquisa.

Às amigas do CEPId, pelo apoio na reta final desta pesquisa e incentivo para seguir desbravando novos horizontes.

Aos amigos que fiz no mestrado, que, mesmo a distância, por conta do período de isolamento, foram fonte de aprendizado e incentivo para trilhar esse caminho.

Ao Humberto Silva, por sua dedicação ao Formep, sempre disposto a contribuir e indicar os caminhos e as etapas dos processos.

Ao Colégio Salesiano Santa Teresinha, nas figuras dos Padres José Adão, Edilson Morgado e Aramis Biaggi, que acreditaram em meu potencial e proporcionaram o meu primeiro contato com a Gestão Escolar.

Aos gestores e profissionais do Colégio Vital Brazil que despertaram em mim a paixão pelo conhecimento.

A todos profissionais da educação que fizeram ou fazem parte de minha trajetória educacional, o meu sincero agradecimento por contribuírem com um pouco de vocês na minha constituição como formadora.

Se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem mesmo viver nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo – pelo menos no que constitui o essencial da minha vida –, devo ser para mim mesmo um valor ainda por-vir, devo não coincidir com a minha própria atualidade. (BAKTHIN, 1992, p. 33).

ZANCARLI, Cybele Roncato. Formação inicial do educador, durante o período de estágio de Licenciatura na área de educação: da gestão educacional às práticas docentes. 2023. 160 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

RESUMO

O estudo objetiva apresentar e discutir conceitos sobre formação inicial em Pedagogia, refletindo as funções do CP, do professor e do estagiário de Pedagogia no espaço escolar durante o processo formativo, analisando, com os CP, professores e estagiários, o papel de cada participante da pesquisa, durante o período de estágio e quais os impactos de suas ações para o processo formativo do futuro professor.

A partir de rodas de conversas com coordenadoras pedagógicas, professoras e estudantes de pedagogia (estagiários), de escolas privadas da cidade de São Paulo, foi possível observar o valor desse período na formação inicial e em contrapartida determinados desafios que impactam no cotidiano escolar e consequentemente na formação dos futuros formadores.

Embasado em vários estudos de Placco e Almeida (2003, 2015, 2018) , em que contribuem de maneira significativa sobre a rotina dos coordenadores pedagógicos (CP), professores e estagiários perante as necessidades e as possibilidades de mudança para atender à função formadora.

Durante a pesquisa foi possível identificar a falta de clareza dos coordenadores sobre as ações com potencial formativo na escola e como realizá-las, principalmente no que diz respeito à condução das ações de formação e às estratégias formativas. Utilizando como base os escritos de Imbernón (2009), Tardif (2008, 2013, 2014), Pimenta (2011, 2012, 2017), Nóvoa (2008, 2009, 2017), Gatti (2002, 2008, 2010), Libâneo (2006, 2010, 2012) e André (2013, 2016), foram produzidas algumas reflexões na defesa da formação em contexto de trabalho, por considerar as situações reais que se colocam na rotina escolar. Ao final é apresentada uma proposta de formação para coordenadores pedagógicos sugerindo um plano formativo a fim de contribuir na formação dos estagiários no ambiente escolar, bem como questões de formação continuada de professores e, conjuntamente, proporcionar experiências práticas que possam significar mudança na atuação profissional dos próprios CP.

Palavras-chave: Estagiário. Formação inicial. Professor. Coordenação Pedagógica.

ZANCARLI, Cybele Roncato. Initial teacher training, during the Licentiate's internship period in the area of education: from educational management to teaching practices. 2023. 160 p. Dissertation (Professional Master's Degree in Education: Formation of Trainers) – Pontifical Catholic University of Sao Paulo, Sao Paulo, 2023.

ABSTRACT

The study aims to present and discuss concepts about initial education in Pedagogy, reflecting the functions of the PC, the teacher and the Pedagogy intern in the school space during the formative process, analyzing, with the PC, teachers and interns, the role of each participant in the research, during the internship period and what are the impacts of their actions on the training process of the future teacher.

From rounds of conversations with pedagogical coordinators, teachers and pedagogy students (interns), from private schools in the city of São Paulo, it was possible to observe the value of this period in initial training and in contrast to certain challenges that impact the school routine and consequently in the training of future trainers.

Based on several studies by Placco and Almeida (2003, 2015, 2018) , in which they significantly contribute to the routine of pedagogical coordinators (PC), teachers and interns in view of the needs and possibilities of change to meet the educational function.

During the research, it was possible to identify the coordinators' lack of clarity about actions with training potential in the school and how to carry them out, especially with regard to conducting training actions and training strategies. Using as a basis the writings of Imbernón (2009), Tardif (2008, 2013, 2014), Pimenta (2011,2012, 2017), Nóvoa (2008, 2009, 2017), Gatti (2002, 2008, 2010), Libâneo (2006 ,2010, 2012) and André (2013, 2016), some reflections were produced in defense of training in a work context, considering the real situations that arise in the school routine. At the end, a proposal for training for pedagogical coordinators is presented, suggesting a training plan in order to contribute to the training of interns in the school environment, as well as issues of continued training for teachers and, together, to provide practical experiences that may mean change in the professional performance of teachers CP themselves.

Keywords: Intern. Initial formation. Teacher. Pedagogical Coordination.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Nova LDB - Nível Superior- Cursos e Programa.....	42
Quadro 2 - Características da abordagem qualitativa	85
Quadro 3 - Organização das etapas da pesquisa de campo, na ordem da realização	89
Quadro 4 - Questionário para conhecimento do perfil profissional dos CP e professores	96
Quadro 5 - Questionário para conhecimento do perfil profissional dos estagiários...	97
Quadro 6 - Questões que estimularam o diálogo nas rodas do CP e a relação com o tema de estudo	99
Quadro 7 - Questões que estimularam o diálogo nas rodas dos professores e a relação com o tema de estudo.....	100
Quadro 8 - Questões que estimularam o diálogo nas rodas acerca.....	100
Quadro 9 - Questões complementares que estimularam o diálogo nas rodas acerca do percurso formativo na área educacional durante o estágio remunerado	101
Quadro 10 - Organização da base de dados.....	102
Quadro 11 - Caracterização das CP participantes da RC	105
Quadro 12 - Caracterização das professoras participantes da RC	107
Quadro 13 - Caracterização das estagiárias participantes da RC.....	109

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Base comum para reformar a formação de professores	51
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de atuação das CP	106
Gráfico 2 - Tempo de atuação das professoras	108
Gráfico 3 - Tempo de atuação das estagiárias	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS (EM CONSTRUÇÃO)

ABNT	- Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABRAPEC	- Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	- Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	- Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOF	- Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
BNC	- Base Nacional Comum
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
BU	- Biblioteca Universitária
Capes	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cevac	- Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz
CNE/CP	- Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno
CP	- Coordenador(a) pedagógico(a)
DCNs	- Diretrizes Curriculares Nacionais
FCC	- Fundação Carlos Chagas
FORUMDIR	- Fórum Nacional de Diretores de Faculdades
IES	- Instituições de Ensino Superior
LDB	- Lei de Diretrizes e Base
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	- Lei Orçamentária Anual

MBA	- Master in Business Administration (Mestre em Administração de Negócios)
MEC	- Ministério de Educação e Cultura
NBR	- Normas Técnicas Brasileira
Pibid	- Programa Institucional de Iniciação à Docência
PNE	- Plano Nacional de Educação
PP	- Professor-parceiro
PRP	- Programa de Residência Pedagógica
PUC	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RC	- Roda de conversas
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	- Universidade Aberta do Brasil

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. ESTUDOS CORRELATOS	24
2.1 Revisão dos estudos realizados sobre o tema e suas contribuições para a pesquisa	24
3. FORMAÇÃO	33
3.1. Contextualizando o conceito de formação	35
3.2. Políticas públicas de formação inicial relevantes, antes e pós- LDB 9.394/96.....	40
3.2.1 Marcas e normativas do estágio	55
3.3 O estágio na formação inicial do futuro professor	65
3.4. A parceria formativa e os atores durante o processo de formação inicial e no ambiente escolar	71
3.4.1 - O coordenador pedagógico	75
3.4.2 - O professor-parceiro.....	79
4. METODOLOGIA	83
4.1 Pesquisa qualitativa	84
4.2 Produção de dados	88
4.2.1 Instrumentos de produção de dados	89
4.2.1.1 Questionário.....	89
4.2.1.2 Roda de Conversa	90
4.3 Cenário pesquisado	93
4.4 Perfil dos participantes da pesquisa.....	94
4.5 Etapas da pesquisa.....	95
4.5.1 Etapa 1: preparação.....	96
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	104
5.1 A vez e a voz dos participantes.....	105
5.1.1 Apresentação das CP participantes da Roda de conversa.....	105

5.1.2 Apresentação das professoras participantes da Roda de conversa	107
5.1.3 Apresentação das estagiárias participantes da Roda de conversa	108
5.2. Eixos de reflexões no processo formativo dos estagiários	110
5. ANÁLISE DAS RODAS DE CONVERSA	112
6.1 O lugar de fala.....	113
6.2 Um aprendizado a compartilhar	116
6.3 O lugar de onde se fala	118
6.4 O tempo para essa fala	121
6. PROPOSTAS DE FORMAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR	127
7.1 Ações para um encontro formativo com CP e estagiários	129
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	137
ANEXOS.....	152
APÊNDICES.....	155

1. INTRODUÇÃO

O pensamento crítico leva o homem a se descobrir em situação, a admirar a realidade, e assim, apropriar-se da temática do conhecimento que não é fixa por não serem fixas as relações homem mundo. (FAZENDA, 2003, p.36)

É importante resgatar nas memórias algumas vivências que contribuíram na minha constituição identitária. Início, partilhando meus aprendizados nos espaços educacionais, nas relações estabelecidas e nas experiências vividas. Um trilhar do percurso acadêmico e profissional, como aluna, educadora e coordenadora pedagógica (CP), para propor os questionamentos trazidos nesta dissertação.

Ao volver às lembranças da infância, no início da década de 80, relembro das férias no noroeste do Estado de São Paulo, na casa dos meus avós, liderando as brincadeiras e exercendo o papel de professora nos jogos simbólicos, acredito que por uma forte influência da minha mãe e irmã, que seguiam a carreira docente.

A minha educação básica foi realizada entre colégios público e privado, compartilhando momentos de acolhimento e encantamento ao lado de grandes educadores. Destaco, no Ensino Fundamental (7ª série, em 1992), as palavras da CP do colégio confessional localizado na zona norte da capital, ao dizer “Eu preciso de você, para me ajudar com os alunos do 7º ano A”. Assertiva na conduta e nas palavras, a minha coordenadora foi decisiva para resgatar o péssimo aproveitamento acadêmico e atitudinal que eu vinha apresentando, rever como sujeito e líder positivo. Ser professora era o meu ideal desde pequena. Cercada de bons exemplos na vida escolar e pessoal, o desejo de criança foi solidificando, não visualizando outra direção que não fosse o curso de Magistério.

Foram quatro anos de estudos, estágios supervisionados e de observação. Recordo-me de um momento especial realizado durante o estágio em uma turma de 2ª série, em 1996, na rede pública estadual paulista, em que a professora da sala pediu para eu escrever o conteúdo na lousa e, ao acabar o espaço livre, questionei as crianças se já poderia apagar uma parte do registro que havia realizado e a turma toda começou a gritar, sendo necessário a intervenção da regente, que, na sequência, orientou-me com a maneira mais adequada de realizar esse questionamento sem gerar alvoroço entre as crianças, algo pertinente que reproduzi ao longo da minha esta

experiência como docente. Experiências com a participação na dinâmica da sala de aula e orientação como a relatada acima acredito serem raríssimas, a ponto de não estarem presentes em minhas memórias, durante esse percurso. Outro profissional de quem pouco me recordo, nos momentos de estágio, é o Coordenador Pedagógico (CP); lembro-me apenas do primeiro e único contato na entrega da documentação do estágio enviado pela escola à instituição e a apresentação da professora e a turma em que eu realizaria a observação. Como a coordenadora, como agente de formação poderia ter feito a diferença durante essas vivências! Demonstrei interesse em participar de momentos formativos, ofereci auxílio na dinâmica da gestão escolar, mas o estágio no curso do Magistério era apenas em sala de aula, o que a secretaria escolar deixou claro, ao refutar o meu pedido.

No último ano do curso de Magistério, em 1998, vivi minha primeira experiência profissional, como auxiliar de classe, em uma escola de Educação Infantil recém-inaugurada. Naquele período, observava atentamente o que as professoras faziam e como faziam. A maneira como conduziam as propostas, estabeleciam relações com as crianças e como tomavam decisões cotidianas. Percebi a importância do papel do educador na formação das crianças, assim como na minha própria constituição profissional.

Novamente, me chamava atenção a figura do CP, que, nessa experiência, acumulava funções como orientadora, diretora e mantenedora, deixando a cargo apenas da equipe de professores a condução do planejamento e a elaboração de estratégias de aprendizagem. Minha relação com a gestão também foi muito distante; o diálogo do primeiro encontro e acolhida na instituição foi um dos raros momentos em que conversamos tranquilamente. O cotidiano da escola era intenso e suas atribuições eram diversas, restringindo nosso contato aos cumprimentos cordiais de entrada e saída na instituição.

Conciliando a vida profissional e acadêmica, ingressei no ano seguinte na graduação em Pedagogia. No momento, ministrava aulas apenas no ensino fundamental, nos anos iniciais, no sistema público do Estado de São Paulo, como professora efetiva recém concursada.

Nessa fase, sofri uma forte influência dos professores e do CP, na minha formação profissional. Na gestão pública, deparei-me com educadores agentes de

mudanças, comprometidos com a qualidade da educação, que se tornaram referência na minha formação, assim como educadores resistentes, verbalizando que não valeria esforços, diante de um sistema falido.

Com atribuições claras estabelecidas ao CP, comecei a compreender sua função no cotidiano escolar e o quão desafiadoras eram suas demandas. Entre elas, realizar as formações e orientações diante de um grupo tão heterogêneo, em que os papéis dos professores variavam entre líderes de resistência, diante de situações que mobilizavam deslocamento da zona de conforto, ou seja, em sua prática docente habitual; era possível também identificar líderes de mudança, dispostos a aperfeiçoar as suas práticas, além dos professores silenciosos, que mal se posicionavam, mantendo-se calados e dispostos a realizar o que a maioria assim decidisse.

Era um grande desafio ao CP, que precisava estabelecer os vínculos com esses profissionais, para, então, pontuar as fragilidades e iniciar as formações, a fim de mobilizar transformações no ambiente escolar e, conseqüentemente, na construção desse grupo.

Em 1999, concomitantemente à regência no serviço público, comecei um novo caminhar, ingressando como auxiliar contratada, em uma escola privada, confessional e de grande porte, na zona norte da capital. Diante da intensa jornada e da má qualidade de vida que vivia, optei por abdicar do cargo concursado. Durante os quatro anos nessa função de auxiliar, transitei entre as salas de aula e as demandas da coordenação pedagógica. Era evidente a sobrecarga da CP, que, em muitos momentos, demonstrava interesse em contribuir na formação dos estudantes de pedagogia que ingressam na escola, mas, diante da rotina atribulada, as orientações ficavam fragilizadas. Não havia um plano de formação específico para ingressantes como eu; essa formação ficava a cargo das observações e conclusões extraídas das práticas dos regentes, aos quais acompanhava.

Durante esse período, realizei o estágio da graduação, com a oportunidade de adentrar nas questões burocráticas que envolviam a instituição escolar, que tanto instigavam nos estágios do Magistério, relatado anteriormente, e conhecer um pouco mais da função do CP, que tanto me questionava. Porém, as expectativas não se tornaram realidades, pois, fui destinada a um trabalho mecânico de atualização do

prontuário dos alunos de toda escola, em uma mesa isolada, sem o contato tão desejado para melhor compreensão das atribuições sobre a gestão escolar.

Com o passar dos anos, na mesma instituição, fui adquirindo vivência na área e confiança da equipe gestora, sendo convidada à regência de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental; nesse momento, o papel do CP tornou-se de grande valia. Como regente, em um período de 12 anos, foi possível ter um outro contato com a CP, que destinava orientações específicas quanto à minha prática, visando à melhoria das aprendizagens dos alunos, tornando-se uma referência nessa função, contribuindo e inspirando a minha formação identitária como coordenadora, cargo que ocupo nos dias de hoje.

Encantada com a possibilidade de ministrar aulas, mas com um olhar carinhoso voltado à gestão escolar, cursei em 2007, a pós-graduação Lato sensu em *Master in Business Administration* (MBA), na área de gestão escolar, no Centro Universitário (FMU). Concomitante a essa formação acadêmica, tive a oportunidade de ministrar aulas no curso de Pós-graduação em Educação Infantil, pela Universidade que compunha a mesma rede de escolas em que lecionava como professora do Ensino Fundamental, sendo minha primeira experiência como formadora de formadores.

Nesse período, recordo-me de falas das estudantes a respeito de minha atuação: “Todo professor de graduação deveria passar pela experiência de sala de aula, pois a sua experiência vivida na escola ajuda a atrelar a teoria da universidade com a prática de sala de aula”. Foram seis meses, durante 2012, de grande aprendizado e uma possibilidade a médio prazo de retornar a essa função, de formadora de formadores, no campus universitário.

No segundo semestre de 2013, enveredando totalmente para gestão, fui convidada a assumir a Gestão Pedagógica de uma instituição centenária da mesma rede confessional, situada no centro da capital São Paulo.

Distante da sala de aula, desenvolvendo e aprimorando o olhar atento e uma escuta ativa para toda comunidade educativa, foi possível notar diferenças na maneira de agir e de conduzir as propostas pedagógicas, por parte dos professores e, consequentemente, na sistematização das aprendizagens dos educandos, com maneiras diferentes de ensinar e aprender, o que é natural, já que somos sujeitos singulares.

Observei que o desenvolvimento profissional dessas educadoras também acontecia de maneira diferenciada. Algumas, no início da carreira, mostraram-se entusiasmadas, enquanto outras demonstravam certa insegurança. Da mesma maneira, percebi a flexibilidade de profissionais com muitos anos de experiência, para enfrentar as situações cotidianas em sala de aula, enquanto outras apresentavam rigidez e dificuldade em adaptar-se às mudanças que surgiam.

Nessa experiência, além dos professores, a equipe era composta por estagiários de Pedagogia. Seria a oportunidade de contribuir com a formação inicial de futuros professores, tentando dar um suporte maior do que aquele que presenciei nas escolas em que realizei os meus estágios, mas vivia a demanda do CP, que realmente em determinados momentos era absurda, gerenciando o cotidiano escolar com orientações educacionais diante de situações indisciplinadas ou de aprendizagem, organização de eventos; e acabei reproduzindo o que tanto me inquietava: Como o CP poderia contribuir na formação desses novos educadores? Como justificar aos mantenedores a necessidade de momentos formativos com estagiários, que contribuem no máximo por dois anos na instituição, mas que, ao longo de sua trajetória, podem contribuir para uma educação de qualidade, em que os direitos e deveres de todos os envolvidos sejam respeitados? Como organizar o meu cotidiano escolar como CP, incluindo encontros de formação, feedback e orientações para esses futuros professores?

Em maio de 2017, após dezenove anos na mesma rede de escolas, desliguei-me da instituição, à qual devo minha gratidão, pela oportunidade de adentrar na gestão escolar, aceitando o convite que me foi feito para exercer a mesma função como CP, em uma instituição na zona oeste da capital, possuindo, entre outras demandas, a contratação, formação e orientação de estagiários de Pedagogia.

Durante quatro anos nessa experiência profissional, estabeleci contato com estudantes de pedagogia, analisando currículos, narrativas avaliativas e entrevistando-os, com o propósito de estabelecer um vínculo com a instituição por meio do contrato de dois anos de estágio remunerado.

A esses estudantes, cabia, durante esse período, o acompanhamento da rotina escolar, auxiliando os professores e crianças na demanda diária. Como CP, o meu desejo era contribuir de maneira efetiva na formação deles, mas a minha rotina

atribulada impedia-me de algo mais, restando apenas apontamentos específicos sobre determinada conduta com as crianças, diante de fatos do cotidiano escolar.

Ao término do contrato pré-estabelecido de dois anos, os estudantes faziam uma avaliação sobre os meses de estágio realizado, pontuando as tarefas atribuídas e sugestões para melhorias de suas experiências vividas. Com frequência, relatos sobre a ausência de ações formativas eram ressaltados, vindo ao encontro da minha inquietação como CP e formadora. Que influência teria o estágio na formação inicial? Como contribuir na formação de novos formadores? Qual o papel do CP e do professor na formação dos estudantes de Pedagogia no estágio supervisionado realizado na escola?

Retomei os estudos voltados à gestão pedagógica e formação de formadores em Educação Infantil, pelo Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz (Cevec), em 2021. Durante o curso, comecei a compreender o papel de formador, mas queria estudar profundamente essa temática, por isso, ingressei no Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no primeiro semestre de 2021.

Naquele mesmo momento, em janeiro de 2021, retornei à instituição confessional, na qual há vinte e três anos ingressei como auxiliar, agora como CP da Educação Infantil. Entre outras atribuições do cargo, sou responsável pela formação de educadores (estudantes de Pedagogia e professores com a graduação completa), contribuindo para a transformação deles. Profissionais corresponsáveis, ao lado das famílias e das políticas públicas que apregoam uma educação de qualidade para todos, em que os direitos e deveres sejam respeitados e garantidos. Entre as minhas atribuições atuais como CP, cabe atrelar os saberes necessários a um planejamento assertivo, que esteja distante do senso comum, e subsidiados com embasamentos teóricos destinados a toda equipe.

Indo ao encontro das minhas experiências vividas durante os estágios realizados, a notória ausência do CP nesse período de formação e a inquietude quanto ao meu fazer, diante de estudantes de pedagogia que estiveram sob minha supervisão, e questiono-me se os CP e educadores de instituições que adotam o sistema de estágio remunerado atuam na formação do estagiário de Licenciatura na área da educação.

Atualmente na função de CP, com um olhar atento voltado aos estudantes de Pedagogia, observo a referência que esse cargo, assim como a atuação e orientação dos professores atuantes, pode exercer na formação inicial desses futuros profissionais e me questiono: seriam ações, como, por exemplo, compartilhar informações da instituição com o grupo, situando-os dos próximos acontecimentos e decisões da equipe diretiva, capazes de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários? Demonstrações de acolhimento e pertença desses estudantes, pela equipe pedagógica contratada do colégio, seriam suficientes para contribuir no empenho, desempenho e dedicação desses futuros profissionais à instituição e, conseqüentemente, em sua formação? Uma escuta ativa e feedbacks constantes seriam imprescindíveis em suas trajetórias dentro da instituição? É possível que o CP e os professores façam a diferença e sejam referências nesse período de formação aos estudantes e para toda comunidade educativa?

Considerando minha trajetória profissional e o cenário atual dos programas de estágios adotados por algumas instituições educacionais, resolvi transformar minhas inquietações em questão norteadora desta pesquisa: Como os CP e educadores de instituições que adotam o sistema de estágio remunerado atuam na formação do estagiário de Licenciatura na área da educação, contribuindo ou não para essa formação, e qual a compreensão e o impacto dessas ações nos estagiários e sob a ótica destes e de seus formadores.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral: Analisar como os CP e educadores de instituições que adotam o sistema de estágio remunerado apreendem sua atuação na formação do estagiário de Licenciatura na área de educação e como avaliam o impacto de suas ações formativas na formação desse estudante. Também se objetiva ainda identificar como essas ações repercutem na formação desse estudante, sob sua própria ótica.

Para tanto, objetivos específicos do desenvolvimento desta dissertação foram:

- Contextualizar e apresentar conceitos sobre formação inicial em Pedagogia.
- Refletir sobre as funções do CP, do professor e do estagiário de Pedagogia no espaço escolar durante o processo formativo.

- Analisar, com os CP, professores e estagiários, o papel do CP e dos professores durante o período de estágio e quais os impactos da ação desses educadores e CP, identificados por eles.

- Identificar práticas de ações formativas realizadas pelos CP e os professores, no cotidiano escolar, à luz dos próprios participantes.

- Diante dos dados coletados na pesquisa, esboçar estratégias formativas para potencializar a relação do CP, de maneira a contribuir com o caminhar formativo do estagiário que inicia na universidade e concretiza-se no ambiente escolar.

Para alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa está organizada em capítulos, articulados entre si, abordando temas que buscam identificar como os CP e professores se constituem como formadores e como profissionais em constante formação, além dos impactos de suas ações para formação do estagiário de Pedagogia no espaço escolar.

Nesta Introdução, recuperamos minha caminhada na profissão de formadora de formadores e contextualizo a origem desta pesquisa, sua questão norteadora e objetivos.

No segundo capítulo, apresentamos o contexto em que a pesquisa foi desenvolvida, bem como os estudos das pesquisas correlatas nos quais esta dissertação se assenta: Coordenador Pedagógico, formação inicial e estágio supervisionado.

O terceiro capítulo traz aspectos que fundamentam teoricamente a pesquisa, como: a contextualização e conceitos de formação, a importância de estudos sobre o cotidiano escolar, especificando o papel do CP, do professor e do estagiário de Pedagogia nesse espaço. Além disso, relata-se também o percurso histórico legal do estágio, como prática nos cursos de formação de professores.

No quarto capítulo, apresentamos as questões referentes à metodologia de pesquisa, evidenciando características do contexto no qual a pesquisa foi realizada, dos participantes da pesquisa, bem como os procedimentos de produção e análise de dados. Utilizamos, junto às participantes dessa investigação, Rodas de conversa (WARSCHAUER, 2017), como instrumentos-base para produção de dados.

O quinto capítulo traz a análise, que discute os dados da pesquisa, articulados aos referenciais teóricos adotados, e o esboço de um plano de formação para atuação do CP, tendo como propósito a formação inicial dos estagiários de Pedagogia.

Pretende-se, ainda, identificar, por meio da RC, práticas formativas realizadas por coordenadores pedagógicos e professores com estagiários de Pedagogia, à luz das necessidades e possibilidades apontadas pelos próprios participantes, em suas falas sobre os impactos da ação desses educadores, identificados por eles.

A fim de contribuir na formação inicial dos estagiários de Pedagogia, partilhamos o esboço de um plano de formação para atuação do CP, com estratégias a curto, médio e longo prazo.

Por fim, em Considerações Finais, descrevo minhas observações sobre a pesquisa, com reflexões por elas suscitadas.

2. ESTUDOS CORRELATOS

Cada investigador analisa minuciosamente os trabalhos dos investigadores que o precederam e, só então, compreendido o testemunho que lhe foi confiado, parte equipado para a sua própria aventura. (CARDOSO et al., 2010, p.7).

Tendo em vista identificar estudos que tiveram como foco de pesquisa a contribuição do Coordenador Pedagógico na formação de estudantes de Pedagogia durante o estágio supervisionado, realizamos uma busca para conhecer dissertações e teses que trataram da temática proposta, procurando identificar as contribuições para o presente trabalho.

2.1 Revisão dos estudos realizados sobre o tema e suas contribuições para a pesquisa

Em nossas buscas por pesquisas correlatas, a intenção foi que pudessem nos ajudar a pensar nosso objeto de pesquisa e conhecer o que vem sendo debatido a respeito do tema. Para tal, realizamos um levantamento, no banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Como descritores de busca, no primeiro momento, utilizamos as palavras “formação de estagiários” e identificamos 501 (quinhentos e um) trabalhos entre dissertações e teses realizadas, que mantinham relação com o tema tratado nesta pesquisa.

Para se estabelecer um filtro maior e selecionar os estudos mais relevantes, foram considerados trabalhos entre 2009 e 2021, na área da Educação, com objetivo de revelar elementos mais atualizados sobre o tema pesquisado e oferecer uma dimensão das produções científicas realizadas nos últimos anos, e também por se tratar de um período posterior ao início da implementação da Lei nº11.788, de 25 de setembro de 2008, sobre o estágio de estudantes, totalizando 375 (trezentos e setenta e cinco) registros.

Ainda com um número elevado para nos debruçarmos com mais afinco, acrescentamos as seguintes palavras-chave: “atribuições do coordenador pedagógico”, relacionando com o sujeito que a pesquisa teve a intenção de compreender. Atribuições essas que, em muitos casos, são retratadas como

meramente burocráticas, impedindo um envolvimento maior com a prática docente e a formação dos formadores, sejam esses professores ou estagiários.

Para concluir, incluímos os descritores: “formação inicial” e “estágio supervisionado”, culminando em 41 (quarenta e um) trabalhos que contêm tais termos. Dedicamo-nos à leitura do corpo dos resumos, em busca de relações com a temática em questão, selecionando nove trabalhos para análise mais criteriosa.

Ressalto que, na busca ao ser realizada sem o filtro com período de anos pré-determinado, identificamos a pesquisa de GUERRA (1999), com uma temática similar ao tema em questão, apresentando, como objetivo geral de seus estudos, realizados em 1995, que foram: refletir sobre um processo vivido em estágio supervisionado, identificando os limites e as possibilidades do exercício da prática. A pesquisa permitiu verificarmos que o estágio não é o momento de buscar a melhoria da qualidade do ensino fundamental, mas sim o momento de buscar a melhoria de formação, e que, indiretamente, através de uma melhor formação de nossos estudantes, pode-se criar neles condições de terem uma visão mais crítica da realidade, o que, por sua vez, pode levar a uma prática inovadora, mais criativa e democrática. Segundo a autora, o que sozinho também não garante a transformação nas práticas educacionais, porque isso está ligado a todas as condições de trabalho, de salário, de funcionamento da escola, e das possibilidades de formação continuada. Por se tratar de uma experiência peculiar e que antecede a implementação da lei sobre o estágio de estudantes, descartou-se a possibilidade de utilizarmos o estudo como fonte de pesquisa, mencionando-o pela referência que traz ao assunto em questão.

Com base nos dados coletados, retomando o período de onze anos após a sanção da Lei nº 11.788, foi possível constatar que a formação inicial centralizada na Licenciatura de Pedagogia vinculada às atribuições do CP e do professor aparecia timidamente nas publicações acadêmicas. Assim, após a leitura atenta dos resumos, foram selecionados sete trabalhos para análise, em ordem cronológica: Sartor (2013); Melo (2014); Bonafé (2015); Lima (2016); Cyrino (2016); Melo (2019) e Santos (2020), por constarem dados relevantes para a pesquisa, no que se refere ao período do estágio e efeitos da formação inicial.

Sartor (2013) buscou analisar a percepção dos alunos sobre a experiência de estágio e verificar quais aspectos seriam revelados sobre a prática profissional e,

dentre eles, aqueles que se destacariam, tendo como participantes 53 alunos, utilizando, como metodologia, um questionário composto por questões abertas e fechadas. Destacamos, nesse estudo, as cinco categorias centrais de análise: “Ação Curricular”, que apresentou as impressões dos sujeitos sobre a vivência do ambiente escolar; “Competências Profissionais”, em que se tratou dos aspectos relacionados à atitude e conduta necessária para o exercício da profissão de professor; “Relações intersubjetivas”, a qual apontou os investimentos afetivos e gostos provocados pelas relações estabelecidas no período do estágio; “Profissão do Ensino”, suscitando a discussão sobre o professor como profissional e “Importância Atribuída”, indicando a valorização do estágio pelos alunos.

