

---

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

---

# **ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM SERVIÇO: DO ‘APROVEITAMENTO’ DA PRÁTICA À TENTATIVA DE REINVENTAR OS PROFESSORES**

**ANDRÉIA LOPES PACHECO VASQUES**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Outubro - 2012**

ANDRÉIA LOPES PACHECO VASQUES

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DOCENTE  
EM SERVIÇO: DO 'APROVEITAMENTO' DA PRÁTICA À  
TENTATIVA DE REINVENTAR OS PROFESSORES

Dissertação apresentada ao  
Instituto de Biociências do Campus  
de Rio Claro, Universidade  
Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Filho, como parte dos requisitos  
para obtenção do título de Mestre  
em Educação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flavia Medeiros Sarti

Rio Claro  
2012

370.71 Vasques, Andréia Lopes Pacheco  
V335e Estágio supervisionado na formação docente em serviço:  
do aproveitamento da prática à tentativa de reinventar os  
professores / Andréia Lopes Pacheco Vasques. - Rio Claro :  
[s.n.], 2012  
300 f. : il., tabs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,  
Instituto de Biociências de Rio Claro  
Orientador: Flavia Medeiros Sarti

1. Professores - Formação. 2. Programas especiais. 3.  
Prática de ensino. 4. Formação ao longo da vida. I. Título.

Para

Lourdes e Antonio, meus queridos pais,

pelo carinho e apoio de sempre,

Com muito amor e gratidão

## Agradeco

*À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Flavia Medeiros Sarti pela atenção dedicada à minha formação e pelas sabias palavras de incentivo e orientação nesse trabalho,*

*À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Trento Rebello de Souza e ao Prof. Dr. Samuel de Souza Neto, pelas valiosas sugestões oferecidas na qualificação,*

*À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Antonia Ramos de Azevedo pela disponibilidade em tornar-se responsável pela orientação da presente pesquisa junto à FAPESP no período de viagem de minha orientadora,*

*À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Belmira Oliveira Bueno por oferecer-me a oportunidade de participar do Projeto Temático “Programas Especiais de Formação de Professores, Educação a Distância e Escolarização: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço”, o que de fato possibilitou valiosas reflexões acerca desse trabalho,*

*Aos amigos do grupo do Projeto de Pesquisa CNPq intitulado “Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos”, coordenado pelas professoras doutoras Denise Trento Rebello de Souza e Flavia Medeiros Sarti, pelas contribuições, sugestões e intercâmbio de conhecimentos sempre muito prazerosos,*

*À FAPESP pela bolsa de estudos concedida para a realização dessa dissertação,*

*Aos profissionais dos cursos (PEC, PROESF, Pedagogia Cidadã e Pedagogia da UNIVESP) que se dispuseram a colaborar com essa investigação por meio das entrevistas,*

*Aos professores que contribuíram para essa caminhada desde o início, com minha eterna admiração,*

*Ao meu querido pai pelo exemplo de trabalho e perseverança, com muito orgulho,*

*À minha mãe, meu anjo, pelo carinho e companheirismo de sempre,*

*Aos meus irmãos Antonio Marcos, Marcio André e Rafael pelos momentos de alegria, descontração e palavras de carinho,*

*Às primas Carla e Uara e amigas Heluane, Heloisa, Edilene, Vânia, Juliana e Marina pela cumplicidade, amizade e momentos de descontração,*

*Em especial a Deus, pela força e oportunidades,*

*Enfim, a todos meus queridos amigos e familiares que estiveram ao meu lado, sempre me apoiando na fase de realização desse trabalho, minha mais profunda gratidão.*

## RESUMO

A pesquisa focaliza o estágio supervisionado de prática de ensino em programas de formação em nível superior para professores em serviço, que surgem no âmbito do movimento de universitarização docente pós LDBEN (1996). Elegendo como referencial empírico quatro propostas paulistas de formação professores em exercício (PEC - Formação Universitária, Pedagogia Cidadã, PROESF e o curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP), objetivou identificar as concepções de estágio supervisionado presentes nesses cursos voltados para a formação de professores experientes no magistério e que, possivelmente, tenham já estruturado um *habitus* (BOURDIEU, 2009) ligado à docência. A pesquisa foi realizada sob uma abordagem qualitativa, a partir da análise de documentos relativos aos programas focalizados e de entrevistas semiestruturadas com sujeitos diretamente envolvidos com os estágios supervisionados nesses cursos (tutores, orientadores e coordenadores). A análise do conteúdo (BARDIN, 2009) dos documentos e entrevistas revelou um modelo formativo baseado na perspectiva de formação ao longo da vida, valorizando, portanto, o campo profissional e o trabalho docente como elementos essenciais para o desenvolvimento constante de novos conhecimentos e de competências ligadas à profissão docente. Nos programas focalizados, os estágios supervisionados eram considerados dispositivos para a formação de professores mais flexíveis e capazes de adaptarem-se aos contornos de uma nova profissão docente - cuja configuração encontra-se em curso -, e de gerirem continuamente sua própria formação por meio de uma atitude reflexiva e investigativa diante da prática profissional. A análise dos dados revelou, ainda, que em todos os cursos focalizados houve a consideração e o 'aproveitamento' da experiência docente dos alunos-professores atendidos; o que, no entanto, assumiu um tom marcadamente pragmático, distante da valorização da experiência como fonte privilegiada de saberes profissionais. Destaca-se, ainda, que no caso de dois programas especiais focalizados, o 'aproveitamento' da condição profissional dos alunos-professores reverteu-se na proposição de estágios *em responsabilidade e em situação* de trabalho, modalidades pouco exploradas (ou mesmo até então ausentes) no cenário da formação docente no Brasil. No entanto, o modo como essas propostas de estágio foram organizadas limitou consideravelmente seu caráter inovador, fazendo emergir inclusive certos limites historicamente presentes na configuração dos estágios supervisionados na formação docente brasileira.

**Palavras-chave:** programas especiais – formação de professores em serviço – estágio supervisionado – prática de ensino – formação ao longo da vida.

Supervised internship in the formation of teachers in service: from the 'use' of the practice to the attempt of reinventing teachers

## ABSTRACT

The research focuses on supervised internship of teaching practice in education programs at the college level for teachers in service that arise within the movement of teaching universitarization post LDBEN (1996). Electing as empirical referent four proposals from São Paulo of teachers education in practicing (PEC - University Education, Citizen Pedagogy and PROESF and Degree in Pedagogy in UNIVESP), we aimed to identify the concepts of supervised internship in these courses for teacher education experienced in teaching and, possibly, that have already structured a *habitus* (BOURDIEU, 2009) linked to teaching. The research was conducted under a qualitative approach, based on an analysis of documents relating to the focused programs and semi-structured interviews with individuals directly involved with supervised internship in these courses (tutors, mentors and coordinators). The content analysis (BARDIN, 2009) of the documents and interviews revealed a training model based on the perspective of lifelong education, enhancing therefore the professional field and teaching as essential to the ongoing development of new knowledge and skills related the teaching profession. In the focused programs, supervised internship were considered the devices for a more flexible teacher education and able to adapt to the contours of a new teaching profession – whose configuration is ongoing – and continuously manage their own education through investigative and reflective attitude in the face of professional practice. Data analysis also revealed that in all courses, there were the consideration and ‘exploitation’ of teaching experience of the students-teachers attended; which, however, assumed a markedly pragmatic tone, far from valuing experience as a prime source of professional knowledge. It is noteworthy also that in the case of two special programs focused on the ‘use’ of the professional status of students-teachers reversed in the proposition of internship *in responsibility* and in work *situation*, arrangements unexplored (or even absent) in the scenario of teacher education in Brazil. However, the manner in these internship proposals were organized considerably limited its innovative character, giving rise to certain limits including historically present in the setting of supervised internship in teacher education in Brazil.

**Keywords:** special programs – education of teachers in service – supervised internship – education practice – lifelong education.

## LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação a Distância
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FCC	Fundação Carlos Chagas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IUFMs	Instituts Universitaires pour la Formation des Maîtres
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Desporto
NCATE	Commissioned by the National Council for Accreditation of Teacher Education
PEB I	Professores da Educação Básica
PEC	Programa de Educação Continuada
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PROESF	Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas
PROFORMAÇÃO	Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso



TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo
WCEFA	World Conference on Education for All

## SUMÁRIO

	Página
APRESENTAÇÃO .....	11
1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA .....	16
1.1. Objetivos .....	21
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	23
2.1. Análise dos dados .....	28
3. OS PROGRAMAS FOCALIZADOS NA INVESTIGAÇÃO .....	31
3.1. PEC - Formação Universitária .....	31
3.2. Projeto Pedagogia Cidadã .....	34
3.3. PROESF .....	36
3.4. Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP .....	38
4. ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	41
4.1. O Estágio supervisionado na legislação brasileira: algumas considerações ...	41
4.2. Estágio supervisionado na Licenciatura em Pedagogia: o que dizem os estudos no banco de teses e dissertações da Capes (2000-2010) .....	46
4.3. O estágio supervisionado na formação docente: algumas concepções que circulam no campo educacional .....	61
5. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS PROGRAMAS FOCALIZADOS PELO ESTUDO .....	70
5.1. Vivências Educadoras no PEC - Formação Universitária: definições, objetivos e perfil profissional docente .....	70
5.1.1. A organização das Vivências Educadoras no PEC - Formação Universitária .....	76
5.2. Estágio supervisionado no curso de licenciatura em Pedagogia do Projeto Pedagogia Cidadã: entre definições e práticas .....	93
5.2.1. A organização do estágio supervisionado no Projeto Pedagogia Cidadã	98
5.3. Estágio supervisionado no PROESF: práticas e concepções na formação dos alunos-professores .....	108
5.3.1. A organização do estágio supervisionado no PROESF .....	117
5.4. Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP: concepções sobre o estágio	

supervisionado na formação de professores em serviço .....	127
5.4.1. A organização do estágio supervisionado no curso de licenciatura em Pedagogia da UNIVESP .....	136
5.4.2. Orientação do estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UNIVESP: entre o presencial e o virtual .....	157
6. ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO E O PRINCÍPIO DE FLEXIBILIZAÇÃO DOS CAMINHOS FORMATIVOS DOCENTES .....	166
6.1. Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP: da ampliação do conceito de docência à flexibilização das possibilidades para o estágio supervisionado .....	166
6.2. PROESF e PEC: flexibilização do tempo e do espaço na realização dos estágios em situação de trabalho .....	172
6.3. Pedagogia Cidadã: o apagamento da condição profissional dos alunos (professores) e a flexibilização mínima na organização da formação docente...	175
6.4. Flexibilização como princípio emergente na formação docente: adaptações curriculares e dinamismo na configuração das alterações no perfil profissional almejado .....	177
7. FORMAÇÃO DE PROFESSORES AO LONGO DA VIDA: ENTRE A CENTRALIDADE DO SUJEITO E DE SEU CONTEXTO DE TRABALHO E A BUSCA POR CAMINHOS PROFISSIONAIS ALTERNATIVOS .....	186
7.1. A formação ao longo da vida e o professor como um “empreendedor de si”: onerosa responsabilidade ou virtuosa evolução da profissão docente .....	194
7.2. A formação de professores reflexivos nos estágios: desenvolvendo posturas para uma formação ao longo da vida .....	197
7.2.1. PEC - Formação Universitária: as Vivências Educadoras como dispositivo para a formação do professor investigador .....	197
7.2.2. Projeto Pedagogia Cidadã: a reflexão como possibilidade de iniciação à pesquisa educacional .....	199
7.2.3. PROESF: Reflexão e análise da própria prática pedagógica por parte dos alunos-professores .....	201
7.2.4. Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP: o estágio supervisionado e os espaços de reflexão e investigação na formação da autonomia profissional do pedagogo .....	203
7.3. Em busca do professor-reflexivo e do professor-investigador: mudanças no modo de conceber a formação docente .....	205
8. A PRÁTICA COMO EIXO DA FORMAÇÃO DOCENTE E AS DIFERENTES MODALIDADES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO .....	221
8.1. Algumas propostas recentes de estágio supervisionado no Brasil .....	223

8.2. O acompanhamento dos estágios na formação de professores e o papel do docente <i>expert</i> .....	231
CONSIDERAÇÕES FINAIS: O estágio supervisionado na formação docente em serviço: do aproveitamento da prática à remodelagem dos professores para uma formação ao longo da vida .....	241
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	249
Teses e Dissertações – CAPES (2000-2011) .....	263
ANEXO 01: Quadro sobre organização dos estágios nos programas de formação de professores em serviço abordados na pesquisa .....	268
ANEXO 02: Quadro de teses e dissertações do Banco de dados da Capes (2000 - 2010) sobre estágio supervisionado na Licenciatura em Pedagogia .....	269
ANEXO 03: Roteiro para as entrevistas .....	274
ANEXO 04: Exemplo de quadro de análise: entrevista com orientador de turma da Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP.....	276
ANEXO 05: Exemplo de entrevista: Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP .....	283

## APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa, com o título “Estágio supervisionado na formação docente em serviço: do 'aproveitamento' da prática à tentativa de reinventar os professores”, foi realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da UNESP (*campus* de Rio Claro/SP) e seu desenvolvimento contou com apoio da FAPESP, por meio da concessão de bolsa de mestrado<sup>1</sup>. Seu objetivo central foi identificar as concepções de estágio supervisionado presentes em programas especiais de formação de professores que já exercem a docência.

O interesse pela temática da formação de professores marca minha trajetória, como graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UNESP - *Campus* de Rio Claro/SP e como professora nos anos iniciais da educação básica.

Para delinear inicialmente o problema desta pesquisa, parti das conclusões de um estudo que realizei anteriormente, como estudante de Pedagogia, e que apresentei como trabalho de conclusão de curso. Com o título “Discursos sobre a formação de duas gerações de professores: o caso do projeto CEFAM e das novas propostas para o curso de pedagogia” (VASQUES, 2008), aquele estudo objetivou analisar discursos que circularam no campo educacional e que se referiam à formação de duas gerações brasileiras de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental; a primeira das gerações, contemporânea ao projeto CEFAM (um exemplo significativo das propostas de reformulação da formação docente entre o final da década de 1980 e a primeira metade da década de 1990), e a segunda geração, formada a partir da segunda metade da década de 1990 até os dias atuais, cuja formação tem sido balizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Os documentos referentes ao primeiro período destacavam a necessidade de se desenvolver, pela formação, competências técnicas por parte do professor que estivessem acompanhadas por um forte compromisso político com a educação. O tom era o da redemocratização do país. Já no que se refere ao segundo período considerado, que inclusive coincide com o período focalizado na presente pesquisa, os discursos destacam a centralidade dos professores, enfatizando a necessidade de se profissionalizar o magistério e de desenvolver, junto aos

---

<sup>1</sup> O trabalho integra o projeto “Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos”, financiado pelo CNPq e coordenado pelas professoras doutoras Denise Trento Rebello de Souza e Flavia Medeiros Sarti. Tanto a investigação ora apresentada quanto o projeto mais amplo ao qual está ligada se vinculam ao Projeto Temático FAPESP “Programas especiais de formação de professores, educação a distância e escolarização: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço” coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Belmira Oliveira Bueno.

professores, competências individuais para um ensino mais eficaz. Valoriza-se a dimensão prática da formação que, por vezes, se torna aligeirada e assume um tom marcadamente pragmatista. O resultado desse cenário tem sido um enfraquecimento político dos professores e a intensificação da tendência de individualização e segmentação do magistério.

A esse respeito, Maués (2003) assinala que a ênfase na formação prática/validação das experiências constitui um dos eixos que fundamenta o modelo de formação atualmente vigente. Essa tendência tem contribuído para uma progressiva atenção aos estágios supervisionados na formação de professores. É partindo da consideração de que o estágio supervisionado constitui um importante espaço de formação e de produção de conhecimentos – tal como é apontado na revisão bibliográfica (Capítulo 4, item 4.2) deste trabalho – que me interessei por investigar esse dispositivo formativo na formação dos professores. Tendo em vista as ideias então identificadas no estudo anterior a respeito dos discursos na formação de professores – que atribuem atualmente maior atenção à dimensão prática da formação e à importância das experiências docentes – buscou-se, com a presente investigação, aprofundar a compreensão desses aspectos.

Para tanto, optou-se por focalizar o caso dos programas especiais de formação de professores em exercício (instituídos a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996), considerando-os como espaços interessantes, em que a alusão à experiência docente se faz fortemente presente, já que a mesma constitui condição *sine qua non* para a criação e implementação desses cursos. Partindo dessa ideia, buscou-se compreender como as práticas e experiências profissionais dos alunos-professores<sup>2</sup>, já constituídas no exercício da docência, seriam assumidas nas propostas de estágio supervisionado desses programas especiais. É importante salientar ainda que a proposta deste estudo também surgiu da constatação de que os discursos atuais sobre os estágios supervisionados de prática de ensino tendem a caracterizá-los como espaços de socialização profissional, diferente do que ocorria anteriormente, quando os estágios eram considerados ocasiões para a aplicação dos modelos aprendidos na formação inicial (BUENO, 2009). Essa nova perspectiva ligada ao estágio supervisionado leva-nos a questionar como esse dispositivo formativo é concebido nos programas especiais destinados à formação dos alunos-professores que, se pressupõe, já estejam socializados na cultura profissional docente.

Entendendo, com Bello (2008), que os programas especiais venham inspirando um

---

<sup>2</sup> Neste texto, optou-se pelo uso do termo “alunos-professores” para a identificação dos estudantes desses programas, posto que os mesmos são professores que já atuam na docência e que nos programas especiais assumem o papel de alunos.

modelo de formação apoiado em “dispositivos escolares distintos dos utilizados normalmente nos chamados cursos de graduação regulares” (p. 75), revela-se a importância de se investigar as concepções que envolvem o estágio supervisionado na formação de professores em serviço por eles oferecida.

Considerando esses aspectos, a presente pesquisa foi desenvolvida sob uma abordagem qualitativa, a partir do estudo de documentos relativos a quatro programas especiais e de entrevistas semiestruturadas, realizadas com profissionais diretamente envolvidos com a implementação dos estágios supervisionados naqueles cursos. O referencial empírico foi constituído exclusivamente por programas implementados no estado de São Paulo: o PEC - Formação Universitária, o PROESF, o Projeto Pedagogia Cidadã e o curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP. Os dados reunidos no estudo dos documentos e das entrevistas foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2009), seguindo as fases de pré-análise, de exploração do material e de tratamento, inferência e interpretação dos dados.

Sendo o produto final desse percurso investigativo, esta dissertação de mestrado está organizada em oito capítulos:

No capítulo 1 – de Introdução e Justificativa – buscou-se contextualizar o estudo tendo como ponto de partida os discursos e as políticas que enfatizam a importância da formação de professores e a construção, por meio dela, de um perfil docente capaz de atender aos desafios inerentes ao processo de globalização e de mundialização.

No capítulo 2 – denominado “Procedimentos metodológicos” – são descritos os caminhos percorridos no estudo de caráter qualitativo, tendo como base aportes teóricos e metodológicos. Foram apresentados os cursos focalizados como referenciais empíricos neste estudo e as etapas desenvolvidas na investigação, entre elas: a seleção dos documentos e dos sujeitos de pesquisa, o trabalho de campo baseado em entrevistas semiestruturadas, os procedimentos ligados ao tratamento dos dados baseados na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2010) que seguiu a etapa da leitura “flutuante”, a seleção dos documentos relevantes, o recorte das unidades de registro nos documentos, a classificação de “itens de sentido” e a definição das categorias de análise. As categorias iniciais reveladas pela análise dos dados foram: a organização do estágio, o modo como se define e concebe o estágio nos programas e o modo de conceber a experiência docente dos alunos-professores.

No capítulo 3 – “Os programas focalizados na investigação” – são apresentados mais detalhadamente os cursos focalizados na investigação: o PEC - Formação Universitária (USP), o Projeto Pedagogia Cidadã (UNESP) e o PROESF (UNICAMP) e também o curso de

Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP, abordando o processo de criação desses programas bem como sua organização, a duração, a estrutura curricular, os vínculos institucionais, os princípios e objetivos ligados aos cursos, suas estratégias metodológicas etc.

O capítulo 4 – “Estágio supervisionado na formação de professores” – apresenta os resultados da revisão bibliográfica realizada no âmbito do estudo, sobre a temática do estágio supervisionado. Tal revisão focalizou discussões relativas à legislação brasileira, pesquisas acadêmicas e outros escritos da literatura educacional. Buscou-se apresentar uma síntese sobre os apontamentos encontrados na legislação brasileira a respeito do estágio supervisionado na formação de professores. Em seguida, é apresentado um levantamento sistematizado elaborado sobre o estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura em Pedagogia nos resumos de teses e dissertações disponíveis no banco de dados da Capes entre os anos de 2001 a 2011. Por último, discute-se concepções de estágio supervisionado a partir de uma revisão da literatura educacional (artigos de periódicos, livros, anais de congressos etc).

O capítulo 5 – “O estágio supervisionado nos programas focalizados pelo estudo” – apresenta os dados reunidos a partir do estudo dos documentos e das entrevistas realizadas com profissionais ligados à implementação dos estágios em cada um dos programas selecionados. Foram destacados os modos como cada curso define e organiza os estágios supervisionados, revelando diferentes perspectivas na maneira de conceber esse dispositivo, tendo em vista as especificidades ligadas aos alunos-professores e os objetivos atribuídos a esse processo.

No capítulo 6 – “Estágio supervisionado nos cursos de formação de professores em serviço e o princípio de flexibilização dos caminhos formativos docentes” – e no capítulo 7 – “Formação de professores ao longo da vida: entre a centralidade do sujeito e de seu contexto de trabalho e a busca por caminhos profissionais alternativos” – são apresentadas análises e discussões elaboradas a partir do estudo dos dados reunidos em campo.

Por fim, no capítulo 8 – “A prática como eixo da formação docente e as diferentes modalidades de estágio supervisionado” – são apresentadas algumas propostas de estágio supervisionado diferenciadas que emergem mais recentemente no contexto brasileiro e que preveem uma imersão mais sistemática dos futuros professores no campo profissional.

Nas considerações finais – “O estágio supervisionado na formação docente em serviço: do aproveitamento da prática à remodelagem dos professores para uma formação ao longo da vida” – são discutidas as ideias centrais que emergiram da análise dos dados e que, apresentadas nos capítulos precedentes, referem-se às concepções de formação e de estágio



supervisionado identificadas nos cursos analisados. Tais análises sugerem que, se por um lado algumas das propostas analisadas mantiveram práticas tradicionalmente ligadas ao estágio supervisionado, por outro, as especificidades dos cursos analisados fazem emergir no campo da formação docente modalidades de estágios diferenciadas e até mesmo inéditas no contexto brasileiro.

## 1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Nos últimos anos, sobretudo a partir da década de 1990, a formação de professores tem ocupado o centro das preocupações políticas e sociais, sendo considerada fundamental para o desenvolvimento econômico, a preparação dos jovens para o século XXI, entre outros “desafios do futuro” (NÓVOA, 1999). As mudanças no contexto mundial e as novas exigências econômicas e sociais motivaram reformas educacionais (BELLO, 2008; MAUÉS, 2003; VAILLANT, 2005) que tiveram como principal mote a crítica à escola e especialmente à formação de professores, considerada “desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade” (MAUÉS, 2003, p. 91).

As críticas atribuídas à formação de professores não são recentes e intensificaram-se a partir da década de 1980. O baixo rendimento escolar passou a ser considerado resultado de uma presumida “má formação” dos professores, vistos como incapazes de lidar com a diversidade dos alunos, principalmente os advindos das camadas populares. Tais considerações fornecem base ao que Souza (2006) denomina de “argumento da incompetência” do professor. Assim, mudanças na formação de professores passaram a ser apontadas como principal meio para superar os problemas relativos à escolarização da população.

A partir do final da década de 1980, com as transformações no contexto econômico e social inerentes ao processo de *globalização* (econômica) e de *mundialização* (intensificando a circulação de pessoas, de informações, de conhecimento etc), lugar de maior destaque foi alcançado pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization). Por meio de uma política intervencionista, tais agências passaram a incentivar reformas na formação de professores, considerando-a como elemento estratégico para o novo contexto que se delineava (MAUÉS, 2003; BELLO, 2008).

A formação de professores passou a ser considerada central inclusive para a profissionalização do magistério, cuja necessidade para o “novo” contexto foi anunciada em um relatório elaborado pelo americano *The Holmes Group* (1986). O documento foi amplamente difundido na área e propunha uma reforma na formação de professores que fosse aliada a uma mudança estrutural para transformar a docência em uma “verdadeira” profissão (1986, p. 62). Nessa mesma direção, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (WCEFA, 1990) sustenta o argumento de que as mudanças na formação docente deveriam

integrar um conjunto mais amplo de medidas voltadas para o aprimoramento profissional docente.

Seguindo essa tendência internacional de reformar a formação docente para profissionalizar o magistério, optou-se no Brasil pela via da universitarização dos professores, tendo como marco a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que preconizou no Art. 62 a elevação da formação dos professores ao nível superior:

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 (BRASIL, 1996, art. 62).

Na sequência, outros documentos também incentivaram a elevação da formação dos professores brasileiros ao nível superior, entre os quais figura o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a) que estabelece como meta a ampliação de programas de formação em serviço que assegurem a qualificação mínima designada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Mais recentemente, o Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009a), que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, também apontou entre seus objetivos a ampliação da oferta de cursos e do número de docentes licenciados em instituições públicas de ensino superior para o exercício na educação básica pública.

Esse processo de universitarização do magistério integra o movimento brasileiro de profissionalização docente, que a exemplo do que ocorre em outros países, seria uma forma de alcançar a melhoria da qualidade do ensino por meio da qualificação dos professores (MAUÉS, 2003; BELLO, 2008). Do mesmo modo, as políticas que salientam a importância da formação docente em nível superior consideram que o aprofundamento nos conhecimentos teóricos e científicos representaria maior domínio no exercício da profissão e conseqüentemente a melhoria da qualidade do ensino (MAUÉS, 2003).

Sob tal perspectiva, pretende-se que a formação docente seja baseada em conhecimentos especializados, considerados necessários ao exercício da profissão, e certificados por um diploma (MAUÉS, 2003). Essa universitarização da formação docente

possibilitaria a elevação do *status* social do magistério, que deixaria de ser visto como um “mero ofício”, baseado apenas em saberes de cunho prático, adquiridos pela experiência (SARTI, 2005).

Indo ao encontro dessa mudança na formação e no *status* social do magistério, e tal como previsto no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a), a primeira década do milênio fora marcada no contexto brasileiro pela implementação de programas especiais de formação em nível superior para professores que já exercem a profissão e que tiveram sua formação inicial em nível médio. Tais programas são realizados em caráter “especial”, objetivando, em um tempo previamente determinado, atender uma demanda desses professores que não possuem formação em nível superior.

Tendo como princípio o interesse em conhecer melhor esse processo de universitarização que alterou significativamente a formação docente no país, o presente estudo focaliza programas que visam elevar o nível de formação dos professores que já se encontram em serviço. Propõe-se, mais especificamente, investigar em que consiste o estágio supervisionado nessa formação que é dirigida exclusivamente para professores já experientes no magistério.

A importância desses programas realizados para certificar os professores em serviço reside no fato de que os mesmos têm desempenhado um papel fundamental na expansão e equalização da formação dos professores da educação básica em nível superior. Tais programas apoiam-se em “dispositivos escolares distintos dos utilizados normalmente nos chamados cursos de graduação regulares” (BELLO, 2008, p. 75) e, pressupõem-se que venham inspirando um novo modelo de formação de professores:

Observa-se que algumas instituições oferecem esse tipo de curso a pessoas que não são das redes públicas de ensino, ou ainda, não são sequer professores [...] É um **modelo que vem perdendo seu perfil especial e temporário**, como havia sido sinalizado quando de sua criação, sendo reproduzido sistematicamente principalmente por instituições privadas [...] Tais iniciativas têm o apoio do Estado, já que possuem amparo legal do MEC ou dos órgãos competentes para seu funcionamento (BELLO, 2008, p. 75, grifos nossos).

O modelo de formação de professores que se insinua nesses programas especiais está ligado ao ‘novo perfil’ que se espera dos professores da Educação Básica, para que sejam capazes de atender as múltiplas necessidades da escola e da sociedade atual.

De acordo com Bueno (2006), esse processo de implantação dos programas de capacitação de professores em serviço vem promovendo mudanças na formação que resultam na constituição de um modelo formativo e de gestão motivado pelo uso das novas tecnologias da informação e comunicação e do ensino a distância. Esse processo fundamenta-se em argumentos que defendem a necessidade de inovações das escolas para acompanharem as mudanças advindas do processo de globalização e das transformações sociais atuais.

Bueno e Souza (2012) discutem as lógicas que constituem um modelo de formação em serviço que fora testado nos programas especiais e que acaba por influenciar significativamente a formação inicial de professores no país. Para as autoras, essa tendência se justifica pela formação de um grande número de professores em um curto espaço de tempo e pelas políticas que recentemente tem incentivado parcerias para garantir uma formação inicial de professores preferencialmente na modalidade presencial com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância. Esse modelo também prevê novas figuras docentes como tutores, teleconferencistas, videoconferencistas, orientadores etc. A lógica do modelo revelado nos programas especiais é regido, ainda segundo Bueno e Souza, por um mecanismo de controle racionalista-instrumental e por “um conjunto de práticas que levam os docentes a buscar as referências modelares neles mesmos: o professor reflexivo, o professor pesquisador, a relevância da própria prática, o olhar para si mesmo, para sua história” (2012, não paginado). O modelo de formação contemporâneo focalizaria, portanto, o professor e sua própria prática buscando uma “(re)modelagem de si” (BUENO e SOUZA, 2012).

A presente pesquisa parte do pressuposto de que o estágio supervisionado pode constituir um espaço privilegiado para uma formação desse tipo. Como explica Pimenta (2010), a identidade dos alunos-professores pode ganhar novos contornos na formação em serviço, a partir da vivência do estágio como espaço de reflexão e discussão que muitas vezes o professor não tem no decorrer de sua vida profissional.

Na formação inicial de professores o estágio supervisionado, enquanto um espaço privilegiado de contato com a prática e de socialização profissional teria importante papel na estruturação do *habitus* docente. Segundo Bourdieu, o *habitus* revela-se como um “sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores de práticas e representações” (2009, p. 87). Partindo do conceito de *habitus*, Dubar (1997) considera que a socialização dos indivíduos consiste em “um processo biográfico de incorporação das disposições sociais vindas [...] do conjunto de sistemas de ação com os quais o indivíduo cruzou no decorrer de sua existência” (p. 77).

Considerando o contexto dos programas especiais, supõe-se que os professores em serviço, já iniciados na docência e, portanto, socializados na cultura do magistério, tenham um *habitus* docente estruturado. Tendo em vista essa consideração, qual seria então o papel do estágio supervisionado previsto nas propostas de formação desses professores que já atuam no magistério? Os estágios seriam assumidos nos documentos dos cursos como dispositivo para a (re)configuração do *habitus* desses professores?

Bueno (2006) apoia-se em Bourdieu para salientar que o *habitus* pressupõe disposições incorporadas ao longo da vida a partir das relações do sujeito com o meio. Assim, o processo de mudança do *habitus* demanda um tempo maior do que o período de escolarização e de formação desses professores. Como explica Bourdieu (2009 [1980]), o *habitus* é “história incorporada, feita natureza [...] o presente não significa grande coisa se comparada a esse longo passado ao longo do qual nós nos formamos e do qual somos resultado” (p. 93).

De acordo com Bueno (2006), a maioria dos programas especiais de formação em serviço propõe formar, em um curto prazo, um grande contingente de professores com um novo perfil capaz de enfrentar as “urgências do presente e as demandas do futuro”. Tendo como base os documentos do PEC - Formação Universitária, a autora salienta que os mesmos pressupõem a mudança das práticas dos alunos-professores em curto prazo a partir de um conjunto de procedimentos estratégicos apoiados em tecnologias e pelo intermédio de diversos profissionais do programa, possibilitando o exercício da docência sob novos moldes. Segundo a autora, essa perspectiva confirma a intenção identificada nos programas sobre a possibilidade de modificar o *habitus* em um curto prazo de tempo, porém reitera que os mesmos encontram dificuldades em subscrever tais propostas de mudanças, visto que o processo de formação do *habitus* requer um tempo prolongado que ultrapassa o período de escolarização e de formação. A reinvenção dos professores só é possível quando os mesmos tiverem a possibilidade de subverter normas e modelos que não lhes fazem sentido.

Mas se o que se pretende com os programas especiais é “reinventar os professores” (BUENO, 2006), questiona-se: qual o lugar da valorização e do “aproveitamento” das experiências dos alunos-professores (BRASIL, 1996, Art. 61), salientado nas políticas de formação docente?

No âmbito dessa temática, Pimenta (2010) problematiza que “o estágio está entre o campo de poder da universidade e o campo de poder da escola” (p. 107) e os estagiários vivem a tensão desse jogo de forças. Esse aspecto traz à tona a problemática relação entre teoria e prática:

Essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada prática. Nos cursos especiais de formação de professores realizados em convênios entre secretarias de educação e universidades, observa-se essa desvalorização traduzida em contenção de despesas: aí as decisões têm sido reduzir a carga horária ou transformá-lo em “estágio a distância” atestado burocraticamente, dando margem a burlas (PIMENTA, 2010, p. 34).

Por esse caminho, a pesquisa ora em desenvolvimento visa contribuir para a compreensão do contexto atual da formação docente, desvelando nas propostas dos programas aspectos relativos ao papel reservado ao estágio supervisionado em um modelo de formação profissional docente que, seguindo o que ocorre no campo mais amplo da formação profissional, prevê que as aprendizagens profissionais ocorram longo da vida (e não somente no momento anterior ao ingresso na profissão).

A organização dos estágios na formação de professores em serviço merece atenção à medida que não há clareza na legislação que fornece as diretrizes básicas para sua realização (L. BUENO, 2009). Desse modo, pretende-se também contribuir para discussões sobre o estágio nas políticas de formação, considerando que esse vem sendo considerado momento privilegiado de formação (L. BUENO, 2009).

## **1.1. Objetivos**

Esta pesquisa tem por objetivo central investigar as concepções de estágio supervisionado de prática de ensino em programas voltados para a formação superior de professores em serviço, identificando as maneiras pelas quais esses estágios são organizados, que atividades preveem, que lugar conferem à experiência docente dos alunos do programa e que concepções de formação de professores lhes oferecem sustentação. Busca-se de modo mais específico:

- Identificar e caracterizar o papel do estágio supervisionado de prática de ensino em programas de formação superior voltados para professores em serviço,
- Verificar como esses estágios são organizados em cursos de formação superior destinados exclusivamente a professores que exercem a docência,
- Identificar e caracterizar as atividades propostas nesses estágios supervisionados,

- Identificar e caracterizar que lugar que a experiência dos professores ocupa nessas propostas de estágio supervisionado de prática de ensino.



## 2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo focaliza as concepções de estágio supervisionado de prática de ensino em quatro programas de formação superior de professores em serviço desenvolvidos no Estado de São Paulo, com a participação de universidades estaduais paulistas. Elege, pois, como referenciais empíricos:

- o PEC - Formação Universitária, desenvolvido em 2001 pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, a Universidade de São Paulo (USP), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP), ficou popularmente conhecido como PEC - Estadual. Após a finalização dessa primeira versão, foram implementadas a segunda (2003-2004) e terceira (2007-2008) edições do programa denominadas PEC - Municípios, com a participação da USP, a PUC e as Secretarias de ensino de alguns municípios do Estado de São Paulo,
- o Projeto Pedagogia Cidadã, implementado entre 2002 e 2007, a partir de parcerias entre a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e algumas prefeituras municipais do Estado de São Paulo,
- o PROESF, desenvolvido entre 2002 e 2008 pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em parceria com alguns municípios da região metropolitana de Campinas/SP,
- o curso de Licenciatura em Pedagogia – Programa de Formação de Professores em Exercício no Estado de São Paulo, para a Educação Infantil, para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão de Unidade Escolar – vigente a partir de 2010, é oferecido pela Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) e a UNESP.

Esses programas, responsáveis pela a formação de um grande contingente de professores em serviço para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, oferecem elementos importantes para o debate no campo da formação docente no cenário brasileiro.

Desse modo, esta pesquisa é realizada sob uma abordagem qualitativa, por meio de estudo documental e de entrevistas, com o objetivo de identificar concepções de estágio supervisionado que se fazem presentes em cursos de formação superior destinados exclusivamente a professores em serviço.

Entende-se que os documentos constituem uma fonte rica e estável de dados, que perdura no tempo (ANDRÉ e LÜDKE, 1986). Como explica Gil (1999), “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (p. 66).

Optou-se pelo estudo documental em função da natureza dos questionamentos propostos pela pesquisa, referentes ao papel e à organização dos estágios supervisionados tal como previstos pelos programas.

Nesse sentido, foi realizado inicialmente um levantamento de fontes documentais do tipo técnico e instrucional (ANDRÉ e LÜDKE, 1986), como propostas curriculares, programas do curso, manuais de estágio, fichas de estágio etc. Esses documentos fornecem informações sobre as concepções, o papel e a organização dos estágios.

No caso do PEC - Formação Universitária foram utilizadas fontes documentais impressas e oficiais, divulgadas durante o período de vigência do programa e empregadas na formação (o material impresso distribuído aos alunos-professores). Esses documentos foram fornecidos por profissionais envolvidos em pesquisas sobre o curso. Desse modo, foram selecionados os seguintes documentos:

- Proposta Básica do Programa (SÃO PAULO, 2003a),
- Manual do Aluno (USP, 2003),
- Material impresso das Vivências Educadoras (SÃO PAULO, [2003b]),
- Projeto Básico do Programa (SÃO PAULO, 2001).

Tais documentos abordam de uma maneira geral as diretrizes metodológicas e princípios do curso e, portanto, a leitura e análise dos documentos concentrou-se nas informações ligadas diretamente às Vivências Educadoras (equivalentes ao estágio supervisionado no PEC - Formação Universitária) de acordo com os objetivos do estudo. Para uma análise mais completa, optou-se por documentos das duas versões do programa (‘PEC - Estadual’ e ‘PEC - Municípios’).

Os documentos oficiais do curso de Curso de Licenciatura em Pedagogia do Projeto Pedagogia Cidadã selecionados para o estudo são:

- Manual de Estágio (UNESP, 2003a),
- Portaria Coordenadoria Geral nº 09 de 15 de Dezembro de 2003. Aprova o Regulamento do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Projeto Pedagogia Cidadã (UNESP, 2003b),
- Manual Acadêmico (UNESP, 2003c).

Nesse caso, a *internet* foi empregada como ferramenta de pesquisa e possibilitou encontrar tais documentos, disponíveis em arquivo digital na *homepage* oficial do referido curso no *site* exclusivo da UNESP (<https://sol.unesp.br/manual.htm> e <https://sol.unesp.br/institucional/legislacao.htm>).

Quanto ao PROESF, a princípio foi enviado um ofício a um dos coordenadores do curso descrevendo os objetivos do estudo e solicitando documentos (projeto pedagógico, manuais etc) que pudessem fornecer informações sobre o estágio supervisionado no curso. Em resposta à solicitação, o coordenador do curso informou não possuir documentos sobre os estágios supervisionados porque tais atividades foram consideradas como parte das práticas desenvolvidas pelos alunos nas suas respectivas salas de aula e que algumas informações adicionais poderiam ser encontradas no *site* da Faculdade de Educação da Unicamp. Considera-se, portanto, essa informação um dado importante para analisar como a prática docente foi considerada no curso. Considerando a impossibilidade de envio do documento pela instituição, foi utilizada a proposta pedagógica do PROESF disponível na página oficial da Unicamp na *internet* (<http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf.html>).

Os documentos oficiais do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP analisados nesta pesquisa são:

- Caderno de Formação: Orientações de Estágio Curricular Supervisionado (UNESP, 2011a),
- Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - Programa de Formação de Professores em Exercício, para a Educação Infantil, para Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Para a Gestão da Unidade Escolar (UNESP, 2008),
- Manual Acadêmico do Curso de Pedagogia: Programa de Formação de Professores em Exercício, para a Educação Infantil, para Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Para a Gestão da Unidade Escolar (UNESP, 2010).

O Manual Acadêmico e o Projeto Pedagógico foram enviados por uma orientadora de disciplina do referido curso e o Caderno de Estágio em sua versão mais recente foi adquirido diretamente na página oficial do curso na *internet*. Compreende-se que os documentos do curso de Pedagogia da UNIVESP, mesmo que publicados, ainda podem receber alterações futuras visto que o mesmo está em processo de implementação.

O tipo informação reunida sobre cada programa é bastante semelhante, visto que são provenientes de fontes primárias e oficiais, permitindo focalizar os mesmos aspectos na consideração de cada um dos programas. A pesquisa e seleção dos documentos relevantes para o estudo teve como critério aqueles que abordavam a organização dos estágios

supervisionados, bem como a descrição das atividades, considerações sobre o que se compreende por estágio supervisionado etc.

Para complementar os dados obtidos pela etapa do estudo documental e desvendar questões sobre o tema que não foram abordadas nos documentos, foi realizado um trabalho complementar baseado em entrevistas semi-estruturadas, tendo como ponto de partida a organização dos estágios supervisionados, os desafios e estratégias ocorridos para atender às necessidades do professores-alunos etc. Para André e Lüdke (1986) as entrevistas são consideradas uma das principais técnicas de coletas de dados, estando baseadas na interação entre o pesquisador e o entrevistado. Desse modo, foram entrevistados profissionais ligados à organização e/ou implementação dos programas (tutores, orientadores e coordenadores).

Por essa via, as entrevistas focalizaram o modo como os estágios são/foram organizados, visando ainda identificar objetivos e práticas que ultrapassam o que fora exposto nos documentos. Como o foco desse estudo constituiu as concepções de estágio supervisionado presentes nas propostas dos programas, não foram planejadas entrevistas com alunos-professores formados pelos mesmos.

Os informantes da pesquisa foram selecionados por meio de levantamento em *sites* oficiais dos cursos na *internet* e nos currículos *lattes* disponibilizados pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). A seleção desses informantes teve como critério inicial profissionais diretamente ligados à organização e implementação dos estágios supervisionados nos programas. Em seguida, os profissionais foram convidados a participar desta pesquisa por meio de entrevistas, realizadas com aqueles que aceitaram contribuir com dados sobre os estágios. Cabe ressaltar a dificuldade de contato com profissionais dos programas já extintos (PEC, Pedagogia Cidadã e PROESF).

As entrevistas realizadas com os sujeitos envolvidos nos programas especiais já finalizados (PEC, Pedagogia Cidadã e PROESF), basearam-se nas recordações desses profissionais sobre as atividades de estágio para responder aos questionamentos, mas essa dificuldade não produziu consequências visto que o objetivo das entrevistas foi complementar os dados do estudo documental. Desse modo, foram realizadas cinco entrevistas com colaboradores dos programas:

A primeira entrevista foi realizada no mês de julho de 2011 na UNESP (*campus* de uma cidade no interior do estado de São Paulo) com uma ex-professora orientadora de turma do Projeto Pedagogia Cidadã que foi responsável por orientar os estágios supervisionados e os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Houve uma breve apresentação sobre a pesquisa e os objetivos, explicitando a importância da entrevista para a compreensão dos aspectos

estudados e a professora disponibilizou-se a falar sobre o assunto marcando data, local e horário para a entrevista. A professora lamentou não ter disponibilizado antecipadamente documentos que pudessem fornecer mais subsídios a esta pesquisa sobre o estágio. No dia agendado, a professora assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e autorizou a gravação de áudio da entrevista que durou uma hora e três minutos (das 14:05 as 15:08 h).

A segunda entrevista foi realizada no mês de setembro de 2011 na Faculdade de Educação da Unicamp com um ex-professor de disciplina do PROESF. Após contato por e-mail, o entrevistado definiu a data, o horário e local da entrevista. No dia previsto, os objetivos da pesquisa foram apresentados novamente, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado. O entrevistado autorizou a gravação da entrevista que durou quarenta e cinco minutos (das 11:00 as 11:45 h). O professor mostrou-se bastante disposto em falar sobre o PROESF e se disponibilizou a fornecer um material impresso sobre um seminário nacional de programas especiais realizado na Unicamp em 2003.

A terceira entrevista foi realizada no mês de outubro de 2011 no Instituto de Biociências da UNESP (*campus* de uma cidade no interior do estado de São Paulo) com um professor orientador de turma do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP, que também participou da elaboração das normas e diretrizes do estágio nesse curso. A entrevista durou uma hora e oito minutos (das 14:15 as 15:23 h) e foi gravada mediante autorização e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A quarta entrevista foi realizada em novembro de 2011 na Faculdade de Educação da Unicamp com uma ex-assistente pedagógica que lecionou em duas disciplinas no PROESF. Devido ao nível restrito de informações levantadas no documento do programa disponibilizado *online* a respeito do estágio supervisionado, optou-se por entrevistar uma assistente pedagógica ligada a uma disciplina do curso tendo em vista que a mesma poderia fornecer informações sobre a relação entre a formação e a prática dos alunos-professores ligada ao estágio nesse curso. A entrevista marcada previamente teve início às 11:45 h e durou uma hora e vinte e dois minutos, sendo gravada e autorizada mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A quinta entrevista foi realizada em janeiro de 2012 na cidade de São Paulo/SP com uma ex-tutora que atuou na primeira edição do PEC - Formação Universitária. Mesmo alegando dificuldade para recordar alguns aspectos do curso (o que já era previsto), a entrevistada apresentou disponibilidade em contribuir com o estudo, considerando as Vivências Educadoras um momento importante da formação dos alunos-professores.

Ademais, não houve interferências externas para a realização da entrevista, que foi gravada conforme autorização da entrevistada mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Cabe salientar que os procedimentos relativos às entrevistas foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências da UNESP (*campus* de Rio Claro). As entrevistas, já que semi-estruturadas, foram pautadas em um roteiro básico (Anexo 03) e transcritas integralmente (conforme exemplo disponibilizado no Anexo 05).

## **2.1. Análise dos dados**

Como previsto no projeto inicial da pesquisa, os dados reunidos por meio do estudo documental e das entrevistas semi-estruturadas foram analisados segundo a perspectiva de análise de conteúdo, como forma de investigação sistemática do conteúdo presente no documento estudado, que representa segundo Bardin (2011):

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 48).

O objetivo da análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), é a inferência que visa descobrir ou deduzir de maneira lógica nos documentos a manifestação “de estados, de dados, e de fenômenos” (p. 45).

A análise de conteúdo segundo Bardin (2011) possui duas funções: “heurística” e de “administração de prova”. Esta pesquisa se vale das análises para atender a uma função heurística, como via exploratória, que “aumenta a propensão para a descoberta” (p. 35). A segunda função, de “administração de prova” tem como direção hipóteses formuladas e analisadas no estudo. As análises se pautaram no código linguístico escrito (propostas pedagógicas, manuais, diretrizes dos cursos etc) e oral por meio de entrevistas com sujeitos participantes da implementação dos estágios supervisionados nos referidos cursos. De acordo com Bardin (2011) os códigos linguísticos são passíveis de análise de conteúdo.

Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo perpassa três fases: a pré-análise que consiste em um primeiro contato com o material a fim de formular as hipóteses e objetivos, selecionar os documentos a serem analisados e criar indicadores (frequência, repetição de termos etc) com intuito de fundamentar a interpretação final; em seguida, a exploração do material, definida como um processo de codificação do material selecionado na pré-análise, realizando o recorte a partir da escolha das unidades de sentido, a enumeração, definindo as regras de contagem e a classificação por meio da elaboração de categorias; e por último o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação que consiste em expor as informações levantadas, confrontando-as com as informações já existentes sobre o tema.

Inicialmente realizou-se uma leitura “flutuante”, que segundo Bardin (2011) é uma “leitura intuitiva, muito aberta a todas as ideias, reflexões, hipóteses, numa espécie de *brainstorming* individual” (p. 75). Os documentos foram selecionados seguindo alguns critérios definidos por Bardin (2011) que buscam aumentar a rigorosidade da escolha: a *exaustividade* abrangendo todos os elementos necessários para o estudo; a *representatividade*, cuja amostragem de documentos deve ser representativa tendo em vista o estágio em cada curso selecionado; a *homogeneidade*, buscando selecionar todos os documentos que pudessem fornecer informações sobre o estágio em cada programa; e a *pertinência*, documentos adequados enquanto fonte de informação de acordo com os objetivos do estudo.

A partir da primeira leitura dos documentos, foram elaborados arquivos para cada um dos programas tendo como critério aspectos que *a priori* pareciam interessantes para o estudo, como os objetivos delineados para o estágio supervisionado, como eram definidos, os fatores que envolvem sua organização etc. Simultaneamente a essa etapa procedeu-se a seleção e destaque das frases e palavras inserindo os primeiros comentários. O recorte das unidades de registro nos documentos levou em consideração frases consideradas pertinentes ao estudo e que podem ser consideradas como:

[...] unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e contagem frequencial [...] Efetivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, por exemplo, o “tema”, enquanto que outros são feitos a um nível aparentemente lingüístico, como a palavra ou a “frase” (BARDIN, 2011, p. 134).

Os aspectos selecionados segundo esses critérios definidos foram agrupados por

temas, realizando-se, portanto, uma classificação de “itens de sentido” (BARDIN, 2011, p. 73).

O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significação isoláveis. [...] Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido (BARDIN, 2011, p. 135).

Seguindo essas etapas, novamente os arquivos foram agrupados definindo, portanto, três categorias contendo as características dos cursos analisados:

- Organização do estágio: carga horária, espaços de realização, responsáveis pela orientação, etapas ou modalidades de estágio, projetos, atividades etc,
- Concepções de estágio: referente ao modo como se considera o estágio na formação de professores, as principais características do estágio em cada programa, os objetivos e o perfil dos professores envolvidos nos estágios,
- O modo de conceber a experiência docente dos alunos-professores nos programas e na elaboração da proposta de estágio.

De acordo com Bardin (2011) a categorização é “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (p. 147). Após essa fase foram realizadas as inferências (BARDIN, 2011) sobre os dados organizados para as conclusões desta pesquisa.

A partir da análise dessas categorias iniciais, emergiram outros caminhos para a discussão do estágio supervisionado nos programas selecionados, tais como a concepção de formação ao longo da vida, o princípio de *flexibilização* na formação docente, a ideia de professor reflexivo e investigativo etc.



### **3. OS PROGRAMAS FOCALIZADOS NA INVESTIGAÇÃO**

Tendo em vista explorar concepções de estágio supervisionado presentes na formação universitária de professores em serviço, o estudo aqui proposto elege como referencial empírico quatro programas implementados no Estado de São Paulo. Três dos programas focalizados assumiram caráter “especial”, tendo sido implementados por um período limitado em função da demanda de professores com necessidade de formação superior. São eles: o PEC - Formação Universitária (USP), o Projeto Pedagogia Cidadã (UNESP) e o PROESF (Unicamp), todos já extintos. Elegeram-se também o curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP que, inspirado na experiência dos programas especiais, visa inicialmente a formação em nível superior de professores já em serviço. Como o curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP encontra-se ativo, sua consideração como referencial empírico pode possibilitar a identificação de mudanças e/ou permanências nas propostas de estágio antes implementadas nos programas já finalizados.

#### **3.1. PEC - Formação Universitária**

O PEC - Formação Universitária foi criado com o intuito de diplomar no nível superior os professores concursados e em exercício na rede estadual de ensino paulista. Sua primeira versão foi iniciada em 2001 e durou 18 meses, reunindo em sua implementação a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, a Universidade de São Paulo (USP), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP). O PEC - Estadual, como passou a ser denominado, foi sucedido por outras duas versões, denominadas PEC - Municípios, desenvolvidas apenas pela USP e pela PUC, a partir de solicitação feita ao Estado pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). O público dessas versões do PEC era constituído pelos professores das redes municipais de ensino não diplomados no nível superior (SÃO PAULO, 2003).

A primeira versão do PEC - Formação Universitária, a Estadual, foi desenvolvida entre 2001 e 2002 pela Secretaria de Estado da Educação e graduou cerca de 6.233 professores da educação básica (PEB I) atuantes na rede estadual paulista (SÃO PAULO, 2003). Como já mencionado, após o término da primeira iniciativa do PEC - Formação

Universitária, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo forneceu subsídios tecnológicos e didáticos aos municípios para o desenvolvimento da segunda (2003-2004) e terceira (2007-2008) edições denominadas PEC - Municípios. Após a primeira versão, foram realizadas algumas adequações na proposta e nos materiais do programa com o intuito de incluir a formação de professores da Educação Infantil (não abordada na primeira edição do programa) além dos professores PEB I, mantendo as propostas e os materiais da 1ª e 2ª edição do programa praticamente as mesmas (SÃO PAULO, 2003). Na versão ‘Municípios’, o programa abrangeu 41 cidades e graduou um total aproximado de 6.880 professores (VANZOLINI, [online]).

De acordo com a Proposta Básica do PEC - Municípios (SÃO PAULO, 2003), a existência do programa, em suas diferentes versões municipais, teve por justificativa legal o Artigo 30º da Constituição de 1988 que atribuiu aos municípios a responsabilidade de “manter, com a cooperação técnica e financeira da União do Estado, programas de educação pré-escolar e Ensino Fundamental” que impulsionou um processo de municipalização da educação básica, trazendo a necessidade de formação de profissionais que possibilitassem a qualidade do ensino; e o Art. 81 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 que permite “a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei” (BRASIL, 1996).

Em continuidade ao que foi estabelecido na primeira versão do PEC (Estadual), a proposta básica do PEC - Municípios orientou-se em alguns princípios educacionais, político-institucionais e pedagógicos definidos como:

O exercício da docência escolar deve ser a referência da organização institucional e pedagógica do programa de formação de professores; [...] Os professores são agentes fundamentais na implementação de políticas educacionais; [...] As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais devem ser tomados como referência na formação do professor multidisciplinar; [...] A construção de competências deve ser o eixo organizador do currículo; [...] A coerência entre a formação do professor e a prática de atuação que dele se espera deve pautar todas as atividades que serão desenvolvidas durante o Programa; [...] O domínio de objetos sociais de conhecimento e sua transposição didática devem ser priorizados; [...] A dimensão da pesquisa na formação do professor deve garantir o desenvolvimento de uma postura de investigador que leve à reflexão sobre sua ação cotidiana (SÃO PAULO, 2003, p. 07-12).

Baseando-se nesses princípios, a proposta do PEC teve como objetivo principal oferecer – com o uso de tecnologias de comunicação e informação – um programa superior especial de licenciatura plena para professores de educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental atuantes nas redes municipais de ensino participantes (SÃO PAULO, 2003). Mais especificamente pretendia:

Habilitar os professores efetivos de educação infantil e de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental das redes municipais, visando à melhoria de sua atuação na rede oficial de ensino; possibilitar a experimentação e avaliação pela comunidade acadêmica de uma proposta não convencional de formação de professores, mediante mídias interativas [...]; ampliar as referências teórico conceituais para uma melhor compreensão e descoberta de conteúdos e formas pedagógicas menos convencionais, possibilitando a produção e criação de opções mais significativas e aprendizagens no coletivo das escolas (SÃO PAULO, 2003, p. 13).

Seguindo esses objetivos, o programa organizou-se em módulos interativos que tiveram a função de sistematizar os referenciais teóricos da grade curricular por meio de temas e unidades. Como o PEC foi oficialmente considerado um curso “presencial com forte apoio de mídias interativas” (SÃO PAULO, 2003, p. 13), previu algumas atividades articuladas ao curso como:

- Videoconferências (VCs): ministradas por docentes, mestres e doutores indicados pela universidade. Essa atividade ocorria duas vezes por semana com duração de quatro horas,
- Teleconferências (TCs): foi uma atividade mensal com duração de três horas ministrada por convidados da universidade,
- Trabalhos monitorados (TMs), com carga horária de 16 horas semanais foram supervisionados por tutores e assistentes das universidades (SÃO PAULO, 2003).

As videoconferências e teleconferências tinham por objetivo fornecer suporte teórico-conceitual e eram realizadas por meio de palestras, aulas e dinâmicas de trabalho. Os trabalhos monitorados tinham o objetivo de trabalhar os temas abordados nas videoconferências e teleconferências e consistiam em sessões *on-line* (por meio da *internet* e *intranet*), *off-line* (orientadas pelo tutor) e de suporte (podendo traduzir atividades de pesquisa conforme opção do próprio aluno-professor) (SÃO PAULO, 2003).

Além dessas modalidades o curso ainda previu atividades de Vivências Educadoras

(VEs), Oficinas Culturais (OCs), Escrita de Memórias (EMs) e desenvolvimento de pesquisa e escrita de monografia (SÃO PAULO, 2003).

No PEC - Formação Universitária Estadual, a carga horária do curso foi 3.100 horas sendo 1.408 horas de atividades de aula e trabalhos monitorados, 400 horas de Vivências Educadoras no programa, 300 horas de Vivências Educacionais na escola (prática de ensino), 192 horas de Oficinas Culturais e 800 horas de reconhecimento de exercício associadas ao trabalho desenvolvido nas atividades complementares (SÃO PAULO, 2001, p. 19).

No caso do PEC - Municípios, de acordo com o Regimento, o curso totalizava 3.300 horas distribuídas entre 1.684 horas de desenvolvimento dos módulos interativos (incluindo oficinas culturais), 456 horas de atividades complementares (planejamento e avaliação das Vivências Educadoras, escritas de memórias, desenvolvimento de trabalhos de pesquisa), 360 horas de Vivências Educacionais na escola e 800 horas de reconhecimento de exercício associadas ao trabalho desenvolvido nas atividades complementares (SÃO PAULO, 2003, p. 21).

Cabe dizer que a ampliação da carga horária total do curso, bem como as alteração proporcional das atividades previstas nas duas versões podem estar relacionadas à inclusão da Educação Infantil na abordagem do PEC - Municípios.

Considera-se que as atividades das Vivências Educadoras correspondem ao estágio supervisionado, cuja denominação diferenciada visava atender os professores que já atuavam na docência. Nesse sentido, a Fundação Carlos Chagas, responsável pela avaliação externa desse programa, considerou as Vivências Educadoras como “diretamente relacionadas ao estágio realizado pelos alunos-professores nas escolas” (FCC, 2003, p. 21).

### **3.2. Projeto Pedagogia Cidadã**

O Projeto Pedagogia Cidadã foi implementado entre 2002 e 2007, a partir de parcerias entre a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e algumas prefeituras do Estado de São Paulo, com a finalidade de formar em nível superior, profissionais e professores que já atuavam nas redes municipais de ensino “para o exercício profissional na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª) e para a Gestão Escolar” (UNESP, 2003d, art. 2º). Face às exigências da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), documentos oficiais da UNESP explicam que a criação desse projeto constituiu “um caminho alternativo viável

para as necessidades de formação de um grande contingente de profissionais” (PROGRAD/UNESP, p. 09 apud UNESP, 2003c, p. 08). Tendo em vista esse aspecto, o Projeto Pedagogia Cidadã foi realizado em ambientes de aprendizagem baseados em recursos tecnológicos de informação e comunicação diplomando mais de 5.000 professores (DAVID, 2009).

Para cursar o Projeto Pedagogia Cidadã exigia-se, como requisito para ingresso no programa, que o professor fosse atuante nas redes de ensino municipais conveniadas, diplomado em Curso Normal ou Habilitação Específica, e aprovado no processo seletivo realizado pela Fundação Vunesp (UNESP, 2003d).

O curso, considerado presencial, foi coordenado pela UNESP e realizado em ambientes de aprendizagem das prefeituras municipais participantes, com turmas constituídas por no máximo 50 alunos. As aulas presenciais baseavam-se em textos acadêmicos disponibilizados em Cadernos de Formação que foram organizados por temas, disciplinas, eixos de formação ou ainda áreas de conhecimento (UNESP, 2003c). Além dos momentos presenciais, o curso utilizou recursos tecnológicos de informação e comunicação (TIC) como:

- Teleconferências desenvolvidas por professores universitários e convidados ligados à UNESP;
- Videoconferências coordenadas sob a responsabilidade de docentes da UNESP,
- Trabalho monitorado que consistia em atividades individuais e coletivas *on-line* (em ambiente computacional), *off-line* (com o professor) e de suporte (trabalho independente) (UNESP, 2003c).

A proposta do Projeto Pedagogia Cidadã definiu como princípio a articulação da formação inicial e continuada para professores e gestores baseada na reflexão e na construção de conhecimentos a partir da própria prática em uma perspectiva crítica e cidadã (UNESP, 2003c). Sob essa perspectiva foram estipulados os seguintes princípios para o Projeto Pedagogia Cidadã:

1. Formar o professor e o gestor escolar numa perspectiva crítica e cidadã;
2. Desenvolver saberes relacionados à ação docente;
3. Articular a formação inicial e a continuada;
4. Propiciar a formação baseada na reflexão permanente e no conhecimento construído a partir da prática (UNESP, 2003c, p. 08).

De acordo com os documentos, esses princípios do curso têm por objetivo então uma formação que possibilite aos alunos-professores uma postura reflexiva, capaz de construir conhecimentos a partir da própria prática. A articulação entre formação inicial e continuada pressupõe a consideração de que os alunos-professores já estão no exercício da docência. Tendo em vista tais princípios, são estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Desenvolver processos pedagógicos que visem à elaboração de conhecimentos teóricos e competências por parte dos alunos, otimizando a reflexão, a prática pedagógica e a autonomia intelectual;
- Estimular a reflexão sobre a prática pedagógica cotidiana do aluno, possibilitando-lhe a reconstrução do processo de análise da prática docente, tendo como instrumental os fundamentos da perspectiva científica;
- Estimular a prática de trabalho interativo e criativo na unidade escolar, aprimorando formas coletivas e interdisciplinares de intervenção;
- Possibilitar aos alunos o domínio crítico do uso das novas tecnologias disponíveis na sociedade e, especialmente, nas escolas;
- Incentivar o intercâmbio entre a Universidade e as Prefeituras Municipais;
- Contribuir para a interação entre as diversas modalidades de ensino, especialmente Educação Infantil e Ensino Fundamental (UNESP, 2003c, p. 09).

O Projeto Pedagogia Cidadã estabeleceu uma carga horária total de 3.390 horas, cuja estrutura curricular distribuiu-se entre: Conteúdos Científico-Culturais (2.190 horas), Prática de Ensino (400 horas), Estágio Curricular Supervisionado (400 horas na Educação Infantil e Ensino Fundamental e 200 horas na Gestão Escolar), atividades Acadêmico-Científico-Culturais (200 horas) e Trabalho de Conclusão de Curso (200 horas).

### **3.3. PROESF (Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas)**

O PROESF, vigente entre 2002 e 2008, ofereceu um total de 1613 vagas a partir de uma parceria entre a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Secretarias de Educação Municipal que abrangem a região metropolitana de Campinas/SP (SIVALLE, 2009).

O curso foi desenvolvido a partir de uma articulação política entre representantes da Pró-Reitoria de Graduação, de professores da Faculdade de Educação da Unicamp e de Secretários de Educação dos municípios participantes, constituindo um Fórum que se reunia semestralmente para traçar as contínuas diretrizes do projeto (PEREIRA et al, 2007).

A implantação do curso de Pedagogia do PROESF previu três dimensões na seguinte ordem:

1. Curso de Especialização para a formação de Assistentes Pedagógicos (APs) com o objetivo de preparar professores – formados em Pedagogia com reconhecida “liderança pedagógica” nas escolas que integram as secretarias de ensino participantes – selecionados pelos docentes universitários da Faculdade de Educação da Unicamp para desempenharem a função docente nas disciplinas do PROESF. Esse Curso de Especialização foi desenvolvido em regime de tempo integral durante seis meses na pós-graduação da Faculdade de Educação da Unicamp (PEREIRA et al, 2007),
2. Curso de Pedagogia para professores em exercício na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (referencial empírico da presente pesquisa),
3. Organização de Núcleos de Educação Continuada com o propósito de “estruturar atendimentos de educação continuada” aos professores após a finalização do curso de Pedagogia do PROESF (PEREIRA et al, 2007, p. 223).