Essa pesquisa trouxe contribuições para o estudo da etimologia da palavra estágio, destacando que a licenciatura deve oferecer condições de profissionalidade aos que a frequentam, concretizando o que destaca Gatti: “A profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixa o conjunto dos conhecimentos e das habilidades necessárias ao exercício profissional” (2011, p. 206).

Outra relevância neste estudo são as referências bibliográficas utilizadas, com obras de pesquisadoras brasileiras no campo da educação e formação de professores, como Gatti (2011), Pimenta e Lima (2011) e Lüdke (2009), que embasam os nossos estudos diante do objeto de pesquisa.

Na dissertação de Melo (2014), tendo como tema “Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente”, ressaltamos a metodologia de análise documental, em especial no primeiro capítulo, que descreve as marcas da historicidade dos sentidos de estágio supervisionado, servindo como base para historicizar a temática do estudo. Seguindo em busca de teóricos que contribuam com o estudo, a pesquisa em questão apresenta Pimenta e Lima (2004), Pimenta (2011, 2012) e Tanuri (2000), para compreendermos como os sentidos de estágio foram historicamente construídos na formação de professores do Brasil, bem como dialogamos com as contribuições de Roldão (2007), Souza (2006), Franco (2012), na definição do sentido de prática docente vista como desenvolvimento da função de ensinar.

A pesquisa de Bonafé (2015) apresenta como objetivo geral identificar as estratégias utilizadas na formação de professores em contexto escolar, em escola pública da Cidade de São Paulo, que mobilizam os docentes a melhorarem suas práticas pedagógicas com os alunos. Porém, o que nos chama atenção nesse estudo é um dos resultados apresentados, ao identificar a falta de clareza dos coordenadores sobre as ações com potencial formativo na escola e como realizá-las, principalmente no que diz respeito à condução das ações de formação e às estratégias formativas, já que a pesquisa em andamento apresenta como sujeito o CP e como esse CP compreende sua atuação na formação.

A esse respeito, Bonafé (2015, p. 35) ressalta que, “para promover a formação em contexto escolar, o coordenador pedagógico se torna figura central e vital nesse processo”. Outro fator pertinente é a contribuição dos estudos sobre a rotina dos coordenadores pedagógicos, as necessidades e as possibilidades de mudança para atender à função formadora, como base nos escritos de Placco, Almeida e Souza, outra fonte de pesquisa que compartilhamos.

Destacamos também a pesquisa desenvolvida por Lima (2016), com o objetivo de apresentar uma proposta de estágio, realizada numa escola do interior do Estado de São Paulo, pelas vozes dos próprios estagiários, à luz de duas sequências didáticas, focadas nas produções textuais do gênero discursivo do narrar de 38 alunos do 6º ano e nas trocas de experiências entre os estagiários, os alunos da sala e o professor regente.

No contexto deste trabalho, foi possível entendermos que as sequências didáticas são instrumentos capazes de articular a formação inicial e continuada e, que os resultados serviram não só à indicação de acertos e desvios para futuros professores que venham a trabalhar com essa ferramenta pedagógica, bem como, uma visão de como está a relação entre a mediação da teoria e da prática em sala de aula, verificando, assim, como o estágio pode servir como ponto articulador entre a formação inicial e continuada. É importante destacarmos a ótica sobre estágio apreciada na pesquisa, mediante Barreiro; Gebran (2006):

[...] pode se construir no lócus de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p.20).

Nesse sentido, o pesquisador salienta que o aprendizado que ocorre no desenvolvimento dessa interação entre a teoria e a prática, fornece ao estagiário o aprendizado que terá enquanto docente, em uma nova realidade social, econômica e cultural, reflexões com as quais compartilhamos e que acreditamos contribuir com a nossa pesquisa. A fundamentação teórica esta embasada nos escritos de Bakhtin (2003); Barreiro e Gebran (2006); Demo (1994, 2008); Geraldi (1997); Nascimento e Rojo (2016); Nóvoa (1992); Santana (2010); Saviani (2007); Solé (1998); Vargas (2011, 2015), Thiollent (1997) entre outros.

A pesquisa de CYRINO (2016) nos chama atenção para os processos de constituição do acompanhamento compartilhado de estágio na formação de professores de um curso de licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública de 2013-2015, por meio de documentação e análise do processo de elaboração conjunta de dispositivos de acompanhamento de estagiários; análise sobre a contribuição do dispositivo proposto no processo de desenvolvimento profissional dos estagiários na e para a escola; além da identificação das transformações introduzidas pelo dispositivo no desenvolvimento do estágio, segundo o ponto de vista do estagiário e dos agentes de formação. Os resultados da pesquisa defendem que tal perspectiva pressupõe uma relação de parceria com a escola, exigindo um trabalho sem hierarquias e que leve em consideração pelo menos três pontos: o adulto como alguém que está em situação de aprendizagem; a reflexão e análise de práticas; a disposição de acompanhar por parte dos supervisores de estágio e do professor-parceiro.

A pesquisa destaca um ciclo de desenvolvimento do estágio interessante e proveitoso para reflexão sobre o tema, sendo a primeira fase, nomeada de Normatização, que diz respeito à entrada no universo do estágio, período em que os estudantes estão preocupados com aspectos estritamente organizacionais e institucionais do estágio propriamente dito, visto como uma tarefa da universidade. Na segunda fase, nomeada de Produção e Descoberta, ocorre à medida que adentram no espaço escolar; os estagiários se ocupam com outras preocupações, descobertas e algumas conquistas, como as atividades adequadas para cada faixa etária, o projeto de estágio, a elaboração de planos de aula, se colocar como professor e a criação de

vínculos afetivos com os alunos e com o professor-parceiro. Segundo o autor, é nesse período que podemos observar a transição de muitos estudantes para a postura de professor. A terceira fase, nomeada de Percepção da Docência e Desenlace Compulsório corresponde ao momento em que os estagiários percebem aspectos do trabalho e do cotidiano docente, apontando que o estágio deveria ter mais horas, pois é nesse momento que eles estão estabilizados, ou seja, já se adaptaram aos alunos, à sala de aula, às questões burocráticas.

Outro estudo que se relaciona à temática do estágio supervisionado foi produzido por Melo (2019) que discute o trabalho docente no âmbito do estágio curricular obrigatório, tematizando nesse domínio a relação entre trabalhar, aprender e saber.

Nessa pesquisa de abordagem qualitativa, a autora utilizou momentos de observação, entrevistas e algumas conversas feitas com base em fotografias tiradas pelos professores supervisores dos estagiários. Os resultados deste estudo nos levam a refletir sobre a importância do estágio na formação inicial docente. Momento que, apesar das dificuldades e limites, tem um potencial significativo, ao possibilitar a apreensão dos aspectos formativos considerados essenciais para o exercício do magistério.

Melo (2019) destaca que o estágio curricular obrigatório reúne duas instituições distintas: a universidade e a escola. Professores dessas duas instituições participam do estágio com o objetivo de preparar o estagiário para o exercício profissional do magistério. Os conhecimentos e saberes necessários para esse exercício profissional são o cerne deste trabalho, no qual cada instituição tem uma parcela de participação importante. Tendo em conta os conhecimentos e saberes que compõem a base para o exercício do magistério, bem como os demais elementos inerentes ao ensino dessa profissão, trata-se de um trabalho complexo a ser realizado em uma relação, também, complexa. O estágio, ao envolver em um trabalho comum o professor universitário, o professor da escola e o estagiário, pode potencializar uma rica discussão sobre como se dá a interlocução entre os saberes envolvidos e mobilizados nessa relação, em especial, os saberes provenientes da formação acadêmica e os saberes provenientes da experiência profissional.

Para tanto, compartilhamos dos pensamentos da autora ao crer que o estágio pode oportunizar um espaço para discussão sobre o trabalho de ensinar a ensinar e o valor atribuído ao professor com licenciatura concluída.

O estudo apresenta aporte teóricos como Yves Schwartz, ao propor uma análise mais aprofundada do trabalho, com base nos pressupostos da Ergologia. A abordagem ergológica de Yves Schwartz (2000; 2002; 2007; 2009; 2011) considera o investimento humano pessoal e coletivo presentes na atividade de trabalho. Entendemos que, longe de ser uma noção simples, o trabalho pressupõe encontros nos quais se cria o imprevisível. Maurice Tardif (2014) defende que o saber profissional docente é modelado no e pelo trabalho, e que as relações dos professores com os saberes não são meramente cognitivas. São relações mediadas pelo trabalho que fornecem aos docentes os princípios para encarar e resolver situações cotidianas.

A autora espera que as investigações de seu estudo possam aprofundar-se em questões voltadas para a compreensão da atividade de trabalho do professor, mediante o ponto de vista de quem a realiza.

Seguindo estudos voltados ao estágio supervisionado, compartilhamos a pesquisa de SANTOS (2020), que buscou compreender em que condições o estágio pode proporcionar uma vivência formativa aos pedagogos, estudando o estágio como vivência formativa, lançando um olhar analítico para a formação, buscando perceber as transformações que acontecem no processo. Para tanto, utilizou-se da Pesquisa Etnográfica, de abordagem qualitativa.

Segundo a autora, a pesquisa permitiu compreender as condições pedagógicas que possibilitaram vivências formativas no curso de Pedagogia. Para investigar as vivências, relata ser relevante observar as práticas pedagógicas que mobilizaram a reflexão, dentre elas, a aproximação com a escola campo, os circuitos formativos que instigam a problematização do estágio, produzindo reflexão e investigação da realidade, além das análises e reanálises da prática, junto à instituição formadora, que proporcionam uma ressignificação aos aprendizados acadêmicos que foram teorizados pelo estagiário na atividade.

Na perspectiva das pesquisas supracitadas neste texto de estudo correlatos, no que se refere ao estágio supervisionado, entendemos que a formação inicial de

professores no Brasil, de maneira geral, tem seu currículo organizado de tal forma que primeiramente é necessário ter um conhecimento teórico, e, posteriormente os estudantes são inseridos no ambiente profissional e têm contato com a prática. Assim surgem os inúmeros desafios. Nessa perspectiva, ao entrar na universidade, os estudantes se ocupam de leituras de disciplinas teóricas e, em seguida, têm contato com temáticas diretamente relacionadas às ciências da Educação. Em ambos os casos, há um discurso predominantemente acadêmico. Posteriormente, surgem as disciplinas práticas, momento em que o estudante deve exercitar seu olhar para a escola, diferente daquele que ele tinha enquanto aluno. São nos estágios que os estudantes estabelecem um contato mais próximo com a prática e o cotidiano docente.

Essa dicotomia teoria/prática, que se evidencia no momento do estágio, no fundo, espelha a fragmentação, comumente observada entre as disciplinas que compõem o currículo nos cursos de formação docente. Retrata uma dificuldade epistemológica que compromete a qualidade do processo de formação de professores, na medida em que, muitas vezes, os próprios professores e a gestão escolar consideram o estágio como o lugar da prática. Uma prática descolada de uma reflexão que não consegue dialogar com as demais disciplinas, nem visualizar o projeto pedagógico do curso.

Ressaltamos que o estágio é componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores, mas não pode ser vivenciado somente como a hora da prática, mas sim reconhecido como etapa imprescindível no processo de formação docente. Pensamento esse que deveria estar presente nas reflexões dos estudantes, dos professores e gestores que acolhem e contribuem na formação destes futuros formadores.

Entretanto, apesar da possibilidade de ser um momento de descobertas, desafios e conquistas, o estagiário pode levá-lo como uma tarefa da universidade, mais uma disciplina a se cumprir, mais exigências burocráticas a preencher etc. De qualquer modo, se o estágio tiver um planejamento, acompanhamento, orientação, sistematização da prática e objetivos claros, pode envolver os estudantes em um momento importante para a constituição da identidade profissional, contribuindo,

consequentemente, na formação continuada dos professores com a Licenciatura concluída.

Diante desse propósito e com olhar voltado à contribuição específica do CP e do professor durante essa formação, o estudo em questão busca contribuir com uma pesquisa voltada à gestão escolar e à participação desses profissionais para o processo de constituição destes estudantes de Licenciatura de Pedagogia.

Como afirmam GOUVEIA e PLACCO (2013, p. 69), “O coordenador pedagógico tem um papel fundamental na perspectiva colaborativa de formação, pois ele é considerado peça-chave para o desenvolvimento da formação permanente no âmbito das escolas”. Assim, em nossa pesquisa, investigamos o processo de ensinar e aprender do futuro professor, à luz do trabalho do CP e do professor e suas contribuições na formação inicial deste formador, utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa, e, como instrumentos e estratégias de produção de dados, as rodas de conversa, nos aproximando das ideias e conhecimentos relacionados ao olhar humano, buscando entender a jornada dos participantes do estudo, para então compreender o fenômeno da pesquisa.

A seguir, descreveremos algumas reflexões teóricas no que se refere a formação e o valor da ação na formação inicial do estagiário.

3. FORMAÇÃO

Um professor não estará, nunca, inteira e suficientemente formado, por uma ou outra razão. (ANDRADE, 2005, p. 21).

Estamos vivenciando grandes transformações, nos últimos anos, fruto da internacionalização da economia, avanços tecnológicos e científicas em diversas áreas. Libâneo (2010, p.28) considera que “essas transformações [...] levam à introdução, no processo produtivo, de novos sistemas de organização do trabalho, mudança no perfil profissional e na qualificação dos trabalhadores, afetando o sistema de ensino”.

A ideia de que bastava o professor estar instruído para transmitir conteúdos vem sendo superada a cada ano. Após 1990, a compreensão de que o exercício do educador acontece em contextos diferentes e em condições variadas vem exigindo do seu processo formativo o entendimento da especificidade do seu trabalho.

Pimenta e Lima (2011) refletem:

A complexidade da educação como prática social não permite tratá-la como fenômeno universal e abstrato, mas sim imerso num sistema educacional, em uma dada sociedade e em um tempo histórico determinado. (PIMENTA; LIMA, 2011, p.54).

Hoje, portanto, considerando a contemporaneidade em que o professor está inserido. É necessário reconhecê-lo e valorizá-lo como um profissional capaz de ser o agente transformador de conteúdos em conhecimentos, o mediador do processo ensino e aprendizagem, o pesquisador das suas próprias ações pedagógicas e o articulador da gestão do sistema de ensino.

Portanto, não é suficiente que os professores dominem apenas saberes e competências docentes; “competem-lhes enxergar mais longe para tomar consciência das intenções dos formuladores das políticas e diretrizes, das práticas escolares que elas induzem” (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.40).

Nessa perspectiva, Libâneo (2001) evidencia que:

Para o enfrentamento de exigências colocadas pelo mundo contemporâneo, são requeridos dos educadores novos objetivos, novas habilidades cognitivas, mais capacidade de pensamento abstrato e flexibilidade de raciocínio, capacidade de percepção de mudanças. Portanto, é clara a necessidade de formação geral e profissional implicando

o repensar dos processos de aprendizagem e das formas do aprender a aprender, a familiarização com os meios de comunicação e o domínio da linguagem informacional, o desenvolvimento de competências comunicativas e capacidades criativas para análise de situações novas e cambiantes. (LIBÂNEO, 2001, p.23).

Nesse sentido, Pimenta e Lima (2011) ressaltam a importância do desenvolvimento profissional dos professores. As autoras entendem que a democratização do ensino passa pelos professores, sua formação, sua valorização profissional, além de suas condições de trabalho. Para concluir, constata-se que “o desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores” (PIMENTA; LIMA, 2011, p.90).

Falar sobre a formação de professores envolve também de políticas públicas, problemas e possibilidades nos processos de formação, aspectos normativos, organizacionais e estruturais, dimensões técnicas, culturais, sociais, ideológicas da formação, considerando o tempo histórico.

Placco e Souza (2018) apontam a formação como “espaço para a aprendizagem”, “processo de desenvolver-se, apropriar-se de conhecimentos” (PLACCO; SOUZA, 2018, p. 10). As autoras ressaltam “como formação um conjunto de ações integradas, intencionalmente planejadas e desencadeadas pelo formador, voltadas ao(s) grupo(s) pelo(s) qual(is) é responsável, para promover mudanças na ação dos formados” (PLACCO; SOUZA, 2018, P. 14).

Zabalza (2019, p.11) indica a “necessidade de formação ao longo da vida” como condição básica para a melhoria das práticas pedagógicas.

Franco (2019, p.98) auxilia compreender o conceito, ao apontar que “é continuidade; porque é um processo; porque é um processo dialético, e em que as circunstâncias se multideterminam. Para o autor:

A formação contínua não é suprir deficiência de formação anterior, formação contínua é a necessidade de integrar vida e formação; articular a pessoa do professor às circunstâncias de seu trabalho e profissão, de forma crítica e integrada, criando condições de vivências formativas que permitem o autoconhecimento; a autoformação; os processos de identidade e profissionalização docente. (FRANCO, 2019, p.99).

Para André (2016):

Há poucos anos a formação inicial e continuada eram consideradas etapas isoladas; eram vistas como dois momentos sem articulação. A formação

inicial acontecia no curso de pedagogia e há mais tempo nas escolas normais. A formação continuada era outra etapa. Ocorria na forma de palestras e treinamentos específicos após ingresso na docência e era considerada um acréscimo ou uma forma de ascender na carreira. Essa separação cristalizou a ideia de que ao terminar a formação inicial a pessoa estaria formada, o que resultou em muitas críticas à formação inicial e até em abandono da profissão. Mas a concepção que temos hoje é a de que a formação inicial é apenas uma fase de um processo de desenvolvimento profissional, que se prolonga ao longo de toda vida profissional. Quem se dispõe a trabalhar como docente deve entender que continuará seu processo de aprendizagem ao longo da vida, pois a docência exige estudo e aperfeiçoamento profissional para que possa responder às demandas da educação escolar inserida em uma realidade em constante mudança. (ANDRÉ, 2016, p. 30).

Diante das reflexões partilhadas a respeito da formação, destacamos a necessidade de repensar algumas ações, para que seja possível construir um destino mais favorável para a formação de professores e, em contrapartida, a melhoria do ensino no Brasil.

3.1. Contextualizando o conceito de formação

Aprofundaremos o conceito de formação, com as reflexões de Maurice Tardif (2014), em que o autor ressalta a importância do reconhecimento dos distintos saberes que constituem o trabalho do professor, assim como a característica temporal desses saberes, que, além de proverem de distintas fontes, são construídos ao longo de sua trajetória. Destacamos que o trabalho do professor se constitui como um trabalho de interações humanas. Como reafirma Tardif (2014):

Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática. (TARDIF, 2014, p.39).

Entendemos que o professor desempenha uma atividade complexa, com saberes distintos, visto que eles “possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. E, considerarmos o reconhecimento desses profissionais “como atores competentes, como sujeitos do conhecimento, permite renovar as visões vigentes a respeito do ensino” (TARDIF, 2014, p.228-229).

[...] se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores

autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão. (TARDIF, 2014, p.243).

As reflexões sobre formação sempre estão em discussão na área educacional, principalmente no que se refere a qualidade do ensino. Mas, vale ressaltar a necessidade de repensar uma formação que seja capaz de associar saberes técnicos, culturais e humanas, a fim de contribuir na formação identitária do professor.

Para tanto, discutiremos a seguir, conceitos sobre formação, fundamentados nos estudos de Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (1992; 2022), Almeida e Pimenta (2014), Freire (1996), Libâneo (2006), Andrade (2005), Tardif e Lessard (2013), Tardif (2014) e Placco e Silva (2015).

Para Marcelo Garcia (1999, p. 19), a formação é entendida como “um desenvolvimento e estruturação da pessoa que se realiza com o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências do sujeito.” Conforme relata o autor, a formação ultrapassa a concepção de supervalorização do saber-fazer, em detrimento do saber-se, integrando conhecimentos e saberes, que se consolidam com as vivências estabelecidas individualmente e no coletivo.

A formação assume uma ação interativa, do sujeito com o mundo, relacionando as aprendizagens formais e informais, refletindo e dialogando com a realidade que o cerca.

Analisando as contribuições de Marcelo Garcia (1999), o autor apresenta a ideia de Debesse (1982, p. 29-30), ao distinguir conceitos como: autoformação, heteroformação e interformação:

(...) a autoformação se refere à participação do sujeito no processo de modo independente, sob seu controle e organização; a heteroformação consiste numa formação que se organiza a partir de fora, por especialistas; e por fim, a interformação apresenta uma ação formativa ou educativa que se aprende na prática com seus pares. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 19).

Nas dimensões citadas por Marcelo Garcia (1999), destacamos a interformação, ao trazer para análise a formação dos professores que se realiza no ambiente escolar, junto aos CP e professores que atuam no ambiente escolar.

O intercâmbio entre esses indivíduos envolvidos no processo formativo, o diálogo interdisciplinar dos currículos, com suas finalidades e objetivos, além do protagonismo do professor em formação, proporcionam uma formação que

potencializa o desenvolvimento pessoal, profissional e autônomo desse educador em constante transformação.

Como afirma Freire (1996, p. 18), o homem está em mutação; “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital.” Acreditamos que a formação requer uma movimentação pessoal que começa no sujeito e se estende para o coletivo, interligando saberes e conhecimentos, em constante processo de reestruturação, considerando, assim, a formação, um processo contínuo.

Nóvoa (1992, p. 25) descreve a formação, ao dizer que está “deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça as dinâmicas de autoformação participada.” O autor ainda apresenta a necessidade de deslocar a formação de professores de uma perspectiva centrada puramente na dimensão acadêmica para reposicioná-la, centralizando no ambiente escolar, por meio de vivências formativas significativas para os futuros professores.

Para Nóvoa (1992, p. 25), “a formação não se constrói por acumulação, mas sim por meio do trabalho (reflexivo) de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.” Em um contexto mais atual, o mesmo autor (2022) discorre:

A relação que se estabelece, na formação inicial, entre os estudantes das licenciaturas e os professores da educação básica é muito importante para conceber políticas de indução profissional, isto é, de inserção dos jovens professores na profissão e nas escolas. A formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida. (NÓVOA, 2022, p.66).

A formação inicial e continuada de professores, na universidade e nos ambientes educativos, promove a aprendizagem e une saberes em constante ressignificação.

Marcelo Garcia (1999) afirma:

A Formação de Professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26).

Marcelo Garcia (1999) aponta três aspectos de grande valia para formação:

1. A formação, como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, treino etc.;
2. O conceito de formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas;
3. O conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação. Quer dizer, é o indivíduo, a pessoa, o responsável último pela activação e desenvolvimento de processos formativos. (MARCELO GARCIA, 1999, p.21).

Almeida e Pimenta (2014) reiteram:

O que precisamos entender é a necessidade de ver a formação em sua complexidade e abrangência, de forma a carregar consigo a marca da concepção de professor, como o profissional que lida com a educação, enquanto prática social em constante transformação e nesse contexto, com o conhecimento sistematizado, visando à emancipação do homem. (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 44).

Libâneo (2006, p. 124; in Pimenta, 2006) enfatiza que:

Para o enfrentamento de exigências colocadas pelo mundo contemporâneo são requeridos dos educadores novos objetivos, novas habilidades cognitivas, mais capacidade de pensamento abstrato e flexibilidade de raciocínio, capacidade de percepção e mudanças. (LIBÂNEO, 2006, p. 124).

Placco e Silva (2015) evidenciam:

A cada ano, mais ações formadoras têm sido postas à disposição dos professores e mais professores nelas se têm engajado. No entanto, se essas ações não lavarem em consideração a maneira “como” os professores aprendem, muito tempo e dinheiro terão sido despendidos em vão. (PLACCO e SILVA, 2015, p. 29).

As reflexões dos autores citados, nos fazem concluir que a formação de professores precisa propiciar uma gama de conteúdos técnicos, culturais e humanos que capacite o futuro professor a dialogar com a prática, estabelecendo relação com os processos educativos, em que o contexto escolar se torna parte integrante dos conhecimentos dos professores.

Andrade (2005) em direção semelhante revela que:

Não é suficiente, para ser professor, saber os conteúdos dos manuais e dos tratados; conhecer as teorias da aprendizagem; as técnicas de manejo de classe e de avaliação; saber de cor a cronologia dos acontecimentos educativos; nomear as diversas pedagogias da história. (ANDRADE, 2005, p. 1).

De fato, a teoria não é a única ferramenta que formará um bom profissional. É preciso que a formação se dê por meio de trocas de experiências, reflexões sobre a própria prática, sobre experiências vividas, considerando o contexto social e histórico em que está inserido.

Os saberes do professor “não se reduzem a um ‘sistema cognitivo’”, mas, ao contrário, são existenciais, no sentido em que o professor pensa seu trabalho a partir de sua história intelectual, afetiva e interpessoal. São, ainda, sociais, na medida em que provêm de fontes sociais diversas e são produzidos e legitimados por grupos sociais distintos. E, também, interativos, à medida que seus saberes são mobilizados e modelados em um trabalho de interações humanas (TARDIF, 2014).

Como bem analisam Tardif e Lessard (2013):

O trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola etc. (TARDIF e LESSARD, 2013, p.38).

Tendo em visto, neste estudo, a formação, em especial a formação inicial do educador, com foco no período de estágio de Licenciatura na área de educação, consideramos o período do estágio como uma possibilidade de recurso potente, capaz de contribuir na formação do futuro professor, caracterizando-se como objeto de estudo e reflexão.

No Brasil, foi principalmente a partir dos anos 1990 que as discussões sobre o processo de formação de novos professores se tornaram relevantes, de maneira especial, sobre a identidade docente e sobre as finalidades da educação, da universidade, da escola e do professor.

Entendendo que o início da carreira é preponderante para a estruturação do saber experiencial, Tardif (2014) considera que “a experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente de trabalho, ou seja, a escola e a sala de aula” (TARDIF, 2014, p.86). Nesse processo:

O domínio progressivo do trabalho provoca uma abertura em relação à construção de suas próprias aprendizagens, de suas próprias experiências, abertura essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de estar dominando bem suas funções. Esse domínio está relacionado, inicialmente, com a matéria ensinada, com a didática ou com a preparação da aula. Mas

são, sobretudo, as competências ligadas à própria ação pedagógica que têm mais importância para os professores. (TARDIF, 2014, p.88-89).

É evidente que essas experiências trazem as marcas das condições de trabalho e da carreira docente.

No início do capítulo, mencionamos que a formação de professores envolve questões de política públicas educacionais e, para seguirmos com a temática, apresentaremos um breve panorama dessa questão, no Brasil a partir do século XX.

3.2. Políticas públicas de formação inicial relevantes, antes e pós- LDB 9.394/96

Ao discutir políticas públicas, na esfera educacional, é importante termos clareza do que é política. Nesta perspectiva, ressaltamos a contribuição de Oliveira (2010):

Política é uma palavra de origem grega, politikó, que exprime a condição da participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a pólis. Convém lembrar, no entanto, que a palavra pública tem a sua origem latina, pública, o que vem significar povo, ou seja do povo. (OLIVEIRA, 2010, p. 93).

Para Souza (2003), política pública é um campo do conhecimento que visa, “colocar o governo em ação”. O processo de elaboração das políticas públicas é expresso pelos governos que descrevem seus objetivos em programas e ações, a fim de produzirem melhorias sociais.

As políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo, com o propósito de solucionar questões econômicas e sociais que requerem atenção para impulsionar o desenvolvimento do país, por meio da educação de qualidade.

Estudos elucidam que somente após 1960 se encontra uma legislação voltada a formação de professores no Brasil com relação à estrutura curricular dos cursos de formação de professores. Nesse sentido, as Leis nº 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82 estabeleceram as normatizações em nível federal e estadual.

A Lei nº 5.692/71 reformula a Educação Básica no Brasil e extingue as escolas normais. A formação passou a ser feita em uma habilitação do ensino de 2º grau

chamada de magistério. Em 1982, o Art. 30 da Lei foi alterado pela Lei nº 7.044/82, que manteve a formação em habilitação do magistério, mas introduziu outras opções formativas para os docentes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (como o Projeto Logos II, em nível de 2º grau, e pró-formação, em nível superior, por exemplo). Em seguida, criaram-se os cursos de licenciatura curta em nível superior, com menos horas-aula do que as licenciaturas plenas, para formar docentes que poderiam atuar de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries. Essas licenciaturas curtas só foram extintas com a promulgação da nova LDB, em 1996.

O curso de Pedagogia foi reformulado em 1986, pelo Conselho Federal de Educação, que aprovou o Parecer nº 161, o qual delegou a esse curso a oferta também de formação para a docência de 1ª a 4ª séries (ou de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental).

No final do século XX, iniciou-se um período de conquistas expressivas no cenário educacional, com avanços que contribuíram na ampliação do acesso à escola, meta já clara no Art. 205 da Constituição Federal (1988), mas ainda não implementada até então:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

É importante destacar que as políticas públicas para a educação avançam, mesmo que lentamente, no Brasil, mais precisamente após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/1996). A nova LDB tenta acompanhar a democratização do país pós-ditadura, abrindo-se para diversos modelos de formação, incluindo a Educação a Distância.

A Nova LDB nomeia os seguintes cursos como sendo a formação apropriada para os professores:

Quadro 1 - Nova LDB - Nível Superior- Cursos e Programa

Cursos e programas	Base legal
Curso de licenciatura, de graduação plena	Art. 62
Cursos formadores de profissionais para a Educação Básica	Art. 63, I
Curso Normal Superior	Art. 63, I
Programas de formação pedagógica	Art. 63, II
Programação de Educação Continuada	Art. 63, III
Curso de Pedagogia	Art. 64
Curso de Pós- graduação	Art. 64

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Com a publicação da Lei nº 9.394/96, alterações foram propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, tendo sido definido um período de transição para a sua efetivação e implantação.

A atual lei apresenta, para a formação de professores que queiram atuar na educação infantil e ensino fundamental, a obrigatoriamente de obter o título de graduação, expressa nos Arts. 61, 62 e 63:

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em

universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63º. Os institutos superiores de educação manterão:

I - Cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à Educação Básica;

III - Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (Brasil, 1996, p. 22-23).

Diante desse marco regulatório, foi preciso refletir sobre as possibilidades e fragilidades que as novas políticas podem promover na educação nacional, em especial na formação de professores, que historicamente vêm sofrendo com a desprofissionalização que se constitui por meio de uma alta carga horária trabalhada, salas lotadas e salários baixos, além de outros mecanismos de controle (NÓVOA, 2017, p. 1109).

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CP nº 01/99, que trouxe, em seu Art. 1º, a nova orientação de estrutura formativa recomenda na LDB 9.394/96 e, nos Arts. 2º e 3º, orientações de caráter orgânico para seu funcionamento e flexibilidade de organização e denominação. Essa mesma resolução trouxe também a preocupação com a qualidade do corpo docente para os IES, em seu Art. 4º § 1º e incisos; colocou exigências maiores com relação à formação dos formadores, exigindo que pelo menos 1/3 dos docentes dessas instituições possuisse titulação acadêmica de mestrado e doutorado e pelo menos 1/3 desses docentes tivesse regime de tempo integral e comprovada experiência na Educação Básica. Além disso, a resolução apontou a necessidade da participação coletiva dos docentes na elaboração e avaliação do projeto pedagógico dos cursos (Borges et al., 2011, p. 105).

Nesse contexto, em 18 de fevereiro de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram promulgadas e, dessa maneira, realizadas as primeiras adaptações nos currículos de formação docente.

Ressaltamos dois artigos para essa reflexão:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária. § 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados. § 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional. § 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

A legislação também aponta os seis eixos articuladores dos cursos de licenciatura: 1) Os diferentes âmbitos de conhecimento profissional; 2) Interação e comunicação, bem como desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; 3) Relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; 4) Formação comum e formação específica; 5) Conhecimentos a serem ensinados e conhecimentos filosóficos e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; 6) Dimensões teóricas e práticas.

O Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006, em que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Pedagogia, propondo-os como licenciatura e atribuindo a eles a formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como para o Ensino Médio na modalidade normal onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e, para a Educação de Jovens e Adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passou a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização.

Ressaltamos o Art. 8, inciso IV, que apresenta relevância para o estudo, que discorre:

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

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

Contudo, percebe-se que há uma orientação normativa de articulação dos cursos formadores com os sistemas e as escolas de Educação Básica para propiciar a prática pedagógica, porém, essa iniciativa ainda não se tornou uma ação ativa nas instituições formadoras de professores (Borges et al., 2011, p. 107).

No ano seguinte, é aprovada a Lei nº 11.502/2007, que modificou as competências e a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e passou a subsidiar o Ministério da Educação no que concerne à “[...] formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais do magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País” (BRASIL, 2007, p. 5). Com a reformulação apontada, a Capes passou a ter como uma das suas atribuições fundamentais colaborar com o processo de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica, o que foi legalmente estabelecido pelo Decreto Presidencial nº 6.755/09, dispondo sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes para o fomento de programas de formação inicial, por meio da política nacional para formação de professores do magistério da Educação Básica.

Desse Decreto Presidencial, destacamos o artigo nº 1 e o nº 3 (incisos II e III), em que são apoiadas “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e

continuada de profissionais do magistério pelas instituições de Educação Superior” e ainda se pretende equalizar nacionalmente as “oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério”, como é possível constatar na íntegra do texto:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Parágrafo único. O disposto no caput será realizado na forma dos arts. 61 a 67 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e abrangerá as diferentes modalidades da educação básica.

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;

III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;

O Decreto propõe ações formativas de articulação entre as instituições de Ensino Superior e as redes de ensino da Educação Básica e a participação dos graduandos nas atividades da escola pública, com projetos pedagógicos fomentados pela Capes, que proponham a inovação das matrizes curriculares e percursos formativos, bem como propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura e pesquisa que impactam a formação de docentes, como descrito nos Arts. 10 e 11:

Art. 10. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.

§ 1º Os programas de iniciação à docência deverão prever:

I - a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; e

II - a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública.

§ 2º Os programas de iniciação à docência somente poderão contemplar cursos de licenciatura com avaliação positiva conduzida pelo Ministério da Educação, nos termos da Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004.

Art. 11. A CAPES fomentará ainda:

I - projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais do magistério;

II - projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;

III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam:

a) graduados não licenciados;

b) licenciados em área diversa da atuação docente; e

c) de nível médio, na modalidade Normal;

IV - projetos de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura;

V - pesquisas destinadas ao mapeamento, aprofundamento e consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais do magistério;

VI - programas de apoio a projetos educacionais e de pesquisa propostos por instituições e por profissionais do magistério das escolas públicas que contribuam para sua formação continuada e para a melhoria da escola; e

VII - programas que promovam a articulação das ações de formação continuada com espaços de educação não-formal e com outras iniciativas educacionais e culturais.

Em 2015, a Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho, aprova as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCNs), a qual apresenta uma revisão com mudanças no campo da sua abrangência em relação à Resolução CNE/CP nº 1/2002.

A nova resolução traz alterações na estrutura e organização do currículo das licenciaturas, em que os cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica em nível superior, em cursos de licenciatura, assumam o exercício integrado da docência na Educação Básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e que

se estruturarem por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

Nesta resolução, as formações iniciais e continuadas são contempladas ao mesmo tempo, evidenciando a importância de uma sobre a outra. Vejamos:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

§ 1º Compreende-se à 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 na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os 4 direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015).

O documento valoriza a formação de professores, como condição fundamental do exercício da docência. Assenta entre os compromissos, uma concepção de docência como ação educativa que pressupõe o ensino e as demais funções

necessárias à sua plena realização. Visa uma formação ampla, comprometida com a defesa da democracia, cidadania, inclusão e educação como bem comum.

A resolução possuía um prazo de 2 anos, a partir da data de sua publicação, para que os cursos de formação de professores em funcionamento se adaptassem a ela. Entretanto, os prazos foram sendo prorrogados, sob fortes críticas de entidades como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), entre outras.

No entanto, essa diretriz foi revogada antes de sua implantação. Embora os pressupostos das DCNS (2015) tenham contemplado demandas colocadas nas reformas educacionais há tempos, sua implantação se tornou um desafio.

De acordo com Volsi (2016):

[...] muitas ações precisarão ser desenvolvidas pelas instituições formativas, tanto no Ensino Superior, como na Educação Básica, para que, de fato, as orientações e normatizações ali contidas ganhem materialidade. (VOLSI, 2016, p. 1518).

É possível constatar-se a veracidade dessa análise, uma vez que as políticas educacionais têm mudado a cada mudança governamental, sem tempo hábil para que se concretizem os objetivos propostos nas legislações.

Na continuidade de discussões a respeito das políticas de formação de professores, em 2016, estas são novamente revisitadas e redefinidas pelo Decreto Presidencial nº 8.752, de 2016, conforme seu Art. 1º:

Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação – o PNE, aprovado pela Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2016, p. 5).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs – para o Curso de Pedagogia (CNE/CP Nº 1, 2006), o perfil descrito para os licenciandos em Pedagogia baseia-se em princípios relacionados à docência, que:

[...] compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação; (BRASIL, 2006, p. 7).

Portanto, formação do educador necessita dos saberes pedagógicos, para que possa contribuir no processo de ensino e aprendizagem. “[...] - os processos de ensinar e de aprender dão-se, em meios ambiental-ecológicos, em duplo sentido, isto é, tanto professoras (es) como alunas(os) ensinam e aprendem, uns com os outros;” (BRASIL, 2006, p. 7).

É evidente que, durante o processo formativo, existe uma necessidade de associar a teoria com a prática. Sobre essa articulação, Farias, Nóbrega – Therrien e Moraes (2017) afirmam que:

[...] a dissociação entre teoria e prática permeia os debates acerca dos problemas recorrentes nos processos formativos, que a pesquisa é postulada como componente curricular necessário à formação profissional de nível superior e com condições de responder aos enfrentamentos de um mundo em transformação. FARIAS, NÓBREGA – THERRIEN e MORAES (2017, p.104).

Os projetos de formação, que constam no PNE/2014-2024, foram reafirmados pelo Decreto nº 8.752, de 2016, no seu artigo 2º, inciso VI, e no Art. 8º, inciso III:

[...] a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino; e no Art. 8º inciso III - assegurar a oferta de vagas em cursos de formação continuada integrados à pós-graduação para professores da Educação Básica. (BRASIL, 2016, p. 6).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica, instaurada em 2017, pela Resolução do CNE/CP nº 2, embora aborde a base da educação básica, traz claras referências para a organização de uma nova política de formação de professores, atingindo diretamente o ensino superior, particularmente, as licenciaturas. Textualmente, a Resolução CNE/CP 2/2017, assim orienta:

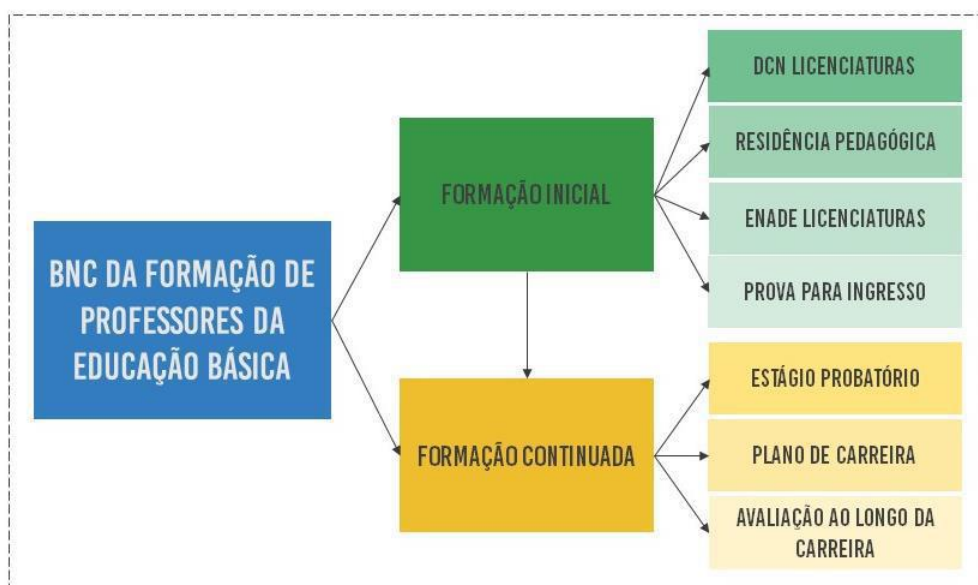
A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade. (Resolução CNE/CP nº2/2017, Art. 5º § 1º).

Segundo a resolução, a BNCC pretende ser um referencial para as licenciaturas nas universidades brasileiras, tendo como objetivo final o “[...] efetivo desenvolvimento de competências docentes que integram o conhecimento, a prática e o engajamento de profissionais, sustentando a formação de professores competentes no exercício profissional do seu magistério [...]” (BRASIL, 2018, p. 9).

Para que os novos docentes egressos das licenciaturas sejam capazes de desenvolver com seus alunos as habilidades previstas na BNCC, a Resolução CNE/CP nº 2/2017, em seu Art. 17, estabelece a adequação das normas, dos currículos e programas dos cursos de formação de professores no prazo de dois anos, contados a partir de 2017.

Destaca ainda que a formação de professores “abranja não só interlocutores ligados à formação e atuação dos docentes, mas todas as políticas de formação” (BRASIL, 2018), como mostra a figura abaixo, retirada do Documento (p.29):

Figura 1 - Base comum para reformar a formação de professores



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica. MEC, 2018.

Desta maneira, a cada etapa da carreira, o professor desenvolverá novas habilidades e competências, podendo ser acompanhadas por meio de avaliações, titulação e desempenho.

Em fevereiro de 2018, por meio da Portaria nº 38, o presidente do CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior), no uso das suas atribuições e considerando a finalidade da Capes, institui o Programa de Residência Pedagógica (PRP), que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura. O PRP é vinculado à formação das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular. O programa é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, com o objetivo de aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. O documento assim descreve:

Art.1º Instituir o Programa de Residência Pedagógica com a finalidade de apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.

Parágrafo único. O público-alvo do Programa são os alunos dos cursos de licenciatura ofertados na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas sem fins lucrativos.

Art. 2º - São objetivos do Programa de Residência Pedagógica: I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Art. 3º - As IES serão selecionadas por meio de edital público nacional.

Art. 4º - A IES selecionada no âmbito do Programa será apoiada com a concessão de bolsas nas seguintes modalidades:

- I. Residente: para discentes com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenham cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período;
- II. Coordenador Institucional: para docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica;
- III. Docente Orientador: para o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática; IV. Preceptor:

para o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo.

Art. 5º - Os projetos de Residência Pedagógica das IES selecionadas serão acompanhados e avaliados pela Capes, inclusive com visitas in loco.

Art. 6º - Eventuais situações ou procedimentos operacionais não detalhados nesta Portaria serão tratados no respectivo instrumento de seleção e nas regulamentações da Capes.

Art. 7º - As despesas do Programa correrão à conta das dotações anualmente consignadas no orçamento da Capes pela Lei Orçamentária Anual – LOA, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira.

O PRP apresenta como objetivo fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos; estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional e induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula.

Em 17 de dezembro de 2019, uma nova portaria é redigida (Portaria Nº 259), dispondo sobre o regulamento do PRP.

Ainda no final de 2019, houve a circulação sobre a publicação de novas diretrizes para a formação de professores ou uma proposta de Reformulação da Resolução CNE/CP nº 2/2015. Em nota (BRASIL, 2019a), assinada por várias associações de peso, dentre elas Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), estas explicitaram seu repúdio contra a publicação, ou seja, em defesa da proposta da Resolução CNE/CP nº 2/2015, por meio de uma publicação. (Anexo 1)

Sobre o PRP, em 26 DE ABRIL DE 2022, é descrita a Portaria Nº 82, que dispõe sobre ajustes diante do regulamento do Programa.

Concluindo esta retomada da legislação da Formação Inicial, nos anos recentes da história e política da educação no Brasil, lembrando que a Capes também subsidia o Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), para as universidades públicas e privadas. Tal programa tem como proposta melhorar a qualidade dos cursos de formação docente, promovendo aos licenciandos a relação da teoria com a

prática, colocando-os em contato com escolas de Educação Básica para a convivência por mais tempo com a prática docente e com a possibilidade de vivências formativas durante o processo de formação.

Entretanto, observa-se que tais políticas públicas de formação de professores necessitam de maior tempo e foco para a sua efetivação. Assim, diante dos fatos, a formação inicial, ainda é um grande desafio no âmbito das políticas públicas de educação e o foco dessa pesquisa volta-se aos cursos de licenciatura, analisando, sob a ótica dos formandos, em que medida se comprometem com a ampliação da qualidade da formação oferecida, despertando o interesse dos formandos pela docência como profissão.

A partir do século XXI, algumas reflexões de pesquisadores e envolvidos na formação inicial de futuros professores, destinaram-se a como ensinar, desvinculando o professor como detentor do conhecimento.

Com as reflexões do momento, esperam-se formações de professores que fortaleçam seu papel de mediador, e não reproduzidor de teoria ou executor de tarefas. As formações precisam ter como foco a promoção da reflexão da prática do professor, possibilitando troca de experiência e, conseqüentemente, aquisição de novos conhecimentos.

O país precisa de uma educação que contribua para a formação reflexiva dos alunos e, para tanto, é preciso uma formação docente que ultrapasse a aquisição de teorias, e desenvolva tanto no professor quanto nos alunos um “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007, p. 1294).

Um conhecimento capaz de formar indivíduos que interferiram na construção de uma sociedade mais igualitária. As mudanças devem ser almejadas e iniciar com as pessoas envolvidas com a educação, para que, em seguida, possam ser repensadas as práticas em sala de aula.

Como recurso para garantir o direito a uma educação de qualidade, voltamos às políticas públicas de que emerge a questão da formação do professor.

E a necessidade de discutir sobre esse tema é fundamental, dado que, de acordo com os estudos de Gatti (2008), “os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional” (GATTI, 2008, p. 58). A autora ainda esclarece que:

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação [...]. (GATTI, 2008, p. 58).

Pensar na formação do professor é possibilitar a reflexão da sua didática, tornando-o parte central da própria formação e não cumpridor de currículos. É fundamental que as políticas públicas de formação tenham como estrutura curricular as necessidades profissionais dos docentes, e não, o objetivo de cumprir metas de um plano, metas de uma instituição ou simplesmente preocupação em elevar o índice de formação dos professores para o “mundo do trabalho” (GATTI, 2008, p. 62).

3.2.1 Marcas e normativas do estágio

Dando continuidade a este histórico, é de suma importância ressaltar, dentre as políticas públicas, algumas marcas e normativas da historicidade do estágio segundo a legislação brasileira, retomando o cerne da pesquisa.

Ao longo do século passado, diversas leis buscaram regular o estágio no Brasil, sendo requerido como forma de aproximar os professores em formação do campo de exercício profissional, dentro do ambiente escolar. Contudo, o modo como é estabelecida a relação entre teoria e prática passou por modificações nos últimos séculos; os sentidos atribuídos ao estágio se transformaram, assim como os da formação.

“Assim, a profissão professor está inscrita num processo histórico de mudanças, marcada por avanços e também por retrocessos” (CARMO, 2013, p. 47).

Nos anos 40, a criação do Decreto-Lei nº 4.073/1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial, estabelecia as bases de organização e de regime do ensino industrial (de grau secundário). Segundo o seu art. 47, o estágio consistia em um período de trabalho realizado pelo aluno, sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industriado. A Lei Orgânica, clamava por operários com mínima

instrução e estabeleceu, a partir do currículo único, que todas as Escolas Normais deveriam manter escolas primárias anexas para a prática de ensino, explicitando “claramente a necessidade da prática do ensino primário na formação do professor (como regente, professor ou especialista)” (PIMENTA, 2011, p. 27).

A configuração curricular da formação mudou e exigiu também mudanças do estágio supervisionado, que, nesse período, passou a existir explicitamente nos currículos dos cursos.

A Lei Federal nº 1.821/53, chamada Lei da Equivalência de Estudos, removeu, barreiras existentes entre os cursos secundários e superiores. Essa Lei foi consolidada como a primeira LDB, a Lei Federal nº 4.024/61.

Com o propósito de legalizar a figura do estagiário nas empresas, o então Ministro do Trabalho, Jarbas Passarinho, sancionou a Portaria 1.002 de 29/09/1967, disciplinando a relação entre as empresas e os estagiários, no que diz respeito a seus direitos e obrigações, instituiu a categoria de estagiário nas empresas a ser integrada por alunos oriundos das Faculdades ou Escolas Técnicas de nível colegial.

Em 1967, o Ministério do Trabalho e Previdência Social sancionou a Portaria nº 1.002, que instituiu a categoria de estagiários, oriundos das faculdades ou escolas técnicas, nas empresas, e a Bolsa de Complementação Educacional. Um dos aspectos relevantes era o entendimento dado à importância do estágio como aperfeiçoamento do ensino. A portaria procurava, portanto, criar condições favoráveis a união da escola–empresa, visando à formação e o aperfeiçoamento técnico-profissional dos estudantes.

A Portaria nº 1.002/1967 determinou que os estágios deveriam ser firmados em um contrato, com duração e carga horária, o valor da bolsa de complementação educacional e o Seguro contra Acidentes Pessoais, estabelecendo ainda, a dispensa da vinculação empregatícia, dos encargos sociais, do pagamento de férias e do 13º salário.

O início da década de 70 foi marcado por reformas educacionais, em especial as que se referem aos ensinos de primeiro e de segundo graus da época. Entre 1970 e 1975, foram sancionados outros documentos para a regulamentação do estágio em condições específicas:

Decreto nº 66.546/1970 – previu o estágio de estudantes de ensino superior de áreas prioritárias, especialmente, as de engenharia, de tecnologia, economia e administração em órgãos públicos e privados.

Nesse período, observamos a transformação do Ensino Normal, com a Lei 5.692/71, que estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e previu o estágio como forma de cooperação entre empresas e escolas, e, “embora seja possível reconhecer na lei uma intenção de profissionalizar o exercício do magistério, o que vinha sendo conclamado, na realidade, o curso Normal ficou reduzido e resumido a um apêndice profissionalizante do 2º grau [...]” (PIMENTA, 2011, p. 45). A formação – num momento histórico de reduzidos salários para os professores, manifestando o processo de desvalorização da profissão – tornou-se estritamente técnica, se traduzindo numa configuração do estágio a partir do microensino, que possibilitava o treinamento do professor, ou seja, o desenvolvimento de suas habilidades instrumentais, o que, via de regra, deveria ser realizado em escolas da comunidade.

Foi na década de setenta, com a implantação da Lei Federal nº 5.692/71, que os estágios supervisionados ganharam força e cresceram em importância, uma vez que o Parecer CFE nº 45/72, do extinto Conselho Federal de Educação, considerou o estágio profissional como obrigatório para as habilitações profissionais técnicas dos setores primários e secundários da economia, bem como para algumas ocupações da área da saúde, permanecendo livre para as demais ocupações do setor terciário da economia.

Em 1972, foi instituída a Bolsa de Trabalho, cujo objetivo era proporcionar aos alunos a oportunidade de exercício profissional em órgãos públicos ou particulares, por meio do Decreto nº 69.927.

Em 1977, foi editada a Lei nº 6.494 (posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 87.497/82), que definiu quem poderia ser estagiário e quais os papéis dos segmentos envolvidos no estágio. Também foi incentivada a criação dos agentes de integração, isto é, entidades responsáveis por intermediar a relação escola–empresa. A Lei Federal regulamentou os estágios profissionais na educação superior, no ensino de segundo grau (técnico) e no ensino supletivo profissionalizante.

No final da década de 70, mas, principalmente, na década de 80, com o processo de redemocratização do país, a crítica à política do Estado em não garantir a todos o acesso ao ensino superior, principalmente no que diz respeito aos cursos de formação de professores, é instaurada. Começa a surgir, portanto, um movimento que clama pela vinculação entre teoria e prática nos cursos, e especificamente no estágio, a partir da relação de práxis.

Por mais de 30 anos, a lei do estágio praticamente não fora alterada. Entretanto o cenário brasileiro sofreu profundas modificações: as novas tendências do mercado de trabalho; o aumento da oferta de cursos de educação profissional e superior; a abertura de estágio para alunos do ensino médio regular; e a crescente importância do papel social do estágio. Assim, os anos 80 trazem um outro sentido de estágio – época em que a ANFOPE¹ se consolida como principal movimento de professores inserida na luta pela **profissionalização docente**.

A década de 90 surge como a superação das teorias reprodutivistas; entretanto, a formação de professores padece com os conflitos trazidos pela globalização, aspecto econômico que começa a agir também na vida cotidiana, inclusive exigindo uma educação mais atrelada ao mercado. Teorias antes associadas apenas à economia extrapolam e ganham relevo no contexto educacional. Isso implica dizer que “o campo educacional vive, assim, um processo de grandes mudanças que estão intrinsecamente vinculadas à interdependência desse campo com o funcionamento político e econômico da sociedade” (PEREIRA, 2007, p. 327).

Esse foi o período histórico em que, apesar das pressões da globalização na direção de reapropriar a lógica instrumental na formação, o professor passou a ser visto a partir de um papel ativo e não mais como um técnico que cumpre tarefas.

O estágio parte da necessidade de os futuros professores refletirem sobre sua prática e é visto como possibilidade de construção do conhecimento, baseando-se na experiência docente, especificamente como um “processo contínuo e permanente de

¹ Associação Nacional Pela Formação Dos Profissionais Da Educação – ANFOPE “tem como finalidade fazer avançar o conhecimento no campo da formação e da valorização dos profissionais da educação, por meio da mobilização de pessoas, de entidades e de instituições dedicadas a esta finalidade” (ANFOPE, 2009, Art.)

autoconstrução que se faz pela abstração e concretização do mesmo. Ele institui uma dialética do fazer-se e do fazer ser” (GHEDIN, 2012, p. 150), ou seja, concebe o trabalho docente como movimento contínuo entre pensar e fazer.

Consideramos que houve uma transformação na produção discursiva sobre o estágio e em sua configuração, no currículo dos cursos de formação, transformação esta que carrega as marcas do contexto social e histórico do Brasil. Assim, entre o final do século XX e o início do século XXI, observamos que o estágio passou de disciplina prática de aplicação de teoria para campo de conhecimento que articula teoria e prática numa perspectiva de práxis, espaço de aprendizagem do exercício profissional, que concebe a atividade docente como “sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) [...]” (PIMENTA, 2011, p. 83).

Com o passar dos anos, alguns debates são travados e a participação efetiva de entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades (FORUMDIR), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e a Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), dentre outras – têm como marco importante a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia.

O estágio começou a ser concebido como o lugar da mediação entre a universidade, a escola e a sociedade (PIMENTA; LIMA, 2004), um estágio que, por considerar a importância da experiência do professor, não podia atribuir menos valor à prática, não podia permitir a dissociação com a teoria, esta instrumentalizada da análise da prática.

Nessa redefinição do estágio, caminhamos para uma formação de professores que intenciona contribuir com a construção do docente como intelectual e que objetiva dissipar uma concepção fragmentária de teoria e prática. Começa-se a pensar, portanto, em um estágio que contemple a práxis docente “[...] ao contrário do que se propugnava, [o estágio] não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizada da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 43).

Deste modo, Santiago e Batista Neto (2006) tomam o estágio como prática de ensino que se definirá como eixo estruturador da formação docente “[...] aproximação sucessiva entre os saberes da formação e os problemas profissionais gerados e explicitados nos espaços de formação e os de exercício da profissão” (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2006, p. 30).

O estágio, de acordo com o Parecer CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001b, p. 7), é visto como “o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício”.

Essas diferenças entre os termos prática de ensino e estágio supervisionado, que influenciam também os sentidos que a ambos vêm sendo atribuídos, é relativamente recente, como nos demonstram Batista, Ribeiro e Fernandes (2007):

Até a edição da nova regulamentação relativa aos cursos de licenciatura, graduação plena, o início dos anos 2000, o que é feito através de pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação entre 2000 e 2002, os termos “Estágio Supervisionado” e “Prática de Ensino” diziam do mesmo componente desses cursos. Não é só a legislação federal (Lei Federal nº 6.494/77 e Decreto Federal nº 87.497/82) e local (aquela estabelecida pelos conselhos superiores da IES), mas também a literatura especializada se referia à Prática de Ensino como Estágio Supervisionado na formação do professor da atualmente Educação Básica. (BATISTA, RIBEIRO e FERNANDES (2007, p. 2).

Além das mudanças dos termos, existem mudanças significativas nas exigências do componente curricular. Dentro dos currículos dos cursos, há – desde a regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – a distinção entre prática como componente curricular e prática de ensino ou estágio.

Assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, prática de ensino e o estágio supervisionado definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles. A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. [...] Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalhos acadêmicos, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. (BRASIL, 2001, p. 8-9).

Isso significa dizer que a prática terá que contabilizar 400 horas no currículo, a serem vivenciadas ao longo do curso, somadas às 400 horas de estágio, sendo que este deverá acontecer a partir do início da segunda metade desse currículo. Dessa forma, a vivência por um período maior também traz a consideração de que o conhecimento do professor também se constrói na e pela experiência.

Portanto, a experiência é elemento essencial dessa construção. Nesse sentido de ensino, a função do professor é aprendida no decorrer da vida profissional, a partir dos conhecimentos aprendidos nos cursos de formação e das experiências com a docência.

O ensino pode se transformar, principalmente, a partir do “envolvimento do professor em processos reflexivos sobre si mesmo, no contexto profissional, com previsíveis implicações no seu autoconhecimento, como pessoa e como profissional” (SANTOS, 2005, p. 51).

Portanto, a prática docente se constrói de maneira subjetiva e coletiva, não sendo tão somente produto das vivências individuais do professor com o exercício profissional e nem tão somente resultado das relações deste com o contexto.

Mais do que implementar um pacto de ensino, o professor faz parte de um edifício escolar com as suas normas organizacionais, valores estabelecidos e expectativas criadas. Relaciona-se com alunos, intra e extraturma, com professores, numa partilha de opiniões, num murmurar de frustrações e numa salvaguarda de individualismo, dialoga com agentes educativos e com encarregados de educação, responde perante a administração e insere-se num território educativo. Numa palavra: o professor faz parte de uma cultura de ensino, dando-lhe sentido e significado a partir do momento em que interioriza e expressa as suas crenças (PACHECO, 1995, p. 28).

A resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, faz menção ao dimensionamento do estágio curricular, em seu Artigo 8º.

As DCNs preveem que a formação do pedagogo se dê “por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica”; preveem ainda que o licenciado em Pedagogia tenha como aspecto central em sua formação “o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania” (BRASIL, 2006).

Na legislação brasileira – em especial na Constituição Federal (CF) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) –, a importância da integração entre os estudos e a vida profissional é amplamente reconhecida.

No dia 11 de julho de 2007, a Lei nº 11.502 modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Em 2008, inaugura-se algo específico para estágios (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164 -41, de 24 de agosto de 2001); e dá outras providências. Apresenta o estágio como “ato educativo escolar supervisionado [...] que visa à preparação para o trabalho” e ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional (BRASIL, 2008).

A disciplina Estágio Curricular Obrigatório, parte integrante do currículo do curso de Pedagogia, além das diretrizes, resoluções e pareceres que orientam e definem este curso, tem como base legal e normativa fundamental a partir desse momento a Lei nº 11.788/2008, que, em seu Artigo 1º, dispõe sobre o estágio de estudantes, definindo-o como:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. § 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando. § 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho. (BRASIL, 2008).

O artigo 2º determina:

O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso. § 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma. § 2º Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória. § 3º As atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica na educação superior, desenvolvidas pelo estudante, somente poderão ser equiparadas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso.

A Lei 11.788/2008 é, pois, a regulamentação que norteia e define a atividade de estágio nos diferentes cursos de formação profissional, em âmbito nacional. Define o estágio como um espaço de formação destinado às práticas efetivas dos alunos, seja de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. Porém, ao ler com mais afinco o documento, nas atribuições conferidas à Parte Concedente (no nosso caso, a escola), não há previsão de sua responsabilidade com a aprendizagem, ou compromisso em acompanhar o estagiário. Observamos orientações que dizem respeito à normalização, formalização de contratos e convênios, e avaliações do estagiário mais voltadas para o cumprimento de atividades planejadas para o estágio. Trata-se, portanto, de um normativo geral que não aborda aspectos didático-pedagógicos, nem mesmo as especificidades de cursos de licenciatura.

Diante das reflexões acima, vale ressaltar o Capítulo II, nos Arts. seguintes:

Art. 7º São obrigações das instituições de ensino, em relação aos estágios de seus educandos:

I – celebrar termo de compromisso com o educando ou com seu representante ou assistente legal, quando ele for absoluto ou relativamente incapaz, e com a parte concedente, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar;

II – avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando;

III – indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário;

IV – exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses, de relatório das atividades;

V – zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, reorientando o estagiário para outro local em caso de descumprimento de suas normas;

VI – elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos;

VII – comunicar à parte concedente do estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas.

Parágrafo único. O plano de atividades do estagiário, elaborado em acordo das 3 (três) partes a que se refere o inciso II do caput do art. 3º desta Lei, será incorporado ao termo de compromisso por meio de aditivos à medida que for avaliado, progressivamente, o desempenho do estudante.

Art. 8º É facultado às instituições de ensino celebrar com entes públicos e privados convênio de concessão de estágio, nos quais se explicitem o processo educativo compreendido nas atividades programadas para seus educandos e as condições de que tratam os arts. 6º a 14º desta Lei.

Parágrafo único. A celebração de convênio de concessão de estágio entre a instituição de ensino e a parte concedente não dispensa a celebração do termo de compromisso de que trata o inciso II do caput do art. 3º desta Lei.

Em 2015, a Resolução CNE/CP n. 2/2015 (BRASIL, 2015) inaugura no Brasil a concepção de uma formação pautada na reflexão e análise dos contextos educacionais, bem como no reconhecimento de que a profissão docente é pautada em um desenvolvimento profissional. O aumento da carga horária dos estágios e a delimitação de princípios para a formação também foram alguns dos avanços apresentados.

Dessa forma, diante das demandas enfrentadas diariamente pelo professor compostas por situações que se repetem, mas que também são novas, “espera-se dos processos de formação que desenvolvam os conhecimentos e as habilidades, as atitudes e os valores que possibilitem aos professores construir seus saberes/fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 90).