O curso de Pedagogia do PROESF foi definido como um espaço de formação inicial e continuada, propiciando a reflexão do trabalho pedagógico e novas maneiras de vincular a teoria e a prática. De acordo com a proposta do curso, essa formação baseava-se no trabalho coletivo e na responsabilidade do professor para além da sala de aula, focalizando o docente como um pesquisador de sua própria prática (UNICAMP, [online]). Essa perspectiva visa propiciar ao docente a “construção de uma cidadania consciente e ativa que lhe permita identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política, respeitada a diversidade pessoal e cultural” (UNICAMP, [online]).

Tendo esses princípios definidos, a proposta do curso revelou como objetivo principal a formação em Pedagogia de professores que estão no exercício da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental nas redes municipais de ensino da região metropolitana de Campinas e, mais especificamente:

- Propiciar a reflexão sobre o fazer pedagógico a partir do conhecimento dos fundamentos básicos da área e específicos curriculares.

- Desenvolver conhecimentos e o pensamento investigativo que possibilitem a formulação de questões e proposição de soluções para os problemas vivenciados no cotidiano pedagógico, numa perspectiva multidisciplinar e colaborativa. Propiciar a construção de múltiplas linguagens na perspectiva da ampliação dos horizontes culturais do estudante.
- Propiciar condições para um pensar autônomo multirreferenciado, para uma compreensão do trabalho pedagógico como ação coletiva, ética e democrática. Promover o desenvolvimento profissional pela reflexão teórico-prática e pela sistematização dos saberes docentes.
- Compreender a ação educacional em espaços profissionais não escolares. Aprofundar os conhecimentos específicos na perspectiva da atuação interdisciplinar nas séries iniciais. Saber trabalhar com as diferenças e com as necessidades especiais, visando a inclusão social.
- Articular ensino e pesquisa na produção de saber e prática pedagógica. Trabalhar as questões de avaliação como um processo de auto-formação. Desenvolver o conhecimento dos processos de organização, coordenação e gestão do trabalho pedagógico, em espaços escolares e não escolares (UNICAMP, [online]).

O curso de Pedagogia do PROESF teve duração de três anos e uma carga horária de 3.300 horas assim divididas: 450 horas de Atividades Culturais, 600 horas de Práticas Curriculares, 450 horas de Estágio Supervisionado e 1.800 horas para o estudo em 24 áreas curriculares (UNICAMP, [online]). A estrutura curricular fundamentou-se em quatro dimensões: cultura geral e cultura pedagógica, pesquisa e ação docente, visão interdisciplinar do conhecimento e processos reflexivos de autoformação (UNICAMP, [online]).

Esse curso não utilizou o recurso das mídias interativas, organizando disciplinas presenciais nos polos dos municípios participantes, além de atividades culturais diversificadas e aulas magnas realizadas pelos professores supervisores da Faculdade de Educação (UNICAMP, [online]).

#### **3.4. Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP (Universidade Virtual do Estado de São Paulo)**

O Curso de Licenciatura em Pedagogia – Programa de Formação de Professores em Exercício no Estado de São Paulo, para a Educação Infantil, para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão de Unidade Escolar – oferecido pela UNIVESP (Universidade Virtual do Estado de São Paulo) em parceria com a UNESP (Universidade Estadual Paulista), foi iniciado em 2010 e dirige-se, como os programas especiais, a professores que já estão em



exercício na educação básica. Segundo Vogt (2008), o programa tem como principal objetivo a expansão do ensino superior, priorizando inicialmente a qualificação dos professores que já estão no exercício da docência, utilizando-se de recursos tecnológicos e educação a distância.

A partir de um processo seletivo estabelecido pela UNESP, foram oferecidas inicialmente para esse curso 1.350 vagas destinadas a professores que já estão no exercício docente em classes de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e profissional, diplomados em outras áreas no ensino superior, ou em nível médio no Curso Normal ou Habilitação Específica para o Magistério (SÃO PAULO, 2009).

Realizado de forma semipresencial e baseado em recursos tecnológicos aliados a educação a distância, o curso organiza-se em módulos constituídos por temas/disciplinas e utiliza de diferentes recursos como “*internet*, mídias interativas, materiais impressos e vivências pedagógicas; aulas presenciais; ambientes virtuais de aprendizagem (AVA); TV digital; trabalho tutorado *on-line/ off-line*; atividades síncronas e assíncronas na Web” (UNESP, 2008, p. 04).

As atividades do curso são assim distribuídas durante os seis semestres letivos: 40% delas são realizadas de modo presencial, subsidiadas por cadernos de formação impressos e específicos de cada disciplina, e 60% de atividades não presenciais. Os momentos presenciais do curso são realizados nas unidades da UNESP e em polos de atendimento presenciais situados nos municípios participantes. A duração total do curso é de 3.390 horas, sendo 2.280 horas destinadas aos conteúdos de formação, 300 horas de Estágio Curricular Supervisionado e 210 horas para o Trabalho de Conclusão de Curso.

O curso de Pedagogia da UNIVESP baseia-se em dois fundamentos: “oferecer novas possibilidades de organização para programas de formação de professores e explorar os recursos tecnológicos de comunicação e informação reconhecendo as possibilidades existentes para ações educacionais” (UNESP, 2008, p. 03). Tendo em vista esses princípios apresenta como objetivo oferecer formação em nível superior por meio da Licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância (EAD) para professores em exercício na Educação Básica e, mais especificamente:

Desenvolver processos pedagógicos que visem à elaboração de conhecimentos teóricos e competências relativas à docência, otimizando a reflexão, a prática pedagógica e a autonomia intelectual; estimular a reflexão sobre a prática pedagógica cotidiana do aluno, possibilitando-lhe a reconstrução do processo de análise da prática docente, tendo como instrumental os fundamentos da perspectiva de intervenção; possibilitar aos

alunos o domínio crítico do uso das novas tecnologias disponíveis na sociedade e, especialmente, nas escolas; incentivar o intercâmbio entre a Universidade e a Rede de Educação Básica; contribuir para a interação entre os diversos níveis e modalidades de ensino, especialmente entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, formar o gestor para a Unidade Escolar (UNESP, 2008, p. 05).

Embora o curso de Pedagogia da UNIVESP atenda nesse momento somente professores em serviço – a exemplo do que ocorria nos programas especiais mencionados – a instituição pretende oferecer vagas para a formação inicial (regular) de professores, após formar o contingente daqueles que já exercem a docência (VOGT, 2008). Esse dado é exemplar sobre o modo como os programas especiais de formação docente em serviço, implementados ao longo da primeira década do milênio, atuaram como ambientes de experimentação de dispositivos formativos que passarão a ser empregados na formação regular e inicial de professores.

## 4. ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

### 4.1 O estágio supervisionado na legislação brasileira: algumas considerações.

Para subsidiar a discussão aqui proposta sobre os estágios supervisionados na formação de professores em serviço faz-se necessário, inicialmente, apresentar alguns dos preceitos legais que normatizam as propostas e projetos de estágio no Brasil. Pretende-se com esta exposição evidenciar alguns aspectos sobre modo como a legislação brasileira define os estágios supervisionados, que objetivos lhes associa, que tipo de atividades prevê e a carga horária que exige.

Há na legislação brasileira algumas definições de estágio supervisionado que se mostram especialmente interessantes para o presente estudo. A Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, por exemplo, constitui um dos documentos legais mais recentes sobre o assunto e define o estágio supervisionado como um:

[...] 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 (BRASIL, 2008, Art. 1º).

Mais especificamente no que se refere à formação docente, o Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001c) já havia definido o estágio curricular supervisionado como “o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática e depois poder exercer uma profissão ou ofício” (BRASIL, 2001c, p. 10).

Tanto na lei de 2008 quanto no parecer de 2001, o estágio supervisionado é apresentado como requisito para que o estudante aprimore seus conhecimentos no contato (de diferentes maneiras) com a prática desempenhada por um profissional da área. A legislação brasileira vem reconhecendo, portanto, o estágio supervisionado como “um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença

participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado” (BRASIL, 2001c, p. 10). Voltando ao caso específico da formação de professores, o Parecer CNE/CP 5/2005 dispõe que:

O estágio curricular pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação interinstitucional, estabelecida **entre um docente experiente e o aluno estagiário**, com a mediação de um professor supervisor acadêmico (BRASIL, 2005, p. 15, grifos nossos).

A definição de estágio supervisionado oferecida no trecho acima transcrito mostra-se bastante ampla, posto que não precisa, com maiores detalhes, as figuras do “docente experiente” e do “aluno estagiário”. Este último pode ser o estudante da licenciatura regular, mas pode ser também o aluno-professor dos programas especiais, também eles experientes no magistério e titulares de uma classe (onde em alguns casos, realiza parte ou a totalidade do estágio). Assim, em que pese as diferenças estruturais que separam o caso dos programas especiais dos cursos regulares de licenciatura, os documentos legais oferecem indicações para a organização dos estágios que podem ser **adaptadas** à formação diplomante em serviço. Em alguns casos, observa-se que os textos legais mais recentes apontam para uma concepção de estágio mais ampla, que favorece essa adaptação para a formação dos professores em serviço. Esse é caso da Resolução CNE/CP 1/2006, que regulamenta o Parecer CNE/CP 5/2005, quando estabelece:

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;

f) em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, 2006, grifos nossos).

Ao admitir que os estágios supervisionados na formação docente sejam realizados em espaços escolares e não escolares e em diversos níveis da educação, inclusive em atividades diversificadas, a legislação possibilitou aos Programas Especiais que propusessem aos alunos-professores variadas atividades (para além da docência no nível de ensino que já atuavam) para o cumprimento das horas de estágio supervisionado previstas.

No entanto, essa **adaptação** das atividades de estágio ao perfil dos Programas Especiais e de seus alunos encontra alguns limites diante dos objetivos que estão previstos em Lei para a realização do estágio. A Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 compreende que o estágio enquanto parte do projeto pedagógico e do percurso formativo do estudante, visa o “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, Art. 1º, § 2º). Tais pressupostos refletem a necessidade de se articular a formação recebida nas disciplinas do curso, sob a forma de “contextualização curricular”, e as vivências profissionais experienciadas na situação de trabalho. Especificamente para a formação de professores, o Parecer CNE/CP 28/2001 estabelece que o estágio tem por objetivo:

[...] oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência. Mas é também um momento para se acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre, concentrando-se mais em alguns aspectos que importa vivenciar (BRASIL, 2001c, p. 10).

O estágio supervisionado, assim definido, deve possibilitar ao formando o desenvolvimento de saberes ligados à prática profissional docente. Impõem-se então discussões acerca do número de horas, da inserção nos cursos e da frequência com que os estágios devem ser realizados.

O Parecer CNE/CP 9/2001 rejeita a prática (historicamente recorrente) de que o estágio supervisionado seja realizado apenas nas etapas finais dos cursos de formação e

acentua a necessidade do mesmo “acontecer desde o primeiro ano, reservando um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes” (BRASIL, 2001b, p. 58). O Parecer CNE/CP 27/2001 mantém a posição de que o estágio deve ocorrer em tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional, especificando que o mesmo:

Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes (BRASIL, 2001d, p. 01).

Essa alteração da redação, que define a realização do estágio supervisionado a partir da segunda metade do curso, sugere a importância que o texto legal atribui à introdução de alguns conteúdos teóricos no curso, antes do início dos estágios.

A discussão sobre o melhor momento para o início dos estágios nos cursos de formação é acompanhada pelo debate sobre a definição de sua carga horária. O Art. 65 da LDB 9.394 (BRASIL, 1996) estabelece que a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. Nessa redação, o estágio recebe a denominação de prática de ensino, pois como esclarece a Indicação CEE Nº 11/97, o legislador teve a intenção de atribuir a normatização do estágio às instituições de ensino visto que, na legislação anterior, a prática de ensino foi considerada sob a forma de estágio (SÃO PAULO, 1997).

O Parecer CNE/CP nº. 28/2001 enfatiza que o cumprimento do estágio supervisionado na formação de professores constitui condição obrigatória para a obtenção da licença para o ensino e propõe o acréscimo de 100 horas à carga horária mínima de 300 horas, tendo como objetivo uma ampliação das possibilidades de estágio. O referido parecer justifica tal ampliação pela necessidade de atender qualitativamente o disposto no Art. 61 da LDBEN (1996) que trata das atribuições dos profissionais de educação e os fundamentos da formação, especialmente a “associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, 1996, Inc. II, Parágrafo único). Essa ampliação da carga horária dos estágios supervisionado baseia-se em uma concepção de prática que busca produzir algo, tendo a teoria o papel de “conceituar, significar e com isto administrar o campo

e o sentido desta atuação” (BRASIL, 2001c, p. 09).

Atendendo às recomendações daquele parecer, a Resolução CNE/CP 2/2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, amplia a carga horária dos estágios supervisionados para 400 horas, a serem iniciadas a partir da segunda metade do curso e 400 horas de prática como componente curricular, que devem ser vivenciadas ao longo da formação (BRASIL, 2002b).

Já o Parecer CNE/CP 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, propõe a manutenção das 300 horas de estágio supervisionado e a inclusão, na carga horária do curso, de “100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria” (BRASIL, 2005, p. 14). Seguindo tais orientações a Resolução CNE/CP 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, prevê “300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental [...]” (BRASIL, 2006, Art. 7º, Inc. II).

No caso dos Programas Especiais, a definição das horas de estágio a serem cumpridas pelos alunos-professores requer a consideração do artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que estabelece “**o aproveitamento da formação e experiências anteriores**, em instituições de ensino e em outras atividades” (BRASIL, 1996, grifos nossos). O Parecer CNE/CP 9/2001, esclarece que o aproveitamento das experiências significa:

Aprendizagens significativas, que remetem continuamente o conhecimento à realidade prática do aluno e às suas experiências, constituem fundamentos da educação básica, expostos nos artigos citados. Importa que constituam, também, fundamentos que presidirão os currículos de formação e continuada de professores (BRASIL, 2001, p. 14).

Aliada a essa questão, o Parecer 28/2001 (regularizado pela Resolução CNE CP 2/2002) salienta que “no caso de alunos dos cursos de formação docente para atuação na educação básica, em efetivo exercício regular da atividade docente na educação básica, o estágio curricular supervisionado poderá ser reduzido, no máximo, em até 200 horas” (BRASIL, 2001c, p. 11).

Cabe ressaltar que, ao instituir o “aproveitamento da formação e das experiências

anteriores [...]”, a LDBEN (BRASIL, 1996) aponta para uma questão mais ampla do que a mera redução de horas de formação, como proposto pelo Parecer 28/2001. Aproveitar a formação e as experiências prévias dos sujeitos (professores) em formação pressupõe uma possível redução das horas de formação, mas também parece apontar para mudanças relativas ao conteúdo dessa formação. No que concerne aos objetivos deste estudo, essa ideia nos leva à interrogação sobre as formas pelas quais os Programas Especiais focalizados realizam esse “aproveitamento da formação e das experiências” dos professores que atendem, seja no tocante à carga horária dos estágios supervisionados, seja na proposição das atividades que devem ser cumpridas durante os mesmos.

#### **4.2 Estágio supervisionado na Licenciatura em Pedagogia: o que dizem os estudos no banco de teses e dissertações da Capes (2000 - 2010)**

Para compreender as concepções e o processo de constituição dos estágios supervisionados nos cursos de formação de professores, realizou-se uma revisão sistemática no Banco de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), com o intuito de identificar mais claramente as discussões que vem ocorrendo atualmente sobre o tema.

Inicialmente, procedeu-se a um recorte, dando preferência aos resumos de teses e dissertações que abordam o estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura em Pedagogia entre os anos de 2000 e 2010 (o ano de 2011 ainda não está disponível para consulta). Optou-se pelo curso de Pedagogia em função do foco principal do presente estudo, que é a formação de professores para os anos iniciais da Educação Básica. Assim, para mapear as discussões a respeito do estágio supervisionado foram inseridas simultaneamente no campo de pesquisa “Assunto” do *site* da Capes as seguintes palavras-chave: “estágio supervisionado” e “estágio curricular”. Em seguida, foi realizada a leitura dos resumos e selecionados os estudos que focalizavam o estágio no curso de Pedagogia. O resultado obtido é apresentado na tabela abaixo:

Tabela 1:

<b>Estágio supervisionado no Banco de Teses e Dissertações da</b>
---



<b>Capes entre os anos de 2000 e 2010</b>		
<b>Ano</b>	<b>Total/palavras-chave: “Estágio curricular” + “estágio supervisionado”</b>	<b>Teses e dissertações sobre estágio nos cursos de Pedagogia</b>
2000	23	0
2001	24	3
2002	33	0
2003	38	3
2004	32	7
2005	47	6
2006	44	3
2007	41	4
2008	66	5
2009	61	6
2010	73	10
	<b>482</b>	<b>47</b>

Cabe ressaltar que no levantamento desses dados, os resumos que continham simultaneamente as palavras-chave “estágio curricular” e “estágio supervisionado” foram contabilizados apenas uma vez. Foram selecionados, portanto, 47 resumos de teses e dissertações que abordam especificamente o estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, aproximadamente 10% do total levantado com a pesquisa no *site* da Capes. Cabe dizer que os demais estudos abordam o estágio em cursos de licenciatura em geral ou outros temas não diretamente relacionados aos interesses desta pesquisa. Pressupõe-se que o contato com os 47 trabalhos selecionados possibilitam uma visão do que vem sendo discutido nos últimos anos sobre o estágio supervisionado nos cursos de Pedagogia e algumas tendências nessas discussões.

De acordo com o levantamento realizado, ao longo dos últimos anos o interesse investigativo pelos estágios supervisionados vem aumentando. Os anos de 2000 e 2002 apresentam o menor número de estudos que focalizam o estágio supervisionado de uma maneira geral e de modo específico nos cursos de Pedagogia. O número de trabalhos sobre o tema cresceu durante a década, e 2010 foi o ano em que um maior número de teses e dissertações a esse respeito foram defendidas.

Na tabela a seguir, é possível visualizar quantos desses estudos selecionados receberam apoio financeiro de órgãos de fomento:

Tabela 2:

<b>Apoio aos estudos sobre Estágio supervisionado no Banco de Teses e Dissertações da Capes entre os anos de 2000 e 2010</b>			
	Ano	Qtd.	Total
<b>Com financiamento</b>	2000	0	14
	2001	02	
	2002	0	
	2003	01	
	2004	01	
	2005	01	
	2006	0	
	2007	03	
	2008	02	
	2009	0	
	2010	04	
	<b>Sem financiamento</b>	-	
<b>Não informado</b>	-		11
			47

Mesmo considerando a impossibilidade de evidenciar os motivos dessa quantidade de estudos que recebem apoio, nota-se que o ano de 2010 apresenta um tímido aumento de estudos financiados por órgãos de fomento, considerando que esse ano foi o que mais apresentou trabalhos sobre estágios no curso de Pedagogia.

Os 47 trabalhos identificados foram dispostos em um quadro com indicações sobre o título, o autor, nível acadêmico, instituição, objetivos, metodologia, resultados e conclusões das pesquisas. De modo mais sintético disponibilizou-se um quadro contendo o título, o autor, nível acadêmico, instituição e tema (Anexo 02). Em seguida, esses dados foram organizados em tabelas separadas de acordo com o assunto.

No que diz respeito às instituições de filiação dos autores, a distribuição dos estudos apresentou-se da seguinte maneira:

Tabela 3:

<b>Teses e dissertações sobre estágio supervisionado no curso de Pedagogia disponíveis no site da CAPES (2000 -2010)</b>
--

INSTITUIÇÃO	Qtd. de Teses e dissertações	ESTADO	REGIÃO
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	02	SP	REGIAO SUDESTE
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	03	SP	
Universidade Cidade de São Paulo	01	SP	
Universidade de São Paulo	02	SP	
Universidade de Sorocaba	01	SP	
Universidade Federal de São Carlos	01	SP	
Universidade Estadual de Campinas	02	SP	
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara	01	SP	
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Presidente Prudente	01	SP	
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília	01	SP	
Universidade Nove de Julho	01	SP	
Universidade Metodista de Piracicaba	01	SP	
Universidade Metodista de São Paulo	01	SP	
Universidade Federal Fluminense	01	RJ	
Fundação Oswaldo Cruz - Ensino em Biociências e Saúde	01	RJ	
Universidade Católica de Petrópolis	01	RJ	
Universidade Federal de Juiz de Fora	01	MG	
Universidade de Uberaba	01	MG	
	<b>23</b>		
Universidade Federal de Santa Maria	02	RS	SUL
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	02	RS	
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	01	RS	
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	01	RS	
Universidade do Vale do Itajaí	02	SC	
Universidade Estadual de Londrina	01	PR	
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	01	PR	
	<b>10</b>		
Fundação Universidade Federal do Piauí	02	PI	NORDESTE
Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa	01	PB	
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	03	RN	
Universidade Federal da Bahia	01	BA	
Universidade do Estado da Bahia	01	BA	
	<b>08</b>		
Universidade Federal de Goiás	01	GO	CENTRO-OESTE
Universidade Federal de Mato Grosso	01	MT	

Universidade de Brasília	01	DF	
Universidade Católica Dom Bosco	01	MS	
	<b>04</b>		
Universidade do Estado do Amazonas	01	AM	NORTE
Universidade Federal do Amazonas	01	AM	
	<b>02</b>		

Nota-se, portanto uma predominância de estudos sobre o tema na região Sudeste reunindo quase a metade das pesquisas selecionadas sobre estágio supervisionado no curso de Pedagogia nos últimos anos (principalmente no Estado de São Paulo):

Tabela 4:

<b>Teses e dissertações sobre estágio supervisionado no curso de Pedagogia - CAPES (2000-2010)</b>		
<b>Região</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem</b>
Sudeste	23	48,93%
Sul	10	21,27%
Nordeste	08	17,02%
Centro-oeste	04	08,51%
Norte	02	04,25%

Esse fator pode estar associado à distribuição dos cursos de Pós-Graduação por região brasileira. Como se observa na tabela abaixo, a porcentagem de cursos manifesta-se em proporção semelhante à porcentagem de estudos sobre o tema por região:

Tabela 5:

<b>CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TODAS AS ÁREAS DE ESTUDO</b>					
<b>Regiões do Brasil</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Doutorado</b>	<b>Mestrado Profissional</b>	<b>Total de cursos de Pós-Graduação por região</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>Sudeste</b>	<b>1.305</b>	920	186	2.411	<b>50,77%</b>
<b>Sul</b>	570	312	74	956	20,13%
<b>Nordeste</b>	533	238	63	834	17,56%
<b>Centro-Oeste</b>	220	101	21	342	07,20%

<b>Norte</b>	137	51	18	206	04,34%
<b>Brasil</b>	2.765	1.622	362	4.749	100,00%

(Fonte: CAPES - atualizado em 25/11/2011)

Comparando a porcentagem por região de teses e dissertações que constituem o recorte desse levantamento sistemático e a porcentagem de cursos de pós-graduação por região no Brasil, podemos inferir que o interesse de pesquisa sobre o tema parece se distribuir uniformemente em todas as regiões, como por exemplo, a região sudeste, que engloba 48,93% dos estudos selecionados e 50,77% dos cursos de pós-graduação no Brasil.

Quanto ao nível acadêmico aos quais os estudos levantados foram realizados é predominante o nível de mestrado:

Tabela 6:

<b>Distribuição por ano e nível de estudos sobre estágio supervisionado em cursos de Pedagogia no site da CAPES (2000-2010)</b>				
<b>Ano</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Doutorado</b>	<b>Profissionalizante</b>	<b>Total/Ano</b>
2000	0	0	0	0
2001	03	0	0	03
2002	0	0	0	0
2003	03	0	0	03
2004	05	02	0	07
2005	03	03	0	06
2006	03	0	0	03
2007	04	0	0	04
2008	03	01	01	05
2009	05	01	0	06
2010	05	04	01	10
<b>Total/Nível</b>	<b>34</b>	<b>11</b>	<b>02</b>	<b>47</b>

Esses resultados também podem ter relação com a quantidade de cursos de Pós-Graduação reconhecidos pela Capes por região (Tabela 5) que apresenta um número superior de cursos de mestrado em comparação ao doutorado e mestrado profissional.

Outro aspecto evidenciado por esse levantamento diz respeito às metodologias associadas à temática abordada. A abordagem qualitativa predominou nos 47 estudos selecionados, embora apenas 27 trabalhos apresentem em seus resumos a metodologia

abordada:

Tabela 7:

<b>Estágio supervisionado em cursos de Pedagogia na CAPES (2000-2010)</b>	
<b>Metodologia</b>	<b>Quantidade de estudos</b>
Estudo de caso	08
Pesquisa documental	04
Pesquisa-ação	03
Investigação narrativa	02
Investigação-formação	02
Pesquisa etnográfica	02
Pesquisa Participante	02
História de vida	02
Abordagem sócio-histórica	01
Investigação colaborativa	01
	<b>27</b>

Os estudos de caso foram os mais frequentes, seguido de pesquisa documental. Já, a forma de coleta de dados também apresenta aspectos bem semelhantes entre os estudos. Apenas 36 estudos apresentaram os instrumentos de coleta de dados em seus resumos, e as informações reunidas a esse respeito estão dispostas na tabela a seguir:

Tabela 8:

<b>Frequência das associações entre instrumentos de coleta de dados - Estágio supervisionado em cursos de Pedagogia - CAPES (2000-2010)</b>					
<b>Frequência de combinações</b>	<b>Observação</b>	<b>Entrevistas</b>	<b>Questionários</b>	<b>Análise de documentos</b>	<b>Outros</b>
<b>06</b>		X	X	X	
<b>05</b>		X			
<b>05</b>		X	X		
<b>04</b>	X	X	X	X	
<b>03</b>	X	X		X	
<b>02</b>	X	X			
<b>01</b>	X	X		X	X
<b>01</b>	X	X	X		
<b>01</b>		X		X	X
<b>01</b>		X		X	
<b>01</b>		X			X

<b>01</b>		x			x
<b>01</b>		x		x	
<b>01</b>				x	x
<b>01</b>				x	
<b>01</b>	x			x	
<b>01</b>			x		
<b>Frequência por instrumento de coleta de dados</b>	<b>12</b>	<b>32</b>	<b>17</b>	<b>20</b>	<b>05</b>

A entrevista foi o instrumento de coleta de dados mais utilizado nos estudos selecionados. Os discursos, opiniões, vivências, sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos de estudo são, portanto, considerados como sendo importantes para a compreensão das questões levantadas nessa temática. A análise de documentos e a observação também foram instrumentos de coleta de dados frequentes na amostra. Nota-se também que a maioria dos estudos buscou associar dois ou mais instrumentos de coleta de dados. Cabe destacar que a presente pesquisa de mestrado também assume como instrumentos de coleta de dados as entrevistas e o estudo de documentos dos Programas Especiais, seguindo, pois, a tendência dos estudos selecionados.

Os estudos identificados por meio desse levantamento foram agrupados de acordo com as temáticas que focalizavam sobre o estágio supervisionado (identificados na leitura dos objetivos e dos resumos apresentados no banco de teses e dissertações da Capes). Observou-se um número representativo de pesquisas que discutem as contribuições do estágio supervisionado bem como as possibilidades que oferecem aos estudantes de Pedagogia para construir saberes profissionais docentes. Assim, de um total de 47 estudos, nove discutem as contribuições do estágio supervisionado para o processo de formação dos pedagogos (ESTEVEZ, 2004; CRUZ, 2004; PEREIRA, 2005; SILVA, 2005; SILVA, 2006; ARAUJO, 2009; SANTOS, 2010; BRASIL, 2010) e outros sete estudos incidem sobre a construção de conhecimentos durante a realização dos estágios (SANTOS, 2008; MIOTO, 2008; SANTOS, 2009; MAGALHÃES, 2009; FIGUEIREDO, 2001; PEDRINI, 2003; FRANÇA, 2005). Essas informações sugerem que o estágio supervisionado vem sendo considerado pela pesquisa acadêmica como dispositivo importante para a formação dos professores.

Alguns estudos apontam em suas conclusões a necessidade de rever os processos que envolvem o estágio supervisionado a fim de garantir sua articulação com o currículo nos diversos níveis de ensino, espaço e tempo, promovendo reflexão crítica que possibilite

aprendizagens profissionais significativas (BATISTA, 2001; ESTEVES, 2004; SANTOS, 2008; BAVUTTI, 2004; SOARES, 2010). Repensar o estágio e investir nos processos de reflexão, portanto, aparece nos estudos como caminho favorável para garantir a compreensão do processo educativo e a capacidade de atuação dos futuros professores nos diversos níveis do ensino (SANTOS, 2010; MAGALHÃES, 2009).

Além da ênfase na reflexão, alguns estudos destacam a emergência de propostas de estágio consideradas positivas, por favorecerem a aprendizagem de práticas e de saberes profissionais, como é o caso do desenvolvimento de projetos de extensão (ROCHA, 2001; ROSA, 2010), a concepção do estágio como pesquisa (OLIVEIRA, 2010) etc. Apesar do empenho em superar as dificuldades enfrentadas na implementação do estágio, destaca-se também que o aumento da carga horária dos estágios nos últimos anos, seguindo os preceitos da legislação, não possibilitou grandes mudanças na estrutura e organização dos estágios, que em grande parte dos casos são realizados sem a presença de orientadores de campo, sem que se estabeleçam relações mais significativas com as escolas de Educação Básica, e sem uma articulação efetiva entre teoria e prática (CRUZ, 2004). O distanciamento entre a universidade, enquanto espaço de formação profissional, e a escola, como um campo profissional, é um dos problemas enfatizados em alguns estudos (MIOTO, 2008; ARAUJO, 2010).

As discussões sobre a dicotomia entre teoria e prática nos estágios supervisionados aparecem nos estudos como uma das problemáticas mais frequentes. Alguns estudos destacam a permanência de perspectivas tradicionais na condução dos estágios e da realização de atividades que não favorecem aprendizagens profissionais mais significativas por parte dos futuros professores (VIGNOLI, 2003; SOUSA, 2004; SILVA, 2006; VINCENSI, 2007; MAGALHÃES, 2009). Nessa direção, Nunes (2005) analisou a relação entre teoria e prática na formação docente e constatou dificuldades de articulação entre as disciplinas do curso e a prática durante o desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado. Considerando esse processo formativo como possibilidade de confronto entre as teorias acadêmicas e as práticas de ensino, Barillari (2008) analisou o espaço pedagógico ocupado pelo estágio supervisionado na formação e concluiu que a maioria dos sujeitos investigados não acredita no estágio como ferramenta importante na sua formação.

Para superar a dicotomia entre teoria e prática ocasionada, por exemplo, pela realização do estágio apenas no final do curso, privilegiando a formação teórica em detrimento da prática, alguns trabalhos propõem a necessidade de se repensar os processos que envolvem o estágio supervisionado, tanto na organização das atividades quanto na



concepção de seu papel na formação dos professores para atuar e enfrentar os desafios da contemporaneidade (CAMPOS, 2003; CARVALHO, 2008; PERINI, 2006).

Engajando-se na discussão sobre a necessidade de associar teoria e prática na formação, Nunes (2010) evidencia que os alunos atribuem importância tanto aos conhecimentos das ciências da educação quanto aos saberes da prática vivenciados nos estágios para a aprendizagem significativa da docência. Com essa ideia, os estágios possibilitam ampliar a compreensão sobre os saberes da profissão à medida que também se reconhece a necessidade da teoria para aprimorar o trabalho docente (SILVA, 2006).

No estudo de Souza (2004) as histórias de vida e a trajetória de escolarização dos futuros professores também figuraram como elementos significativos para a formação, considerando que as narrativas de formação e suas relações com o estágio supervisionado estabelecem outros sentidos ao trabalho escolar e à constituição da própria prática docente.

A supervisão de estágio (SILVESTRE, 2008) e a relação dos futuros professores com os professores experientes que os recebem em suas salas de aulas consistem em outros aspectos apontados nos estudos como sendo importantes para a aprendizagem profissional (FRANÇA, 2005; SAMBUGARI, 2010). E nesse sentido, os estágios supervisionados são considerados como uma via de mão dupla, contribuindo também para aprendizagens profissionais por parte dos professores titulares das escolas que recebem os estagiários (SANTOS, 2009; PEDRINI, 2003).

Admitindo a importância do estágio supervisionado para a construção dos saberes indispensáveis ao trabalho docente, outros quatro estudos relatam experiências consideradas inovadoras no estágio supervisionado nas Licenciaturas em Pedagogia, principalmente propostas que articulam o estágio a projetos de extensão universitária (ROCHA, 2001; ROSA, 2010; ULHÔA, 2007; LOPES, 2004). Partindo do princípio de que o estágio possibilita a articulação entre escola e comunidade, o estudo de Rocha (2001) concluiu que a proposta de estágio, quando transformada pelos professores-supervisores em ações de extensão, pesquisa e intervenção proporcionam relações mais próximas entre teoria e prática. Ao analisar a relação das atividades de extensão durante o desenvolvimento do estágio supervisionado, Rosa (2010) concluiu que as atividades de ensino, pesquisa e extensão articuladas ao estágio proporcionaram a construção de saberes diferenciados e envolveu a elaboração de projetos, investigação e desenvolvimento da autonomia e da reflexão por parte dos futuros professores. Ulhôa (2007) também analisou uma proposta que desenvolveu o estágio supervisionado sob a perspectiva do ensino, pesquisa e extensão e concluiu que essa articulação possibilitou a reflexão e a construção de aprendizagens da profissão docente por meio da análise do

cotidiano e das práticas escolares, ação e interação com os atores da escola.

Outra proposta apresentada em um dos estudos focalizados salienta a relevância das vivências musicais como dispositivo formativo para a construção da docência de estagiárias da Pedagogia (WERLE, 2010). Esse estudo de caráter participante buscou compreender como as estagiárias de um curso de Pedagogia potencializam a música no processo de construção da docência. Explora o modo como a formação musical pode contribuir para a construção de saberes profissionais e a prática pedagógica do futuro pedagogo e para que o mesmo possa refletir acerca da música no conjunto de conhecimentos que sustentam a docência.

Fica evidente nesses estudos a tentativa de aprimorar o estágio supervisionado, apresentando-o enquanto espaço de produção de conhecimentos. Propõem-se modalidades de estágio que buscam integrar a prática docente e a pesquisa; isto por meio de parcerias entre a universidade e a escola, entendidas como sendo corresponsáveis pela formação dos futuros professores (e de seus próprios professores titulares).

Outra temática encontrada nos estudos diz respeito aos estágios supervisionados na formação de professores na modalidade a distância (EaD). O estudo de Toledo (2009) aponta que os estágios supervisionados propostos nos cursos a distância seguem características semelhantes ao estágio comumente realizado no ensino presencial. No entanto, os estágios realizados nesses cursos requerem maior acompanhamento, orientação e avaliação por parte de tutores, além de maior estrutura física e tecnológica como equipamentos, computadores, a presença de um tutor presencial em cada telessala para orientar, acompanhar e avaliar o estágio etc.

Mais diretamente ligado ao tema da presente pesquisa, o estudo de Relá (2010) busca analisar como os supervisores vivem, percebem e concebem a avaliação da práxis no estágio de professores em formação continuada em dois cursos de pedagogia na modalidade a distância com o apoio de interações virtuais. Tais aspectos abordados pela autora possuem características bem peculiares e pouco exploradas pelos pesquisadores, já que investiga o estágio supervisionado na formação de professores em exercício (assim como na presente pesquisa), na modalidade a distância, focalizando principalmente a avaliação desse processo formativo que, se presume, guarde especificidades quando se trata de um professor que já atua na docência. Como objetivos do estudo, Relá (2010) buscou identificar os pressupostos metodológicos e as concepções avaliativas presentes nas ferramentas virtuais para o acompanhamento e avaliação do estágio supervisionado realizado por professores em formação continuada. Para isso, optou por duas experiências de estágio na formação de professores em serviço desenvolvidas em dois cursos de Licenciatura em Pedagogia na

modalidade EaD: um desenvolvido pela Universidade de Caxias do Sul (instituição privada) e outro pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (instituição pública). As atividades de estágio foram acompanhadas, orientadas e avaliadas com o apoio de ambientes virtuais privilegiando a interação, cooperação e autoria dos sujeitos nesses ambientes.

Nesse contexto, o estágio é compreendido como “campo de construção e ressignificação dos saberes profissionais, cujo objetivo não é a inserção do estudante no campo de trabalho, mas sim ser o tempo e o espaço de continuadas experiências a serem refletidas” (RELA, 2010, p. 21).

De acordo com a pesquisadora, as duas instituições focalizadas seguiram os pressupostos do Parecer CNE/CP 28/2001 para instituir a carga horária de 300 horas. Na Instituição 1 (Universidade de Caxias do Sul) a carga horária foi dividida ao longo de três módulos realizados na educação infantil e ensino fundamental. Na Instituição 2 (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) procurou-se articular formação teórica (120 horas) e o efetivo exercício (180 horas) havendo possibilidade de ser realizada na Educação Infantil, séries Iniciais do Ensino Fundamental, etapas iniciais do Ensino Fundamental para Jovens e Adultos e Docência para pessoas com necessidades educacionais especiais (PNEE). A realização dos estágios deveria contemplar as seguintes etapas: atividade de análise da realidade escolar de cada estagiário, sínteses reflexivas semanais no portfólio de aprendizagem, reunião presencial nos polos do curso, elaboração do projeto de estágio e orientação via ambiente virtual de aprendizagem, acompanhamento presencial do estagiário no campo de estágio, elaboração do relatório de estágio, apresentação do relatório de estágio para o professor orientador e tutor em *workshop* de avaliação, e autoavaliação realizada pelo estagiário.

Além da superação das distâncias geográficas, o apoio das tecnologias da comunicação por meio da EaD revela-se, segundo Rela (2010), como uma ferramenta de orientação e acompanhamento no caso do estágio, de registro das reflexões dos professores-alunos, de interação entre o grupo, interlocução dos estagiários com a supervisão e uma mediação cooperativa entre os indivíduos. Porém, nos casos analisados por aquele estudo, alguns fatores impediram um melhor aproveitamento dessa ferramenta tecnológica, já que alguns agentes demonstraram resistência à escrita e à estratégia “inovadora”, e o tempo reduzido de qualificação dos professores orientadores e tutores.

O estudo de Rela (2010) visou contribuir para “apontar caminhos para uma cultura circular da avaliação, assentada em base dialógica e intersubjetiva” (p. 193) possibilitada pela mediação entre os diversos atores envolvidos na avaliação e no processo do estágio (estagiários, orientadores, tutores, diretor da unidade escolar etc.). A pesquisadora aponta a

necessidade de configuração de um novo papel da supervisão de estágio como mediadora na formação de competências do estagiário, superando um modelo hierárquico vigente. A avaliação segundo esse pressuposto centra-se no sujeito e baseia-se nas competências e na intersubjetividade.

O estudo de Lima (2005) também merece destaque por analisar as particularidades da prática de ensino e estágio supervisionado para professores em serviço e por eleger como referencial empírico um curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para as séries iniciais do Ensino Fundamental do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI) em convênio com a Prefeitura Municipal de Teresina/PI. Lima (2005) apresenta os resultados de uma pesquisa etnográfica, que focaliza o processo formativo que envolve a prática de ensino e o estágio supervisionado em serviço de um grupo de professoras experientes no magistério, buscando investigar a proposta, os obstáculos e o atendimento das necessidades formativas desse grupo específico, focalizando as opiniões e as ideias das alunas-professoras em formação. De acordo com a pesquisadora, o curso focalizado apresentou uma preocupação com a unidade entre teoria e prática e, portanto, teve por princípio o desenvolvimento do pensamento científico do professor e a dimensão profissionalizante que visa a compreensão do fazer pedagógico. O estágio nesse curso teve o objetivo de promover uma vivência na docência a partir de uma perspectiva reflexiva.

De acordo com Lima (2005) não havia nesse curso uma proposta formalizada de estágio, sendo realizado por meio de um “plano de trabalho” distribuindo-se em duas fases: a observação, em que se realizava leitura e discussão crítica de textos, orientação e roteiro para caracterização da escola e elaboração do plano de estágio; e a regência em que se realizava o levantamento das dificuldades da classe para planejar, executar e avaliar as atividades. Como um caminho teórico-metodológico para as atividades realizadas no estágio, as professoras formadoras optaram pela realização de projetos de intervenção pedagógica, organizados a partir de uma temática levantada pelas alunas-professoras sobre as necessidades e os problemas vivenciados na escola (LIMA, 2005). A metodologia por projetos tomou a problematização como instrumento reflexivo, visando desenvolver a capacidade de sistematizar a prática, intervir sobre situações-problema e organizar a atividade de ensino e aprendizagem (LIMA, 2005).

Lima (2005) observou nesse curso uma valorização de projetos de intervenção pedagógica e a socialização de experiências enquanto momentos de reflexão coletiva. A docência como atividade intelectual, crítica e reflexiva foram, portanto, consideradas nesse curso como essenciais para a formação. Por outro lado, a pesquisadora salienta que:

A sala de aula funciona como um laboratório de aplicação imediata na prática dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos no processo formativo, considerado como um espaço de capacitação em serviço, com o acompanhamento da professora formadora (LIMA, 2005, p. 174).

Lima (2005) concluiu que o processo formativo do curso analisado contribuiu significativamente para o avanço da profissionalidade docente. O estágio supervisionado com foco na reflexão possibilitou o reconhecimento dos saberes prévios dos professores nas discussões, e a articulação entre pesquisa-ação-formação promoveu a ressignificação da prática docente e o rompimento com antigas práticas tradicionais pelo uso de novas estratégias de ação pedagógica.

De acordo com Lima (2005) o estudo avança no sentido de apontar como o estágio supervisionado na formação em nível superior para professores em serviço pode atender as necessidades formativas e ser efetivamente realizado pelos alunos-professores de modo a contribuir para a formação e a melhoria da prática docente.

Do mesmo modo, o estudo realizado por Maria Ghislény de Paiva Brasil (2010) teve por objetivo compreender o papel do estágio na formação em serviço e sua contribuição para a formação reflexiva dos professores experientes na docência. O estudo teve como referencial empírico o Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica (PROFORMAÇÃO) desenvolvido de 1998 a 2009 pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) em convênio com a Secretaria de Educação, Cultura e Desporto do Rio Grande do Norte e as prefeituras. O estudo qualitativo desenvolveu-se a partir de uma pesquisa colaborativa, tendo alunas-professoras como co-colaboradoras do processo de investigação sob uma perspectiva de reflexão e construção coletiva de saberes, e a pesquisadora (também professora da disciplina de prática de ensino do referido curso). A partir disso, buscou discutir os significados atribuídos pelas colaboradoras (alunas-professoras) e a proposta de estágio apresentada pelo PROFORMAÇÃO.

O curso teve duração de 2.700 horas distribuídas em três anos letivos e focalizou uma metodologia alternativa que busca relação permanente com a prática docente, considerando a escola como espaço de investigação. A prática de ensino foi integrada ao “Exercício Docente Supervisionado” constituindo uma única disciplina que totalizava 300 horas, distribuídas nos três últimos períodos do curso. A Prática de Ensino/Exercício Docente Supervisionado organizou-se em três fases: a diagnóstica inspirada no modelo de investigação etnográfica; a fase dialógica que constituiu um momento de troca de experiência coletiva e de vivências dos

alunos-professores; e a fase redimensionada que buscou relacionar teoria e prática com as experiências vividas pelos alunos-professores (PAIVA BRASIL, 2010).

De acordo com Paiva Brasil (2010), para as colaboradoras da pesquisa o estágio representou um momento para relacionar o conteúdo do curso com a prática desenvolvida na escola visando ressignificar ou transformar suas ações. De acordo com a pesquisadora, apesar das alunas-professoras desenvolverem a reflexão, ainda mantiveram o discurso de aplicabilidade das teorias estudadas no exercício docente, o que representou uma limitação do estágio. Paiva Brasil (2010) aponta como caminho para superar esse problema a necessidade de discussão colaborativa que possibilite a reflexão desses alunos-professores em um processo que demanda a atuação coletiva entre universidade e escola. Em síntese, a pesquisadora concluiu que o estágio para professores em serviço adquire caráter de investigação da ação docente buscando ressignificar e aprimorar a própria prática, tornando-se espaço de reflexão. O estágio nesses casos traz a expectativa de fazer melhor o que as alunas-professoras já fazem e por esse motivo relacionar os conteúdos formativos com a própria prática torna-se estratégia para aprimorá-la.

Como visto, os estudos de Rela (2010), Lima (2005) e Paiva Brasil (2010) focalizam o estágio supervisionado na formação de professores em serviço sob perspectivas diferenciadas. O primeiro, realizado no Rio Grande do Sul, focalizou a *mediação e avaliação* do estágio supervisionado realizado em cursos na modalidade a distância com o apoio das mídias interativas, enquanto o segundo estudo, realizado no Estado do Piauí, focalizou o *processo* formativo que os professores em serviço vivenciam no estágio, suas contribuições e dificuldades. O terceiro estudo focalizou um curso realizado no Rio Grande do Norte, discutindo o *papel* que estágio adquire na formação de professores em serviço. Os três estudos apresentam informações interessantes sobre as experiências e possibilidades do estágio supervisionado para a formação de professores em serviço. Contribuem assim para um refinamento dos questionamentos que norteiam a presente pesquisa referente ao papel do estágio supervisionado na formação dos professores em serviço, mas que se diferencia dos estudos mencionados ao procurar identificar **concepções de estágio** que se fazem presentes nos documentos e na organização dos cursos focalizados e que, pressupõe-se, podem integrar um (novo) modelo emergente de formação de professores, tal como indicado por Bueno e Souza (2012).

A partir dessa breve análise das teses e dissertações que abordam o estágio supervisionado nos cursos de Pedagogia, conclui-se que o estágio é considerado espaço de aprendizagens significativas e um importante elemento articulador entre currículo de

formação e a prática profissional. Os estudos identificados apontam para a problemática dicotomia entre teoria e prática e sugerem a necessidade de se repensar o estágio na formação docente. Esse descontentamento com relação ao estágio pode impulsionar mudanças nas práticas e atividades que envolvem esse processo. Desse modo, são elaboradas propostas com o intuito de superar as dificuldades, por meio de projetos que visam diferenciar-se dos modelos tradicionais, seja na integração de projetos de extensão, projetos pedagógicos, projetos de investigação e intervenção no cotidiano escolar, ênfase na reflexão e nas trocas de experiências coletivas etc. Se na formação inicial de professores essa questão é enfatizada, cabe pensar como as propostas de formação de professores em serviço buscam superar a dicotomia entre teoria e prática, visto que os professores já possuem um *habitus* estruturado relativo à cultura docente (BUENO, 1996; PERRENOUD, 1997). Os estágios privilegiam a formação teórica dos alunos-professores em detrimento da prática que os mesmos já possuem? Ou buscam transformar a prática a partir de maior embasamento teórico, investigação da prática e reflexão? Qual ênfase os Programas Especiais assumem para atenderem as necessidades formativas desses alunos-professores?

#### **4.3 O estágio supervisionado na formação docente: algumas concepções que circulam no campo educacional**

O estágio supervisionado apresenta-se como um importante dispositivo de formação de professores, cujos significados e modos de organização vêm se modificando ao longo do tempo.

Sob uma perspectiva histórica, Luzia Bueno (2009) explica que, desde a criação em 1939 da Faculdade Nacional de Filosofia – que introduziu a formação de bacharéis em pedagogia no Brasil, e recebiam o título de licenciado após somar mais um ano de Didática aos três anos de estudo (conhecido por esquema 3+1) –, o estágio foi concebido na formação de professores como espaço de *aplicação* dos conhecimentos científicos e pedagógicos adquiridos na formação. Essa tendência, herdeira do modelo de formação das Escolas Normais, prolongou-se por muitos anos no país, sendo alterada somente a partir da mais recente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Seguindo a tendência internacional no campo da formação profissional, essa nova Lei enfatiza a necessidade de uma maior confluência entre a teoria e a prática, entre o local de formação e o

campo de trabalho, o que representou uma valorização do estágio supervisionado, concebido como um espaço privilegiado de formação por possibilitar uma primeira imersão na situação de trabalho que o futuro professor vivenciará no exercício da profissão.

A partir de um levantamento em teses e dissertações, Corte (2008) aponta que o estágio supervisionado vem sendo considerado nos cursos de Pedagogia como eixo norteador para a formação da práxis pedagógica, além de ser uma forma de complementar a formação, de aperfeiçoar práticas e relacionar a teoria e a prática. O estágio supervisionado também é considerado nos estudos consultados por Corte (2008) como forma de produção de conhecimentos e de [re]significação dos saberes (significados também identificados por meio da revisão bibliográfica apresentada no item anterior).

Ao lado dessa mudança de concepção sobre os estágios supervisionados, observa-se mudanças significativas no modo de compreender a prática na formação de professores. A dimensão prática da docência e da formação ganha espaço nos cursos de licenciatura, figurando também sob a forma de prática como componente curricular, considerada uma “prática que produz algo no âmbito do ensino [...] em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2001c, p. 09) envolvendo, portanto, todas as dimensões da formação em “um movimento contínuo entre saber e fazer” (BRASIL, 2001c, p. 09). Tendo em vista essa interpretação o Parecer CNE/CP nº 28/2001 salienta que “há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles” (BRASIL, 2001c, p. 09). Essa diferença é descrita pelo parecer da seguinte maneira:

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. 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 trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador [...] ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas (BRASIL, 2001c, p. 09).



Desse modo, a prática como componente curricular deve ocorrer desde o início da formação, como uma atividade flexível buscando abranger a multiplicidade decorrente das atividades acadêmico-científicas. Esse elemento deve ocorrer em articulação com os estágios supervisionados. Mais ligado à prática profissional, o estágio curricular supervisionado de ensino nesse Parecer é entendido 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” e por isso supõe a necessidade de uma relação entre “alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário” (BRASIL, 2001c, p. 10).

Essa integração da prática na formação representa uma mudança significativa e rompe com uma concepção restrita de prática nos cursos, tal como ressalta o texto do Parecer CNE/CP 9 (BRASIL, 2001b), que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Segundo o parecer, a antiga concepção de prática:

[...] segmenta o curso em dois polos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro polo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma *visão aplicacionista das teorias*. O segundo polo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma *visão ativista da prática* [...] deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática (BRASIL, 2001b, p. 22).

Nesse mesmo sentido, Lüdke (2009) aponta a emergência nas últimas décadas de críticas sobre o modelo de formação que se baseia na aplicação de conhecimentos teóricos nos estágios. Tais críticas encontram respaldo na ideia de profissional reflexivo, que atribui “à disciplina estágio supervisionado um caráter mais prático, no qual os futuros professores refletem sobre o contexto real de sua atuação profissional” (LÜDKE, 2009, p. 103). Segundo essa lógica, os professores atuariam como pesquisadores de sua própria prática, considerando as condições do ensino em um processo de reflexão-ação-reflexão.

Em que pese os avanços nas discussões sobre o lugar e a importância da prática e dos estágios supervisionados na formação docente (e da formação hoje como sendo “ao longo da vida”) não se encontram na legislação brasileira referências diretas sobre os estágios na

formação continuada e em serviço dos professores.

Como já mencionado anteriormente, as definições de estágio oferecidas pela legislação brasileira sugerem que a inserção do aluno estagiário no ambiente profissional lhe proporcionaria a aprendizagem da prática, tendo por objetivo então “oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho” (BRASIL, 2001c, p. 10). A concepção de estágio que aí se faz presente ressalta sua importância para a *socialização* dos sujeitos na cultura profissional na qual pretende ingressar.

O estágio deixa então de figurar na legislação brasileira como momento de *aplicação* prática das teorias aprendidas na formação, para ser considerado como espaço de socialização profissional. Na perspectiva de Hughes (1955 apud DUBAR, 1997), a *socialização profissional* pode ser definida como “uma **iniciação**, no sentido etnológico, ‘à cultura profissional’ [...] e como uma **conversão**, no sentido religioso, do indivíduo a uma nova concepção do eu e do mundo, em resumo, uma nova identidade” (p. 135, grifos do autor). Hughes aponta três mecanismos que se fazem presentes nesse processo: 1. a “passagem no espelho”, como forma de imersão na “cultura profissional”, cuja identificação progressiva com o papel ocorre à medida que o sujeito abandona estereótipos profissionais em relação à identidade profissional; 2. a “instalação na dualidade” entre o “modelo ideal” que indica a valorização simbólica, e o “modelo prático” referente às atividades cotidianas; e 3. o “ajustamento da concepção do Eu” que implica o reconhecimento das capacidades pelo indivíduo, percebendo possibilidades de desenvolvimento profissional a partir de sequência de aprendizagem, tendo como consequência mudanças no modo de realizar atividades.

Essa perspectiva de socialização profissional se aproxima da ideia de *estágio profissional* delineada por Pimenta (2010), diferente do sentido atribuído ao *estágio curricular*. A autora assinala que enquanto o *estágio profissional* visa a inserção do aluno no campo de trabalho pressupondo o treinamento e especialização para desempenhar as rotinas de determinada profissão, o *estágio curricular* é considerado um campo de conhecimento que tem por objetivo integrar o processo de formação a partir da análise crítica do campo de atuação profissional relacionando com as demais disciplinas do curso.

Assumindo a ideia de estágio curricular, Pimenta (2010) defende a necessidade de desenvolvê-lo a partir de atitude investigativa para superar a dicotomia entre teoria e prática. Para chegar a essa conclusão, a autora aponta duas tendências sobre as concepções de prática que exercem influência nos estágios supervisionados nos cursos de formação docente convencionais. A primeira tende a considerar a “prática como imitação de modelos” e pressupõe a observação, imitação, reprodução ou re-elaboração das práticas consideradas boas

para a aprendizagem da profissão, mas essa forma de aprender é limitada, pois apresenta o risco do aluno apenas reproduzir modelos, não realizando uma análise crítica na qual ele seria capaz de definir novos meios, adaptar tais práticas a um novo contexto. E a segunda aponta a “prática como instrumentalização técnica” que considera que a docência também possui uma dimensão técnica além da dimensão prática, sendo necessárias habilidades específicas para o exercício da profissão, e desse modo o estágio passa a ser considerado o momento prático que visa desenvolver o “como fazer” e as técnicas de ensino. Pimenta (2010) explica:

As oficinas pedagógicas que trabalham a confecção de material didático e a utilização de sucatas ilustram essa perspectiva. Muito utilizadas e valorizadas, tem por objetivo auxiliar os alunos no desempenho de suas atividades na sala de aula e podem ser desenvolvidas sob a forma de cursos, ministrados por estagiários, voltados para a confecção de recursos didáticos. Atividades de microensino, miniaula, dinâmica de grupo também ilustram a perspectiva em estudo (PIMENTA, 2010, p. 38).

Para a pesquisadora, essa perspectiva revela uma redução do exercício profissional à mera execução de técnicas, insuficiente para o exercício da profissão que é complexo, trazendo à tona a dicotomia entre teoria e prática nos cursos de formação docente.

Visando superar a dicotomia entre teoria e prática, Pimenta e Lima (2006) destacam a ideia de *práxis* enquanto uma atividade de transformação da realidade e propõem a pesquisa como método de formação do estagiário, destacando dois modelos de estágio:

- O estágio como “aproximação da realidade e atividade teórica” que consiste na reflexão e análise crítica da realidade a partir das teorias como um requisito para uma nova abordagem de estágio (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 13).

- O “estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio” compreendido como uma “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis” (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 13). De acordo com as autoras, o estágio supervisionado, segundo essa perspectiva, permite a ampliação e a análise do contexto onde o estágio se realiza além de desenvolver no estagiário, habilidades de pesquisador possibilitando a compreensão e problematização do contexto ao qual vivenciam na situação de estágio.

No que diz respeito ainda às concepções de estágio pedagógico, Freire (2001) também apresenta algumas das tendências abordadas na formação de professores e destaca que,

embora distintas, tais concepções não são exclusivas e apresentam variáveis:

- A concepção de “estágio como aplicação da teoria” tem por objetivo a aquisição de competências pedagógicas e a aplicação eficiente do conhecimento científico e educacional. O ensino é considerado uma ciência aplicada, cujo domínio de tal conhecimento possibilitaria a eficácia da ação docente. Assim, os conhecimentos práticos adquiridos durante a vivência experiencial do ensino não são valorizados (FREIRE, 2001).

- O “estágio como prática profissional” reconhece o conhecimento profissional de natureza prática proveniente da complexidade das situações que envolvem o ensino que requerem decisões que não estão completamente previstas nos conhecimentos teóricos. Considera-se que o estagiário “aprende através da imersão na prática, no desempenho do ofício, [...] um conhecimento profissional de natureza prático à medida que vão realizando as diferentes actividades docentes” (FREIRE, 2001, não paginado). Porém, segundo a autora, uma das críticas que se faz a essa perspectiva é que o estágio poderia incentivar a imitação, contribuindo para a permanência de práticas já existentes, reduzindo as possibilidades de inovações no ensino.

- O “estágio como emancipação profissional” tem por objetivo o desenvolvimento de uma postura investigativa dos estagiários tendo em vista a compreensão do contexto social e político no qual a prática está inserida bem como as consequências das ações a fim de tornarem-se mais críticos e reflexivos. Assim, o estágio segundo essa concepção, possibilita a construção de conhecimentos concomitantes à ação profissional, ou seja, o questionamento contínuo da prática letiva contribuiria para o aprendizado com própria prática (FREIRE, 2001).

A concepção do estágio como espaço de reflexão está presente também, embora sob uma ótica marcadamente pragmática, na literatura americana, como ocorre no relatório elaborado pelo Commissioned by the National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE, 2010). Nesse documento, o estágio supervisionado é proposto como uma atividade clínica, que visa inter-relacionar o conhecimento profissional com os conhecimentos acadêmicos, considerando que os professores precisam refletir sobre o que fazem, conhecer habilidades técnicas, tomar decisões e teorizar sua prática. Para isso, considera-se que os programas de formação devem realizar uma estreita parceria com as escolas, compartilhando a responsabilidade na formação de professores. A prática figura nessa perspectiva como elemento central da formação, o que implica em ampliar a carga horária dos estágios, focar a formação dos professores de acordo com as necessidades dos alunos nas escolas, além de basear os conteúdos da pedagogia nas experiências.

Percebe-se, portanto, a emergência de um movimento que considera que a formação profissional docente ocorre a partir das experiências vivenciadas no ambiente escolar e não meramente por meio da aplicação de conhecimentos teóricos previamente aprendidos no curso de formação.

Essa breve revisão da literatura sobre os estágios supervisionados de prática de ensino permite dizer que existe uma variedade de concepções e modelos sobre o tema. Retoma-se, portanto, os questionamentos, aqui norteadores, acerca das concepções sobre os estágios supervisionados realizados em programas de formação em nível superior dirigidos a professores que já atuam nas redes de ensino. Nesse caso, pressupõe-se que a definição dos objetivos e a proposição de uma organização para os estágios supervisionados impõem desafios específicos posto que esses professores já permanecem cotidianamente na escola, já foram iniciados na cultura docente em formação anterior e já constituíram uma identidade profissional ligada ao magistério.

Se, como visto antes, o estágio supervisionado é considerado hoje na legislação brasileira, sobretudo como espaço de *socialização profissional*, o que dizer dos estágios realizados em cursos que atendem profissionais em exercício, como é o caso dos Programas Especiais de formação de professores, aqui focalizados? Pressupõe-se que os professores atendidos por esses cursos tenham sido socializados na cultura do magistério, seja na formação inicial, seja durante sua vida profissional. As propostas de estágio para esses professores teriam como objetivo uma ‘ressocialização’ profissional seguindo a lógica mais atual de formação? Ou os estágios seriam considerados como espaço de ‘aplicação’ dos conhecimentos aprendidos na formação superior pautando-se nos conhecimentos acadêmicos? Tratar-se-ia, talvez, de um dispositivo voltado para a emancipação profissional desses professores? Ou ainda de uma atividade que lhes permitiria aproximação com práticas de natureza acadêmica, como a pesquisa?

Os textos legais oferecem poucas informações a respeito da formação em serviço. No caso específico dos professores já iniciados na docência, o Parecer CNE/CP 9/2001 ressalta que os mesmos “já construíram conhecimentos profissionais na prática e, mesmo assim, estes conhecimentos acabam não sendo considerados/tematizados em seu processo de formação” (BRASIL, 2001b, p. 19). Para sanar então essa lacuna, como já mencionado, a Resolução CNE/CP 2/2002 assinala a redução da carga horária do estágio curricular supervisionado para professores que já exercem a docência na educação básica (BRASIL, 2002b). Cabe ressaltar, no entanto, que essa redução da carga horária da formação não é acompanhada por referências mais claras acerca do modo como as atividades práticas deverão ser propostas aos professores

em exercício e sobre os objetivos que esses estágios assumiriam na formação em serviço.

Assim, como adverte Maués (2003), se por um lado a validação das experiências dos professores, com o reconhecimento do valor de seus saberes profissionais, pode representar um avanço para as práticas de formação docente, por outro pode revelar em alguns casos (e em parte em função do silêncio da legislação) um aligeiramento da formação e certificação dos professores, tendo em vista meramente atender metas impostas por organismos internacionais.

No caso específico dos estágios nos programas de formação de professores em serviço, Pimenta (2010) adverte que os mesmos muitas vezes resumem-se ao cumprimento das exigências legais e burocráticas e seguem a orientação da redução dos custos da formação. A autora salienta ainda que a especificidade dos Programas Especiais traz à tona a problemática relação entre teoria e prática há tempos discutida na literatura:

Essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada prática. Nos cursos especiais de formação de professores realizados em convênios entre secretarias de educação e universidades, observa-se essa desvalorização traduzida em contenção de despesas: aí as decisões têm sido reduzir a carga horária ou transformá-lo em “estágio a distância” atestado burocraticamente, dando margem a burlas (PIMENTA, 2010, p. 34).

Desse modo, Pimenta (2010) defende que o estágio para professores experientes adquira um caráter de formação continuada e, portanto, precisa ser abordado como **possibilidade de ressignificação profissional tendo como base a ideia de emancipação humana**. Para ela, durante os estágios, os alunos-professores devem ter a possibilidade de debater e analisar os problemas de seu cotidiano e estudar possibilidades “à luz de uma fundamentação teórica e, assim, fica aberta a possibilidade de se sentirem co-autores desse trabalho” (PIMENTA, 2010, p. 127). É assim que os alunos-professores, a partir da revisão de suas práticas, teriam a possibilidade de produzir conhecimentos e ressignificar suas identidades profissionais, que estão em constante processo de construção, visto que acompanham as necessidades sociais reveladas na escola e na ação docente. Resta saber se a possibilidade de “ressignificação profissional” e de “emancipação humana” dos alunos-professores está prevista nas propostas de estágio dos quatro cursos aqui focalizados. Em caso afirmativo, interessa saber que dispositivos são empregados para tanto. Em caso negativo,

pergunta-se: que outras concepções se fazem presentes e de que modo elas se articulam com o discurso mais amplo sobre a formação de professores?

## **5. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS PROGRAMAS FOCALIZADOS PELO ESTUDO**

### **5.1. Vivências Educadoras no PEC - Formação Universitária: definições, objetivos e perfil profissional docente.**

No Programa PEC - Formação Universitária o estágio supervisionado foi denominado como Vivências Educadoras. Embora essa nomenclatura tenha predominado nos documentos analisados, foi possível identificar outras denominações como é o caso do manual do aluno que apresenta “Vivências Educacionais na escola” e “Vivências Educadoras no curso” (USP, [2003], p. 36).