Acreditamos que o estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante.

Tem sua importância na integração com seus pares, no processo educativo e, conseqüentemente, na formação do estudante, de modo que prepare para as vivências profissionais, valorizando a função social da parte concedente do estágio.

O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do estudante. Suas atividades devem ser compatíveis com seu desenvolvimento educacional, não pode ser considerado apenas como espaço para treino de habilidades, mas sim, como espaços de aprendizagem e produção de conhecimento. Os sentidos de estágio hoje produzidos o percebem como possibilidade de aproximação dos espaços de formação com o campo de exercício profissional, superando a separação da teoria e da prática, seja no exercício da troca de experiências, na participação e envolvimento com seus pares, no desenvolvimento de habilidades e atitudes, na construção de novos conhecimentos, bem como no desenvolvimento de valores inerentes à cultura do trabalho.

3.3 O estágio na formação inicial do futuro professor

Conforme Rezende (2004), a palavra estágio, segundo a maioria dos etimologistas, provém do francês *stage*, ou do seu ancestral *estage*, por sua vez oriundo do latim medieval *stagium* (permanência), ligado a *stare* (estar, ficar). Pelo dicionário alfabético e analógico da língua portuguesa, consultado por Rezende, a palavra *stage*, primitivamente, referia-se ao período de treinamento de um sacerdote para o exercício de seu mister².

Rezende ainda destaca que o Dicionário de termos técnicos de medicina e saúde, do Professor Luis Rey (1999), define com exatidão o termo estágio da seguinte maneira:

Estágios. m. 1. Aprendizado, exercício, prática. 2. Tempo de aprendizado, capacitação ou especialização empregado por alguém, por um período determinado, em uma escola, laboratório, serviço médico, dentário etc. Inglês: *training*. 3. Cada uma das sucessivas etapas nas quais se realiza determinado trabalho. Inglês: *step*.

No dicionário da Língua Portuguesa (2022), destacam-se as seguintes definições.

No dicionário on-line^{3*} de português:

Estágio s.m.1. Período de estudos práticos, exigido dos candidatos ao exercício de certas profissões liberais: estágio de engenharia; estágio pedagógico. 2. Período probatório, durante o qual uma pessoa exerce uma atividade temporária numa empresa. 3. Aprendizagem, experiência

No Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa: “Estágio s.m.1. Aprendizado, tirocínio⁴ (de qualquer profissional). 2. Etapa, fase.”

Diante das definições apresentadas, “o estágio não é *práxis*. É *atividade teórica*, preparadora de uma *práxis*” (PIMENTA, 2012, p.21), pois “*práxis* é a atitude

2 Do lat. ministräre. mister. sm. ‘profissão, ofício’. Dicionário etimológico da língua portuguesa/Antônio Geraldo da Cunha. – 4ª ed. revista pela nova ortografia. – Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

3 Disponível em < <http://www.dicio.com.br/estagio/>>. Acesso em 02 de maio de 2022.

4 Experiência, prática adquirida no exercício de uma atividade, necessária ao exercício de uma profissão: é preciso muito tirocínio para ser um ótimo profissional. Disponível em: Acesso em 02 de maio de 2022.

(teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. A pesquisadora destaca: “Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis)” (PIMENTA, 2012, p.99).

Como destaca a autora (Pimenta, 2011), o estágio precisa ser compreendido como atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, que é objeto da práxis. É no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá

O estágio tem por finalidade proporcionar uma *aproximação* à realidade do ambiente escolar. Deve-se, portanto, conceber o estágio como uma experiência formativa capaz de oportunizar uma reflexão sobre a prática educativa, conectando a realidade da instituição de ensino, à luz dos conhecimentos teóricos.

Compete possibilitar, no estágio, a compreensão e complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas por seus profissionais como alternativa na formação para sua inserção profissional (PIMENTA; LIMA, 2012).

Os futuros professores em formação, ao conhecerem o universo de trabalho do docente durante o estágio, buscam novas experiências, e a possibilidade de se depararem com elementos importantes para sua formação: ações administrativas, pedagógicas e situações do cotidiano escolar de interação.

Antes, porém, de evoluirmos na reflexão sobre estágio, delimitaremos, teoricamente, o estágio, conforme discutido por Barreiro; Gebran (2006):

“[...] pode se construir no *lôcus* de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade”. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 20).

Nesse sentido, o aprendizado que ocorre no desenvolvimento dessa interação entre a teoria e a prática fornece ao estagiário o aprendizado que terá enquanto docente, em uma nova realidade social, econômica e cultural.

Conforme Prado afirma (2012):

Não basta ao pedagogo conhecer teorias, perspectivas e resultados de investigação como fins em si mesmos – ele deve ser capaz de construir, a partir da relação intrínseca existente entre prática e teoria, soluções apropriadas para os diversos aspectos de sua ação profissional, o que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos

teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações concretas, saberes que devem ser desenvolvidos progressivamente durante a etapa da formação inicial e ao longo da carreira profissional. (PRADO, 2012, p.19).

No processo de formação do professor, o estágio deve ser considerado um instrumento fundamental, pois auxiliará o estudante a compreender o ambiente escolar e contribuirá na formação de sua consciência política e social, unindo a teoria à prática.

Pimenta e Lima (2012) argumentam que a formação do educador não deve ocorrer nos moldes de um currículo normativo, em que primeiro se apresenta a ciência, depois a sua aplicação e, por último, um estágio que supõe a prática dos conhecimentos teóricos. As autoras alertam que o profissional assim formado não consegue dar respostas às situações que emergem no cotidiano profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas teóricas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas.

Pimenta (2012) alerta, ao pesquisar sobre estágios, que essa atividade tem sido explicitada com mais afinco devido à falta de relação entre a teoria e a prática.

Piconez (2012) salienta o caráter complementar ou suplementar conferido à Prática de Ensino/Estágio Supervisionado, ou seja, “uma teoria colocada no começo dos cursos e uma prática colocada no final deles sob a forma de Estágio Supervisionado, constituem a maior evidência da dicotomia existente entre teoria e prática” (PICONEZ, 2012, p.15). O autor apresenta críticas à inadequação dos cursos de formação para o preparo de futuros professores.

O estágio deve ser visto como um ponto articulador entre a Universidade e a escola, uma troca de vivências, uma possibilidade de formação continuada ao professor, que já se encontra em sala de aula, que pode trocar informações sobre as novas correntes pedagógicas que estão na vanguarda. O formando que participa como estagiário não pode ser visto como incapaz de anexar suas experiências de vida ao cotidiano em sala de aula e sim como um parceiro, alguém que possa ajudar no cotidiano escolar.

Para Kulcsar (2012):

O estágio não pode ser encarado como uma tarefa burocrática a ser cumprida formalmente [...] Deve, sim, assumir a sua função prática, revisada numa dimensão mais dinâmica, profissional, produtora, de troca de serviços e de possibilidades de abertura para mudanças. (KULCSAR, 2012, p.58-59).

O estágio é um marco na formação de futuros professores; nesse espaço, os estudantes, até o momento, se encontram com a escola em movimento e teorizam os conhecimentos científicos, num processo dialético, articulando aprendizados e prazer, aceitações e contradições, críticas e validações. Deste modo, Pimenta e Lima (2017, p. 70) afirmam que “o Estágio é um espaço de pesquisa, formulações da identidade docente e de conhecimentos pedagógicos”.

Para tanto, é interessante compreender o estágio como um período que exige do professor em formação um olhar reflexivo, como nos afirma Lima (2004, p. 16), ao dizer que o estágio “É a hora de começar a pensar na condição de professor, na perspectiva de eterno aprendiz. É hora de começar a vislumbrar a formação contínua como elemento de realimentação dessa reflexão”; portanto, o professor deve estar em constante aprimoramento pessoal e profissional.

O estágio é um espaço de formação crítico-reflexiva, unificando a teoria e a prática, tendo como base a afirmação de Pimenta e Lima (2017, p. 36), que descrevem que “o estágio não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade”.

A proximidade do futuro professor à realidade proporciona uma reflexão sobre o pensar e fazer pedagógico, dentro do processo educativo. As vivências proporcionadas durante os estágios internalizaram conhecimentos que passaram a fazer sentido na prática pedagógica. Assim, Franco (2012, p. 199) destaca que “esse conhecimento que se articula em ações pertinentes e emancipatórias na direção da transformação das condições de existência passa a ser considerado um saber – um conhecimento engajado às estruturas cognitivo-emocionais do sujeito”, ou seja, os conhecimentos que foram compartilhados no estágio promovem, de modo individual e coletivo, transformações nas ações pedagógicas, agregando saberes e ressignificando dimensões pessoal e profissional.

O estágio contribui como uma prática social, com intencionalidade nas ações, uma formação sociocultural e política de todos envolvidos, situando as práticas exercidas no campo como potencializadoras da reflexão e ação sobre o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Franco (2012, p. 154) afirma que práticas pedagógicas são “práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social”.

A problematização das situações vividas no estágio contribui para ampliar a compreensão que a educação não se faz somente com métodos e técnicas, mas com afetividade, intencionalidade e organização, de modo a construir, durante a formação inicial e continuada, os saberes da profissão docente. Assim, Nóvoa (1992, p. 25) destaca que “urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.” Portanto, estar no campo de estágio requer um olhar para si e para o lugar social, almejando transformações que mobilizem a práxis.

Como já havia discutido no decorrer deste estudo, o processo formativo de futuros professores requer uma autoformação e uma interformação, possibilitando o estágio como espaço de construção da identidade docente.

Ressaltamos a afirmação de Pimenta e Lima (2017, p. 47), ao desvelarem que “o estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores.”

Durante o passar dos anos, o estágio passou a ter como finalidade um contato direto com o ambiente escolar, possibilitando a reflexão, teorização, análise do trabalho docente, das práticas institucionais e do processo de ensino e aprendizagem, levando em conta os aspectos históricos e culturais.

Daí a importância de compreender os conhecimentos que emanam do estágio para uma nova epistemologia da prática. Para tanto, Almeida e Pimenta (2014, p. 34) propõem que: “o estágio constitui-se em um espaço/tempo desencadeador de observações, problematizações, investigações, leituras, análises e formulações de novos conhecimentos essenciais à atuação docente”.

Para que o estágio reescreva sua trajetória, foi preciso considerar, como afirma Pimenta (2012, p. 111), que “a atividade docente é práxis”. Portanto, sua finalidade é aproximar o futuro professor do seu campo de trabalho, mas principalmente dar elementos para compreensão da complexidade, dilemas e dinamismo desse espaço. Para tanto, é preciso compreender que o Estágio é uma possibilidade de reflexão e intercruzamento da diversidade cultural, que se encontra em um ambiente rico de saberes e potencialidades, de partilhas de experiências e aprendizados.

O estágio apresenta constante diálogo com a práxis, construindo uma relação com os conhecimentos teóricos e práticos, na produção e intercâmbio de saberes, na socialização e construção do conhecimento no ambiente escolar.

De acordo com Franco (2012):

A prática docente, quando considerada como práxis social, historicamente construída, condicionada pela multiplicidade de circunstâncias que afetam o docente, a instituição, o momento histórico, o contexto cultural e político, realizar-se-á como práxis, em um processo dialético que, a cada momento, sintetiza as contradições da realidade social em que se insere, e assim se diferenciará de uma prática organizada de forma histórica, como sucessão de procedimentos metodológicos. A prática como práxis traz em sua especificidade, a ação crítica e reflexiva do sujeito sobre as circunstâncias presentes, e para essa ação, a pesquisa é inerentemente um processo cognitivo que subsidia a construção e mobilização dos saberes, construídos ou em construção. Este sentido lato da pesquisa é, portanto, inerente à prática docente (FRANCO, 2012, p. 203).

Assim, o período de estágio é imprescindível para a formação do futuro professor, pois possibilita a problematização e análise dos conflitos que se apresentam no ambiente escolar, desenvolve habilidades de questionador sobre sua prática, além de contribuir na formação de um profissional crítico-reflexivo, capaz de promover transformações pessoais e sociais em prol de uma educação de qualidade.

Para tanto, ressaltamos a afirmação de Pimenta e Lima (2019, p. 10), ao descrever que “o estágio curricular supervisionado contribui para desconstrução de mitos e preconceitos ao possibilitar que os estudantes tenham seu olhar instrumentalizado com teorias que lhes permitam uma análise crítica fundamentada das situações do ensino em seus contextos”.

Dessa forma, o estágio constitui-se em uma atividade de extrema relevância na formação de futuros professores, “tendo em vista as muitas aprendizagens que por meio dele se constroem, tanto no que se refere à percepção de como ocorre

efetivamente a prática pedagógica, como no pensar está por um viés teórico, articulando assim, teoria e prática” (LUZ; CAMARGO-SILVA, 2014, p.152).

Diante da importância do estágio na formação inicial dos futuros professores, a pesquisa em questão propõe uma reflexão sobre o processo formativo dos estagiários, diante das contribuições do CP e do professor presente em sala de aula e o impacto dessas ações para os atores envolvidos.

3.4. A parceria formativa e os atores durante o processo de formação inicial e no ambiente escolar

A formação é um processo complexo e exige uma reflexão sobre as vivências realizadas, integrando o saber e o saber-fazer; nessa junção teórico-prática, há que se considerar os conhecimentos científicos e tantos outros saberes que emanam da ação pedagógica.

Consideramos que a formação de professores se insere em um processo contínuo, que se inicia na formação inicial. Como afirma Marcelo Garcia (1999, p.27), “não se pode pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.”

A formação inicial está em constante discussão na área educacional, considerando o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para que o futuro professor tenha uma atuação consciente no ambiente escolar.

Segundo Pimenta (1999):

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilite permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários para a compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 1999, p. 18).

Porém, foi no final da década de 80 que as “discussões acumuladas sobre professor reflexivo colocaram a parceria na formação de professores como um importante ganho para o movimento pela profissionalização do ensino” (FOERSTE, 2004, p. 4). Assim “tanto nos órgãos da administração pública, como entre o professorado e no meio acadêmico, parceria é usada como uma possibilidade emergente de colaboração, cooperação, partilha de compromissos e responsabilidades” (FOERSTE, 2004, p. 2).

Na legislação brasileira, encontramos possibilidades de parceria, como na Resolução CNE/CP nº 1/2002, em que é previsto que o estágio curricular supervisionado seja “avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio” (BRASIL, 2002, p. 8). Porém, sabemos o quanto são necessários avanços nessa perspectiva, se pretendemos um modelo de formação profissional que “passa a ser ‘centrado na escola’ e em que os processos formativos passam a ser considerados como processos de intervenção nas organizações escolares” (CANÁRIO, 2000, p. 12).

No entanto, os desafios para desenvolver essa parceria entre duas instituições culturalmente distintas (Educação Básica e o Ensino Superior) no processo de estágio, são imensos. A parceria implica um trabalho em equipe, de poder compartilhado, valores comuns, tomada de decisão, papéis e responsabilidades definidos. (PHARAND; BOUDREAULT, 2011).

A escola tem seu papel demarcado em normativos, destacando aqui o Parecer CNE/CP nº 28/2001, em que se prevê a abertura de suas portas e recepção aos estagiários, a partir de um regime de colaboração com a universidade, por meio de um acordo formalizado.

[...] os sistemas de ensino devem propiciar às instituições formadoras a abertura de suas escolas de educação básica para o estágio. Esta abertura, considerado o regime de colaboração prescrito no Art. 211 da Constituição Federal, pode se dar por meio de um acordo entre instituição formadora, órgão executivo do sistema e unidade escolar acolhedora da presença de estagiários. (BRASIL, 2001a, p. 11).

O ambiente escolar é de suma importância, para o futuro professor (estagiário); é o espaço formativo para sua constituição identitária. É o seu futuro campo de atuação, em que terá seu primeiro contato com os alunos, com a realidade da sala de

aula e com o sistema educacional, que é composto por diversos atores, que assumem e desenvolvem papéis nesse cenário.

Reconhecemos que, na formação de professores, a escola tem papel fundamental na construção de um *habitus* professoral (SILVA, 2005), contribuindo para a “estruturação de um *habitus* trazido pelos estagiários de outros tempos vividos na escola” (CYRINO, 2012, p. 197).

Porém, não se trata de qualquer vivência, mas aquelas que envolvam a formação profissional, “a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido”. (JOSSO, 2010, p.48).

Nesse contexto, Cyrino (2012) afirma que a escola não cumpre seu papel somente enquanto instituição:

[...]entram em cena os professores, diretores e coordenadores pedagógicos que atuam na formação deste *habitus* que de maneira tácita, os estagiários recebem e incorporam parte dessa cultura (crenças, valores e regras), constituindo disposições que se estruturam e ao mesmo tempo são estruturantes. (CYRINO, 2012, p. 197).

Ao refletir sobre a formação docente como um processo de formação que envolve a instituição, Placco e Silva (2015) discorrem:

Ao partir dessa corresponsabilidade pelo processo de formação do professor, o pensar sobre o espaço de formação docente na escola emerge com singularidade: do formato único, e quase universal, de curso no modelo tradicional a descoberta do que podemos fazer na formação de docentes. (PLACCO; SILVA, 2015, p. 31).

A instituição escolar ocupa lugar estratégico no processo formativo, pois é ali que a ação do docente se desenvolve, onde surgem as dúvidas e as descobertas.

A escola contribui no processo de socialização de todos sujeitos ali presentes. O estagiário, ao adentrar no ambiente escolar, estabelece contato com o real e futuro ambiente de trabalho, se reconhece no ofício docente, vivência desafios e possibilidades que permeiam esse espaço, além de estabelecer relações entre os seus pares.

Em algumas situações, dentro do ambiente escolar, existe um conflito no que se refere ao papel do estagiário que está em formação. Em determinados momentos, ocorre um conflito diante da necessidade escolar, cobrando demandas de alguém que

“deve estar preparado para substituir qualquer outro profissional ou fazer outros serviços, mesmo que não sejam compatíveis com a formação que o estagiário está construindo na Universidade.” (SANTOS, 2005, p. 9).

Mediante uma concepção que pensa a formação como uma experiência individual e coletiva, pressupõe considerar o patrimônio e a experiência dos atores envolvidos nesse processo. Vale ressaltar que a prática educativa não se resume aos educadores, mas a um processo social, envolvendo todos os agentes na busca de uma educação de qualidade.

A formação dos estagiários deve propiciar o desenvolvimento de uma escuta ativa, que alcance novos conhecimentos e desenvolva habilidades para que construa saberes e fazeres docentes. É um processo contínuo e com constantes reflexões sobre as práticas de ser professor. De acordo com Pimenta (1999, p. 19), o sistema de ensino tem crescido de forma quantitativa, o que ocasiona uma formação não qualitativa, que não supre as exigências sociais e do mercado. De frente com essa situação, ocasiona a necessidade de uma boa reformulação da identidade do professor para que esta ideia de ensino quantitativo se torne qualitativa.

Libâneo (2004) registra a sua postura contra a redução do curso de pedagogia a um curso para formação exclusivamente de docentes aptos à atuação das suas funções.

Nóvoa, citado por Pimenta (1999, p.29), “considera que a formação dos professores deve favorecer e estimular o pensamento autônomo numa perspectiva crítico-reflexivo.” (NÓVOA, apud Pimenta, 1999, p. 29). O autor considera que a formação docente deve estimular a uma perspectiva crítico-reflexivo, que viabilize a formação participada e o pensamento autônomo do professor. Nóvoa (1997) pontua que o “desenvolvimento profissional”, entretanto, significa produzir a profissão docente, estimulando o desenvolvimento autônomo e contextualizado, pois profissionais competentes têm capacidade de desenvolvimento reflexivo-crítico. “O desenvolvimento organizacional” refere-se à produção da escola, de modo que a formação de professores conceba a escola como um ambiente educativo, associando o trabalho propriamente dito à formação do professor, simultaneamente no contexto

escolar, entendendo que a formação é indissociável tanto dos projetos educacionais quanto dos organizacionais (NÓVOA, 1997, p. 25-31).

Portanto, colocar o futuro professor em contato com a escola é promover um encontro consigo mesmo e suas aspirações em ser professor. Aprimorar o olhar para problematizar e estranhar a prática na expectativa de desenvolver a capacidade crítica e reflexiva na articulação de um circuito formativo dialético, situando o trabalho docente com fundamentação teórica e intencionalidade para a transformação social.

Será no ambiente escolar que o estagiário confrontará seus questionamentos, em parceria com seus pares, rompendo com o individualismo e contribuindo com e para o coletivo.

Nesse sentido, é importante destacar o CP, que, em conjunto com os demais professores, auxiliará os estagiários a administrarem os dilemas que surjam no ambiente escolar, apoiando-se em uma relação de confiança e cumplicidade.

Nessa pesquisa, iremos nos ater ao CP e ao professor-parceiro (PP) como agentes dessa formação inicial do estagiário.

3.4.1 - O coordenador pedagógico

Ao longo dos últimos anos, a gestão escolar vem sendo palco de reflexões com estudos e pesquisas que buscam relacionar a forma como os gestores escolares enfrentam os desafios do cotidiano escolar.

Atuar na gestão requer a mobilização de saberes muito específicos, dada a complexidade que se deve a diversas situações vivenciadas no ambiente escolar.

Para tanto, os profissionais precisam ter clareza quanto ao papel da escola e de cada um dos sujeitos envolvidos.

Para Bruno (2012), podemos compreender o papel do CP em três visões:

[...] uma, como representante de objetivos e princípios da rede escolar a que pertence (estadual, municipal ou privada); outra, como educador que tem obrigação de favorecer a formação dos professores, colocando-os em contato com diversos autores e experiências para que elaborem suas próprias críticas e visões de escola (ainda que sob as diretrizes da rede em que atuam) e, finalmente, como alguém que tenta fazer valer suas convicções, impondo seu modelo para o projeto pedagógico. (BRUNO, p. 17, 2012).

Segundo Vasconcellos (2006), a práxis do CP é formada pelas seguintes dimensões: reflexiva, ao auxiliar na compreensão dos processos de aprendizagem; organizativa, ao articular o trabalho dos diversos atores escolares; conectiva, por possibilitar interrelação entre os professores, gestores, funcionários, pais e alunos; interventiva, quando modifica algumas práticas arraigadas que não traduzem mais o ideal de escola e, por fim, avaliativa, ao estabelecer a necessidade de repensar o processo educativo em busca de melhorias.

Garrido (2015) afirma:

O trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar que atuam. (GARRIDO, p.9, 2015).

Seguindo ao encontro da reflexão acima, o CP representa um papel ativo na formação do professor, ao promover reflexões sobre suas práticas docentes, favorecendo assim, a tomada de consciência de suas ações pedagógicas.

Garrido (2015), destaca em seus estudos, a importância de um espaço coletivo e formador para o coordenador, no qual ele possa refletir sobre sua prática, trocar experiência e crescer profissionalmente.

O CP precisa, se apropriar de práticas, metodologias e ações que visem colaborar para o fortalecimento das relações interpessoais que estão presentes na escola, estando sempre atento aos conflitos cotidianos, além de manter questões de ordem pedagógica, burocrática, disciplinar e organizacional em prática.

Para Placco (2003):

Urge também que o (a) coordenador (a) pedagógico educacional comprometa os educadores da escola – professores e funcionários – nos processos de análise e diagnóstico da realidade escolar, assim como no planejamento e na proposição de projetos para atender às necessidades diagnosticadas e aos objetivos da escola, de modo que o objetivo político-pedagógico proponha ações de importância em torno das quais todos se empenhem. (PLACCO; 2003, p. 52).

O CP é um ator imprescindível na escola, visto que esse sujeito pode promover significativas transformações, pois seu papel contribui de maneira substantiva para a formação e informação dos professores.

Sua conduta pode possibilitar um espaço escolar reflexivo, proporcionando partilha de experiências e fortalecimento das relações interpessoais. As mudanças propostas, se constituídas perante um exercício democrático, são capazes de transformar a escola.

Libâneo (2004) compreende que o coordenador pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado com os professores, alunos e pais.

O CP é um agente transformador, na medida em que transforma a si mesmo, transforma a realidade que o cerca.

No século XXI, vem-se discutindo com frequência a gestão da educação e a gestão da escola entrelaçada ao cotidiano escolar, sem perder de vista as discussões sobre as formações.

Com o exercício do diálogo e o respeito às diferenças, caminha-se para o desenvolvimento não apenas profissional, mas também pessoal, dos participantes e, conseqüentemente, para uma transformação qualitativa da instituição escolar.

Contribuindo com esta discussão, Rogers (1999, apud ALMEIDA, 2006) descreve que toda relação interpessoal pode ser facilitadora de crescimento, desde que apresente certas características: “empatia, consideração, e autenticidade, e que elas sejam comunicadas ao outro” (p. 76). Segundo o autor, as mudanças ocorrem não só na pessoa que se pretende ajudar, mas também em quem se propõe ajudar.

Ser capaz de colocar-se no lugar do outro, é condição imprescindível para uma relação interpessoal promotora de crescimento. Por outro lado, a autenticidade e a empatia não se efetivarão se não tivermos consideração pelo outro.

Cabe ao coordenador pedagógico promover a integração de todos os que estão inseridos no processo de ensino e aprendizagem, constituindo e estabelecendo as relações interpessoais de forma produtiva no ambiente escolar, buscando estratégias que favoreçam a participação e o comprometimento dos professores e estagiários em seu processo formativo.

Para tanto, O CP deve assumir um papel de colaborador reflexivo, cuja função como formador, segundo Imbernón (2019), é:

[...] ajudar a analisar os obstáculos (individuais e coletivos) que o professorado encontra para ter acesso a um projeto formativo que os ajude a melhorar. O(a) formador(a) nas práticas de formação permanente deve ajudar a saltar esses obstáculos para que o professorado encontre a solução à sua situação problemática. (IMBERNÓN, 2009, p. 105).

O autor explica que “a formação, quanto ao processo de mudança, sempre gerará resistência, mas estas terão um caráter mais radical se a formação se vive como uma inspiração arbitrária, aleatória, não verossímil e pouco útil” (2009, p.55).

Seguindo com as reflexões de Imbernón (2009), o CP precisa desenvolver uma visão diferente de formação, compreender a necessidade de desenvolver uma nova metodologia.

Tem-se atribuído ao CP, entre suas ações, mobilizar diferentes saberes dos profissionais que atuam no ambiente escolar, a fim de proporcionar a melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem, promovendo a correlação entre saberes e práticas efetivadas.

Mas, vale ressaltar a necessidade de sua constante formação. Para tanto, Monteiro et al (2012) ressaltam:

[...] é necessário assegurar um momento de formação para o CP, que pode ser organizado e encaminhado pela Secretaria de Educação local ou realizada por um colega ou supervisor mais experiente. Afinal, o CP também faz parte de um coletivo que estará constantemente refletindo sobre o conhecimento didático e o da formação. Um espaço em que ele também possa discutir dúvidas e ter a prática analisada. Para tanto, urge instaurar um trabalho colaborativo para: planejar em conjunto, refletir sobre a prática, analisar coletivamente as produções dos professores e dos alunos para identificar as demandas formativas e reorganizar o planejamento, num processo de formação similar ao que acontece com os professores. É assim que os CP aprendem a elaborar os próprios projetos e sequências formativas e a tematizar a prática. Os CP também são sujeitos em formação. (MONTEIRO et al., 2012, p. 90).

Placco, Almeida e Souza (2011) também sugerem um investimento na formação do CP, com aprofundamento teórico para fundamentar as concepções educacionais, suas práticas como CP e dos professores. Para tanto, sugerem um currículo de formação que contemple:

[...] habilidades relacionais, estratégias de formação e de ensino, construção e gestão de grupo, domínio de fundamentos da educação e áreas correlatas, questões atuais da sociedade e da infância e adolescência (aprendizagem e desenvolvimento). Esse tipo de formação poderia contribuir para a constituição de um CP aberto à mudança, ao novo, ao outro e à própria

aprendizagem, capaz, portanto, de não só promover, mas de pensar, planejar e desenvolver a *formação continuada* de seus professores na escola. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 283, grifo das autoras).

Para que o coordenador pedagógico tenha condições de oferecer aos professores uma formação que faça sentido à realidade destes na escola, é fundamental o tempo dedicado pelo formador às propostas de formação.

Gouveia e Placco (2013) apontam caminhos na construção CP como formador:

Considerar a homologia dos processos como premissa teórica, ou seja, contemplar os mesmos princípios do trabalho que o professor em formação utilizará mais tarde com seus próprios alunos. Quer dizer, do ponto de vista do funcionamento, considerar que a formação não pode ser transmissiva. Compreender que o tempo do aprender implica acionar representações, reflexões, relações das situações práticas com a teoria e aproximações sucessivas com o conteúdo proposto. (GOUVEIA; PLACCO, 2013, p. 74).

É importante que o trabalho pedagógico seja, portanto, o eixo central das discussões. Ainda segundo as autoras, promover a reflexão do professor sobre sua prática na sala de aula, discutir as concepções envolvidas e encontrar, coletivamente, estratégias de ação. Nesse sentido, Imbernón concorda que “a formação se move sempre entre a dialética de aprender e desaprender.” (2009, p. 106).

Por fim, Imbernón (2009) destaca a necessidade de:

[...] mudar o modelo de treinamento mediante planos institucionais para abrir passagem de forma mais intensa a um modelo mais indagativo e de desenvolvimento de projetos, no qual o professorado de um contexto determinado assuma o protagonismo merecido e seja ele quem planeja, executa e avalia sua própria formação. (IMBERNÓN, 2009, p. 107).

3.4.2 - O professor-parceiro

O professor-parceiro, que geralmente recebe os estagiários em sua sala de aula, é uma figura central no desenvolvimento do estágio. É ele quem possui um contato direto com a prática pedagógica e a realidade escolar, pertencendo a uma geração (profissional) diferente da do estagiário.

Araújo (2014, p. 18), ao estudar tais relações, define a *recepção* como “a autorização para entrada e permanência do estagiário em sala de aula para que ele observe de maneira passiva as aulas e práticas dos professores”. Para a autora, receber estagiários é “o nível mais inicial e elementar de atuação dos professores colaboradores nos estágios”.

É comum, no cotidiano escolar, que os estagiários, ao chegarem às escolas, sejam recebidos pelos professores-parceiros e, em alguns casos, essa prática avança para um acolhimento.

Durante o acolhimento dos estagiários, “o professor da classe envolve-se com o estágio, interage com o estagiário e interfere de forma deliberada nos rumos do trabalho” (ARAÚJO, 2014, p. 18). O que difere do acompanhamento, pois “pressupõe uma ação formativa mais sistemática e intencional” por parte dos professores. (ARAÚJO, 2014, p. 18).

O professor como parceiro assume o papel “de um orientador, alguém que vai apontar caminhos e prever situações as quais um futuro professor não seria capaz de fazê-lo sozinho” (CYRINO, 2012, p. 196).

Pimenta e Lima (2017) destacam que:

A aproximação do aluno estagiário com o professor da escola não é apenas para verificar a aula e o modo de conduzir a classe. É também para pesquisar a pessoa do professor e suas raízes, seu ingresso na profissão, sua inserção no coletivo docente, como conquistou seus espaços e como vem construindo sua identidade profissional ao longo dos anos. A identidade pode ser analisada na perspectiva individual e coletiva. Enquanto a primeira é constituída pela história – a experiência pessoal, que se expressa no sentimento, originalidade e continuidade -, a segunda é uma construção desenvolvida no interior dos grupos e das categorias que se estruturam na sociedade, conferindo à pessoa um papel e um status social (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 105).