De modo menos recorrente, empregou-se a denominação “estágio”, quando a Proposta Básica do Programa menciona que a avaliação incide na “reflexão escrita sobre aspectos estudados, discutidos e/ou observados em situação de estágio [...]” (SÃO PAULO, 2003a, p. 17). A avaliação externa do PEC - Formação Universitária realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC, 2003) também considera as Vivências Educadoras “diretamente relacionadas ao estágio realizado pelos alunos-professores nas escolas” (p. 21) afirmando que “os estágios foram fundamentais, uma experiência muito positiva para boa parte dos alunos-professores” (p. 24).

A denominação das atividades relacionadas ao estágio supervisionado como Vivências Educadoras pode representar a intenção dos idealizadores do programa em adequar essa prática formativa às características específicas dos alunos-professores, posto que os mesmos já realizaram o estágio supervisionado em sua primeira formação (em nível médio na modalidade normal ou em outras licenciaturas) e já estão inseridos profissionalmente no contexto escolar.

Da mesma forma, os documentos consideraram as Vivências Educadoras momentos de “trabalho no programa” e de “aplicação na sua comunidade escolar (prática de ensino)” (SÃO PAULO, 2003, p. 19; SÃO PAULO, 2003a, p. 18). A palavra “aplicação” é utilizada para denominar as Vivências Educadoras que propuseram o desenvolvimento de atividades pedagógicas nas instituições educacionais. Ainda nesse excerto, é possível observar que em alguns momentos as Vivências Educadoras na escola são consideradas equivalentes à “prática de ensino” (SÃO PAULO, [2003], p. 22; SÃO PAULO, 2003a, p. 13).



Sobre a denominação “prática de ensino”, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabeleceu que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (Art. 65). Atentando-se para as interpretações que esses excertos da LDBEN (BRASIL, 1996) provocaram, a Deliberação CEE Nº 12/97 compreende que:

Na legislação anterior, a prática de ensino foi compreendida sob a forma de estágio supervisionado e assim desenvolvida na grande maioria dos cursos de licenciatura, enquanto, em alguns outros, erigida como disciplina com vinculações variáveis com o estágio propriamente dito [...] O Conselho Estadual de Educação, com fundamento no artigo 82 da Lei nº 9.394/96, estabelece a seguinte interpretação: - a expressão “prática de ensino” abrange a aprendizagem de noções teóricas, experiências de regência de classe e realização de estágios (SÃO PAULO, 1997).

Piconez (1991) salienta que na licenciatura os estágios são vinculados ao componente curricular Prática de Ensino e esclarece que “a legislação e, conseqüentemente, os agentes pedagógicos que participam da formação de professores consideram a prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado [...]” (p. 16). Parece ser o que ocorre em alguns documentos relacionados ao PEC.

Embora associem as Vivências Educadoras ao estágio supervisionado, observou-se que naquele programa as mesmas tinham entre seus objetivos o desenvolvimento de uma postura investigativa, sendo a prática docente tomada como objeto de pesquisa para a construção de conhecimentos e aprimoramento do trabalho dos alunos-professores. Nas Vivências Educadoras essa característica é assumida ao perfil docente, visando à formação dos alunos-professores como investigadores e produtores de conhecimento (SÃO PAULO, 2003, p. 24).

De acordo com os documentos, as Vivências Educadoras tinham por objetivo propiciar uma experiência formativa tendo como princípios a apropriação de métodos, estratégias e técnicas de investigação que possibilitassem o desenvolvimento da capacidade de construir conhecimentos a partir da análise sistemática da prática docente e do contexto educacional. Essas características atribuídas ao perfil docente almejado a partir do desenvolvimento de uma postura investigativa e reflexiva sobre o fazer docente, sugerem uma ênfase à autonomia no exercício da profissão docente. Porém, como será visto mais adiante, essa perspectiva pode ser problematizada em função do modo prescritivo como as atividades das Vivências

Educadoras são apresentadas aos alunos-professores.

Para compreender o modo como a investigação foi considerada naquela proposta formativa, segue abaixo um exemplo de atividade apresentada no início do material impresso das Vivências Educadoras:

Módulo 1 - Tema 3 - Caracterização do contexto e das relações de trabalho na escola: Esta Vivência Educadora tem como objetivo um estudo inicial de caracterização do ambiente educativo da escola na qual o aluno-professor trabalha, que será “pano de fundo” das demais vivências e pesquisas realizadas no curso. Subsidiará os futuros trabalhos dos alunos-professores, por meio de discussão de procedimentos de investigação científica, tais como delimitação de procedimentos da questão de pesquisa e definição da metodologia de coleta e análise dos dados (SÃO PAULO, [2003b], p. 05).

Módulo 1 - Tema 3 - Momento 2 - Organização preliminar dos dados: Neste momento pretende-se promover uma discussão a respeito de critérios e procedimentos de análise e interpretação dos dados, levando os alunos-professores a analisar os dados coletados no contexto da instituição escolar na qual trabalha (SÃO PAULO, [2003b], p. 43).

Ao incitar a realização de práticas investigativas nas Vivências Educadoras, o programa visa a compreensão dos fenômenos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem e o contexto educacional, imprimindo na formação proposta um caráter acadêmico-científico, próprio à vida na universidade.

As atividades de investigação ocorreriam “tanto no que se refere à sua prática e aos resultados de ensino e aprendizagem quanto às características do seu aluno e do contexto social no qual atuam” (SÃO PAULO, 2003, p. 12) desenvolvendo procedimentos característicos do trabalho científico como “registro de observações, realização de entrevistas, sistematização de informações, mediante relatórios, memorial descritivo, diários, análise e comparação de dados, proposições de hipóteses, encaminhamento de problemas identificados, entre outros” (SÃO PAULO, 2003, p. 13).

A importância atribuída à investigação nas Vivências Educadoras teve como propósito o desenvolvimento da capacidade do aluno-professor conhecer a realidade em que atua, refletir sobre ela e intervir adequadamente no processo de ensino e aprendizagem (SÃO PAULO, 2003). A esse respeito, a ex-tutora entrevistada salientou que: “os professores se envolviam, [...]descobriam outras coisas, por que o legal da vivência é que elas deviam observar o que estava acontecendo ao redor” (Entrevista [TUT.] PEC – 27/01/2012). Durante

a entrevista foi possível notar que a ex-tutora entrevistada enfatizou as Vivências Educadoras ligadas às atividades de observação, principalmente sobre o ambiente escolar e comunitário:

Era interessante. Eu acho que foi super bacana essa parte por que, as vivências... sobretudo quando elas entraram na parte das disciplinas. Então de arte, de educação física... Então tinha umas propostas, por exemplo, era observar o que acontecia no entorno, na comunidade, e os professores foram. E alguns [...] iam na praça, e viam que manifestações culturais que estavam tendo [...] aí começaram a reparar nas coisas que estavam acontecendo no cotidiano (Entrevista [TUT.] PEC – 27/01/2012).

Aliado a essa possibilidade de conhecer o contexto que envolve o ensino, a entrevistada salientou que “eles se envolveram muito [...] na caracterização da escola e do seu entorno. Eles iam atrás, levantavam os dados...” (Entrevista [TUT.] PEC – 27/01/2012). Ao ser questionada sobre o principal motivo de considerar essa atividade uma das mais interessantes, a entrevistada ainda acrescentou que:

É por que justo é que eles podiam, e eles iam, e eles estavam como **professores investigadores**. Esse que é o lance. Então eles observavam, eles tinham que observar, descobrir alguma coisa, aí eles voltavam com tanta coisa interessante assim, e diziam ‘olha eu não tinha percebido isso... percebi aquilo...’ (Entrevista [TUT.] PEC – 27/01/2012).

A partir do depoimento da ex-tutora do PEC, é possível notar que as observações assumiam um caráter investigativo nas Vivências Educadoras, visto que envolvia o levantamento de dados que possibilitavam ao aluno-professor conhecer e descobrir aspectos antes não notados no cotidiano escolar. Sobre o tratamento dos dados coletados durante a realização das vivências educadoras, a entrevistada acrescentou que “na verdade é esse lance mesmo de investigação. Do professor-investigador, que produz seu próprio conhecimento” (Entrevista [TUT.] PEC – 27/01/2012). A ex-tutora ainda acrescentou que:

a proposta é conhecer a caracterização da escola e do seu entorno [...] Aí quando a escola começou a funcionar, daí eles iam atrás, aí eles pesquisavam, quem foi o nome da escola, o personagem da escola, e, aí eles iam. Aí eles descobriam, depois eles contavam. Muitas vezes em início de

aula, tudo bem se não tinha planejado, se não havia esse planejamento em horário específico, às vezes no início da aula enquanto não chegavam todos, aí ficava todo mundo contando o que tinham observado. Eles gostavam muito. Eu acho que a parte das vivências foi uma das mais legais (Entrevista [TUT.] PEC – 27/01/2012).

Nas Vivências Educadoras de observação, a caracterização das escolas aliada à possibilidade de pesquisar o contexto escolar foi, segundo a ex-tutora do PEC, um tipo de atividade apreciada pelos alunos-professores.

Além das atividades ligadas à investigação, as Vivências Educadoras também foram consideradas “momentos privilegiados de produção didático-pedagógica, de sínteses parciais e avaliação de conteúdos trabalhados ao longo do Programa” (SÃO PAULO, 2003, p. 07). De acordo com o documento, esses aspectos pressupõem a coerência entre a formação e o exercício da docência no espaço escolar. As “sínteses parciais” descritas no excerto tiveram relação com o modo como as vivências foram organizadas, ou seja, incorporando gradativamente os resultados da vivência anterior à seguinte. Considerando que o documento descreve as Vivências Educadoras como “espaço de formação dos professores como investigadores e produtores de conhecimento sobre o currículo e sua prática pedagógica” (SÃO PAULO, 2003, p. 24; SÃO PAULO, [2003] p. 11), é possível dizer que capacidade de produção didático-pedagógica salientada no excerto anterior tenha relação com os resultados das atividades das Vivências Educadoras como investigação, atividades de intervenção pedagógica na própria sala de aula baseadas nos dados levantados e reflexões sobre os diversos aspectos que envolvem a relação de ensino-aprendizagem, a elaboração de relatórios reflexivos etc. A ex-tutora do PEC entrevistada salientou que as Vivências Educadoras focalizavam a produção de conhecimentos possibilitando aos alunos-professores aprimorarem a própria prática e, a esse respeito, ainda relata que as vivências:

eram já uma forma de se produzir material, produzir conhecimento. Porque a forma como ela foi organizada era para os próprios professores produzirem conhecimentos (Entrevista [TUT.] PEC – 27/01/2012).

Aliada a essa perspectiva, considerou-se que a incorporação de conhecimentos sobre métodos e técnicas de investigação contribuiria para a reflexão do professor sobre sua prática e, conseqüentemente, derivaria intervenções mais precisas no trabalho docente.

Tendo em vista o desenvolvimento de competências consideradas pelos documentos como necessárias ao exercício docente, a proposta do curso revelou preocupações relativas à adequação da formação oferecida, já que o documento referente à proposta do PEC - Formação Universitária argumenta que os alunos-professores “já possuem uma prática docente que será problematizada no novo contexto de formação” (SÃO PAULO, 2003a, p. 10). Tal colocação pode confirmar-se ainda no documento da seguinte maneira:

Esta formação, concomitante à atuação profissional dos professores, deve levar em conta o fato de que os profissionais possuem larga experiência docente e, portanto, deve basear-se em um currículo que promova a articulação entre teoria e prática, valorizando o exercício da docência e a criação de um ambiente educacional que faça uso dos atuais recursos tecnológicos no desenvolvimento das suas competências profissionais (SÃO PAULO, 2003a, p. 06).

O trecho acima indica uma atenção aos conhecimentos já construídos pelos alunos-professores no exercício docente, porém salienta o desenvolvimento das competências profissionais, agregando à proposta o uso de recursos tecnológicos. O programa buscou desenvolver uma proposta que atendesse a essa expectativa formativa, promovendo a articulação entre teoria e prática nos módulos e principalmente nas Vivências Educadoras onde essa relação ocorre com mais evidência.

Tendo em vista as competências ligadas o perfil almejado aos alunos-professores, o curso ainda apresentou os seguintes objetivos:

- Habilitar professores efetivos de Educação Infantil e de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental de redes municipais, visando a melhoria de sua atuação na rede oficial de ensino;
- Possibilitar a experimentação e avaliação pela comunidade acadêmica paulista de uma proposta não convencional de formação de professores, mediante mídias interativas, organizadas e monitoradas pela UNDIME, FDE, USP e PUC-SP;
- Ampliar as referências teórico-conceituais para uma melhor compreensão e descoberta de conteúdos e formas pedagógicas menos convencionais, possibilitando a produção e criação de opções mais significativas de aprendizagens no coletivo das escolas (SÃO PAULO, 2003, p. 13).

O aprimoramento da prática e a ampliação dos referenciais teórico-conceituais com

foco em metodologias diversificadas estão, de um modo geral, no centro dessa proposta destinada aos alunos-professores, considerada pelo documento uma experiência formativa diferenciada por meio do uso de mídias interativas e pelo modo como foi organizada. Tendo em vista as considerações acerca das definições e objetivos ligados às competências a serem desenvolvidas por meio das Vivências Educadoras, é importante conhecer como essas atividades foram organizadas.

### *5.1.1 A organização das Vivências Educadoras no PEC - Formação Universitária*

A carga horária atribuída às Vivências Educadoras em todas as edições do programa (300 horas no PEC - Estadual e 360 horas no PEC - Municípios) foi desenvolvida integralmente já que não propôs a redução dessas horas conforme prevê a Resolução CNE/CP 2/2002 sobre estágio supervisionado para professores em exercício (promulgada um ano após a implementação do PEC - Formação Universitária). Por outro lado, o programa estabeleceu “800 horas de reconhecimento do exercício profissional, associadas ao trabalho desenvolvido nas atividades complementares” (SÃO PAULO, 2003a, p. 21). Cabe salientar que os documentos não explicitam detalhadamente como essas 800 horas foram consideradas no curso, sendo relacionadas apenas às atividades complementares como o planejamento e avaliação das Vivências Educadoras, escritas de Memórias e desenvolvimento de trabalhos de pesquisa (SÃO PAULO, 2003a).

Quando questionada se houve redução da carga horária, a tutora entrevistada foi enfática em dizer: “Não. Não. É isso que, eles brigavam, era muita briga, o deles foi difícil, foi super trabalhoso” (Entrevista [TUT.] PEC – 27/01/2012).

Apesar das adequações realizadas pelo programa para a elaboração da proposta das Vivências Educadoras considerando o perfil dos professores em serviço, nota-se que essas atividades ainda causavam resistência nos alunos-professores, visto que assinalavam dificuldades para cumprir a carga horária das Vivências Educadoras. A esse respeito, a ex-tutora do PEC entrevistada salientou que:

“Tadinhos” eles “morreram” (risos). [...] Mas eu sei que eles trabalharam feito “cão”. Por que eles davam aula e no outro período eles estavam

produzindo. Aí quando acabou o PEC um monte de gente teve dez mil problemas de saúde, depressão, *stress*, teve de tudo. Por que foi uma coisa assim que consumiu mesmo. E dava pra ver que eles estavam fazendo, por que eu falei, eu chegava antes, aí de repente de um dia para o outro já tinham produzido um monte de coisa, já tinham observado um monte de coisa, já tinha feito um monte de coisa que nem eu sabia como eles estavam dando conta [...] Então foi um momento difícil [...] É, como quando a gente faz estágio. O PEC foi super rigoroso (Entrevista [TUT.] PEC – 27/01/2012).

[...] alguns professores se revoltavam, falavam que não ia dar tempo, que não ia. Isso era, aí tinha muita briga. Que não ia dar tempo e daí você tinha que acalmá-los, vai dar tempo. A gente sabia que não ia dar tempo, que eles iam ter que se matar mesmo, trabalhar à noite [...] Foi difícil, não foi nada fácil não, foi por que se você olhar bem essas vivências é muito tempo fora (Entrevista [TUT.] PEC – 27/01/2012).

Desse modo, a programação considerada rigorosa gerou dificuldades entre os alunos-professores que já exerciam a docência nas escolas. A avaliação externa do programa realizada pela Fundação Carlos Chagas indicou o excesso de atividades e da carga horária do curso, incluindo do estágio (sob a forma de Vivências Educadoras):

Segundo depoimentos de uma aluna-professora e de uma tutora, houve semanas em que o tempo previsto para o estágio na escola e para as atividades a serem realizadas em locais de livre escolha somava 8 horas diárias, além das 4 em que passavam no CEFAM<sup>3</sup> (FCC, 2003, p. 21).

Baseando-se nessas declarações, foi possível constatar que apesar da programação rigorosa que envolveu as atividades das Vivências Educadoras relacionadas com os módulos do curso, não foram mensuradas no planejamento as consequências relativas ao acúmulo que essas atividades poderiam provocar.

As Vivências Educadoras foram realizadas de modo bastante articulado com os módulos interativos que “sistemizam os referenciais teóricos do programa, por meio de temas e unidades, presentes na estrutura curricular” (SÃO PAULO, 2003a, p. 13). Desse modo, o documento estabelece que:

---

<sup>3</sup> O PEC - Formação Universitária foi desenvolvido em 34 ambientes de aprendizagem, sendo a maioria alocada nos CEFAMs (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) considerando a proximidade dos locais de atuação dos alunos-professores (fonte: <http://www.pec.sp.gov.br/abertura.html>)

Artigo 11º. O Programa Especial de Formação de Professores é organizado em módulos, os quais se desdobram em temas, unidades, Vivências Educadoras e Oficinas Culturais. Parágrafo 1º. As Vivências Educadoras serão implementadas no interior dos módulos, em articulação com seus conteúdos, especialmente com aqueles referentes às metodologias, e os conteúdos do Ensino Fundamental e Educação Infantil (SÃO PAULO, [2003], p. 36).

Essas vivências, que perpassam todo o programa, garantem o elo de articulação entre as referências teórico-conceituais e a prática em construção pelo professor, dentro do seu ritmo e estilo peculiar, transitando dentro e fora da escola em ambientes de produção de aprendizagens significativas (SÃO PAULO, 2003, p. 19).

Desse modo, a organização das Vivências Educadoras buscou possibilitar a reflexão sobre a prática desenvolvida pelos alunos-professores em relação aos conhecimentos teórico-conceituais estudados nos módulos do programa. As ênfases diferenciadas referidas pelo documento estabelecem relação com os temas e metodologias desenvolvidos nas Vivências Educadoras. O quadro abaixo apresenta o modo como o trabalho foi organizado:

<b>MODALIDADE DE ATIVIDADE</b>	<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>
<b>VIVÊNCIAS EDUCADORAS</b> (Proposta Preliminar)	1. Diagnóstico da realidade escolar.
	2. Ampliação do conhecimento da realidade escolar, a partir de análise de critérios e dados de avaliação externa e interna da escola.
	3. Análise de projetos e/ou ações de recuperação e reforço.
	4. Análise de práticas de letramento, alfabetização e elaboração de um projeto de trabalho, seu desenvolvimento e avaliação.
	5. Planejamento de um projeto de trabalho e/ou programação referente a algum conteúdo da área de Língua Portuguesa, desenvolvimento do mesmo e avaliação.
	6. Observação e análise de proposta curricular de Matemática junto a uma escola, envolvendo direção, coordenação, professor e alunos.
	7. Ampliação do conhecimento da realidade escolar, a partir de referenciais teóricos e procedimentos de análise trabalhados nos temas 6 e 7, objetivando a investigação das relações existentes entre a escola investigada e seu entorno.
	8. Ampliação do conhecimento da realidade escolar, a partir de referenciais teóricos e procedimentos de análise trabalhados nos temas 8 e 9, objetivando a investigação das relações existentes entre a escola investigada e seu entorno.
	9. Observação e análise de uma escola de Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, envolvendo direção, coordenação, professor e alunos <sup>7</sup> .
	10. Elaboração de um projeto de trabalho a partir de análise dos dados colhidos nas Vivências anteriores (especial 1, 2, 3, 7, e 8).



	11. Seminários de Formação (socialização dos resultados das pesquisas realizadas).
--	--

<sup>7</sup> Para os alunos-professores que desenvolveram as outras Vivências na Educação Infantil, esta será desenvolvida no Ensino Fundamental, e vice-versa (SÃO PAULO, 2003, p. 19).

A esse respeito, a tutora entrevistada assinalou a relação entre os conteúdos abordados nos módulos interativos e as atividades realizadas nas Vivências Educadoras, complementando que:

[...] eu acho que foi concomitantemente. Acho que tinha os módulos, por exemplo, tinha coisa de matemática, na mesma época estava começando a vivência. Por que era vivência um, vivência dois, não era? Momento um, momento dois. Aí então, aí começava, aí continuava a estudar. Por isso que esse lance da teoria e prática eles estavam tentando casar bem. E é por isso também que muitas vezes não podia pular aula [...] Mas estava muito “casado” (Entrevista [TUT.] PEC – 27/01/2012).

A conexão entre as Vivências Educadoras e os módulos evidencia-se no programa e indicam intenção de relacionar teoria e prática. Entretanto, como foi possível notar nas declarações da entrevistada, essa correlação interdependente entre os módulos e as atividades das Vivências Educadoras tem como consequência um controle sistemático do cronograma das aulas no PEC, impossibilitando alterações na ordem das atividades. Os tutores estavam, portanto, sujeitos a essa rigidez do cronograma para desenvolver as atividades de acordo com as orientações recebidas do programa. A sequência das atividades disponíveis no material impresso das Vivências Educadoras impedia maior autonomia no desenvolvimento dessas atividades.

Somado a esse entrave, o caráter prescritivo e dirigido das atividades provocou outras dificuldades no tocante à relação entre as Vivências Educadoras do PEC - Formação Universitária e a prática desenvolvida pelos alunos-professores nas escolas:

Então essas coisas vieram com eles, com os professores. Mesmo essas cartas de solicitação, cartas de reclamação [exemplo do material impresso das Vivências de Aplicação], agora muitas coisas que eles falavam e daí não dava muito para trabalhar e hoje eu sei que não dava mesmo. Trabalhar muito com as crianças, por exemplo, cartas argumentativas é bem mais difícil, você exige muito mais, do jeito que os alunos são hoje, em escola

pública. Então você não consegue... Narrativa é muito mais fácil você trabalhar na quarta série do que textos argumentativos. Então, mas o pessoal trabalhou, daí depois eles falavam que não dava certo as coisas na prática [...] Que as vezes não dá, por que dependendo mesmo da série e da classe a gente sabe que fica super difícil. [...] Mas aqui eu vejo que muitos professores quando reclamavam, reclamavam de verdade (Entrevista [TUT.] PEC – 27/01/2012).

Seguindo as orientações do material impresso, as Vivências Educadoras foram distribuídas entre Vivências de Observação e Vivências de Aplicação. Essas etapas se complementavam de modo que uma vivência educadora subsidiava as atividades das vivências seguintes.

Desse modo, as observações eram realizadas nas creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental (SÃO PAULO, [2003b], p. 165) e focalizavam o ambiente escolar e o trabalho pedagógico de outros professores da educação infantil e ensino fundamental, possibilitando a reflexão sobre o próprio trabalho dos alunos-professores, para que observando “outras formas de fazer” pudessem “aprimorar suas práticas, inclusive com novas ideias” (SÃO PAULO, [2003b], p. 163). Essa modalidade era desenvolvida em dois momentos: um momento na escola em que trabalhava e outro em uma escola de nível diferente do que atuava. Foi solicitado aos alunos-professores a elaboração de um diagnóstico inicial da realidade de instituições educativas, a organização preliminar desses dados reunidos e a definição de uma questão de pesquisa a ser desenvolvida no trabalho de conclusão do programa (SÃO PAULO, [2003b]). De acordo com essas características, é possível citar o seguinte exemplo:

A proposta de **observação** tem como objetivo principal levar o aluno-professor a conhecer as instituições nas quais não atua – enfocando a gestão escolar e, mais especificamente, a gestão pedagógica de grupo-classe dessas instituições – como forma de mapear as características estruturais e os modos de organização e gestão do trabalho (SÃO PAULO, [2003b], p. 120).

[...] roteiro da observação, que deve contemplar: os objetivos estabelecidos para a(s) atividade(s) e os realizados em seu desenvolvimento; a organização do ambiente e do tempo; a participação do professor e das crianças; a realização das atividades (SÃO PAULO, [2003b], p. 163).

A proposta das Vivências de Observação tem relação com o princípio de que “a

dimensão da pesquisa na formação do professor deve garantir o desenvolvimento de uma postura de investigador que leve à reflexão sobre sua ação cotidiana” (SÃO PAULO, 2003a, p. 13). De acordo com o documento, esse princípio do programa tem por objetivo:

[...] ampliar as competências orientadas à investigação docente, serão desenvolvidos procedimentos mais utilizados no trabalho científico, tais como registro de observações, realização de entrevistas, sistematização de informações mediante relatórios, memorial descritivo, diários, análise e comparação de dados, proposições de hipóteses, encaminhamento de problemas identificados, entre outros (SÃO PAULO, 2003a, p. 13).

Aliado a esse caráter investigativo e propondo conhecer os diferentes contextos e práticas pedagógicas realizadas nos ambientes escolares, em cada módulo/tema as Vivências de Observação antecedem as Vivências de Aplicação visando fornecer subsídios para seu planejamento, como é possível notar no material impresso das Vivências:

Com toda a turma organizar exposição dos aspectos significativos e em seguida fazer um registro das reflexões dessa exposição coletiva, pois elas constituirão fundamento para o planejamento das vivências de aplicação (SÃO PAULO, [2003b], p. 165).

Planejamento e desenvolvimento das vivências de observação para conhecer aspectos da gestão escolar de instituições educativas em que não atuam profissionalmente subsidiarão o planejamento da vivência de aplicação a ser realizada no momento 2 (SÃO PAULO, [2003b], p. 123).

[...] servirá como elemento de reflexão para o planejamento da vivência de aplicação a ser realizada no momento 2 (SÃO PAULO, [2003b], p. 161).

Para essa articulação entre as Vivências de Observação e de Aplicação foi encontrada uma justificativa que se fundamenta no seguinte argumento:

Esta observação e esta análise [das atividades desenvolvidas com as crianças], apoiadas nas suas concepções e objetivos educacionais – e incorporadas às práticas cotidianas do professor –, subsidiam suas decisões, escolhas e planejamentos. A atuação do professor junto às crianças,

direcionada por esses aspectos resulta no tipo de qualidade das experiências que ele promove para elas (SÃO PAULO, [2003b], p. 124).

Essa justificativa encontrada no material impresso das Vivências Educadoras possibilita compreender a importância atribuída pelo programa a esses momentos de observação, considerando a necessidade de conhecer o espaço escolar e as práticas nele existentes e de refletir sobre esses aspectos para intervir no processo de ensino-aprendizagem. A reflexão, portanto, teria como objetivo contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica do professor.

As atividades das Vivências de Observação descritas no material impresso foram compostas por questões norteadoras e roteiros com o objetivo de auxiliar o aluno-professor no desempenho das atividades:

Atenção! A partir da próxima página, são apresentados os roteiros para o planejamento das vivências de observação (SÃO PAULO, [2003b], p. 165).

O caderno oferece um roteiro com os aspectos importantes para investigar, devendo ser complementado (SÃO PAULO, [2003b], p. 103-104).

Você tem disponível neste material um amplo roteiro (página 131) com diversos aspectos a ser investigados na instituição de educação infantil. Este roteiro está dividido em 7 blocos de questões: contextualização do grupo de crianças; concepções do professor sobre as crianças, suas famílias, seu trabalho e sua instituição; formas de planejamento existentes; práticas de promoção da participação da família na gestão do professor; descrição de espaços (sala, refeitório, banheiro, parque etc); sequência cotidiana das atividades; estratégias didáticas utilizadas pelo professor (SÃO PAULO, [2003b], p. 125).

Tendo em vista que as Vivências de Observação estavam intrinsecamente ligadas aos objetivos das Vivências de Aplicação, o material impresso propôs um encaminhamento das questões a serem observadas e analisadas por meio desses roteiros de observação.

Além das observações nas instituições escolares e da prática docente de outros professores, foram identificados no material impresso das Vivências Educadoras a possibilidade de auto-observação e auto-avaliação dos alunos-professores:

Esta **vivência de aplicação** tem o objetivo de levar os alunos-professores que atuam na Educação Infantil a avaliar e planejar intervenções em sua própria prática pedagógica, a partir da sistematização de critérios de avaliação de qualidade, em um processo **de auto-observação e reflexão** (SÃO PAULO, [2003b], p. 245, grifos nossos).

Nesta vivência vocês irão trabalhar com o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” **visando sistematizar um processo de auto-observação e reflexão sobre seu trabalho com as crianças**. Retomar a atividade 4, sobre critérios de qualidade (Unidade 1.2 do módulo 2 de Educação Infantil, páginas 79 a 87) e refletir com os colegas sobre os pontos que, na época do desenvolvimento da atividade, foram julgados mais importantes (SÃO PAULO, [2003b], p. 259, grifos nossos).

agora você tem uma série de encaminhamentos que, no segundo momento, serão objeto de sua escolha para que possa realizar algumas intervenções na organização de seu trabalho. Este processo deve ser compreendido como uma **auto-observação** que pode intervir à medida que vai acontecendo, ou seja, além **de auto-avaliação**, é também uma avaliação formativa. O roteiro vai dando possibilidades de ilustrar formas de organizar o tempo e o espaço, enfim, as propostas que vêm sendo desenvolvidas por você (SÃO PAULO, [2003b], p. 251, grifos nossos).

Nas Vivências Educadoras os alunos-professores realizaram auto-observações, reflexões e auto-avaliações. Tratava-se, portanto, de analisar a própria prática para aprimorá-la. Desse modo, a proposta focalizou inicialmente a observação, análise e reflexão de um contexto mais amplo para posteriormente possibilitar aos alunos-professores refletirem e avaliarem sua prática em um contexto específico.

O que se pode perceber é que, de modo integrado ao caráter investigativo impresso a essa atividade de observação, havia, também, o foco na prática docente. As Vivências de Aplicação eram caracterizadas pelo planejamento, desenvolvimento e avaliação de atividades didático-pedagógicas realizadas pelos alunos-professores em suas próprias salas de aula com base nas análises e nos dados levantados durante as Vivências de Observação (SÃO PAULO, [2003b]). Essa modalidade das Vivências Educadoras parece inspirar-se na regência de classe, realizada na própria sala de aula do professor em serviço.

Sobre as Vivências de Aplicação a ex-tutora do PEC entrevistada salientou que era “essa aplicação que eles iam ali, que eles faziam do que eles observavam. É isso que eles adoravam contar. Agora o trabalhoso, que era o escrever, pegar todos os dados que faz um mês [...] Mas eles gostavam, só não gostavam dessa parte de escrever” (Entrevista [TUT.] PEC – 27/01/2012). Com base nesse depoimento, é possível afirmar que as Vivências de

Aplicação desenvolvidas em serviço na própria sala de aula eram baseadas nas observações realizadas pelos alunos-professores em momentos anteriores. A entrevistada declarou que apesar de tais atividades serem realizadas com satisfação pelos alunos-professores, as análises dos dados e os registros escritos das vivências foram por eles considerados muito trabalhosos, sendo que muitos manifestavam dificuldades para escrever e registrar os acontecimentos dessas vivências.

No material impresso das Vivências Educadoras foi possível encontrar alguns objetivos atribuídos às atividades de aplicação:

A proposta de aplicação tem como principal objetivo apresentar e discutir estratégias de relação entre a escola e a comunidade, especificamente no que diz respeito à gestão participativa nas situações de ensino-aprendizagem desenvolvidas pelo aluno-professor com seus alunos (SÃO PAULO, [2003b], p. 120).

Espera-se com esta Vivência Educadora, que os alunos-professores analisem sua prática como professores, refletindo a importância de serem os primeiros mediadores entre as crianças e o conhecimento matemático. Para tanto, propõe-se esta vivência de aplicação, que prevê o planejamento, a realização e a análise das atividades desenvolvidas com as crianças da sala de aula do próprio aluno-professor (SÃO PAULO, [2003b], p. 231).

Esta vivência de aplicação tem o objetivo de levar os alunos-professores que atuam no Ensino Fundamental a planejar, realizar e avaliar atividades didático-pedagógicas, a partir de um estudo que permita ampliar o conhecimento da realidade da escola, seu contexto sociocultural e o lugar que ocupa na comunidade à qual pertence. Para tanto, estão previstos dois momentos: investigação de relações entre a escola e seu entorno; desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas (SÃO PAULO, [2003b], p. 269).

As Vivências de Aplicação caracterizam-se pelo desenvolvimento de atividades pedagógicas nas próprias salas de aula em que os alunos-professores atuavam profissionalmente, tendo como fundamento conhecimentos teóricos desenvolvidos no curso, investigações realizadas sobre as relações sociais, as práticas pedagógicas de outros professores, a caracterização do ambiente escolar etc. Para o desenvolvimento das Vivências Educadoras de Aplicação o documento disponibilizava dicas, roteiros e questões dirigidas para atingir os objetivos das propostas. Segue abaixo um exemplo de atividade realizada na Vivência de Aplicação:

Modulo 2 - Tema 4: Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: as práticas de linguagem - Momento 2: Realização de atividades de linguagem com meus alunos - Atividade 2: Agora você vai planejar uma roda de conversa. Segue um roteiro que poderá auxiliar no planejamento dessa atividade. Escreva o planejamento respondendo as seguintes questões:

- Que objetivos você pretende alcançar nesta roda de conversa?
- Quais espaços serão utilizados?
- Como estará organizado o ambiente? Haverá necessidade de adaptações?
- Em que momento da rotina a atividade de contar histórias será realizada? No começo, meio ou final do período (manhã ou tarde)? Estará articulada a alguma outra atividade (hora da organização do dia, hora da roda de conversa, momento de alimentação, preparação para o sono etc)?
- Que estratégia será usada para dar início à atividade?
- Quais recursos didáticos serão utilizados?
- Quais marcadores de conversa farão parte da atividade?
- Que sequências de atividades estão previstas para serem realizadas?
- A atividade está prevista para ser realizada em quantas etapas? O que está previsto no fechamento de cada etapa, a fim de manter a curiosidade e a motivação para a etapa seguinte?
- Como será feita a avaliação? Que pontos deverão ser observados no decorrer da atividade?

Vá preenchendo o quadro a seguir de forma que organize seu planejamento da atividade. Esse quadro deverá seguir em relatório para o professor orientador (SÃO PAULO, [2003b], p. 192).

Essas perguntas possibilitavam encaminhamentos para o aluno-professor elaborar o planejamento da atividade. Aliada a essa lista de questões, a atividade 2 apresenta algumas “dicas no planejamento da roda de conversa” como: pesquisar antecipadamente sobre o assunto, estar atento aos interesses das crianças, observar o grupo, diversificar recursos na realização da roda de conversa como fantoches, fantasias, possibilitar o registro pelas crianças, avaliar continuamente o processo etc (SÃO PAULO, [2003b], p. 195).

Tendo em vista essas informações a respeito da organização das Vivências de Observação e de Aplicação, considera-se oportuno ressaltar que as atividades aí previstas foram realizadas em espaços diferenciados, intercalando-se entre a própria sala de aula em que os alunos-professores atuavam e outros ambientes e instituições escolares, ou seja, “transitando dentro e fora da escola em ambientes de produção de aprendizagens significativas” (SÃO PAULO, 2003, p. 19). Para o desenvolvimento das Vivências de Observação e Aplicação, a proposta considerou, portanto, a necessidade dos alunos-professores optarem por instituições escolares diferentes para as atividades em níveis de ensino complementares:

Além disso, estará sendo iniciado, nestas Vivências, o acompanhamento a uma outra instituição educativa, que se dará ao longo de várias das demais Vivências Educadoras. Cada aluno-professor deverá escolher uma instituição que atenda em nível complementar àquele em que atua (SÃO PAULO, [2003b], p. 97).

Desse modo, o documento revelou que a organização das Vivências de Observação foram relacionadas com frequência aos níveis de ensino opostos aos de atuação profissional dos alunos-professores, e as atividades de aplicação foram designadas para serem realizadas nas próprias salas de aula em que os alunos-professores atuavam. Reitera-se que em alguns momentos as observações também foram realizadas nas instituições que os alunos-professores atuavam profissionalmente. Para compreender esse processo, o material impresso das Vivências Educadoras ainda apresenta quadros com a seguinte ilustração:

		VIVÊNCIAS A SER REALIZADAS			
		Creche	Pré-escola	Escola de Ensino Fundamental (1º e 2º anos)	Escola de Ensino Fundamental (3º e 4º anos)
O ALUNO-PROFESSOR	Creche	Aplicação (16 horas)	Observação (12 horas)	Observação (12 horas)	Observação (12 horas)
	Pré-escola	Observação (12 horas)	Aplicação (16 horas)	Observação (12 horas)	Observação (12 horas)
	Escola de Ensino Fundamental (1º e 2º anos)	Observação (12 horas)	Observação (12 horas)	Aplicação (16 horas)	Observação (12 horas)
	Escola de Ensino Fundamental (3º e 4º anos)	Observação (12 horas)	Observação (12 horas)	Observação (12 horas)	Aplicação (16 horas)

(SÃO PAULO, [2003b], p. 119)

Além das observações e intervenções didáticas, o material impresso das Vivências



Educadoras também propunha a leitura e reflexão de textos, análises e discussões em grupo e individuais, elaboração relatórios avaliados pelo orientador, apresentações de dados nas instituições escolares e no curso, o uso de Videoconferências e Teleconferências para as discussões e embasamentos das atividades etc.

Na tentativa de definir um pouco mais o que foram as Vivências Educadoras e o que elas representaram na formação dos professores, a ex-tutora entrevistada relatou que:

eu acho seria uma vivência mesmo. O lance, então vivenciar as coisas, por isso que estou me lembrando bastante dessa parte de artes. Que eles vivenciavam o que estava acontecendo no entorno, eles buscavam as coisas que ocorriam ao redor deles (Entrevista [TUT.] PEC – 27/01/2012).

Pra mim é sobretudo conhecer. Mas conhecer assim, no sentido de abrir os olhos. Aprender a ver o que está acontecendo, por que muitas vezes a gente entra nas escolas “no automático”. Não, mas agora vamos ver, vamos conhe-, vamos ver assim: o que é, como é esse entorno, como é que ele está organizado, que tipo de casas tem, que tipo de, daí você começa a observar que tipo de manifestações culturais que tem, que, praças, como é a parte da [...] geografia, como é que é a parte geográfica, como é a paisagem...’ Então esse lance de observar e de conhecer aquilo que muitas vezes passaria despercebido para eles. Então essa observação deles, aí eles vão observar e, aí a partir disso eles vão levantar o que, os dados. Eles observaram, aí e eles vão analisar esses dados que eles fizeram e, isso para mim na verdade o objetivo da vivência é vivenciar o processo de produção de conhecimento. Eu acho que é essa a i-, tanto que a importância da vivência foi justo para produzir, ela ajudou muito no TCC por que eles já tinham mais ou menos a ideia de como fazer. Porque também não adianta você mandar fazer o TCC se a pessoa não sabe como se faz um TCC (Entrevista [TUT.] PEC – 27/01/2012).

De acordo com a ex-tutora do PEC entrevistada, a palavra “vivência” tem um forte significado para essa prática formativa no programa. As declarações da entrevistada concentram-se no objetivo do aluno-professor vivenciar um processo de produção de conhecimento, desenvolvendo a capacidade de observar o que está implícito no contexto do trabalho docente. Tendo em vista que a ex-tutora do PEC entrevistada refere-se com frequência sobre a possibilidade que os alunos-professores tiveram de produzir conhecimentos a partir da coleta, organização e análise dos dados com base nas experiências vivenciadas, foi possível identificar que sobressaem no depoimento da entrevistada referências sobre a ideia de “professor investigador”, remetendo ao aprimoramento da prática a partir da investigação.

A esse respeito, as atividades das Vivências Educadoras, sobretudo de observação revelam as seguintes características:

Do diagnóstico da realidade escolar à definição de uma questão de pesquisa: O Momento 3 desta Vivência Educadora tem como objetivo a retomada da caracterização da instituição educativa na qual trabalha o aluno-professor, para que ele possa começar a elaborar o projeto de pesquisa que desenvolverá ao longo do curso (SÃO PAULO, [2003b], p. 65).

Neste momento pretende-se promover uma discussão a respeito de critérios e procedimentos de análise e interpretação dos dados, levando os alunos-professores a analisar os dados coletados no contexto da instituição escolar na qual trabalha (SÃO PAULO, [2003b], p. 43).

Os diagnósticos das instituições escolares constituíam informações relevantes a serem consideradas em um projeto de pesquisa desenvolvido no programa, sob a forma de monografia. Nessa perspectiva ainda foram discutidos textos que tinham por objetivo proporcionar uma fundamentação teórica sobre os aspectos que constituem uma pesquisa.

Quando questionada sobre a relação das Vivências Educadoras e o Trabalho de Conclusão de Curso dos alunos-professores, a ex-tutora do PEC explica que apesar de diferentes, as Vivências Educadoras possibilitaram aos alunos-professores desenvolverem as habilidades necessárias à pesquisa:

Ela [Vivência Educadora] deu a base. Porque eles faziam isso constantemente. Iam, observavam, coletavam dados, analisavam os dados nas vivências. No trabalho de conclusão de curso é a mesma coisa. Tem uma pergunta, só que daí [nas Vivências Educadoras] é meio direcionado a pergunta. Vamos observar o que você achou, vamos fazer isso, mas o processo é quase que o mesmo. Então a vivência ela deu uma super base. Por que na verdade ela era a prática disso. [...] Eu acho que o lance da vivência teve isso que era muito mais esse lance, a parte metodológica. Então isso eles aproveitaram, tiveram que aproveitar a parte metodológica da vivência (Entrevista [TUT.] PEC – 27/01/2012).

[...] a importância da vivência foi justo para produzir, ela ajudou muito no TCC por que eles já tinham mais ou menos a ideia de como fazer. Porque também não adianta você mandar fazer o TCC se a pessoa não sabe como se faz um TCC (Entrevista [TUT.] PEC – 27/01/2012).

De acordo com essas declarações, as Vivências Educadoras tiveram uma forte relação com atividades de pesquisa e forneceram base para o desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso (TCC). Em outras palavras, a metodologia investigativa foi empregada nas Vivências Educadoras possibilitando aos alunos-professores uma fundamentação para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso. Entretanto, a entrevistada salientou que, diferentes do TCC, as vivências eram mais direcionadas assinalando um ‘passo a passo’ para o desenvolvimento da investigação que estava mais ligada à prática docente:

É que vivências não dá para separar. Por que ela estava junto com o resto. Só que a vivência ao contrário ela tinha esse lance de você botar a coisa na prática, pensar e coletar dados e analisar esses dados. Então era uma coisa bem mais prática assim para os alunos (Entrevista [TUT.] PEC – 27/01/2012).

A implementação dessas atividades ligadas à investigação constituiu, segundo a ex-tutora entrevistada, um trabalho árduo para os alunos-professores, revelando algumas dificuldades, tais como:

Tinha algumas propostas que era: observe seu entorno, observe isso [...] Isso era muito difícil para eles, a organização de dados (Entrevista [TUT.] PEC – 27/01/2012).

É por que é difícil mesmo aprender, porque organizar os dados é complicado. Porque eles coletavam os dados, e aí o que é que eu faço com esses dados? Isso é dado importante? Não é? Questão de pesquisa mesmo. E isso eu me lembro que era super difícil (Entrevista [TUT.] PEC – 27/01/2012).

o que era complicado sempre era essa questão da organização dos registros, que isso é mais difícil. Análise e produção de relatórios, toda hora, cada vivência tinha um relatório, e era imenso (Entrevista [TUT.] PEC – 27/01/2012).

De acordo com as declarações da entrevistada, os alunos-professores apresentaram dificuldades no tratamento dos dados coletados durante a realização das Vivências Educadoras. Desse modo, o papel da tutora também foi de orientar as atividades ligadas às

Vivências Educadoras. Nesse processo, a entrevistada salientou que o PEC organizou várias reuniões presenciais no início do curso e também enviava orientações de cada aula por e-mail para a realização do trabalho de tutoria e de orientação das Vivências Educadoras:

Tinha reuniões no início, eles deram umas explicações, eu não me lembro exatamente o tempo. Agora eu me lembro que tinha umas reuniões mensais eu acho, não sei se era mensal, mas tinha umas reuniões que a gente ia, era num auditório por que era muita gente (Entrevista [TUT.] PEC – 27/01/2012).

Então, mas aí eles mandavam as orientações de como trabalhar [por e-mail]. Aí a gente trabalhava dessa forma com os alunos [...] Tanto de vivências, de tudo. A gente recebia todas as orientações de como trabalhar (Entrevista [TUT.] PEC – 27/01/2012).

Nessas palavras, o PEC - Formação Universitária proporcionou reuniões com os tutores para desenvolverem suas atividades junto aos alunos-professores. Porém as orientações focalizaram a operacionalização dos materiais impressos de formação disponibilizados nesse curso. Desse modo, as dificuldades ou dúvidas sobre essas orientações conduziram a tutora a procurar outros meios para compreender as atividades a serem desenvolvidas com os alunos-professores.

Além das orientações recebidas, outras alternativas eram buscadas pelos tutores para a compreensão e desenvolvimento das atividades, inclusive das Vivências Educadoras, junto aos alunos-professores. Nesse processo de desenvolvimento das atividades, é oportuno ressaltar que, por se tratar de um dispositivo formativo, assim como os estágios supervisionados convencionais, as Vivências Educadoras também ocorreram “sob a supervisão dos tutores e/ou orientadores, com carga horária variada” (SÃO PAULO, 2003, p. 14). Desse modo, a supervisão das atividades desenvolvidas nas Vivências Educadoras ocorria na relação com os tutores por meio das orientações e com os professores orientadores do curso que recebiam, avaliavam e agregavam contribuições aos relatórios descritivos e analíticos desenvolvidos pelos alunos-professores como resultado das vivências:

Escreva um relatório analítico-descritivo selecionando e organizando as informações que considerar relevantes entre aquelas que foram obtidas [...] esse relatório que deverá ser entregue ao orientador (SÃO PAULO, [2003b],

p. 107).

Leiam os comentários de seu orientador acerca dos relatórios e das sínteses por vocês realizados, mantendo, de preferência, os mesmos grupos de trabalho. Ao longo da leitura, lembrem-se de assinalar: os comentários do orientador favorecem e ampliam a compreensão sobre a caracterização da escola; as sugestões do orientador sobre o tratamento dos dados, suas dúvidas, concordâncias e discordâncias em relação aos comentários do orientador (SÃO PAULO, [2003b], p. 65).

Junto com seu orientador, selecione os aspectos que considerar importantes para compor uma breve devolutiva escrita com suas reflexões ao professor que você acompanhou (SÃO PAULO, [2003b], p. 129).

As Vivências Educadoras continham atividades avaliativas como a elaboração de relatórios a partir de análises escritas contendo os registros dos dados, reflexões acerca das informações coletadas, sínteses, conclusões, objetivos do estudo realizado etc.

Ao analisar a organização das Vivências Educadoras no PEC - Formação Universitária, em diferentes edições, foi possível conhecer alguns dos principais aspectos que definem esse dispositivo formativo no programa. Os documentos parecem considerar a experiência dos alunos-professores, adequando inclusive a nomenclatura referente ao estágio. Tendo em vista essa ideia, as Vivências Educadoras tinham como foco o aprimoramento da prática docente agregando aos conhecimentos dos alunos-professores estratégias ligadas à investigação do contexto escolar. A postura investigativa relacionada ao conhecimento do contexto escolar e a reflexão da prática pedagógica tinha por objetivo estimular entre os alunos-professores competências relacionadas ao diagnóstico e à intervenção no contexto escolar. A relação entre teoria e prática demandou um esforço dos alunos-professores na coleta, organização e análise dos dados que pudessem subsidiar sua prática docente, planejada de acordo com os resultados e reflexões decorrentes dessa investigação. Ainda de acordo com os dados coletados nos documentos e na entrevista, houve um empenho em relacionar a metodologia científica aprendida nas Vivências Educadoras e o desenvolvimento da monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) dos alunos-professores.

A articulação entre as Vivências Educadoras e os módulos do curso tinha por objetivo possibilitar uma maior conexão entre os conteúdos desenvolvidos no programa e a prática desenvolvida pelos alunos-professores no exercício docente. Entretanto, essa forma de organizar as vivências contribuiu para reforçar a rigidez no direcionamento das atividades, já que os módulos e as vivências eram interdependentes, dificultando alterações na condução das

atividades. Aliado a esse aspecto, evidencia-se o formato prescritivo dessas atividades disponibilizadas no material impresso das Vivências Educadoras. Desse modo, as Vivências Educadoras seguiam uma sequência previamente estabelecida no cronograma do curso e o atraso no recebimento dos materiais de apoio e das orientações representariam problemas para o encaminhamento dessas atividades. Esse caráter diretivo presente no material das Vivências ocasionou, de acordo com a ex-tutora entrevistada, uma dificuldade dos alunos-professores transporem algumas dessas atividades prescritas na sala de aula com seus alunos.

Ressalta-se que, embora as atividades propostas (as listas de questões norteadoras de atividades, roteiros e quadros para serem preenchidos) no material impresso das Vivências Educadoras tivesse como objetivo incitar a reflexão sobre as temáticas abordadas, o encaminhamento dessas questões parecia reduzir as possibilidades de criação e autonomia dos alunos-professores. Essa contradição pode estar relacionada às condições em que o programa foi realizado: a limitação de tempo disponível para a formação dos professores (primeira versão com duração de 18 meses e a segunda e terceira versão com duração de 24 meses cada); o perfil dos tutores que interagiam com os alunos-professores em sala de aula, que não necessariamente tinham formação específica nas temáticas estudadas; o fato do resultado de cada vivência constituir objeto de avaliação por parte dos orientadores, facilitando esse processo avaliativo; bem como o fato das vivências estarem inseridas em módulos que deveriam ser esgotados em períodos pré-determinado. Ademais, considera-se que esse tom diretivo esteja também relacionado às representações que circulavam no programa acerca do aluno-professor, como alguém cuja atividade deveria ser bastante dirigida. Esse tom diretivo adotado nas atividades do material impresso das Vivências Educadoras sugere uma formação baseada em uma perspectiva um tanto ‘aplicacionista’, destoante do discurso assumido nos documentos norteadores do programa.

As orientações para as Vivências Educadoras e para as outras atividades do curso eram enviadas pela coordenação do programa aos tutores por e-mail, com vistas a operacionalizar o trabalho com os materiais impressos de formação. Desse modo, as avaliações das vivências focalizavam os resultados, considerando que o processo já estava descrito no material impresso das Vivências. Ainda pelo que descrevem os documentos, as avaliações ocorriam basicamente por meio da elaboração de relatórios segundo alguns requisitos descritos no material impresso das Vivências baseadas nas observações e análises realizadas pelos alunos-professores. Esses relatórios eram lidos, comentados pelos professores orientadores e devolvidos aos alunos-professores fornecendo bases para novas análises e registros das vivências seguintes.

As atividades desenvolvidas pelos alunos-professores nas Vivências Educadoras previam uma carga-horária de 360 horas, mas de acordo com o relato da tutora entrevistada, o cumprimento dessas horas e o modo como essas atividades foram propostas junto às outras atividades do curso sobrecarregaram o trabalho dos alunos-professores.

Resta ainda ressaltar que o estabelecimento de duas modalidades nas Vivências Educadoras – observação e aplicação – tinha como objetivo desenvolver um processo contínuo que possibilitasse ao aluno-professor primeiramente conhecer e analisar o contexto escolar, as práticas e relações dele decorrentes para somente depois, após o tratamento dos dados coletados e a reflexão desses aspectos, planejar, desenvolver e avaliar atividades didático-pedagógicas ‘aplicadas’ na própria sala de aula.

As Vivências Educadoras desenvolvidas na própria sala de aula em que os alunos-professores atuavam profissionalmente podem ser consideradas como um ‘estágio em situação’ sem que, no entanto, houvesse um profissional responsável por orientar essas atividades nas escolas.

Pelos dados identificados nos documentos referentes às definições, atividades e objetivos traçados para as Vivências Educadoras, pode-se afirmar que as mesmas se baseiam no pressuposto de possibilitar aos alunos-professores o desenvolvimento de competências relacionadas à reflexão e investigação do contexto escolar e de seu próprio trabalho. Considerava-se que tais competências possibilitariam o aprimoramento da prática e o desenvolvimento de um trabalho de melhor qualidade.

O estágio supervisionado, sob essa perspectiva, valoriza a ideia de professor investigador, pesquisador da própria prática, reconhecida como parte de um amplo contexto institucional. Essa ideia parece afinar-se com uma perspectiva de formação baseada na aprendizagem ao longo da vida e no desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender.

## **5.2. Estágio supervisionado no curso de licenciatura em Pedagogia do Projeto Pedagogia Cidadã: entre definições e práticas**

Após o levantamento dos dados referente ao estágio supervisionado no curso de Licenciatura do Projeto Pedagogia Cidadã, foi possível constatar que o programa se baseia na legislação para definir o estágio supervisionado no curso:

Atendendo ao que dispõe a legislação federal que trata da matéria, pode-se afirmar que “o estágio curricular supervisionado é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob responsabilidade de um profissional habilitado” (BRASIL, 2001c apud UNESP, 2003a, p. 07; UNESP, 2003b, Anexo 1; UNESP, 2003c, p. 12).

O estágio constitui uma das condições para a obtenção da licença para o exercício profissional, na medida em que é considerado “o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino/aprendizagem que tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário” (BRASIL, 2001c apud UNESP, 2003a, p. 07; UNESP, 2003b, Anexo 1).

Nas citações acima, o programa vale-se da definição de estágio veiculada pelo Parecer CNE/CP 28/2001, referente à formação regular de professores. Assim como os demais documentos brasileiros sobre o estágio supervisionado, esse Parecer não faz referências ao estágio supervisionado para professores em exercício, não oferecendo, portanto, subsídios mais específicos para a elaboração da proposta do programa.

Nesse sentido a ex-professora orientadora (P.O.) do Projeto Pedagogia Cidadã entrevistada relatou que o estágio supervisionado para os professores em serviço precisa ser diferenciado:

O estágio é obrigatório, e aí, eu acho que é uma crítica que você deve fazer, como trabalhar com isso, por que eles não são iguais aos outros. E a legislação é para todo mundo igual. Eles questionavam muito isso com a gente (Entrevista (P.O.) – Pedagogia Cidadã – 15/06/2011).

De acordo com o depoimento da entrevistada, os alunos-professores questionavam a semelhança entre esse estágio desenvolvido no programa e um estágio convencional. Cabe salientar que a ex-orientadora do curso reconhece a necessidade de um estágio supervisionado diferenciado aos alunos-professores e sugere pensar sobre essa questão no estudo. Ainda no que diz respeito à experiência dos alunos-professores no curso, a entrevistada relatou que a implementação e organização dos estágios supervisionados no Projeto Pedagogia Cidadã seguiu alguns critérios:



Mas tinha muita gente que aderiu, esses que aderiram se reuniam, iam para São Paulo, e lá discutiam e criaram todas as normas do estágio. **O que podia flexibilizar o que não podia flexibilizar, sempre pensando no contexto do curso também. Por que era um curso diferenciado, quer queira, quer não.** E aí teve, eu acho que o certificado o diploma delas saiu, que era uma questão que sempre permeou, acho que saiu Licenciada em Pedagogia Cidadã para marcar bem o tipo do curso [...] Por que a ideia era formar quem estava lá e melhorar a prática. E daí sempre permeou também a discussão nesse sentido, mas é uma pedagogia normal? Não, não era normal, se fosse normal essa pessoa podia entrar. Então era diferenciada, se é diferenciada a gente sempre lutou para sair. Agora a gente não queria também que fosse um olhar de segunda categoria, primeira categoria, segunda categoria. **É um contexto diferente** (Entrevista (P.O.) – Pedagogia Cidadã – 15/06/2011).

De acordo com a entrevistada, esse curso tentou levar em consideração o aspecto diferenciado dessa formação tendo em vista os professores que já estavam no exercício da docência, utilizando como recurso a possibilidade de **flexibilizar** o que era possível na proposta de estágio supervisionado. Cabe dizer que, nas palavras da ex-orientadora entrevistada, o objetivo do curso era proporcionar o aprimoramento da prática dos alunos-professores. Apesar desse depoimento da ex-orientadora entrevistada ter salientado a ideia de flexibilização do estágio supervisionado, como poderá ser visto nos documentos analisados, poucos aspectos sustentaram-se nessa direção.

Desse modo, o estágio supervisionado no programa é definido como uma atividade que demanda planejamento e constante relação entre teoria e prática. Nesse sentido, o manual de estágio exprime que:

O Estágio Curricular Supervisionado num curso de licenciatura consiste em um processo planejado, visando a integração entre conhecimentos práticos e teóricos que complementam a formação acadêmica do aluno. Tais atividades poderão ser realizadas em instituições públicas e/ou privadas de ensino (UNESP, 2003a, p. 05).

Ao expressar essa definição de estágio supervisionado, o documento menciona cursos de licenciatura de um modo geral, ou seja, essas palavras não abordam as características específicas do programa que é direcionado a professores que já tiveram uma formação inicial anterior e que já estão inseridos profissionalmente na cultura escolar. Quando o documento cita que o estágio visa a “a integração entre conhecimentos práticos e teóricos”, não fica claro

se está se referindo aos conhecimentos práticos que os alunos-professores já possuem, se a intenção seria integrar conhecimentos científicos e acadêmicos a essa prática, ou ainda se seriam novos conhecimentos que o programa almejava que os alunos-professores desenvolvessem. De acordo com esse excerto, a integração entre teoria e prática por meio dos estágios supervisionados visava complementar a formação oferecida na graduação e esse aspecto sobressai em diversas citações nos documentos.

Desse modo, para realizar essa integração entre teoria e prática, o documento considerava a necessidade dos alunos-professores refletirem nas atividades de estágio sobre os conhecimentos desenvolvidos no programa (UNESP, 2003a, p. 05).

Se por um lado a proposta de reflexão sobre a prática parece opor-se à ideia de desenvolvimento mecânico das atividades na escola, supondo a possibilidade de interpretação dos conteúdos do curso na relação com a prática desenvolvida no estágio, por outro lado, no mesmo parágrafo o programa afirma o propósito de “praticar” atividades relacionadas com a profissão, atribuindo uma dimensão técnica ao estágio supervisionado no programa.

Ao fazer referência aos objetivos do estágio supervisionado no curso, o Manual de estágio menciona que:

Nesse sentido, o estágio tem por objetivo maior integração entre aprendizagem acadêmica e a compreensão da dinâmica das instituições escolares de ensino. Ao participar de uma organização escolar em situações cotidianas, o aluno terá possibilidade de avaliar planos ou programas, testar ou aplicar modelos e instrumentos, construindo e/ou ampliando seus conhecimentos teórico-práticos. Assim entendido, o estágio aponta a situação ideal para a formação do professor, possibilitando-lhe conhecer e interagir com a diversidade do campo de trabalho (UNESP, 2003a, p. 05).

Esse excerto oferece vários aspectos a serem considerados na análise. Ao reiterar sobre a integração entre conhecimentos acadêmicos e a compreensão do contexto escolar nos objetivos expressos ao estágio nesse programa, o documento sugere que o curso considera esses aspectos fundamentais para atender ao perfil profissional dos alunos-professores. Como esse professor já está no exercício docente, o que seria essa compreensão que vai além do que ele já conhece no exercício cotidiano de seu trabalho docente? Tendo em vista a análise dos documentos desse programa, a proposta de estágio parece não ter considerado esses conhecimentos construídos pelos alunos-professores no decorrer de sua carreira docente. Desse modo, na segunda parte desse excerto, a escrita “participar de uma organização escolar

em situações cotidianas” parece focalizar uma proposta de formação inicial de professor ao desconsiderar que os alunos-professores que cursam o programa já participam desse contexto diariamente no desempenho de seu trabalho. A consideração de que essa prática formativa possibilita “conhecer e interagir com a diversidade do campo de trabalho” também parece estar relacionada a uma formação inicial, como forma de inserção profissional, ou seja, um primeiro contato com as instituições escolares, o que se opõe ao perfil dos alunos-professores que já estão iniciados profissionalmente na cultura escolar. É importante destacar ainda, que o programa atribui ao estágio supervisionado a possibilidade de “avaliar planos ou programas, testar ou aplicar modelos e instrumentos” trabalhados no curso imputando nesse excerto uma ideia de ‘aplicação’ de conhecimentos baseado na reprodução de modelos com o objetivo de instrumentalizar o aluno-professor com conhecimentos técnicos para o exercício docente. A perspectiva técnica parece fazer parte dessa proposta de formação dos alunos-professores, considerando a necessidade de tais conhecimentos para o desempenho do trabalho docente.

Tendo em vista as definições e objetivos dessa proposta de estágio, a ideia de integração entre os conhecimentos teóricos e a prática é frequente nas citações dos documentos aliadas ao objetivo de proporcionar novos conhecimentos aos alunos-professores que estão no exercício da docência.

Ao prever a necessidade de conhecer e interagir com a diversidade das instituições escolares, a participação em situações simuladas e reais de vida e trabalho e a possibilidade praticar diversas atividades relacionadas com a profissão docente (UNESP, 2003a) a proposta de estágio nesse programa em alguns momentos parece dirigir-se à formação inicial de professores, e não à formação em serviço para professores que já estão no exercício da docência.

Como o estágio supervisionado na formação de professores em serviço constitui uma modalidade recente no contexto brasileiro, o curso de Pedagogia Cidadã parece ter encontrado como solução a elaboração de uma proposta baseada na sobreposição de um modelo de estágio supervisionado realizado na formação inicial de professores para a implementação dessas atividades no curso.

A elaboração de uma modalidade de estágio específica para a formação de professores em serviço aparentemente não foi tomada como um desafio nessa proposta e parece constituir simplesmente requisito estabelecido pela legislação a ser cumprido no programa. Essa consideração transmite a ideia de que a experiência construída por esses professores ficou alocada em um ‘ponto cego’ do programa, que apesar de sua presença, não pôde ser vista ou contemplada na formação.

### 5.2.1 A organização do estágio supervisionado no Projeto Pedagogia Cidadã

Tendo em vista o cronograma, o Projeto Pedagogia Cidadã estabeleceu ao estágio supervisionado uma carga horária de 600 horas, distribuídas entre 400 horas de docência e 200 horas de gestão da unidade escolar. Seguindo orientações legais dispostas na Resolução CNE/CP 2 (BRASIL, 2002b) foi permitido aos alunos-professores mediante comprovação do exercício docente na área, a redução de até 200 horas da carga horária do estágio supervisionado (UNESP, 2003a). Entretanto, a carga horária total de 600 horas destinadas ao estágio supervisionado nesse curso excede em exatamente 200 horas do previsto na legislação vigente para a formação inicial de professores, significando que o professor em serviço, mesmo com a redução de 200 horas da carga horária a partir da comprovação de sua experiência, realizaria um total de 400 horas de estágio supervisionado, habitualmente realizadas nos cursos convencionais de formação inicial de professores.

Desse modo, o programa estabeleceu que o “início do estágio ocorrerá após o estudante ter cumprido a carga horária de 1.200 horas ou 300 dias letivos. A conclusão do estágio poderá ser feita até um ano após a conclusão dos conteúdos curriculares” (UNESP, 2003a, p. 08; UNESP, 2003b, Anexo 2).

O cumprimento da carga horária representou uma das preocupações entre os profissionais envolvidos na implementação do estágio supervisionado e os alunos-professores. Conforme destaca a ex-orientadora do curso entrevistada:

Por que quando eu fazia essas reuniões eu via o cronograma, como é que está: “olha esta chegando o mês de setembro, você já terminou essa parte, estava marcado para você terminar aqui”. Então quem não tinha terminado eu falava: “olha não era uma vez por semana, você vai ter que ir duas vezes por semana” [...] Elas precisavam dar conta da carga horária (Entrevista (P.O.) – Pedagogia Cidadã – 15/06/2011).