O professor de sala de aula tem como principal função auxiliar “o aprendiz a estabelecer relações entre diferentes formas de saberes da experiência, saberes da ação, saberes teóricos e metodológicos”, relacionando “as situações pessoais, escolares e profissionais e assim a trabalhar a questão do sentido em suas três acepções de direção, de significação e de sensibilidade” (ROQUET, 2009, p. 15).

Para Formosinho (2009, p. 110), “é aquele professor do terreno que recebe os alunos de formação inicial nas suas salas e os acompanha e orienta nas atividades de iniciação ao mundo da profissão docente”.

Para Sarti (2013):

O professor acompanhante representa, na relação com o estagiário acompanhado, todo o grupo profissional docente em sua historicidade. Essa relação de acompanhamento que ocorre no dia a dia da escola possibilita o encontro entre a tradição do magistério, da qual os professores em exercício são representantes, e suas possibilidades de sobrevivência e de mudança, na figura dos aspirantes (SARTI, 2013, p. 95).

Portanto, é imprescindível que ele possua “a experiência, a confiança em seus próprios recursos, abertura para os aportes teóricos e a reflexão, a coerência, a aceitação de se questionar e de ser questionado”, além de “[...] ter as qualidades relacionais em supervisão de observação, de atenção e apoio ao outro e confrontação positiva” (BOUDREALT; PHARAND, 2008, p. 8).

O professor de sala de aula é aquele que mantém uma relação de troca com o estagiário, por meio de um diálogo sobre as experiências vividas e as aprendizagens adquiridas, com partilha de experiências, indo ao encontro da concepção de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 1996, p. 25).

Para Franco (2019):

Cada professor, cada, educador, cada sujeito está inexoravelmente se formando por meio de sua vida e de suas vivências. Cabe à prática pedagógica de formação compreender essas circunstâncias implicadas no sujeito: para potencializá-las ou dar-lhes novos significados. Assim, impõe-se o diálogo; as trocas intersubjetivas; as negociações de sentido; a escuta sensível; o tempo para consolidar mudanças, como dispositivos de formação continuada. A formação assim considerada integra-se à vida, compõe-se com os sentidos vivenciados; transforma-se em novas perspectivas para cada um dos sujeitos imersos na situação. Não falo em formação continuada para me referir a espaços fatiados de tempo; com tarefas trazidas pelos outros, em momentos esporádicos na rotina da escola. Formação continuada precisa trazer componentes da própria vida do professor e desenvolver-se em interpretações partilhadas, nos meandros de sua prática; nos interstícios de sua vida. (FRANCO, 2019, p.100).

Para ancorar a prática como um campo de produção de saberes, Pimenta et al (2013, p. 147) afirmam que “a prática dos professores é rica em possibilidades para a constituição da teoria. Contém saberes que advêm da ação direta, da intuição, do bom senso, da capacidade pessoal de julgamento, do poder de decisão.” Portanto, a convivência com os professores regentes na escola possibilita aos estagiários um olhar atento à prática.

Torna-se evidente que aprender a profissão docente ultrapassa a construção de modelos, mas ocorre na troca de experiências, no confronto entre o teórico e o prático, diante e com as vivências formativas, a história e a cultura que nos encaminham para teorizar e se constituir como professor.

Em contrapartida, os estagiários devem assumir o papel “daquele que se forma, que aprende e apreende os sentidos de sua futura profissão” (CYRINO, 2012, p. 195), constituindo-se em um papel ativo.

Seguimos em busca de um modelo no qual os estágios estejam no centro do currículo, que estabeleçam relações de parceria na qual cada ator tenha um papel definido, visando formar professores a partir do contexto profissional e que sejam capazes de refletir sobre suas práticas, explicitando intencionalmente seus saberes profissionais. (TARDIF, 2008).

Para tanto, descrevemos a seguir a metodologia utilizada no trabalho - pesquisa qualitativa, utilizada para coletar os dados, possibilitando interpretar e combinar informações

4. METODOLOGIA

Pesquisa como diálogo é processo cotidiano integrante do ritmo de vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base da aprendizagem que não se restrinja a mera reprodução. (DEMO, 2006, p.43).

Iniciamos o capítulo com a reflexão de Kaufmann (2011, p. 63) “Não existe pesquisa sem leitura. Pois nenhum tema é radicalmente novo e nenhum pesquisador pode pretender avançar sem o capital dos conhecimentos adquiridos em determinada área.” Engana-se o pesquisador que acredita produzir conhecimento totalmente novo. Partimos do que está edificado, à disposição e o reconstituímos, atrelando a teoria e a prática nos processos de formação do indivíduo.

Com base em autores que apontam diferentes definições para pesquisa, destacamos Demo (1994, p. 33), ao afirmar: “na condição de princípio científico, pesquisa apresenta-se como a instrumentação teórico-metodológica para construir conhecimento.”

Andrade (2001, p. 121) define pesquisa como “conjunto de procedimentos sistemáticos, baseado no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos.”

De acordo com Gatti (2002):

Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. [...] Contudo, num sentido mais estrito, visando à criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade de observamos. (GATTI, 2002, p. 9-10).

Outra contribuição de Gatti (2014), expressa no I Fórum de Mestrados Profissionais em Educação (FOMPE), realizado na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), em meados de março de 2014, citado nos escritos de André (2016), distingue a pesquisa acadêmica da pesquisa aplicada, nomeando-a de “pesquisa engajada”, apresentando como característica a realidade empírica como ponto de partida e de chegada.

Para concluir, destacamos André (2016), que contribuiu brilhantemente com seus estudos para a temática Pesquisa em Educação:

Tenho uma pesquisa quando tenho uma pergunta, um questionamento que é importante, e não sei a resposta. Pesquisar é procurar respostas para algo que não se conhece e que é necessário conhecer. A pesquisa auxilia no esclarecimento de uma indagação, uma dúvida. É nisto que está a beleza do achado da pesquisa: a descoberta, o conhecimento novo que é produzido pelo ato de pesquisar. (ANDRÉ, 2016, p. 21).

Com base nessas reflexões, podemos concluir que a pesquisa gera constantes indagações, que possibilitam a construção de novos conhecimentos em prol de uma formação de formadores ainda mais assertiva.

Em busca de caminhos metodológicos e de formas para melhor entendimento do questionamento, o pesquisador assume a escolha da metodologia que utilizará durante a investigação. Nessa pesquisa, optamos pela base qualitativa.

Fundamentando a base da pesquisa qualitativa, compartilhamos reflexões de Minayo (2007), Chizzotti (2011), Bogdan e Biklen (1994) e Demo (2006).

No que se refere à escolha metodológica, os estudos de Cervo e Bervian (2002), Marconi e Lakatos (1996), Laville e Dionne (1999), Malhotra (2001) trazem contribuições científicas aos questionários e Mélo (2007), Figueiredo e Queiroz (2013), Moura e Lima (2014), Silva e Bernardes (2007), Afonso e Abade (2008), Warschauer, 2017 a; 2017 b; 2017 c), com reflexões sobre a Roda de Conversas.

4.1 Pesquisa qualitativa

Diante da escolha apresentada, faz-se de grande valia ressaltar que a abordagem qualitativa permite ao pesquisador coletar os dados por meio de palavras, possibilitando interpretar e combinar informações, aproximando-se de conhecimentos relacionados ao olhar humano para o fenômeno pesquisado. Para Minayo (2007), na abordagem qualitativa, é possível notar um elo entre o pesquisador e os participantes, fato esse não quantificável. Assim sendo, a pesquisa apresenta um enfoque interpretativo.

De acordo com Chizzotti (2011):

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. (Chizzotti, 2011, p. 28).

Reforçamos assim, nossa escolha por tal abordagem, uma vez que a pesquisa em educação exige um olhar subjetivo, que leve o indivíduo a novas descobertas, em busca de soluções e a atuação efetiva nas modificações sociais.

O quadro abaixo apresenta algumas características da abordagem qualitativa, de acordo com os estudos de Bogdan e Biklen (1994), contribuindo dessa maneira com aspectos relevantes à escolha para esse estudo:

Quadro 2 - Características da abordagem qualitativa

Características da abordagem qualitativa	
Expressões/frases associadas à abordagem	- etnográfico - trabalho de campo - dados qualitativos - interação simbólica - perspectiva interior - naturalista - descritivo - estudo de caso - história de vida
Conceitos-chave associados à abordagem	- significado - definição da situação - vida cotidiana - processo - construção social - teoria fundamentada
Afiliação teórica	- interação simbólica - etnometodologia - fenomenologia - cultura - idealismo
Afiliação acadêmica	- sociologia

	- história - antropologia
Objetivos	- desenvolver conceitos sensíveis - descrever realidades múltiplas - desenvolver a compreensão
Elaboração das propostas de investigação	- breves - especulativas - sugere áreas para as quais a investigação possa ser relevante
Dados	- descritivos - documentos pessoais - notas de campo - discurso dos sujeitos
Amostra	- pequena - amostragem teórica
Técnicas e métodos	- observação - estudos de documentos - observação participante - entrevista aberta
Relação com os sujeitos	- empatia - ênfase na confiança - contato intenso - o sujeito como amigo
Instrumentos	- gravador - transcrição
Análise de dados	- indutivo - método comparativo constante - contínuo

Problemas com o uso da abordagem	- demorada - difícil síntese dos dados - dificuldade em estudar populações de grandes dimensões
----------------------------------	---

Fonte: (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 72-74)

A pesquisa em questão propiciou um trabalho de campo, por meio de relatos dos participantes. Apresentou, entre seus objetivos, a descrição de realidades para o desenvolvimento da compreensão das ações dos participantes diante dos questionamentos realizados

Diante do tema de estudo que nos propomos analisar: *A formação inicial do educador, durante o período de estágio (remunerado) de Licenciatura na área de educação: da gestão educacional às práticas docentes e impacto dessas ações, na perspectiva dos envolvidos nesses processos*, acreditamos que o propósito da pesquisa está associado à realização de um processo reflexivo entre os pesquisadores e participantes, possibilitando a construção de um debate ativo, um exercício de escuta e direito à voz, alcançando um caráter participativo e formativo.

Refletindo o pensamento de Demo (2006, p.50), “[...] se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso, o ensino é a razão da pesquisa. O importante é compreender que sem pesquisa não há ensino. A ausência da pesquisa degrada o ensino a patamares típicos de reprodução imitativa.”

Acreditamos que não deva ocorrer uma separação entre ensino e pesquisa, sendo assim, cremos que pesquisar implica influenciar a prática dos sujeitos envolvidos.

Os pesquisadores da área educacional estão sempre questionando os sujeitos de investigação, com o propósito de conhecer mais sobre as suas experimentações e como eles as interpretam. Desta forma, o pesquisador estabelece procedimentos que possibilitam uma espécie de diálogo entre os participantes, a fim de acolher os seus relatos de maneira o mais neutra possível.

Para esse caminhar, optamos pelo procedimento intitulado Roda de Conversa (RC) como instrumento de pesquisa, com o intuito de possibilitar um trabalho reflexivo em que o diálogo norteie a análise a ser realizada.

Méllo (2007) expressa a potência da Roda de Conversa como instrumento:

Seguindo por um caminho diverso ao proposto em entrevistas e questionários, que atrelam respostas a perguntas previamente elaboradas como num inquérito, as Rodas de Conversa priorizam discussões em torno de uma temática, de modo a tornar possível dar visibilidade às práticas relacionadas à interação cotidiana. (MÉLLO, 2007, p. 30).

Dialogamos com o pensamento do autor, ao reafirmarmos que a Roda de Conversa prioriza discussões em torno de uma temática estabelecida de acordo com o objetivo da pesquisa. Durante o processo dialógico, as pessoas podem apresentar suas elaborações, em certas situações até mesmo contraditórias, sendo possível assumir uma posição, como também ouvir o parecer do outro. Para Méllo (2007, p. 30), “A Roda de Conversa é um recurso que possibilita um maior intercâmbio de informações, possibilitando fluidez de discursos e de negociações diversas entre pesquisadores e participantes”.

4.2 Produção de dados

A pesquisa visa refletir sobre as funções do CP, do professor e do estagiário de Pedagogia no espaço escolar durante o processo formativo, analisando os seus papéis durante o período de estágio e quais os impactos de suas ações formativas, a luz dos próprios participantes. Recorreremos aos questionários direcionados às participantes selecionadas, a fim de traçar um perfil dos participantes desta pesquisa.

Apoiadas principalmente nas pesquisas de Warschauer (2017 a; 2017 b; 2017 c), as Rodas de Conversa (RC) foram utilizadas como estratégia de produção de dados. As etapas para a produção estão explicitadas abaixo:

Quadro 3 - Organização das etapas da pesquisa de campo, na ordem da realização

1. Aplicação do questionário para conhecimento do perfil profissional dos CP, para professores e estagiários.
2. Convite para participação das Rodas de Conversa
3. Organização dos roteiros das Rodas de Conversa
4. Realização da Roda de Conversa com estagiárias
5. Realização da Roda de Conversa com professoras
6. Realização da Roda de Conversa com CP
7. Transcrição e análise prévia dos dados
8. Análise de dados
9. Apresentação – Defesa da dissertação

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

4.2.1 Instrumentos de produção de dados

4.2.1.1 Questionário

De acordo com Cervo e Bervian (2002, p. 48), o questionário “[...] refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”. O instrumento pode contemplar perguntas abertas e/ou fechadas.

As questões abertas permitem respostas mais complexas e as fechadas viabilizam a tabulação e análise dos dados. Para Marconi e Lakatos (1996, p. 88), questionário é uma “[...] série ordenada de perguntas, respondidas por escrito sem a presença do pesquisador”.

Portanto, o questionário é um instrumento de coleta/produção de dados, em que o pesquisador precisa ter clareza das informações que deseja e exatamente o que pretende retirar em cada questão, com cuidado para não gerar dubiedades.

Laville e Dionne (1999, p. 336) indicam que, por meio do questionário, “o pesquisador recolhe o testemunho de participantes interrogando-os por escrito”.

O questionário possibilita alcançar um número maior de pessoas, regulação das questões, oportunizando uma interpretação mais uniforme dos respondentes, favorecendo a coleta e conferência das respostas escolhidas, além de assegurar o anonimato. No entanto, o anonimato não assegura a honestidade das respostas

ofertadas; os participantes podem interpretar as perguntas erroneamente e há uma imposição das respostas que são predeterminadas (Laville & Dionne, 1999; Malhotra, 2001).

O questionário, nesta pesquisa, terá como função produzir e analisar o perfil das participantes, com uma linguagem simples, para eliminar ao máximo as ambiguidades.

4.2.1.2 Roda de Conversa

Na visão de Figueiredo e Queiroz (2013), no estudo sobre *A utilização de rodas da conversa como metodologia que possibilita o diálogo*, a RC é uma metodologia participativa atraente, por favorecer a construção de uma prática dialógica durante a pesquisa, possibilitando, assim, um pensamento compartilhado. De acordo com as pesquisadoras, tal prática favorece a coleta e análise de informações. O diálogo, nesse sentido, representa a possibilidade de partilha de saberes, (2013, p. 3) “... as Rodas de Conversa emergiram como uma forma respeitosa de fazer pesquisa.”

Moura e Lima (2014) asseguram:

A Roda de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo. (MOURA; LIMA, 2014, p. 99).

Dessa maneira, as RC proporcionam e valorizam o diálogo, a relação de troca entre os participantes e a nossa existência como pesquisador e participantes da pesquisa. A Roda como dimensão de envolvimento em que as falas não estão hierarquizadas.

O diálogo, durante as RC, permite a partilha de experiências e de questionamentos, que podem contribuir na construção de reflexões sobre a temática da pesquisa. O desenvolvimento da escuta ativa e da troca de turno de fala, que as RC proporcionam, contribuem na interação com o outro, complementando ou divergindo. A conversa, nessa compreensão, significa refletir mais e melhor,

possibilitando uma troca de práticas e saberes. Para Moura e Lima (2014, p. 101), as práticas promovem uma “construção e a reconstrução de conceitos e de argumentos através da escuta e do diálogo com os pares e consigo mesmo.”

A RC, vista como um instrumento de pesquisa, promove deslocamentos de posições, busca construir e qualificar os dados presentes, aflorando uma forma respeitosa de fazer pesquisa, de ouvir os(as) participantes e de construir um conhecimento coletivo, sendo objeto transformador na prática educativa.

Silva e Bernardes (2007) garantem que:

A Roda de Conversas é um meio profícuo de coletar informações, esclarecer ideias e posições, discutir temas emergentes e/ou polêmicos. Caracteriza-se como uma oportunidade de aprendizagem e de exploração de argumentos, sem a exigência de elaborações conclusivas. A conversa desenvolve-se num clima de informalidade, criando possibilidades de elaborações provocadas por falas e indagações. (SILVA E BERNARDES, 2007, p. 54).

Para que isso ocorra, as RC devem possibilitar que os participantes se expressem, buscando verbalizar suas forças e fraquezas, necessidades e anseios, auxiliando na desconstrução do senso comum e construção de novos paradigmas.

Afonso e Abade (2008) ressaltam que:

O que se busca na Roda não é uma disputa sobre “quem tem razão”, mas a apreciação das diversas razões, o alargamento da visão de cada um, a ampliação dos horizontes e a possibilidade de melhor refletir sobre a questão abordada. São estas as posturas que buscamos incentivar na coordenação da Roda de conversa. (AFONSO E ABADE, 2008, p. 24).

A reflexão trazida nos estudos das autoras evidencia que os participantes precisam se abrir para conhecer e questionar a si e ao próximo, propiciando experiências de pensar, trocar e dialogar, fazendo valer a metodologia de RC.

Retomando as reflexões da autora:

A Roda tem o diálogo como eixo. O que em si propõe aprendizados a serem realizados ou aprimorados, através do treino de algumas habilidades: *saber falar*, inserindo-se na malha de conversas; *saber escutar* o que o outro está falando, e não o que achamos que ele está dizendo; *colocar-se no ponto de vista do outro*, para analisar as situações de perspectivas diferentes, e também a paciência e tolerância. (WARSCHAUER, 2017 b, p. 107).

Para o momento da RC, será escolhido a modalidade mais apropriada para as participantes e/ou local de fácil acesso para todas. Esse espaço deve ser tranquilo e acolhedor, para que se sintam confortável e percebam o valor atribuído para o

encontro. A duração do encontro foi acordada com as participantes, com previsão de no máximo duas horas, com a possibilidade de novos encontros, caso seja necessário, diante da demanda da pesquisa.

É importante ressaltar que, durante as RC, almejamos que todos os participantes tenham oportunidades de falar, participando ativamente e exercitando o pensar compartilhado. Para tanto, o cuidado de ouvir a todos será inegociável, valorizando todas as narrativas, de maneira a serem vistas e acolhidas no estudo. Os sujeitos serão informados sobre os objetivos da pesquisa e da estratégia adotada, sobre a garantia de anonimato dos/as participantes e o compromisso com a devolutiva após o término do estudo. Portanto, a RC, em contexto de pesquisa presume uma reunião entre sujeitos para conversar acerca das indagações suscitadas.

Assim, diante dos estudos coletados, conclui-se que a RC em contexto de pesquisa é uma reunião de grupos para conversar sobre determinado tema.

Warschauer (2017 c) ainda afirma:

[...] a Roda é uma construção própria de cada grupo. Porém, isso não impede de refletirmos sobre algumas de suas características e implicações. Constitui-se num momento de diálogo, por excelência, em que ocorre a interação entre os participantes do grupo sob a organização do coordenador (o professor, por exemplo). (WARSCHAUER, 2017 c, p.68).

Nesta pesquisa, foram organizados grupos de CP, professores e estagiários separadamente, trazendo a pesquisadora com o papel do “coordenador” retratado por Warschauer (2017, p. 68), agindo como “ponte entre os vários participantes e como elemento do grupo que amplia os universos individuais na direção da construção de intersubjetividades”. Os diálogos serão mediados pela pesquisadora, assim como os questionamentos iniciais e norteadores, para melhor direcionamento do tema da pesquisa.

Para concluir, apoiamo-nos nas reflexões de Warschauer (2017), que nos alerta:

Um aspecto importante da Roda é que, mesmo quando todos parecem falar do mesmo assunto, cada participante fala a partir de sua própria história de vida, de seus referenciais e experiências. Isso a enriquece e também pode criar problemas na comunicação, a não ser que esteja claro para todos, não na teoria, [...] mas na prática. [...] Cabe ao coordenador da Roda ajudar a criar essas pontes para possibilitar que haja escuta aberta de todos em suas diferenças. E identificar os ruídos, criando oportunidades para esclarecer o que se passa. (WARSCHAUER, 2017 c, p. 81).

Portanto, o papel do pesquisador na Roda de Conversa é de fazer circular a palavra, assumir sua posição singular, mas incentivar a participação de todos, sem perder a clareza sobre o foco da discussão, para promover uma articulação entre aquilo que é falado no grupo e aquilo que é objeto de estudo.

4.3 Cenário pesquisado

Recuperando o objetivo desta pesquisa que é refletir sobre as funções do CP, do professor e do estagiário de Pedagogia no espaço escolar durante o processo formativo, analisando os seus papéis durante o período de estágio e quais os impactos de suas ações formativas, a luz dos próprios participantes. Também se objetiva ainda identificar como essas ações repercutem na formação desse estudante, sob sua própria ótica. utilizaremos os questionamentos e as RC para verificarmos práticas formativas realizadas por coordenadores pedagógicos e professores com estagiários de Pedagogia, a luz dos próprios participantes formadores e formandos. Analisaremos ainda a fala dos estagiários de Pedagogia, sobre o papel do CP e dos professores durante o período de estágio e os impactos da ação desses educadores. Ao final, intentamos esboçar uma sugestão de plano formativo para atuação do CP, tendo como propósito a formação continuada dos professores e a formação inicial dos estagiários de Pedagogia.

Nosso estudo foi realizado com profissionais da área da Educação, que já vivenciaram ou vivenciam a proposta de estágio no ambiente de trabalho. Os participantes convidados compõem ou já compuseram a equipe pedagógica de duas instituições diferentes, situadas em São Paulo, sendo uma localizada na zona norte e a outra, na zona sul da cidade.

O colégio localizado na zona sul, é uma instituição privada, que está no mercado da educação, há 119 anos. Descreve-se em sua proposta pedagógica, como uma escola em movimento, aprendente, conectada e atual, constituída de relações afetivas, em que as experiências são valorizadas. Ressaltam a busca pela aprendizagem autoral, legítima e significativa que desperte o prazer de viver esse

processo, apoiando e celebrando cada conquista, apresentando como *slogan* “Uma escola para todos e uma escola para cada um”.

O outro colégio mencionado, situado na zona norte da capital, é uma escola confessional e privada, que propõe em seu projeto político pedagógico, uma educação humana integral, realizada por uma ação educativa capaz de contribuir, valiosamente, para a formação crítica, ética, social e política do educando, possibilitando-lhe o exercício renovado de uma cidadania participativa, construtiva e solidária. Para a instituição, o educando é protagonista de sua própria formação. Nessa proposta educativa, a educação deve promover sua autonomia, tanto em seus aspectos intelectuais e cognitivos quanto de desenvolvimento afetivo, social e moral. O colégio vive e atua com base nos três alicerces da pedagogia de seu patrono Dom Bosco: razão, religião e carinho; visando criar um ambiente educativo em que todos são educadores e vivem essa missão em clima de corresponsabilidade e mútua colaboração.

Os dois colégios são privados, com uma clientela de classe média alta. Cada colégio conta com cerca de mais de mil alunos cada, da Educação Infantil ao Ensino Médio, e dispõem de uma infraestrutura de qualidade, com diversos recursos e salas ambientes.

4.4 Perfil dos participantes da pesquisa

Quanto aos participantes, as cinco CP convidadas possuem entre 35 e 50 anos, são do sexo feminino, todas com pós-graduação na área da Educação e atuantes no cenário educacional. Residem na cidade de São Paulo, onde atuam em escolas da rede privada da capital. A escolha se faz devido a contato profissional já existente e certo vínculo de proximidade que estabeleceram durante o período de convívio.

As cinco professoras que também contribuíram na pesquisa têm entre 27 e 50 anos, todas do sexo feminino, graduadas e pós-graduadas, com tempo de experiência superior a 10 anos. As participantes convidadas ministram aulas na Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede privada, localizada na zona norte da capital de São Paulo. A escola adota, entre suas políticas organizacionais, a

contratação de estagiárias para auxiliarem as regentes nas práticas pedagógicas, durante a jornada escolar das crianças.

Os estagiários, já formados em Licenciatura, têm em média 30 anos de idade e atuam na educação básica, no mesmo colégio em que as professoras participantes da pesquisa lecionam. Após saberem da pesquisa, se prontificaram a participar e contribuir, já que são extremamente gratos pela oportunidade de fazer parte de um programa de estágio remunerado.

4.5 Etapas da pesquisa

Iniciamos a descrição das etapas da pesquisa, destacando que a escolha metodológica que assumimos – Roda de Conversa, de acordo com aspectos abordados pelos autores citados, atende às necessidades colocadas pelos objetivos específicos desta pesquisa.

Entre as características da RC, que nos chamam mais atenção e que vale ressaltar, está a possibilidade de construção do conhecimento pelo diálogo. Nessa proposta, o pesquisador assume o papel de coordenador, que tem como, objetivo garantir a efetivação da intencionalidade desta pesquisa, proporcionando uma escuta ativa para os envolvidos no processo de formação dos estagiários.

O pesquisador, durante as RC, deve oportunizar “pontes entre as falas dos vários participantes”, podendo consequentemente “ampliar os universos individuais na direção de construção de intersubjetividades.” (WARSCHAUER, 2017c, p. 68).

Seguindo os pensamentos da autora (WARSCHAUER, 2017c), a RC “precisa ser vivida para ser aprendida” (WARSCHAUER, 2017c, p. 68).

Seguimos com a descrição, cujas etapas foram pensadas no planejamento da pesquisa.

Os encontros foram realizados separadamente, sendo cada roda destinada para um grupo de participantes (CP, professor ou estagiário). O desenvolvimento do procedimento Roda de Conversa (RC) aconteceu nas modalidades presencial e

remota - via ferramenta *Zoom Meeting*⁵), de acordo com a disponibilidade das participantes.

As etapas desta pesquisa se deram em três momentos: preparação, execução e procedimento de análise.

4.5.1 Etapa 1: preparação

A primeira ação realizada foi o contato pessoal ou telefônico, devido à distância da moradia das participantes da pesquisa, relatando informações sobre o estudo. Foram explicitados os objetivos da pesquisa e a dinâmica das Rodas de Conversa, esclarecendo dúvidas e realizando acertos nas datas dos encontros, ajustando a agenda de todas as envolvidas.

Na sequência, foi encaminhado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), exemplificado no APÊNDICE A. Diante de todos os TCLE devidamente assinados e entregues, demos assim, continuidade à pesquisa.

Antes da RC propriamente dita, iniciamos a pesquisa com um questionário realizado do *Google Forms*⁶, (APÊNDICE B), submetido apenas aos CP e professores, a fim de conhecer a trajetória dos participantes na área educacional e a relação com o tema de estudo. Dessa maneira, foi possível ter um olhar acerca das seguintes questões:

Quadro 4 - Questionário para conhecimento do perfil profissional dos CP e professores

a) Idade
b) Escolaridade
c) Função atual
d) Tempo de atuação nessa função
e) Tempo de atuação com estagiários remunerados

⁵ Zoom Meeting um recurso tecnológico que possibilita com maior facilidade a presença de todos os participantes, pois evita que se desloquem ou tomem mais tempo de suas rotinas.

⁶ O Google Forms é um serviço gratuito para criar formulários *on-line*. A ferramenta proporciona produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções. A ferramenta é ideal para solicitar feedback.

f) Qual foi ou é a média da quantidade de estagiários com que convivia ou convive diariamente?
g) Qual era ou é a média de duração do estágio remunerado para cada estagiário no ambiente escolar na instituição em que trabalha ou já trabalhou?

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Após submetermos o questionário aos CP e professores, foi possível nos aproximarmos do grupo, acerca da reflexão que se pretendeu proporcionar diante do objetivo da pesquisa: *Analisar como os CP e educadores de instituições que adotam o sistema de estágio remunerado apreendem sua atuação na formação do estagiário de Licenciatura na área da educação e como essas ações impactam na formação desse estudante, da sua própria perspectiva.*

A fim de conhecer mais sobre o percurso formativo desses participantes, na área educacional durante o estágio remunerado, pelo olhar dos estagiários, realizamos um questionário específico para esses participantes.

Quadro 5 - Questionário para conhecimento do perfil profissional dos estagiários

a) Idade
b) Escolaridade
c) Função atual
d) Tempo de atuação nessa função
e) Por quanto tempo vivenciou o programa de estágio remunerado durante sua formação acadêmica na Licenciatura?

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Diante da demanda dos profissionais e estudantes, a ordem de realização das RC precisou ser alterada, o que não interferiu no resultado da pesquisa.

Após a etapa inicial, com a produção dos dados dos participantes envolvidos na pesquisa, por meio do questionário, realizamos as rodas de conversa (RC).

4.5.2 Etapa 2: execução

Consideramos que, na RC, o pesquisador tem um papel menos diretivo e atuante e a presença de um pesquisador a mais pode contribuir de maneira significativa para a dinâmica das rodas e posterior produção de dados. Assim, todos os encontros contaram com a presença de dois pesquisadores (a mestrande e mais um pesquisador parceiro), como sugerido também no exame de qualificação desta pesquisa.

O pesquisador parceiro cumpre um papel fundamental ao participar das RC, observando e quando necessário agregando à conversa informações pertinentes à análise e interpretação dos dados.

Ao pesquisador principal, no contexto desta pesquisa, cabe aquecer o grupo, organizar as RC e realizar o fechamento.

As RC ocorreram de forma presencial e remota, mas o cuidado no preparo e acolhimento, foram os mesmos. Presencialmente, a roda deu-se no ambiente escolar atual da pesquisadora e de alguns participantes, e remotamente, via plataforma *Zoom*, como mencionado anteriormente, apenas com os CP.

Preocupamo-nos em não registrar os encontros com imagens (fotos) e/ou registros escritos, durante as RC, pois o fato poderia inibir algumas falas, impedindo até mesmo a espontaneidade das participantes, fazendo apenas uma foto final, do momento de partilha. Optamos apenas os registros de voz, com o consentimento das participantes, para posterior análise, que foram transcritos posteriormente.

Na conversa inicial de cada RC, retomamos com as participantes a pesquisa, em linhas gerais, os nossos objetivos e a dinâmica das Rodas de Conversa.

Recuperamos com os participantes falas carregadas de preocupações, que surgiram no momento do contato inicial, como, por exemplo: “Posso falar o que eu penso?”, reafirmando-se, assim, que não havia resposta certa ou errada e que não havia necessidade de concordância entre os participantes. Reforçamos que a

participação de todos era de grande valia e que as Rodas seriam sempre um momento para refletirem juntas a respeito do tema proposto, de maneira livre e espontânea.