Isso o pessoal do comitê lá da reitoria não perdoava, era a carga horária. E as escolas não assinavam a planilha se o aluno não estivesse presente. É uma outra coisa que eu achei muito rigoroso. Um controle mesmo bem... era umas fichas. Tinha cor ainda, a regência era uma cor, a ficha do estágio acho que era outra, tudo amarelo, verde e cor de rosa parece as fichas, então tinha que tudo bater, controlar, e eu tinha que validar, carimbar também dizer que eu visitei, que eu contei, que eu acompanhei (Entrevista (P.O.) – Pedagogia Cidadã – 15/06/2011).

De acordo com a ex-orientadora entrevistada, havia um controle rigoroso da carga horária do estágio supervisionado. Desse modo, o acompanhamento das atividades de estágio supervisionado ocorria por meio de documentações específicas.

Se por um lado a carga horária do estágio supervisionado seguia um rigoroso controle por parte dos organizadores, por outro, foi um aspecto questionado pelos alunos-professores. De acordo com as declarações da entrevistada, os alunos-professores questionavam a necessidade de realizar essas atividades com o argumento de que eles já possuíam a experiência na docência, demonstrando resistência para realizar as atividades de estágio supervisionado no curso:

[...] nossa quando começou aquele monte de carga horária para eles fazerem nos estágios eles não acreditavam, por que eles se sentiam diferentes. Eu falava: “bom agora vocês estão querendo ganhar com a diferença, antes vocês não queriam ser tratados diferente”. Por que eles sempre foram tratados diferente e não queriam ser, eu falei “agora pra fazer o estágio vocês querem ser tratados diferente?” a gente brincava (Entrevista (P.O.) – Pedagogia Cidadã – 15/06/2011).

Tanto é que quando a gente começou a falar da ficha cor de rosa, amarela, elas quase entraram em pânico, de tanta coisa que apareceu para elas fazerem, era bastante. Porque uma coisa também que elas reclamavam muito é que elas: “Nossa eu dou aula há quinze anos e aí eu vou ter que fazer isso”. E aí, depois elas começaram a compreender, mas no começo foi muita reclamação sim. E deu trabalho para elas, nossa (Entrevista (P.O.) – Pedagogia Cidadã – 15/06/2011).

De acordo com esse depoimento, os alunos-professores apresentaram dificuldades para cumprir a carga horária considerada extensa. A experiência docente nesse caso foi salientada pelos alunos-professores como um aspecto diferenciado que deveria ser levado em consideração pelo curso.

O Projeto Pedagogia Cidadã distribuiu as horas de estágio supervisionado entre observação, participação e regência desenvolvidas na educação infantil e ensino fundamental, nas salas de aulas de outros professores (UNESP, 2003b). Dessa maneira, o documento incorpora três diferentes modalidades para essa organização:

O estágio compreende atividades de observação, participação e regência nas quais contextualiza e transversaliza as áreas e os eixos de formação

curricular, associando teoria e prática. Dessa maneira, incorpora três diferentes modalidades:

1 – conhecimento e integração do aluno às realidades sociais, econômicas e do trabalho de sua área de atuação profissional;

2 – Iniciação à pesquisa e ao ensino na qual a realidade escolar é, também, seu objeto de ação-reflexão-ação;

3 – iniciação profissional no campo específico de sua formação (UNESP, 2003a, p. 05).

É possível notar nessa citação que a proposta de estágio supervisionado desse programa parece dirigir-se a futuros professores reforçando a ideia de formação inicial, já que propõe a iniciação ao ensino e iniciação profissional no campo de formação.

De acordo com o manual de estágio, a primeira modalidade citada nesse excerto, que trata da integração do aluno às realidades sociais, econômicas e do trabalho de sua área tem por objetivo possibilitar “a interlocução com os referenciais teóricos do currículo. Permite ao aluno construir seu plano de estudos e optar pelos temas de aprofundamento, a serem desenvolvidos no trabalho de conclusão de curso” (UNESP, 2003a, p. 06). Esse aspecto reforça a ideia de ligação entre o estágio supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso tal como foi realizado pela ex-orientadora entrevistada.

Arelado a essa perspectiva o documento também salienta que a ideia de “iniciação à pesquisa e ao ensino” parte do pressuposto de que “a formação do profissional do magistério não deve desvincular-se da pesquisa. A reflexão sobre a realidade observada a partir de uma problematização constitui uma forma de iniciação à pesquisa educacional” (UNESP, 2003a, p. 06). E a “iniciação profissional” citada nessa ocasião é considerada o desenvolvimento de um “saber fazer que busca orientar-se por teorias de ensino-aprendizagem para responder às demandas colocadas pela prática pedagógica à qual se dirige” (UNESP, 2003a, p. 06). Essas três perspectivas foram consideradas no documento como modalidades incorporadas às atividades de observação, participação e regência no estágio supervisionado desse programa e poderiam ser “desenvolvidas concomitantemente, em níveis diversos de complexidade e de aprofundamento” (UNESP, 2003a, p. 06).

Tendo em vista tais modalidades, as atividades de observação durante o estágio supervisionado ocorriam nas salas de aula de outros professores, devendo gerar relatórios com descrições sobre o que fora observado, ou seja, os conteúdos trabalhados pelos professores titulares da sala de aula, as dificuldades enfrentadas por ele, os recursos e estratégias empregados, a duração das observações etc (UNESP, 2003a, p. 13). A ex-orientadora entrevistada descreve essas atividades da seguinte maneira:

Na **observação ela era mais passiva**, ela só ficava observando e anotando (Entrevista (P.O.) – Pedagogia Cidadã – 15/06/2011).

[observação] desde o cotidiano escolar, porque tinha a parte de gestão, a parte de docência. Acho que era isso, então elas observavam tudo, a parte da administração, eventos na escola, **pra fazer um leitura crítica do âmbito escolar também e até a sala de aula** (Entrevista (P.O.) – Pedagogia Cidadã – 15/06/2011).

[...] o que a gente fazia era sempre que eles tinham, não era uma norma, mas a sugestão, e todas as minhas alunas fizeram isso, é não ficar na própria escola, que elas pudessem observar a prática de colegas em outras escolas (Entrevista (P.O.) – Pedagogia Cidadã – 15/06/2011).

[...] a gente preferia que elas observassem aulas e experiências de docentes que não estavam relacionadas ao curso, por que daí seria mais interessante fazer a discussão (Entrevista (P.O.) – Pedagogia Cidadã – 15/06/2011).

Dessa forma, modalidade de observação teria a função analisar aspectos ligados ao contexto escolar a fim de realizar uma leitura crítica do que foi observado. A orientadora entrevistada acrescentou que no contexto específico da sala de aula foram priorizadas observações da prática de outros professores que preferencialmente não estavam cursando o Projeto Pedagogia Cidadã em escolas que os alunos-professores não trabalhavam. Essa ideia pressupõe, portanto, uma diferenciação entre a prática dos alunos-professores e a prática observada dos professores que não cursavam o programa. Somado a esse aspecto, o documento determinou que os estágios supervisionados fossem realizados em “instituições de ensino públicas ou particulares, devendo, entretanto, perfazer pelo menos 50% das atividades em escolas públicas estaduais ou municipais” (UNESP, 2003a, p. 08). A prioridade, portanto, era direcionada às instituições públicas, locais que constituem contextos similares à situação de trabalho dos alunos-professores.

As atividades de participação consistiam em prestar auxílio ao trabalho desenvolvido pelo professor titular responsável pela sala de aula. A ex-orientadora de turma entrevistada descreve essas atividades da seguinte maneira: “na participação ela podia ter uma, a própria palavra diz, uma cooperação com a docente, mas ela não era a responsável. Então ela poderia ajudar, discutir algumas atividades, contribuir” (Entrevista (P.O.) – Pedagogia Cidadã – 15/06/2011). Nos documentos, não foram descritos os objetivos dessa atividade e, pelo que pôde ser visto, os alunos-professores cumpriam as horas dessas atividades auxiliando os professores que os recebiam na sala de aula. Para o relatório dessas atividades, o documento

descreve os seguintes aspectos a serem contemplados:

[...] relatório de participação em sala de aula: ambiente físico, turma (iniciante, antiga ou intermediária), professor responsável, número de alunos atendidos, conteúdos dos quais participou e qual foi sua participação, recursos e estratégias empregadas, tempo de trabalho que participou, principais dificuldades vivenciadas – para o professor e para os alunos. Atividades da escola: reuniões, atos administrativos e outros (UNESP, 2003a, p. 13).

Tendo em vista os aspectos descritos para o relatório de participação é possível notar que nenhuma outra possibilidade foi relacionada a essas atividades, além do auxílio ao professor titular da sala.

Já, as atividades de regência correspondiam a aulas ministradas pelos alunos-professores nas salas de aula de outros professores, devendo ser planejadas e avaliadas de acordo com o nível de ensino em que o estágio era realizado (ensino fundamental e educação infantil) (UNESP, 2003b).

É importante salientar que as atividades de regência nesse estágio supervisionado possuía uma carga horária maior em relação às atividades de participação e observação. Desse modo, as horas de estágio supervisionado eram assim distribuídas:

Tabela 12:

<b>Estágio supervisionado no Projeto Pedagogia Cidadã</b>				
<b>Nível de ensino</b>	<b>Observação</b>	<b>Participação</b>	<b>Monitoria/ Regência</b>	<b>Atividades</b>
Educação Infantil	50 horas	50 horas	100 horas	6 atividades
Ensino Fundamental	50 horas	50 horas	100 horas	8 aulas

(UNESP, 2003a, p. 09)

Apesar desse destaque às atividades de regência, a orientadora entrevistada mencionou que, seguindo o que prevê a legislação para os professores que já possuem experiência docente, a redução da carga horária recaía sobre as atividades de regência:

É que eu acho que era da **regência mesmo que tinha aquele desconto. Que**



**ela podia aproveitar um pouco do tempo que ela tinha.** E tinha que comprovar esse tempo, era uma coisa que daí tinha muita coisa para checar, a coordenadora do polo junto com o orientador precisava ver tudo direitinho, tempo de serviço, ela tinha que ter declaração de quanto e aí era uma porcentagem em cima do que ela já tinha, nem lembro mais como que era isso (Entrevista (P.O.) – Pedagogia Cidadã – 15/06/2011).

Não, a regência era menor, [E: menor?] a regência era menor. Elas tinham mais tempo de observação e participação e regência era algumas aulas, mas aí era a própria prática. Depois elas faziam **uma leitura crítica e uma conclusão de todo o estágio** (Entrevista (P.O.) – Pedagogia Cidadã – 15/06/2011).

Apesar da ex-orientadora entrevistada supor que a redução da carga horária recaía sobre as atividades de regência, nenhuma informação a esse respeito foi identificada nos documentos. Para o relatório da regência, o manual de estágio estabelece como informações necessárias aspectos semelhantes aos requeridos no relatório de participação:

Relatório de Regência: em sala de aula: ambiente físico, turma (iniciante, antiga ou intermediária), professor responsável, número de alunos atendidos, conteúdos trabalhados, recursos e estratégias empregadas, tempo de trabalho desenvolvido, principais dificuldades encontradas – para o professor e para os alunos. O estagiário deverá apresentar plano de aula e relatórios das mesmas. As aulas deverão ter por conteúdos os temas das metodologias específicas desenvolvidas no segundo módulo do curso. Quando se tratar de educação infantil, deverá ser feito plano de atividades de monitoria e respectivo relatório (UNESP, 2003a, p. 13).

Desse modo, os alunos-professores eram os responsáveis por planejar, realizar e avaliar criticamente as atividades de regência na sala de aula de outros professores. A esse respeito, a orientadora entrevistada ilustrou como ocorreu esse processo de realização das atividades de estágio:

[...] elas pensavam as atividades, elaboravam essa atividade, do começo, meio ao fim, a gente conversava sobre a atividade e também elas apresentavam para a professora da sala e conversavam, mas não teve problema não. E depois elas faziam a avaliação dessa atividade, avaliação crítica (Entrevista (P.O.) – Pedagogia Cidadã – 15/06/2011).

Tendo como exemplo essa declaração, é possível notar que as atividades realizadas nos estágios desse programa, principalmente de regência apresentam-se semelhantes ao que convencionalmente se realiza na formação inicial de professores. Ainda a respeito da regência, a entrevistada considera que:

a **regência viria da avaliação crítica** de todo o período de observação e de participação. Então o que ela poderia propor... o que ela tinha observado que não estava indo bem, o que ela poderia propor para contribuir com a prática também da própria professora que estava abrindo aquele espaço. E ficou interessante porque muita coisa dali ajudou muito no TCC delas, um problema que elas viram que era tanto da prática dela como da prática do outro professor, era um problema consolidado (Entrevista (P.O.) – Pedagogia Cidadã – 15/06/2011).

A orientadora salientou que a atividade de regência foi realizada a partir de uma análise crítica das atividades de observação e participação desenvolvidas em um momento anterior no estágio. A entrevistada destacou que o cumprimento da carga horária do estágio supervisionado e as condições profissionais dos alunos-professores foram os motivos que contribuíram para que ela optasse como estratégia de aproveitamento do tempo, a possibilidade de relacionar as atividades de estágio com o desenvolvimento do TCC. Sobre esse aspecto a orientadora ainda esclarece que:

as professoras que não foram afastadas da atividade e tinham que cursar a graduação e ao mesmo tempo fazer TCC e estágio. Então era muita coisa, então a gente tentava aproveitar tudo num mesmo tipo de leitura que ela teria que fazer para o TCC [...] Eu não sei se todos os orientadores fizeram isso, mas eu sempre indicava que elas aproveitassem todos os momentos já pensando no TCC. A maioria das minhas alunas conseguiu fazer isso. Agora às vezes não tinha uma atividade que ela pudesse conciliar e por causa do crédito ela acabava fazendo uma coisa mais desconectada (Entrevista (P.O.) – Pedagogia Cidadã – 15/06/2011).

Para esclarecer a dinâmica que envolve a combinação entre as atividades de estágio, produção do TCC e as vivências pedagógicas, a orientadora exemplificou que: “na prática dela lá do estágio, ela fez a prática, deu certo, e ela fez uma leitura... era muito legal, estava

tudo meio amarrado sabe” (Entrevista (P.O.) – Pedagogia Cidadã – 15/07/2011).

Mesmo considerando a possibilidade de que esse modo de organização dos estágios e do TCC tenha sido exclusivo da orientadora entrevistada, foi identificado no regulamento do programa que “as atividades de estágio devem buscar, em todas as suas variáveis a articulação entre ensino e pesquisa” (UNESP, 2003a, p. 10).

A análise crítica das situações que envolvem o trabalho docente, estudos e pesquisas são considerados na proposta de estágio supervisionado como modo de relacionar teoria e prática na formação dos alunos-professores. Além disso, como citado anteriormente em uma das modalidades adotadas pelo curso, a interlocução entre o estágio supervisionado e os referenciais teóricos do currículo visavam permitir ao “aluno construir seu plano de estudos e optar pelos temas de aprofundamento, a serem desenvolvidos no trabalho de conclusão de curso” (UNESP, 2003a, p. 06).

De acordo com a ex-orientadora entrevistada, o acompanhamento e as orientações do estágio supervisionado e dos Trabalhos de Conclusão de Curso eram realizados da seguinte forma:

Eu chamava cada uma delas, isso chamava de colóquio. Aí eu ficava, vamos supor, eu conversava, pegava uma noite, vinte minutos cada uma e eu atendia e daí tinha semana que eu ia praticamente todos os dias. Aí a gente sentava: “o TCC como é que está? e as vivências?” e elas iam relatando. O mais trabalhoso sem dúvida era o TCC, por que era uma pesquisa original que elas tinham quem fazer. O estágio, muitas delas já tinham experiência, elas recebiam também estagiários nas disciplinas, na escola, então elas, eu acho que não teve grande problema, na minha turma com estágio não (Entrevista (P.O.) – Pedagogia Cidadã – 15/07/2011).

A entrevistada considerou as orientações do TCC mais “trabalhosas” do que esses momentos dedicados ao estágio supervisionado, já que a experiência dos alunos-professores foi um elemento facilitador no desenvolvimento dessa prática formativa, o que parece ter atribuído a esse um processo um tom mais autônomo ou flexível. As orientações eram realizadas por meio do que a ex-orientadora denominou de “colóquios” com pequenos grupos de alunos-professores. Quando questionada se o professor de turma, que atuava na condução das aulas do curso junto aos alunos-professores possuía algum envolvimento com os estágios supervisionados, a ex-orientadora relatou que: “muito pouco, por que ele tinha todo o conteúdo para passar” (Entrevista (P.O.) – Pedagogia Cidadã – 15/07/2011).

Após a finalização das atividades de estágio, o curso ainda previa a avaliação dos alunos-professores baseadas nos relatórios e o controle da carga horária:

Art. 12. A avaliação das atividades de estágio desenvolvidas será efetuada de acordo com a legislação vigente, em especial as normas fixadas pelo Regulamento.

Art. 13. A ficha de registro de horas de estágio constitui um documento de controle da carga horária cumprida. Deverá conter o carimbo da escola e a assinatura do responsável (UNESP, 2003a, p. 09).

As atividades a serem desenvolvidas pelo estagiário deverão ser organizadas em um Projeto de estágio e, uma vez realizadas, objeto de Relatório circunstanciado. Do Projeto deverão constar os objetivos e as atividades previstas, bem como os locais de realização do estágio (UNESP, 2003a, p. 09).

A conclusão do estágio, com a entrega e aprovação do Relatório final, será condição necessária para a colação de grau (UNESP, 2003a, p. 09; 2003b, Anexo 2).

O relatório das atividades realizadas durante o estágio e o respectivo cumprimento da carga horária com a devida comprovação em fichas específicas foram as condições apresentadas pelo manual de estágio como objeto de avaliação.

Considerando que o curso atribuía ao professor orientador de turma a função de “orientar individualmente os alunos em seus projetos de pesquisa [TCC] e na realização das atividades do Estágio Curricular Supervisionado” (UNESP, 2003c, p. 21), a ex-professora orientadora de turma entrevistada relatou que participou de reuniões de capacitação junto ao programa para desempenhar as orientações dos estágios e dos TCCs:

[...] isso era muito importante por que é uma coisa que a gente não tem no cotidiano da universidade que eram as reuniões que a gente tinha em São Paulo na reitoria onde os orientadores eram capacitados. Então tinha uma sintonia. A gente ia nas capacitações e daí tinha tudo o que precisava dentro do que tinha que ter, as resoluções que tinha que atender, então foi uma coisa, uma experiência assim muito importante e que essa parte de estágio e docência eu não tinha feito ainda (Entrevista (P.O.) – Pedagogia Cidadã – 15/06/2011).

De acordo com essas declarações, a ex-orientadora de turma não possuía experiência na orientação de estágios e considerou fundamental a capacitação fornecida pelo programa, sugerindo que outros cursos seguissem esse exemplo. A respeito dessa formação dirigida aos orientadores, a entrevistada ainda esclarece que:

Teve uma capacitação que foi só para tratar do estágio. E tinha artigos também, uns traziam o regulamento, a lei, tudo para você é... estar por dentro do que podia, o que não podia fazer. Mas quando começou nessa parte burocrática, aí tinha muita dúvida (Entrevista (P.O.) – Pedagogia Cidadã – 15/06/2011).

O estágio é, o que eu falo que discutia em uma reunião só para o estágio era para ver esse funcionamento dessas fichas, da carga horária. Eu acho que ele vem mais como legislação mesmo (Entrevista (P.O.) – Pedagogia Cidadã – 15/06/2011).

O estágio foi o treinamento mais demorado que a gente teve. Eu acho que esse aqui, por exemplo, a gente ia assumir uma turma tinha esse [a entrevistada apontou o Caderno de legislação]. Para sintonizar entendeu, por que senão não ia ter sintonia, pelo menos no comitê lá em São Paulo ele tinha condição de avaliar o que é que estava rolando na sala (Entrevista (P.O.) – Pedagogia Cidadã – 15/06/2011).

Conforme o depoimento da entrevistada, além da capacitação para cada Caderno de Formação referente às disciplinas do curso, havia a capacitação sobre o estágio supervisionado que focalizava especificamente a legislação concernente à implementação e a organização do mesmo, como por exemplo, o controle da carga horária, as fichas de atividades etc. Segundo a entrevistada, as reuniões e a capacitação dos professores orientadores, assim como todas as atividades do curso seguiam um cronograma rigoroso, de acordo com as disciplinas e atividades que eram implementadas em cada período. A esse respeito esclarece ainda que:

Não lembro, mas eram periódicos, quando demandasse uma capacitação eles chamavam. Então e era assim, é... gradual. Uma coisa que a gente não tinha noção assim do todo, para não ficar precipitando. Por que tinha uma agenda comum também, por que tinha prazos rigorosos então a gente era chamado, não lembro a periodicidade, mas acho que pelo menos a cada dois meses a gente ia para lá, conversava, e era muito interessante por que daí a gente conversava com os outros orientadores [...] então quais as dificuldades, era

um contato muito, muito importante, nossa muito importante mesmo. Acho que os cursos de graduação de um modo geral deveriam ter isso (Entrevista (P.O.) – Pedagogia Cidadã – 15/06/2011).

Além da sintonia entre as turmas quanto ao cronograma do curso, a ex-orientadora de curso do Projeto Pedagogia Cidadã enfatizou a importância desses momentos de capacitação para a troca de experiências entre os orientadores, que aproveitavam para expor e discutir suas dificuldades. A entrevistada salientou o rigor do cronograma para as reuniões de capacitação e a divulgação dos cadernos de formação em cada período do curso. As informações estavam centralizadas na sede do curso em São Paulo e eram divulgadas progressivamente aos profissionais envolvidos com o programa.

Os principais pontos aqui abordados sobre a definição, os objetivos e a organização do estágio supervisionado implementado no Projeto Pedagogia Cidadã, fornecem indícios de que essa proposta não contemplou as especificidades ligadas aos alunos-professores já experientes no magistério, devendo os mesmos desenvolver atividades de observação, participação e regência nas salas de aulas de outros professores que não participavam do curso, sem um critério de escolha pré-definido, como se fosse uma formação inicial dirigida a futuros professores.

Os professores orientadores de turma receberam instruções sobre os aspectos legais que envolviam a implementação do estágio supervisionado no curso e considerando que a legislação apenas indica a redução das horas de estágio para professores experientes sem avançar nas discussões a respeito de uma proposta que fosse ao encontro das necessidades desses professores no que tange esse dispositivo formativo, esse dado indica que a proposta sobrepôs características de um estágio supervisionado de formação inicial de professores.

### **5.3. Estágio supervisionado no PROESF: práticas e concepções na formação dos alunos-professores**

O estágio supervisionado no programa PROESF oferecido pela Unicamp apresenta características muito específicas em comparação com os outros modelos focalizados por este trabalho. Desse modo, para compreender a definição dessa prática formativa no curso, foram coletados dados a partir de seu projeto pedagógico disponível na página oficial do *site* da

Unicamp, e de entrevistas realizadas com um ex-professor orientador e uma ex-assistente pedagógica do programa.

Os princípios e objetivos apresentados no projeto constituem uma importante fonte de informação para compreender o modo como o estágio supervisionado foi proposto nesse curso. De um modo mais geral, a proposta pedagógica destaca os seguintes princípios para a formação dos alunos-professores:

- Ser espaço de formação inicial e continuada, onde os conhecimentos da prática serão refletidos, garantindo novas formas de vinculação teoria e prática,
- Focar a formação do professor como um pesquisador da sua ação docente, do trabalho coletivo e das proposições curriculares comprometidas com uma educação democrática,
- Ter o trabalho pedagógico como objeto de reflexão das temáticas curriculares, expandindo percepções através de aprofundamentos culturais e educacionais,
- Privilegiar a perspectiva interdisciplinar, a construção da autonomia intelectual e profissional e a visão da interdependência do trabalho pedagógico coletivo,
- Ampliar a responsabilidade do professor para além da sala de aula (UNICAMP, [online]).

A leitura de tais princípios permite afirmar que o programa considerava que seus alunos-professores, já profissionais em exercício, possuíam conhecimentos estruturados no exercício da docência e tinham a necessidade de agregar novos conhecimentos para aprimorar sua prática. A reflexão aparece então como meio de possibilitar uma interlocução entre o trabalho docente e os conhecimentos desenvolvidos no curso. O aluno-professor era assumido como um potencial pesquisador da sua ação docente, cuja atividade reflexiva poderia possibilitar-lhe maior autonomia intelectual e profissional.

Para viabilizar o alcance de tais princípios “a composição curricular foi planejada para que a formação superior lhe permita uma mais ampla e profunda compreensão das suas atuais atividades docentes, tendo como eixo identitário a organização do trabalho pedagógico” (UNICAMP, [online]).

Nesses termos, o curso propõe a compreensão do trabalho docente mediante a análise e reflexão da própria prática dos alunos-professores tendo como base conhecimentos desenvolvidos no curso. Esse modo de propor a articulação teoria-prática se faz presente na organização do estágio supervisionado que foi definido no programa como:

[...] um modo especial de atividade de capacitação em serviço que, no presente Projeto, será desenvolvido a partir da própria prática pedagógica realizada pelo aluno, em sua respectiva classe, com a competente supervisão do professor responsável (UNICAMP [online]).

Ao propor que o estágio supervisionado seja realizado no âmbito da própria prática docente do aluno-professor, na sala de aula em que atua profissionalmente, o programa incorpora de forma bastante explícita sua condição de formação em serviço. Considerando que a proposta do curso também previa que esse estágio fosse supervisionado por um professor responsável, é importante compreender como ocorria o processo de supervisão dessas atividades desenvolvidas pelos alunos-professores.

No curso, os alunos-professores tinham contato principalmente com os assistentes pedagógicos que ministravam as disciplinas nos polos e com os professores da universidade responsáveis pela organização e planejamento dessas disciplinas. Desse modo, as informações obtidas por meio das entrevistas realizadas com alguns desses profissionais oferecem subsídios para compreender a dinâmica dessa relação entre o curso e a prática dos alunos-professores desenvolvida em sala de aula, considerada atividade de estágio supervisionado.

A definição do estágio supervisionado nesse curso baseia-se claramente na consideração da condição profissional dos alunos-professores. Sobre essa especificidade do curso o professor de disciplina (PD) entrevistado salientou que:

[...] o trabalho pedagógico era bem diferente do curso de pedagogia regular [...] Porque você tinha tipos de alunos que estavam habituados em sala de aula, quer dizer, era uma outra conversa, entendeu? Você podia fazer essa relação teoria e prática de uma forma muito mais clara, dinâmica e direta. Coisa que alunos não fazem, quer dizer depende de você colocá-los no estágio, a maioria nunca... faz tempo que não vai para escola, enfim. Então o PROESF teve uma facilidade aí (Entrevista PD/PROESF - 20/09/2011).

Nessa declaração, a experiência docente dos alunos-professores foi considerada como um facilitador da aprendizagem e da relação entre teoria e prática. O entrevistado destacou ainda que os alunos do curso de pedagogia convencional necessitam dos momentos vivenciados durante o estágio para efetuar a relação teoria e prática, diferente do que ocorre com os alunos-professores do programa, que já conheciam profissionalmente o contexto



escolar. Em concordância com essa ideia, o professor de disciplina (PD) entrevistado salientou que o estágio supervisionado tinha uma relação direta com a prática desenvolvida pelo aluno-professor em sua sala de aula e as disciplinas do curso, organizando-se da seguinte maneira:

[...] aí que eu acho que a questão do estágio que vai te ajudar é o seguinte. O planejamento de todas as disciplinas ele foi feito tomando como referência a prática que o professor já desenvolvia [...] essa **experiência era objeto de análise**, a gente discutia muito, aí leitura [...] É por isso que o estágio não, não devia ninguém fazer estágio extra, e como eles já, todo mundo já estava com uma prática, a saída mais lógica seria usar a prática do próprio aluno como referência. E isso foi feito em todas as disciplinas (Entrevista PD/PROESF - 20/09/2011).

O depoimento sugere que a formação no programa considerou a experiência dos alunos-professores vivenciada na escola como referência para análise e discussões nas disciplinas do curso. Pelo que se pode depreender, o entrevistado considerou viável o modelo de estágio apresentado nos documentos do PROESF ao salientar que a própria prática do professor desenvolvida diariamente em sua sala de aula já compunha de forma legítima o estágio e que qualquer atividade proposta a ser desenvolvida fora do contexto de trabalho do professor seria um “estágio extra”. Nessa direção, as disciplinas ministradas no curso desempenhavam a função de propiciar a reflexão dessa prática desenvolvida pelos alunos-professores.

A proposta pedagógica do curso reafirma essa perspectiva, considerando o estágio supervisionado como uma “formação em serviço” propriamente dita (UNICAMP, [online]). A análise e reflexão teórica da prática docente na ocasião do estágio supervisionado previa o desenvolvimento do “exercício autônomo e científico da ação do educador” (UNICAMP, [online]). Esses aspectos são congruentes ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a própria prática desenvolvendo continuamente conhecimentos a partir de uma fundamentação teórica, com o propósito de que os alunos-professores alcancem maior autonomia na realização de seu trabalho.

Para compreender como ocorreu esse processo, é necessário conhecer como foram desenvolvidas as disciplinas do curso. A esse respeito, a ex-assistente pedagógica (AP) entrevistada esclarece:

Na verdade o estágio ficava bem diluído, elas não tinham uma obrigatoriedade de aplicar [...] A gente queria mostrar que a gente acreditava que aquilo era melhor. E teve muitos professores que fizeram atividades, no final de cada semestre eles apresentavam um trabalho ou uma proposta de trabalho com os alunos de modo a desenvolver algum conceito em determinada faixa etária. Eu sempre quis trabalhar com isso no sentido de que eles viessem e dessem como se fosse uma aula mesmo para os alunos-professores. Então, ali o que contava assim na minha observação, o envolvimento da turma, porque uma coisa é você vir e apresentar um seminário ou um trabalho aqui pra mim, eu não queria nada pra mim, eu queria que enriquecesse a sala. Então, do mesmo modo que eu ia pensando em fazer um trabalho de envolvimento com a turma, eu queria que eles trouxessem algo feito com os alunos, que eles trabalhassem com os alunos ou proposta pelos alunos, e que envolvesse a turma dentro da proposta da educação conceitual [disciplina x]. Eu avaliava do ponto de vista metodológico, do ponto de vista do envolvimento da sala, do ponto de vista da escrita do trabalho, da parte escrita mesmo, da estrutura lógica do trabalho, e da pertinência quanto à proposta que eles traziam. Essa era uma das formas de trabalhar. Mas, independente disso no decorrer do semestre todas vinham trazer, relatavam experiências (Entrevista AP/ PROESF - 04/11/2011).

De acordo com o relato da assistente pedagógica (AP) entrevistada, o estágio supervisionado ficava “diluído” nas atividades das disciplinas sem que houvesse obrigatoriedade de realizá-lo, já que pressupunha que os alunos-professores ‘naturalmente’ desenvolvessem as atividades nas próprias salas de aula a partir da metodologia e dos conhecimentos apreendidos nas disciplinas do PROESF. Desse modo, as experiências desenvolvidas pelos alunos-professores na sala de aula com base no que aprendiam nas disciplinas do programa dependiam de sua própria motivação. A esse respeito a ex-assistente pedagógica do curso relatou que “cada coisa que elas aprendiam elas levavam para as salas, elas saíam encantadas e levavam para a sala de aula” (Entrevista AP/ PROESF - 04/11/2011).

As atividades desenvolvidas pelos alunos-professores em suas respectivas salas de aulas deveriam partir da iniciativa e interesse dos mesmos. A assistente pedagógica (AP) indicou ainda que o estágio supervisionado assumia características peculiares no programa:

É uma coisa muito diferente do que você pensa de estágio né? É, por que, e o engraçado que, não é assim você cumprir o estágio pelo cumprimento do estágio. As coisas acabavam acontecendo de uma forma muito natural, muito natural. [...] você não precisava pedir tarefa, você não precisava pedir para o aluno prestar atenção, você não precisava pedir nada, nada. Você chegava aqui e os alunos já entravam na proposta. Era, ah foi um negócio assim, acho

que não existe viu, muito boa (Entrevista AP/ PROESF - 04/11/2011).

De acordo com esse depoimento, o estágio supervisionado naquele curso não foi proposto como uma atividade mais formalizada e controlada no que se refere ao cumprimento da carga horária. Antes, baseou-se na premissa de que a sala de aula revelaria-se como um espaço para novas experiências, subsidiadas pelos conteúdos e métodos desenvolvidos nas disciplinas do curso. As atividades desenvolvidas em serviço pelos alunos-professores eram socializadas no programa, o que, segundo a entrevistada enriquecia as aulas.

Outro aspecto revelador nas palavras da ex-assistente pedagógica (AP) entrevistada em consideração ao estágio supervisionado desenvolvido no programa diz respeito à preocupação com a formação em serviço:

E tem esse trabalho de final de semestre, do qual eu avaliava, alguns traziam uns problemas sérios ainda de compreensão de como trabalhar, mas, no geral estava numa média boa para 'dali' pra frente conseguir caminhar bem, porque material de formação tinha. Então, não era aquele estágio controlado, não era aquele controle de estágio assim. A preocupação era a formação em serviço, e **a formação em serviço significava “será que esse aluno vai conseguir levar isso para a sala, e vai querer levar para a sala?”**. Em [disciplina x] a maioria se mostrou assim com vontade de levar para a sala de aula (Entrevista AP/ PROESF - 04/11/2011).

Esta declaração enfatiza que o estágio supervisionado não era uma prática controlada, especialmente por que esse momento foi considerado como formação em serviço. De acordo com a ex-assistente pedagógica entrevistada, essa proposta ainda tem por objetivo desenvolver a compreensão de como trabalhar segundo os conteúdos e metodologias desenvolvidos na disciplina. Essa ideia indica uma concepção mais técnica de formação nesse processo do estágio supervisionado.

A ex-assistente pedagógica (AP) entrevistada também esclareceu como ocorreu a relação entre os conteúdos teóricos abordados no programa e a prática desenvolvida pelos alunos-professores na escola. Essas informações parecem interessantes para compreender a dinâmica e a concepção de estágio supervisionado no PROESF:

Então, as professoras, cada coisa que elas aprendiam elas levavam para as

salas, elas saíam encantadas e levavam para a sala de aula. E traziam, assim, relatos que eram encantadores, do quão rápido e fácil as crianças conseguiam aprender. E tudo o que nós trabalhamos em [disciplina x] elas trabalharam em sala de aula (Entrevista AP/ PROESF - 04/11/2011).  
Então você vê assim, a felicidade do professor aprender é uma coisa que é difícil para a gente, e com envolvimento pessoal mesmo. [...] E aí na sala de aula eles levavam muitas coisas e traziam para a gente (Entrevista AP/ PROESF - 04/11/2011).

Então nós levávamos alguns exemplos e os professores criavam os deles de acordo, criavam não, de acordo com a realidade que eles iam trabalhar. Nós levávamos algumas sugestões, fazíamos alguns trabalhos com eles e a partir daí eles trabalhavam em sala, a gente não precisava nem pedir. E é isso que eu acho que era legal da disciplina, você não precisava pedir para o aluno fazer. Ele saía da sala e ele ia para a sala dele e fazia o trabalho (Entrevista AP/ PROESF - 04/11/2011).

De acordo com o depoimento, os alunos-professores recebiam exemplos e sugestões de atividades para desenvolverem nas salas de aula em que atuavam profissionalmente. Desse modo, a entrevistada enfatizou a possibilidade de “levar para a sala de aula” os conteúdos e atividades desenvolvidas no curso adequando à realidade dos alunos. A partir dessas atividades, os alunos-professores socializavam entre seus pares suas experiências desenvolvidas nesse processo. A aplicação de atividades aparece, pois, como um eixo importante da proposta de estágio no programa.

A disciplina ministrada pela ex-assistente pedagógica entrevistada parece seguir orientações metodológicas que focalizam a compreensão dos conceitos de um modo lúdico incentivando os alunos-professores a desempenharem essa perspectiva em seu próprio trabalho. Esse aspecto é declarado pela entrevistada:

Então, assim, são formas seríssimas de trabalho que você traz o lúdico, que você traz o inusitado para poder trabalhar com o professor-aluno, com o professor de prática, para ele entender o conceito e depois poder fazer até melhor com os alunos deles (Entrevista AP/ PROESF - 04/11/2011).

Dentro de uma proposta que você se propõe a fazer com esses alunos numa linha de compreensão do conceito, e não da memorização [...] E eu acho que seria a proposta ideal para que ninguém tivesse tanta dificuldade (Entrevista AP/ PROESF - 04/11/2011).

Trabalhamos com textos bastante densos, mas, que a metodologia de ensino trazia diversão, a aula inteira parecia uma brincadeira, era muito divertido

(Entrevista AP/ PROESF - 04/11/2011).

De acordo com a entrevistada, o ensino dispensa a memorização ou a escolha de um modelo, e valoriza a compreensão dos conceitos de maneira lúdica no processo de aprendizagem.

O conjunto de características que definem o estágio supervisionado nesse curso o aproxima da disciplina de Prática Curricular que integrava o currículo do programa:

PE206 - Prática Curricular I - As práticas curriculares são compreendidas como uma ação de orientação, acompanhamento e intervenção no cotidiano escolar, concretizando a integração entre a formação acadêmica e o exercício docente, ou seja, entre a teoria e a prática pedagógica dos professores-alunos. Esta disciplina estabelecerá situações em que se poderá dialogar, discutir, refletir, reavaliar, agir de forma que a ação-reflexão-ação possa ocorrer de forma contínua e interdisciplinar (UNICAMP, [online]).

Assim como os estágios supervisionados nesse curso, as práticas curriculares previam a orientação, acompanhamento e intervenção das atividades que integravam a formação acadêmica e o exercício docente, promovendo discussões e reflexões sobre a atividade profissional. No programa, o estágio supervisionado e as Práticas Curriculares eram considerados como práticas recíprocas na formação dos alunos-professores:

Com esse amplo entendimento, as Práticas Curriculares estarão acontecendo desde o início do processo formativo em articulação com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, formando a identidade do professor como educador (UNICAMP, [online]).

Considerando que as características atribuídas ao estágio supervisionado são semelhantes às definidas para a prática curricular no programa, é possível dizer que as mesmas constituem práticas híbridas na proposta e no discurso dos entrevistados. Arelado a essa questão, foi possível notar no site do PROESF que dos 26 docentes universitários ligados ao curso, nenhum foi citado como diretamente responsável pelo estágio supervisionado e pelas práticas curriculares, sendo essa responsabilidade partilhada por todos. Nesse

documento, tais práticas (estágio supervisionado e as práticas curriculares) são consideradas relevantes para a formação da identidade do professor como educador, o que corresponde à intenção de provocar mudanças no perfil profissional dos alunos-professores.

Nas declarações do professor de disciplina (PD) entrevistado foi possível identificar entre objetivos atribuídos ao perfil profissional pretendido no programa, a possibilidade de aprimoramento da prática docente:

Bom eram professores de séries iniciais, certo. Que dizer, a gente queria era, portanto, avançar o máximo possível é no tipo de profissional que tivesse uma visão ampla de escola, que não visse apenas o seu trabalho isolado, havia uma preocupação muito grande em tratar a questão do trabalho coletivo, a escola como uma organização viva, [XXXXXX] organizada, e também que eles pudessem estar ampliando o seu conhecimento em todas as áreas específicas, então, por exemplo, na matemática, no ensino de geografia, de ciências, quer dizer, tomar contato com o que realmente está na ponta (Entrevista PD/PROESF - 20/09/2011).

A ampliação dos conhecimentos das áreas específicas (como matemática, geografia, ciências etc) e o estímulo à dimensão coletiva da profissão docente no sentido de garantir um trabalho em equipe no contexto escolar foram fatores enfatizados na fala do entrevistado e considerados essenciais para a formação dos alunos-professores no programa. Tendo em vista essas declarações, o aprimoramento da prática dos alunos-professores parece integrar o foco da proposta.

A discussão dos dados sobre o estágio supervisionado no PROESF permitiu destacar alguns aspectos que possibilitam caracterizar as concepções que aí se revelam. O estágio supervisionado nesse curso foi considerado uma “formação” ou “capacitação” em serviço, ou seja, a própria prática dos alunos-professores desempenhada no ambiente escolar. Cabe salientar que usualmente as palavras formação e capacitação possuem sentidos diferentes, sendo a primeira considerada mais ampla e a segunda representa um tom mais técnico e pragmático (tornar capaz de).

A opção por um estágio em serviço, realizado a partir da própria prática dos alunos-professores desempenhada em sala de aula, partiu da consideração de que os mesmos já possuem experiência docente favorecendo a relação entre teoria e prática no curso. Esse aspecto constituiu, portanto, uma flexibilização desse dispositivo formativo no curso para atender a essas especificidades dos alunos-professores. Considerava-se ainda que esses

alunos-professores já conviviam cotidianamente em um espaço profissional que oferecia condições favoráveis para o desenvolvimento de atividades práticas em relação com os conteúdos das disciplinas do curso. Desse modo, as disciplinas deveriam propor uma reflexão da prática desenvolvida pelos alunos-professores nas salas de aula que atuavam profissionalmente, sendo que as atividades sugeridas para esses momentos em serviço poderiam ser orientadas e mediadas durante essa formação, o que parece constituir uma supervisão do estágio supervisionado em comparação a outros modelos convencionais.

Ao promover a aprendizagem de novas metodologias, estratégias e o uso de materiais de apoio, o curso sugeria atividades para serem desempenhadas nas salas de aula em que os alunos-professores atuavam profissionalmente. A ideia de desenvolver na prática docente os exemplos e atividades sugeridos pela disciplina, conforme citado na entrevista, sugere uma perspectiva mais técnica do estágio supervisionado.

Ademais, cabe destacar que os alunos-professores desempenhavam tais atividades sem a necessidade de um controle rígido, ou seja, partindo da própria motivação em experimentar novas metodologias e atividades em sua prática profissional. Essa característica remete a uma flexibilização das atividades e da carga horária do estágio supervisionado nesse programa.

### *5.3.1. A organização do estágio supervisionado no PROESF*

O estágio supervisionado no PROESF foi desenvolvido a partir de uma organização diferenciada, se comparado aos demais programas focalizados. Para compreender sua dinâmica, considera-se necessário apresentar um breve histórico sobre o curso.

O primeiro ponto a ser destacado é que esse curso que teve por objetivo “formar em Pedagogia, com Licenciatura Plena, professores em exercício” (UNICAMP, [2002]). A esse respeito, o projeto pedagógico do PROESF esboçou a preocupação com as especificidades do programa considerando que “a proposta do curso foi elaborada visando a uma futura educação continuada e à integração da experiência docente dos professores em exercício, do desenvolvimento da pesquisa e do aprofundamento teórico desses professores” (UNICAMP, [2002]).

Para a elaboração das diretrizes do curso, foi organizado um fórum composto por coordenadores do programa e representantes de cada secretaria de educação conveniada. O ex-professor de disciplina (PD) entrevistado salientou que “esse fórum aprovou a proposta do

currículo durante todo o curso... as três turmas. O PROESF foi de 2002 a 2008 [...] esse fórum atuou o tempo inteiro” (Entrevista PD/PROESF - 20/09/2011). O entrevistado ainda salientou a importância do fórum:

E ele passou a ter uma função legal, que além dele acompanhar o PROESF, resolver todos os problemas que tinha, tinha muito isso, é por que o PROESF se estrutura no novo, quer dizer, nós rompemos com todas as normas internas que é aqui dentro, e lá fora. Então assim, além de fazer isso, esse fórum começou a perceber que havia um trabalho a ser feito também junto com outras instâncias, por exemplo, a partir de um momento esse fórum começou a realizar atividades para gestores de escolas, que não estava previsto no plano inicial. Então eu lembro que nós fizemos vários encontros com diretores de escolas por região, para tratar sobre questões ligadas ao funcionamento escolar, entendeu? Isso tudo surgiu dessa coisa do trabalho coletivo na, portanto do PROESF, em que universidade e secretarias de educação administravam de fato coletivamente esse projeto (Entrevista PD/PROESF - 20/09/2011).

As secretarias de educação tiveram, portanto, um intenso envolvimento na elaboração do currículo do programa, fornecendo apoio e acompanhando as ações desenvolvidas no curso. A participação dessas instituições constituiu um diferencial na elaboração e organização do curso, ou seja, o programa foi criado em função de um público e um contexto específico no qual os alunos-professores atuavam. De acordo com o entrevistado, a constituição desse fórum justifica-se pela elaboração de um curso considerado novo, e diferenciado no que tange os modelos já existentes. Diante das dificuldades encontradas durante o andamento do curso, esse fórum teve papel fundamental nessa relação entre a universidade, as secretarias de educação, os gestores das escolas e os alunos-professores, considerando, por exemplo, a possibilidade de ampliar o foco do programa ao oferecer espaços de discussões com os gestores das escolas nas quais os alunos-professores atuavam.

Outro fator que envolveu essa relação entre as secretarias de educação e a universidade diz respeito à criação da função de assistente pedagógico:

[...] o PROESF conseguiu viver porque nós criamos o chamado “AP” ou Assistente Pedagógico, isso fez parte de um acordo nosso com as prefeituras. As prefeituras nos cederam o que a gente chamou dos melhores docentes que eles tinham [...] É, que tinha já formação em pedagogia. Esse pessoal, eles foram nossos auxiliares (Entrevista PD/PROESF - 20/09/2011).



E, nós não tínhamos um número de docentes na casa suficiente, então nós tivemos que criar aí um profissional qualificado, que pudesse dar aula [...] Então, o trabalho de cada professor daqui responsável por uma disciplina do PROESF, tinha, era basicamente com os APs (Entrevista PD/PROESF - 20/09/2011).

De acordo com o entrevistado, a criação da função de assistente pedagógico foi a solução encontrada para a organização das disciplinas no programa, já que o número de docentes universitários foi considerado insuficiente para atender a demanda de alunos-professores.

Para assumir a função de assistente pedagógico, os docentes das redes de ensino passaram por um processo seletivo tendo como critério a formação em pedagogia e possuir preferencialmente experiência na formação de professores. Os professores selecionados realizaram uma entrevista na universidade e em seguida fizeram um curso de especialização vinculado ao Programa de Pós Graduação da Unicamp e centrado na proposta pedagógica do PROESF. A ex-assistente pedagógica descreve que:

E vim para essa entrevista e acabei sendo aprovada e comecei a fazer os cursos, as disciplinas. Acho que foram oito disciplinas que nós fizemos das quais a gente trabalhou com duas, depois dando aulas para esses professores (Entrevista AP/ PROESF - 04/11/2011).

Em concordância com essas declarações da assistente pedagógica (AP), o professor de disciplina (PD) entrevistado descreveu o processo de organização das disciplinas da seguinte maneira:

Eles [assistentes pedagógicos] fizeram um curso centrado na proposta pedagógica do PROESF, e a partir desse curso os APs se distribuíram, cada um pegou pelo menos duas disciplinas, não do mesmo semestre. Então, cada professor [universitário] responsável por uma disciplina do PROESF, ele contou com uma equipe de cinco ou seis APs, esse pessoal da rede que foi formado no curso de especialização. Foi um curso mesmo aqui pela Pós oficialmente (Entrevista PD/PROESF - 20/09/2011).

Depois de receberem a formação para atuar no PROESF, os assistentes pedagógicos

puderam optar pelas disciplinas que iriam ministrar. A assistente pedagógica (AP) entrevistada relatou que teve dificuldades com os conteúdos das disciplinas por ela escolhidas, mas por outro lado isso permitiu novas aprendizagens:

Quando eu fui para metodologia foi um negócio louco. Porque eu falei: ‘eu não acredito que eu fui escolher isso’. Eu fiquei umas duas semanas pensando em desistir. Quem foi para metodologia, eu acho que era eu que tinha pedagogia. Eram poucas pessoas que tinham uma formação assim, mais geral, que era o curso de pedagogia. As pessoas que foram para a metodologia eram as que tinham formação específica em licenciatura, ou seja, biólogos, matemáticos, o pessoal que fez letras. E aí, foi muito interessante porque eu fui ter as disciplinas, e essas disciplinas eram específicas dessas áreas de conhecimento. E eu tomei o maior susto porque eu não tinha base nenhuma para isso, eu falei acho que entrei no lugar errado (Entrevista AP/ PROESF - 04/11/2011).

[...] decidi ficar mesmo na metodologia, e foi, assim, excelente para mim. Tanto do ponto de vista do crescimento profissional, como pessoal. E profissional no sentido de poder trabalhar com as professoras algo que a gente sai da pedagogia sem saber trabalhar. Então, quando eu fui dar aula o que eu percebi? Que as coisas que eu não sabia, elas também não sabiam. Por isso que você não sabe como fazer, você vai pegar o livro didático, ou você vai sair pouco dele só, porque a gente não tem o conhecimento específico, e o conhecimento específico com uma boa formação, que é diferente de você ter só o conhecimento específico (Entrevista AP/ PROESF - 04/11/2011).

Em sua fala, a ex-assistente pedagógica (AP) entrevistada apresentou uma dificuldade considerada recorrente entre os profissionais formados em pedagogia, que corresponde a uma defasagem nos conhecimentos das áreas específicas. Apesar disso, a entrevistada declarou que buscou alternativas para sua compreensão do conteúdo a ser desenvolvido com os alunos-professores, como por exemplo, a elaboração de materiais concretos para o ensino.

Esse fato aponta para uma questão importante na formação dos professores em serviço e no modelo formativo baseado na formação de um grande contingente de professores: a criação de funções como tutores e assistentes que, muitas vezes não dominam os conhecimentos necessários para formar outros professores. No caso do PROESF, uma formação específica foi dirigida a essas figuras docentes. A importância dessa formação se exprime no papel que os assistentes pedagógicos assumiram no curso, auxiliando no planejamento das disciplinas e ministrando-as junto aos alunos-professores. A esse respeito o ex-professor de disciplina declarou que:

[...] antes de começar a nova disciplina, nós fazemos todo o trabalho de planejamento da disciplina junto com eles, então cada docente, o planejamento é feito junto com os APs. Então foi um esquema muito interessante (Entrevista PD/PROESF - 20/09/2011).

A prática que eles [APs] desenvolviam em sala de aula era supervisionada pela gente. A gente se reunia continuamente durante o curso. Então não era o negócio que você prepara e solta o povo e eles ficavam lá (Entrevista PD/PROESF - 20/09/2011).

E ganhavam bolsa. Eles [APs] durante o curso de especialização esse era dedicação integral, o curso era manhã e tarde. Quando começou com as turmas do PROESF não, aí eles voltaram às atividades [trabalhando na rede de ensino] (Entrevista PD/PROESF - 20/09/2011).

Considerando que os assistentes pedagógicos ministravam as aulas nas disciplinas, acabavam por desempenhar papel importante no estabelecimento de relações entre a teoria e a prática em atividades que se relacionassem ao estágio supervisionado. Cabe ainda considerar que os assistentes pedagógicos, professores das redes de ensino conveniadas ao programa, conheciam e compartilhavam as vivências e dificuldades que os alunos-professores nas escolas.

Nesse sentido, é possível afirmar que o estágio supervisionado no PROESF assumiu características um tanto inovadoras, já que foi definido como “um modo especial de atividade de capacitação em serviço [...] desenvolvido a partir da própria prática pedagógica realizada pelo aluno, em sua respectiva classe” (UNICAMP, [online]). Devido a essa especificidade e conforme esclarecido anteriormente, o projeto pedagógico do PROESF disponível no *site* oficial da Unicamp, não apresenta muitas informações a respeito do estágio supervisionado no referido curso e apenas cita que essas atividades foram realizadas na própria sala de aula em que aluno-professor atuava profissionalmente.

O estágio supervisionado nesse curso, mesmo sendo considerado formação em serviço, foi incluído na grade curricular desde o primeiro semestre havendo, portanto, as disciplinas: PE105 - Estágio Supervisionado I, PE205 - Estágio Supervisionado I, PE305 - Estágio Supervisionado III; PE405 - Estágio Supervisionado IV, PE505 - Estágio Supervisionado V e PE605 - Estágio Supervisionado VI.

As informações disponíveis nesse documento estabelecem uma carga horária de 450

horas destinadas ao estágio supervisionado no programa, embora, como já mencionado, não havia maior rigidez no controle das horas realizadas (posto que as mesmas eram cumpridas no horário de trabalho do aluno-professor na escola). Cabe destacar, no entanto, que de acordo com o projeto pedagógico essas atividades eram realizadas mediante o acompanhamento e a supervisão de um professor da universidade.

Diferente dos outros programas, o PROESF não apresentou em sua proposta a possibilidade de redução da carga horária do Estágio Supervisionado para professores que já possuem experiência na docência de acordo com o que estabelece a legislação. A realização do estágio supervisionado na própria sala de aula dos alunos-professores (que atuavam ou no ensino fundamental ou no ensino infantil) resolvia somente uma parte dos estágios previstos na formação de um pedagogo, que deve incidir na Educação Infantil, Ensino fundamental e Gestão Educacional. Como os alunos-professores realizavam o estágio supervisionado no nível de ensino em que não atuavam?

Na tentativa de esclarecer essa questão, o professor de disciplina (PD) entrevistado falou a respeito da dinâmica entre a prática do aluno-professor (considerada como estágio supervisionado) e as áreas de gestão e educação infantil, salientando que “todos os grandes temas que estão no currículo do nosso curso de pedagogia participaram do PROESF. Talvez um pouco mais, ou um pouco menos, os de gestão, educação não formal, isso tudo incluía” (Entrevista PD/PROESF - 20/09/2011). De acordo com o professor entrevistado, havia apenas “uma pequena parte” dos alunos-professores que atuavam na educação infantil, mas as atividades ligadas aos níveis de ensino que os professores não atuavam eram estudadas e discutidas pelas disciplinas do curso. A ênfase nesse curso parece ter sido, portanto, o ensino fundamental. O professor de disciplina (PD) entrevistado ainda esclareceu que:

Estava mesclado, tudo isso. E a verdade é que a parte de gestão, eles usaram o próprio sistema de gestão das escolas em que trabalharam (Entrevista PD/PROESF - 20/09/2011).

Então, o professor da disciplina que estava com gestão também organizava os temas partindo da realidade que eles viam nas suas escolas, entendeu? Então com isso você tinha todo o processo de gestão a partir da realidade trazida por eles. Esse processo, essa linha de trabalho foi fundamental, essa opção que a gente fez. É, foi um eixo mesmo de trabalho em torno do qual todas as disciplinas se organizavam (Entrevista PD/PROESF - 20/09/2011).

[...] havia disciplinas que isso era mais fácil, por exemplo, a língua portuguesa, matemática, então elas estão mais ligadas sei lá. Agora tinha as

linhas mais teóricas, mas aí você trabalhava com as ideias que o aluno tinha sobre, entendeu? De qualquer modo a diretriz pedagógica que orientou o trabalho de todas as disciplinas, foi isso: que todos os temas trabalhados tinham como ponto de partida a experiência do aluno, a partir daí, ele complementava com leitura, com “não sei o quê”, com monte de atividade, a aula magna que a gente dava entendeu. Foi uma coisa muito, um curso muito interessante viu (Entrevista PD/PROESF - 20/09/2011).

De acordo com essas declarações a responsabilidade pelo desenvolvimento do estágio era partilhada por todas as disciplinas. Desse modo, os conteúdos relacionados aos níveis de ensino complementares ao de atuação dos alunos-professores foram trabalhados em relação a sua prática. O ex-professor de disciplina entrevistado ainda exemplifica que:

Então assim, se nós fossemos falar, discutir sobre, por exemplo, o uso do texto como eixo no trabalho de alfabetização, a gente montava um tipo de atividade que começava com o que esses alunos traziam, portanto, a experiência deles da sala de aula. Aí, essa experiência era objeto de análise, a gente discutia muito, aí leitura... E então assim, essa relação entre teoria e prática se deu efetivamente a partir desse processo de análise da prática. Então, isso aí eu acho que de alguma forma eles [alunos-professores de outros níveis de ensino] participavam da discussão, que mesmo no 3º ano o professor está lidando com a questão da leitura e escrita [...] Então, assim, na prática todo mundo se envolvia, independente da primeira ou da segunda [séries] o PROESF está lidando com as séries iniciais, então isso facilitou (Entrevista PD/PROESF - 20/09/2011).

De acordo com o ex-professor entrevistado, as disciplinas tomavam como referência a prática dos alunos professores, inclusive aquelas consideradas teóricas que propunham reflexões partindo do que os alunos-professores conheciam ou pensavam sobre o assunto. Desse modo, é possível notar que as 450 horas de estágio supervisionado expressas no documento do programa foram diluídas na própria prática dos alunos-professores na relação com cada disciplina do curso:

É, por exemplo, a parte de estágio, que vira a parte da prática que cada disciplina fazia, entendeu [...] Por que assim, nós usamos muito o que o aluno já fazia na sua prática, então assim, vamos explorar o máximo isso, por que é isso que nos interessa (Entrevista PD/PROESF - 20/09/2011).

O estágio supervisionado atrelado à prática que os alunos-professores já desempenhavam diariamente constituiu um aspecto central nessa proposta. Quando o entrevistado se referiu à prática do professor como referência nas disciplinas, questionou-se sobre o espaço para as discussões no curso, e o mesmo respondeu que:

[...] eu lembro que havia, mas isso não era assim rigidamente controlado entendeu, não é. A gente previa o tempo pra que essas coisas pudessem ocorrer. Entendeu? Mas assim, aonde isso ocorria, isso ocorria extremamente na aula magna, no trabalho com memorial, no trabalho em sala de aula, na relação com o professor, isso é o forte, entendeu? (Entrevista PD/PROESF - 20/09/2011).

De acordo com o ex-professor de disciplina entrevistado, não havia um controle rigoroso sobre o estágio e as socializações dessas experiências, pois estavam diluídos nas disciplinas do curso e no trabalho dos alunos-professores nas escolas. Na entrevista também não foi revelado um padrão sobre a forma como a prática docente era considerada nas disciplinas, conforme salientou o entrevistado: “No caso do PROESF, cada disciplina organizava a sua forma” (Entrevista PD/PROESF - 20/09/2011).

Tendo como base a revisão bibliográfica desse estudo que aponta alguns modelos de estágio relacionados diretamente com características de pesquisa, e informações do documento do PROESF que reservaram um espaço no curso para o eixo “pesquisa do cotidiano”, foi perguntado ao ex-professor de disciplina (PD) entrevistado se havia alguma relação entre esse eixo e o estágio supervisionado. A esse respeito o entrevistado esclareceu que:

A pesquisa estava muito mais ligada com o memorial que eles tinham que fazer [...] Então assim, ele durante o curso entrou em contato com um monte de assunto, temas e etc. Então assim, ele era orientado a identificar temas pelo impacto que teve nas ideias e na vida dele. Então, o memorial ele tinha uma estrutura que o aluno iria relatar esse processo. Só que ao relatar esse processo, ao contar sobre as experiências que ele viveu aqui, ele tinha que, assim, ele tinha que cuidar da parte acadêmica, que livro ele leu, quais são os autores que lhe afetaram, que tipo de coisa aconteceu... Então ele não é um trabalho acadêmico comum que se está imaginando, entendeu, por que ele fala muito da experiência de vida, mas, também tem um lado acadêmico porque eles trabalham juntos, entendeu? Então, a reflexão ela é fundamentada, por exemplo, na literatura (Entrevista PD/PROESF - 20/09/2011).

[...] este é o modelo que até hoje nós usamos nos cursos de formação. O modelo de memorial foi uma grande aprendizagem, uma grande experiência que a gente desenvolveu no PROESF. Os cursos que nós damos aqui hoje de gestores é todo em cima dessa experiência (Entrevista PD/PROESF - 20/09/2011).

A partir dessas declarações é possível perceber que os memoriais de formação foram considerados significativos na formação dos alunos-professores possibilitando a reflexão sobre o impacto dessa formação em sua prática. Os memoriais de formação desenvolvidos no PROESF constituíram um elemento formativo implementado em outros cursos da universidade influenciando, portanto, um modelo de formação. Considerando que o estágio supervisionado nesse programa constituiu a própria prática profissional dos alunos-professores desenvolvida em sala de aula e que os memoriais consistiram na reflexão sobre essa prática a partir de um tema de seu interesse desenvolvido durante a formação, é possível uma relação entre os memoriais e o estágio, ou seja, com a prática que se desenvolvia na sala de aula. Apesar do ex-professor de disciplina (PD) entrevistado não afirmar essa relação direta entre os memoriais e o estágio supervisionado, o mesmo argumentou que esses memoriais tinham relação com: “a prática. Por que os memoriais, na escolha de eixo, a gente sempre colocava essa questão, quer dizer, que tipo de impacto esse conhecimento produziu nas suas ideias e na tua prática profissional” (Entrevista PD/PROESF - 20/09/2011).

Ressalta-se que a palavra “estágio” não é assumida nessas declarações, sendo substituída pela prática profissional dos alunos-professores desenvolvida no período do curso. Nesse sentido, o estágio supervisionado, diluído nas atividades profissionais e formativas dos alunos-professores, não é citado como uma atividade presente no curso. O estágio desenvolvido no programa estabelece uma relação quase que ‘simbiótica’ com a prática dos alunos-professores, misturando-se a ela, sendo pouco percebido como uma atividade do programa.

Embora a organização do estágio proposto no PROESF mostre-se inovadora em diversos aspectos, não parece ter sido resultado de uma concepção formativa diferenciada. O estágio teve pouca visibilidade no programa, tendo se ‘diluído’ na prática docente dos alunos-professores.

Cabe destacar, no entanto, que mesmo timidamente, as atividades relacionadas ao estágio favoreciam uma circulação de conhecimentos entre o espaço escolar e universitário, sendo os assistentes pedagógicos e os professores das disciplinas responsáveis por fomentar

essa relação entre teoria e prática. Apesar de conter características bem distintas, essa perspectiva do programa parece indicar um estágio supervisionado com ênfase na regência de classe e o estágio em situação de trabalho. Os professores já atuavam profissionalmente em uma sala de aula sob sua responsabilidade e nesse espaço tinham a possibilidade de desenvolver atividades de acordo com os conteúdos e reflexões proporcionados pelas disciplinas do curso. Esse modelo de estágio permitiu a consideração da experiência que esses alunos-professores já possuem.

Com a criação de um fórum que aprovou a proposta do programa, foi possível ampliar a comunicação entre os coordenadores do curso e as secretarias de educação conveniadas, possibilitando a gestão das dificuldades provenientes da implantação desse curso considerado diferenciado, além de contribuir para o afinamento dos objetivos formativos de acordo com a possibilidade de aprimoramento e adequação da prática desse profissional docente às necessidades educacionais emergentes desse contexto específico.

Há ainda outro aspecto que se revela importante nessa proposta. A formação dos professores selecionados para assumirem a função de assistente pedagógico surgiu pela necessidade identificada de ampliar o grupo de profissionais qualificados para ministrar as disciplinas do curso. Resolveu-se o problema oferecendo uma bolsa de estudos com dedicação integral e um curso de especialização a professores considerados como os “melhores” das redes conveniadas, para que os mesmos assumissem a função de assistentes pedagógicos e lecionassem no curso. A proposta traz à tona características de uma figura comumente ausente no cenário brasileiro da formação docente: o professor *expert*. Os aspectos aqui mencionados sobre a organização do curso e principalmente do estágio supervisionado no PROESF, aliados aos dados já discutidos sobre as definições desse estágio, podem contribuir para a reflexão sobre a concepção dessa prática formativa nesse programa, que como visto revela-se diferenciada, por ter sido realizada em serviço, na própria sala de aula que os alunos-professores atuavam; por prever a atuação de professores da educação básica na formação docente; e por ter sido formulado em suas diretrizes com a participação das secretarias de educação municipais em parceria com a universidade.

O estágio supervisionado no PROESF aponta algumas especificidades que o distingue das outras propostas analisadas e, principalmente, do que convencionalmente se realiza nas propostas brasileiras de formação de professores. Primeiro que essa proposta de estágio supervisionado desenvolvido na própria sala de aula em que os alunos-professores atuam profissionalmente revela-se em alguns aspectos semelhantes ao estágio *em situação* desenvolvido em alguns países, como é o caso da França citado na revisão bibliográfica.



Esse modo de organização do programa deve-se a uma *flexibilização* do cumprimento do estágio supervisionado ligado à experiência profissional construída pelos alunos-professores no exercício da docência já que, realizado na própria sala de aula, não houve um controle formal da carga horária, dispensando a redução dessas horas mediante comprovação da experiência de acordo com a legislação. A supervisão do estágio também se mostra flexível na proposta. Cada disciplina organizava de sua maneira as atividades realizadas pelos alunos-professores, sendo o estágio uma responsabilidade compartilhada com todos os envolvidos no curso.

#### **5.4. Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP: concepções sobre o estágio supervisionado na formação de professores em serviço.**

O curso de licenciatura em Pedagogia oferecido pela UNIVESP é uma proposta mais recente de formação de professores em serviço. A elaboração das diretrizes que compõem o estágio supervisionado nesse curso resultou em um Caderno de Formação contendo informações detalhadas sobre o que representa esse dispositivo formativo no curso, considerando todas as especificidades decorrentes de um modelo de formação semipresencial dirigido a professores que já estão no exercício do magistério.

Logo na apresentação que integra esse Caderno de Formação é mencionado que “o estágio curricular supervisionado é parte indispensável da formação profissional nos cursos superiores” (UNESP, 2011a, p. 11). Mediante tal consideração sobre a importância do estágio supervisionado, é importante compreender como ele é definido nessa formação.

Tendo em vista essa questão, a presente análise focaliza as definições e objetivos atribuídos ao estágio supervisionado nos documentos do curso de Licenciatura em Pedagogia oferecido pela UNIVESP e na entrevista realizada com um orientador de turma, que participou ativamente da elaboração dessa proposta de estágio no curso e é responsável por orientar e supervisionar essa prática junto aos alunos-professores.

Os documentos analisados consideram que o estágio supervisionado “constitui um conjunto de atividades pedagógicas que tem por objetivo articular a formação ministrada no curso com a prática profissional respectiva, de modo a qualificar o aluno para o desempenho competente e ético das tarefas específicas de sua profissão” (UNESP, 2011a, p. 47). A “ética profissional” mencionada nesse excerto toma como referência uma das competências citadas

pela Resolução CNE/CP nº. 01/2006, que dispõe sobre a capacidade de “atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária” (BRASIL, 2006 apud UNESP, 2011a, p. 16) e como consequência o Caderno define o princípio de que “todo profissional deve desenvolver uma postura crítica e ética frente à sua atuação, sendo capaz de avaliá-la e redimensioná-la continuamente” (UNESP, 2011a, p. 19), além de afirmar que “aplicam-se aos estagiários as normas éticas dos profissionais da área” (UNESP, 2011a, p. 52). Dessa forma, a ética profissional manifesta-se no documento relacionada a atitudes como compromisso e responsabilidade, o que representa um dado interessante ligado ao perfil almejado nessa formação.

Outro aspecto que merece destaque diz respeito ao papel que o estágio assume na relação entre teoria e prática mediante a articulação entre os conteúdos do curso e a prática profissional devendo “ser realizado com postura investigativa, integrativa e propositiva” (UNESP, 2011a, p. 19).

A articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos pressupõe metodologicamente uma ligação entre as disciplinas do curso e o estágio supervisionado, envolvendo a participação de todos os profissionais responsáveis pela formação dos alunos-professores. Essa articulação entre todas as disciplinas com o estágio supervisionado parece ter como objetivo uma consonância que assegure o encaminhamento das diversas dimensões de atuação do pedagogo em atividades integradas presumindo uma postura investigativa. Tendo em vista esses requisitos, é possível identificar no documento uma explicação mais detalhada sobre a articulação da proposta de estágio supervisionado com a estrutura curricular do curso:

No primeiro aspecto, a mediação só é possível quando se pensa e realiza o estágio supervisionado como parte integrante do currículo do curso. Em outras palavras, não se deve atribuir ao estágio supervisionado a responsabilidade de iniciar ou completar a formação do licenciado para o exercício profissional. O estágio é um dos vários momentos desta formação e só tem sentido existir se for pensado e praticado como espaço de reflexão sobre o saber e o fazer pedagógico. Da primeira à última disciplina que será desenvolvida no curso, todas devem contribuir nesse processo de profissionalização que, a rigor, é permanente. O desafio de todas é propiciar os fundamentos e as práticas possíveis para a reflexão sobre o que é necessário para o exercício profissional competente. Neste sentido, as atividades das disciplinas podem contribuir para tal articulação (UNESP, 2011a, p. 12).

O documento destaca, portanto, que o estágio supervisionado não constitui uma ação isolada, mas insere-se no contexto do curso de modo integrado com o planejamento das disciplinas que tem a função de oferecer fundamentos teóricos que contribuam para a reflexão dos alunos-professores sobre os aspectos que envolvem a profissão. O estágio supervisionado é considerado, pois um “espaço de reflexão sobre o saber e o fazer pedagógico”, ou seja, um momento em que, sob um olhar fundamentado teoricamente os alunos-professores tem a possibilidade de pensar sobre o trabalho docente.

Tendo como referência essas considerações, foi solicitado ao orientador de turma entrevistado que falasse um pouco sobre o principal objetivo do estágio supervisionado e o mesmo salientou os seguintes aspectos:

Eu acredito que o estágio é o momento em que ele pode de forma orientada, por isso ele é supervisionado, **aprofundar sua reflexão sobre o fazer pedagógico**, sobre o papel do professor, sobre o que significa a educação numa sociedade como a brasileira, qual o papel dessa educação, quais são os limites e possibilidades de atuação. Então eu diria que eu ficaria muito feliz nesse estágio se os nossos alunos pudessem compreender primeiro, quer dizer, a importância da atuação profissional do pedagogo, quer dizer, a gama de possibilidades de atuação que ele tem, que hoje é bastante ampla, se ele souber explorar bem, **vai muito além da sala de aula**, muito além da sala de aula, mas sobretudo se ele tiver a possibilidade de utilizar o estágio como uma maneira se de aproximar um pouco mais da realidade do que é a educação nos seus vários níveis (Entrevista 18/10/2011 – UNIVESP).

De acordo com o orientador entrevistado, o estágio supervisionado nesse curso tem por objetivo proporcionar, por meio de um processo reflexivo, a compreensão das possibilidades e limites ligados ao campo de atuação do pedagogo, focalizando essas ações em um contexto mais amplo que ultrapassa a sala de aula. Nesse sentido, a formação pretendida não focaliza apenas o exercício da docência, mas considera as diversas possibilidades de atuação pedagógica em diversos níveis de ensino, gestão escolar e instituições socioeducacionais. Assim, o aprimoramento da prática que esses alunos-professores já desenvolvem parece não constituir prioridade central nesse estágio supervisionado (diferente do que foi identificado nos demais programas focalizados por esta pesquisa). Esse aspecto se confirma quando o orientador fala na entrevista sobre o perfil desses professores e os interesses dos mesmos, salientando que: “eu não entendo, por exemplo, que a regência nas classes de educação infantil seja a coisa mais prioritária nesse

estágio” (Entrevista 18/10/2011 – UNIVESP). Além disso, analisando as diversas atividades apresentadas nos documentos como possibilidades para o estágio supervisionado foi observado uma proporção maior de atividades extraclasse.

Por outro lado, o Caderno de Formação define que o estágio supervisionado visa “contribuir para a articulação das dimensões teóricas e práticas da formação profissional, enfatizando que o processo de **construção e reconstrução** da identidade dos profissionais da educação é permanente” (UNESP, 2011a, p. 20, grifos nossos). Ao considerar uma relação entre o estágio supervisionado e o desenvolvimento da identidade profissional, o documento aponta a possibilidade dos alunos-professores reconstruírem sua identidade docente (já estruturada no exercício do magistério), de acordo com os parâmetros formativos impressos na proposta do curso, ligados ao perfil do pedagogo. A esse respeito o Caderno ainda salienta que:

Um dos objetivos específicos parece resumir bem uma das linhas mestras de organização do curso, com reflexos na proposta do estágio curricular. De acordo com tal objetivo o curso deve: estimular a reflexão sobre a prática pedagógica cotidiana do aluno, possibilitando-lhe a reconstrução do processo de análise da prática docente, tendo como instrumental os fundamentos da perspectiva de intervenção (UNESP, 2011a, p. 18-19).

De acordo com essa ideia, o estágio supervisionado propõe o desenvolvimento de uma postura reflexiva que permita aos alunos-professores desenvolver uma prática fundamentada nos resultados dessas reflexões. Por esse caminho e, considerando as especificidades do curso de Pedagogia semipresencial e o perfil almejado nessa formação, o Caderno destaca entre outros objetivos que o estágio deve ser planejado para “executar atividades que permitam ampliar a reflexão sobre a realidade do magistério como profissão e que possam contribuir para a eficácia do processo ensino-aprendizagem na escola” (UNESP, 2011a, p. 21).

A reflexão nessa proposta tem como propósito tornar o aluno-professor “autor de sua prática” (UNESP, 2011a, p. 20) e, portanto, inclui o desenvolvimento de uma autonomia profissional, possibilitando conhecer, criar, produzir ou desenvolver ações em seu trabalho. Essa condição é afirmada em um dos princípios apontados para o estágio supervisionado no documento, pois considera que “no processo de construção de sua autonomia intelectual o professor, além de saber e de saber fazer, deve compreender o que faz” (UNESP, 2011a, p. 19). Esses aspectos ressaltam a ideia de desenvolvimento da capacidade de “aprender a

aprender”, que possibilite ao sujeito a autonomia necessária para envolver-se com sua própria formação permanente.

Aliado a essa perspectiva, os documentos sobre o estágio supervisionado consideram a investigação como um importante recurso formativo ligado às especificidades do perfil profissional dos alunos-professores e do curso:

As atividades do estágio curricular devem ser desenvolvidas com caráter de investigação da realidade educacional e proporcionar o exercício contextualizado da prática pedagógica, possibilitando a transposição do conhecimento científico em saber escolar (UNESP, 2011a, p. 47).

Nesse sentido, a investigação da realidade educacional tem por objetivo ampliar os conhecimentos dos alunos-professores para que possam desenvolver seu trabalho a partir de uma fundamentação teórica, amparado, portanto, em conhecimentos que ultrapassam aqueles emergentes da própria prática.

Como se pode observar, são incorporados na proposta de estágio supervisionado nesse curso diversos elementos formativos tendo como justificativa a preocupação em atender as especificidades do perfil dos alunos-professores. Em consonância com essas justificativas, o Caderno de Formação para o estágio afirma que “estágio supervisionado, neste contexto, foi pensado para atender tais características do curso e, também, para ser um espaço de formação continuada em serviço” (UNESP, 2011a, p. 12). Essa consideração confere, portanto, um estatuto diferenciado a esse estágio para atender as características dos alunos-professores. Desse modo, a reflexão constitui um elemento significativo nessa proposta de estágio supervisionado, sendo considerada importante aos alunos-professores para a construção de novos conhecimentos a partir da relação com a prática desenvolvida. No entanto, o documento salienta que aliados à reflexão estão outros conhecimentos e competências considerados essenciais para a qualidade do trabalho docente, atendendo ao objetivo de “atuar na resolução de situações-problema características do cotidiano profissional” (UNESP, 2011a, p. 21). Nessa perspectiva, o documento considera o estágio supervisionado um espaço de investigação, de aprimoramento da capacidade de reflexão, de formação cultural e técnica e de desenvolvimento de competências específicas para a atuação do professor e do gestor. Em outras palavras, o estágio supervisionado dirigido a professores que já estão inseridos profissionalmente na cultura escolar, assume a função de contribuir para o desenvolvimento

de outras competências que possibilitem aos alunos-professores maior autonomia no desenvolvimento de novos conhecimentos e intervenções mais precisas na prática desenvolvida no trabalho.

Na entrevista, o orientador de turma mencionou a possibilidade de formação continuada no estágio supervisionado para professores em exercício:

[...] como os nossos alunos são todos atuantes na educação, são profissionais da educação, a gente entende o curso e o estágio também como um momento de formação continuada, isso também eles tem declarado, eles tem percebido isso, que é disciplinas e agora e o estágio começa também a colocar esse componente que eles podem rever um pouco a forma de trabalhar deles lá no ensino médio, enfim, mesmo na área que eles estão atuando na educação infantil a partir dessa nova perspectiva (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

De acordo com essas declarações, o estágio supervisionado nesse curso também promove a possibilidade dos alunos-professores reverem ou ressignificarem sua prática desenvolvida no exercício da docência. Considerando a experiência que esses alunos-professores já possuem, foi perguntado ao entrevistado sobre a solução encontrada pelo curso para lidar com essa especificidade. Ele esclareceu que o curso procurou atender às exigências legais e ao mesmo tempo considerar o perfil profissional dos professores que recebem essa formação:

Então o estágio procurou garantir isso primeiro: o perfil dos alunos. Por exemplo, se a gente perguntar para eles o que eles pretendem fazer, a grande maioria vai dizer: “Eu quero trabalhar com gestão”. Então, a gestão era a última atividade do estágio. Bom, tudo bem, gestor tem que conhecer profundamente todas as áreas de atuação do pedagogo. Então não adianta ele querer ser gestor sem conhecer a educação infantil, sem conhecer o ensino fundamental. Então o estágio procura contemplar isso (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

Então essa é uma questão que foi colocada: atender o perfil dele, quer dizer, atender a perspectiva profissional dele, mas sem deixar de garantir aquilo que a legislação estabelece, e sem deixar de garantir que ele conheça o mais profundamente possível essa área profissional que é a educação infantil (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

Então a gente abriu essas quatro possibilidades até mesmo para contemplar

fundamentalmente o que a gente entende como seja coisas fundamentais para a formação do pedagogo, mas também, isso está explícito inclusive no manual de estágio, mas também para contemplar a realidade desses alunos. Como é que consigo fazer que dentro da diversidade de formação, das condições de trabalho que ele tem, ele possa fazer um estágio mais rico. Então do ponto de vista teórico acho que foi organizado com essa perspectiva (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

Um fato interessante que parece ter influenciado na elaboração da proposta de estágio supervisionado nesse curso é que a maioria dos alunos-professores apresentam interesse em atuar na área de gestão escolar e, para tanto, é necessária a formação em pedagogia. Desse modo, assegurou-se o cumprimento das diretrizes previstas pela legislação ao estágio supervisionado, contemplando ao mesmo tempo aos interesses formativos dos alunos-professores, possibilitando que os mesmos conhecessem os níveis de ensino que envolvem a atuação do pedagogo. Considerando que a maioria dos alunos-professores atua no ensino médio, a palavra “conhecer” merece destaque nos excertos citados, já que a educação infantil e ensino fundamental são considerados realidades diferentes e precisam ser exploradas, investigadas e refletidas nessa formação.

Tendo em vista essas considerações a proposta de estágio supervisionado nesse curso também visa proporcionar a oportunidade do aluno-professor conhecer diversificadas áreas de atuação do pedagogo, afirmando que o mesmo constitui “um espaço para vivência de diferentes possibilidades para uma formação profissional mais diversificada e plena” (UNESP, 2011a, p. 11). Essa ideia parece representar um esforço em agregar novas perspectivas ao estágio supervisionado, ultrapassando as atividades ligadas à prática pedagógica que os alunos-professores já desenvolvem em sala de aula. Desse modo, o Caderno justifica que:

O estágio deve possibilitar a vivência de atividades diversificadas, enriquecendo a formação do professor e do gestor como um todo. A inclusão de ações de caráter científico, cultural e comunitário, produções coletivas, estudos de casos e o uso de novas tecnologias de comunicação e ensino são modalidades, entre outras, deste processo formativo (UNESP, 2011a, p. 19).

O estágio curricular implica em atividades diversificadas e adequadas à formação profissional para atuação na docência da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como na gestão de instituições de educação básica (UNESP, 2011a, p. 47).

A diversificação das atividades de estágios deve incluir planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas em contextos escolares e não-escolares (UNESP, 2011a, p. 20).

As diversas atividades exemplificadas na primeira citação possibilitam compreender o caráter diferenciado da proposta, visto que amplia as ações indicadas para o estágio supervisionado, podendo ser investigativas, individuais e em grupo, na escola e em outras instituições que envolvem o trabalho do pedagogo e não somente na docência. Apesar de oferecer a possibilidade de realizar o estágio supervisionado em contextos escolares e não escolares, o Caderno aponta como um dos objetivos “oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é, diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino” (UNESP, 2011a, p. 20). Nesses termos, considerando que a maioria dos alunos-professores desse curso atua no ensino médio, afirma-se a necessidade de que os mesmos conheçam o contexto da educação infantil e ensino fundamental, níveis de atuação atribuídos à função do pedagogo.

Conforme destaca o orientador de turma entrevistado, o estágio supervisionado nesse curso possibilita essa compreensão do contexto de atuação do pedagogo:

[...] a maior parte do nosso pessoal atua do sexto ano para frente, então isso a gente percebe no curso, não é só no estágio, no curso, que eles começam a dizer “puxa vida eu nunca imaginei que a educação infantil fosse assim”, “eu nunca imaginei que o ensino fundamental fosse desse jeito”. Quer dizer, “eu nunca imaginei” não significa que ele não tenha noção nenhuma, mas que ele começa pela ferramenta que o sistema vai dando a aprofundar um pouco mais essa análise (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

Esse aspecto pode estar relacionado com o que menciona o Caderno de estágio sobre a possibilidade de “contextualizar a prática”, “contextualizar a formação” etc. Compreende-se que essa característica atribuída ao estágio supervisionado pode significar que a proposta considera a importância de se interpretar ou analisar a prática em relação ao contexto em que está inserida e aos conhecimentos teóricos apreendidos no curso. Desse modo, alguns objetivos e princípios são definidos nesse sentido:

O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade



profissional e à contextualização curricular, considerando o perfil profissional estabelecido no projeto pedagógico do curso e as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia (UNESP, 2011a, p. 47).

[...] proporcionar o exercício contextualizado da prática pedagógica (UNESP, 2011a, p. 47).

[...] proporcionar ao estagiário uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional, norteada pelo projeto pedagógico da instituição formadora e da unidade campo de estágio (UNESP, 2011a, p. 63).

[...] observar, registrar e analisar situações contextualizadas de ensino em sala de aula e de processos de gestão educacional (UNESP, 2011a, p. 64).

[...] planejar, executar e avaliar atividades de estágio que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro (UNESP, 2011a, p. 20).

[...] proceder ao estudo e interpretação da realidade educacional do seu campo de estágio (UNESP, 2011a, p. 20).

Para a formação do licenciado em Pedagogia é central o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania (UNESP, 2011a, p. 19).

O desenvolvimento de processos investigativos definidos para esse estágio supervisionado visa promover o conhecimento do contexto de atuação do pedagogo, já que a investigação permite identificar problemas, analisar e desenvolver soluções mais pertinentes. Desse modo, os conhecimentos teóricos recebem nessa prática formativa uma atenção especial por dois motivos: primeiro por que os professores já desenvolvem uma prática docente e segundo que uma formação universitária implica em aprofundar os conhecimentos científicos para fundamentar essa prática.

Tendo em vista essas definições e objetivos atribuídos ao estágio supervisionado nesse curso, é possível notar que a proposta preza pelo desenvolvimento de uma postura investigativa e reflexiva, que possibilite aos alunos-professores, depois de formados, desenvolverem uma prática mais autônoma. Essa ideia remete ao desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender”, de “saber fazer”, sob uma perspectiva de formação ao longo da vida, constante, que depende principalmente da iniciativa do próprio professor.

A investigação e reflexão sobre o trabalho docente fazem parte da proposta, sugerindo o aprimoramento das atividades que os alunos-professores já desenvolvem e o conhecimento de outras possibilidades de atuação do pedagogo. Desse modo, a diversificação das atividades nessa proposta de estágio, com trabalhos coletivos e individuais, projetos na escola e em instituições educacionais não escolares, é um aspecto que merece atenção, já que, como dito, a prática pedagógica parece não constituir o foco desse estágio. Esse aspecto aponta para algumas conclusões, visto que podem ter como objetivo diminuir uma possível resistência dos alunos-professores para realizarem o estágio supervisionado, ou ainda, atender ao perfil profissional por eles almejado, pois a maioria deseja migrar para a gestão escolar, o que pressupõe uma formação em pedagogia e o conhecimento pleno das áreas de atuação.

#### *5.4.1. A organização do estágio supervisionado no curso de licenciatura em Pedagogia oferecido pela UNIVESP*

A discussão sobre a organização do estágio supervisionado no curso de licenciatura em Pedagogia oferecido pela UNIVESP tem como base os dados levantados nos documentos do programa e na entrevista com um professor orientador que atua no curso.

Para a implementação dos estágios supervisionados, o programa conta com uma Comissão Geral composta por cinco membros indicados pelo Conselho do Curso. Essa comissão é responsável por:

Art. 16 - I - assessorar o Conselho de Curso no processo de acompanhamento das atividades de estágio, como uma das variáveis para a avaliação do curso de Pedagogia; II - atuar como instância consultiva e normativa em relação ao planejamento e desenvolvimento dos estágios; III - supervisionar o trabalho dos Orientadores de Estágio de cada Turma, subsidiando-os e acompanhando-os no sentido de garantir a qualidade das atividades; IV - realizar anualmente, ou sempre que solicitado pelos órgãos competentes, avaliação geral dos estágios a partir dos relatórios de cada turma; V - desenvolver outras funções que lhe forem atribuídas pelo Conselho de Curso (UNESP, 2011a, p. 52).

A Comissão Geral de Estágios desenvolve a função de acompanhar as atividades, avaliar, supervisionar e garantir que essa prática formativa seja cumprida em conformidade

com as diretrizes determinadas no curso. Para tanto, foi elaborado um manual denominado como Caderno de Estágio com o objetivo de “orientar sobre as condições para realização do estágio e as alternativas para que seja um espaço para vivência de diferentes possibilidades para uma formação profissional mais diversificada e plena” (UNESP, 2011a, p. 11). Nos termos propostos no documento:

O Caderno como um todo e o regulamento de estágio em particular, deve ser visto como diretriz de trabalho comum a todos os Polos. Todavia, pelas características deste curso e pela diversidade de situações a serem enfrentadas durante a realização do estágio, haverá **espaço para adequações e ajustes ao longo do processo**. Neste sentido, a Comissão Geral de Estágio deverá ter papel fundamental na orientação e normatização das referidas situações (UNESP, 2011a, p. 11, grifos nossos).

Embora o documento aponte para a intenção de possibilitar um “trabalho comum a todos os Polos”, vislumbrando certa uniformidade na condução do estágio supervisionado no curso, admite a possibilidade de “ajustes” e “adequações” na realização das atividades. Assim, apresenta uma proposta de estágio supervisionado flexível no que se refere ao atendimento das demandas locais. Considera-se que tal ‘flexibilidade’ não se refira somente à multiplicidade de espaços (polos) em que o curso é ministrado, mas, sobretudo ao caráter experimental do curso, que está sendo oferecido pela primeira vez, como um ‘piloto’. Sob tal perspectiva, o caráter flexível da proposta tem em vista fazer face ao desafio de elaborar uma proposta nova, que atenda as peculiaridades ligadas à experiência que esses alunos-professores já possuem no exercício da profissão docente.

De acordo com depoimento fornecido pelo orientador de turma que vivenciou o processo de elaboração e implementação das diretrizes que compõem o Caderno de Estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP, essas ações levaram em consideração a participação de “todos os envolvidos” no curso:

Mas mesmo assim a gente foi submetendo todo o material à apreciação de todos os envolvidos [...] a gente procurou socializar o máximo possível todas as questões ligadas à organização do estágio (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

É, tivemos ainda antes do início do estágio uma reunião formal com os

orientadores de turma para discutir o estágio, então eles receberam com antecedência o manual, o regulamento. A gente teve uma reunião em São Paulo só com os orientadores de turma para discutir isso e de lá surgiram várias sugestões, várias indicações que acabou gerando então esse manual (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

Então o manual [...] a rigor ele passou pelo crivo de várias pessoas, e continua a passar (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

Além dessa participação dos profissionais envolvidos no curso, foi instituída uma Coordenação de Estágio formada pelos orientadores de turma: “no âmbito de cada turma do curso de Pedagogia, o planejamento das atividades de estágio será realizado por uma Coordenação” (UNESP, 2011a, p. 38, Art. 53). A função atribuída a essa coordenação é:

Art. 18 - I - levantar e divulgar as instituições que oferecerão o estágio de cada área de atuação profissional e tomar as providências para a formalização do termo de convênio; II - manter contato entre o Polo e as instituições onde são realizados os estágios, de forma a preservar os objetivos do estágio curricular e do Curso de Pedagogia; III - coordenar os estágios curriculares realizados nas diversas instituições participantes; IV - desenvolver outras funções que lhe forem atribuídas pela Comissão Geral de Estágios (UNESP, 2011a, p. 53).

Tem-se, portanto, que a coordenação do estágio atua na efetivação de procedimentos burocráticos ligados à implementação dos estágios e à formalização de convênios com as instituições educacionais promovendo um diálogo contínuo com as instituições que recebem os estagiários para o afinamento dos objetivos dos estágios. Desse modo, o documento estabelece que a formação dos alunos-professores é considerada uma responsabilidade de todos, inclusive das instituições e profissionais que os recebem para o desenvolvimento dos estágios:

O outro aspecto a ser considerado é a profunda relação de parceria que deve ser buscada entre as instituições educativas do campo de estágio, o estagiário e o curso de Pedagogia. Em outras palavras, a presença do estagiário na instituição deve ser significativa para todos os envolvidos. Portanto, o próprio planejamento do estágio deve ser elaborado nesta perspectiva de trabalho coletivo e de colaboração (UNESP, 2011a, p. 13).

Desse modo, o Caderno de Estágio considera “importante o efetivo envolvimento das pessoas mais diretamente relacionadas ao estágio curricular supervisionado: o estagiário, os orientadores de turma e supervisores das instituições que irão conceder o estágio” (UNESP, 2011a, p. 13). Essa participação das instituições educacionais também inclui a avaliação das atividades de estágio realizada “conjuntamente pela escola de formação e as instituições que recebem o estagiário” (UNESP, 2011a, p. 19).

O perfil dos alunos-professores e suas condições de trabalho foram considerados na elaboração das diretrizes que compõem o Caderno de Estágio, propondo atividades que pudessem atender as necessidades dos mesmos. De acordo com orientador de turma entrevistado:

[...] é importante a gente é falar um pouquinho sobre o perfil do aluno, quer dizer, embora eles tenham experiência, a experiência deles não é exatamente nas áreas de atuação previstas para o pedagogo. Então a grande maioria dos alunos do curso, eles tem formação de licenciatura numa área específica. [...] eles têm uma atuação profissional de sexto ano do ensino fundamental e ensino médio. E então acaba sendo uma minoria aqueles que estão atuando na educação infantil [...] ensino fundamental dos anos iniciais (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

[...] a gente procurou garantir isso, primeiro: o perfil dos alunos. Por exemplo, é se a gente perguntar para eles o que eles pretendem fazer, a grande maioria vai dizer: “Eu quero trabalhar com gestão” (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

[...] pelo fato deles serem profissionais todos eles inevitavelmente tem uma carga de trabalho grande. Digamos que pelo fato até de serem professores que atuam mais nos anos finais do ensino fundamental, a maior parte tem jornada integral [...] quase todos eles têm quarenta horas [...] mas todos eles têm então esse outro lado que é uma profunda inserção profissional do ponto de vista de jornada de trabalho. Além disso, eles atuam em locais bastante distintos (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

Considerando o fato de que a maioria dos alunos-professores desse curso atua no ensino médio, com extensa jornada de trabalho e possuem interesses profissionais afastados das atividades da sala de aula, visando a atuação em outras instâncias que envolvem a pedagogia, contribuiu para a elaboração de uma proposta de estágio supervisionado que flexibiliza as possibilidades de atividades para além da sala de aula em instituições

socioeducacionais, delineando como objetivo apenas a possibilidade de conhecer a educação infantil e ensino fundamental. Cabe salientar que o orientador entrevistado pondera que os alunos-professores possuem uma “profunda inserção profissional”, o que leva a considerar que devido a essas especificidades já apresentadas, a socialização profissional não constituiria o foco desse estágio supervisionado.

Tendo em vista o reconhecimento da extensa jornada de trabalho dos alunos-professores, citada pelo orientador de turma entrevistado, considera-se a possibilidade de diversificar os períodos e os locais de realização do estágio.

Dá para você imaginar, por exemplo, que o professor que trabalha quarenta horas por semana, geralmente de manhã e a tarde. E à noite ele tem a atividade do curso, ele tem dois dias presenciais e os outros dias de atividade a distância, ele tem pouco tempo para fazer o estágio durante dia [...] Então esses são ajustes que acabam acontecendo para que a gente possa atender essa diversidade (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

[...] a gente abriu a possibilidade de estágios para além da escola, em instituições não escolares, que tenha um foco educacional, é um outro foco que eles podem trabalhar. Ele pode trabalhar, por exemplo, num projeto sócio-educacional, até por que isso abre a possibilidade de ele fazer estágio fora dos horários normais (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

Novamente o entrevistado menciona os ajustes realizados na proposta de estágio, apontando mais uma vez para o caráter flexível da mesma. Como se pode observar, o entrevistado considera várias possibilidades de atuação profissional do pedagogo que ultrapassam a atividade docente em sala de aula e isso reflete na ampliação das atividades do estágio supervisionado no curso. Baseando-se nessa ideia, é possível inferir que a prática pedagógica em sala de aula ou o aprimoramento da mesma não constitui o foco central dessa proposta de estágio supervisionado, já que a maioria dos alunos-professores atuam em níveis de ensino ‘mais elevados’ (ensino fundamental II e ensino médio). Muitos desses alunos-professores cursam a Licenciatura em Pedagogia com vistas a assumirem cargos de gestão/coordenação e não para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, cabe ressaltar que mesmo que não desenvolvam atividades de estágio em sala de aula na educação infantil e ensino fundamental, esses alunos-professores quando formados no curso poderão legalmente atuar nesses níveis de ensino.

Além das declarações do orientador de turma entrevistado, o Caderno de Estágio

também enfatiza as diversas possibilidades ligadas às atividades do estágio com a justificativa de atender às peculiaridades do curso já citadas:

A amplitude desta formação determina que a preparação profissional realizada durante o período de estágio curricular inclua **atividades diversificadas**, de natureza teórico-práticas, desenvolvidas por meio de ações de campo, de pesquisa pedagógica e de projetos de intervenção em ambientes escolares e não escolares. Em outras palavras, é preciso propor uma ampla gama de atividades de estágio e considerar que os profissionais do curso de Pedagogia do Convênio UNESP/UNIVESP são professores em exercício (UNESP, 2011a, p. 24, grifos nossos).

De acordo com o documento, a ampliação das possibilidades de estágio tem como justificativa o curso ser semipresencial e dirigir-se a professores em exercício. Essa consideração ainda é afirmada pelos seguintes argumentos apresentados no Caderno de Estágio:

Um dos aspectos mais relevantes deste Programa é o fato de não ser uma formação inicial no sentido mais comum do termo. Todos os alunos são professores da educação básica e muitos já possuem uma licenciatura. Por este motivo, **embora seja uma formação inicial em Pedagogia, também é, de certa forma, uma formação continuada em serviço**, pois trabalha com professores que são, neste momento, alunos de graduação. Trata-se também de um curso semipresencial, com a utilização das ferramentas da educação a distância. Pelo fato do curso ser realizado em Polos de diferentes municípios do Estado, certamente as possibilidades de atividades de estágio serão bastante distintas (UNESP, 2011a, p. 18, grifos nossos).

Nessa perspectiva, ressalta-se o caráter híbrido (SOUZA *et al.*, 2006) do curso em questão, que oferece ao mesmo tempo uma formação inicial, por se tratar de um curso de graduação em Pedagogia, e uma formação continuada por dirigir-se a professores que já possuem uma formação anterior e que estão no exercício da docência. Além disso, essa situação se traduz em uma “simetria invertida” em que os professores, já profissionais, experimentam uma situação oposta assumindo o papel de alunos na formação em serviço (OLIVEIRA, 2009). Esse aspecto também é citado na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002) que aponta a coerência entre a formação e a prática do futuro professor como um dos princípios da formação docente, tendo em vista “a simetria

invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera” (BRASIL, 2002, Art. 3º, Inc. II).

Desse modo, o Caderno sobre o estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UNIVESP estabelece que os alunos-professores devem cumprir 300 horas de estágio em instituições escolares e não escolares na seguinte proporção:

Nos termos da Resolução UNESP Nº. 78, de 15 de dezembro de 2009, o estágio curricular supervisionado terá a duração de 300 horas e será integralizado mediante a seguinte distribuição por área: 100 horas em educação infantil; 100 horas em ensino fundamental (anos iniciais) e 100 horas em gestão educacional (UNESP, 2011a, p. 21).

As 100 (cem) horas previstas para cada uma das áreas de atuação serão completadas a partir da seguinte distribuição: 70 horas para atividades pertinentes às demandas da escola ou articuladas através de projetos temáticos; 30 horas para orientação individual e/ou coletiva (presencial e virtual) e elaboração do relatório de estágio (UNESP, 2011a, p. 26).

Tendo em vista o que estabelece a legislação nos termos da Resolução CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2002), o Caderno de Estágio justifica a possibilidade de redução dessas horas atribuídas ao estágio supervisionado da seguinte forma:

A experiência profissional, nos termos da legislação pertinente, pode ser utilizada para redução da carga horária de estágio (UNESP, 2011a, p. 20).

Levando em conta o fato de o curso tratar-se de formação em serviço, o aluno poderá, mediante comprovação de seu vínculo institucional e experiência, em cada uma das áreas, na forma da legislação em vigor, ser dispensado de até 50% (cinquenta por cento) da carga-horária prevista para estágio em cada uma das três áreas previstas na legislação (UNESP, 2011a, p. 21).

Nessa perspectiva, é interessante apontar os critérios estabelecidos pelo Caderno de Estágio para efetuar a redução da carga horária:



I - fazer o pedido pelo menos 30 (trinta) dias antes do início dos estágios; II - ter exercido a atividade docente ou de gestão, por no mínimo 100 dias de efetivo exercício, nos últimos dez anos, na área em que solicitou redução; III - comprovar mediante documento fornecido pela instituição na qual a atividade foi exercida (UNESP, 2011a, p. 48).

Assim, para conseguir a redução da carga horária, o aluno-professor precisa ter exercido no mínimo cem dias de atividade docente. Tal período de exercício profissional é considerado suficiente para eximi-lo da realização de 50% da carga horária de estágio supervisionado na área de atuação em que se solicitou o desconto das horas. Segundo tal critério, um ano seria considerado suficiente para a socialização profissional dos professores na cultura escolar, talvez por esse período ultrapassar a carga horária do estágio supervisionado e constituir uma imersão constante no ambiente de trabalho. Considera-se somente o exercício profissional dos últimos dez anos, o que pressupõe a intenção de evitar a defasagem dos conhecimentos e práticas desenvolvidas pelos alunos-professores.

Tendo em vista a carga horária do estágio supervisionado e o objetivo de atender às especificidades inerentes ao formato do curso e ao perfil dos alunos-professores, foram designadas quatro modalidades para o estágio supervisionado: observação, participação, regência e produção técnico-pedagógica. Essas modalidades podem ser desenvolvidas de diferentes formas e em distintos espaços, ou seja, tanto em sala de aula (intraclasse), quanto fora dela (extraclasse):

Art. 4º. O estágio curricular deverá contemplar atividades de observação, participação e regência, assim como o desenvolvimento de atividades de produção técnico-pedagógica.

§1º. As atividades de estágio poderão ser desenvolvidas tanto em sala de aula, quanto fora dela, sempre preservando a integridade do Projeto Pedagógico da instituição educativa que o recebe.

§2º. O aluno poderá realizar estágio de ação comunitária desde que vinculado à área de sua formação acadêmica, através de projetos com características sócio-educacionais (UNESP, 2011a, p. 48).

O documento salienta, portanto, diversos espaços possíveis para a realização dessas modalidades de estágio, tanto em sala de aula quanto em outros ambientes que podem ser escolares ou outras instituições que tenham uma dimensão educativa. Aliado a essa possibilidade de ampliar os ambientes para a realização do estágio, outro elemento

apresentado no Caderno de Estágio evidencia a possibilidade das atividades com características sócio-educacionais a partir do estágio de ação comunitária, que nas declarações do orientador de turma é compreendido como:

[...] essas atividades de ação comunitária são exatamente aquelas possibilidades de atividades com características educacionais, mas em instituições não escolares. Então o aluno pode utilizar esses espaços, são espaços de atividades voltados para a comunidade para desenvolver o seu estágio. Agora o importante é isso, o projeto de ação comunitária, ele tem que ter, tem que estar voltado para a criança naquela faixa da área de atuação do profissional (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

[...] a gente tem o estágio em instituições escolares e não escolares, e a gente criou essa categoria que em algumas unidades da UNESP tem isso, que é exatamente para contemplar a possibilidade de incluir no estágio algumas atividades que não acontecem em instituições escolares (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

Você tem vários projetos voltados para a comunidade ligados com alfabetização de adultos, ligados com reforço escolar, ligado com o atendimento de crianças por que a mãe trabalha, que às vezes estão fora da escola, que dizer que tem uma entidade que recebe as crianças. A gente tem atividades vinculadas a efeito de secretarias, você tem a secretaria de assistência social que desenvolve programas de atendimento, você tem a secretaria do meio ambiente que desenvolve ações de educação ambiental, você tem a secretaria de saúde que tem programas voltados para a comunidade (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

Conforme salienta o entrevistado, esse estágio de ação comunitária é desenvolvido em algumas unidades da UNESP, como é o caso do curso de Licenciatura em Pedagogia no *campus* de Bauru (UNESP, [sem data]). Essa diversificação de espaços e instituições contribui para a flexibilização dos dias e horários para a execução dessas atividades de acordo com a jornada de trabalho dos alunos-professores.

Tendo em vista essa forma de organização dos estágios no curso, considera-se relevante compreender as características que constituem cada modalidade de estágio supervisionado (observação, participação, regência e produção técnico-pedagógica) nesse curso de Licenciatura em Pedagogia oferecido pela UNIVESP.

Segundo o documento estudado, as atividades de *observação* têm por objetivo o conhecimento da realidade da sala de aula e do contexto escolar, as relações de ensino e aprendizagem, a análise dos materiais didáticos, realização de entrevistas etc. É estabelecido

que essas atividades podem ser realizadas “através da *observação participante e pesquisa institucional*, que permitem conhecer a realidade da sala de aula e o contexto da escola, na qual poderão exercer a profissão” (UNESP, 2011a, p. 24). Para o documento, é indispensável que as atividades de observação sejam rigorosamente planejadas baseando-se em características próprias de uma pesquisa:

Pelos cuidados que uma boa observação requer, pelas dificuldades de ser feita com objetividade e pelo efeito que pode causar sobre os fenômenos e pessoas observadas, neste estágio ela será priorizada para situações planejadas com a característica de pesquisa da realidade (UNESP, 2011a, p. 32).

Com essa característica, a atividade de observação nesse curso é considerada uma “uma ferramenta fundamental para o conhecimento e reflexão e ação sobre determinada realidade” (UNESP, 2011a, p. 32). Para exemplificar as atividades que constituem a modalidade de observação no estágio supervisionado, o Caderno de Estágio apresenta algumas sugestões para os alunos-professores:

Conhecer a realidade da sala de aula e o contexto da escola, na qual poderão exercer a profissão. Observar as relações de ensino-aprendizagem na sala de aula e nas atividades extraclasses e extracurriculares. Observar a estrutura e funcionamento da escola, visando identificar as relações interpessoais deste espaço. Entrevistar professor, diretor, funcionários, alunos e pais de alunos sobre diversos aspectos da educação. Analisar materiais didáticos utilizados na escola. Conhecer as instituições gestoras de sistemas de ensino (Secretarias Municipais e Diretorias de Ensino). Observar reuniões de coordenação pedagógica, APM, Conselho de Escola e outras instituições escolares. Investigar os aspectos que constituem dificuldades de aprendizagem em determinada série escolar ou na escola como um todo. Estudar as causas de evasão escolar nos diferentes níveis de escolaridade. Analisar os resultados de avaliação dos alunos, como a Prova Brasil, SARESP e outros (UNESP, 2011a, p. 32).

A esse respeito o orientador de turma entrevistado também apontou um exemplo de atividade de observação que pode ser realizada na educação infantil, o que permite compreender a dinâmica nas outras duas áreas de atuação do pedagogo (anos iniciais do ensino fundamental e gestão):

É mas gente está constantemente remetendo os alunos àquela reflexão que teve na disciplina no primeiro semestre. Então a gente tem cuidado da questão da observação, quer dizer, e aí eles já têm o referencial teórico, eles vão, com base em roteiros, eles vão com outro olhar para a questão da escola, a caracterização da unidade escolar, a caracterização da estrutura física, a caracterização da estrutura pedagógica dela, avaliar os projetos pedagógicos. Enfim, é a vantagem deles terem tido um pouco essa atividade já teórica, isso faz com que eles tenham uma reflexão, possam fazer uma reflexão mais avançada (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

O depoimento acima transcrito salienta que as atividades de estágio supervisionado são subsidiadas pelos conteúdos teóricos desenvolvidos nas disciplinas ministradas no curso, tendo em vista possibilitar reflexões mais fundamentadas sobre diversos aspectos que envolvem o contexto escolar.

Outra atividade já citada anteriormente que integra o estágio supervisionado nesse curso diz respeito à modalidade de *participação* que consiste basicamente na prestação de auxílio ao professor titular da classe para elaborar, preparar e realizar atividades de ensino, desempenhando a função de inserir o aluno-professor no ambiente escolar e reduzir a resistência da comunidade escolar à sua presença para a realização de atividades mais complexas:

No estágio supervisionado, as atividades de participação têm papel relevante na aproximação dos estagiários à realidade da escola. Muitas vezes é a melhor forma de uma primeira inserção no espaço escolar, antecedendo a observação e a regência. Iniciar o estágio com atividades de participação pode contribuir para diminuir pontos de resistência à presença do estagiário na escola e permitir que ele tenha mais facilidade para desenvolver atividades mais complexas, como é o caso da regência (UNESP, 2011a, p. 33).

Desse modo, o Caderno de Estágio apresenta uma lista de atividades possíveis para essa modalidade de participação no estágio supervisionado do curso. São elas:

Auxiliar o professor na elaboração, preparação e realização de atividades de ensino das diversas áreas do currículo. Auxiliar nas rotinas de classe, em especial aquelas que envolvem atividades de ensino: correção de exercícios, acompanhamento de atividades em grupo, realização de atividades complementares, apresentação e discussão de vídeos sobre temas em

discussão, acompanhamento dos alunos nas atividades lúdicas e outras relativas à educação infantil e ao ensino fundamental. Dar assistência individual ou a pequenos grupos de alunos, durante a realização de exercícios ou quando apresentam dificuldades em relação à aprendizagem. Colaborar com a direção e/ou professores, na organização ou desenvolvimento de eventos escolares. Produzir ou organizar material para apoio às atividades de sala de aula ou para atividades extraclasse. Colaborar na realização de levantamentos de interesse da escola: perfil do aluno e da família, causas de evasão escolar, desempenho escolar etc. Apresentar algum tema para discussão em horários de trabalho pedagógico. Auxiliar na realização de algumas rotinas da gestão escolar (parte administrativa e pedagógica) (UNESP, 2011a, p. 33).

Além das atividades de auxílio ao professor titular da sala de aula, o documento também considera “relevante a participação do estagiário em atividades que ampliem a sua formação profissional” e a “compreensão das múltiplas possibilidades de se ensinar e aprender” (UNESP, 2011a, p. 34). Nesse sentido, o orientador de turma entrevistado ressaltou que a modalidade de participação pode ser realizada em ambientes diferenciados como “fazer uma atividade de acompanhamento dos alunos num projeto, numa feira do livro, enfim, são atividades que estão previstas como participação” (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

De acordo com o Caderno de Estágio, a modalidade de *participação* consiste em “atividades que se realizam em instituições educativas escolares e não escolares. Na participação, que pode ser intra e extraclasse [...] A critério dos orientadores é possível a participação em eventos científicos, em reuniões de entidades de classe e outras” (UNESP, 2011a, p. 24).

Outra modalidade vinculada ao estágio supervisionado indicada pelos documentos nesse curso é a *regência*, que constitui uma atividade convencionalmente ligada à prática em sala de aula e na relação de ensino-aprendizagem, o que representa um aspecto interessante considerando o fato de que os alunos-professores já exercem a docência em sala de aula. É nesse sentido que o caderno de estágio salienta a dificuldade de realização dessas atividades considerando a especificidade do curso:

A possibilidade de realizar atividades de regência durante o estágio irá variar bastante de uma escola para outra, ou de um supervisor para outro. Além disso, pelas condições de trabalho dos alunos do curso, haverá restrição ainda maior para tal tipo de atividade, sobretudo quanto se fala de regência dentro da programação normal do professor. A superação destes limites exige pensar em diferentes possibilidades [...] (UNESP, 2011a, p. 34).

Tendo em vista tais limitações, a *regência* pode ser realizada “prioritariamente em classes de educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”, entretanto admite-se a possibilidade de ser desenvolvida na “Educação Profissional (área de serviços e de apoio escolar); na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial” (UNESP, 2011a, p. 24).

É importante considerar que a *regência* constitui uma modalidade integrada ao estágio supervisionado nesse curso, e que a mesma recebe contornos e ajustes a fim de atender às especificidades e ao perfil dos alunos-professores, conforme explica o entrevistado:

As atividades de regência também intra e extraclasse. Então de repente como eu falei, ele pode fazer uma regência num projeto sócio-educacional, não é na escola. Não necessariamente dentro da sala de aula, então ele tem que cumprir um número de horas, e ele elabora um projeto de estágio. Bem, a gente está vendo assim, que a grande maioria faz o projeto de estágio focado em uma escola ou duas escolas, uma escola pública e uma particular, tem acontecido muito isso, e poucos focados em instituições socioeducacionais. Mas ele pode fazer atividades mais pontuais, enfim, fora da escola (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

Como é possível notar, até mesmo na *regência* a proposta busca ampliar as possibilidades, indicando instituições escolares e não escolares como locais para a realização dessas atividades. Apesar dessa característica, o orientador de turma entrevistado salienta que até o momento tem sido mais comum atividades em escolas públicas e particulares do que em instituições socioeducacionais.

A proposta inclui, portanto, a possibilidade de *regência* em classes de reforço escolar e em minicursos dirigidos aos alunos, professores, coordenadores e direção escolar, entre outras e, desse modo, o cumprimento da regência também é flexibilizada mediante a ampliação das atividades possíveis para essa modalidade no estágio supervisionado desse curso.

Considerando o perfil desses alunos-professores, o orientador entrevistado compreende que a atividade de regência não seria prioridade nesse estágio supervisionado nesse curso, mas salienta a necessidade dos alunos-professores conhecerem todas as áreas de atuação do pedagogo:

Mas eu não entendo, por exemplo, que a regência nas classes de educação infantil seja a coisa mais prioritária nesse estágio. Considerando todas essas questões que eu falei, o perfil dele, as possibilidades de área de atuação que

ele quer desenvolver depois... Mas é importante que ele conheça a educação infantil, que ele conheça a estrutura de uma escola, que ele conheça um aluno da escola (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

[...] isso não está colocado explicitamente, mas é a orientação que a gente passa, é procurar fazer com que esse aluno do curso que não vai atuar como docente nos anos iniciais do ensino fundamental ou na educação infantil que ele conheça o mais profundamente possível (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

O estágio supervisionado, segundo essa perspectiva focaliza a necessidade de se **conhecer** as áreas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, visto que os alunos-professores, em sua maioria, não desejam atuar nesses níveis de ensino. Devido a esse aspecto, o curso parece não priorizar, por exemplo, o desenvolvimento de conhecimentos necessários ao exercício da docência nesses níveis de ensino, o que pode ser justificado pela experiência que esses professores já possuem e pelo interesse que os mesmos têm em trabalhar na gestão ou administração das escolas.

Aliada à modalidade de *regência*, está previsto ainda a possibilidade “realização de minicursos sobre temas de interesse dos alunos, dos professores, do coordenador pedagógico, da direção da escola, ou propostos pelos estagiários” (UNESP, 2011a, p. 34). Essas atividades são definidas pelo orientador de turma entrevistado como:

É, essa possibilidade de minicurso a gente sabe que vai se concretizar muito mais nos casos de ensino fundamental. Em que ele pode trabalhar com pequeno grupo para fazer reforço escolar. [...] Uma forma de minicurso é um projeto, por exemplo, para trabalhar a questão de *contação* de histórias com um grupo alunos (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

Por que ele é como minicurso? Por que ela vai assumir como se fosse uma regência isso, ela faz um projetinho de atuação como se fosse um curso, embora vamos dizer assim é um curso entre aspas, não é aquilo que a gente entende como minicurso mesmo. Mas, em sendo uma atividade de regência, formal, por exemplo, não é dentro da programação normal do professor, ela está criando uma atividade, mas nesses casos, geralmente com pré-escola é no próprio horário da aula, não é num horário extra, isso não vai acontecer com certeza (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

De acordo com essas declarações, o minicurso enquanto uma atividade relacionada à *regência* nas escolas direciona-se especialmente aos alunos do ensino fundamental e consiste

em um projeto desenvolvido em horário diferente da programação normal do professor titular da sala. Nesse caso, o aluno-professor pode assumir o lugar do professor titular em horário diversificado. Apenas no caso da educação infantil essa flexibilização de horário não é considerada viável.

Por último, as atividades de *produção técnico-pedagógica* são consideradas pelos documentos examinados um importante espaço para a formação profissional, que busca diversificar as possibilidades de realização do estágio supervisionado por meio de “atividades de avaliação, reelaboração (ou adequação) e produção de materiais de ensino para uso em atividades de sala de aula ou em programas extraclasse e extracurriculares” (UNESP, 2011a, p. 35). Como exemplo dessas atividades, o Caderno de Estágio cita a elaboração de textos didáticos, o desenvolvimento de jogos para uso em sala de aula, a produção de vídeos e *softwares* educativos e outros materiais para atividades de ensino e gestão nos níveis de atuação do licenciado em Pedagogia (UNESP, 2011a, p. 35).

As atividades de *produção técnico-pedagógica* constituem, portanto, alternativas que seguem o objetivo de desenvolver conhecimentos profissionais diversificados. Nesse sentido o Caderno de Estágio justifica que:

A opção por esta forma de realizar o estágio supervisionado justifica-se por vários motivos. O primeiro é de ordem pedagógica e envolve um desafio que todo professor irá enfrentar: *buscar alternativas para uma aprendizagem mais significativa*. Um segundo aspecto a considerar é metodológico, ao possibilitar uma reflexão crítica sobre vários aspectos do ensino-aprendizagem, constituindo-se em *caminho para a produção de conhecimentos por parte dos licenciandos*. Há também um motivo de ordem prática, representado pela *ampliação e diversificação das possibilidades de realização do estágio* (UNESP, 2011a, p. 35, grifos do autor).

Além de ampliar as possibilidades de realização do estágio, essas atividades de *produção técnico-pedagógica* visam por meio das dimensões pedagógicas, metodológicas e práticas, preparar um profissional capaz de refletir e desenvolver conhecimentos, além da capacidade de criar possibilidades que tornem o ensino mais significativo. Desse modo, o documento salienta que:

Ao expressar concepções de educação e sociedade, a avaliação do material didático se torna um importante espaço para a formação profissional,



permitindo discutir concepções e propostas de ensino e aprendizagem. Quando se trabalha com adequação e produção, amplia-se ainda mais aquele potencial formador, pois será preciso tomar decisões de caráter técnico e pedagógico muito mais complexas e, portanto, com maior necessidade de fundamentação (UNESP, 2011a, p. 35).

Para a formação profissional dos alunos-professores, o documento parece considerar relevante o desenvolvimento de conhecimentos técnicos e pedagógicos que envolvem concepções de educação e sociedade, metodologias de ensino etc. O orientador de turma entrevistado compreende essa modalidade de *produção técnico-pedagógica* como:

A produção técnico pedagógica, a gente está entendendo nesse estágio como sendo atividades de produção de material didático, de avaliação de material didático, de discussão de materiais existentes, de análise de livros, enfim de produção de jogos, de ferramentas mais tecnológicas, enfim, uma gama muito grande de coisas (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

Convém destacar, portanto, que essas atividades podem ser desenvolvidas em conexão com as outras modalidades de estágio supervisionado nesse programa, pois o Caderno de Estágio salienta que “a produção técnico-pedagógica será desenvolvida a partir de projetos temáticos e poderá articular-se com atividades de observação, participação e regência” (UNESP, 2011a, p. 35). Desse modo, atrelado à produção técnico-pedagógica, o projeto temático é considerado pelo Caderno de Estágio do curso como um “instrumento de planejamento para atividades de pesquisa, ensino e gestão escolar junto às instituições educativas escolares e não escolares” (UNESP, 2011a, p. 37).

O *Projeto Temático de Área* amplia a possibilidade de realizar um estágio supervisionado mais ligado ao desenvolvimento de uma pesquisa envolvendo os diversos níveis de atuação do pedagogo. De acordo com o Caderno de Estágio, esse projeto “deve partir ou possibilitar a *constatação* de um problema; a sua *contestação* (no sentido de submetê-lo a uma análise rigorosa) e o *levantamento* de propostas de solução” (UNESP, 2011a, p. 37, grifos do autor). Possui, portanto, um caráter investigativo que tem como principais objetivos:

[...] possibilitar um tratamento interdisciplinar do tema; ser voltado para o

perfil profissional desejado para o licenciado em Pedagogia; priorizar o trabalho coletivo dos estagiários; contribuir para enriquecimento e diversidade das atividades escolares e das instituições educativas não escolares; problematizar a situação vivida e apontar alternativas para a solução dos problemas (UNESP, 2011a, p. 37).

Esse projeto pressupõe a identificação de um problema decorrente da prática e da realidade institucional e, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, promover uma investigação que resulte na proposição de soluções pertinentes à questão investigada.

Em concordância com essa ideia, o entrevistado assinala que o “Projeto Temático de Área” pode ser integrado ao estágio supervisionado como uma possibilidade ligada à investigação do contexto escolar. Trata-se de uma proposta considerada diferenciada pelo entrevistado:

O Projeto Temático de Área é um projeto de atuação dele numa área específica. Que pode ter como característica até uma investigação, por exemplo, um Projeto Temático de Área é o projeto de caracterização da estrutura física e pedagógica da unidade escolar. Então tem um roteiro, ele vai investigar o campo de trabalho. [...] Então o projeto temático tem como característica é ou uma investigação de uma determinada situação que ele tenha interesse ou que a gente considera como sendo fundamental para a formação dele ou uma atuação que ele vai exercer em cima de uma temática que ele conversou com a escola (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

A questão da alfabetização pode ser um projeto de investigação de alfabetização dos alunos da pré-escola, depois dos alunos do ano inicial, depois ele pode fazer é, como é que os gestores entendem a alfabetização na escola, enfim, ele pode pegar a mesma temática e trabalhar nas três áreas de atuação, isso é uma coisa ideal, aliás, se ele fizer isso um bom TCC ele teria, então daria para vincular. É a ideia inclusive que quando o TCC estiver articulado com o estágio, necessariamente o projeto de TCC dele acaba virando um projeto temático de atuação (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

Então ainda tem muitas dúvidas sobre o projeto temático, mas enfim, é uma coisa que a gente colocou como uma espécie de inovação aí, para fazer do estágio, não o cumprimento de uma tarefa, mas um momento de reflexão. [...] Então é uma ferramenta de, enfim, de avaliar um pouco mais aprofundadamente o que acontece nas áreas de atuação do pedagogo (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

De acordo com essas declarações, o Projeto Temático de Área indica a possibilidade

de caracterização do contexto escolar, convertendo-se, portanto, em uma investigação do campo de trabalho, abordando uma mesma temática na educação infantil, ensino fundamental e gestão educacional. O orientador entrevistado ainda acrescentou que, embora facultativo, um Projeto Temático de Área pode contribuir para uma articulação entre o TCC e o estágio supervisionado, apesar dessa articulação não ter sido muito comum. Esse projeto representa mais uma opção no conjunto de atividades possíveis para o estágio supervisionado nesse curso.

Considerando que o orientador de turma é responsável por acompanhar o desenvolvimento do estágio supervisionado e ao mesmo tempo orientar os trabalhos de conclusão de curso (TCC), foi perguntado ao entrevistado se essas duas atividades formativas possuem alguma relação. Sobre essa questão o entrevistado afirmou que:

[...] isso seria uma questão ideal, mas na prática a gente está vendo que nem sempre vai acontecer. O TCC acaba sendo muito, até é a orientação que a gente passa, em cima do tema que ele considera mais relevante, de um tema que ele gosta de estudar [...] Então muitas vezes o interesse do aluno no TCC não é compatível com a realidade e com a estrutura do estágio. Mas a gente tem orientado nesse sentido. Tanto quanto possível, se você puder articular as duas coisas, ótimo, mas não necessariamente (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

Eu confesso que nas conversas que a gente tem com os orientadores, com o contato permanente com eles, são poucos os casos, pelo menos nesse momento, poucos os casos em que já se definiu assim olha o trabalho do TCC vai ser lá um trabalho muito voltado com a questão do estágio. Até por que o estágio, como ele abrange três áreas de atuação, quer dizer, a educação infantil, o ensino fundamental e a gestão, fica difícil você conciliar (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

Eu diria como regra, as coisas estão caminhando mais ou menos paralelamente (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

Essas considerações levam à compreensão de que nesse curso o estágio supervisionado não tem necessariamente relação com o Trabalho de Conclusão de Curso, mesmo que essas atividades sejam acompanhadas exclusivamente pelo mesmo profissional, ou seja, o orientador de turma. Essa possibilidade somente ocorre quando os alunos-professores desenvolvem um Projeto Temático de Área.

Com o intuito de sintetizar de um modo geral as atividades desenvolvidas no estágio

supervisionado nesse curso, o orientador de turma descreve-as da seguinte maneira:

Então ele vai fazer trabalhos de observação do aluno com roteiros, ele vai tentar fazer participação, ele vai conhecer as características básicas da escola, a gente vai colocar ele em contato com a diversidade, por exemplo, de possibilidades de ensino, então tem atividades de produção técnico-pedagógica, quer dizer, que é uma modalidade que a gente está enfatizando bastante. Que ele vai conhecer a legislação... Então a gente procura articular isso de tal forma que se abra esse leque (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

Cabe considerar que o orientador não menciona nessa frase a modalidade de *regência*, indicando apenas o contato com a “diversidade de possibilidades de ensino”. Esse dado indica que a *regência* parece não constituir uma prioridade no estágio supervisionado desse curso (conforme já apontado pelo entrevistado). Outro aspecto relevante é que o entrevistado reforça novamente que essa diversidade de atividades contribui para ampliar as possibilidades do estágio supervisionado. A partir dessas declarações é possível notar que, ao sintetizar as diversas possibilidades de estágio supervisionado, o entrevistado enfatiza a modalidade de *produção técnico pedagógica*.

Tendo em vista esses aspectos, o projeto pedagógico do curso destaca as seguintes características para o perfil profissional almejado nessa formação:

- Desenvolver o domínio do processo de ensino e aprendizagem em suas múltiplas dimensões,
- Desenvolver competências para conceber, executar e avaliar projetos educacionais/pedagógicos (coletivos e interativos) articulando teoria e prática,
- Desenvolver senso crítico e participativo no âmbito educacional e social,
- Desenvolver competências para a avaliação de cursos e de programas de ensino e/ou atividades nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil (UNESP, 2011b, p. 22).

Desse modo, é possível notar que entre as competências requeridas a esse profissional, inclui o objetivo de desenvolver conhecimentos sobre o processo de ensino e aprendizagem em suas múltiplas dimensões (inclusive técnicas e pedagógicas) ressaltando a capacidade de conhecer, avaliar e desenvolver projetos pedagógicos nas esferas educacionais e sociais.

Tendo em vista o amplo conjunto de atividades e ambientes possíveis para a realização

dessas quatro modalidades, é importante ressaltar que não há a obrigatoriedade das mesmas serem realizadas em etapas sucessivas, podendo ser cumpridas em ordens diversas de acordo com um projeto de estágio elaborado pelo aluno-professor sob a supervisão do orientador de turma. Desse modo o orientador de turma entrevistado destacou que:

Então não existe necessidade primeiro dele passar pelas quatro áreas [...] A gente tem aluno que por condições da escola, por condições de trabalho, está fazendo mais produção técnico pedagógica. Nós temos alunos que estão fazendo mais atividades de participação e mais atividades de regência (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

Em virtude do que foi mencionado, buscou-se compreender o processo que envolve a implementação do estágio supervisionado a partir da análise dos documentos e das declarações de um orientador do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP. A análise do *corpus* permitiu compreender que a elaboração do Caderno de Estágio contou com a participação de diversos profissionais envolvidos no curso e a implementação do estágio buscou capacitar os orientadores por meio de reuniões visando esclarecer dúvidas e receber novas sugestões. As instituições educacionais, que recebem os alunos-professores para a realização dos estágios, e seus respectivos supervisores compartilham com a universidade o papel dessa formação.

Foi possível identificar preocupações por parte do programa em atender às exigências legais sobre o estágio supervisionado e ao mesmo tempo considerar as peculiaridades ligadas ao perfil profissional dos professores como: a experiência docente, a jornada de trabalho, seus interesses profissionais etc. Tais aspectos parecem influenciar no tipo de atividades sugeridas para o estágio supervisionado que contou com quatro modalidades: observação, participação, regência e produção técnico-pedagógica.

Tendo como base o fato de que os alunos-professores apresentaram maior interesse na gestão escolar, a proposta de estágio parece enfatizar a modalidade de produção técnico-pedagógica, em detrimento da regência, que não é considerada central nesse estágio supervisionado. Porém, o orientador entrevistado salientou a necessidade dos alunos-professores conhecerem profundamente as áreas focalizadas nessa formação, como a educação infantil e o ensino fundamental, visto que a maioria exerce a docência em níveis de ensino mais elevados.

A função do orientador de acompanhar o estágio e orientar os Trabalhos de Conclusão

de Curso não reporta a uma relação intencional entre as atividades do estágio supervisionado e o desenvolvimento do TCC. Portanto, não é observado no depoimento do entrevistado vinculações das atividades do estágio com atividades de pesquisa, exceto pela observação participante e o desenvolvimento facultativo de projetos temáticos como possibilidade de investigação do contexto escolar.

Um aspecto marcante identificado na proposta de estágio diz respeito a uma flexibilização das atividades atribuídas a essa prática formativa. Essa proposta de estágio considera o perfil dos alunos-professores, sua jornada de trabalho, o caráter semipresencial do curso e as (novas) possibilidades de atuação profissional do pedagogo (que ultrapassa o exercício na sala de aula), para a ampliação das diversas atividades possíveis ao estágio supervisionado, abrangendo as modalidades de observação, participação, regência e produção técnico-pedagógica, com opções de minicursos, atividades intra e extraclasse, em escolas ou instituições socioeducacionais, desenvolvimento de projetos temáticos de área ligados à investigação, estágio de ação comunitária com características socioeducacionais, produção ou avaliação de materiais didáticos, análise de livros, produção de jogos, de ferramentas tecnológicas, entre outras. Essa perspectiva está em consonância com a proposta do curso que argumenta que:

[...] este curso de Pedagogia UNESP/UNIVESP foi planejado de forma a ter um currículo que possibilitasse aos alunos passarem por experiências as mais diversas e necessárias para que se certificassem como pedagogos hábeis e versáteis e, principalmente, valorosos em humanidade (UNESP, 2011a, p. 06).