Com a metodologia estipulada e a conduta a ser realizada, alguns questionamentos foram pontos de partida para as Rodas de Conversa, que seriam analisadas com o objetivo de verificar como os CP e educadores de instituições que adotam o sistema de estágio atuam na formação do estagiário de Licenciatura na área da educação, contribuindo ou não para essa formação e qual a compreensão e o impacto desse período, nos educadores em formação, sob sua própria ótica.

Com esse roteiro previamente elaborado para condução das RC, sintetizamos os objetivos e estruturamos perguntas para aprofundar e entrelaçar as colocações das participantes. É importante destacar que o roteiro previamente definido apoiou a mediação da conversa, trazendo à pesquisadora a oportunidade de lançar novos questionamentos em momentos oportunos.

A fim de manter o foco no tema da pesquisa, as questões abaixo serviram para reavivarmos a conversa quando houve a necessidade, estimulando o diálogo e o objetivo a ser alcançado com o instrumento adotado.

Quadro 6 - Questões que estimularam o diálogo nas rodas do CP e a relação com o tema de estudo

a) Em que medida a formação dos estagiários é uma preocupação no ambiente escolar em que você atua?
b) Em que medida a formação dos estagiários é uma preocupação para você?
c) Em que medida acompanha o trabalho dos professores junto aos estagiários?
d) Quais ações acredita serem necessárias que os professores realizem para que efetivamente favoreçam a formação dos estagiários?
e) Para você (CP), quais são os principais desafios postos na formação com os estagiários? De que forma busca solucionar essas questões/impasses do cotidiano?
f) Quais sugestões acreditam que poderiam favorecer essa rede colaborativa? (CP, prof. e estagiário)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 7 - Questões que estimularam o diálogo nas rodas dos professores e a relação com o tema de estudo

a) Como você vê sua atuação de professora na formação de estagiários?
b) Em que medida a formação dos estagiários é uma preocupação, a seu ver, no ambiente escolar em que você atua?
c) Em que medida a formação dos estagiários é uma preocupação para você?
d) Como você vê a presença do estagiário no ambiente escolar/sala de aula?
e) Quais são as suas ações no acompanhamento dos estagiários?
f) Existe uma orientação aos afazeres delegados aos estagiários?
g) Quais ações acredita conseguir realizar para que efetivamente contribuam na formação do estagiário de Licenciatura na área da educação?

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Quadro 8 - Questões que estimularam o diálogo nas rodas acerca do percurso formativo na área educacional durante o estágio

a) Que benefícios o estágio trouxe para sua formação?
b) Cite algumas ações que executava no cotidiano escolar?
c) Em que medida os afazeres que lhe eram delegados eram orientados e acompanhados? Por quem?
d) De que maneira as vivências mencionadas anteriormente contribuíram para sua formação inicial?
e) Qual era a sua postura diante de dúvidas e ou questionamentos que surgiam no cotidiano escolar?
f) Quais ações do CP e dos Professores acredita serem imprescindíveis, a ponto de contribuírem na sua formação durante o estágio de Licenciatura na área da educação?
g) Qual aspecto você considera que marcou positivamente seu estágio?
h) Quais dificuldades você encontrou para realizar seu estágio?
i) Quais sugestões acredita que poderiam favorecer essa rede colaborativa? (CP, prof. e estagiário)

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Como as atribuições dos participantes são distintas, existem algumas peculiaridades. Neste sentido, nos cercamos de questionamentos específicos para cada um desses participantes, ancorando as rodas de conversas.

Porém, para iniciar a RC, partimos de uma questão desencadeadora para os grupos: Quais são os principais desafios postos à formação dos estagiários pelos professores? De que forma você (CP) busca solucionar essas questões/impasses do cotidiano?

Vale ressaltar que, em determinados momentos, durante as RC, surgiram oportunidades em que os pesquisadores puderam fazer ‘pontes’ entre as falas dos participantes, ampliando as possibilidades de reflexão (WARSCHAUER, 2017), utilizando o roteiro pré-estabelecido.

Nessa direção, surgiram novas perguntas, não planejadas, mas que se tornaram constantes em todas as rodas.

Quadro 9 - Questões complementares que estimularam o diálogo nas rodas acerca do percurso formativo na área educacional durante o estágio remunerado

a) Quem forma o estagiário?	
b) A idade interfere na prática profissional?	
c) Que reflexão se faz após essa RC?	

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No momento final, houve a oportunidade de ouvir as participantes a respeito da experiência vivida durante as Rodas de Conversa, e foi o momento de agradecer a participação delas.

4.5.3 Etapa 3: procedimento de análise

Após a despedida dos participantes, em cada RC, a pesquisadora e os pesquisadores auxiliares registravam suas percepções gerais sobre o encontro e trocavam impressões entre si. Foram momentos importantes também para a produção dos dados.

Durante a produção dos dados, estes foram organizados de modo a permitir a realização da Análise de Conteúdo, técnica selecionada com base nos estudos de Bardin (2011) e Chizzotti (2011).

Chizzotti (2011, p.129) indica que “muitas e diversas são as possibilidades de se proceder à análise do conteúdo de um texto” e, assim como Bardin (2011), segue explicitando que “não há um modelo único” desse modo de análise. Porém, ambos concordam com a necessidade de um rigor metodológico que garanta a confiabilidade da pesquisa. Bardin (2011) evidencia diferentes fases da análise de conteúdo, organizadas em três polos cronológicos:

Na fase 1, nomeada pré-análise, dá-se a aproximação com os dados obtidos, ressaltando a transcrição e a leitura do material produzido como etapas indispensáveis desta fase.

Para a análise qualitativa, os trechos de fala da pesquisadora foram suprimidos nos arquivos de transcrição, colocando luz somente nos relatos das participantes. A base de dados foi organizada a partir de arquivos referente a momentos da produção de dados:

Quadro 10 - Organização da base de dados

Arquivos de Transcrição	
Arquivo 1	Transcrição da Roda de Conversa realizada com CP
Arquivo 2	Transcrição da Roda de Conversa realizada com professores
Arquivo 3	Transcrição da Roda de Conversa realizada com estagiários

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Essa etapa de transcrições, leituras e organização do material permitiu o encontro com as hipóteses e os objetivos apresentados ao longo da pesquisa, indicando possibilidades de caminhos para a exploração do material produzido.

A fase 2 é intitulada como exploração do material. Momento da realização da análise das transcrições das rodas de conversa, ocorreu por meio da ferramenta *Google Speech to text*⁷.

Os arquivos foram carregados no *Google Speech to text* e analisados

A fase 3 designa o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

⁷ *Google Speech-To-Text* é um entre os diversos serviços oferecidos pela Google Cloud e realiza a conversão de áudios para texto utilizando modelos de redes neurais e machine learning.

A leitura das transcrições e os dados ressaltados propiciaram a essa fase a identificação de indicadores sobre o que pensam os participantes da pesquisa acerca de determinados temas, seja em momentos de discussão entre participantes que ocupam o mesmo cargo, seja nos momentos em que temas similares surgiram nas RC. Os conhecimentos da pesquisadora sobre o contexto das RC possibilitaram-lhe realizar inferências sobre o posicionamento das participantes, considerando-se, como ressaltava Bardin (2011, p.44), que “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”.

Concluídas as fases de organização dos dados para a análise de conteúdo, foi possível realizar a interpretação dos conteúdos produzidos e realizar inferências (BARDIN, 2011), de maneira satisfatória.

É importante mencionar o cuidado em relação aos participantes, em todas as etapas desta pesquisa, garantindo uma comunicação assertiva, com uma postura respeitosa, em uma relação horizontal de comunicação, por meio de uma escuta atenta.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” (FREIRE, 2013, p.108)

Os diálogos instalados nas RC foram mediados pela pesquisadora, como forma de incentivar as falas e oportunizar maior direcionamento para o cerne da pesquisa.

As RC, como procedimento metodológico, permitiram a produção de dados, pela participação dialógica e reflexiva dos CP, professores e estagiários. Esse “conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas.” (ANDRÉ, 2013, p. 97) está presente na pesquisa.

As RC também possibilitaram a produção de um conhecimento significativo para esse estudo, norteado pela construção dialógica, que propiciou a construção de um conhecimento coletivo e contextualizado, com concordâncias e divergências, levando em consideração as diferentes experiências vividas pelas vozes presentes na pesquisa.

O exercício de ser um pesquisador pouco atuante é um desafio, mas o resultado foi extremamente gratificante.

Em síntese, as RC deram espaço ao pensamento reflexivo, à fala crítica, à escuta ativa, propiciando um elo de confiança necessário no momento da produção dos dados, expressando, assim, o seu real valor. Portanto, as RC se apresentaram como um procedimento metodológico eficiente, que possibilitou atingirmos os objetivos propostos nesta pesquisa.

As reflexões a seguir buscam relacionar os saberes produzidos nas RC, com a revisão dos estudos realizados sobre o tema e o referencial teórico, que tanto contribuíram para a investigação e que sustentam esta pesquisa.

5.1 A vez e a voz dos participantes

Cada RC realizada para a pesquisa contou com a participação de cinco participantes, em determinadas atribuições (CP, professores e estagiários).

A seguir, encontram-se os quadros com a caracterização das participantes e a apresentação das mesmas:

5.1.1 Apresentação das CP participantes da Roda de conversa

A definição da data dessa RC com as Coordenadoras Pedagógicas ocorreu de maneira morosa, com inúmeros desafios, devido às agendas das escolas que atuam e às demandas particulares.

Para conciliar a disponibilidade das convidadas, optou-se por um encontro remoto, em um horário noturno, via aplicativo *ZOOM*.

As CP convidadas são expressivamente atuantes em suas atribuições no cargo e a conversa rendeu grandes achados para o tema de pesquisa.

Para melhor compreensão das participantes, segue o quadro com a caracterização das participantes.

Quadro 11 - Caracterização das CP participantes da RC

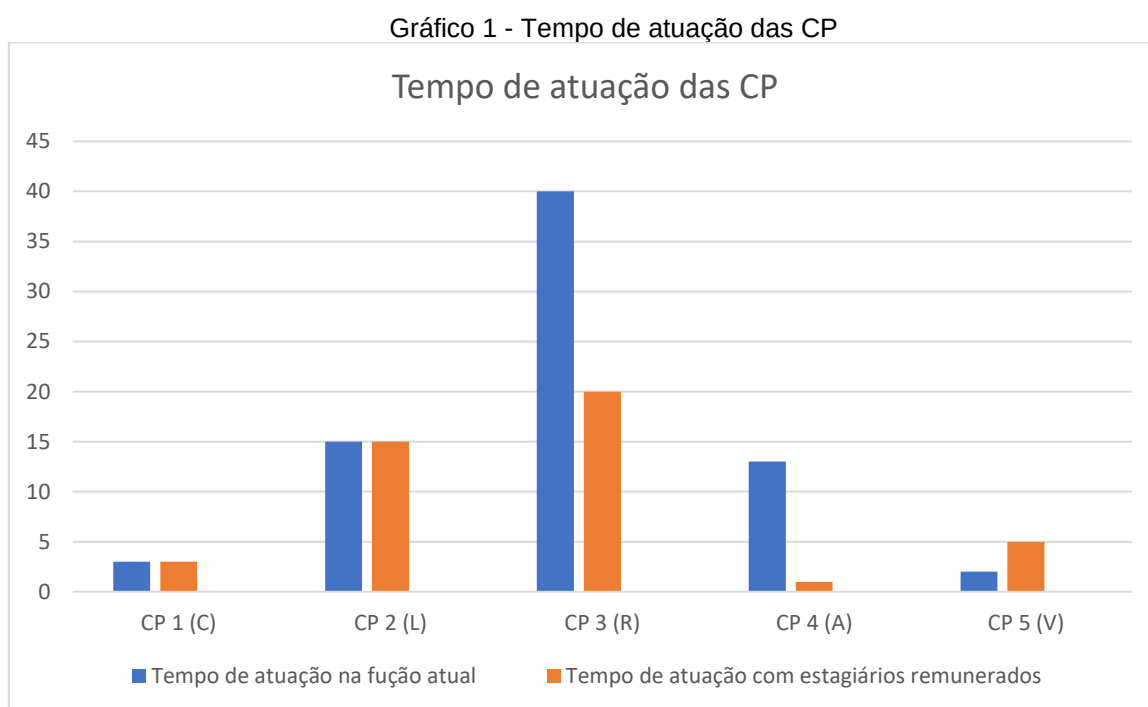
Identificação	Idade	Graduação	Função atual	Tempo de atuação na função atual	Tempo de atuação com estagiários remunerados	A média da quantidade de estagiários com que convivia ou convive diariamente	A média de duração do estágio remunerado para cada estagiário no ambiente escolar na instituição em que trabalha ou já trabalhou.
CP 1 (C)	38	Pós-graduação	CP	03	03	mais que 3	2 anos
CP 2 (L)	51	Pós-graduação	CP	15	15	mais que 3	2 anos
CP 3 (R)	63	Pós-graduação	CP	40	20	mais que 3	2 anos
CP 4 (A)	41	Pós-graduação	CP	13	01	mais que 3	2 anos
CP 5 (V)	39	Pós-graduação	CP	02	05	mais que 3	2 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As CP que contribuíram nessa RC têm entre 38 e 63 anos de idade, todas pós-graduadas no campo da Educação.

As CP trabalham em instituição e segmento diferentes da Educação Básica. Foram convidadas por já terem tido ou ainda terem um contato com a pesquisadora.

Para melhor visualização do tempo de atuação como CP e o tempo de atuação com estagiários, observemos o gráfico a seguir:



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Constata-se, com o gráfico acima, que as CP 2 (L), CP 3 (R) e CP 4 (A), possuem mais de uma década de experiência na função, e destacamos o tempo de atuação com estagiários remunerados da CP 2 (L) e CP 3 (R), com o período concomitante de trabalho ou a metade de seu tempo envolvido com a educação, vivenciados com a formação dos estagiários.

Chama atenção o dado coletado com a CP 5 (V), em que apresenta mais tempo de atuação com estagiários remunerados do que na função. Ao ser questionada pelo fato, a CP relata que vivenciou essa atuação quando foi coordenadora pedagógica Assistente.

5.1.2 Apresentação das professoras participantes da Roda de conversa

Desde o primeiro contato, as professoras convidadas, demonstraram interesse pela participação na pesquisa, validando a necessidade de dialogarmos sobre o tema.

Participaram das RC, demonstrando, no decorrer do encontro, envolvimento e desenvoltura na fala, estando dispostas a contribuir de maneira significativa para a pesquisa.

Abaixo, no quadro, é possível obter uma visão do perfil das professoras participantes da RC, destinada a esse grupo.

Quadro 12 - Caracterização das professoras participantes da RC

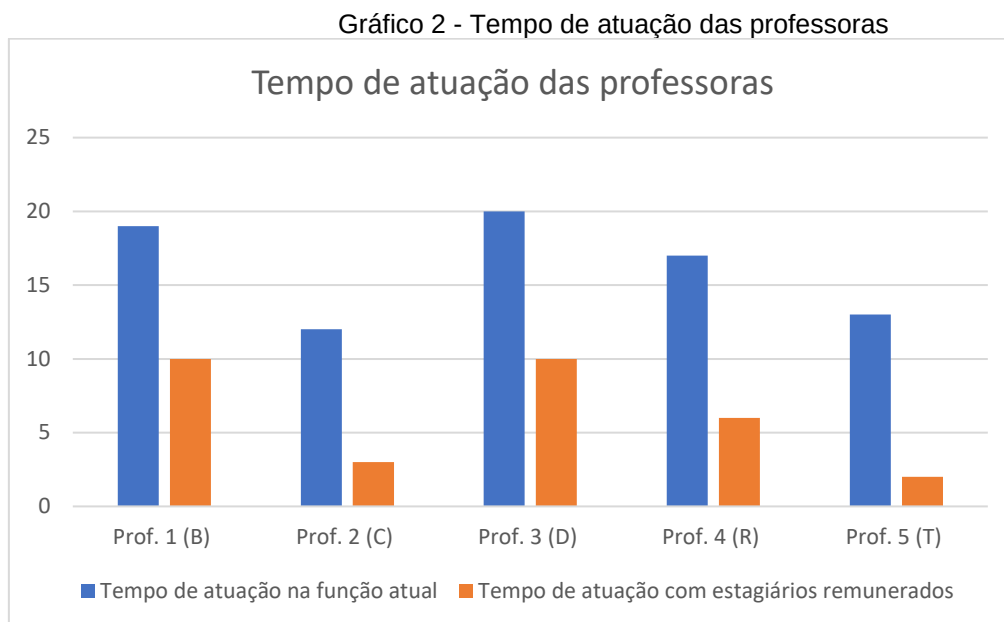
Identificação	Idade	Graduação	Função atual	Tempo de atuação na função atual	Tempo de atuação com estagiários remunerados	A média da quantidade de estagiários com que convivia ou convive diariamente	A média de duração do estágio remunerado para cada estagiário no ambiente escolar na instituição em que trabalha ou já trabalhou
Prof. 1 (B)	38	Nível superior pós-graduada	Professora	19 anos	10 anos	2 a 3	2 anos
Prof. 2 (C)	32	Nível superior pós-graduada	Professora	12 anos	3 anos	1	2 anos
Prof. 3 (D)	43	Nível superior pós-graduada	Professora	20 anos	10 anos	1	2 anos
Prof. 4 (R)	50	Nível superior pós-graduada	Professora	17 anos	6 anos	Mais de 3	2 anos
Prof. 5 (T)	34	Nível superior pós-graduada	Professora	13 anos	2 anos	Mais de 3	2 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As professoras que participaram têm entre 32 e 50 anos, todas licenciadas em Pedagogia e pós-graduadas no campo da Educação.

As profissionais possuem mais de 10 anos de experiência de sala de aula, ressaltando que, nos últimos cinco anos desse período, trabalham na mesma instituição e segmento – Educação Básica (Ed. Infantil e 1º ano), sendo compreensível apresentarem a mesma média de duração do estágio remunerado para cada estagiário no ambiente escolar na instituição em que trabalham.

Em relação ao tempo de atuação como professoras e o tempo de atuação com estagiários, observemos o gráfico a seguir:



Observa-se, no quadro acima, que as participantes têm mais tempo de atuação na função como professora se comparado ao tempo de atuação com estagiários. É possível notar que a experiência vivida com os estagiários remunerados pelas Prof. 1 (B) e Prof. 3 (D), corresponde à metade do período em que exercem a função atual. O fato não se repete com as demais participantes, que condizem a menos que 50% desse período, variando, portanto, o período, de 2 a 10 anos.

5.1.3 Apresentação das estagiárias participantes da Roda de conversa

As participantes dessa RC são estagiárias ou já vivenciaram o programa de estágio remunerado.

O objetivo da pesquisa também foi explanado para todas as convidadas, que participaram das RC. A princípio, ficaram receosas para iniciarem o diálogo, mas no decorrer da dinâmica, as falas foram surgindo e traziam contribuições significativas para o tema pesquisado, havendo a participação expressiva de todas as envolvidas.

Quadro 13 - Caracterização das estagiárias participantes da RC

Identificação	Idade	Graduação	Função atual	Tempo de atuação na função atual	Tempo que vivenciou o programa de estágio remunerado durante sua formação acadêmica na Licenciatura	Como visualiza a sua participação de estagiário no ambiente escolar
Estag. 1 (A)	38 anos	Nível superior pós-graduada	Auxiliar	5 anos	2 anos	Muitos desafios e aprendizados. Essenciais para minha formação.
Estag. 2 (B)	22 anos	Superior em andamento	Estagiária	3 meses	7 meses	Vejo como uma oportunidade de aprender a função desempenhando meu papel da melhor forma possível para auxiliar os alunos, sempre aberta a sugestões e melhorar o que for necessário.
Estag. 3 (J)	35 anos	Nível superior	Auxiliar	9 anos	1 ano e 6 meses	Troca de experiência e aprendizado.
Estag. 4 (M)	30 anos	Nível superior pós-graduada	Auxiliar	5 anos	2 anos	É uma grande experiência, que me fez aprender muito e assimilar a teoria com a prática.
Estag. 5 (P)	18 anos	Ensino Superior incompleto	Estagiária	1 mês	1 mês	Tenho em vista como uma grande oportunidade de adquirir conhecimentos na área, podendo melhorar e estar aberta para novas sugestões para assim, sempre contribuir com o melhor para o desenvolvimento dos alunos e bom funcionamento das tarefas, podendo adquirir aprendizados e experiências a cada nova situação vivenciada.

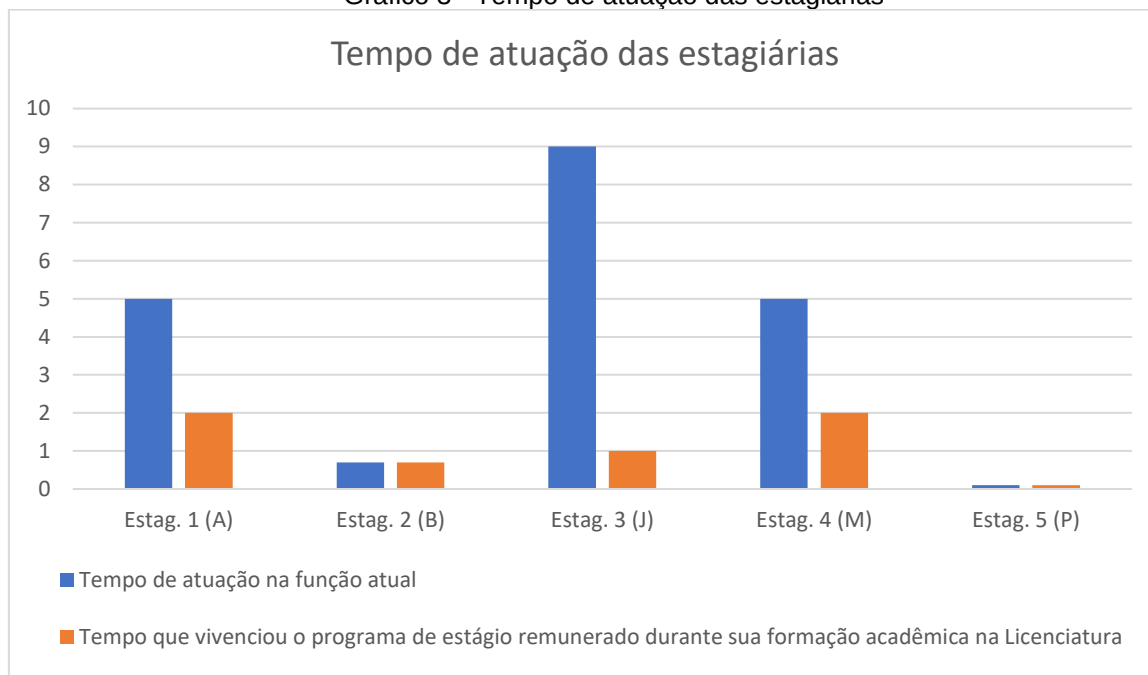
Fonte: Elaborado pela autora (2022).

As participantes têm entre 18 e 38 anos, com níveis de escolaridade diversos. Três convidadas concluíram a graduação e estão formadas, mas foram convidadas para as RC, por terem vivenciado a experiência do estágio supervisionado. As demais são ainda estudantes de Pedagogia.

Atualmente, todas as participantes dessa RC atuam na mesma instituição e segmento – Educação Básica (Ed. Infantil e 1º ano), mas trouxeram, em suas falas, vivências de outros locais em que fizeram parte da equipe pedagógica.

Em relação ao tempo de atuação como professoras e o tempo que vivenciou como estagiária, observemos o gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Tempo de atuação das estagiárias



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Observa-se, no quadro acima, que as convidadas que concluíram a graduação e vivenciaram a experiência de estagiário remunerado, atualmente possuem mais tempo na função atual (auxiliar de classe contratada), do que o tempo que realizaram o estágio remunerado.

As demais convidadas Estag. 2 (B) e a Estag. 5 (P), ainda estudantes na graduação de Pedagogia, apresentam um tempo concomitante entre os estudos e a experiência do estágio remunerado.

5.2. Eixos de reflexões no processo formativo dos estagiários

O estágio é uma experiência capaz de promover uma prática pedagógica que resulta no aprendizado mútuo, sendo uma das melhores formas de transposição da teoria para a prática.

Ao conhecerem o ambiente escolar, são oportunizadas aos estagiários experiências e elementos importantes para sua formação. Essa vivência deve ser vista como um ponto articulador entre o curso de Pedagogia e a demanda escolar, um compromisso coletivo, em prol de uma formação inicial de qualidade.

Para a análise dos achados das RC, destacamos o questionamento inicial dos encontros: “Como veem a questão da formação de estagiários na escola?”. Em todas as RC, após essa pergunta disparadora, pairava um silêncio e, na sequência, uma profunda respiração, como se houvesse muito a se dizer sobre a temática. Assim, as discussões iniciavam-se, com contribuições expressivas em relação ao tema central da pesquisa.

As reflexões serão divididas em dois blocos. O primeiro, denominado de **desafios presentes**, contemplam reflexões, angústias e apontamentos, apresentados nas três rodas realizadas, com os CP, professores e estagiários, que se articulam em suas falas. O outro bloco chamamos de **ações tangíveis**, partindo do mesmo cenário e sujeitos, destacando sugestões e possibilidades diante dos desafios apontados.

5. ANÁLISE DAS RODAS DE CONVERSA

Retomando objetivos da pesquisa ao refletir sobre as funções do CP, do professor e do estagiário de Pedagogia no espaço escolar durante o processo formativo, analisando os seus papéis durante o período de estágio e quais os impactos de suas ações formativas, a luz dos próprios participantes, é válido lembrar o valor do estágio para essa formação do futuro professor.

O estágio é um período de suma importância na formação inicial dos estudantes de Pedagogia. Para muitos deles, o único contato que tiveram até então com a sala de aula foi na condição de alunos, mas nesse período, voltam o olhar para outra perspectiva como futuro professor, fato cercado de inúmeras expectativas.

A imersão na realidade da sala de aula, mediante o estágio, favorecerá que os futuros professores estabeleçam, em torno da prática, um exercício de reflexão, proporcionando, ao licenciando, a possibilidade de um olhar mais centrado e profundo sobre a complexidade da realidade escolar e educacional.

De outro lado, temos os profissionais formados e pertencentes a um espaço educativo, responsáveis por esse acolhimento e que também passaram pelo estágio como aprendizes.

Para analisar essa relação, com os ganhos e desafios presentes, a estratégia utilizada foi a Roda de conversa. Foram realizadas três rodas com os sujeitos agrupados de acordo com a função atual, a fim de buscarmos indícios e/ou respostas às indagações contidas na pesquisa.

As RC transcorreram de maneira fluida. Após lançarmos o questionamento inicial “Como vocês veem a questão da formação de estagiários na escola?”, todos os participantes, cada qual em seu momento, ficaram receosas para iniciar, mas depois alternavam o turno da fala, com contribuições expressivas e significativas em relação ao tema central da pesquisa. A partir dessas RC surgiram categorias para discutirmos a formação dos estagiários do curso de pedagogia dentro do espaço escolar, em relação aos professores e CP.

6.1 O lugar de fala

A educação é um conjunto de ações capaz de construir e modificar valores, hábitos e costumes de uma nação, ultrapassando gerações.

Nesse sentido, o papel do professor e CP nos espaços escolares são fundamentais, por serem profissionais que contribuirão na formação de gerações, cumprindo a missão que a educação tem com a sociedade.

A educação é um pilar da sociedade que está em constante evolução. Diante da responsabilidade, o professor e o CP devem estar em constante aprimoramento dos seus conhecimentos e habilidades. Para tanto, é fundamental que esses profissionais busquem desenvolver habilidades para acompanhar as mudanças na sua área de atuação, sempre visando promover um processo de ensino-aprendizagem efetivo para os alunos e para os futuros educadores que os tem como referência.

Nos encontros com os professores e CP, em que ocorreram as RC, é possível identificar em diversas falas das participantes, a consciência que apresentam do seu valor no ambiente escolar e conseqüentemente na formação dos estagiários graduandos em Pedagogia.

Na RC realizadas com as professoras, a responsabilidade no processo é identificada e relatada constantemente, por acreditarem que atuam como coorientadoras desse estagiário:

A maneira como agimos já começa colaborar na formação dos estagiários. Desde a maneira como nós tratamos as crianças, as estratégias que utilizamos para ensinar, somado com o que trazem da faculdade, formam os estagiários. Somos exemplos para quem está aprendendo. Prof. 1 (B)

É assistindo a nossa conduta que elas também se formam. Além da nossa orientação. Prof. 3 (D)

Para mim a formação das estagiárias é uma preocupação, pois diante do meu propósito, dentro da área da educação é que o mundo seja melhor, e eu vou fazer isso, passando o meu conhecimento, o que eu acredito. Eu tenho um impacto na formação delas. Prof. 2 (C)

As falas sempre carregadas de responsabilidades e compromisso com essa formação inicial dos estagiários, é reforçada durante a condução da RC com as CP, ao ressaltarem o papel do professor nesse processo formativo:

Acredito que o professor é a grande referência do estagiário. Porque quando a escola não tem um projeto específico voltado para a formação do estagiário, fica uma demanda muito exaustiva para o CP, pois ele tem toda a parte de gestão com os professores, alunos e família. Passamos a maior parte do tempo como CP, apagando incêndio. CP 2 (L)

A relação estabelecida entre o professor e o estagiário, proporciona a prática de partilha de saberes e o diálogo entre esses sujeitos é fundamental, para consolidar saberes emergentes da prática profissional, contribuindo na formação do futuro educador.

Corroborando com a reflexão acima, destaco a fala de uma estagiária exposta na roda com esse grupo de participantes:

O diálogo com o professor é muito importante. Pergunto sempre para minha professora o que posso fazer. Estag. 3 (J)

As estagiárias destacaram que ter a oportunidade de aprender com um profissional, o qual o apreciam pelas suas qualidades, influencia as próprias ações, imprimindo marcas em sua construção como futuros educadores.

Infelizmente posturas opostas a essa também são identificadas é partilhado e na fala da CP 2 (L), quando estagiária:

A minha experiência foi em uma escola estadual e muito árdua. A professora me falou: não vem você com suas ideias, porque aqui não vai rolar. CP 2 (L)

O relato acima, reafirma na CP 2 (L) e nas demais CP da pesquisa, a necessidade de promover a aprendizagem dialógica como sendo uma oportunidade de observar e ouvir as necessidades e experiências dos estagiários, potencializando os saberes trazidos e ressignificando as aprendizagens em construção.

Retornando a fala das estagiárias, elas descrevem a importância do acolhimento para esse início do estágio e na estruturação de vínculos com a equipe pedagógica.

Eu estou começando o estágio agora, pouco tempo e estou aprendendo muita coisa, coisas que eu escuto na faculdade eu vejo acontecerem aqui e vice-versa. Está sendo uma troca muito boa com a minha professora. Além de ter sido muito bem recebida, o que me ajudou demais. Estag. 5 (P)

Diante desse valor atribuído ao professor, é questionado na RC com os CP, qual então é o seu papel no processo formativo? Quando voltamos a formação docente para dentro do ambiente escolar, a atuação do CP ganha visibilidade, demarcando a sua importância. Para discorrer sobre o questionamento destaco a fala da CP 2 (L):

As estagiárias acabam utilizando toda a referência como modelo. É nosso papel filtrar esses modelos, reorientar diante de maus exemplos e condutas inadequadas, precisa de alguém muitas vezes pontuando o que está certo ou não, mesmo diante de uma atitude que esteja reproduzindo, por ter visto uma professora fazendo. Sendo a CP a responsável direta por essa orientação. CP 2 (L)

A formação desse futuro educador deve estimular uma perspectiva reflexiva. Estar em formação implica um investimento pessoal, com projetos próprios, com vista à construção de uma identidade profissional.