Tendo em vista o amplo conjunto de atividades, o programa ainda admite a possibilidade de “adequações” e “ajustes” ao longo do processo de realização do estágio supervisionado. Essa flexibilização incide sobre a administração do tempo do estágio, que pode ser realizado em diferentes horários, e do espaço, com a possibilidade de estagiar em instituições socioeducacionais. Essa marca de flexibilidade também é identificada nos momentos de supervisão, orientação e avaliação do estágio supervisionado, pois propõe a elaboração de relatórios e registros em ferramentas virtuais possibilitando ao orientador acompanhar os estágios e se comunicar com os alunos-professores virtualmente.

#### 5.4.2. *Orientação do estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UNIVESP: entre o presencial e o virtual*

As atividades de orientação do estágio supervisionado nesse curso são viabilizadas por meio de tecnologias da informação e da comunicação (TICs), o que aponta para possíveis mudanças nas relações tradicionalmente estabelecidas entre orientador de estágio e estagiários, especialmente no que se refere ao tempo e ao espaço nos quais tais relações ocorrem.

A esse respeito, o orientador entrevistado destacou duas possibilidades de orientação dos alunos-professores no estágio: uma presencial e a outra virtual.

Então como é que se dá essa orientação, ela se dá por conversas individuais que a gente agenda com eles [...] nós levantamos os horários deles e tentamos conciliar com os nossos horários, então essa orientação tem sido feita presencialmente quando possível (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

E a outra orientação ela se dá via correio da *internet*, tem uma ferramenta na plataforma que chama “correio”, dentro da plataforma tem uma área específica para estágio, então todas as coisas do estágio circulam lá [...] enfim, tem lá, cada polo tem o seu espaço e é por lá que a gente conversa com os alunos (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

O uso dessa ferramenta de orientação virtual constitui uma possibilidade criada para atender a diversidade apontada pelo entrevistado quanto à jornada de trabalho dos alunos-professores, além de proporcionar o acompanhamento das atividades fora dos horários presenciais agendados. Apresenta-se, pois como uma possibilidade de flexibilização no tempo e no espaço de atendimento dos alunos-professores.

Dessa forma, o Caderno de Estágio caracteriza a utilização da ferramenta digital da seguinte maneira:

O registro digital será feito através de um portfólio, cujas características básicas constam do Apêndice 5. Este registro deverá servir para discussões periódicas com os orientadores e para a elaboração dos relatórios finais de estágio (UNESP, 2011a, p. 27).

O registro digital de estágio constitui-se em documento que auxiliará no acompanhamento das atividades realizadas pelo estagiário e, sobretudo, na elaboração do relatório final de cada área de atuação profissional (UNESP, 2011a, p. 42).

O registro digital proposto é uma das alternativas disponíveis para a realização da orientação e supervisão do estágio (UNESP, 2011a, p. 42).

O formulário servirá para o registro das atividades de observação, participação e regência, realizadas tanto na sala de aula (intraclasse), como fora dela (extraclasse). Este registro servirá para auxiliar as discussões periódicas com os orientadores e para a elaboração dos relatórios finais de estágio (UNESP, 2011a, p. 42).

A ferramenta virtual disponibilizada para os registros decorrentes da realização do estágio supervisionado possibilitam, portanto, o acompanhamento dessas atividades pelo orientador de turma de maneira mais flexível sem esbarrar nas dificuldades de horários e espaços para tal. Outra forma de orientação apresentada pelo entrevistado prevê momentos presenciais e virtuais de socialização coletiva dos estágios:

[...] a socialização das coisas se dão nas orientações coletivas. É a gente até não chegou a definir isso, mas a nossa sugestão, por exemplo [...] é que o projeto de estágio dele fosse socializado (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

Então algumas coisas gente a prevê que sejam socializadas através da própria plataforma. Outras coisas vão ser socializadas em alguns momentos já previstos no calendário para orientação coletiva, para trabalho coletivo, e outros espaços nós estamos encontrando, de repente determinado dia a disciplina está um pouco mais tranquila a atividade presencial, a gente já combina com o orientador de disciplina para entrar uma hora para discutir, apresentar um seminário (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

As socializações das experiências de estágio supervisionado entre os alunos-professores também podem ocorrer virtualmente. O entrevistado destacou a dificuldade de encontrar datas no calendário do curso para realizar as discussões coletivas presenciais:

Então a gente, agora esse é um espaço que nós estamos tentando encontrar por que no calendário do curso tem muito poucas datas e essa é uma, vamos



dizer que é uma reclamação geral de todo mundo, de todos os orientadores, tem muito poucas datas para encontros coletivos. Então nós não temos muitos espaços assim previstos no calendário para momentos de fazer coisas com todo mundo. Tem que encontrar alguns “buracos”, para conversas coletivas. Então são essas formas que a gente está prevendo para poder socializar e discutir coletivamente as coisas (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

Em razão das possibilidades de discussão coletiva das vivências do estágio supervisionado, o entrevistado salientou que o curso tem proposto uma articulação entre as atividades de estágio e as disciplinas como estratégia para sanar essa dificuldade no agendamento de momentos para a socialização do estágio:

[...] é importante também o seguinte, a gente está procurando articular tanto quanto possível as atividades de estágio com as disciplinas, então a gente está solicitando aos autores que coloquem algumas atividades que possam inclusive valer como horas de estágio. [...] Então são atividades que eles vão desenvolver como parte da disciplina que vão poder ser consideradas como estágio e que ao serem discutidas no horário da disciplina, quer dizer, vai permitir a gente, nós orientadores de estarmos lá e discutir um pouco mais a questão de estágio. Então essa é uma espécie de inovação que a gente tentou colocar, que é articular mesmo cada disciplina com o estágio, pelo menos uma ou duas atividades que vão valer como horas de estágio (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

Com essa perspectiva o Caderno de estágio estabelece uma relação entre as disciplinas e conteúdos desenvolvidos no curso:

Da primeira à última disciplina que será desenvolvida no curso, todas devem contribuir nesse processo de profissionalização que, a rigor, é permanente. O desafio de todas é propiciar os fundamentos e as práticas possíveis para a reflexão sobre o que é necessário para o exercício profissional competente. Neste sentido, as atividades das disciplinas podem contribuir para tal articulação. Para viabilizar esta possibilidade, o estágio foi organizado para ser concomitante ao desenvolvimento das disciplinas do bloco 2 (conteúdos e didática de disciplinas específicas) e do bloco 3 (gestão) (UNESP, 2011a, p. 12).

A intenção vinculada a essa articulação entre as disciplinas e o estágio compreende a

possibilidade de fundamentação teórica e o oferecimento de práticas que fomentem a reflexão sobre as diversas atividades realizadas durante o estágio. Ainda a esse respeito, as orientações provenientes do caderno de estágio visam articular três aspectos considerados nessa formação dos alunos-professores, já que “ponderou-se acerca da possibilidade de essas orientações representarem um momento de efetiva articulação das disciplinas do curso com a formação que os alunos já possuem e aquela que é esperada ao final da Pedagogia” (UNESP, 2011a, p. 13). Desse modo, a estrutura do estágio foi organizada segundo o cronograma das disciplinas do curso na seguinte ordem:

Quadro 1 – cronograma geral para desenvolvimento do estágio

Semestre do Curso	Bloco e Disciplinas no semestre	Atividade de Estágio
1º semestre de 2011	<b>Bloco 1 - Módulo 3</b> Ed. Infantil: Princípios e Fundamentos (D11, D12, D13 e D14)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização do Plano Geral do Estágio e do Termo de Compromisso.</li> <li>• Elaboração do Projeto de Área (Educação Infantil).</li> </ul>
2º semestre de 2011	<b>Bloco 2 - Didática dos Conteúdos</b> D15 - Didática Geral D16 - Alfabetização D17 - Língua Portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estágio na Ed. Infantil (mínimo de 50 h no semestre).</li> <li>• Elaboração do Projeto de Estágio no E. Fundamental.</li> </ul>
1º semestre de 2012	<b>Bloco 2 - Didática dos Conteúdos</b> D18 – Artes D19 – Ed. Física D20 – Matemática D 21 – História Eixo Articulador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estágio na Educação Infantil (conclusão).</li> <li>• Estágio no Ensino Fundamental (mínimo de 50 h no semestre).</li> </ul>
2º semestre de 2012	<b>Bloco 2 - Didática dos Conteúdos</b> D21 – História D22 – Geografia D23 – Ciências e Saúde D24 – Libras Eixo Articulador	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estágio no Ensino Fundamental (conclusão).</li> <li>• Elaboração do Projeto de Estágio em Gestão Escolar.</li> </ul>
1º semestre de 2013	<b>Bloco 3 - Gestão Escolar</b> D25 – Leg. Educacional D26 – Ad. Escolar D27 – Org. Gestão Escolar D28 – Gestão Curricular D29 – Av. Educ. e Escolar D30 – Gestão Informação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estágio em Gestão (100 h).</li> </ul>

(UNESP, 2011a, p. 22)

O documento considera que essa organização do estágio articulado com as disciplinas “pode facilitar a orientação dos estágios e as discussões, uma vez que todos os alunos estariam com o foco na mesma área de atuação” (UNESP, 2011a, p. 21).

Desse modo, a dificuldade de encontrar horários para discutir o estágio supervisionado coletivamente e esclarecer a função específica dessa prática formativa nesse curso se reflete no modo como os alunos-professores compreendem o papel do estágio supervisionado, pois de acordo com o entrevistado esse aspecto gerou um complicador:

E aí você encontra “ah por que é que eu tenho que fazer estágio se eu já fiz estágio?”, “por que eu tenho que fazer estágio na educação infantil se eu não quero dar aula na educação infantil?”. Então tem uma série de coisas que a gente tem que cumprir as exigências legais e os alunos entendem por “N” motivos o estágio como sendo uma coisa que não tem muito significado ou por que ele não quer ou por que ele acha que não vai precisar (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

[...] e a gente está colocando o estágio como sendo uma ferramenta fundamental para a formação. [...] Então ao mesmo tempo que está fazendo a disciplina, o estágio e o TCC, junto com a jornada de trabalho dele, quer dizer, aonde ele acha que dá pra fugir mais é do estágio. Por que o estágio é uma coisa que ele tem dois anos para fazer, enfim, e aí nós temos muita dificuldade do entendimento do papel do estágio que acabou dificultando um pouco a elaboração do projeto, reflete um pouco na qualidade do projeto provavelmente (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

Então a gente tem que tentar reverter um pouco isso. E, só que nós estamos trabalhando com um público que tem características bem diferentes, então isso acaba de um lado facilitando por que eles têm uma compreensão melhor, mas por outro acaba dificultando por que também são profissionais, tem vinte anos de magistério, quinze anos de magistério, tem que fazer estágio... Eles se sentem um pouco ali que: “vou ter que pedir estágio para um colega meu”, entendeu? [...] mas enfim são coisas que tem que ser feitas por que há uma exigência legal e a gente tem que prezar pela qualidade da formação do aluno (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

Pelo fato do curso ser semipresencial ampliando os locais de abrangência no Estado de São Paulo, o entrevistado também apontou a dificuldade que os orientadores enfrentam quanto à quantidade de escolas e cidades que atuam os estagiários sob sua responsabilidade. Desse modo, para acompanhar a realização do estágio supervisionando, os orientadores de turma podem solicitar dois tipos de registros, um manuscrito e outro *online*:

Nós temos duas formas de registro previstas. Uma que é obrigatória, que é o registro manuscrito. Ele tem uma pasta de estágio em que ele faz o registro quando ele vai para a escola que é assinado pelo supervisor de estágio ou pelo diretor, enfim, por quem está acompanhando naquela atividade [...] Depois tem uma segunda forma de registro que é o registro *online*. O registro *online*, a gente deixou facultativo, alguns polos estão fazendo, outros não (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

O registro *online* abre a possibilidade de periodicamente o aluno fazer inserção das informações, na plataforma do curso. [...] E aí tem dois tipos de registro *online*, tem um registro que é de carga horária que ele desenvolveu [...] A segunda forma de registro *online* já é o que a gente chama de memória para o relatório ou sumário para o relatório. Então não é apenas descrever quantas horas ele fez, é ele fazer uma descrição da atividade, daquelas mais relevantes [...] O registro *online* e o sumário vai permitir fazer o relatório final, ajudam o relatório final (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

Então esse material ele é importante por que ele permite ao orientador acompanhar à distância o que ele está fazendo, e com isso fazer orientações, conversar etc. [...] Então esses registros ajudam a gente a preparar essa conversa, dar uma orientação mais específica (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

Tendo em vista as diversas possibilidades de orientação e de registro do estágio supervisionado, pode-se dizer que esses momentos também indicam uma flexibilização desses aspectos nessa proposta.

Para a avaliação dos estágios supervisionados, de acordo com o orientador entrevistado há o registro da carga horária cumprida e o relatório que “deve ser uma síntese objetiva do que ele fez mais umas questões de reflexão que vão sintetizar um pouco a compreensão dele sobre estágio, o que significou o estágio para ele” (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

Nesse sentido, o Caderno de Estágio destaca que o relatório “será elaborado a partir de modelo padronizado e constará de uma síntese das atividades realizadas e uma apreciação das mesmas, a partir de um questionário que permita uma análise crítica do estágio e a contribuição do mesmo à formação profissional” (UNESP, 2011a, p. 22). De acordo com essas considerações, o relatório, mais do que um elemento avaliativo, constitui na proposta uma prática formativa, pois visa contribuir para a formação profissional dos alunos-professores.

Desse modo, o relatório busca contemplar uma análise e reflexão da vivência dos alunos-professores no estágio. Além desse instrumento de avaliação, o entrevistado considera

que:

[...] a avaliação do estágio, ou seja, existe um critério definido pelo regulamento do curso. O curso estabelece que ele tem que tirar a nota sete como nas demais disciplinas para ser aprovado [...] a gente vai avaliar o conjunto das atividades que ele fez, não é apenas o relatório. É o quanto ele se envolveu, o quanto ele cumpriu os prazos estabelecidos, o quanto ele fez as atividades de qualidade. Então a gente está orientando os orientadores de turma a ter um registro pessoal para fazer o acompanhamento (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

Essa definição de avaliação parece ir ao encontro de uma concepção que considera o processo de formação do aluno-professor no desenvolvimento das diferentes modalidades do estágio. Além da avaliação realizada pela universidade, a proposta destaca a necessidade da instituição onde se realizou o estágio também avaliar o desempenho dos alunos-professores:

As atividades de estágio devem ser realizadas a partir de projeto planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação e as instituições que recebem o estagiário, com objetivos e tarefas claras e que impliquem em responsabilidades e colaboração mútua, o que pressupõe relações formais entre elas (UNESP, 2011a, p. 19).

Art. 20 - A avaliação do estágio será de responsabilidade dos orientadores de turma, com utilização de critérios que considerem a diversidade e qualidade das atividades realizadas, a manifestação da instituição concedente e do estagiário [...] §2º. - Os critérios de avaliação serão informados aos estagiários e à instituição concedente, durante o período de planejamento dos estágios (UNESP, 2011a, p. 54).

Instrumentos de avaliação: relatórios de estágio (por área de atuação profissional), considerando a variedade e a qualidade das atividades em relação ao perfil profissional desejado; ficha de avaliação de estágio, preenchida pelo Supervisor da entidade que recebe o estagiário; participação do estagiário nas discussões presenciais e virtuais, realizadas pelos Orientadores de estágio de cada turma (UNESP, 2011a, p. 67).

Além disso, está previsto também uma avaliação da instituição que recebe o estagiário. Então ele deve fazer um relatório, a gente ainda está em fase de definir se vai ser um relatório. A ideia é que seja um relatório não para ele dar nota, mas que ele avalie algumas competências, algumas coisas que o aluno fez. Ele vai dizer o quanto o aluno, em determinadas habilidades que a gente considera importante, partindo do perfil do que se espera do pedagogo, o quanto esse aluno conseguiu durante o período do estágio, o que foi

percebido pelo supervisor [...] (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

A avaliação do estágio é realizada pelas duas instituições envolvidas na formação do aluno-professor (instituição educacional e universidade). Revela-se, portanto, nesse processo a figura do supervisor que é designado para avaliar o estágio supervisionado realizado pelos alunos-professores na instituição escolar.

A Lei nº 11.788 de 25 de Setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio supervisionado para estudantes, destaca a função dos orientadores e supervisores da seguinte maneira:

§ 1º O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final (BRASIL, 2008).

De acordo com os depoimentos do orientador entrevistado, as atividades de estágio são desenvolvidas pelos alunos-professores nas instituições escolares e não escolares, com o acompanhamento de um supervisor, cujo principal critério para o desempenho dessa função é a formação em pedagogia. Com essa informação, novamente se constata a importância (e necessidade) da existência de um profissional especialista em conduzir e acompanhar a formação profissional dos professores na escola ou nos ambientes onde se realizam os estágios. Em outras palavras, é perceptível a necessidade de um professor *expert* em educação nessa prática formativa.

Desse modo, no Caderno de Estágio é conferida ao supervisor de estágio nas instituições educacionais a função de fornecer um apoio pedagógico, acompanhando, sugerindo e supervisionando as atividades desempenhadas alunos-professores na ocasião dos estágios (UNESP, 2011a, p. 51). Já, aos orientadores de turma, vinculados ao curso de licenciatura em Pedagogia da UNIVESP, são atribuídas as seguintes funções:

Art. 11 - I - responsabilizar-se pelo planejamento, acompanhamento e avaliação do estágio, nos termos deste regulamento e considerando o projeto pedagógico do curso e o perfil profissional do egresso; II - levantar as

instituições que poderão receber os estagiários de cada turma, bem como solicitar a elas sugestões de atividades que possam fazer parte do projeto de estágio; III - definir com a instituição concedente e o estagiário, as condições gerais para o desenvolvimento do estágio, entre as quais aquelas referentes à duração, atividades, supervisão e avaliação; IV - articular-se com os supervisores, visando propiciar a melhor orientação possível ao estagiário; V - encaminhar aos órgãos competentes, em tempo hábil e para as providências cabíveis, a documentação necessária à formalização, desenvolvimento e avaliação do estágio; VI - atender as solicitações do Conselho de Curso ou da Comissão Geral de Estágio, relativas ao desenvolvimento e avaliação geral do estágio curricular; VII - realizar encontros periódicos (presenciais e virtuais) com os estagiários, em horários previamente estabelecidos no calendário escolar, ou especificamente agendados, para discussão e análise de práticas vivenciadas na realização do estágio; VIII - analisar periodicamente os registros dos estágios e orientar a elaboração dos relatórios previstos; IX - promover as condições adequadas para o melhor desempenho do estagiário (UNESP, 2011a, p. 51).

Tendo em vista esse excerto, o orientador de turma, de um modo geral, é responsável pelo planejamento, acompanhamento e avaliação dos estágios, bem como estabelecer contato com as instituições que recebem os alunos-professores para a realização dessas atividades, comunicando-se com os supervisores no decorrer desse período etc.

O estágio supervisionado nesse curso apresenta diversos aspectos que contribuem para sua caracterização e para a compreensão das concepções que dele emergem. Resumidamente as orientações do estágio constituem momentos presenciais e contam com uma ferramenta virtual que permite ao orientador acompanhar à distância as atividades realizadas pelos alunos-professores. A possibilidade de elaboração dos relatórios, de orientação e socialização das atividades de estágio supervisionado por meio de ferramentas virtuais caracteriza uma flexibilização até mesmo nesses momentos de contato entre o orientador e os alunos professores.

Além disso, o orientador de turma entrevistado mencionou uma escassez de momentos presenciais previstos no calendário do curso para socialização coletiva das experiências vivenciadas pelos alunos-professores durante o estágio supervisionado. Este aspecto contribui para a integração de atividades de estágio supervisionado nas disciplinas cursadas, possibilitando espaços de discussão dessas atividades entre o grupo de alunos-professores, o orientador de turma e o professor da disciplina nas aulas presenciais do curso.

## **6. ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO E O PRINCÍPIO DE FLEXIBILIZAÇÃO DOS CAMINHOS FORMATIVOS DOCENTES**

A análise dos dados referente aos estágios supervisionados nos quatro cursos que constituem o referencial empírico desta pesquisa revelou uma tendência especial marcada por diferentes aspectos em cada um dos programas e aponta para mudanças significativas no modo de conceber os estágios na formação docente. Trata-se de uma tendência à *flexibilização* no que se refere às modalidades, aos procedimentos, aos espaços e às temporalidades relacionadas ao estágio supervisionado de prática de ensino.

Essa *flexibilização* aparece como tônica nas propostas de estágio supervisionado analisadas – dirigidas aos alunos-professores que já atuam na docência – tendo em vista a distinção, adequação ou ajustamento do estágio às características desses cursos e de seus graduandos.

### **6.1. Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP: da ampliação do conceito de docência à flexibilização das possibilidades para o estágio supervisionado**

Entre os quatro programas focalizados, o curso de Licenciatura em Pedagogia oferecido pela UNIVESP em parceria com a UNESP (proposta mais recente) é o que apresenta de forma mais clara a tendência de flexibilizar a realização dos estágios supervisionados. Esse curso prevê uma variedade de atividades possíveis para os estágios, permitindo aos alunos-professores optarem por aquelas mais convenientes em consideração a sua jornada de trabalho e seus interesses profissionais. Considerando o estágio como “um espaço para vivência de diferentes possibilidades para uma formação profissional mais diversificada e plena” (UNESP, 2011a, p. 11), o curso apresenta diversos argumentos para a ampliação das possibilidades desse dispositivo formativo.

Um dos argumentos vinculados a essa ampliação das atividades ancora-se no fato de o curso ser realizado de forma semipresencial e dirigido a professores em serviço:



Por ser semipresencial e por trabalhar com professores em exercício, o estágio precisa apresentar uma **ampla gama de possibilidades para atender a dinâmica do curso**, as atividades profissionais e, também, a experiência de magistério que os alunos já possuem (UNESP, 2011a, p. 12, grifos nossos).

A ampliação das atividades de estágio leva em consideração, portanto, que esses alunos-professores já possuem experiência no magistério e que sua formação demanda a proposição de atividades diferenciadas. Nesse sentido, a proposta ainda considera que pelo fato do curso “ser realizado em Polos de diferentes municípios do Estado, certamente as possibilidades de atividades de estágio serão bastante distintas” (UNESP, 2011a, p. 18). Essa ideia de que as atividades podem ser distintas, variando de um local para outro, sugere o já mencionado caráter flexível da proposta, que deve se adequar em função das necessidades de cada Polo e dos alunos-professores. Essa perspectiva é reforçada no documento ao considerar que “pelas características deste curso e pela diversidade de situações a serem enfrentadas durante a realização do estágio, haverá espaço para adequações e ajustes ao longo do processo” (UNESP, 2011a, p. 11).

Outro argumento vinculado a essa proposta de estágio considera, entre outros objetivos, a necessidade de desenvolver “habilidades e competências específicas das áreas de atuação do pedagogo” (UNESP, 2011a, p. 13). Nesse sentido, o Caderno de Estágio do curso argumenta que:

A organização, desenvolvimento e avaliação dos estágios curriculares dos cursos de graduação devem garantir o necessário espaço para que os alunos possam **vivenciar as diferentes dimensões da atuação profissional**. No caso específico deste curso de Licenciatura em Pedagogia, significa possibilitar aos licenciandos a vivência da realidade educacional de diferentes níveis escolares, sem deixar de considerar a educação em instituições não escolares (UNESP, 2011a, p. 24, grifos nossos).

Sob tal perspectiva, ressalta-se que a atuação profissional do pedagogo ultrapassa a sala de aula. A esse respeito, o orientador de turma entrevistado esclarece:

[...] a importância da atuação profissional do pedagogo, quer dizer, a gama de possibilidades de atuação que ele tem, que hoje é bastante ampla, se ele

souber explorar bem, vai muito além da sala de aula (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

[...] é uma possibilidade de ampliar o leque de opções que a gente tem, numa área de atuação que começa a ser um campo de trabalho do pedagogo. Então nós temos vários pedagogos hoje vinculados à secretaria de saúde, à secretaria de meio ambiente [...] Então a gente está tentando abrir um pouco esse leque de possibilidades de formação, de formação como atuação diversificada (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

Dessa forma, essa proposta busca diversificar os espaços para a realização dos estágios, contemplando atividades “diretamente vinculadas a instituições educativas escolares e não escolares; também podem ser realizadas no interior da sala de aula (atividades intraclases) ou fora dela (atividades extraclases)” (UNESP, 2011a, p. 31).

Esse encaminhamento vai ao encontro do que preconiza o Parecer CNE/CP Nº. 5/2005, referente às Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, que propõe desenvolver no estágio supervisionado “atividades relativas à docência e à gestão educacional, em espaços escolares e não-escolares” (BRASIL, 2005, p. 15). Tendo em vista esse Parecer, o curso de Pedagogia deve proporcionar uma formação para a atuação nas seguintes áreas:

Entende-se que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base [...] O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos Pedagógicos (BRASIL, 2005, p. 07).

O conceito de *docência* proposto pelo Parecer refere-se a “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, 2005, p. 08). Trata-se de uma concepção ampla de docência, que vai além do ensino e que permite diversas possibilidades de realização do estágio curricular:

[...] em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e/ou de Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar, ou ainda em modalidades e atividades como educação de jovens e adultos, grupos de reforço ou de fortalecimento escolar, gestão dos processos educativos, como: planejamento, implementação e avaliação de atividades escolares e de projetos, reuniões de formação pedagógica com profissionais mais experientes, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares, que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimentos e competências, conforme o previsto no projeto pedagógico do curso (BRASIL, 2005, p. 15).

Considerando que esse Parecer refere-se aos cursos de Pedagogia regulares, entende-se que a ampliação dos espaços para as atividades de estágio afirma-se como uma tendência geral na área, não sendo exclusiva da formação de professores em serviço. No entanto, cabe ressaltar que essa tendência revela-se no curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP com destacada intensidade. O curso propõe um grande número de possibilidades de atividades de estágio aos alunos-professores, chegando mesmo a preterir atividades relativas ao ensino em sala de aula. O estágio assim proposto não prioriza as relações de ensino e de aprendizagem, mas sim outras instâncias de atuação profissional do pedagogo. Nesse sentido, o orientador entrevistado afirma que o objetivo é “dentro da diversidade de formação, das condições de trabalho que ele tem, ele possa fazer um estágio mais rico” (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

Essa proposta de estágio supervisionado inclui “atividades de observação, participação e regência, assim como o desenvolvimento de atividades de produção técnico-pedagógica” (UNESP, 2011a, p. 48). A modalidade de estágio voltada para a produção técnico-pedagógica prevê o desenvolvimento de “atividades de avaliação, reelaboração (ou adequação) e produção de materiais de ensino para uso em atividades de sala de aula ou em programas extraclasse e extracurriculares” (UNESP, 2011a, p. 35). A proposta da UNIVESP considera ainda a possibilidade de os alunos realizarem “estágio de ação comunitária desde que vinculado à área de sua formação acadêmica, através de projetos com características sócio-educacionais” (UNESP, 2011a, p. 48).

O modo como o aluno-professor compõe o estágio no curso é bastante flexível e possibilita sua realização em percursos singulares. De acordo com o orientador entrevistado:

[...] não existe necessidade primeiro de ele [o aluno] passar pelas quatro

áreas [observação, a participação, a regência e a produção técnico-pedagógica], a gente procura colocar isso como recomendação. E também não existe uma definição de quantas horas no mínimo ele tem que fazer em cada uma das áreas (Entrevista 18/10/2011 – UNIVESP).

O entrevistado ainda complementa que “tem aluno que, por condições da escola, por condições de trabalho, está fazendo mais produção técnico pedagógica. Nós temos alunos que estão fazendo mais atividades de participação e mais atividades de regência” (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP). Entre as atividades permitidas aos alunos-professores realizarem nesse estágio supervisionado, destacam-se:

Realizar atividades em classes de Educação de Jovens e Adultos (anos iniciais e programas de alfabetização); em classes de Educação Especial e na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar. Criar classes de reforço escolar, para atendimento de alunos em horários diferentes daqueles em que estudam regularmente. Realizar minicursos sobre temas de interesse dos alunos, dos professores, do coordenador pedagógico, da direção da escola, ou propostos pelos estagiários. Ofertar cursos para funcionários ou pais de alunos, a partir da proposta da escola, em situações que correspondam às atribuições do diretor. Ministras aulas em projetos de ação comunitária, com características sócio-educacionais, desde que vinculados à área de sua formação acadêmica (UNESP, 2011a, p. 34).

Outra possibilidade vinculada a esse estágio supervisionado corresponde aos Projetos Temáticos de Área que:

Constitui-se em instrumento de planejamento para atividades de pesquisa, ensino e gestão escolar junto às instituições educativas escolares e não escolares [...] Deve ser desenvolvido com um caráter investigativo e com potencial de contribuir para uma discussão do caráter teórico-prático que precisa estar presente na formação profissional (UNESP, 2011a, p. 37).

Além das atividades de pesquisa, o curso ainda propõe uma interlocução entre o estágio supervisionado e as disciplinas. Nas palavras do orientador de turma, “essa é uma espécie de inovação que a gente tentou colocar, que é articular mesmo cada disciplina com o estágio, pelo menos uma ou duas atividades que vão valer como horas de estágio” (Entrevista

18/10/2011 - UNIVESP).

Outro aspecto a ser destacado é que o uso intensivo de mídias interativas possibilita a flexibilização das atividades também no que se refere à supervisão dos estágios, que pode ocorrer de forma presencial ou virtual. Os alunos-professores registram suas experiências e a carga horária do estágio em uma plataforma virtual que permite ao orientador acompanhar, sugerir e se comunicar à distância com os mesmos. De acordo com o Caderno de estágio “o registro digital de estágio constitui-se em documento que auxiliará no acompanhamento das atividades realizadas pelo estagiário e, sobretudo, na elaboração do relatório final de cada área de atuação profissional” (UNESP, 2011a, p. 42).

Como pode ser observado, muitas possibilidades foram criadas para a viabilização dos estágios supervisionados no curso de Pedagogia da UNIVESP, tendo em vista adequar-se às necessidades e ao contexto de formação dos alunos-professores. Identifica-se uma lógica ‘*all inclusive*’<sup>4</sup> nessa proposta de formação, em que diversas possibilidades de atividades são incluídas nos estágios, permitindo uma variedade de opções de caminhos e de vivências formativas, ajustadas às necessidades/possibilidades dos sujeitos em formação. O aluno-professor se vê diante de possibilidades de escolha no que se refere ao estágio, que lhe permitem de certo modo construir seu percurso formativo no curso.

O contexto mais amplo do campo da formação docente é marcado hoje pela tendência de se considerar a escola como centro da formação docente (NÓVOA, 1999; MAUÉS, 2003; AGUIAR, 2008 etc.), enfatizando a necessidade de que o professor receba uma formação mais profissional/profissionalizante (HOLMES GROUP, 1986; WCEFA, 1990; MAUÉS, 2003; BELLOCHIO et al, 2004 etc). Mas, de encontro a essa tendência, o curso investe em um caminho diferente: preferir o ambiente escolar como lócus da formação e ampliar os espaços para os estágios, baseando-se, como dito, no conceito mais amplo de docência que figura na legislação atual. As atividades de ensino não constituem o foco central da formação oferecida pela UNIVESP, já que a maioria de seus alunos-professores exercem o magistério e veem no diploma de pedagogia a possibilidade de ascender na carreira do magistério (pleiteando cargos de gestão), deixando de lecionar. No entanto, apesar do curso não priorizar o ensino como foco da formação, o diploma que confere aos alunos-professores os habilita à docência dos anos iniciais da Educação Básica, nível em que os mesmos não têm experiência

---

<sup>4</sup> Para designar a inclusão de diversas atividades no estágio supervisionado toma-se por empréstimo a expressão “*all inclusive*” utilizada em teorias da contabilidade que significa, resumidamente, que um conjunto de receitas, despesas, ganhos e perdas reconhecidos durante o período que devem ser incluídos nos resultados (MACEDO et al, 2010) Esse termo também tem sido utilizado frequentemente na área de turismo para designar que todos os serviços, alimentos, e bebidas estão incluídos no preço de um pacote de viagem, hospedagem, cruzeiros etc.

profissional.

Embora a flexibilização nesse caso aponte para a ampliação dos espaços e tipos de estágio, seguindo a tendência atual de ampliação do conceito de docência e de atuação profissional do pedagogo, acaba por reduzir o espaço de formação para o ensino propriamente dito. Assim, de certo modo, a formação proposta parece reacender tradicionais dicotomias que marcaram a história do magistério, quando o curso de Pedagogia destinava-se à formação dos ‘especialistas da educação’ e não aos professores dos anos iniciais.

## **6.2. PROESF e PEC: flexibilização do tempo e do espaço na realização dos estágios em situação de trabalho**

A modalidade de estágio supervisionado adotada pelo PROESF e o PEC - Formação Universitária constitui novidade no campo brasileiro da formação docente, trazendo para esse cenário um modo de organizar os estágios no qual se destaca o reconhecimento do ambiente de trabalho dos professores como espaço formativo.

Como antes discutido, o PROESF assume explicitamente o estágio supervisionado como “formação em serviço”, focalizando o aprimoramento da prática pedagógica desenvolvida pelos alunos-professores na própria sala de aula e “tendo como eixo identitário a organização do trabalho pedagógico” (UNICAMP, [online]). Assim, o estágio supervisionado nesse curso foi considerado “um modo especial de atividade de capacitação em serviço [...] desenvolvido a partir da própria prática pedagógica realizada pelo aluno, em sua respectiva classe, com a competente supervisão do professor responsável” (UNICAMP [online]). Identifica-se, pois, uma flexibilização no que se refere às atividades a serem realizadas no estágio e ao cumprimento da carga horária prevista, ao se permitir que os alunos-professores desenvolvessem as atividades de estágio com seus próprios alunos, em seu local e horário de trabalho, gozando de liberdade para organizar as atividades a serem realizadas. O estágio foi assim ajustado às possibilidades de tempo e às condições de trabalho dos alunos-professores.

A proposta de estágio supervisionado realizada pelo PROESF explicita a consideração, por parte do programa, da experiência que esses alunos-professores já possuem no exercício do magistério. É o que destaca o ex-professor de disciplina entrevistado:

Porque você tinha tipos de alunos que estavam habituados em sala de aula, quer dizer, era uma outra conversa, entendeu? Você podia fazer essa relação teoria e prática de uma forma muito mais clara, dinâmica e direta (Entrevista PD/PROESF - 20/09/2011).

A esse respeito, a ex-assistente pedagógica entrevistada salientou que:

[...] na verdade o estágio ficava bem diluído, elas não tinham uma obrigatoriedade de aplicar, não. Porque ia contra a própria filosofia nossa, nossa proposta, ninguém queria impor nada [...] não era aquele estágio controlado [...] A preocupação era a formação em serviço (Entrevista AP/PROESF - 04/11/2011).

A ausência de controle na realização das atividades de estágio nas salas de aula e sua “diluição” sugerem que a flexibilização desse dispositivo formativo no programa foi assumida como possibilidade de legitimar a experiência que esses alunos-professores já possuem e de ‘poupá-los’ de imposições relativas ao cumprimento da carga-horária na realização de atividades docentes, considerada como sendo já cumprida no cotidiano profissional desses alunos.

Por outro lado, essa flexibilização se ajustava à falta, no programa, de uma figura que supervisionasse de modo mais sistemático a realização dos estágios. A orientação e responsabilidade pelas atividades do estágio supervisionado era partilhada (ou diluída) entre todos os docentes e assistentes pedagógicos do curso. É o que relata o ex-professor de disciplina entrevistado: “no caso do PROESF, cada disciplina organizava da sua forma” (Entrevista PD/PROESF - 20/09/2011). Tem-se, pois, a constituição de um dispositivo formativo diferenciado, marcado por uma *diluição* do estágio nas disciplinas do curso e no trabalho do professor (em formação) em sala de aula.

No PEC - Formação Universitária, os estágios supervisionados foram denominados como “Vivências Educadoras”, uma nomenclatura ampla, polissêmica, que admitia uma gama de atividades. No entanto, o tipo de atividade proposta no âmbito das Vivências Educadoras mostrava-se bastante próximo ao estágio convencional: momentos de observação da prática de outros professores e de regência. É na proposição da regência que o programa inova, posto que as atividades deveriam ser realizadas na própria sala de aula do aluno-professor. Nessas atividades observa-se mais uma vez a flexibilização do espaço e do tempo do estágio, tendo

em vista viabilizar o cumprimento das atividades por parte de alunos trabalhadores, mas ao mesmo tempo, o reconhecimento do espaço de atuação profissional dos professores como sendo legítimo para sua formação (em serviço).

E sob a denominação de Vivências Educadoras, os estágios realizados na própria sala de aula dos alunos-professores não se “diluía” como no caso do PROESF. Os professores-orientadores eram os responsáveis por avaliar os produtos que os alunos-professores elaboravam a partir das Vivências. As Vivências Educadoras eram entendidas no PEC como “espaço de formação dos professores como investigadores e produtores de conhecimento sobre o currículo e sua prática pedagógica” (SÃO PAULO, 2003, p. 24; SÃO PAULO, [2003] p. 11).

Nesse sentido, o programa salientou que para “ampliar as competências orientadas à investigação docente, serão desenvolvidos procedimentos mais utilizados no trabalho científico” (SÃO PAULO, 2003a, p. 13). A solução então encontrada pelo PEC - Formação Universitária para as atividades de estágio supervisionado na formação desses professores pautou-se em uma perspectiva marcadamente acadêmica, intercalando entre a própria sala de aula e instituições de níveis complementares de atuação dos alunos-professores, visando o aprimoramento da prática docente. O programa investiu como dito, na dimensão científica da observação realizada pelos alunos-professores sobre a prática pedagógica. Ao mesmo tempo, porém, reconhecia a sala de aula dos alunos-professores como espaço possível para a realização das atividades práticas, de regência. Os alunos-professores deveriam então “aplicar” as atividades propostas no programa em sua própria classe.

Tem-se que no PEC os alunos-professores encontraram uma proposta de estágio diferente daquela que usualmente figura nos cursos regulares de formação de professores: uma nomenclatura mais atraente, a iniciação em atividades de investigação acadêmica e, sobretudo, o reconhecimento de seu trabalho cotidiano como espaço de formação profissional.

Cabe considerar, entretanto, que em contrapartida a essa flexibilização, o programa adotou um material impresso constituído por 371 páginas bastante prescritivo no que se refere à condução das Vivências Educadoras, apresentando roteiros e atividades que forneciam instruções para os alunos-professores. Esse aspecto emerge nas declarações da tutora entrevistada afirmando que: “aqui [apontando para o material impresso das Vivências] já é meio direcionado a pergunta. Vamos observar o que você achou, vamos fazer isso...” (Entrevista [TUT.] PEC – 27/01/2012). Desse modo, em todo o material das Vivências Educadoras (SÃO PAULO, [2003b]), as atividades são apresentadas com verbos no modo imperativo exprimindo essa característica dirigida citada pela tutora entrevistada, como por



exemplo:

- Atividade 1: “leiam o texto [...] procurem respostas” (p. 09),
- Atividade 2: “agora leiam o capítulo 2 [...]” (p. 10),
- Atividade 3: construam [...] uma síntese (p. 10),
- Atividade 4: “apresentem situações relacionadas às suas realidades escolares (p. 11),
- Atividade 5: reflitam [...] discutam [...] (p. 14),
- Modulo 2, tema 2, Atividade 1: “você deverá proceder uma coleta de informações” (p. 103) etc.

Esse caráter dirigido das Vivências Educadoras limitava a autonomia dos alunos-professores no desenvolvimento das atividades de ‘estágio’, embora estivessem em sua própria sala, com seus próprios alunos.

A análise ora empreendida, que coloca em evidência a flexibilização dos estágios na formação dos professores em serviço no PEC - Formação Universitária e no PROESF revela também que esses dois programas empregaram um tipo de estágio *em situação* na formação de seus alunos-professores, propondo a realização do estágio na própria sala de aula em que os mesmos atuam profissionalmente. O estágio, *em situação* não tem tradição no contexto brasileiro de formação docente e revela-se então como uma novidade introduzida por experiências como as aqui descritas. Uma discussão mais demorada sobre as características e o emprego dessa modalidade de estágio será realizada em capítulo posterior.

### **6.3. Pedagogia Cidadã: o apagamento da condição profissional dos alunos (professores) e a flexibilização mínima na organização da formação docente**

Diferente do que ocorre com os outros três programas, o curso de Licenciatura em Pedagogia do Projeto Pedagogia Cidadã não apresentou muitos aspectos que pudessem representar uma flexibilização do estágio supervisionado para os professores em serviço. Houve no programa uma redução da carga horária geral do estágio supervisionado, seguindo o que prevê o Parecer 28/2001 (BRASIL, 2001c) que foi regulamentado pela Resolução CNE CP 2/2002 (BRASIL, 2002b). Tal redução pode ser compreendida como uma flexibilização da organização da formação proposta, de modo a “aproveitar” a experiência profissional

docente dos alunos-professores. Não houve, porém, flexibilização no modo de propor os estágios.

Apesar da ex-orientadora entrevistada ter salientado que a elaboração da proposta de estágio supervisionado incidiu sobre “o que podia flexibilizar o que não podia flexibilizar, sempre pensando no contexto do curso também. Por que era um curso diferenciado” (Entrevista (P.O.) – Pedagogia Cidadã – 15/06/2011), as características destacadas nos dados revelam que essa proposta assemelha-se ao estágio voltado para a formação inicial de professores.

Considerando que o programa define o estágio supervisionado a partir do que estabelece o Parecer CNE/CP 28/2001 e que a legislação não faz distinção ao modo de organizar estágio para professores em serviço, esse programa parece não ter tomado a experiência dos professores como princípio na elaboração da proposta de estágio supervisionado. Sobre esse aspecto, a orientadora entrevistada salientou que os alunos-professores “não são iguais aos outros. E a legislação é para todo mundo igual” (Entrevista PO – Pedagogia Cidadã – 15/06/2011).

Por outro lado, cabe destacar que durante a implementação, as especificidades dos alunos-professores (trabalhadores, com pouco tempo disponível para as atividades do curso e já experientes na docência) se impunham, demandando alguma flexibilidade na realização dos estágios. Nesse sentido, a ex-orientadora entrevistada relata em seu depoimento que possibilitava aos alunos-professores aproveitarem as atividades realizadas no estágio para o levantamento de dados para o trabalho de conclusão de curso (TCC). A entrevistada afirma que “fazia as coisas mais ou menos juntas para poder dar tempo delas conseguirem cumprir todos os créditos [...] Eu não sei se todos os orientadores fizeram isso, mas eu sempre indicava que elas aproveitassem todos os momentos já pensando no TCC” (Entrevista PO – Pedagogia Cidadã – 15/07/2011). Porém esse foi um modo particular de trabalho realizado pela orientadora entrevistada e não há dados nos documentos que indiquem diretamente essa possibilidade. Há neles somente indícios sobre essa possibilidade de articulação entre o TCC: “as atividades de estágio [...] devem privilegiar também pesquisas e estudos integrando assim teoria e prática” (UNESP, 2003b, Art. 1º).

Com essa proposta, é possível notar que a experiência dos alunos-professores não foi tomada como norteadora na elaboração do estágio supervisionado, causando um ‘apagamento’ da condição profissional desses docentes em formação, que eram inclusive denominados nos documentos apenas como “alunos” (e não alunos-professores como no caso de outros programas especiais). O único procedimento, identificado nos documentos, que

aponta para a condição profissional dos alunos-professores é o “aproveitamento” da experiência docente, com a redução da carga horária do curso, conforme previsto pelo Parecer 28/2001 (BRASIL, 2001c) e a Resolução CNE CP 2/2002 (BRASIL, 2002b). Esse aspecto vai ao encontro de uma flexibilização mínima da formação docente no curso, em que a única alteração prevista para esse estágio supervisionado refere-se ao cumprimento de uma determinação legal mantendo, portanto, as mesmas características de uma formação inicial dirigida a futuros professores.

No entanto, cabe salientar que, apesar do Projeto Pedagogia Cidadã ter apresentado uma ínfima flexibilização da formação em sua proposta formativa, tal programa foi precursor da parceira UNIVESP/UNESP e da implantação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Virtual do Estado, no qual se identificou uma flexibilização mais ampla e evidente. Embora a diferença entre as proposições para os estágios nesses dois cursos sejam marcantes, dois dos autores responsáveis pela elaboração do manual de estágio do curso de Licenciatura em Pedagogia do Projeto Pedagogia Cidadã (o Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho e a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Teresa Maria Malatian) integram o Conselho de Curso da Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP, que aprovou o Regulamento de Estágio (UNESP, 2011a, p. 11). Esse período inferior a uma década que separa a implantação dos dois cursos criados sob os mesmos primórdios institucionais evidencia claras discrepâncias nessas propostas, sugerindo que no decorrer desse período alguns princípios (como é o caso da flexibilização) tem assumido maior destaque no discurso educacional e na formação de professores.

#### **6.4. Flexibilização como princípio emergente na formação docente: adaptações curriculares e dinamismo na configuração das alterações no perfil profissional almejado.**

O princípio da flexibilização que, como acima apontado, mostra-se presente de diferentes maneiras nas propostas formativas aqui focalizadas, assume lugar de destaque nas políticas mais amplas de formação docente.

Nos últimos anos, as reformas ocorridas nas políticas educacionais brasileiras tendem a vincular “toda e qualquer mudança na qualidade da educação a uma mudança na formação de professores” (DIAS e LOPES, 2003, p. 1156). Desse modo, a elaboração do currículo nacional por meio de parâmetros e diretrizes curriculares proporcionou uma reestruturação na

formação de professores baseada no desenvolvimento de competências “com o fim de atender às novas finalidades de formação docente: **flexível** e sujeita à avaliação permanente” (DIAS e LOPES, 2003, p. 1171, grifos nossos). O princípio da flexibilização passa então a integrar o currículo formativo e o perfil profissional docente para atender à diversidade da realidade educacional brasileira e às mudanças desse campo influenciado pelo contexto econômico e social.

Como aponta Scheibe (2007), a reestruturação curricular da formação docente proposta nas Diretrizes da Pedagogia seguiu desde sua elaboração princípios como “flexibilidade curricular; dinamicidade do currículo; adaptação às demandas do mercado de trabalho; integração entre graduação e pós-graduação; ênfase na formação geral; definição e desenvolvimento de competências e habilidades” (p. 45). A flexibilização dos currículos da formação de professores amplia as possibilidades para cada instituição planejar os cursos de acordo com seus interesses teórico-práticos e prioriza maior polivalência do perfil profissional para atender a diversidade da realidade educacional brasileira (SCHEIBE, 2007). De acordo com a autora:

[...] o Parecer do CNE [Parecer CNE/CP 5/2005] determina uma configuração diferenciada. Sob a justificativa de que o curso trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos, fundamenta-se nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. São princípios mais abrangentes, que permitem todo e qualquer tipo de configuração curricular, dependendo dos interesses teórico-práticos de cada instituição (SCHEIBE, 2007, p. 45).

Desse modo, Kuenzer (1999) assinala que a flexibilização curricular possibilita às universidades fornecerem uma base genérica de conhecimentos visto que, com a velocidade das mudanças, a formação recebida logo se torna anacrônica. Lauande e Castro (2007) destacam que a flexibilização curricular funda-se no desenvolvimento de um profissional adaptável às necessidades do mercado:

As Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação devem garantir liberdade para a definição dos currículos plenos dos cursos de formação – considerada etapa inicial, uma vez que no mundo moderno exigiria um profissional adaptável às demandas do mercado o que requer uma educação continuada

(LAUANDE e CASTRO, 2007, p. 08).

O Parecer CNE/CP 05/2005 (BRASIL, 2005) que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia é fortemente influenciado pela marca da flexibilização, envolvendo a definição de competências que buscam desenvolver a capacidade dos professores se adaptarem às necessidades advindas do contexto do trabalho.

Em estudo anterior, (VASQUES, 2008; VASQUES e SARTI, 2011) foi possível identificar que a flexibilidade dos profissionais docentes passa a ser considerada nas últimas décadas como uma competência a ser desenvolvida na formação de professores. Nessa direção, os Referenciais para Formação de Professores (1999a) apontam a necessidade do professor “desenvolver-se profissionalmente e ampliar seu horizonte cultural, adotando uma atitude de disponibilidade para a atualização, flexibilidade para mudanças [...]” (BRASIL, 1999a, p. 84). Esse documento ainda salienta que:

A atuação de professor exige capacidade de analisar criticamente as propostas que faz aos alunos e flexibilidade para lidar com o imponderável – nenhum planejamento de ensino, por mais adequado e consistente que seja, dá conta da dinâmica e da complexidade do cotidiano que se reconstrói a cada dia (BRASIL, 1999a, p. 102).

O desenvolvimento da flexibilidade, entendida como uma competência integrada ao perfil dos professores impõe a necessidade de reorientações para a formação profissional docente. Esse princípio de flexibilização na formação docente emerge de um contexto mais amplo, que envolve políticas integradas a um movimento mundial orientado por fins econômicos. Lauande e Castro (2007) salientam que “as reformas educativas feitas nos últimos anos no Brasil evidenciam a subordinação das políticas de formação de professores aos princípios exigidos pelos organismos internacionais atrelados à lógica do mercado” (p. 11). Desse modo, as implicações da *flexibilização* no campo educacional constituem heranças da reforma econômica baseada em preceitos neoliberais que primam pela liberdade dos indivíduos e a redução das intervenções do Estado (LAUANDE e CASTRO, 2007). A esse respeito Kuenzer (1999) salienta que o Banco Mundial promoveu as orientações para o estabelecimento de diretrizes curriculares que “asseguem a cada instituição formadora a ‘flexibilidade’ para definir propostas que atendam às novas demandas do mercado local e

regional, e às especificidades institucionais e do alunado” (p. 179).

Estando sua análise ao campo mais amplo da formação profissional, Freitas (2002) explica que a flexibilização curricular é oriunda de um extenso processo ligado à reestruturação produtiva proveniente das mudanças ocorridas em nível mundial:

Evidenciam, portanto, o processo de flexibilização curricular em curso tendo em vista a adequação do ensino superior às novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva por que passam os diferentes países, objetivando adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações (FREITAS, 2002, p. 137).

Com a flexibilização, são empreendidas ações que buscam adequar os profissionais à demanda decorrente das mudanças no processo de produção. Maués (2003) assinala que “as mudanças que ocorreram na estrutura da sociedade [...] passaram a exigir a formação de um outro trabalhador, mais flexível, eficiente e polivalente” (p. 91). Lauande e Castro também afirmam que:

A lógica empresarial, consubstanciando as reformas educacionais, tem contribuído para o entendimento de que os novos perfis profissionais e os modelos de formação, preconizados pelo paradigma da produção capitalista teriam que assumir dois aspectos: polivalência e flexibilidade (LAUANDE e CASTRO, 2007, p. 14).

Nesse sentido, Oliveira (2004) salienta que as mudanças no perfil da força de trabalho e das novas exigências de formação, impulsionam discussões da sociologia e a economia do trabalho sobre as competências baseadas em habilidades cognitivas e comportamentais introduzidas na formação em substituição ao treinamento e especialização decorrentes de um modelo anterior de qualificação. Nessa perspectiva, o desenvolvimento tecnológico “tende a absorver muito mais trabalhadores com conhecimento teórico e poder de abstração” (OLIVEIRA, 2004, p. 1137).

De acordo com Dubar (1997), as transformações nos processos de trabalho desempenhavam um papel estruturador na sociedade e a noção de qualificação representou um indicador dessas mudanças. Para o autor, a qualificação representava uma “habilidade profissional” ligada a capacidades comportamentais adquiridas a partir das experiências

ligadas ao exercício profissional, ou uma qualificação "técnica" adquirida a partir de conhecimentos formalizados, abstratos, formais e processuais reconhecidos socialmente, como os "saberes acadêmicos e didáticos, essencialmente disciplinares, os quais são adquiridos por meio de uma formação inicial antes de se traduzir pelo exercício profissional" (DUBAR, 1997, não paginado). Entretanto, as mudanças nas relações de trabalho, principalmente entre patrões e sindicatos de assalariados provocaram a substituição da qualificação, fundada no compromisso fordista, pelo modelo de competências que se propagou no sistema educativo com o objetivo de "reformular os modos de construção dos diplomas profissionais e a concepção da avaliação" (DUBAR, 1997, não paginado). O autor ressalta que esse modelo da competência é composto por cinco elementos:

[...] *novas normas de recrutamento* privilegiam o "nível de diploma" em detrimento de qualquer outro critério [...]; *valorização da mobilidade e do acompanhamento individualizado* de carreira [...]; *novos critérios de avaliação* valorizam [...] qualidades pessoais e relacionais: responsabilidade, autonomia, trabalho em equipe [...]; *instigação à formação contínua* [...]; *desabono*, direto ou indireto, *dos antigos sistemas de classificação*, fundados nos "níveis de qualificação" oriundos das negociações coletivas, e a multiplicação de fórmulas de individualização dos salários [...] ligando a carreira ao desempenho e à formação (DUBAR, 1997, não paginado).

No que tange às reformas na formação de professores, Dias e Lopes (2003) assinalam que a noção de *competência* é considerada eixo nuclear na organização curricular a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. A esse respeito, Oliveira (2004) sublinha que:

[...] por força da própria legislação, como já mencionado, e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes vêm-se forçados a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções em substituição a modelos de qualificação calcados no treinamento e na especialização (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Seguindo essa perspectiva, Kuenzer (1999) ressalta que as configurações decorrentes das mudanças no mundo do trabalho e das relações sociais deram origem a novas demandas

na educação estabelecendo novos contornos à Pedagogia. De acordo com a autora, historicamente a divisão social e técnica do trabalho e da sociedade a partir do taylorismo/fordismo não dependia da participação intelectual ou criativa da maioria dos trabalhadores, havendo clara demarcação entre concepção e execução no processo de produção em massa de produtos pouco diversificados e uma tecnologia estável baseada em processos de base eletromecânica rigidamente organizados. De acordo com a autora:

[...] a base taylorista/fordista originou tendências pedagógicas que embora privilegiassem ora a racionalidade formal, ora a racionalidade técnica – nas versões sempre conservadoras das escolas tradicional, nova e tecnicista – sempre se fundamentaram no rompimento entre pensamento e ação. Essa pedagogia foi dando origem a propostas que ora se centraram nos conteúdos, ora nas atividades, sem nunca contemplar uma relação entre aluno e conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas (KUENZER, 1999, p. 167).

A autora assinala que a organização dos conteúdos seguia uma concepção positivista de ciência cujos conhecimentos eram fragmentados e dispostos por especialidades. A formação era considerada suficiente para atender as necessidades dos trabalhadores que realizavam as mesmas tarefas por processos técnicos com pequenas variações ao longo da vida. Para a autora “esse modelo definiu um perfil de professor cujas habilidades em eloquência se sobrepunham à rigorosa formação científica que contemplasse, de forma articulada, os conteúdos da área específica e da educação” (KUENZER, 1999, p. 168).

Entretanto, Oliveira (2007) explica que esse modo de pensar a formação foi historicamente se alterando de acordo com as mudanças ocorridas na sociedade, na economia e na divisão do trabalho, corroborando para o processo de flexibilização:

A rígida divisão das tarefas, característica marcante do fordismo, vem cedendo lugar a formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho, permitindo maior adaptabilidade dos trabalhadores às situações novas, possibilitando a intensificação da exploração do trabalho. A constatação de que as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, corrobora a ideia de que estamos diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes (OLIVEIRA, 2004, p. 1139).



Esse novo modelo de formação atribuído aos professores prioriza o desenvolvimento de novas capacidades para lidar com as demandas pedagógicas:

Essa nova pedagogia exige que o professor seja muito mais do que um mero animador, competente para expor, cativando a atenção do aluno. Ele precisará adquirir a necessária competência para, com base nas leituras da realidade e no conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho em equipe, e assim por diante (KUENZER, 1999, p. 171).

A formação de professores passa a incidir, portanto, no preparo de um profissional criativo, que interprete a realidade educacional e seja capaz de captar as necessidades emergentes do trabalho. Kuenzer (1999) destaca que as novas habilidades cognitivas e comportamentais são atribuídas a um ‘novo’ perfil de professor para que seja capaz de:

[...] compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de modo competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade [...] Esses processos não se restringem necessariamente aos espaços escolares, estando presentes em sindicatos, movimentos sociais, empresas ou em qualquer instituição que desenvolva processos sistematizados e intencionais de formação humana (KUENZER, 1999, p. 170).

No que tange a essa tendência na formação de professores, Oliveira (2004) salienta que as reformas na educação promoveram uma reestruturação do trabalho docente. A atual centralização dos professores nas reformas educativas considerando-os como agentes de mudanças e principais responsáveis pelo desempenho dos alunos e o sucesso (ou insucesso) dos programas resulta na ampliação de suas funções, que muitas vezes vai além de sua formação:

O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula [...] Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante [...] As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Kuenzer (1999) ainda complementa que a exigência de um ‘novo’ perfil estende a docência para outros campos de atuação:

Essa concepção não elimina outros campos de atuação nos quais se desenvolvem processos amplamente pedagógicos que demandam supervisão ou mesmo intervenção de professores ou especialistas em educação, tais como meios de comunicação, museus, postos de saúde, serviços de apoio a produtores rurais, e assim por diante (KUENZER, 1999, p. 170).

O princípio de flexibilização presente nas reformas educacionais com implicações no currículo de formação e no perfil dos professores também parece atingir o estatuto profissional professores, ampliando suas funções para além da sala de aula. A proposta de estágio supervisionado estabelecida pelo curso de Pedagogia UNIVESP segue essa tendência ao apresentar diversas possibilidades de atuação do pedagogo em diferentes espaços institucionais.

Diante da constatação dessa flexibilização prevista nas diretrizes curriculares que concede a possibilidade das instituições organizarem particularmente o currículo com maior criatividade, Saviani (2007) aponta novas possibilidades a esse aspecto que a princípio parece contraproducente:

[...] não nos resta outro caminho senão, diante do fato consumado, procurar tirar proveito da fluidez, exercitando a flexibilidade e criatividade apregoadas. Assim procedendo, poderemos, para além das diretrizes aprovadas, concentrar as atividades do Curso de Pedagogia nos aspectos essenciais, acolhendo os alunos e os colocando num ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual que os incite ao estudo aprofundado dos clássicos da pedagogia como referência para compreender o funcionamento da escola e intervir deliberadamente na prática educativa desenvolvida em seu interior (SAVIANI, 2007, p. 128).

De acordo com Saviani (2007), impõem-se a necessidade de se investir em uma formação também pautada em uma base teórica e não apenas em competências ligadas à prática.

Como foi discutido, a reestruturação curricular da formação docente emerge de um amplo contexto atrelado à lógica econômica sofrendo influências de princípios ligados aos organismos internacionais. A flexibilização curricular possibilita maior autonomia para as instituições elaborarem propostas formativas tendo em vista seus interesses teórico-práticos, atribuindo ao perfil profissional docente maior polivalência. Nesse sentido, tem-se entendido que a formação profissional inicial deveria fornecer apenas uma base, fundada na lógica das competências, já que o conhecimento teórico se torna ultrapassado diante das constantes mudanças do contexto. Essa flexibilização também vem promovendo uma reestruturação do trabalho docente, atribuindo novos contornos à Pedagogia ao possibilitar o desempenho de outras funções que ultrapassam a relação de ensino-aprendizagem nas escolas.

Desse modo, as propostas de estágio supervisionado nos quatro cursos analisados recebem influências dessas políticas emergentes evidenciando, portanto, um processo de flexibilização curricular com vistas ao desenvolvimento de um novo perfil docente para atender essa demanda. Os indícios de flexibilidade enquanto uma marca visível nas propostas de estágio supervisionado analisadas apontam para uma tendência na esfera do trabalho, em que os indivíduos precisam se adaptar às mudanças, compor seu caminho profissional, agregando novas competências para atender às demandas sociais e do mercado de trabalho.

A ampliação da escolaridade, os processos permanentes de educação continuada e os espaços diferenciados para a formação humana (KUENZER, 1999) estão em consonância com uma concepção de formação baseada na aprendizagem ao longo da vida, na constante atualização dos indivíduos por processos que ultrapassam a educação formal. Tendo em vista o que foi exposto, entende-se que os modos como os estágios supervisionados foram propostos em três dos programas focalizados – já que o quarto programa, representado pelo Projeto Pedagogia Cidadã apontou uma flexibilização mínima no estágio – afinam-se claramente a essa concepção de formação segundo a qual os sujeitos voltam-se para si e para seu espaço de trabalho para aprender ao longo da vida profissional (como no PEC e no PROESF), ao mesmo tempo que se lançam na composição de caminhos alternativos de atuação profissional (como na Pedagogia UNIVESP). Para tanto, a formação é pensada ao longo da vida profissional: os profissionais retomam o papel de aprendizes de forma recorrente, tal como ocorre com os alunos-professores dos programas especiais.

## **7. FORMAÇÃO DE PROFESSORES AO LONGO DA VIDA: ENTRE A CENTRALIDADE DO SUJEITO E DE SEU CONTEXTO DE TRABALHO E A BUSCA POR CAMINHOS PROFISSIONAIS ALTERNATIVOS**

Como visto no capítulo anterior, a reestruturação na formação de professores ocorrida nos últimos anos é fortemente marcada por um princípio de flexibilização que tem origem nas mudanças do contexto social e econômico mundial. Desse modo, as transformações dos processos de produção tem exigido um perfil de trabalhadores mais flexíveis e adaptáveis às rápidas mudanças decorrentes desse contexto.

Nesse processo, as reformas na educação promoveram uma flexibilização curricular concedendo maior autonomia às instituições formadoras para o planejamento de cursos com uma base de conhecimentos mais genérica, priorizando maior polivalência do perfil profissional baseada no desenvolvimento de competências. Essa tendência se fundamenta em um discurso que coloca em pauta as rápidas mudanças da sociedade e a defasagem dos conhecimentos teóricos que logo se tornam ultrapassados. Desse modo, a formação visa priorizar o desenvolvimento de profissionais capazes de se adaptarem às mudanças e compor seu caminho profissional investindo em uma formação permanente, sendo o ambiente de trabalho um forte aliado ao constante desenvolvimento profissional.

Com esse princípio de flexibilização, as propostas de estágio supervisionado, principalmente do PROESF, do PEC - Formação Universitária e da Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP apontam para um modelo de formação pautado em três eixos: o olhar para si (com a reflexão sobre a própria prática), a eleição do contexto de trabalho dos sujeitos como lócus de formação e a tendência de os sujeitos comporem caminhos profissionais alternativos. Essas características estão em consonância com um paradigma formativo atualmente disseminado no campo educacional que visa desenvolver nos indivíduos a capacidade de aprenderem e se transformarem ao longo da vida.

Essa concepção é resultado de um processo histórico baseado em críticas a uma racionalidade técnica na formação. Cunha (2011) explica que, por muitas décadas a formação foi compreendida como uma preparação pré-profissional, apoiada em conhecimentos teóricos considerados suficientes para orientar as ações da prática. Essa visão epistemológica fundamentava-se na ideia de que a teoria produz a prática. Sob tal apreensão, os currículos incorporavam os estágios no final da formação, concebidos como espaço de aplicação de conhecimentos teóricos e não como fonte de aprendizagem. A autora salienta que “essa

condição quase sempre revelava inadequações significativas. Os estudantes viviam um choque de realidade, pois a prática era muito mais complexa e situada do que imaginavam” (CUNHA, 2011, p. 568). As críticas atribuídas a esse modelo de formação evidenciaram uma ruptura epistemológica nos últimos anos, que:

Ao compreender o conhecimento como cultural e historicamente situado, incorporou a subjetividade e a complexidade como valor. Nesse sentido, compreendeu o ciclo de formação de maneira distinta, onde a prática é fonte de saberes e da condição de significar a teoria [...] O delineamento curricular dos cursos de formação, a partir dessas compreensões, iniciou uma significativa mudança, incluindo maior tempo de prática na formação pré-profissional, antecipando esses tempos e diluindo-os no percurso de formação (CUNHA, 2011, p. 568).

Nesse sentido, a educação permanente inserida nos discursos oficiais e pedagógicos tem impulsionado a implantação de cursos que consideram a necessidade de uma formação que assuma um papel importante na trajetória de vida e de profissão das pessoas (CUNHA, 2011). De acordo com a autora esse paradigma “explicitou a prática e o espaço de trabalho como fonte de conhecimento” e que “as aprendizagens acompanham o homem cognoscente por toda a vida” (CUNHA, 2011, p. 564). Essa perspectiva passa a considerar a necessidade da aprendizagem ao longo da vida, que ocorre na prática em diversos espaços e de diversas maneiras, inclusive no local de trabalho.

Na União Europeia, por exemplo, o ideário da aprendizagem ao longo da vida é bastante presente nas políticas públicas, tendo como justificativa as mudanças sociais e econômicas e a necessidade de transformações nos modelos de aprendizagem, na vida e trabalho dos indivíduos em um contexto em que a atualização das competências e conhecimentos assume, pois, importância decisiva. Essa consideração levou o Conselho Europeu, com base em Lisboa, a desenvolver estratégias para fomentar a aprendizagem ao longo da vida, definida como “toda e qualquer actividade de aprendizagem com um objectivo, empreendida numa base contínua e visando melhorar conhecimentos, aptidões e competências” (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2000, p. 03). Essa ideia tem como princípio possibilitar oportunidades idênticas a todos os cidadãos europeus para desenvolverem a capacidade de se adaptar às exigências e mudanças sociais e econômicas e ter condições de participar ativamente na sociedade. De acordo com esse Memorando, a formação ao longo da vida tem o objetivo de promover a cidadania ativa, manter a

competitividade econômica e fomentar a empregabilidade dos indivíduos.

A European Society of Association Education (2005) destaca que a aprendizagem ao longo da vida corresponde à constante atualização de habilidades, interesses, conhecimentos e qualificações dos indivíduos. Tais conhecimentos promovem o desenvolvimento de competências e permitem ao indivíduo se adaptar a variadas situações. Essa abordagem busca valorizar todas as formas de aprendizagem, tanto formais (adquirida em instituições de ensino com qualificações reconhecidas e certificada por diplomas), como não formais (não ocorrem em sistemas de ensino e formação e não necessariamente tem certificados formais, ocorrendo em locais de trabalho, organizações, sindicatos etc) e informais (decorrente da vivência cotidiana, não sendo necessariamente intencional, mas pode desenvolver diversas aptidões). Desse modo, cada indivíduo possui percursos individuais de aprendizagem de acordo com as suas necessidades e interesses em todas as fases da vida. A aprendizagem ao longo da vida também possibilita, segundo seus defensores, atualizar as competências e alcançar níveis mais elevados de aprendizagem e por isso as instituições formativas devem ser flexíveis, de modo que a formação oferecida seja verdadeiramente adaptada às necessidades dos alunos (EUROPEAN SOCIETY OF ASSOCIATION EDUCATION, 2005).

Wemaere (2007) afirma que, na França, a formação ao longo da vida constitui uma obrigação nacional e compreende desde a formação inicial regular até a formação profissional continuada destinada a jovens e adultos já inseridos no mercado de trabalho. Já no que diz respeito ao contexto europeu de uma forma geral, o autor reitera que a formação ao longo da vida consiste na aquisição de capacidades e qualificações que possibilitem o indivíduo se adaptar na sociedade do conhecimento e participar ativamente de todas as esferas da vida econômica e social. Essa perspectiva valoriza todas as formas de aprendizagem compreendendo a aprendizagem formal tal como um curso de formação universitária, a aprendizagem não formal como as competências profissionais desenvolvidas no trabalho, e a aprendizagem não formal que ocorre na relação com familiares e amigos por exemplo.

No memorando elaborado pela Comissão das Comunidades Europeias (2000) foram levantadas seis estratégias para fomentar essa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida: o trabalho em parceria entre escolas, universidades, legisladores, setor empresarial e os parceiros sociais, associações locais, serviços de orientação profissional; visão para oferecer conhecimentos de acordo com as demandas sociais que implica na redefinição das competências básicas (como competências em Tecnologias da Informação, línguas estrangeiras, cultura tecnológica, espírito empresarial e competências sociais, tais como autoconfiança e a auto-orientação); ampliar o investimento público e privado na educação;

possibilitar o acesso às oportunidades de aprendizagem; criar uma cultura de aprendizagem incentivando a elevação da formação; promover avaliações que possibilitem o controle da qualidade e a análise dos indicadores de progresso.

De acordo com a Comissão das Comunidades Europeias (2000), os professores assumem nesse modelo educativo um papel fundamental em “alimentar estas capacidades humanas de criar e utilizar conhecimento” (p. 16). Em outras palavras, os professores tornam-se mediadores na formação dos indivíduos, promovendo a motivação individual para aprender e gerir a própria aprendizagem.

Desse modo, a União Europeia atribui maior relevância à formação dos professores considerados essenciais para as mudanças educativas e a necessidade de maior qualificação dos recursos humanos. Herdeiro e Silva (2008) salientam que a legislação proposta pelo Ministério de Educação Português “espelha, claramente, o imperativo da mudança educativa, apostando na qualidade do desempenho dos docentes como desígnio basilar para o sucesso educativo e, simultaneamente, no desenvolvimento profissional do professor” (p. 02). De acordo com as autoras, essa perspectiva aliada a esse modelo formativo considera a formação inicial insuficiente para o exercício docente ao longo da carreira, impondo a necessidade dos professores assumirem o comando de seu contínuo desenvolvimento profissional. Essa ideia do professor como profissional em permanente desenvolvimento fundamenta-se nas constantes mudanças sociais e das teorias educacionais e pedagógicas, impondo um esforço permanente de aprendizagem (HERDEIRO e SILVA, 2008).

A formação ao longo da vida constitui uma perspectiva fortemente defendida por organismos internacionais ligados ao movimento econômico mundial. Delannoy (2000) – Diretor Sênior de Operações do Banco Mundial – salienta que a rápida evolução das necessidades sociais tem colocado a formação de professores na pauta das políticas de intervenção, considerando a necessidade de profissionalização docente a partir de um nível elevado de competências e habilidades continuamente atualizadas que possibilite aos professores a tomada de decisões complexas e autônomas.

A justificativa para essa lógica na formação de professores é apresentada por Delannoy (2000), que argumenta que há uma década a formação dos professores era afastada da realidade das escolas, havendo ênfase nos conteúdos em detrimento da prática, e os estágios ocorriam tardiamente nos cursos, sendo mal supervisionados e insuficientes. Desse modo, considera que poucos programas efetivamente preparavam para a profissão, desenvolvendo habilidades e competências fundamentais para a reflexão da própria prática em sala de aula e, em consequência disso, a formação em serviço era introduzida para suprir essas

deficiências da formação inicial. Aliado a essa problemática, o autor salienta que a rapidez das mudanças da sociedade tem denunciado que nenhuma formação é capaz de suprir com todo o conhecimento, as habilidades e valores necessários ao desempenho profissional do professor.

Esses fatores impulsionaram reformas na formação emergindo a necessidade de um “Desenvolvimento Profissional (PD) como uma Aprendizagem ao Longo da Vida” (DELANNOY, 2000). Segundo essa perspectiva, a formação deve desenvolver nos professores a motivação e capacidade para continuar a aprendizagem ao longo de sua carreira profissional. Para isso, o autor destaca a necessidade de estabelecer uma relação entre a formação inicial, a inserção profissional e a formação em serviço, a partir de um processo contínuo caracterizado por interações entre teoria, prática e pesquisa. O objetivo dessa concepção de formação é alcançar um nível de compreensão sobre a capacidade de refletir a relação entre os campos de conhecimento e a partir disso aplicar novas competências no contexto do trabalho, ou seja, "aprender a aprender" como um processo contínuo na carreira. O futuro professor deve, sob tal perspectiva, ter contato com todas as dimensões teóricas, práticas e éticas de sua profissão.

De acordo com Sampaio (2006), o contexto atual de constantes mudanças sociais e econômicas impulsiona a necessidade de pensar o papel da escola como responsável por estimular o acesso e a aquisição de outras formas de conhecimentos que possibilitem ao aluno atualizar-se. Nessa abordagem, o autor destaca a necessidade de transformar as competências dos professores tornando-os capazes de incorporar novos saberes e experiências para responder às diferentes situações que emergem no contexto de seu trabalho, o que impõe a necessidade de “saber aprender”, ou seja, a capacidade de aprender autonomamente. A aprendizagem a partir das experiências vivenciadas ao longo da vida é, portanto, valorizada, pois permite outras formas de aquisição de conhecimento que possibilitam aos professores um melhor desempenho de seu trabalho nesse contexto de mudanças.

Como revelado nos documentos sobre os estágios supervisionados dos cursos analisados pelo presente trabalho, essa perspectiva de formação de professores baseada na aprendizagem ao longo da vida faz-se presente também no campo educacional brasileiro. É o que indicava a Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior (BRASIL, 2000):

A formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender



o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas (BRASIL, 2000, p. 13).

Essa concepção de formação também está presente nos Referenciais para a Formação de professores (BRASIL, 1999) que evidencia a necessidade dos docentes buscarem constantemente novos conhecimentos a partir de uma formação permanente:

A formação é aqui entendida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para ele continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre (BRASIL, 1999, p. 63).

O desenvolvimento profissional permanente requer um processo constante e contínuo de estudo, reflexão, discussão, confrontação e experimentação coletiva, para o qual é necessário não só que as instituições contratantes assumam a responsabilidade de propiciar condições institucionais e materiais, mas que o professor tome para si a responsabilidade por sua formação (BRASIL, 1999, p. 66).

Essa concepção de formação coloca em pauta a responsabilidade dos professores pelo investimento em sua própria formação. Nesse sentido Dias e Lopes (2003) destacam que essa nova forma de organização do conhecimento que focaliza a capacidade de aprender a aprender traz novos contornos à formação docente:

Ainda podemos identificar, na proposta desse novo modelo brasileiro de profissionalização, que se pretende mais que um novo processo de formação de professores e, sim, um novo tempo-espaco para a formação, no qual **o próprio professor é responsabilizado por sua formação permanente, em serviço**. Como podemos verificar no documento das Diretrizes (2001), o desenvolvimento das competências profissionais é processual e a formação inicial é apenas a primeira etapa do desenvolvimento profissional permanente [...] Caberá ainda ao professor, individualmente, identificar melhor suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional (DIAS e LOPES, 2003, p. 1169, grifos nossos).

Desse modo, a formação baseada na aprendizagem ao longo da vida amplia as possibilidades formativas para diferentes espaços e ocasiões, valorizando o local de trabalho e a prática docente como aspectos relevantes para o desenvolvimento profissional, ao mesmo tempo em que imputa ao professor a responsabilidade por identificar nesse espaço suas necessidades profissionais e investir constantemente em sua formação.

Esse paradigma traz consequências para a profissionalização docente ao atribuir aos professores a responsabilidade por sua gestão profissional, buscando constante atualização frente às rápidas mudanças do contexto social e econômico. Tem-se que essa perspectiva reforça o que Souza (2006) denomina de “argumento da incompetência” pautado por um discurso que atribui uma suposta ‘má’ formação dos professores como principal causa para a baixa qualidade do ensino. Como adverte a autora, esse argumento “tem fundamentado concepções e práticas reducionistas e homogeneizantes da formação continuada de professores” (SOUZA, 2006, p. 479). Nesse sentido, a concepção de formação ao longo da vida parece revigorar o “argumento da incompetência”, transferindo aos professores a responsabilidade pela própria formação como principal aspecto para atingir a qualidade de seu trabalho, ignorando outros fatores institucionais que também são fundamentais para a prática educativa. Esse aspecto é destacado por Cunha (2001) ao problematizar que:

Se aprendizagem é compreendida numa perspectiva de atualização e inserção na chamada sociedade da informação então teremos de entrar num processo vertiginoso que confronta sempre o sujeito com uma situação de déficit. Tudo indica que nunca estaremos quites com as últimas descobertas da ciência e seus aplicativos e, portanto, somos percebidos em constante desatualização [...] O caso da categoria docente é um significativo exemplo. O discurso de desqualificação dos professores por não estarem atualizados é permanente e cria uma representação de um desempenho profissional sempre aquém das expectativas, produzindo uma autoimagem frágil (CUNHA, 2011, p. 564).

Apesar dessa problemática ligada à concepção de formação ao longo da vida, Cunha (2011) destaca a importância da aprendizagem permanente dos professores e a constante atualização de seus conhecimentos, porém ressalta que esse processo deve reconhecer o docente como um “produtor de saberes, de sujeito das suas próprias aprendizagens, que precisa viver, valorizar e partilhar experiências, ligando-as a uma produção de sentidos” (p. 564). A esse respeito Nóvoa (2007) destaca que a aprendizagem ao longo da vida constitui um direito a ser tomado como um elemento significativo no percurso profissional:

[...] é preciso reconhecer que falta ainda elaborar aquilo que tenho designado por uma *teoria* da pessoalidade que se inscreve no interior de uma *teoria da profissionalidade*. Trata-se de elaborar um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, que está no cerne da identidade profissional docente. Este esforço conceptual é decisivo para se compreender a especificidade da profissão docente, mas também para que se construam percursos significativos de aprendizagem ao longo da vida [...] A aprendizagem ao longo da vida justifica-se como direito da pessoa e como necessidade da profissão, mas não como *obrigação* ou constrangimento (NÓVOA, 2007, p. 26).

Desse modo, Nóvoa (2007) salienta que a aprendizagem ao longo da vida deve ser desenvolvida em uma dimensão coletiva:

Os professores devem recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o “mercado da formação” e que alimenta um sentimento de “desactualização” dos professores. A concepção da Educação Permanente obriga-nos a pensar ao contrário, construindo os dispositivos de formação a partir das necessidades das pessoas e da profissão, investindo na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (NÓVOA, 2007, p. 26).

Tendo em vista essas considerações, a formação ao longo da vida pressupõe a necessidade dos indivíduos comporem percursos significativos de formação, partindo de seus interesses e necessidades em um contexto profissional consubstanciado pelo compartilhamento coletivo de aprendizagens e experiências. Desse modo, o local de trabalho e as práticas pedagógicas são valorizados como fonte de aprendizagem e aprimoramento profissional dos professores. Essa característica coloca em pauta a necessidade dos professores refletirem sobre suas próprias experiências, pesquisarem o campo de trabalho e a própria prática.

A formação ao longo da vida inclui, portanto, aprendizagens informais e não formais desenvolvidas em diferentes ambientes e situações como aspectos essenciais para a apropriação de novas competências que contribuem para uma atuação profissional mais flexível frente aos desafios da prática, considerada complexa e heterogênea.

Desse modo, as propostas de estágio supervisionado nos cursos analisados focalizam o desenvolvimento de posturas reflexivas e investigativas investindo nessa perspectiva de

formação ao longo da vida cujo objetivo funda-se no constante aprimoramento da prática docente e a busca por novos conhecimentos no decorrer da carreira profissional. Essa perspectiva que atribui aos professores a responsabilidade pela atualização profissional está relacionada a uma lógica que centraliza o professor como um “empreendedor de si” (CARVALHO e KARPOWICZ, 2010).

### **7.1. A formação ao longo da vida e o professor como um “empreendedor de si”: onerosa responsabilidade ou virtuosa evolução da profissão docente?**

Como visto, as rápidas mudanças do contexto mundial atual impõem a necessidade dos indivíduos desenvolverem a capacidade de buscar constantemente novas aprendizagens para acompanhar esse processo, trazendo para esse cenário o incentivo a uma formação ao longo da vida. A formação de professores também assume essa perspectiva promovendo uma reestruturação curricular tendo como principal eixo formativo a incorporação de competências que permitem aos professores maior flexibilidade nas situações profissionais, o que pressupõe a necessidade de constante atualização das aprendizagens para atender aos desafios da profissão. Nesse processo os professores precisam aprender a investir em sua formação atendendo às necessidades decorrentes de sua prática, o que permite pensar na lógica do “empreendedorismo de si” (CARVALHO e KARPOWICZ, 2010).

Carvalho e Karpowicz (2010) discutem as práticas sociais produzidas pelos professores, supervisores escolares e acadêmicos, consolidadas pelo discurso do empreendedorismo como valor pedagógico e possibilidade de desenvolvimento profissional. O empreendedorismo é compreendido como “uma visão de mundo, um modo de o indivíduo ser e estar no mundo, um estilo de vida a ser adotado e constantemente exercitado” (GADELHA, 2010, p. 130 apud CARVALHO e KARPOWICZ, 2010, p. 301)<sup>5</sup>. Os autores salientam que o empreendedorismo corresponde a um “autogerenciamento de si” em uma lógica individualista, buscando autonomia de trabalho, a capacidade de transformar ideias em realidade etc. Desse modo, essa tendência proveniente da agenda neoliberal global que provocou mutações no cenário educacional sustenta nos discursos “a necessidade cada vez mais proeminente de o profissional da educação tornar-se um indivíduo empreendedor de si

---

<sup>5</sup> GADELHA, S. Governamentalidade neoliberal e instituição de uma infância empreendedora. In: KOHAN, Omar (Org.). *Devir-criança da filosofia: infância e educação* Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 123-140.

mesmo” (CARVALHO e KARPOWICZ, 2010, p. 302). Ao entrevistarem pedagogos em processo de formação, com o objetivo de verificar como se apresenta a perspectiva empreendedora nesse contexto formativo acadêmico, os autores identificaram a existência de um “discurso empresarial fortemente atravessado por uma lógica concorrencial, que atribui ao próprio indivíduo a responsabilidade pela sua atualização permanente, pelo planejamento de seus investimentos educacionais e pela obtenção de êxito em suas escolhas profissionais” (CARVALHO e KARPOWICZ, 2010, p. 311). Desse modo, Carvalho e Karpowicz (2010) argumentam que:

Os gastos com os bens e serviços realizados pelas pessoas estão deixando de ser entendidos como ações de consumo e passando a ser vistos como investimentos [...] Conforme tal lógica, realizar um curso, assistir a uma palestra, participar de uma oficina, realizar uma especialização, deixa de ser visto como um gasto e passa a ser considerado um investimento – um investimento no desenvolvimento de habilidades e competências que serão revertidas em uma produção futura. Por esse motivo, é preciso investir permanentemente na formação (CARVALHO e KARPOWICZ, 2010, p. 310).

Os autores salientam que as futuras professoras entrevistadas descreveram a importância da formação continuada como possibilidade de serem bem sucedidas e permanecerem ativas no mercado de trabalho. Desse modo Carvalho e Karpowicz (2010) ainda complementam que “as participantes da pesquisa ainda encontram-se na graduação e já demonstram estar excessivamente preocupadas com a descartabilidade dos conhecimentos que estão sendo aprendidos no decorrer do curso” (p. 312). Esse modo de pensar pode ser justificado pelas seguintes afirmações dos autores:

[...] pensando especificamente na formação dos pedagogos (futuros professores), podemos dizer que esse é um profissional que faz parte de um mundo conexionista profissional que precisa demonstrar plasticidade e adaptabilidade, no exercício de diferentes funções e também na assunção da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de seus próprios empreendimentos (CARVALHO e KARPOWICZ, 2010, p. 311).

Essa relação entre a atualização dos conhecimentos e o sucesso/fracasso das atividades

docentes constitui, como já citado anteriormente, um discurso que se fundamenta no que Souza (2006) denomina “argumento da incompetência” que responsabiliza os professores e sua formação pelas mazelas da educação e principalmente pela baixa qualidade da educação. Desse modo, o investimento no desenvolvimento profissional força um processo de individualização que enfatiza a ideia de “empreendedorismo de si”.

Nesse mesmo sentido, Barbosa (2011) salienta que “estamos testemunhando uma tentativa de construção da imagem do empreendedor de si mesmo como o indivíduo capaz de vencer as incertezas e inseguranças da vida social dentro do contexto do capitalismo flexível” (p. 138). Desse modo, o autor argumenta que:

Estratégias de individualização emergem atreladas à construção de um tipo de trabalhador polivalente que esteja sempre disposto a desenvolver as habilidades e obter as qualificações tidas como adequadas às mudanças de interesses do capital, principalmente, do capital financeiro. Empreendedor de si mesmo como indivíduo apto às rápidas mudanças que se processam no âmbito de um mundo do trabalho intensamente afetado pela lógica da flexibilização produtiva (BARBOSA, 2011, p. 122).

Desse modo, o empreendedorismo como valor pedagógico e de desenvolvimento profissional na formação de professores encena um ‘estilo de vida’ adotado para acompanhar as mudanças do contexto econômico e social. Coloca-se em pauta nessa formação a necessidade de “autogerenciamento de si” (CARVALHO e KARPOWICZ, 2010) que remete à capacidade de refletir e investigar a própria prática docente, possibilitando uma autonomia profissional para diagnosticar as necessidades da prática e desenvolver ações mais adequadas para atender as necessidades emergentes, o que atribui aos professores a responsabilidade por sua atualização permanente. Essa lógica toma para si uma perspectiva individualista de formação, tal como a lógica das competências que pressupõe o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais apropriadas a cada indivíduo.

De certo modo, o autogerenciamento da formação emerge nas propostas de estágio supervisionado dos cursos analisados, ao considerarem a reflexão e investigação como sendo propulsoras da autonomia profissional e do aprimoramento prática, desenvolvendo conhecimentos a partir das próprias experiências.

## **7.2. A formação de professores reflexivos nos estágios: desenvolvendo posturas para uma formação ao longo da vida**

As propostas de estágio supervisionado dos quatro cursos focalizados por este trabalho coincidem ao insistir na importância da reflexão e da investigação como dispositivos da formação dos professores em serviço. Essas ideias emergem nessas propostas de estágio supervisionado aliadas ao objetivo de desenvolvimento de conhecimentos e aprimoramento da prática profissional.

Essa perspectiva manifesta-se no contexto da formação a partir de críticas à racionalidade técnica tendo como justificativa a complexidade do trabalho pedagógico, repleto de situações imprevistas que demandam do professor conhecimentos que ultrapassam a dimensão técnica do trabalho. Desse modo, o campo profissional é considerado um rico espaço de constantes aprendizagens, sendo a própria prática docente uma referência para a formação em serviço a partir de processos de reflexão e investigação.

### *7.2.1. PEC - Formação Universitária: as Vivências Educadoras como dispositivo para a formação do professor investigador.*

O PEC - Formação Universitária foi o programa analisado que mais enfatizou no estágio supervisionado (sob a forma de Vivências Educadoras) uma formação baseada em processos de investigação. Como é possível perceber nos excertos abaixo, a investigação fundava-se em elementos científicos para a análise, compreensão e reflexão da prática, com vistas a uma intervenção mais efetiva no trabalho docente:

As Vivências Educadoras são o **espaço de formação dos professores como investigadores e produtores de conhecimento** sobre o currículo e sua prática pedagógica [...] espera-se que os professores se apropriem de métodos, estratégias e técnicas próprios de investigação, que permitam a reflexão e a intervenção, planejadas e avaliadas, no seu contexto de trabalho (SÃO PAULO, 2003, p. 24; SÃO PAULO, [2003] p. 11, grifos nossos).

As Vivências Educadoras [...] visam o desenvolvimento de métodos,

estratégias e técnicas de investigação que possibilitem a reflexão e intervenção planejadas e avaliadas no contexto de trabalho do professor (SÃO PAULO, [2003], p. 11).

Tendo em vista essas considerações nos documentos, as Vivências Educadoras foram desenvolvidas por meio de instrumentos de coleta e análise de dados ligados à pesquisa científica. Confirmando esses dados, a ex-tutora do programa salientou que as Vivências Educadoras constituíam “muito mais a parte metodológica [...] eles estavam como **professores investigadores**. [...] Então eles observavam, eles tinham que observar, descobrir alguma coisa” (Entrevista (TUT.) PEC – 27/01/2012). Além disso, as estratégias de pesquisa desenvolvidas nas Vivências Educadoras forneciam uma base para a elaboração da monografia no programa, já que tinham a finalidade de:

[...] orientar o aluno-professor para a realização de um diagnóstico inicial da realidade da instituição na qual trabalha [...] detectando seus principais problemas, que serão **objeto de pesquisa posterior, a ser organizada em monografia de curso**. Para tanto, serão tematizados aspectos relativos à concepção de conhecimento do senso comum e científico, de ciência, de método científico, bem como aspectos envolvidos no planejamento e desenvolvimento de uma pesquisa acadêmica (SÃO PAULO, [2003b], p. 09).

Desse modo, o documento apresenta como um dos princípios do curso que “a dimensão da pesquisa na formação do professor deve garantir o desenvolvimento de uma postura de investigador que leve à reflexão sobre sua ação cotidiana” (SÃO PAULO, 2003, p. 13) e nesse sentido justifica essa ênfase na formação do professor como investigador a partir do seguinte argumento:

A produção de conhecimento, a partir de um entendimento maior da realidade em que atua, faz com que o aluno-professor tenha uma compreensão mais ampla do próprio exercício da profissão, por meio da análise de diferentes contextos, o que possibilita a criação de estratégias de intervenção mais adequadas às situações de ensino e aprendizagem vividas (SÃO PAULO, 2003, p. 13).



A análise do contexto educacional e das práticas pedagógicas possibilitaria o aprimoramento da prática docente. Esse aspecto que prioriza o desenvolvimento de uma postura investigativa na ação docente, tem relação com a lógica das competências que possibilita aos professores se adaptarem e agirem com maior flexibilidade diante das incertezas e imprevistos decorrentes da docência. Atrelado a essa perspectiva, as Vivências Educadoras ainda apresentam como objetivo o desenvolvimento de uma postura reflexiva dos alunos-professores:

Vivências educadoras é a denominação dos momentos de **ação e reflexão** prático-teóricas (SÃO PAULO, 2003, p. 19, grifos nossos).

[...] deverá incorporar os resultados da vivência anterior à seguinte, prosseguindo no seu processo de desenvolvimento de competências com a **apropriação de atitudes de um professor reflexivo** (SÃO PAULO, 2003, p. 19, grifos nossos).

Espera-se que os alunos-professores **reflitam sobre sua prática pedagógica**, a partir de determinados critérios de qualidade, com vistas ao planejamento e à intervenção nesses critérios e tendo como objetivo o desenvolvimento de uma prática que cada vez mais atenda aos direitos da criança pequena (SÃO PAULO, [2003b], p. 249, grifos nossos).

As Vivências Educadoras [...] visam ampliar horizontes de trabalho do aluno-professor ao associar sala de aula, escola e comunidade, articulando de forma integrada a **prática refletida** a partir de referências teóricas (SÃO PAULO, 2003, p. 15, grifos nossos).

[...] visando sistematizar um processo de **auto-observação e reflexão sobre seu trabalho** com as crianças (SÃO PAULO, [2003b], p. 259, grifos nossos).

A reflexão manifesta-se associada especialmente à prática pedagógica com o apoio de referências teóricas estudadas no curso. Sobressai nessa proposta a intenção de aprimoramento da prática docente a partir de processos reflexivos e de investigação sistemática, que contribuísse para o “**desenvolvimento de competências**” para atender às necessidades emergentes do trabalho dos professores.

*7.2.2. Projeto Pedagogia Cidadã: a reflexão como possibilidade de iniciação à pesquisa*

*educacional*

O Projeto Pedagogia Cidadã, embora com menos ênfase nos processos de investigação e reflexão, também apresenta indícios dessa perspectiva formativa nos documentos analisados:

O estágio, mais do que uma experiência prática vivida pelo aluno, é uma oportunidade para o educando refletir sobre os saberes trabalhados durante o curso de graduação (UNESP, 2003a, p. 05).

Art.1º - As atividades de estágio, além de proporcionarem ao estudante a participação em situações simuladas e reais de vida e trabalho, vinculadas à sua área de formação, bem como a análise crítica das mesmas, devem privilegiar também pesquisas e estudos integrando assim teoria e prática (UNESP, 2003b, Art. 1º).

Iniciação à pesquisa e ao ensino na qual a realidade escolar é, também, seu objeto de ação-reflexão-ação (UNESP, 2003a, p. 05).

[...] o grande movimento desse curso foi esse [...] o crescimento que elas tiveram foi maior no sentido de pesquisar o que elas faziam há muito tempo. Então pesquisar, refletir e daí elas voltavam para o ambiente já tentando aplicar aquela teoria que elas tinham (Entrevista (P.O.) – Pedagogia Cidadã – 15/06/2011).

Então quando a gente começou a ler muito sobre pesquisa-ação, e aí a gente: “viu, está vendo na prática o que vocês estão falando é essa teoria aqui, é o método, pesquisa-ação, é isso que vocês estão fazendo, vocês estão saindo de uma prática, pesquisando, ganhando riqueza em teoria e voltando para a ação” (Entrevista (P.O.) – Pedagogia Cidadã – 15/06/2011).

De acordo com os documentos do Projeto Pedagogia Cidadã, a reflexão e a pesquisa manifestam-se diretamente reacionadas à prática pedagógica visando a análise crítica do trabalho docente a partir dos conteúdos desenvolvidos no curso. É nesse sentido que a ex-orientadora de turma entrevistada adotava como alternativa a esse estágio a ideia de ação-reflexão-ação como forma de constante desenvolvimento do trabalho docente. O documento ainda considera que “a formação do profissional do magistério não deve desvincular-se da pesquisa. A reflexão sobre a realidade observada a partir de uma problematização constitui

uma forma de iniciação à pesquisa educacional” (UNESP, 2003a, p. 06). Desse modo, o programa considerava que a reflexão sobre questões da prática constitui um procedimento que possibilita o desenvolvimento da pesquisa educacional.

### 7.2.3. *PROESF: Reflexão e análise da própria prática pedagógica por parte dos alunos-professores.*

Embora o PROESF tenha desenvolvido o estágio supervisionado na própria sala de aula dos alunos-professores, a reflexão proposta pelo programa revelava-se na organização e planejamento das disciplinas como forma de promover uma relação entre os conteúdos do curso e a prática pedagógica desenvolvida pelos alunos-professores no exercício da docência. O projeto pedagógico do curso oferece informações a respeito dessa perspectiva:

Estágio Supervisionado I - Visto como formação em serviço tem por objetivo a prática, a **análise e a reflexão teórica** desta prática com vista ao **exercício autônomo e científico** da ação do educador na docência, administração e supervisão escolar (UNICAMP, [online], grifos nossos).

Nessa definição de estágio supervisionado é possível notar a importância atribuída aos processos de análise e reflexão da prática desenvolvida pelos alunos-professores tendo em vista uma ação mais autônoma e científica, baseada em conhecimentos que se afastam do senso comum e orientados pelas teorias da educação. A apropriação de uma postura investigativa e reflexiva dos professores é explicitada no projeto pedagógico do curso, cujos princípios se revestem das seguintes características:

[...] os conhecimentos da prática serão refletidos, garantindo novas formas de vinculação teoria e prática; focar a formação do professor como um pesquisador da sua ação docente, do trabalho coletivo e das proposições curriculares comprometidas com uma educação democrática; ter o trabalho pedagógico como objeto de reflexão das temáticas curriculares [...] (UNICAMP, [online]).

Assim, o curso pretende ser um espaço de reflexão, estudo e pesquisa das

suas atuais condições de desempenho profissional e das novas atividades educacionais, sendo, ao mesmo tempo, formação inicial e continuada (UNICAMP, [online]).

A esse respeito, o ex-professor do PROESF entrevistado descreveu como esse processo de reflexão ocorreu na disciplina sob sua responsabilidade:

[...] a gente montava um tipo de atividade que começava com o que esses alunos traziam, portanto, a experiência deles da sala de aula. Aí, essa experiência era objeto de análise, a gente discutia muito, aí leitura... E então assim, essa relação entre teoria e prática se deu efetivamente a partir desse processo de análise da prática (Entrevista PD/PROESF - 20/09/2011).

No entanto, a respeito da pesquisa desenvolvida no processo de formação dos professores em serviço, o entrevistado salientou que:

**A pesquisa estava muito mais ligada com o memorial** que eles tinham que fazer [...] O memorial é um texto que é produto da reflexão do aluno. Ele refletia sobre o quê? Ele escolhia um ou mais temas de interesse, quer dizer, é um tema que na avaliação do aluno provocou grande impacto nas suas ideias e na sua prática (Entrevista PD/PROESF - 20/09/2011).

A reflexão no PROESF previa a análise da prática fundamentada em conhecimentos teóricos desenvolvidos no curso, visando a formação de um “professor como um pesquisador da sua ação docente”. Considerando que a pesquisa estava mais relacionada com a elaboração dos memoriais, é possível dizer que a prática docente desenvolvida pelos alunos-professores durante os estágios constituiu objeto para essa análise fundamentada nos conhecimentos do curso. Além disso, a Prática Curricular constituiu uma disciplina que tinha por objetivo relacionar a “dimensão do conhecimento que tanto está presente [...] nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional” (UNICAMP, [online]). Desse modo, o curso estabeleceu que a Prática Curricular deveria proporcionar “situações em que se poderá dialogar, discutir, refletir, reavaliar, agir de forma que a ação-reflexão-ação possa ocorrer de forma contínua e interdisciplinar” (UNICAMP, [online]). A postura reflexiva almejada ao

perfil desse professor formado no PROESF também previa, portanto, o aprimoramento constante da prática em um movimento de ação-reflexão-ação.

#### *7.2.4. Licenciatura em Pedagogia - UNIVESP: o estágio supervisionado e os espaços de reflexão e investigação na formação da autonomia profissional do pedagogo.*

O curso de Licenciatura em Pedagogia oferecido pela UNIVESP também inclui na proposta de estágio supervisionado o objetivo de desenvolver posturas reflexivas e investigativas na formação dos alunos-professores:

O planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades de estágio devem apoiar-se nas reflexões desenvolvidas nas disciplinas da grade curricular do curso. Neste sentido, o estágio é [...] realizado com postura investigativa, integrativa e propositiva (UNESP, 2011a, p. 19).

A questão central das atividades de estágio a ser enfatizada é a de aprimorar a capacidade de reflexão dos professores, sem abrir mão da busca de habilidades e competências específicas das áreas de atuação do pedagogo. Este aspecto relaciona-se ao fato do estágio ser considerado, nesta proposta, como um espaço de investigação e de formação cultural e técnica do professor e do gestor (UNESP, 2011a, p. 12 - 13).

O estágio é um dos vários momentos desta formação e só tem sentido existir se for pensado e praticado como espaço de reflexão sobre o saber e o fazer pedagógico (UNESP, 2011a, p. 12).

[...] o estágio como parte do processo formativo, deve buscar a formação de um professor reflexivo, cujo conhecimento deve ser construído também a partir da prática (UNESP, 2011a, p. 19).

As atividades do estágio curricular devem ser desenvolvidas com caráter de investigação da realidade educacional e proporcionar o exercício contextualizado da prática pedagógica, possibilitando a transposição do conhecimento científico em saber escolar (UNESP, 2011a, p. 47).

Desse modo, o estágio supervisionado nesse curso tem como objetivo aprimorar a capacidade de reflexão dos alunos-professores sobre o saber e o fazer pedagógico,

constituindo também espaço de investigação como forma de elaboração de conhecimentos a partir da própria prática. O trabalho docente é, portanto, reconhecido nesse curso como um espaço de formação profissional e desenvolvimento de conhecimentos. O processo de reflexão, evidenciado na proposta de estágio supervisionado, mostra-se aliado ao objetivo de desenvolver uma autonomia dos alunos-professores no desempenho das atividades pedagógicas:

[...] proporcionar ao estagiário uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que **se forme como autor de sua prática** (UNESP, 2011a, p. 20, grifos nossos).

Em particular, e como síntese daqueles objetivos, o estágio deve ajudar a “desenvolver processos pedagógicos que visem à elaboração de conhecimentos teóricos e competências relativas à docência, **otimizando a reflexão, a prática pedagógica e a autonomia intelectual**” (UNESP, 2011a, p. 11, grifos nossos).

O termo *otimizar* aqui merece destaque, pois constitui um léxico comum no mundo empresarial e possui diversos significados como: obter maior rendimento, criar condições mais favoráveis ou tirar o melhor partido possível, estabelecer o valor ótimo de uma grandeza, melhorar (programa) de modo a ser o mais simples e o mais rápido possível, melhorar ao máximo as condições de; aproveitar ao máximo (meios, desempenho, processo etc), de modo a obter os melhores resultados possíveis etc (PRIBERAM [*online*]; MICHAELIS [*online*]). Nesse sentido a “otimização da reflexão, prática pedagógica e a autonomia intelectual” podem adquirir conotações ligadas ao desempenho do trabalho docente. Essa proposta de estágio supervisionado propõe, entre outras possibilidades, o desenvolvimento de Projetos Temáticos de Área que:

Constitui-se em instrumento de planejamento para atividades de pesquisa, ensino e gestão escolar junto às instituições educativas escolares e não escolares [...] Deve ser desenvolvido com um caráter investigativo e com potencial de contribuir para uma discussão do caráter teórico-prático que precisa estar presente na formação profissional (UNESP, 2011a, p. 37).

Essa possibilidade idealizada para o estágio supervisionado no curso tem como

princípio o desenvolvimento de procedimentos ligados à pesquisa tendo em vista a compreensão científica da realidade das instituições educativas. Essa perspectiva reforça a ideia de formação do professor-investigador.

Como visto nesses excertos, o curso de Pedagogia da UNIVESP apresenta entre os objetivos do estágio supervisionado o desenvolvimento de uma postura investigativa e a formação de um professor reflexivo. Com a reflexão sobre o saber e o fazer pedagógico aliada à investigação da realidade educacional, os documentos demonstram que o estágio supervisionado pretende o desenvolvimento da autonomia intelectual dos professores para que se formem como autores de sua prática.

### **7.3. Em busca do professor-reflexivo e do professor-investigador: mudanças no modo de conceber a formação docente**

As propostas de estágio supervisionado focalizados neste trabalho assumem como central a reflexão por parte dos alunos-professores, pautando-se em uma perspectiva acadêmica que valoriza o estabelecimento de relações entre teoria e prática. A partir dos conteúdos ministrados nos curso, buscava-se incitar análises críticas do trabalho docente, o exercício mais autônomo da docência e o aprimoramento da prática.

Como antes mencionado, a perspectiva de formação baseada no desenvolvimento de uma postura reflexiva e investigativa atribui ao professor a responsabilidade por sua própria formação e pelo diagnóstico das necessidades enfrentadas no ambiente de trabalho, devendo, portanto, atualizar-se, em uma formação permanente. A própria prática e o ambiente onde se desenvolve as atividades profissionais são considerados elementos fundamentais para o desenvolvimento de novos conhecimentos.

A reflexão e a investigação constituem elementos comuns nos discursos atuais sobre a formação de professores. Longarezi et al (2009) identificou nas publicações do grupo de trabalho sobre formação de professores (GT8) da ANPEd, entre os anos de 2003 a 2007, uma concepção de formação inicial reflexiva e crítica como base para uma formação continuada, enfatizando os saberes da experiência, os processos de reflexão sobre a prática e as trocas coletivas que permitem uma reconstrução contínua da identidade docente enquanto um processo inacabado. A pesquisadora adverte que essa prática precisa estar fundamentada pela teoria e ressalta a importância da pesquisa para o desenvolvimento da autonomia profissional

docente (LONGAREZI et al, 2009).

Manzano (2008) também identificou uma atenção acentuada à ideia de reflexão e investigação na formação de professores ao analisar artigos publicados na Revista Brasileira de Educação da ANPEd o período de 1995 a 2005. A autora salienta que, entre outros aspectos, a ideia de professor reflexivo recebe grande destaque nas publicações analisadas, apresentando uma valorização dos saberes da experiência e reflexão dos professores sobre a própria prática.

De acordo com Perrenoud (2000), a prática reflexiva recebe destaque à medida que “os recursos cognitivos mobilizados pelas competências devem ser atualizados, adaptados a condições de trabalho em evolução” (PERRENOUD, 2000, p. 156) e por isso a competência de administrar a própria formação contínua é salientada nas práticas de formação. O autor destaca em seu livro “Dez novas competências para ensinar”, a importância dos professores desenvolverem a competência de administrar sua própria formação contínua tendo em vista que “ela condiciona a atualização e o desenvolvimento de todas as outras [competências]” (PERRENOUD, 2000, p. 155). Desse modo, o autor apresenta cinco componentes principais dessa competência:

[...] saber explicitar a própria prática, estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua, negociar um projeto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede), envolver-se em tarefa em escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo, acolher a formação dos colegas e participar dela (PERRENOUD, 2000, p. 158).

Para Perrenoud (2000), a competência para “saber explicitar a própria prática” compõe a base para a autoformação dos professores considerando que a formação não constitui apenas a participação em cursos, mas “é aprender, é mudar a partir de procedimentos pessoais e coletivos de autoformação” (p. 160). De acordo com o autor, o mecanismo fundamental para essa autoformação é o que Schön (1994, 1996) denomina de *prática reflexiva*, que apesar das diferentes interpretações, convida a uma reflexão “mais metódica que não seja movida apenas por suas motivações habituais – angústia, preocupação de antecipar, resistência do real, regulação ou justificativa da ação – mas por uma vontade de aprender metodicamente com a experiência e de transformar sua prática [...]” (PERRENOUD, 2000, p. 160). O autor ressalta que:



Em todos os casos a prática reflexiva é uma fonte de aprendizagem e de regulação. A diferença é que nossa maior inclinação é pôr esses mecanismos a serviço de uma adaptação às circunstâncias, de um aumento de conforto e de segurança, ao passo de que o exercício metódico de uma prática reflexiva poderia tornar-se uma alavanca essencial de autoformação e de inovação e, por conseguinte, de construção de novas competências e de novas práticas (PERRENOUD, 2000, p. 160).

Desse modo, a valorização da reflexão na formação de professores é resultado de um movimento mais amplo que se vincula ao campo da formação profissional. Donald Schön é um dos precursores da concepção de reflexão como um elemento formativo, e oferece contribuições para a compreensão dessa categoria identificada nos quatro cursos analisados. O autor em referência elaborou dois livros abordando a reflexão como um processo de formação profissional. No primeiro livro publicado em 1993, denominado *The Reflexive Practitioner*<sup>6</sup>, o autor defende uma nova epistemologia da prática fundada no desenvolvimento do conhecimento profissional a partir da reflexão-na-ação. No segundo livro *Educating the reflective practitioner* (2000 [1998]), Donald Schön aprofunda a discussão sobre a reflexão, discorrendo sobre a ideia de conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação. Nessa obra, o autor desenvolve uma crítica à racionalidade técnica enquanto uma epistemologia predominante nas faculdades que se dedicam à pesquisa, oriundas de um paradigma positivista em que os profissionais são formados para solucionar problemas instrumentais com base em explicações teóricas e técnicas derivadas do conhecimento científico.

Schön (2000) salienta que nos últimos 20 anos os problemas da prática tornaram-se mais complexos, dificultando aplicações técnicas e demandando a necessidade de improvisar, inventar e testar estratégias produzidas pelo próprio profissional. O autor aponta a existência de “zonas indeterminadas da prática” como um aspecto central da prática profissional, explicando que elas representam:

[...] a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica. Quando uma situação problemática é incerta, a solução técnica de problemas depende da construção anterior de um problema bem delineado, o que não é, em si, uma tarefa técnica (SCHÖN, 2000, p. 17).

---

<sup>6</sup> SCHÖN, D. *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Jossey-Bass, 1983.

Considerando as incertezas decorrentes da prática, o autor destaca a emergência de uma crise de confiança na educação profissional afirmando que “se as profissões especializadas são acusadas de ineficácia e inadequação, suas escolas são acusadas de não conseguir ensinar os rudimentos da prática ética e efetiva” (SCHÖN, 2000, p. 18). A perspectiva técnica da formação tem como pressuposto que uma ação competente profissional seria aquela que busca os procedimentos mais adequados para atender às situações estáveis:

[...] as escolas profissionais da universidade moderna, dedicada à pesquisa estão baseadas na racionalidade técnica [...] ainda incorpora a ideia de que a competência prática torna-se profissional quando seu instrumental de solução de problemas é baseado no conhecimento sistemático, de preferência científico [...] Assim o currículo normativo apresenta em primeiro lugar, a ciência básica, relevante, em seguida, a ciência aplicada relevante e, finalmente um espaço de ensino prático no qual se espera que os estudantes aprendam a aplicar o conhecimento baseado na pesquisa aos problemas da prática cotidiana (SCHÖN, 2000, p. 19).

Schön (2000) sublinha a necessidade de uma formação baseada na prática profissional e, nesse sentido, salienta o desenvolvimento de um *talento artístico* (“artistry”) que significa “a competência através da qual os profissionais realmente dão conta das zonas indeterminadas da prática” (p. 22) ou ainda “tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas” (p. 29). Nesse sentido o autor cita o exemplo da residência médica (ou o estágio) sob a orientação de um clínico experiente, que desenvolve saberes que vão além da aplicação de conhecimentos da ciência médica ensinados em sala de aula, possibilitando aos estudantes desenvolverem uma arte que ultrapassa modelos estabelecidos. Desse modo, o autor salienta que “o ensino prático em medicina está tão relacionado com uma arte autônoma de prática clínica quanto o aprendizado da aplicação da teoria oriunda da pesquisa” (SCHÖN, 2000, p. 22).

Diante dessas considerações, é possível dizer que os estágios supervisionados na formação de professores possibilitam maior contato com práticas profissionais docentes e, conseqüentemente, o desenvolvimento de conhecimentos que ultrapassam aqueles teóricos aprendidos no curso. No campo da formação de professores essa valorização das práticas profissionais se intensifica nas propostas mais atuais, como é o caso de algumas iniciativas de residência educacional e pedagógica, que propõem uma imersão mais sistemática no campo profissional, valorizando os conhecimentos oriundos da prática docente. No caso dos cursos

analisados, como o PEC - Formação Universitária e o PROESF, essa valorização da prática revela-se ainda mais acentuada, pois, consideram nos estágios que o trabalho docente desenvolvido pelos alunos-professores em sala de aula constitui importante espaço de formação docente.

O talento artístico destacado por Schön (2000) fundamenta-se em uma formação baseada no “ensino prático-reflexivo” como um “ensino voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para a competência em zonas determinadas da prática” (p. 25). Nesse sentido o autor salienta a necessidade das instituições formadoras reestruturarem seus currículos para integrar o ensino prático reflexivo como elemento fundamental para a formação profissional.

Para descrever o processo de ensino prático-reflexivo, Schön (2000) conceitua a ideia de *conhecer-na-ação* como “um processo tácito, que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente e que funciona, proporcionando os resultados pretendidos, enquanto a situação estiver dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal” (p. 33). Entretanto, a rotina comum produz resultados inesperados e imprevisíveis que demandam uma reflexão que ultrapassa o conhecimento-na-ação para responder a essas situações. O autor salienta que existem duas formas de reflexão: a primeira consiste em *refletir sobre a ação* em um momento posterior a sua execução, analisando como o *conhecer-na-ação* possibilitou o resultado diante do inesperado; a segunda é *refletir-na-ação* que ocorre no momento em que essa ação se desenvolve buscando novas formas de interferência na situação para obter o melhor resultado. Nesse processo de reflexão, ocorre uma interlocução entre o fato inesperado e conhecimento-na-ação. Desse modo, o autor pontua que:

A reflexão-na-ação tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, nesse processo, reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas (SCHÖN, 2000, p. 33).

Para o autor, essa função crítica da reflexão-na-ação é que a diferencia da ideia de conhecer-na-ação considerada um processo tácito e espontâneo. Schön (2000) explica que os profissionais podem desenvolver um novo tipo de *conhecer-na-ação* a partir da *reflexão-na-ação* e, portanto, o primeiro não se refere exclusivamente aos conhecimentos acadêmicos

ensinados na universidade, derivando também das experiências na prática.

A importância desse modo de conceber o conhecimento profissional na prática recai sobre a consideração do autor de que: “na epistemologia da prática alternativa sugerida neste livro, o talento artístico profissional é entendido em termos de reflexão-na-ação e cumpre um papel central na descrição da competência profissional” (SCHÖN, 2000, p. 38). Constitui, portanto, uma capacidade de improvisar, de criar, recorrer a outros conhecimentos e experiências buscando novas alternativas para atender às necessidades emergentes na situação em andamento.

De acordo com Schön (2000), a diferença entre conhecimento-na-ação e reflexão-na-ação pode ser sutil, pois, ambos são processos que podem ser desenvolvidos sem a necessidade de explicitar verbalmente o que se está realizando, citando o exemplo de que “improvisadores habilidosos ficam, muitas vezes, sem palavras ou dão descrições inadequadas quando lhes pergunta o que fazem” (p. 35). Desse modo, o autor salienta que:

Sermos capazes de refletir-na-ação é diferente de sermos capazes de refletir sobre nossa reflexão-na-ação, de modo a produzir uma boa descrição verbal dela. E é ainda diferente de sermos capazes de refletir sobre a descrição resultante. Contudo, nossa reflexão sobre nossa reflexão-na-ação passada pode conformar indiretamente nossa ação futura (SCHÖN, 2000, p. 35-36).

A *reflexão sobre a reflexão-na-ação* requer uma explicitação verbal, ou seja, um resgate reflexivo sobre as decisões tomadas nas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas. Esse modo de refletir sobre a reflexão-na-ação provoca a possibilidade de construir conhecimentos que podem ser invocados em uma situação futura. Tendo em vista as ideias do autor, é possível considerar que esta temática reveste maior complexidade, derivando propostas formativas diversificadas, dependendo do modo como se interpreta a reflexão na formação.

Pimenta (2006) destaca que as ideias de Donald Schön impulsionaram um extenso debate no campo científico e político que envolve a formação de professores, tematizando no discurso educacional questões como o currículo necessário para a formação de professores reflexivos e pesquisadores em uma articulação entre universidade e escola. Desse modo, a prática reflexiva vem apontando uma “valorização do processo de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa” (PIMENTA, 2006, p.

22).

Tendo em vista essa valorização do processo de produção do saber docente decorrente da repercussão do conceito de professor reflexivo, Pimenta (2006) indaga sobre o tipo de reflexão que vem sendo realizada pelos professores. Nesse sentido pontua que alguns autores apontam um crescente “praticismo” na formação dos professores, considerando que a prática seria o suficiente para a construção dos saberes docentes, resultado de um “possível individualismo, fruto de uma reflexão em torno de si própria” (PIMENTA, 2006, p. 22). A reflexão pensada dessa forma pode gerar uma banalização e uma apropriação acrítica dessa concepção no campo da formação docente.

De acordo com Maués (2007), a “formação prática /validação das experiências” como um dos eixos das reformas na formação de professores evidencia uma valorização dos saberes práticos que contribuem para uma a noção de reflexão no senso comum vinculada a introspecção, ou seja, “a explicitação existencial do implícito na ação do agente”, reduzindo a ação à dimensão subjetiva e experiencial.

Nesse mesmo sentido, Lüdke (2010) baseia-se nas ideias de Contreras (1997)<sup>7</sup>, para salientar o risco de um reducionismo da concepção de reflexão ao limitar-se à solução de problemas oriundos da própria sala de aula. Desse modo, a autora salienta a necessidade de uma reflexão enquanto um processo crítico, que “sintonize com as necessidades da realidade mais ampla onde se insere a escola, numa perspectiva transformadora na qual o professor se solidarize antes com os mais necessitados, que com seus pares profissionais” (LUDKE, 2010, p. 31). De acordo com a autora, as teorias podem contribuir para uma reflexão crítica, possibilitando ao professor a compreensão dos aspectos limitantes de seu trabalho e desenvolver estratégias de luta para superá-los.

Os dados dos estágios supervisionados nos programas analisados indicam o objetivo de aprimoramento da prática docente e o desenvolvimento de conhecimentos a partir de processos de reflexão e investigação, em uma relação com as teorias estudadas no curso. Desse modo, como antes destacado, o PEC - Formação Universitária (SÃO PAULO, 2003) visa com as Vivências Educadoras oferecer “momentos de ação e reflexão prático-teóricas” (p. 19) e a articulação “da prática refletida a partir de referências teóricas” (p. 15). O Projeto Pedagogia Cidadã também salienta que a “análise crítica [das situações do trabalho], deve privilegiar também pesquisas e estudos integrando assim teoria e prática” (UNESP, 2003b, Art. 1º). Já, o PROESF visava “a análise e a reflexão teórica desta prática com vista ao

---

<sup>7</sup> CONTRERAS, J. D. *La autonomia del profesorado*. Madri: Morata, 1997.

exercício autônomo e científico da ação do educador” considerando que os conhecimentos da prática deveriam ser “refletidos, garantindo novas formas de vinculação teoria e prática” (UNICAMP, [online]). E, por último, o curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP considera que o estágio deve ajudar a “desenvolver processos pedagógicos que visem à elaboração de conhecimentos teóricos e competências relativas à docência, otimizando a reflexão, a prática pedagógica e a autonomia intelectual” (UNESP, 2011a, p. 11).

Contribuindo para essa discussão, Pimenta (2006) destaca que:

[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista, para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2006, p. 24).

Pimenta (2006) aponta a necessidade de interlocução entre a reflexão da prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos no curso. Com essa compreensão, a autora ainda destaca que a ideia de professor investigador muitas vezes não é acompanhada de uma crítica ao contexto social em que ocorre a prática educativa e isso corrobora para um reducionismo da investigação, desenvolvida especialmente sobre os problemas pedagógicos decorrentes da prática docente.

Apesar das críticas estabelecidas à banalização desses conceitos, Pimenta (2006) destaca que alguns autores apontam possibilidades positivas para a formação do professor reflexivo e investigador, desde que se considere a inseparabilidade entre teoria e prática, pois o conhecimento docente não se constrói apenas pela prática, mas por um processo que também envolve teorias pedagógicas. Acrescenta ainda que a prática reflexiva deve considerar as condições sociais onde o profissional docente exerce suas atividades, desenvolvendo a consciência do papel político de sua ação no direcionamento dos objetivos democráticos e emancipatórios, além de focalizar a coletividade transformando as escolas em comunidades de aprendizagem (PIMENTA, 2006).

Ludke (2010) assinala que a ampla propagação das ideias de Schön tem aproximado cada vez mais as concepções de reflexão e pesquisa e, conseqüentemente, de professor-reflexivo e professor-pesquisador. Apesar dessas considerações, Ludke (2010) destaca a

necessidade de se distinguir essas concepções, afirmando que a reflexão é essencial para ação docente, mas não está necessariamente ligada à pesquisa, entretanto a pesquisa implica em uma reflexão. Além disso, a autora salienta a importância de oferecer as condições necessárias à pesquisa na formação de professores, assinalando que:

O futuro professor que não tiver acesso à formação e à prática de pesquisa terá, a meu ver, menos recursos para questionar devidamente sua prática e todo o contexto no qual ela se insere, o que o levaria em direção a uma profissionalidade autônoma e responsável. Trata-se, pois, de um recurso de desenvolvimento profissional, na acepção mais ampla que esse termo possa ter (LUDKE, 2010, p. 51).

Considerando a existência de um consenso a respeito da pesquisa como elemento essencial na formação de professores, fazendo parte do trabalho do professor, André (2010) discute como esse conceito vem se manifestando nos cursos e programas de formação docente inicial e continuada. Com base na literatura internacional e brasileira que vem explorando essa temática a partir do final da década de 1980 e intensificando-se nas décadas seguintes, a autora aponta fatores comuns nesse discurso:

Embora enfatizem pontos diferentes, essas proposições têm raízes comuns, pois todas elas valorizam a articulação entre teoria e prática na formação docente, reconhecem a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática, atribuem ao professor um papel ativo no próprio processo de desenvolvimento profissional, e defendem a criação de espaços coletivos para desenvolver comunidades reflexivas (ANDRÉ, 2010, p. 57).

Apesar da consonância desses aspectos, a autora pontua que esse movimento inserido na formação de professores é amplo e vem assumindo diversas configurações:

De fato, as interpretações desse conceito têm sido as mais variadas: para alguns, formar o professor pesquisador significa levar o futuro docente a realizar um trabalho prático ou uma atividade de estágio que envolve tarefas de coleta e análise de dados. Para outros, significa levar os futuros professores a desenvolver e implementar projetos ou ações nas escolas. E há ainda os que se valem do prestígio comumente associado à pesquisa para

divulgar a ideia como um novo selo, um modismo ou uma marca de propaganda (ANDRÉ, 2010, p. 57).

Para André (2010) essa variação de interpretações do conceito de professor pesquisador pode ocasionar uma banalização do papel da pesquisa na formação docente. Além disso, a autora salienta que, se o objetivo é a formação de professores para atuar no ensino, é preciso considerar as possibilidades e as condições de realização dessa pesquisa no trabalho docente.

Na esfera das políticas de formação, essa discussão é apresentada na Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior (BRASIL, 2001) que também salienta a distinção entre pesquisa acadêmica e a pesquisa a ser desenvolvida pelos professores na escola, focalizando especialmente a prática e o contexto em que a mesma está inserida:

Por essas razões, a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou pesquisa científica. Refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino (BRASIL, 2000, p. 45).

A esse respeito, André (2010) ainda destaca a necessidade de se distinguir o ato pedagógico de um ato de pesquisa, pois são atividades que exigem conhecimentos, habilidades e atitudes diferentes e, citando Charlot (2001)<sup>8</sup>, argumenta que a pesquisa possibilita focalizar alguns aspectos da educação, mas não alcança toda a complexidade do ensino. A autora problematiza que apesar da importância do professor observar, formular questões e hipóteses, selecionar dados por meio de instrumentos de pesquisa que o auxiliem a elaborar soluções para os problemas identificados de sua prática, o ensino frequentemente impõe situações imprevisíveis que exigem do professor a tomada de decisões imediatas e que muitas vezes não dispõe tempo suficiente para esses procedimentos de investigação.

Tendo em vista essa discussão sobre o papel da reflexão e da pesquisa na formação de

---

<sup>8</sup> CHARLOT, B. *Formação de professores, pesquisa e política na educação*. Conferência proferida na Faculdade de Educação da USP, em 28/3/2001.



professores, destacam-se dois aspectos: a reflexão não se resume apenas à análise da prática e deve relacionar-se com uma interpretação teórica e crítica dos fenômenos educacionais e, a pesquisa no trabalho docente não é suficiente para atender as necessidades da prática.

Ludke (2010) salienta que, para a efetivação da pesquisa na formação, há a necessidade de predispor condições suficientes para todas as formas de pesquisa que atendam as necessidades contexto escolar. André (2010) também compartilha essa mesma ideia:

[...] esperar que os professores se tornem pesquisadores, sem oferecer as necessárias condições ambientais, materiais, institucionais implica, por um lado, subestimar o peso das demandas do trabalho docente cotidiano e, por outro, os requisitos para um trabalho científico de qualidade (ANDRÉ, 2010, p. 60).

Tendo em vista essas considerações, André (2010) apresenta algumas possibilidades para a articulação entre ensino e pesquisa. Uma delas é a “pesquisa como eixo integrado na organização curricular” da formação inicial ou continuada de professores com o objetivo de desenvolver habilidades e atitudes de investigação ou ainda proporcionar a discussão e análise de pesquisas realizadas sobre o cotidiano escolar nas disciplinas do curso. Além dessa possibilidade, a autora aponta o desenvolvimento de *pesquisa em colaboração* reunindo os professores universitários em parceria com os professores das escolas para investigações que visem a melhoria do ensino.

Alarcão (2011) salienta que o processo de reflexão necessita de um “triplo diálogo” envolvendo o diálogo consigo próprio, com os outros que já construíram anteriormente conhecimentos de referência e com a própria situação vivenciada. Nesse sentido indica a pesquisa-ação como uma alternativa nesse processo, devendo a reflexão ser “sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes” (p. 50). Para a autora, a pesquisa-ação nos últimos anos vem sendo considerada importante para a formação, aliada à ideia de que a reflexão sobre experiência e a compreensão da realidade contribuem para essa formação. A autora considera a pesquisa-ação como uma “metodologia de intervenção social cientificamente apoiada e desenrola-se segundo ciclos de planificação, ação, observação, reflexão” (ALARCÃO, 2011, p. 52). Tendo por referência as ideias de Kolb (1984)<sup>9</sup>, a autora descreve esse processo da seguinte maneira:

---

<sup>9</sup> KOLB, D. *Experiential Learning. Experience as the Source for Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1984.

Tomando como ponto de partida os problemas emergentes da prática cotidiana dos professores como atores envolvidos, e se efetivamente eles forem assumidos como problemas relativamente aos quais se quer dar uma resposta, impõe-se, como primeira tarefa, a compreensão do problema nos seus vários elementos. Este processo de desocultação da situação problemática, esta análise estruturada e enquadradora, decorre de um processo de observação e reflexão, necessário à adequada conceptualização da solução a planificar, que ocorre na fase seguinte. Compreendido o problema, urge planificar a solução de ataque e pô-la em execução para, de seguida, se observar o que resulta da experiência, se conceptualizarem resultados e problemas emergentes, se planificar ou replanificar, entrando assim num novo ciclo da espiral da pesquisa-ação (ALARCÃO, 2011, p. 53).

Além da pesquisa-ação, Alarcão (2011) também apresenta outras possibilidades para o desenvolvimento da capacidade de reflexão: análise de casos, narrativas, elaboração de portfólios reveladores do processo de desenvolvimento seguido, questionamento dos outros atores educativos, confronto de opiniões e abordagens, grupos de discussão, auto-observação, supervisão colaborativa e perguntas pedagógicas. É importante considerar que esses exemplos podem contribuir para a compreensão sobre o modo como a reflexão foi concebida e desenvolvida nos cursos de formação de professores em serviço focalizados nesse estudo.

A análise de casos, por exemplo, permite aos professores expressarem seus pensamentos em relação a uma situação concreta que, de algum modo, chamaram sua atenção e que merecem uma reflexão, revelando o que eles (ou seus alunos) fazem, sentem, pensam e conhecem (ALARCÃO, 2011). Desse modo, constituem “descrições, devidamente contextualizadas, que revelam conhecimento sobre algo que, normalmente é complexo e sujeito a interpretações” (ALARCÃO, 2011, p. 56). Porém, baseando-se nas ideias de Shulman (1986)<sup>10</sup>, Alarcão (2011) salienta que essa estratégia formativa exige uma interpretação teórica do fato descrito para a construção de conhecimentos no processo formativo. A autora também indica as narrativas com um processo importante para a formação, que incide sobre registros de informações significativas sobre fatos, contexto físico, social e emocional do momento, considerando que as situações vividas constituem ponto de partida para a reflexão sobre as finalidades e os contextos educativos.

A perspectiva apresentada por Alarcão (2011) a respeito da análise de casos e narrativas se aproxima do modo como o PROESF organizou os registros das atividades desenvolvidas pelos alunos-professores no exercício docente durante o período de formação, utilizando-se de portfólios e de memoriais de formação. Desse modo, o portfólio representa a

---

<sup>10</sup> SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), p. 4-14, 1996

narrativa dos alunos-professores sobre as experiências do curso:

No final do semestre eles faziam um portfólio reflexivo sobre a disciplina, sobre a possibilidade, intenção ou não de trabalho com essa disciplina em sala de aula. Eu li os trezentos e oitenta portfólios finais e, desses trezentos e sessenta, oitenta por cento deles demonstraram intenção de realizar o trabalho em sala de aula (Entrevista AP/ PROESF - 04/11/2011).