Para contribuir na reflexão, o pensamento de Bruno (2012) destaca o papel do CP no diálogo de formação:

Aqui nos cabe lembrar que, se ao coordenador pedagógico são atribuídas as tarefas de estimular o exercício da construção coletiva, da socialização dos saberes, do refinamento das relações interpessoais, da promoção das autonomias intelectuais individuais e grupais em torno da construção e da vivificação do projeto político-pedagógico da escola, cabe-nos também reforçar nossa crença no diálogo como a amálgama de todos esses processos sem o que o trabalho não resulta em construções coletivas e articuladas, mas numa soma de resultados individuais e sem unidade. Dessa forma, assumimos o diálogo como fundamento das ações formativas. (BRUNO, 2012, p. 116)

A formação não se constrói por acumulação, mas por meio de um trabalho crítico sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal.

O processo formativo destinado ao estagiário contribui de maneira significativa a todos os envolvidos. Uma perspectiva presente na fala de uma das participantes ao relatar que:

Eu sempre falo para a minha equipe, que o estágio é uma via de mão dupla. Os estagiários têm uma entrega para conosco, com o colégio, mas nós também temos uma entrega muito importante e significativa com eles, pois seguirão nosso legado, nossa missão. Prof. 4 (R)

A relação de comprometimento e entrega estão presentes nas RC das professoras e CP constantemente, assim como é possível identificar nas RC com as estagiárias o valor atribuído a esse período, assim como os ganhos que os estágios proporcionam.

6.2 Um aprendizado a compartilhar

Acreditamos que o estágio é um momento de aprendizagem, uma possibilidade de o estudante conhecer a realidade profissional, podendo ressignificar suas concepções e crenças sobre o ensino, a escola e a profissão.

Desse modo, “aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe estar atento às particularidades e às interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade.” (PIMENTA; LIMA, 2011, p. 111)

O valor dado a esse momento na formação dos futuros professores, se encontra fortemente presente na fala de todos os autores participantes. Porém destacamos os relatos dos CP e dos estagiários:

Todos nós passamos pelo estágio, eu me recordo muito dessa fase e posso dizer que aprendi bastante, porque no local em que realizei o meu estágio, eu tive essa oportunidade de observar várias práticas, as professoras foram extremamente atenciosas, eu pude compreender a importância de cada ação e propósito nas escolhas pedagógicas. Então é o primeiro contato! Eu lembro quando assumi a minha primeira turma e o estágio foi válido. Utilizando muito desses momentos vividos! Na época é claro, o magistério me ajudou muito, uma pena não ter mais atualmente. Fato que torna ainda mais importante as vivências no estágio. CP 5 (V)

Esse é meu primeiro estágio e estou gostando bastante. Tem coisas, aqui, que a gente tem na faculdade e quando o que a gente aprende na faculdade vê aqui, então é uma troca muito boa. Estag. 5 (P)

O grande benefício do estágio eu acho que é a prática. Eu tenho uma tia que é professora há 50 anos e ela sempre diz que nada que você aprende na faculdade você colocará em sala de aula, você vai aprender tudo na prática. Eu acho que a prática nos dá a certeza do que queremos. Estag. 1 (A)

Aprender a ensinar e a se tornar professor são processos “pautados em diversas experiências e modos de conhecimento — que são iniciados antes da preparação formal, que prosseguem ao longo desta e que permeiam toda a prática profissional vivenciada” (MIZUKAMI, et al., 2002, p. 47).

Teria a idade cronológica alguma interferência nesse processo? O fator idade foi um ponto discutido e polemizado durante as RC, sendo relevante analisar e compartilhar alguns apontamentos, pois a princípio não era algo relevante para a pesquisa, mas, diante das discussões apresentadas, se faz necessário o destaque.

Nas RC com as CP, concluíram que a baixa idade traz certas limitações:

Eu tenho absoluta certeza que a idade interfere no trabalho desenvolvido pelo estagiário. O processo de maturação é tudo, não posso desmerecer um estagiário de 18, 19 anos, porque ele está no processo de desenvolvimento profissional, por mais comprometido que ela seja. CP 3 (R)

No curso de férias, eu tinha muitas estagiárias atuando e a primeira semana era apenas para resolver intriga, entre elas. No final do dia, era necessário fazer encontros para apurar o que havia acontecido, como tratamos com os adolescentes. Sendo mais tranquila as demais semanas. Ninguém tem um botãozinho de liga e desliga para amadurecer; são nos erros, acertos e trocas que o amadurecimento profissional acontece. CP 2 (L)

Entre as estagiárias, as falas apresentadas foram divergentes:

Eu acho que faz diferença a idade. Eu já ouvi, estagiárias mais novas falando que não poderia ir trabalhar, porque havia feito pigmentação na sobrancelha e não poderia tomar sol. Estag. 1 (A)

Eu acredito que varia de pessoa para pessoa. Estag. 2 (B)

Eu concordo que não tem a ver com a idade. É claro, que a com idade, a gente muda a maneira de ver as coisas, o conhecimento, mas o comprometimento não tem a ver com a idade. Estag. 5 (P)

Na RC realizada com as professoras, as opiniões variaram inicialmente e após discordâncias, concluíram que:

Não dá para generalizar. Varia com o propósito da pessoa, com as vivências. A maturidade não está relacionada com a idade. Tem muitas mulheres de 40 e 50 anos, que choram ao serem orientadas. Prof. 1 (B)

Hoje tivemos uma situação em que uma estagiária fez o seu primeiro contato com uma família e estava super nervosa. Orientamos o que dizer e ficamos no lado, só escutando. Essa estagiária é uma graça, super esforçada e novinha, viu?! Suuuuuper novinha! Prof. 4 (R)

Uma formação pensada para os estagiários significa pensar que eles também estão em processo de aprendizagem, independentemente da idade.

De acordo com as professoras e CP, o interesse em aprender não se faz tão presente, atualmente, entre as estagiárias, a ponto de aproveitarem a oportunidade para adquirirem e ou transformarem seus aprendizados.

A sede de aprender, eu não vejo mais nelas. A fala não traz empolgação. A preocupação está em ganhar um valor monetário diante do horário adicional que trabalhará, sem um foco no que essas horas podem contribuir na sua formação. Prof. 5 (T)

Está bem complicado o trabalho com estagiários. Estamos com uma galera, sem propósito. Muitos faltam com frequência, desistem fácil dos desafios, eu conto nos dedos. Atualmente em tenho mais de 18 estagiários, e quando eu abri uma vaga de auxiliar, que existe a possibilidade de vínculos empregatícios, consegui convidar apenas dois para participarem do processo seletivo. CP 4 (A)

Muita gente não dá importância ao estágio. Eu já tive gente, pedindo para assinar o estágio. Prof. 2 (C)

Os relatos acima nos trazem reflexões a serem discutidas. Qual o real interesse desses futuros educadores ao adentrarem na área educacional?

Sobre esse assunto, Knowles (1980) aponta alguns elementos que devem ser levados em consideração na prática do ensino de adultos: clima de aprendizagem; diagnóstico das próprias necessidades; planejar o próprio processo de aprendizagem; e, por fim, um processo de autoavaliação.

Tendo como ponto de partida esses pressupostos, foi possível notar, na fala dos participantes, algumas ações tangíveis, capazes de contribuir no processo formativo desses futuros profissionais e para os pares mais experientes. Pois, reconhecendo a formação docente enquanto desenvolvimento profissional, consideramos também, que, além dos estagiários, os professores e os CP estão em situação de aprendizagem, tanto quando orientam os estudantes, como também quando propomos um papel formalizado para orientar futuros colegas de trabalho.

6.3 O lugar de onde se fala

A importância dos estudos sobre o cotidiano escolar, se tornou mais efetivo na década de 80 e ainda permanece com grande relevância, conhecimento fundamental para a formação de educadores.

Como afirma André (2010):

Estudos voltados ao cotidiano escolar são fundamentais para compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, na veiculação seja dos conteúdos curriculares, seja das crenças e dos valores que perpassam as ações, interações, rotinas e relações sociais que caracterizam o cotidiano na experiência escolar. (ANDRÉ, 2010, p. 13)

Os espaços educativos podem ser considerados um terceiro formador. Devido as práticas formativas nele proporcionadas e as relações estabelecidas.

Quando voltamos o nosso olhar para os estágios nesses espaços, a pesquisa descreve situações com pouco envolvimento da equipe diretiva, ficando a cargo do CP a missão de incluir mais uma tarefa, entre as inúmeras atribuições a si determinadas.

Sobre os estágios na escola a fala da CP 2 (L), demonstra uma preocupação com a situação para essa formação inicial, ao mencionar:

Atualmente está muito mais vantajoso para empresas manter as estagiárias. Acredito que ter momentos de formação voltado ao estagiário, deveria ser obrigatório ao colégio que opta em trabalhar com esse estudante. CP 2 (L)

Acaba ficando tudo para o CP, a formação do professor e acolhimento dos estagiários. Adoraria contribuir, mas em que momento realizo mais essa demanda? CP 3 (R)

Para discorrer sobre a fala acima, trazemos as reflexões de Placco e Souza (2015), sobre a formação docente, indo ao encontro dessa formação inicial:

A relevância de práticas de formação docente exige reconhecer que o investimento na formação não pode ficar debitado apenas às iniciativas individuais e voluntárias do docente, mas tem de representar uma meta clara no projeto escolar-institucional. (PLACCO, SOUZA, 2015, p. 31)

Em contrapartida, a fala da CP 4 (A), traz um acalanto as demais participantes ao relatar a preocupação dos mantenedores na formação dos estudantes de Pedagogia, na escola em que atua:

Atualmente a maioria das escolas não proporcionam um espaço formativo voltado aos estagiários, ficando muito à mercê da professora. Hoje, eu atuo em uma escola que tem esse diferencial, em que proporciona momentos formativos com a gestão, em encontros quinzenais, sendo de responsabilidade das lideranças da escola trazer um tema específico para contribuir nesse período. A formação conta com um certificado de participação. CP 4 (A)

A experiência compartilhada pela CP 4 (A), é recebida no grupo de CP de maneira louvável e como uma inspiração a ser seguida, por acreditarem que essa pausa é extremamente necessária diante da importância e da preocupação com a formação dos estagiários que verbalizaram no decorrer da conversa.

Relatos de valor que valorizam estes espaços estão presentes na RC das estagiárias, ao relatarem o quanto iniciar no mercado de trabalho é um grande passo e os inúmeros desafios enfrentados, mas o quanto o acolhimento de todas essas inquietações e angústias, são essenciais, ou seja, o quanto é necessário esse olhar atento para o sujeito em formação:

Eu já fui estagiárias em outros lugares e eu quase desisti da área. Nesse lugar, o estagiário não era nada. Os professores perguntavam o que eu estava fazendo ali, falavam para eu desisti. Sai de lá chorando. Estag. 3 (J)

É possível reafirmar a importância de espaços significativos de aprendizagem, quando se trata da constituição do indivíduo. Relatos sobre a importância desse espaço acolher com práticas formativas assertivas, são presentes na RC das professoras e CP, que já passaram pelo estágio, trazendo com elas vivências compartilhadas ao lembrarem:

Eu fui estagiária e a escola é um ambiente rico para essa aprendizagem. Prof. 4 (R)

Um lugar que acolhe antes mesmo de formar, ou melhor, que deveria formar acolhendo. Um achado da pesquisa, que buscava entre os seus objetivos analisar as práticas formativas realizadas nesse espaço. Diante dos relatos, vale a ressalva para as relações interpessoais que o ambiente educativo proporciona e o cuidado a ele atribuído.

Para tanto, destacamos o pensamento de Wallon (1975):

O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder a suas necessidades e as suas aptidões sensório-motoras e, depois, psicomotoras... Não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam possibilidades de evolução e diferenciação individual... (WALLON, 1975, p. 164 e 165)

As CP participantes trouxeram realidades de diferentes escolas, em que a contribuição na formação desse estagiário é trazida muito mais presente como

propósito do CP, do que como um projeto da instituição. Porém, o que não é comum, pode ser possível, encontrado e vivido no ramo educacional.

Contribuindo teoricamente com as evidências trazidas pelas CP na RC, ressaltamos o pensamento de Franco (2015):

É no contexto escolar que o professor iniciante irá procurar superar suas dificuldades, elaborando, em conjunto com outros profissionais da escola, um projeto de formação em serviço que o ajude a transpor suas dificuldades, rompendo com o individualismo e o isolamento, aspectos presentes na conduta de muitos professores nessa fase. (FRANCO, 2015, p. 35).

O autor destaca o educador iniciante, mas identificamos que o mesmo se apresenta nos dilemas e inquietudes dos estudantes em formação durante o período do estágio. Ressalta também, em sua fala, a importância de outros profissionais que compõem o espaço educativo e a importância desses pares mais experientes, para auxiliarem na formação desse futuro professor, por meio de momentos formativos.

Ao analisar as práticas formativas realizadas no espaço escolar, a falta de tempo é sempre vista como um grande impasse para os momentos de formação mais assertivas e formais.

6.4 O tempo para essa fala

Quando nos atemos a identificar as possibilidades formativas do CP e do professor, oferecidas no cotidiano escolar, a falta de tempo para esses encontros é constantemente mencionada.

Tempo!

O tempo é uma dimensão do universo em que vivemos.

O tempo é a duração de fatos.

A passagem do tempo pode ser percebida pelos humanos de forma bastante subjetiva. Enquanto se pode ter a impressão de que um ano passou rapidamente, algumas horas em um lugar monótono pode parecer uma eternidade.

É a maneira como contabilizamos os momentos, seja em horas, dias, semanas etc.

E como apresenta-se o tempo nas instituições escolares, sob a ótica de CP e professores? Ele o vilão ou o mocinho, no dia a dia?

O tempo, como mencionado nas três RC (CP, professores e estagiárias), vem associado à angústia. Sentimento presente na fala das estagiárias, que querem aprender com esses pares mais experientes, e concomitantemente marcante nas RC das professoras e CP que não conseguem visualizar um momento propício em sua jornada, para conversas, troca de experiências e ou orientações, que tanto contribuem na formação desse profissional em formação.

Para as estagiárias:

Ter uma troca rápida semanal, para alinhar as necessidades da rotina, ou mesmo, algo peculiar que esteja acontecendo com determinada criança, como a separação dos pais. Já passamos por uma situação assim, que a criança estava mais agitada e ficamos sabendo só muito tempo depois. Essa conversa ajudaria muito! Estag. 4 (M)

Nas turmas dos maiores, é ainda mais difícil conversarmos com as professoras. O tempo é mais corrido. Eu estou há um tempo tentando conversar com a minha professora sobre a criança que eu acompanho e sempre fica para depois. Estag. 1 (A)

A ausência de tempo para essas trocas mencionadas pelas estagiárias também esteve presente nas RC das professoras, em que relatam querer contribuir, mas não conseguem ver como, diante das atribuições do cargo:

Eu quero orientar, trocar e fazer reflexões com elas. Mas, sinto que falta tempo. E como fui estagiária, acredito que poderia contribuir muito nesse período. Prof. 2 (C)

Proporcionar momentos de partilha e orientação para uma formação de qualidade é um dos grandes desafios presentes na fala das professoras e CP.

Como ressalta Bruno (2012):

O enfrentamento da complexidade dessa formação exige, em primeiro lugar, tempo para estar junto.
Tempo para a construção da confiança que permite a coragem de expressar os próprios desejos, as próprias dúvidas e os próprios medos. (BRUNO, 2012, p. 18)

Os professores e CP, sabem do valor desse período de estágio e o seu próprio valor nesse processo e acreditam poder contribuir com ações que garantam a qualidade da formação dessa nova geração, além de subsídios para que os atuais docentes complementem suas práticas. Porém, acreditam que essas lacunas são causadas pela falta de tempo, gerado pelas demandas do ambiente escolar, muitas vezes burocráticas e sem sentido para uma qualidade efetiva voltada da educação.

Os CP manifestam uma tensão diante do desejado e do que é vivido. Ressaltam que em muitos momentos estão descolados de suas reais funções, sobrecarregando-se com uma rotina de demandas administrativas, não conseguindo cumprir o que para eles é de fundamental importância dentro de um espaço educativo, a formação.

Corroborando com os apontamentos trazidos na RC dos CP, destacamos as reflexões de Gouveia e Placco (2013) ao relatarem que:

A melhoria da qualidade da escola pública não é fruto de uma ação isolada, externa e pontual de formação. Ao contrário, pressupõe um conjunto de ações interligadas, envolvendo os diversos atores que compõem o cenário educativo. Os coordenadores são responsáveis pela formação, porém não podem assumir essa tarefa sozinhos. (GOUVEIA E PLACCO, 2013, p. 72)

Mesmo se tratando nessa pesquisa em questão, de escolas privadas, o ambiente educativo apresenta as mesmas descrições de um espaço público.

As autoras Gouveia e Placco (2013) discorrem também, sobre a formação do próprio CP, ressaltando:

Para que os coordenadores se reconheçam como formadores e se fortaleçam como autoridades técnicas nas escolas, precisam contar com o apoio e interlocução de formadores mais experientes, que também atuem nas redes. É a cadeia formativa: Secretarias de Educação - Equipes técnicas- coordenadores pedagógicos e diretores escolares- professores e alunos. (GOUVEIA E PLACCO, 2013, p. 71)

Portanto, é possível reafirmar o papel fundamental do CP na perspectiva colaborativa de formação, e os participantes têm consciência dessa responsabilidade, não conseguindo vislumbrar ações assertivas para esses momentos.

Por se tratar de escolas pertencentes a rede privada, as CP não mencionam a sua própria formação, mas destacam veementemente a ausência de momentos destinados a formação da equipe, justificados pelos mantenedores como um acréscimo na folha de pagamento, devido as horas adicionais que seriam destinadas a todos os envolvidos.

Não sinto que a escola que atuo esteja preocupada com a formação de ninguém, muito menos com os estagiários. Depois da pandemia com a perda expressiva de alunos, a última coisa que muitas escolas estão querendo é gastar um valor adicional com a formação. A impressão que

tenho é que vamos seguindo, a hora que der ruim, paramos para ver!
CP C (1).

É real a necessidade de encontros que favoreçam as reflexões, indicando leituras, ofertando o contato com realidade escolar, documentos oficiais, entre outras propostas, com encontros sistematizados e individuais, estruturando um plano de desenvolvimento individualizado, contribuindo de maneira efetiva, significativa e singular e não apenas a cargo da CP.

A pesquisa ressalta a importância de práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuindo para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos estagiários, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Valorizando a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

Mantendo o olhar voltado a essa temática, as CP, enfatizam com frequência durante as rodas de conversa a necessidade desses espaços formativos, destacando a formação fragilizada que notam hoje na graduação da licenciatura em Pedagogia:

Acredito que hoje está mais difícil para o estagiário. Sinto a graduação muito rasa. Eles precisam ainda mais desse espaço formativos na escola. CP 4 (A)

Eu fiz o magistério, e acredito que foi fundamental para o meu caminhar profissional. Aprendi muito mais nesses anos, do que na própria graduação. CP 1 (C)

Um outro olhar e de extrema relevância é trazido à tona diante desse relato e todas as CP, são unânimes quanto a atual formação acadêmica ofertada nos espaços

universitários e o aumento assustador de universidades em EAD, sem o mínimo de qualificação.

Diante das falas apresentadas pelas CP, acreditamos ser pertinente destacar também, o papel do sistema universitário no processo de formação. Há questionamentos intrigantes sobre a contribuição da graduação: Como diminuir ou cessar as lacunas na formação acadêmica, trazidas nas falas das CP, aproximando-as às demandas do mercado de trabalho? Uma indagação pertinente e que vale um olhar, diante dos achados presentes nas RC das professoras e CP.

Como destaca Franco (2015):

A formação inicial não tem propiciado, em boa parte dos casos, o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para que o futuro professor tenha uma atuação consciente e consequente em sala de aula. (FRANCO, 2015, p. 33)

As profissionais mais experientes, participantes desta pesquisa, ainda ressaltam a ausência de competências básicas, em que, as estagiárias apresentam muita dificuldade em atrelar o conhecimento teórico às práticas que compõem o cotidiano escolar.

Nesse apontamento, identificamos a crítica ao currículo teórico da Pedagogia e uma referência à formação prática oferecida no Magistério. Essa discussão nos permite pensar que as professoras estão preocupadas com a formação dos futuros colegas de trabalho.

Ao perguntar sobre o estágio, as professoras eram tomadas pelas reflexões e preocupações acerca da formação inicial de professores, pontuando aspectos como: crítica ao currículo atual do curso de Pedagogia e retorno às bases advindas do Magistério, apontando como uma formação prática de valor inestimado.

Nesse aspecto, as professoras apresentam: a importância de ter uma base de conhecimento específico na formação e um segundo aspecto relaciona-se a uma crítica ao modelo atual de formação.

Há anos tenho pensado que a Pedagogia vem se tornado um curso muito acessível e a busca está muito vinculada a um valor alcançável, sendo a porta de entrada para um curso superior com diploma. Prof. 5 (T)

Talvez não tenhamos o retorno da relação que a estagiária possa fazer com a teoria e a prática. Eu já tive estagiárias que me disseram, a professora falou algo na aula que eu lembrei de você, ou melhor, da sua aula. Ainda existe uma luz. Prof. 1 (B)

Fica evidente nas falas do CP e professores o fato de estarem constantemente carregadas de responsabilidades, trazendo para si também a corresponsabilidade no processo formativo dos estagiários, fato esse, visto com a perceptiva do próprio estagiário, depositando sobre esses formadores um grande valor na sua construção identitária.

Diante dos dados levantados, a pesquisa buscou contribuir com uma proposta inicial de formação no ambiente escolar, trazendo possibilidades e estratégias que propiciam uma formação inicial e continuada para os sujeitos presentes no ambiente escolar.

6. PROPOSTAS DE FORMAÇÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

“A formação é sempre singular, mas esta singularidade se constrói através dos percursos socializados, habitados por heranças coletivas.” (DOMINICÉ apud MACEDO, 2010, p. 51).

Formar com o propósito de contribuir na formação de novos formadores é a proposta desta pesquisa e acreditamos que o ambiente escolar é um espaço potente para esse processo formativo.

Por conter inúmeras possibilidades, que variam desde conversas informais, partilha e acolhida de aflições, trocas de vivências e estudos coletivos formais, a articulação entre o saber e o saber-fazer agregam conhecimentos que abrangem as dimensões sociais, históricos, culturais e políticas.

Para o estagiário em formação, a escola é um local de aprendizagem do saber ser e se posicionar como profissional em formação da profissão docente. Concomitante a essa formação inicial dos estagiários, destaco a formação continuada de professores experiências que ressignificam suas práticas diariamente, assim como o caminhar formativo dos CP e todos os sujeitos corresponsáveis pelo funcionamento total dessa simbólica engrenagem chamada escola.

E é no contato direto com o ambiente escolar, que surgem adversidades para momentos de análise crítica e reflexiva, indagando o verdadeiro potencial de transformação social desses profissionais.

Portanto, é de suma importância considerar as experiências vividas, de cada ator e da interação com o mundo como componentes formativos para o desempenho da docência, destacando a mais uma vez, a reflexão como elemento primordial para o desenvolvimento de ações e constituição dos saberes docentes que emanam da prática.

Apoiada nos achados da pesquisa e conceitos abordados que sustentaram a presente investigação, destacamos com veemência a necessidade de uma formação assertiva para os estagiários que ingressam no ambiente escolar. Uma formação que considere o trabalho coletivo e interdisciplinar, o conhecimento teórico atrelado ao fazer e o compromisso social. Para tanto, é preciso valorizar a formação e profissionalização desse professor em formação, promovendo espaços de discussão

que fomentem ideias pedagógicas e a compreensão da sociedade, para atender à perspectiva de formação de um professor crítico-reflexivo e comprometido.

Durante o caminhar da pesquisa, fica evidente a importância dos professores na formação desses estagiários, por estarem mais próximos durante o processo formativo, mas ressalta-se o valor atribuído à gestão escolar, aqui representada pelo CP.

A fim de contribuir com os estudos dessa pesquisa de maneira prática, sugerimos a seguir algumas ações formativas para potencializar o papel formativo do CP dentro dos espaços escolares, fomentando análises e reflexões das práticas vividas pelos estagiários, alinhando a teoria da universidade com a vivência escolar, contribuindo de maneira efetiva ao processo de constituição identitária desse futuro professor.

Destacamos propostas a serem realizadas e acompanhadas, principalmente, pelo CP. É evidente que ações assertivas e qualificadas se tornam um rico recurso no processo de formação dos estagiários, mas a realidade ao qual esses profissionais fazem parte precisam ser validadas e ajustadas. Nesta direção apresentaremos pontos importantes para elaboração de uma proposta formativa:

- Planejamento e desenvolvimento dos encontros formativos, com foco na reflexão sobre práticas de sala de aula e a aprendizagem dos alunos. A ação pode acontecer em outros horários além daqueles destinados ao coletivo da escola, principalmente quando os estudos envolvem o CP e um professor.
- Observação e acompanhamento da prática do estágio, a partir do planejamento conjunto entre CP e um professor, com devolutiva individual e reorientações de práticas apresentadas;
- Acompanhamento e orientação individual por meio de regências práticas realizadas sob a supervisão do CP e/ou de um professor;
- Análise e discussão de atividades e produções dos alunos, avaliações e outros registros.
- Elaboração e planejamento de projetos extras para execução, por exemplo, na hora do intervalo com as crianças e/ou regência de aula.

- Momentos de estudo e pesquisa conduzidos pelo CP com aprofundamento dos conhecimentos acadêmicos e práticas pedagógicas dos estagiários.
- Propiciar contato e análise de registros pedagógicos: planejamentos anuais, semestrais ou bimestrais, portfólios, projetos, avaliações etc.
- Produção de registros das formações realizadas, das observações de sala de aula e dos materiais analisados.
- Participação em reunião com alunos, professores e famílias.
- Análise de boas práticas e reflexão sobre elas, promovendo novas experiências ou aprimorando as já praticadas com os alunos.

Algumas ações são fundamentais durante a formação dos futuros professores e acabam contribuindo também com a formação continuada de toda equipe pedagógica (professor e CP).

A fim de contribuirmos para esse processo formativo, destacamos a seguir pontos relevantes a serem contemplados em um encontro formativo a ser realizado pelo CP com os estagiários.

7.1 Ações para um encontro formativo com CP e estagiários

Os encontros formativos são capazes de promover aquisições de novos saberes, interligando a teoria e prática com o intuito de potencializar o ensino e a aprendizagem nos ambientes escolares, promovendo reflexões sobre ações pedagógicas, além de formar um agente atuante no processo de transformação social.

Para cada encontro formativo, é necessário organizar uma pauta e, nela, estruturar cada momento junto aos estagiários. Organizar e realizar uma formação pedagógica no contexto escolar, é sempre um grande desafio ao CP, fato esse, mencionado na RC realizada nessa pesquisa.

Para iniciar, é fundamental identificar e descrever o objetivo que se pretende alcançar com essa ação e, assim, tornar esse encontro o mais proveitoso possível.

O objetivo a ser alcançado deve partir das necessidades observadas e/ou compartilhadas com os estagiários, diante de sua resposta a uma indagação, em momentos de diálogos e de dúvidas. Por esse motivo, vale ressaltar a importância do olhar atento e a escuta ativa desse CP.

É de suma importância estruturar uma pauta para esse momento formativo, possibilitando reflexões observadas no cotidiano escolar. Para tanto, a pauta deve ser elaborada previamente, para que alcance o pretendido e cumpra a intencionalidade dessa ação.

Cabe ressaltar a importância de diversificar as estratégias metodológicas, como por exemplo, discussões em pequenos grupos para estudo de casos, análise de materiais realizados pelos alunos e partilha de textos teóricos como disparadores para análises reflexivas de ações pedagógicas.

Uma estrutura bastante potente para essa organização pode se apoiar nos seguintes passos:

- Um início acolhedor, variando a linguagem, com vídeo, poema, música ou imagem significativa, seguido de um espaço para os estagiários explanarem as suas percepções, promovendo assim, o desenvolvimento da criatividade, além de aquecerem os minutos iniciais do encontro.
- Na sequência, apresentar uma indagação para que os estagiários demonstrem os conhecimentos prévios acerca do tema central do encontro. As respostas são norteadoras para verificarmos a necessidade de retomada ou o aprofundamento do tema, e para futuras ações.
- Seguir com ações para aprofundar os estudos sobre o tema, por meio de estudos de casos, leituras de fragmentos de artigos, reflexão com apresentação de vídeos com depoimentos ou documentários são de grande valia. Esses momentos podem ser por meio de constituição de pequenos grupos, duplas, trios, a fim de potencializar as reflexões.

Após a dinâmica, os estagiários socializam o que foi construído nesses pequenos grupos.

É a partir dessas reflexões que muitas ações pedagógicas em prol do ensino e da aprendizagem podem ser (re) significadas.

Destacamos alguns recursos de formação como *Flip Chart*, *Datashow*, *post-it*, entre outros recursos gráficos e tecnológicos como *Kahoot* e *Kanban*.

Um apontamento importante é o gerenciamento do tempo para cada ação proposta no encontro, realizando uma estimativa diante do horário total e anotando o tempo destinado a cada dinâmica.

No final do encontro, solicitar um *feedback* do encontro. Essa avaliação proporciona a reflexão e assertividade de novas pautas formativas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ensinar é permitir e possibilitar ao outro ser o autor de seu pensamento. Esse ensino só pode ser ministrado por quem aprendeu a ter seu próprio pensamento, pensamento não alienado, mas crítico, criativo, lógico, afetivo. Ensinar é possibilitar que o outro aprenda. Esse ensino requer pessoas que, para construírem seu próprio pensamento, sua aprendizagem, tenham como ferramenta dessa construção experiências vividas, posturas abertas ante o novo, a disponibilidade para a mudança, conhecimentos significativos construídos e a humildade para reconhecer e enfrentar os erros. Erros encontrados durante a construção do conhecimento.”

(Noffs, 2013, p. 77-78)

Ao realizar uma retrospectiva histórica do contexto da formação de futuros educadores, é possível compreender que saímos de uma concepção de imitação, passamos por um acompanhamento técnico (curso do magistério) que não avança muito no modelo de formação profissional necessário, uma vez que o contexto atual exige novas habilidades e conhecimentos, em um mundo em constante modificação.

O contexto educacional contemporâneo exige um professor com múltiplas especificidades, no entanto, muitas vezes sem oportunizar condições de formação e trabalho. Cabe refletir que “sem conhecimentos básicos para a interpretação do mundo, não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania”, conforme explica Gatti (2010, p. 1360). Esses aspectos são corroborados por Freire (1996, p. 12) ao abordar os saberes necessários à docência, esclarecendo que o docente necessita “assumir-se como sujeito também da produção do saber e, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Diante do cenário descrito e conforme o objetivo geral da pesquisa ao propor analisar como os CP e educadores de instituições que adotam o sistema de estágio apreendem sua atuação na formação do estagiário de Licenciatura na área de educação e como avaliam o impacto de suas ações formativas na formação desse estudante, destacamos o valor que o estágio apresenta ao estabelecer um contato mais próximo com a prática e o cotidiano docente.

Para tanto, se faz necessário que o estágio esteja alicerçado em um planejamento, acompanhamento, orientação, sistematização da prática e objetivos claros, podendo assim, superar alguns desafios apresentados nas discussões das

RC, apresentadas nesse estudo, de modo a envolver os estudantes em um momento importante para a constituição da identidade profissional.

Tardif (2002) vem explicar que a prática docente integra diferentes saberes com os quais o corpo docente mantém diferentes relações e define o saber docente como um “saber plural, formado pela junção, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”, dando destaque ao saber da experiência como núcleo vital do saber docente e afirma este é “formado por todos os demais saberes, mas retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (p. 54).

Nesse sentido, tomamos as palavras de Nóvoa (2009) para reafirmar que:

[...] nós podemos e devemos caminhar no sentido de celebrar um novo contrato educativo com a sociedade, que passa também pela reformulação da profissão. Pois com certeza, não haverá sociedade do conhecimento sem escolas e sem professores. Não haverá futuro melhor, sem a presença forte dos professores e da nossa profissão. (NÓVOA, 2009, p.18)

Saviani (2009, p. 148) contribui com a discussão, ao analisar a formação de professores no Brasil, pontua que “a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país”.

Nessas perspectivas, cabe refletir se os professores iniciantes que adentram nos ambientes escolares para a realização dos estágios, recebem formação que lhes permitam desenvolver a característica fundamental à profissão docente.

Nóvoa (2008, p. 228) explica que os professores, para enfrentarem os dilemas da profissão, precisam desenvolver o: “saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se – que são essenciais para que os professores se situem no novo espaço público da educação”.

Partimos da reflexão que a prática ultrapassa uma visão técnica do fazer e adentra a uma dimensão de pensar o fazer, portanto, é preciso compreender que a prática e a teoria se interlaçam durante todo o processo formativo. Compreendendo que somente a teoria não forma o professor e que prática desvinculada da teoria se torna um fazer vazio e mecânico.

Dentro das propostas que este trabalho vem discutindo, a formação precisa ter sentido e devolver o protagonismo aos futuros professores para construção de uma identidade docente que fortaleça as concepções teóricas e a capacidade crítico-reflexiva, de modo a conscientizar o futuro professor que sua ação precisa constantemente ser problematizada e analisada para o enfrentamento de situações complexas no ensino e aprendizagem, possibilitando constantes transformações de sua identidade profissional.

Portanto, a formação precisa promover uma articulação entre teoria e prática, na perspectiva de tornar todos os conhecimentos acadêmicos inteligíveis no campo de estágio, momento em que o futuro professor tem seu primeiro contato com a escola. Nesse período, o estagiário tem um encontro com o real, à escola acontecendo nos seus contextos sociais, que desafia o futuro professor a transformar seus conhecimentos contextualizando-os com a prática e suas contradições, às políticas que permeiam o ambiente escolar para ir mudando suas posturas a partir da prática.

No decorrer da investigação, pôde-se perceber que as RC realizadas trouxeram ricas experiências e reflexões, pois, a partir delas, certificou-se o valor do estágio na formação dos futuros educadores.

Por meio de RC, foi possível ouvir os participantes e, com isso, colaborar de forma consciente, democrática e compartilhada na construção de projetos pedagógicos voltados a formação inicial dos estagiários, assim como a formação continuada dos mais experientes, além de ressaltar o papel do professor e CP, como coformadores desses futuros educadores.

Se tivermos professores com disposição a acompanhar os futuros professores e que, ao mesmo tempo, também tenham uma função institucionalmente definida, com condições de trabalho objetivas para que ele possa se dedicar à orientação de estagiários, talvez possamos tornar real, a idealização de uma parceria formativa.

Segundo Brandão, devemos pensar, como educadores, em uma educação destinada a ser, de maneira contínua, permanente, àquilo a que nós próprios estamos destinados e não aquilo que nos “destina a”, fora da realização consciente e corresponsável do que nos torna mais e mais humanos e solidariamente felizes. (BRANDÃO, 2002, p.194).

Acreditamos, portanto, em pontos imprescindíveis em uma relação de parceria com a escola durante o período do estágio a considerar o estudante de licenciatura como um sujeito em situação de aprendizagem; uma formação inicial das licenciaturas que tenha a prática como foco e ofereça possibilidades para que os estagiários se desenvolvam enquanto professores que investiguem, analisem e teorizem suas práticas pedagógicas; assim como o acompanhamento sendo pressuposto para o desenvolvimento do estágio, com o suporte de professores mais experientes e CP com um papel formal e intencional.

Por meio do diálogo presente nas RC, foram aprendidas lições que emergiram das vozes das participantes em que todas são capazes de apresentar argumentos que mostram nossas vivências, experiências, estas que, muitas vezes, não são consideradas no âmbito escolar.

Esta dissertação defende a relevância de um modelo de formação, no sentido de a escola oferecer possibilidades formais e sistematizadas aos profissionais, que nela atuam, de se inserirem e serem corresponsáveis pela formação docente, participando inclusive da construção de estratégias e ferramentas formativas.

Dessa forma, o estágio ocuparia um papel central nesse processo, assumindo uma perspectiva formativa, bem como o trabalho docente seria ressignificado e trazido para dentro da formação.

Espera-se que, a partir da formação inicial com os estagiários e a formação continuada com os professores mais experientes, os CP profissionalizem sua atuação nas escolas no que diz respeito à formação e acompanhamento docente e, conseqüentemente, elaborem propostas coerentes com a realidade escolar e desenvolvam ações que favoreçam a mudança nas práticas pedagógicas.

Por fim, compreendendo que “teorizar é tentar disciplinar e dar sentido ao conjunto de operações e processos postos em prática no estágio” (ZABALZA, 2014, p. 31), que possamos seguir, refletindo e contribuindo para uma Pedagogia do Estágio.

A pesquisa encerra com reflexões sobre as funções do CP, do professor e do estagiário de Pedagogia no espaço escolar durante o processo formativo, atingindo um dos objetivos previstos para o estudo. Destaca, na voz dos professores formados a sua responsabilidade na contribuição da formação inicial do futuro professor, o que

é reforçado nas RC com as estagiárias que participaram do estudo, ao terem a figura do professor como inspiração e modelo de práticas pedagógicas.

Outro achado da pesquisa, volta-se para a necessidades de ações formativas durante o processo de formação do estagiário. Porém, destacamos também, a falta de interesse da maioria das instituições ao não dispor de investimentos destinados a formação inicial do futuro professor, ficando a cargo de profissionais da escola no pouco tempo que dispõe. Essa estratégia que acaba sendo utilizada para contribuir na formação inicial, torna-se superficial, ancorada apenas na experiência e vivência do professor mais experiente, sem um debruçar em referências teóricas e sistematização das práxis.

O papel do CP e a consciência da autorresponsabilidade, esteve presente durante as RC dos participantes, que destacam saber o que fazer, e em muitos casos até mesmo como fazer, mas que diante da burocracia presente no ambiente escolar o desenvolvimento de um percurso formativo para os estagiários posiciona-se em segundo plano, chegando muitas vezes a não ser realizado.

Diante de algumas angústias trazidas pelos CP, a pesquisa contribui com sugestões de propostas palpáveis, com o propósito de auxiliar um trilhar a curto e médio prazo, visando proporcionar de maneira efetiva e assertiva, o real valor do estágio, com experiências produtivas e significativas ao futuro professor.

Acreditamos que o investimento na formação inicial, contribua para que o estagiário busque conhecimento, despertando o desejo de educar-se, para que continue seu processo de formação com qualidade e acima de tudo autonomia.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos**. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008. Disponível em: https://www.ufpb.br/redepopsaude/contents/biblioteca-1/para-reinventar-a-roda/para_reinventar_as_rodas.pdf. Acesso em: 07 mar. 2022.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **A dimensão relacional no processo de formação docente**. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (orgs.) *O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente*. 7ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- ALMEIDA, M. de; PIMENTA, S. G. **Estágios Supervisionados na Formação Docente: Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Cortez, 2014.
- ALMEIDA, L.R., PLACCO., V.M.N.de S. **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- ANDRADE, M.M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- ANDRADE, A. M. de. **O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente**. In: SILVA, M. L. S. F. da. (Org.). *Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática*. Natal: EDUFRRN, 2005. Disponível em: www.educ.ufrn.br/arnon/estagio.pdf. Acesso em: 19 abr. 2022.
- ANDRÉ, M. E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/File/753/526>. Acesso em: 14 out. 2022.
- ANDRÉ, M. E. D. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. **A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica**. Revista multidisciplinar Plurais Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016.
- ARAÚJO, S. R. P. M. **Acolhimento no estágio: entre modelos e possibilidades de formação docente**. 2014. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

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

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Estética da criação verbal**. Tradução de: PEREIRA, M. E. G. G. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BATISTA N., J.; RIBEIRO, S.; FERNANDES, V. S. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores: concepções, abordagens e perspectivas**. In: III Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares. Anais. João Pessoa, 2007.

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONAFÉ, E. M. **O coordenador pedagógico como formador de professores em grupos heterogêneos na escola: as ações de formação e suas implicações**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

BORGES, Maria Cecília; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdez. Formação de professores no Brasil; história, políticas e perspectivas. **Revista HistedBR on-line**, Campinas, nº 42, p. 94-112, jun. 2011.

BOUDREAULT, P.; PHARAND, J. L'accompagnement des enseignantes associées. Perceptions et besoins de stagiaires débutantes et finissantes. In : BOUTET, M ; PHARAND, J. **L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement**. Quebec: Presses de l'Université du Québec, 2008.

BOUTET, M. ; VILLEMIN, R. L'accompagnement : un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. **Éducation et socialisation**, 35, 2014. pp. Disponível em: <http://edso.revues.org/731>. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRANDÃO, C. R. A educação como cultura. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 4.073/42, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. **Estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial (de grau secundário)**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 jul.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Federal nº 1.821/53, de 12 de março de 1953. **Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores**. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128789/lei-1821-53>. Acesso em: 22 jul.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei Federal nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 22 jul.2022.

BRASIL. Ministério de Estado da Previdência social. Portaria 1.002/67, de 29 de setembro de 1967. **Institui nas empresas a categoria de estagiário e das outras providências.** Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/busca?q=portaria+ministerial+n.+1.002%2F67-mtps>>. Acesso em: 22 jul.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540compilada.htm>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 66.546/70, de 11 de maio de 1970. **Institui a Coordenação do "Projeto Integração", destinada à implementação de programa de estágios práticos para estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, e dá outras providências.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D66546impressao.htm>. Acesso em: 22 jul.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Altera as contribuições e pensões que serão concedidas aos Deputados Federais e Senadores pelo Instituto de Previdência dos Congressistas – IPC.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692impressao.htm>. Acesso em: 22 jul.2022.

BRASIL. Poder Executivo. Decreto nº 69.927, de 13 de janeiro de 1972. **Institui em caráter nacional, o Programa Bolsa de Trabalho.** Diário Oficial da União - Seção 1 - 14/1/1972, Página 345 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69927-13-janeiro-1972-418292-norma-pe.html>. Acesso em: 22 jul.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 75.778, de 26 de maio de 1975. **Dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimento de ensino superior e de ensino profissionalizante de 2º grau, no Serviço Público Federal, e dá outras providências.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D75778impressao.htm>. Acesso em: 22 jul.2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Ministério do Trabalho. Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977. **Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6494impressao.htm>. Acesso em: 22 jul.2022.

BRASIL. Ministério do Trabalho. 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.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D87497impressao.htm>. Acesso em: 22 jul.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. **Profissionalização do Ensino de 2º grau.** Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128264/lei-7044-82>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução nº 01 de 30 de setembro de 1999. **Institutos Superiores de Educação.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159241-rcp001-99&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Parecer nº 28/2001, de 02 de outubro de 2001 (b). **Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.** Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_028.pdf?query=este>. Acesso em: 22 jul.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº1/2002, 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.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. **Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Seção 1, n. 133, p. 5. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 22 jul.2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Ministério do trabalho e Emprego. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.** Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/93117/lei-do-estagio-lei-11788-08>>. Acesso 21 de jul.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.** Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/92458/decreto-6755-09>> . Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução nº 02 de 01 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. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 08 a 12, 02 jul. 2015. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=resolu%5Cu00e7%5Cu00e3o>. Acesso 21 de jul.2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 maio 2016. Seção 1, n. 88, p. 5-6. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=8752&ano=2016&ato=6e0UzaU1EeZpWTae7>>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP nº 02 de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.** Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo> .Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. **Institui o Programa de Residência Pedagógica.** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 13 de dezembro. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica.** Versão Preliminar. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/19122019-portaria-259-regulamento-pdf>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação),** 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRASIL. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Portaria nº 82, de 26 de abril de 2022. **Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica.** Disponível em: <https://anec.org.br/legislacao/portaria-no-82-de-26-de-abril-de-2022/>. Acesso em: 17 jun. 2022.

BRUNO, E. B. G. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O Coordenador pedagógico e a educação continuada.** São Paulo: Loyola, 2012.

BRUNO, E. B. G. O CP e a coerência como dimensão formativa: contribuições de Paulo Freire. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O Coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação.** São Paulo: Loyola, 2012.

CALVINO, Í. **Seis propostas para o próximo milênio.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANÁRIO, R. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. Psicologia da Educação. São Paulo: PUC-SP, n.6, 1998.

CANÁRIO, R. **A prática profissional na formação de professores.** Inafop. Formação profissional de professores no ensino superior. Universidade de Aveiro, Nov. de 2000. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/falaoutraescola/resumospaletantes/RuiCanario.pdf>. Acesso em 01 de mai. 2022.

CARDOSO, T., ALARCÃO, I., CELORICO, J.A. (2010). **Revisão da literatura e sistematização do conhecimento.** Porto: Porto Editora. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2530>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

CARMO, P. M. S. **Pesquisa e prática pedagógica:** discursos sobre a profissionalidade das estudantes/professoras em formação. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, UFPE, Caruaru, 2013.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica.** 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CYRINO, M. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado:** a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2016.

DEMO, P. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DEMO, P.. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; NÓBREGA-THERRIEN, Silvia Maria; MORAES, Lélia Cristina Silveira de (Orgs). **Formação e Desenvolvimento Profissional em Educação**. São Luís: EDUFMA, 2017. p. 491.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FIGUEIREDO, A. A. F. ; QUEIROZ, T. N.. **A Utilização de rodas da conversa como metodologia que possibilita o diálogo**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO: Desafios atuais do Feminismo. Anais eletrônicos [...] Florianópolis: UFSC, 2013. Disponível em: <www.fazendogenero.ufscar.br>. Acesso em: 07 mar. 2022.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**. Revista Iberoamericana de Educación (Online), 2004. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/554Foerste> . Acesso em: 07 mar. 2022.

FORMOSINHO, J. **Academização da formação de professores**. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2012.

FRANCO, F.C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: Bruno, E.B.G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L.H. da S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2015.

FRANCO, M.A.S. **Formação continuada de/para/com docentes: para quê? Para quem?** In: IMBERNÓN, F.; NETO, A.S.; FORTUNATO, I. (Orgs.). Formação permanente de professores: experiência ibero-americanas, São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para professor-coordenador. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O Coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2015.

GATTI, B.A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v.1).

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>>. Acesso em: 17 jun. 2022.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade. Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt.>> Acesso em: 20 ago. 2011.

GHEDIN, E. **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIAVONI, R. de F. A. **Práticas formativas de coordenadores pedagógicos da educação infantil que são promotoras de desenvolvimento profissional**. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

GOUVEIA, B.; PLACCO, V. M. N. S. A formação permanente, o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **O Coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Loyola, 2013.

GUERRA, M. D. S. **A reflexão de um processo vivido em estágio supervisionado: dos limites às possibilidades**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**; tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009. Título original: *Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado*.

JOSSO, M.C. **Experiência de vida e formação**. 2 ed. rev. e ampl. Tradução de José Claudio e Julia Ferreira. Revisão científica de Maria da Conceição Passegi e Marie-Christine Josso. Natal: EDUFRA, 2010.

KAUFMANN, J. C. **A Entrevista Compreensiva – um Guia para Pesquisa de Campo**. Petrópolis: Vozes/ Edufal, 2011.

KNOWLES, M. S. **The modern practice of adult education**. From Pedagogy to Andragogy. New York: Cambridge, The Adult Education Company, 1980. 394p.

KULCSAR, R. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONIZ, S. C. B. (Coord.) [et al.]. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas**. Curitiba, nº 17, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **“Pedagogia e Pedagogos, para quê?”**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente/ 8ª ed.** São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 67).

LIBÂNEO, J. C. **Educação: Pedagogia e Didática – O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional**. In: PIMENTA, S. G. (Org.). Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. 4. ed. Fortaleza: Ed. Demócrito Rocha, 2004.

LIMA, A. M. da C. **A articulação da formação inicial e continuada: o papel integrador do estágio no curso de letras**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Letras. Londrina, PR, 2016.

LUZ, T. de F. C. da; CAMARGO-SILVA, S. S. de. Estágio em gestão escolar: pensando e produzindo um outro olhar. In: UJIIE, Nájela Tavares; ANSAI, Rosana Beatriz. **Estágio supervisionado no curso de pedagogia: ação integrativa e definição de contornos teórico-práticos**. 1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2014.

MACEDO, R. S. **Compreender/mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARCELO GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MÉLLO, R. P. et al.. **Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa**. Psicologia e Sociedade, v.19, n.3, p. 26-32, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/MQMygKPsdBWf5WTFfM6FFPJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 mar. 2022.

MELO, K. A. de. **A complexa relação entre trabalhar, aprender, saber: um estudo sobre o trabalho docente no âmbito do estágio curricular obrigatório do curso de pedagogia**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

MELO, M. J. C. de. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, 2014.

MINAYO, M.C de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2007.

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

MONTEIRO, E. et al. NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa Dom Quixote, 1997. **Coordenador Pedagógico: função, rotina e prática**. Palmeiras, BA: Instituto Chapada de Educação e Pesquisa, 2012.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. **A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível**. Revista Temas em Educação. João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106. 2014.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e profissão docente**. In NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor** (Org.). Petrópolis: Vozes, 2008. p. 217-233.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: EDUCA, 2009.

NÓVOA, A. **Escolas e Professores proteger, transformar, valorizar**. Colaboração Alvim, Y. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, out./dez. 2017.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e a formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. *Revista Educação e Sociedade*. Vol. 22, nº 74, p. 27- 42, abril 2001.

OLIVEIRA, A. F. Política Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática: In: **Fronteira da Educação: desigualdade, tecnologias e políticas**. Editora da PUC Goiás, 2010.

PACHECO, J. A. **Formação de Professores: teoria e prática**. Portugal: Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, 1995.

PEREIRA, M. Z. C. **Globalização e políticas curriculares: mudanças nas práticas**. In: PACHECO, J. A.; MORGADO, J. C.; MOREIRA, A. F. (Orgs.). *Globalização e (Des) igualdades: Desafios Contemporâneos*. Porto, Portugal: Porto, 2007.

PHARAND, J.; BOUDREAULT, P. **Enseignants Associés et superviseurs: perceptions des uns à l'égard des autres et collaboration réciproque**. In: GUILLEMETTE, F.; L'HOSTIE, M. *Favoriser la Progression des stagiaires en enseignement*. Quebec: Presses de l'Université du Quebec. 2011.

PICONEZ, S. C. B. (Coord.) [et al.]. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

PIMENTA S. G.(org.) **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. In: Pimenta, S G. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. 2ª ed. São Paulo. Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?** Revista Brasileira de Educação. v. 24, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240001.pdf>. Acesso em: 20 abril de 2022.

PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola**. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola. São Paulo: Loyola, 2003.

PLACCO, V. M. N. S.; BENACHIO, M. das N. **Desafios para a prática da formação continuada em serviço**. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo: Loyola, 2012.

PLACCO, V. M. N. de S.; SILVA, S. H. da. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas In: Bruno, E.B.G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L.H. da S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2015.

PLACCO, V.M.N.de S.; SOUZA, V. L. T. **O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição**. In: ALMEIDA, L. R. de.; PLACCO, V.M.N.de S (Orgs.). O coordenador pedagógico e seus percursos formativos. São Paulo; Edições Loyola, 2018.

PLACCO, V. M. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico (CP) e a formação continuada: intenções, tensões e contradições. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, Fundação Victor Civita/Fundação Carlos Chagas, v. 1, nº 02. Novembro, 2011.

PRADO, E. **Estágio na licenciatura em pedagogia**: gestão educacional. Petrópolis, RJ:Vozes; Maceió, AL: Edufal, 2012.

REZENDE, J. M. de. **LINGUAGEM MÉDICA - ESTÁDIO E ESTÁGIO**. In: Linguagem Médica, 3a. ed., Goiânia, AB Editora e Distribuidora de Livros Ltda, 2004.

ROQUET, P. **L'émergence de l'accompagnement**. Une nouvelle dimension de la formation. Recherche et formation. n. 62. 2009. pp. 13-24. Disponível em: www.rechercheformation.revues.org. Acesso em: 10 abri. 2022.

SANTIAGO, E.; BATISTA NETO, J. (Orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006.

SANTOS, H. M. **O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares**. Reunião Anual da ANPED. GT08 – Formação de professores. Anais. Caxambu, MG, 2005.

SANTOS, R. R. dos. **O estágio supervisionado como vivência formativa no curso de pedagogia**. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2020.

SANTOS, S. M. M. **Mudanças na prática docente numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional**. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 8, nº 2, 2005.

SARTI, F. M. **Relações intergeracionais e alternância na formação docente: considerações a partir de uma proposta de estágio supervisionado**. Cadernos de Educação, n. 46, p. 83–99, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4174>> . Acesso em: 01 mai. 2022.

SARTOR, J. **Estágio obrigatório no curso de Pedagogia: um estudo exploratório a partir da percepção dos licenciandos**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2013.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SENTOMA, T. R. de A. G. **O fazer de formador e de acompanhamento pedagógico do coordenador pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SEVERINO, J. **Metodologia de trabalho científico**. São Paulo, Cortez, 2002.

SILVA, M. **O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, Maio – Agos., 2005, pp. 152-163.

SILVA, P. B. G.; BERNARDES, N. M. G. **Roda de Conversas - Excelência acadêmica é a diversidade**. *Educação*, Porto Alegre, ano XXX, n. 1 (61), p. 53-92, jan./abr. 2007. Disponível em: <<file:///C:/Users/Cybele/Desktop/Mestrado/textos%20net/rodas.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2022.

SOUZA, C. **Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa**. *Caderno CRH*, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino**. XIV ENDIPE (livro 2 - anais): Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, pp. 17-46.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VOLSI, M. E. F. **Políticas para formação de professores da educação básica em nível superior: em discussão as novas Diretrizes Nacionais para a Formação dos Profissionais do Magistério**. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, 24., 2016, Maringá. Anais [...]. Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá, 2016. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_6/6-015.pdf> .Acesso em: 17 jun. 2022.

WALLON, H. A psicologia genética. In: Wallon, H. Psicologia e educação da infância. Trad. Ana Rabaça. Lisboa: Estampa, 1975.

WARSCHAUER, C. **Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017 a.

WARSCHAUER, C. **Entre na roda: a formação humana nas escolas e nas organizações**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017 b.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017 c.

YOUNG, M. **Para que servem as escolas?** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007 1287. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 17 jun. 2022.

ZABALZA, M. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

ZABALZA, B. M.A. Novos desafios na formação de professores. Tradução: Prof. Dra. JUNG, H.S. In: IMBERNÓN, F.; NETO, A.S.; FORTUNATO, I. (Orgs.). **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

ANEXOS

Anexo a – Nota das entidades nacionais em defesa da Res. nº2/2015.

Contra a descaracterização da formação de professores. Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015.

As entidades nacionais abaixo relacionadas vêm a público se manifestar contra a proposta de Reformulação da Resolução CNE/CP nº 2/2015, elaborada pela Comissão Bicameral de Formação Inicial e Continuada de Professores do Conselho Nacional de Educação, que consideramos danosa à elevação da qualidade da educação brasileira.

Como manifesto por diversas entidades na Audiência Pública, realizada em 08 de outubro, destinada a colher subsídios e contribuições para deliberação da matéria pelo Colegiado Pleno do CNE, solicitamos a retirada de pauta e arquivamento do Parecer apresentado pelo CNE e que este tome as providências necessárias para a imediata implementação da Resolução nº 02/ de 01 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

A versão 3 da Proposta de Reformulação da Resolução, apenas agora disponibilizada pelo CNE, apresenta proposições que: destroem as políticas já instituídas; desconsideram a produção e o pensamento educacional brasileiro ao retomarem concepções ultrapassadas como a pedagogia das competências; apresentam uma visão restrita e instrumental de docência e negativa dos professores; descaracterizam os núcleos formativos, a formação pedagógica e a segunda licenciatura; ignoram a diversidade nacional, a autonomia pedagógica das instituições formadoras e sua relação com a educação básica; relativizam a importância dos estágios supervisionados retrocedendo, desse modo, nos avanços que a área alcançou com a Resolução 02/2015. Repudiamos, também, a proposta de institucionalização de institutos superiores de educação, assim como a proposição de referenciais docentes de caráter meritocrático para a valorização do professor

(formação, carreira, salário e condições de trabalho), entre tantas outras impropriedades.

Ressaltamos, ainda, que a proposta do CNE, em franco desrespeito às instituições, professores e estudantes, bem como das suas decisões emanadas pelo próprio Conselho, desconsidera o fato de que um número considerável de Instituições de Ensino Superior já aprovaram, nas instâncias colegiadas, em um esforço institucional imenso seus projetos institucionais de formação: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógicos de Curso (PPCs). Tais projetos, contemplando as proposições da Res. 02/2015, reorganizam internamente os cursos trazendo proposituras interessantes para superar a fragmentação da formação e a complexidade do conhecimento, afirmando o compromisso da universidade com a sociedade (sua função de extensão) ao chamar a escola para concretizar a dimensão teórica-empírica da formação.

Reafirmamos nossa posição em defesa da Resolução CNE nº 02/2015, pois esta fortalece uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho e representa um consenso educacional sobre uma concepção formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação.

Assim nos manifestamos pela manutenção sem alterações e pela imediata implementação da Resolução 02/2015.

9 de outubro de 2019.

Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC)

Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)

Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF)

Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA)

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)

Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)

Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR)

Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PARFOR (ForParfor)

Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID e do Residência Pedagógica – FORPIBID-RP.

Sociedade Brasileira de Ensino de Química – SBEnQ

Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM)

Referência: Disponível em: <<https://www.anpae.org.br/website/noticias/483-em>>.
Acesso em: 17 jun. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Formação inicial do educador, durante o período de estágio (remunerado) de Licenciatura na área de educação: da gestão educacional às práticas docentes e impacto dessas ações, na perspectiva dos envolvidos nesses processos.

Pesquisador: Cybele Roncato Zancarli

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

O presente estudo será desenvolvido a partir de inquietações da autora, no que se refere à formação inicial do educador, durante o período de estágio (remunerado) de Licenciatura na área de educação: da gestão educacional às práticas docentes e impacto dessas ações, na perspectiva dos envolvidos nesses processos.

O objetivo dessa pesquisa é analisar como os CP e educadores de instituições que adotam o sistema de estágio remunerado apreendem sua atuação na formação do estagiário de Licenciatura na área da educação e como essas ações impactam na formação desse estudante, da sua própria perspectiva.

Procedimentos:

Em aceitando participar desta pesquisa o seu envolvimento se dará da seguinte forma: participando de entrevista e Roda de conversa autorizando a utilização dos dados registrados durante os encontros em plataforma on-line, gravações, e dos registros realizados em portfólio online.

Desconfortos e riscos:

Sobre os possíveis riscos apresentados pela pesquisa, é preciso afirmar que a pesquisa em nenhuma hipótese representa prejuízos à saúde física, psíquica, intelectual, moral, social, espiritual e cultural dos participantes e seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016 (BRASIL, 2016). Todavia, percebendo a existência de qualquer constrangimento poderá optar, durante o processo, não responder qualquer questionamento que gere desconforto ou não veja pertinência na exposição assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Os

participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade, contudo há existência do risco envolvendo quebra de sigilo.

Benefícios:

Ao final da pesquisa será realizada a apresentação dos resultados para a equipe de professores entrevistados, o que envolverá uma oportunidade de reflexão dos mesmos sobre o seu processo de aprendizagem durante a formação. Desta forma, pretende-se que esta seja mais uma oportunidade de formação docente, ao convidar o professor a olhar para suas práticas docentes e refletir sobre os pontos que modificou, confirmou e para as práticas que deseja modificar.

Acompanhamento e assistência:

O pesquisador dará total suporte aos voluntários participantes dessa pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. E ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo, ônus ou represália.

Ressarcimento e indenização:

Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação nesta pesquisa, se for o caso.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Cybele Roncato Zancarli. Rua Professor Dorival dias Minhoto, 240 – Lausane Paulista, São Paulo – SP, 02435-090, contatos: (11) 99861-3550.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: _____

Contato telefônico: _____

e-mail (opcional): _____

Data: ____/____/____.
(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

Data: ____/____/____.
(Assinatura do pesquisador)

Grata,

Cybele Roncato Zancarli

(11) 99861-3550

cyroncatoz@gmail.com

APÊNDICE B – Questionários de perfil para elaboração da Dissertação de Mestrado – PUC/SP – 2022 – Participantes das Rodas de Conversa

Mestrado - Professores e Coordenadores
Professores e Coordenadores

Olá, Cybele. Quando você enviar este formulário, o proprietário verá seu nome e endereço de email.

* Obrigatória

1. Nome completo *

2. Qual a sua idade? *

3. Escolaridade. *

4. Função atual *

☐ Professora
☐ Coordenadora Pedagógica

5. Tempo de atuação na função sinalizada acima. *

6. Tempo de atuação com estagiários remunerados *

7. Qual foi ou é a média da quantidade de estagiários com que convivia ou convive diariamente? *

☐ 1
☐ 2 a 3
☐ mais que 3

8. Qual era ou é a média de duração do estágio remunerado para cada estagiário no ambiente escolar na instituição em que trabalha ou já trabalhou? *

☐ 1 ano
☐ 2 anos

Enviar

Mestrado - Estagiários

Estagiários

Olá, Cybele. Quando você enviar este formulário, o proprietário verá seu nome e endereço de email.

* Obrigatória

1. Nome completo *

Insira sua resposta

2. Qual a sua idade? *

Insira sua resposta

3. Escolaridade. *

Insira sua resposta

4. Função atual *

☐ Professora

☐ Auxiliar

☐ Estagiária

5. Tempo de atuação na função sinalizada acima. *

Insira sua resposta

6. Por quanto tempo vivenciou o programa de estágio remunerado durante sua formação acadêmica na Licenciatura? *

Insira sua resposta

7. Como visualiza a sua participação de estagiário no ambiente escolar? *

Insira sua resposta

Enviar