De modo mais integrado com a pesquisa, o PROESF propôs o desenvolvimento de memoriais considerado pelo ex-professor de disciplina e a ex-assistente pedagógica nas entrevistas um instrumento importante na formação dos professores em serviço. Tal proposta foi descrita pelo ex-professor de disciplina entrevistado da seguinte maneira:

A pesquisa estava muito mais ligada com o memorial que eles tinham que fazer [...] O memorial é um texto que é produto da reflexão do aluno. Ele refletia sobre o quê? Ele escolhia um ou mais temas de interesse, quer dizer, é um tema que na avaliação do aluno provocou grande impacto nas suas ideias e na sua prática. Ele, durante o curso entrou em contato com um monte de assunto, temas e assuntos e etc. Então assim, ele era orientado a identificar temas pelo impacto que teve nas ideias e na vida dele. Então, o memorial ele tinha uma estrutura que o aluno iria relatar esse processo. Só que ao relatar esse processo, ao contar sobre as experiências que ele viveu aqui, ele tinha que cuidar da parte acadêmica, que livro ele leu, quais são os autores que lhe afetaram, que tipo de coisa aconteceu... Então ele não é um trabalho acadêmico comum que se está imaginando, entendeu, por que ele fala muito da experiência de vida, mas, também tem um lado acadêmico porque eles trabalham juntos. Então, a reflexão ela é fundamentada na literatura (Entrevista PD/PROESF - 20/09/2011).

Desse modo, os memoriais podem ser comparados com a “análise de casos” exemplificada por Alarcão (2011), já que constituem uma reflexão baseada em uma interpretação teórica a respeito de um tema que os alunos-professores consideraram importante para sua formação e sua prática.

Especificamente sobre a possibilidade de pesquisa no estágio supervisionado, Ghedin (2004) descreve uma proposta no artigo “A Pesquisa como Eixo Interdisciplinar no Estágio e a Formação do Professor Pesquisador-Reflexivo”. O autor considera a pesquisa como um elemento articulador entre teoria e prática, além de constituir um instrumento epistemológico

e metodológico do processo de construção de conhecimentos na formação dos professores. Para ele, o processo de reflexão na ação e sobre a ação valoriza a prática docente como fonte de pesquisa possibilitando ao professor maior autonomia no percurso de sua formação profissional. Nesse sentido autor salienta que a formação docente precisa:

[...] desenvolver um modelo de produção de conhecimento, no processo de formação de professores, que se oriente por padrões científicos, de modo que se possa, sistemática e metodicamente, criar um mapeamento das práticas que orientam as ações dos professores no exercício de sua profissionalidade [...] A universidade, além do cuidado com a formação voltada para o ensino, não pode descuidar-se de uma preocupação com a formação do cientista da educação - aquele estudioso que se volta para os problemas que atingem a educação na sua interface social. Isso pode dar-se mais na pós-graduação, mas nada impede que se inicie na graduação (GHEDIN, 2004, p. 60).

Para isso, Ghedin (2004) propõe uma articulação entre as disciplinas do curso que permitam uma investigação sistemática de determinado objeto no decorrer do processo formativo e, desse modo destaca que “o estágio como prática orientada pela pesquisa pode ser uma maneira para criar condições para o surgimento de atitudes mais interdisciplinares” (p. 61). Com base nessa ideia, a “pesquisa como prática profissional” possibilitaria a construção de uma identidade docente a partir da apropriação de uma postura investigativa utilizando-se de um processo sistemático e metódico de pesquisa que permita aos professores a ampliação de sua compreensão e de sua atuação no campo de trabalho. Desse modo, propõe o desenvolvimento de um estágio profissional pautado na metodologia da pesquisa-ação, com enfoque direcionado à pesquisa colaborativa, envolvendo a colaboração de professores das universidades, futuros professores estagiários e professores das escolas.

A pesquisa-ação foi citada no Projeto Pedagogia Cidadã, nas atividades propostas pela ex-orientadora de turma entrevistada que descreve o estágio da seguinte maneira:

Então quando até a gente começou a ler muito sobre pesquisa-ação, e aí a gente: “viu, está vendo na prática o que vocês estão falando é essa teoria aqui, é o método, pesquisa-ação, é isso que vocês estão fazendo, vocês estão saindo de uma prática, pesquisando, ganhando riqueza em teoria e voltando para a ação” (Entrevista (P.O.) – Pedagogia Cidadã – 15/06/2011).

Apesar dessa informação, cabe considerar que se trata de um modo particular utilizado pela orientadora de turma para o aproveitamento do tempo integrando as atividades de pesquisa do Trabalho de Conclusão do curso e o estágio supervisionado, porém essa perspectiva não pode ser descartada da concepção desse estágio supervisionado no Projeto Pedagogia Cidadã.

Embora as ideias de Schön (2000, [1987]), Ghedin (2004), Pimenta (2006), Maués (2007), Ludke (2010), André (2010) e Alarcão (2011) aqui discutidas tencionem diferentes perspectivas, apresentam como eixo principal na proposta de formação profissional a consideração da complexidade da ação, reconhecendo a prática como elemento formativo, o que traz no cenário educacional a necessidade de um perfil profissional docente mais versátil e em constante atualização, sendo a pesquisa e reflexão instrumentos essenciais para essa perspectiva.

Desse modo, foi identificado que os cursos analisados manifestam nos estágios supervisionados uma valorização da reflexão e pesquisa como possibilidade de aprimoramento das atividades profissionais. Como já ressaltado por André (2010) a concepção de reflexão e investigação na formação docente possui múltiplas interpretações, citando como exemplo estágios que envolvem coleta e análise de dados, ou o desenvolvimento de projetos ou ações nas escolas etc. Desse modo, os dados também demonstraram que essa perspectiva se diversifica nos estágios supervisionados dos cursos de formação em serviço analisados. Cabe salientar que alguns programas enfatizam mais a reflexão e outros a pesquisa nos estágios.

Os cursos têm investido em uma formação baseada no desenvolvimento de posturas reflexivas e investigativas que possibilitem aos professores tomar decisões, testar novas estratégias e construir novos conhecimentos para agir com maior efetividade nas situações complexas da docência que exigem mais que conhecimentos técnicos aprendidos na formação.

Essa postura criativa e autônoma atribuída à ação docente tem suas bases nas ideias de Schön que, como dito, propõe o desenvolvimento de um “talento artístico” por meio de processos de reflexão-na-ação, que possibilitem ao profissional atuar diante das situações únicas e incertas emergentes da prática cotidiana. Nesse sentido Schön (2000) propõe o “ensino prático-reflexivo” que auxilie os estudantes a desenvolverem o “talento artístico” considerado fundamental para atuação nas zonas determinadas da prática e, isso requer uma reestruturação curricular das instituições formadoras.

Seguindo esse raciocínio, os professores em formação nesses programas especiais já

possuem certa experiência na prática docente e, portanto, têm incorporado o que Schön (2000) denomina de conhecimento-na-ação, que constitui “um processo tácito, que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente e que funciona, proporcionando os resultados pretendidos, enquanto a situação estiver dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal” (p. 33). Tendo em vista o constante aprimoramento da prática docente, os cursos analisados focalizam a formação desses professores em serviço baseada em processos de reflexão-na-ação com o objetivo de incorporar competências que possibilitem aos professores lidarem com as incertezas da prática.

O desenvolvimento da capacidade de reflexão-na-ação alinha-se, portanto, a outra perspectiva atualmente emergente nas políticas de formação, constituindo um dos princípios na formação de professores, tendo em vista o desenvolvimento de competências (habilidades cognitivas e comportamentais) para agir nas incertezas da prática.

Diante da discussão empreendida a respeito do modelo de formação delineado nos cursos focalizados (PEC - Formação Universitária, PROESF, Pedagogia Cidadã e Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP) foram levantados dados que indicam, na maioria dos casos, uma flexibilização curricular que proporcionou o ajustamento das atividades de estágio supervisionado à formação dos alunos-professores já experientes no magistério, buscando com esse dispositivo um perfil profissional docente mais flexível, capaz de adaptar-se às situações diversas, de refletir e investigar os processos que envolvem o trabalho e com isso desenvolver novos conhecimentos para aprimorar a prática. Seguindo essa linha de raciocínio, a capacidade de adaptação promovida pela flexibilização do perfil profissional docente, a apropriação de competências, e o constante aprimoramento da prática por meio de uma postura investigativa e reflexiva nos estágios supervisionados dos cursos analisados, está em consonância com o modo de conceber a formação que vem se intensificando a partir das rápidas mudanças decorrentes do contexto social e econômico em âmbito mundial que impõe a necessidade de constante atualização dos indivíduos, ou seja, uma formação ao longo da vida.

## 8. A PRÁTICA COMO EIXO DA FORMAÇÃO DOCENTE E AS DIFERENTES MODALIDADES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Críticas à formação de professores baseada em uma racionalidade técnica vêm ampliando as discussões no campo educacional e impulsionando maior valorização da prática docente como um elemento importante na formação. Emergem então nas propostas de formação, mecanismos formativos ancorados na prática docente que buscam desenvolver a capacidade de reflexão e de investigação por parte dos professores. Seguem nessa direção, as propostas de estágio supervisionado presentes nos programas de formação em serviço aqui focalizados.

Essa valorização da prática docente como referência para a formação revela-se no PROESF e no PEC - Formação Universitária, onde o trabalho desenvolvido pelos alunos-professores na própria sala de aula é assumido nos estágios como espaço fecundo de formação profissional e de produção de conhecimentos.

Como já citado em outros capítulos, o PROESF concebe o estágio supervisionado como uma formação em serviço tendo como objetivo a reflexão da prática pedagógica desenvolvida pelos alunos-professores em sua própria sala de aula (UNICAMP, [online]).

De modo semelhante, o PEC - Formação Universitária organizou cada Vivência Educadora em dois momentos: Vivências de Aplicação e Vivências de Observação. As Vivências de Observação poderiam ser realizadas em instituições educativas de nível de ensino complementar àquele em que os alunos-professores atuavam (SÃO PAULO, [2003b]). E as Vivências de Aplicação previam o “planejamento, a realização e a análise das atividades desenvolvidas com as crianças da sala de aula do próprio aluno-professor” (SÃO PAULO, [2003b], p. 231).

Ao proporem que os alunos-professores realizassem o estágio supervisionado de prática de ensino em sua própria sala de aula, os programas aqui focalizados apontavam para uma modalidade de estágio até então ausente (ou, no mínimo, pouco explorada) no cenário brasileiro da formação docente: o estágio em responsabilidade e em situação de trabalho. O estágio, segundo essa perspectiva, ocorre já em situação real de trabalho: o aluno-professor é o docente da classe, reconhecido como tal pela instituição, pelos alunos, pelos pais etc. Embora os estágios em responsabilidade e em situação de trabalho constituam para nós novidades, já são tradicionalmente empregados em outros países, inclusive na formação inicial dos professores.

Na França, por exemplo, os futuros professores são preparados gradualmente para o trabalho docente a partir de uma formação que precede um processo seletivo de ingresso na carreira (FRANCE, 2012). Os IUFMs (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres), instituições responsáveis pela formação de professores franceses desde o início dos anos 1990, recentemente incorporados pelas universidades, buscam integrar o conteúdo da formação com a preparação para o ofício por meio dos estágios (IUFM, [online]). Atualmente, a formação dos professores franceses ocorre no nível de mestrado, em dois anos.

De acordo com o Ministério da Educação Nacional Francês, os estudantes franceses que pretendem seguir a carreira docente recebem uma formação que tem como foco a descoberta progressiva da docência e assim, o mestrado com ênfase na formação profissional visa uma preparação gradual e eficaz para o exercício da profissão docente (FRANCE, 2012). Tal como já ocorria na formação oferecida pelos IUFM antes de sua integração às universidades, os futuros professores franceses realizam diferentes modalidades de estágio:

- O “estágio de observação” ocorre no primeiro ano do mestrado profissional e permite ao estagiário assistir a organização das aulas na classe de um professor experiente (IUFM, [online]). Esse estágio não é remunerado e ocorre com o acompanhamento de um professor de referência nas salas de aula ou um conselheiro pedagógico (FRANCE, 2012).

- O “estágio de prática acompanhada” ocorre no segundo ano do mestrado profissional e consiste em um apoio prático às atividades de ensino, sob a supervisão do professor responsável pela classe, permitindo ao futuro professor trocar experiências com esse profissional no momento em que as ações ocorrem (IUFM, [online]).

Os estágios de observação e de prática acompanhada podem ser integrados aos dois anos de mestrado destinado à formação dos futuros professores (IUFM, [online]). Esses estágios visam possibilitar uma “observação rigorosa” da realidade escolar e uma gradual incorporação de sequências de ensino sob a responsabilidade do conselheiro pedagógico (ARPEC, 2004).

- O estágio no exterior é oferecido pelos Serviços de Relações Internacionais das IUFMs aos futuros professores interessados em realizar um estágio por meio de uma perspectiva intercultural sob a forma de observação e/ou intervenção nas instituições do país anfitrião possibilitando aos estudantes aprofundar a reflexão sobre as metodologias de ensino das disciplinas através de uma abordagem comparativa entre os sistemas de educação.

- O “estágio em responsabilidade” é remunerado e permite ao estagiário assumir as atividades de uma sala de aula de forma autônoma, sem a presença de um professor experiente. O estagiário assume a responsabilidade por planejar, desenvolver e avaliar



atividades de ensino contando com a orientação de um conselheiro pedagógico na própria instituição escolar. Esse estágio ocorre durante o segundo ano de mestrado.

O estágio em responsabilidade constitui um elemento importante na formação dos professores franceses. Nesse sentido, há ainda outra experiência desenvolvida na França, que se refere ao “mestrado em alternância” possibilitando a entrada progressiva na profissão pelo exercício de atividades profissionais durante a fase dos estudos. O governo Francês assinalou que em 2011 um terço das instituições francesas de formação docente já dispunham dessa experiência. Com esse modelo de formação, o futuro professor é inserido em sua futura prática profissional desde o primeiro ano de mestrado, com o objetivo de familiarizar-se com o ambiente escolar e atuar com pequenos grupos de alunos para posteriormente assumir uma classe inteira nas escolas. A partir do segundo ano de curso, os futuros professores já assumem até um terço do tempo total de trabalho dos docentes já licenciados. Esses estudantes em alternância são acompanhados por um professor formador (*mâitre formateur*), recebem bolsas de estudo e ajuda específica para se preparem para a profissão docente (FRANCE, 2012).

Os estágios propostos pelo PROESF e o PEC - Formação Universitária revelam algumas características do estágio em responsabilidade, incidindo sobre a prática docente, na situação de trabalho, por professores em formação. Porém, na França e em outros países, o estágio em responsabilidade é realizado comumente na formação inicial docente ou no ingresso na carreira, objetivando a inserção ou socialização profissional de futuros professores no espaço escolar, ou mesmo a avaliação dos ingressantes para fins de sua efetivação. Já no caso dos programas especiais referidos, os estágios realizados dirigiam-se a professores em exercício, já titulares de uma classe.

### **8.1. Algumas propostas recentes de estágio supervisionado no Brasil**

No contexto brasileiro mais recente, seguindo a tendência internacional já apontada de valorização da prática como espaço de formação profissional, começam a surgir algumas propostas diferenciadas que incidem sobre a formação inicial e continuada de professores. Sob essa perspectiva, os estágios ou as residências educacionais/pedagógicas (inspiradas na residência médica) visam uma imersão no ambiente de trabalho docente constituindo uma estratégia formativa para inserção do futuro professor no ambiente escolar ou o

aprimoramento da prática na formação dos professores em serviço.

Na formação inicial de professores, não foram identificadas até o momento propostas que tenham características dos estágios em *responsabilidade* e/ou em *situação*. Porém, emergem no contexto brasileiro dispositivos formativos que buscam uma imersão mais acentuada dos futuros professores no ambiente profissional, prevendo o desenvolvimento de atividades diárias em situação de trabalho no contexto escolar e a partilha de conhecimentos com professores experientes. Nessa direção, alguns exemplos podem ser apontados.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), apesar de não constituir propriamente um estágio, é um programa que oferece bolsas a estudantes de licenciatura para desenvolverem atividades pedagógicas, exclusivamente de ensino e aprendizagem nas escolas públicas visando aprimorar sua formação e conseqüentemente contribuir para a qualidade da educação (CAPES, 2010).

O PIBID é desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência na educação infantil, ensino fundamental e médio, bem como na educação especial, na educação de jovens e adultos, comunidades quilombolas, indígenas e educação no campo (BRASIL, 2010a). O programa delinea como principais objetivos:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010a, Art. 3º).

O bolsista de iniciação à docência realiza uma carga horária mínima de trinta horas mensais, acompanhadas por um “professor supervisor” (docente da escola de educação básica

das redes públicas) e pelo “coordenador de área” que é o professor da instituição de educação superior responsável (BRASIL, 2010a). Cabe salientar que o coordenador e o professor supervisor também recebem auxílio financeiro para desenvolver as atividades junto ao bolsista de iniciação à docência. Para que o estudante apreenda diferentes realidades de educação básica, o programa considera importante o cumprimento das atividades tanto em escolas com Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média quanto em escolas consideradas bem sucedidas no trabalho pedagógico (CAPES, 2009).

Outro exemplo de iniciativa brasileira na formação inicial de professores é a Residência Pedagógica criada em 2007 no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). A Residência Pedagógica é considerada uma modalidade especial de estágio curricular em que um grupo de estudantes desenvolve uma vivência sistemática e temporária em diferentes espaços da escola básica pública. Essa proposta apresenta como objetivo:

[...] possibilitar aprendizagem prática “em situação”, ou seja, a partir da realidade, tomando os eventos e aspectos dificultadores da prática pedagógica do professor e da escola como fontes de aprendizado, uma vez que esses aspectos e eventos são tomados como objeto de estudo e reflexão pelos residentes, orientados por seus preceptores e que resultam em matéria a ser tratada também no âmbito da escola, a partir do diálogo com o professor formador e gestores que acolhem o residente na escola (UNIFESP, 2010 [2006], p. 31).

Esse programa se baseia na “imersão dos residentes nos ambientes profissionais de docentes e gestores educacionais, acompanhando suas rotinas profissionais durante o período da Residência” (UNIFESP, 2011, não paginado). Cada grupo de cinco estudantes é acompanhado por um “Professor Preceptor” (professor do Curso de Pedagogia da Unifesp que supervisiona os Residentes) e um profissional do ensino responsável pela classe ou turma da escola que recebe os residentes. A carga horária total da Residência Pedagógica corresponde a 300 horas, sendo que o residente deve cumprir no mínimo cinco horas diárias de experiências práticas, a partir de uma atividade de intervenção planejada em comum acordo com o professor responsável pela sala e o professor preceptor. A matriz curricular do curso indica a realização da Residência Pedagógica no 5º, 6º e o 7º semestres concomitante às unidades de conteúdo teórico-práticas de formação específica. Nesse programa também está previsto o aproveitamento de experiências profissionais para os licenciandos que comprovarem já

possuir experiência profissional na docência desenvolvida em período anterior à Residência Pedagógica.

Metodologicamente, o programa de Residência Pedagógica realizado pela Unifesp fundamenta-se em uma perspectiva que busca a compreensão dos fenômenos sociais e educacionais focalizando diversas fontes e dados como: a observação participante em que o Residente, imerso no contexto escolar, irá apreender a realidade institucional; análise de documentos legais e registros dos profissionais também proporcionam a compreensão do ambiente pesquisado etc. Essa compreensão do espaço escolar visa possibilitar ao residente o desenvolvimento de um plano de intervenção na sala de aula. A avaliação das atividades é realizada pelo professor preceptor e pelo profissional do ensino das “escolas-campo” (UNIFESP, 2011).

Além do desenvolvimento de práticas pedagógicas pelos residentes no espaço escolar, esse curso também prevê o oferecimento de formação continuada aos professores e gestores das escolas de acordo com as necessidades e interesses desses profissionais. No final de cada ano letivo está prevista a divulgação dos resultados, a socialização e avaliação das experiências do programa (UNIFESP, 2011).

Recentemente, a partir do Decreto nº 57.978, de 18 de abril de 2012, o Estado de São Paulo criou um projeto denominado como Residência Educacional. Sua criação justifica-se pela consideração da importância do estágio para o aprimoramento da formação e melhoria do desempenho profissional dos educadores no processo de ensino-aprendizagem (SÃO PAULO, 2012). Esse programa prevê a criação de convênios entre a Secretaria da Educação e as Instituições de Ensino Superior para operacionalizar o estágio curricular supervisionado nas unidades escolares. O estudante de licenciatura, a partir do terceiro semestre do curso, pode ser selecionado pela instituição universitária para realizar a Residência Educacional, e receber bolsa e auxílio-transporte para cumprir uma jornada de 4 horas diárias de atividades em estágio, totalizando 20 horas semanais na unidade escolar. A Residência Educacional inspira-se na residência médica e de acordo com o referido Decreto visa o “aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, além de contribuir com sua participação para melhoria da qualidade do ensino das escolas públicas da rede estadual” (SÃO PAULO, 2012, Anexo 1).

Apesar de não apresentar uma estrutura muito diferenciada do estágio convencional, o projeto de Residência Educacional criado pelo Estado de São Paulo prevê uma imersão do estudante de licenciatura no contexto escolar a partir de uma carga horária diária, garantindo uma bolsa para essa atividade.

Além da imersão no ambiente de trabalho docente, as propostas de formação inicial acima apresentadas parecem favorecer uma parceria entre as instituições de formação de professores e as escolas que recebem os estagiários, ambas consideradas responsáveis pela formação docente.

No que diz respeito ao estágio na formação dos professores que já exercem a docência, identifica-se no contexto brasileiro algumas propostas com características de *estágio em situação*, quando desenvolvidas na própria sala de aula em que os docentes (em formação) atuam profissionalmente.

Nessa direção, o MEC criou recentemente programas emergenciais de curta duração de segunda Licenciatura, na modalidade presencial, para professores em exercício na educação básica com diploma de licenciatura e comprovado exercício no magistério público. No que se refere ao estágio supervisionado no programa, o Parecer CNE/CP N° 8/2008 estabelece:

Considerando que os alunos desse programa são professores em exercício, não cabe o desenvolvimento de atividades práticas e de estágio com sentido de introdução ao campo profissional. Estas atividades devem ser realizadas, preferencialmente, **na própria escola e com as próprias turmas sob sua responsabilidade**, com o objetivo de desenvolver um projeto supervisionado concomitantemente pela instituição formadora e pela escola, visando à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2008b, p. 05-06, grifos nossos).

Art. 6° A carga horária do estágio curricular supervisionado, conforme determina a Resolução CNE/CP n° 2/2002, art. 1°, parágrafo único, compreenderá 200 (duzentas) horas.

§ 1° As atividades de estágio curricular supervisionado deverão ser, preferencialmente, realizadas **na própria escola e com as turmas que estiverem sob responsabilidade do professor-estudante**, na área ou disciplina compreendida no escopo da segunda licenciatura.

§ 2° As atividades de estágio supervisionado deverão ser orientadas por um projeto de **melhoria e atualização do ensino**, realizado sob supervisão concomitante da instituição formadora e da escola (BRASIL, 2009b, p. 10, grifos nossos).

O programa constitui ao mesmo tempo uma formação inicial na área que compreende a segunda licenciatura e uma formação continuada porque se dirige a professores que já possuem uma formação anterior. Por essa razão, a carga horária do estágio foi reduzida (em 100 horas) e as atividades previstas devem ser realizadas no local de trabalho do professor em

formação (mas na área e disciplina do curso).

Outra recente iniciativa brasileira envolvendo estágios no âmbito da formação continuada é o Programa Residência Docente desenvolvido em caráter experimental no Rio de Janeiro pelo Colégio Pedro II<sup>11</sup>. Esse programa visa compartilhar a experiência e o conhecimento de seu corpo docente com professores recém-licenciados (COLÉGIO PEDRO II, [online]). A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) apoia esse programa concedendo bolsas de estudo e/ou pesquisa para as atividades de residência docente com a intenção de promover a valorização do magistério e a qualidade da educação, elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos municípios do estado do Rio de Janeiro, bem como induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores (CAPES, 2011). O Programa Residência Docente tem por objetivo:

Validar o impacto da oferta de uma proposta inovadora para a formação continuada dos professores da rede pública de educação básica [...] oferecendo ao recém-licenciado uma formação complementar em questões de ensino e aprendizagem da área ou disciplina e em aspectos da vida escolar [...] propor aos professores da educação básica uma vivência profissional orientada que propiciará o acompanhamento de ações pedagógicas, o desenvolvimento da autonomia na produção e na aplicação de estratégias didáticas, a internalização de preceitos e normas éticas e o estímulo à reflexão crítica a respeito da ação docente (CAPES, 2011, art. 2º).

A seleção dos “residentes-docentes” – assim denominados na proposta – prioriza candidatos com até três anos de conclusão do curso de Licenciatura Plena que atuam em escolas públicas de baixo IDEB (do 1º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio). Nesse projeto piloto, os residentes foram indicados diretamente pela rede de ensino em que trabalham. As bolsas concedidas tem duração máxima de nove meses para o “residente-docente” que deve cumprir no mínimo 500 horas de atividades nesse programa (CAPES, 2011). As atividades desenvolvidas pelos residentes consistem em acompanhar e colaborar com docentes do Colégio fornecendo assistência em aulas e tarefas didáticas e inclui a participação em cursos, oficinas e grupos de estudo e de vivência em diferentes setores do Colégio. Essas atividades são acompanhadas e avaliadas por um Professor Supervisor que é docente do Colégio Pedro II com experiência docente mínima de três anos.

No final do período concernente à bolsa, os residentes devem elaborar um trabalho

---

<sup>11</sup> Instituição Federal considerada de referência nos níveis de ensino Fundamental e Médio.

final e, cumprindo todos os requisitos, recebem a certificação com o título de “Especialista em Docência do Ensino Básico”. É importante notar que essa proposta focaliza professores recém-formados, visando uma continuação de sua formação inicial a partir de um modelo formativo que busca desenvolver conhecimentos na prática com base em experiências consideradas bem sucedidas. Algo singular no Programa Residência Docente é que as atividades são propostas em torno de um grupo de professores experientes que são considerados diferenciados dos demais, *experts* na docência. É a partir desse reconhecimento de sua *expertise* profissional que os professores do Colégio Pedro II atuam como tutores na formação de outros professores.

No campo legislativo, também foram delineadas algumas iniciativas que se assemelham ao modelo de estágio em responsabilidade. Um exemplo dessa perspectiva foi prescrito no Projeto de Lei 227 de 2007, que propunha acrescentar dispositivos à Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, para instituir a Residência Educacional a professores da educação básica (SENADO FEDERAL, 2007). Inspirado na residência médica, esse projeto de lei previa a realização obrigatória de 800 horas de residência educacional aos professores recém-formados para atuar na educação infantil e ensino fundamental mediante recebimento de bolsa de estudos. Esse projeto apresentou como justificativa a crise na formação de professores e a diversificação do campo de estágio para a formação do pedagogo que impossibilita maior contato com a relação ensino-aprendizagem nos anos iniciais da educação básica. Esse documento complementa ainda que a residência educacional não constituiria um período de estudo integrado à formação inicial, mas um período posterior, de formação e trabalho como pré-requisito para o ingresso na carreira docente. Tal proposta determinava uma formação prática, por meio da Residência Educacional, na própria sala de aula, como requisito para a admissão e ingresso na carreira docente. Salienta-se que esse projeto foi arquivado ao final da legislatura em 10/01/2011, sendo que, de acordo com o Dicionário Parlamentar e Político “ao final de cada legislatura (quatro anos) são arquivadas todas as proposições sobre as quais a Câmara ou o Senado não tenham deliberado” (FARHAT, 1996, p. 821).

Nesse mesmo sentido, o Projeto de Lei nº 8.035 de 2010, referente ao Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, que ainda está em tramitação na Câmara dos Deputados, estipula algumas metas de valorização do magistério (como assegurar a existência de planos de carreira) e para isso, traça como uma das estratégias:

Instituir programa de acompanhamento do professor iniciante, supervisionado por profissional do magistério com experiência de ensino, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação ou não efetivação do professor ao final do estágio probatório (BRASIL, 2010b).

Essas propostas apresentam características que podem indicar um novo modo de se conceber o estágio supervisionado no contexto brasileiro, que surge a partir da insatisfação com os modelos vigentes. Há, sobre elas, alguns pontos a serem destacados.

A maior parte das propostas acima mencionadas voltam suas atenções para a formação dos professores recém-licenciados. Esse é o caso da Residência Docente desenvolvida em caráter experimental no Rio de Janeiro pelo Colégio Pedro II, que busca induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores por meio do acompanhamento da prática pedagógica dos professores que trabalham no colégio a fim de estimular a reflexão crítica e o desenvolvimento da autonomia na produção e na aplicação de estratégias didáticas.

É o caso também do Projeto de Lei 227/2007 (SENADO FEDERAL, 2007) que definiu uma proposta que visava implantar a Residência Educacional para professores recém-formados como pré-requisito para o ingresso na carreira docente, combinando a formação profissional e o trabalho docente em um momento posterior à formação inicial.

O Projeto de Lei nº 8.035 de 2010, referente ao Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 também estabelece como meta um mecanismo de entrada na carreira docente mediante o desenvolvimento de programa de acompanhamento dos professores iniciantes, supervisionados por profissionais do magistério com experiência de ensino (BRASIL, 2010b).

Esses últimos dois exemplos tem em comum uma formação prática posterior à formação inicial, em situação real de trabalho, seja sob a responsabilidade do professor em formação na própria sala de aula, seja pelo acompanhamento de outros docentes com experiências consideradas positivas para a formação dos professores ingressantes na carreira. Nessas propostas, as instituições formadoras não são citadas como responsáveis por essa formação, sendo esse papel atribuído à gestão administrativa do município, como é o caso da Residência Docente desenvolvida pelo Colégio Pedro II.

Na formação inicial identificou-se nos exemplos mencionados que o estágio delineia como um dos objetivos proporcionar uma imersão no espaço escolar, como é o caso da Residência Pedagógica proposta pela Unifesp e a Residência Educacional proposta pelo Estado de São Paulo. No caso da formação inicial há uma corresponsabilidade entre as



instituições formadoras e as escolas na formação profissional dos estudantes.

Desse modo, a análise aqui empreendida coloca em evidência um novo modo de conceber os momentos de estágio supervisionado no contexto brasileiro de formação de professores. Considerando que o PEC - Formação Universitária foi desenvolvido entre 2001 e 2008 e o PROESF entre 2002 e 2008, é possível dizer que esses programas especiais precederam as propostas de formação inicial e continuada aqui exemplificadas no contexto brasileiro, constituindo um dado relevante para inferir que esses programas podem ter representado propostas precursoras na formação ao considerarem o espaço de trabalho profissional dos professores em serviço como um importante elemento formativo. O desenvolvimento dessas atividades no próprio espaço profissional pode possibilitar aos alunos-professores se apropriarem de estratégias formativas tais como capacidade de refletir e de investigar a própria prática, de diagnosticar necessidades e de elaborar conhecimentos e intervenções mais precisas. Trata-se de uma concepção que prepara os sujeitos para uma formação que se desenvolve *ao longo da vida*.

Essa mesma tendência mostra-se presente também na formação continuada, a partir de propostas que focalizam o estágio supervisionado ou residência na própria sala de aula em que os alunos-professores atuam profissionalmente, o que leva a considerar uma atenção especial aos mecanismos formativos que fomentem reflexão, auto-observação e autoanálise; competências valiosas para um modelo de formação permanente, pensado para ser realizado *ao longo da vida*.

## **8.2. O acompanhamento dos estágios na formação de professores e o papel do docente *expert***

A consideração da prática e do campo profissional como eixos da formação (inicial e continuada) dos professores requer o emprego de dispositivos que propiciem o estabelecimento de relações mais estreitas de orientação e acompanhamento dos estagiários nas vivências realizadas no trabalho docente. Na esfera política, a legislação consultada (Lei nº 11.788/2008, Parecer CNE/CP 28/2001 e os Referenciais para a Formação de Professores, 2002) aponta a importância da figura de profissionais que possam acompanhar a prática dos sujeitos em formação.

Desse modo, o Parecer CNE/CP 28/2001 afirma que o estágio curricular

supervisionado constitui:

[...] o momento de efetivar, sob a **supervisão de um profissional experiente**, um processo de ensino/aprendizagem que tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário (BRASIL, 2001c, p. 10, grifos nossos).

Mais recentemente, a Lei nº 11.788 (BRASIL, 2008) também indica a necessidade da presença de um supervisor no campo de estágio, estabelecendo que:

§ 1º O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final (BRASIL, 2008).

E essa Lei ainda estabelece que as instituições que recebem os estagiários devem:

Art. 9º. III – indicar funcionário de seu quadro de pessoal, **com formação ou experiência profissional na área de conhecimento** desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente (BRASIL, 2008, grifos nossos).

Não obstante, o documento dos Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002c) divulgado no mesmo período de implementação de três dos cursos analisados (entre 2001 e 2002) já fazia apontamentos sobre a necessidade de um profissional capacitado que contribuísse na própria instituição escolar para a formação inicial e a inserção de professores recém-formados no trabalho docente salientando que:

[...] é imprescindível que se criem dispositivos de articulação entre o trabalho da instituição formadora e o trabalho das escolas dos sistemas de ensino, como, por exemplo, o estágio planejado e acompanhado pelas duas instituições e a **criação da figura do “professor formador”**. Esse

profissional é um **professor experiente que recebe o estagiário em sua turma** e o acompanha, discutindo com ele o que faz, as decisões que toma, as dificuldades que encontra e participando da orientação de seu projeto de trabalho como estagiário. Isso exige que os formadores da escola de formação orientem esse processo, criando assim um trabalho sistemático com o professor formador (BRASIL, 2002c, p. 65, grifos nossos).

O que se busca é garantir que os futuros professores possam ter na sua formação também a contribuição dos profissionais iguais ao que ele será. Segundo essa análise, é essencial que os sistemas educacionais criem a possibilidade de que os professores experientes assumam atividades de formação sem abandonar a regência de classe. **Podem assim receber estagiários, acompanhar professores iniciantes**, realizar um trabalho auxiliar ao da coordenação pedagógica da escola [...] O professor formador atua junto aos professores iniciantes auxiliando-os na preparação de materiais, planejamento de atividades, análises das produções dos alunos, na reflexão de sua prática e principalmente nas questões particulares de cada professor frente ao desafio profissional. Em outras palavras, lança mão de sua experiência como professor e como formador para ajudá-los no processo de inserção profissional (BRASIL, 2002c, p. 67, grifos nossos).

Essa ideia propõe uma parceria entre as instituições formadoras e o campo profissional, sendo o papel do professor formador (que atua em sala de aula e é experiente na docência) indispensável para essa relação, recebendo os estagiários em sua sala de aula e acompanhando os professores iniciantes nas atividades desenvolvidas no espaço escolar. Desse modo, a implementação da função de professor formador, segundo os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002c) só é possível:

[...] se houver um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e a escola do sistema que recebe esses professores em formação. Só essa ação conjunta institui um projeto compartilhado onde as duas instituições assumam responsabilidades e se alimentem mutuamente (BRASIL, 2002c, p. 66).

Essa relação é importante, porém não parece suficiente para a implementação da função de professor formador, visto que isso implica na necessidade do envolvimento político e de investimentos que vão além da relação entre universidade e instituições escolares. Do modo como é proposto, parece limitar-se à ampliação do papel dos professores, sem uma definição mais ampla que alcance políticas de incentivo à capacitação do professor formador, atribuindo-lhe um estatuto diferenciado que reconheça sua formação no plano de carreira etc.

Embora existam na legislação indicações a respeito da figura do professor formador, não foi identificado nas propostas de estágio supervisionado e residência docente um espaço significativo para a atuação de profissionais que realizem um acompanhamento mais sistemático e *in loco* da prática desenvolvida nos estágios.

O PROESF, como já discutido anteriormente, diluiu as atividades de estágio supervisionado no próprio trabalho desenvolvido pelos alunos-professores em sala de aula e, portanto, não havia um profissional no ambiente escolar responsável pela formação dos mesmos. Apesar de esse programa ter apresentado uma iniciativa diferenciada ao criar a função de Assistentes Pedagógicos, assumida pelos “melhores professores” (formados em Pedagogia) cedidos pelas redes de ensino conveniadas, responsáveis por lecionar nas disciplinas do curso, esse profissional não acompanhava sistematicamente as atividades desenvolvidas pelos alunos-professores no estágio. Para assumirem a função, os professores da educação básica efetivos das redes de ensino conveniadas, receberam uma formação em nível de especialização centrada na proposta do PROESF como forma de prepará-los para lecionar nas disciplinas do curso. Além disso, o programa investiu nessa formação, oferecendo inclusive bolsas de estudo como subsídio a esses professores durante o curso de especialização.

Aquele programa preparou um profissional para assumir a formação dos alunos-professores no curso. Mas, de acordo com o professor de disciplina entrevistado, a inclusão dessa figura no programa teve por objetivo atender uma necessidade organizacional, já que havia um número insuficiente de docentes efetivos na UNICAMP para atender à demanda do curso. Na entrevista com a ex-assistente pedagógica, foi possível perceber que esses profissionais tinham a função de promover uma relação entre as disciplinas do curso e a prática docente desenvolvida pelos alunos-professores, porém essa dinâmica não era subsidiada por um mecanismo formal de supervisão ou acompanhamento do estágio.

No PEC - Formação Universitária, as Vivências Educadoras tiveram a orientação dos tutores e orientadores do programa. No entanto, a ex-tutora entrevistada destacou que recebia por e-mail as orientações para a condução das atividades descritas no material impresso das Vivências:

[...] então a gente pegava essas orientações de como trabalhar as atividades, que eu passava essas orientações para os alunos, aí sempre muitas dúvidas, muitas dificuldades e tal, e aí não tinha ninguém para nos orientar, por isso que era importante o nosso grupo [de tutores]. Então às vezes quando

alguém conseguia ter contato com alguém que pudesse dar uma dica de como fazer, aí a gente pegava e depois se reorientava (Entrevista [TUT.] PEC – 27/01/2012).

As orientações enviadas por e-mail aos tutores não contemplavam algumas dúvidas sobre o modo de conduzir as Vivências Educadoras. Além disso, o material impresso revela que os orientadores realizavam seus apontamentos durante as Vivências Educadoras por meio dos relatórios produzidos periodicamente pelos alunos-professores. Esses aspectos evidenciam que os mecanismos de orientação eram distanciados das atividades desenvolvidas pelos alunos-professores nas Vivências Educadoras.

No caso do curso de Pedagogia da UNIVESP, os documentos não oferecem informações a respeito do professor responsável por receber os alunos-professores na sala de aula para as atividades de regência. Por outro lado, os documentos indicam que os estágios supervisionados são avaliados pelos professores universitários que assumem a função de orientadores de turma e, por supervisores de estágio cuja função é assumida por profissionais que atuam nas instituições que recebem os alunos-professores para essas atividades, tal como prevê a Lei nº 11.788 (BRASIL, 2008).

O orientador de turma do curso de Pedagogia da UNIVESP mencionou os critérios para escolha do supervisor de estágio da seguinte maneira:

[...] a legislação define como supervisor, primeiro um profissional que tenha a formação mínima de pedagogia [...] Agora, nós não definimos a priori quem é. Então quando o aluno vai para a escola para estabelecer a parceria, que ele vai solicitar o estágio etc. A gente encaminha uma documentação e nessa documentação está previsto a indicação de um supervisor [...] O supervisor tem que ter, primeiro, um perfil profissional, ele tem que estar atuando naquela instituição escolar, ele tem que ser formado em pedagogia, por que essa é uma exigência legal [...] Então geralmente na prática quem é que tem assumido como supervisor: ou o próprio diretor da escola, que tenha a formação em pedagogia, ou um coordenador, seja um coordenador da escola, seja um coordenador vinculado às secretarias municipais [...] ou então outro profissional indicado pela direção da escola que tenha essa característica mínima (Entrevista 18/10/2011 - UNIVESP).

Apesar da atribuição de um supervisor na instituição que concede o estágio, o orientador de turma entrevistado, salientou que essa função é assumida por diretores e coordenadores e não por um profissional com capacitação específica para a formação dos

alunos-professores. Para a função de supervisor de estágio, o documento do curso atribui as seguintes ações:

Art. 12 - I - conhecer e aprovar o projeto de estágio, bem como sugerir atividades que possam ser incluídas no mesmo antes e durante seu desenvolvimento; II - supervisionar o cumprimento das atividades desenvolvidas pelos estagiários, bem como comunicar aos orientadores sobre eventuais problemas observados ou sugestões para melhorar a formação do aluno; III - acompanhar e assinar o registro das atividades previstas no projeto de estágio a ser desenvolvido na instituição; IV - responder aos contatos dos orientadores de estágio, quando solicitado; V - emitir declaração sobre o desempenho do estagiário (UNESP, 2011a, p. 51).

O desempenho da função de supervisor exige, portanto, um constante acompanhamento dos estágios nas instituições educacionais, porém essa responsabilidade dificilmente pode ser assumida completamente pelos diretores e coordenadores das instituições, visto que ao desempenharem essa função correm o risco de sobrecarregar suas atividades já desenvolvidas diariamente na instituição.

No caso do Projeto Pedagogia Cidadã, o manual de estágio também não faz referências ao papel do professor responsável pela sala de aula em que os alunos-professores desenvolveram as atividades de regência e a única informação mencionada no documento baseia-se no Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001c) que afirma que a supervisão dos estágios deve ser feita por um profissional experiente.

Tendo em vista que o curso se baseia nesse Parecer que é dirigido à formação inicial de professores, a proposta parece desconsiderar o fato de que os alunos-professores também são profissionais experientes. Desse modo, a escolha dos professores titulares das salas de aulas onde se realizou o estágio de regência foi realizada pelos próprios alunos-professores, conforme descreve a orientadora de turma entrevistada:

ela [aluna-professora] conversava com uma professora [responsável pela sala de aula], falava “vou fazer meu estágio na sua sala”, tudo bem, aceito, dava uma declaração que tinha aceito tudo, aí ela pegava aquela ficha e marcava tantas observações, mas sempre na sala da professora “Z”, muito raro comigo não ter acontecido isso [...] E aí ela teria contato que ela observava, depois ela ajuda... (Entrevista (P.O.) – Pedagogia Cidadã – 15/06/2011).

Tendo em vista essas considerações, a escolha do professor titular das salas de aula para o desenvolvimento dos estágios de observação e de regência não seguiu nenhum critério predefinido pelo programa, partindo da iniciativa dos próprios alunos-professores. Nesse caso, os professores titulares das salas de aula e os alunos-professores possuíam o mesmo *status* profissional no que se refere à carreira docente.

Apesar da tendência em se valorizar cada vez mais a prática e o trabalho docente como elementos importantes para a formação de professores, elegendo a sala de aula como um espaço indispensável nesse processo – tal como apontado nos capítulos anteriores desse trabalho – os cursos analisados não apresentaram em suas propostas de estágio preocupações com o acompanhamento dessas atividades por um profissional capacitado, na própria instituição escolar. Desse modo, o acompanhamento do estágio supervisionado nos programas especiais é ainda mais incerto e irresoluto ao se considerar que esses docentes em formação possuem experiência e conhecimentos profissionais equivalentes à dos professores que recebem os estagiários em sala de aula, podendo inclusive assumir essa posição por exercerem a docência em sala de aula. Não há, portanto, no contexto brasileiro, uma estrutura de formação que possibilite preparar profissionais com um *status* diferenciado no que tange os conhecimentos para formar professores no campo profissional.

Como antes mencionado, o programa de residência proposto no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro Pedro II se destaca ao reconhecer um *status* diferenciado de seus professores a partir de conhecimentos e experiências bem sucedidas que os legitimam como formadores de professores iniciantes na carreira docente. Embora essa proposta inove ao atribuir um *status* profissional diferenciado a seus professores como formadores de campo, as práticas de acompanhamento mantém a mesma estrutura observada comumente nos estágios docentes brasileiros em que o estagiário acompanha o trabalho do professor experiente em sua sala de aula. Essa proposta parece seguir uma concepção de “prática como imitação de modelos” tal como descreve Pimenta (2010), ao prescrever a aprendizagem da profissão docente por meio da observação de práticas pedagógicas consideradas eficientes. Desse modo, o Programa Residência Docente do Colégio Pedro II diferencia-se, pois, de uma proposta de prática acompanhada como previam o Projeto de lei 227 (SENADO FEDERAL, 2007) e o Projeto de Lei nº 8.035 de 2010 (BRASIL, 2010b) referente ao Plano Nacional de Educação para o Decênio 2011-2020, ao estabelecerem o acompanhamento dos professores recém-formados em suas respectivas salas de aula, cuja prática constitui objeto de avaliação para o ingresso efetivo na carreira docente.

A ‘prática acompanhada’ na ocasião dos estágios realizados na própria sala de aula –

tal como o modelo de estágio *em situação* – e a indicação de um profissional docente considerado *expert* para realizar esse acompanhamento dos estágios faz-se presente no contexto de formação docente de diversos países.

Na França, por exemplo, há profissionais responsáveis pelo acompanhamento dos estagiários na formação docente (inicial e em serviço): o *maître formateur* e o *conseiller pédagogique*. Ambos são considerados especialistas na formação docente. Os *maîtres formateurs* assumem a função após passarem por um concurso rigoroso, o CAFIMF (*Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur maître-formateur*). Os conselheiros pedagógicos são também professores em exercício, indicados pelos dirigentes das escolas interessadas e nomeados pela reitoria acadêmica para atuarem na formação de professores. Para isso, recebem uma formação específica por meio de uma parceria entre ‘inspetores’ regionais de educação, professores universitários e responsáveis pedagógicos das universidades (FRANCE, 2010).

Um manual de orientação ao conselheiro pedagógico (ARPEC, 2004) descreve mais detalhadamente esse processo de seleção do conselheiro pedagógico, realizado por uma Comissão de Qualificação (composta por representantes da ARPEC<sup>12</sup>, do IUFM, de instituições de formação e de um Inspetor de Educação Nacional) que avalia o candidato para atuar na orientação e acompanhamento dos estágios e, recebendo um parecer favorável, o professor assume essa função por um período de três anos renováveis.

O Ministério de Educação Francês salienta que os professores formadores e os conselheiros pedagógicos possuem uma dupla missão: o ensino em sala de aula e a atuação como formadores de outros professores, assegurando a dimensão profissional e a natureza formativa dos diversos estágios (de observação, prática acompanhada ou em responsabilidade). Desse modo, essas funções são assumidas por profissionais considerados “*experts*”, ou seja, professores especialistas na prática em sala de aula capazes de garantir uma articulação “eficaz” entre o conhecimento teórico e a prática profissional e com experiência suficiente para analisar a diversidade de situações e abordagens para o ensino e suas consequências (FRANCE, 2010).

Os professores formadores e os conselheiros pedagógicos orientam os estudantes durante o estágio em responsabilidade (quando os estagiários assumem uma classe, sem a presença do professor titular, por um período previamente estipulado). Eles devem atuar na tutoria de um ou mais professores estagiários que assumem uma sala de aula durante os

---

<sup>12</sup> Association Regionale pour la Promotion Pédagogique et Professionnelle dans L'enseignement Catholique



estágios em responsabilidade, devendo acompanhar o planejamento e desenvolvimento das aulas, auxiliar o professor estagiário na resolução dos problemas que enfrenta no exercício diário da docência, proporcionar a análise crítica da prática etc. (FRANCE, 2010). Os professores formadores e os conselheiros pedagógicos elaboram relatórios de visita aos estagiários e, uma vez finalizado o estágio em responsabilidade, também participam da avaliação que proporcionará a posse efetiva do professor estagiário no cargo de docente (FRANCE, 2010).

Um outro exemplo, é a Áustria, onde, de acordo com Gassner (2007), os Institutos Superiores de Pedagogia consideram a prática pedagógica fundamental para a formação profissional dos futuros professores. Sob a supervisão de um orientador da instituição formadora, os professores-estudantes desenvolvem a prática pedagógica desde o segundo semestre no curso (que tem duração de três anos) com o acompanhamento de um professor experiente na sala de aula, “seleccionado pelo director da escola ou pelo corpo de inspecção para este trabalho e com formação específica para este tipo de tarefa, obtida no Instituto Superior de Pedagogia que envia os estudantes para essa escola” (GASSNER, 2007, p. 100). Desse modo, o professor que acompanha os estudantes durante os estágios possui uma preparação para desempenhar essa função na formação profissional dos futuros professores.

Esses dois exemplos apresentados ilustram uma organização de estágios supervisionados na formação inicial de professores que prevê a imersão dos futuros professores no contexto de trabalho e a presença de professores formadores nesse espaço, dispondo de um *status* profissional legitimado por um conjunto de conhecimentos específicos que possibilitam o acompanhamento periódico da prática desenvolvida pelos futuros professores em sala de aula.

Voltando ao caso brasileiro, apesar dos novos modelos de estágio supervisionado revelados recentemente na formação docente e o reconhecimento das políticas de formação a respeito da necessidade da criação da função de “professores formadores”, ainda é ausente nesse cenário a figura de um profissional com conhecimentos específicos para acompanhar os estagiários nas escolas, como ocorre em outros países.

Cabe considerar ainda que mesmo com a função de professor formador e a atribuição de um *status* diferenciado a esse profissional no contexto brasileiro, as propostas de estágio ainda estão longe de desenvolver e operacionalizar práticas de acompanhamento nas salas de aulas assumidas por alunos-professores ou por professores iniciantes como propõem o Projeto de lei 227 (SENADO FEDERAL, 2007) e o Projeto de Lei nº 8.035 de 2010 (BRASIL, 2010b). É importante considerar que o reconhecimento do espaço de trabalho como fonte de

aprendizagem profissional já constitui um caminho propício para novas propostas de estágio que assumam práticas de acompanhamento mais significativas, mas isso depende de políticas que transformem ideias em ações e investimentos, para que as novas iniciativas deixem de ser ‘projeto pedagógico’ para se tornarem uma estrutura de formação no sistema educativo, assim como ocorre nos países exemplificados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### **O estágio supervisionado na formação docente em serviço: do aproveitamento da prática à remodelagem dos professores para uma formação ao longo da vida**

Esta pesquisa teve por objetivo investigar as concepções de estágio supervisionado presentes nas propostas formativas de quatro cursos dirigidos à formação de professores em serviço, sendo eles: PEC - Formação Universitária, Projeto Pedagogia Cidadã, PROESF e o curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP. Questionou-se sobre as soluções encontradas por cada um desses programas para implementar o estágio supervisionado na formação de professores experientes no magistério e que, portanto, já foram iniciados na docência, tendo possivelmente estruturado um *habitus* (BOURDIEU, 2009) ligado à docência. Se atualmente os estágios são entendidos como caminho de iniciação profissional (L. BUENO, 2009), o que dizer dos estágios dirigidos a professores já experientes? Quais suas finalidades formativas? Que concepções de formação e de profissão docente subsidiam as propostas a esse respeito?

A investigação de questões nessa direção encontra justificativas na pressuposição de que os programas especiais de formação docente, implementados no contexto brasileiro na última década, como parte de um processo de universitarização do magistério, reúnem características que integram um novo modelo formativo emergente no campo de formação docente (BELLO, 2008; BUENO e SOUZA, 2012). Assim, entende-se que as soluções e concepções presentes na organização dos estágios supervisionados propostos nesses programas revelam indícios sobre o modo como esse novo modelo de formação se configura.

Tendo em vista tais objetivos, esta pesquisa foi realizada sob uma abordagem qualitativa, por meio de estudo documental e da realização de entrevistas com profissionais ligados aos estágios nos programas selecionados. Objetivou-se, mais especificamente, caracterizar os estágios a partir das definições, objetivos, modos de organização, atividades propostas e o lugar que a experiência dos alunos-professores assume nessas propostas.

Os dados coletados foram reunidos em torno de três categorias iniciais: 1. a organização dos estágios compreendendo a carga horária, o tipo de atividades, os espaços de realização, modos de orientação e as etapas ou modalidades de estágio; 2. as definições de estágio presentes nos documentos e os objetivos atribuídos a esse dispositivo formativo; e 3. o modo de conceber a experiência dos alunos-professores nessas propostas de estágio. Cabe ressaltar que ao longo da realização do estudo, notou-se que esta última categoria esteve como

que justaposta às duas primeiras, incidindo sobre o modo como os estágios foram organizados, as atividades foram propostas etc.

A existência de uma experiência docente prévia por parte dos alunos-professores constitui condição para a implementação dos programas especiais, posto que os mesmos destinam-se exclusivamente a professores em serviço, mas as propostas de estágio supervisionado consideradas revelam que os programas ‘aproveitaram’ de diferentes maneiras tal experiência. Esse ‘aproveitamento’ incidia na redução da carga horária do curso ou dos estágios, no modo de organizar os estágios, nos mecanismos de orientação e supervisão das atividades, ou ainda nos objetivos ligados ao perfil profissional pretendido a esses professores em formação.

Os programas especiais de formação docente em serviço ancoram-se no aproveitamento da experiência docente, inclusive como diretriz para a definição dos estágios. No entanto, com antes mencionado, o *aproveitamento* assume diferentes significados em cada uma das propostas focalizadas, determinando as atividades e o modo de conceber o estágio supervisionado que ora tencionam para o sentido de ‘tirar proveito da prática’ para flexibilizar as atividades, e ora significa ‘tornar proveitosa a prática’ em um processo que busca o aprimoramento profissional.

O tipo de aproveitamento da experiência dos alunos-professores, que se propunha nos programas, não parecia se referir à consideração dos saberes ligados ao trabalho, desenvolvidos em uma relação temporal que são mobilizados e empregados na prática cotidiana e que “servem para resolver os problemas dos professores” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 211). Nos programas, esse aproveitamento assume um sentido mais pragmático em que, como dito, considerou-se os anos de experiência dos professores para aligeirar ou flexibilizar a formação.

Sob tal perspectiva, a experiência profissional prévia dos alunos-professores constituiu um elemento importante na configuração de algumas das propostas de estágio supervisionado focalizadas, possibilitando-lhes ajustar melhor as atividades, as modalidades, os espaços e tempos às condições em que os alunos-professores realizavam o curso. Assim, o PEC e o PROESF estabeleceram uma proposta de estágio na própria sala de aula em que os alunos-professores desenvolviam suas atividades profissionais. O curso de Pedagogia da UNIVESP apresentou um amplo conjunto de atividades para a realização do estágio a partir de uma concepção de docência que vai além do trabalho em sala de aula, podendo os alunos-professores optarem por aquelas modalidades que melhor atendem suas expectativas formativas e as condições funcionais ligadas ao horário de trabalho dos mesmos.

Como discutido no Capítulo 6, esses caminhos diferenciados para a implementação dos estágios supervisionados revelaram uma *flexibilização* das atividades e dos objetivos atribuídos ao estágio nos programas analisados, tendo em vista a adequação desse dispositivo à formação dos alunos-professores. Esse princípio de flexibilização, emergente no campo econômico e social a partir da reestruturação dos processos de produção, assume um papel decisivo nas reformas educativas promovendo propostas de formação com uma base mais genérica de conhecimentos tendo em vista o desenvolvimento de competências que permitam aos sujeitos se adaptarem às rápidas mudanças desse contexto.

Os dados reunidos por esta investigação sugeriram também a pertinência de uma reflexão que incida sobre o papel dos estágios supervisionados em um modelo de formação pautado no paradigma de formação ao longo da vida. Tal como discutido no Capítulo 7, os estágios supervisionados realizados na formação continuada e em serviço visam o desenvolvimento de posturas que permitam aos professores a constante atualização de seus conhecimentos e de suas práticas para atender à diversidade e complexidade das situações de ensino. De acordo com essa ideia, os professores são tomados como sujeitos “empreendedores de si” (CARVALHO e KARPOWICZ, 2010) na busca pela constante atualização profissional para acompanhar as rápidas mudanças do contexto social e econômico.

Nesse cenário de formação, a reflexão e a pesquisa da prática constituem elementos ressaltados nas propostas de estágio analisadas seguindo uma tendência já demarcada no campo da formação docente. Esse aspecto aponta para um aproveitamento da experiência dos professores na formação, visto que a reflexão emerge nesse contexto formativo como possibilidade de construção de novos conhecimentos, ou seja, de mudança ou de reconfiguração da prática até então desenvolvida pelos alunos-professores. Essa perspectiva está em consonância com um modelo pedagógico contemporâneo que, de acordo com Bueno e Souza (2012), inspira-se em uma lógica de “remodelagem de si”, em que os professores buscam referências neles próprios para construir novos conhecimentos. Esse modelo difere do modelo pedagógico moderno, que focalizava conhecimentos externos ao professor e práticas que pudessem ser observadas e imitadas (BUENO e SOUZA, 2012).

Com essa perspectiva, foi identificada nas propostas de estágio analisadas a utilização de termos como: auto-formação (UNICAMP, [online]), auto-observação e auto-avaliação (SÃO PAULO, [2003b], p. 245). Esses termos reforçam, nas propostas de estágio, a necessidade dos alunos-professores desenvolverem posturas que propiciem uma formação a partir de suas próprias ações. Como parte dos pressupostos mais amplos ligados a organismos internacionais, a auto-orientação dos sujeitos constitui uma das competências salientadas pela

Comissão das Comunidades Europeias (2000) como estratégia para uma formação ao longo da vida. A respeito da formação ao longo da vida, Nóvoa (2007) salienta a necessidade de elaborar um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional.

Pode-se dizer que a possibilidade de desenvolver nos alunos-professores uma postura reflexiva e investigativa da prática, tal como propõem os cursos focalizados, guarda relações com uma expectativa de mudança ou reconfiguração do *habitus* desses docentes. Nesse sentido, Bueno (2006) salienta que os programas especiais apresentam entre seus objetivos a necessidade de “reinventar os professores”. Cabe, portanto, considerar aqui o imaginário que circunda esses programas, denominados como sendo “especiais”. Os programas são assim denominados porque se voltam para a formação de um alunado também ‘especial’, tendo em vista que são professores que já possuem uma formação inicial, exercem o magistério e, portanto, já possuem experiência na docência. Porém, tal como foi identificado nos documentos analisados, objetiva-se *transformar* a prática desses alunos-professores por meio de uma formação especial, delineada especificamente para eles.

Nessa direção, a experiência docente prévia dos sujeitos é considerada como subsídio para o processo de reflexão, tendo em vista o aprimoramento da prática e dos conhecimentos até então construídos pelos alunos-professores no percurso profissional. Trata-se de desenvolver nos alunos-professores o “talento artístico” sobre o qual D. Shön (2000) se refere.

Esse parece ser a referência para a “remodelagem de si” (BUENO e SOUZA, 2012) que constitui o cerne da formação reflexiva e investigativa pretendida nas propostas de estágio analisadas. A importância da reflexão para a formação é uma ideia que já circula amplamente no campo da formação docente, mas parece se potencializar no caso dos programas especiais.

Nesse sentido, a concepção de estágio evidenciada nos documentos dos programas coloca no centro das propostas um encontro do ‘professor consigo mesmo’, por meio da incorporação de uma postura reflexiva, para que este seja capaz de desenvolver a competência de adaptar-se a uma cultura profissional docente em movimento e que se espera transformar por vias diversas (formação profissional, organização do trabalho, ambiente escolar etc). Assim, os dados reunidos por esta pesquisa sugerem que os estágios implementados nos programas focalizados não foram assumidos como dispositivos voltados à ressocialização dos professores na cultura profissional docente, como a hipótese apontada no início da pesquisa; **mas sim como modo de prepará-los para uma cultura profissional imaginada, pretendida, mas ainda não realizada.** Tal preparo é viabilizado nos programas por meio de processos formativos que apostam na subjetividade, e que, portanto, se diferem de concepções

anteriores, baseadas em modelos externos aos sujeitos, na aprendizagem de técnicas (previamente estabelecidas e testadas) a serem aplicadas nas situações da prática. Aliada a essa questão, foram identificados nos documentos dos programas a proposição de atividades de pesquisa, principalmente no PEC - Formação Universitária cuja perspectiva investigativa emerge de modo mais claro e expressivo por meio das Vivências de Observação. Nesse sentido, as atividades de observação propostas pelos estágios analisados incidem sobre o contexto das instituições, da comunidade escolar e das práticas pedagógicas com o propósito de compreensão da realidade escolar e de construção/produção de conhecimentos. Essa característica diferencia-se da observação para a aprendizagem da prática, como imitação e/ou reprodução de modelos estabelecidos e, diferentemente, visam a reflexão dos fenômenos como forma de investigação e de aprimoramento da prática.

Cabe ressaltar que, ao proporem que os professores já experientes realizem, durante os estágios, observações da prática docente pautadas por uma perspectiva investigativa, acadêmica e discursiva, os programas buscam desenvolver nesses professores um olhar alternativo sobre o contexto de trabalho vivenciado cotidianamente por eles. Nesse caso, a ideia não é 'aproveitar' a experiência prévia dos professores e sim **contrapor-se a ela**, relativizando sua adequação aos novos tempos, aos novos alunos e à escola que, então se pretende construir.

Seguindo nessa direção, observou-se um aproveitamento também do contexto de trabalho dos professores para a realização dos estágios. No PROESF e no PEC - Formação Universitária, os alunos-professores deveriam realizar o estágio supervisionado inclusive em sua própria sala de aula. Esses ajustamentos feitos pelos dois programas citados tendo em vista o aproveitamento das condições de trabalho dos alunos-professores ofereceram contornos especiais ao estágio então proposto. O estágio nesses programas assumiu contornos do chamado *estágio em situação*, que ocorre em situação real de trabalho dos sujeitos.

Modalidades de estágio em alternância, que de fato inserem os sujeitos em condições mais reais de trabalho são empregadas em diversos países na formação inicial docente (na forma de estágios em responsabilidade) e na formação em serviço de professores iniciantes (os estágios em situação). Não foram, no entanto, encontradas propostas nesse sentido no contexto brasileiro. Desse modo, os dois programas referidos parecem ter assumido um caráter inovador no que se refere à modalidade de estágio que propuseram.

Os estágios em situação e em responsabilidade que ocorrem em outros países são desenvolvidos em uma sala de aula assumida pelo estagiário que tem a responsabilidade por planejar, desenvolver e avaliar atividades de ensino autonomamente. Durante esse estágio, os

professores-estudantes são acompanhados sistematicamente e presencialmente por professores formadores (universitários e/ou profissionais experientes). Assim, o PEC e o PROESF propuseram organizações de estágio que guardam pontos de convergência com a modalidade em alternância por terem desenvolvido essa prática formativa no próprio contexto de trabalho dos alunos-professores; porém o fizeram de um modo incompleto, posto que não previam o acompanhamento *in loco* da prática dos estagiários. A ausência desse acompanhamento da prática desenvolvida nos estágios sugere que, mais uma vez, houve um aproveitamento da experiência desses alunos-professores, considerando que lhes eram desnecessárias orientações para a prática, visto que os mesmos já eram experientes. Esse aproveitamento da experiência parecia bastante conveniente, posto que não havia, nos dois programas, profissionais designados para o acompanhamento presencial dos estágios.

Desse modo, a figura do formador de campo – como aquele que acompanha presencialmente e sistematicamente a prática do estagiário – não foi incorporada nas propostas de estágio consideradas. Cabe ressaltar que essa lacuna mostra-se historicamente presente no cenário brasileiro da formação docente. Como visto no capítulo 8, a possibilidade de realização de estágios *em responsabilidade* e *em situação* aparece já na legislação brasileira, o que torna a discussão sobre as práticas de acompanhamento nos estágios muito relevante. Apesar de a legislação brasileira sobre a formação docente apontar para a necessidade de se criar a figura de um professor formador, com conhecimentos especializados na formação de outros professores, tal como já é tradicional em outros países, não têm sido implementadas entre nós ações políticas que viabilizem de fato a criação dessa função na estrutura dos sistemas educativos.

O levantamento bibliográfico realizado no banco de teses e dissertações da Capes entre os anos 2000 e 2010 (Capítulo 4) revelou um aumento das pesquisas que abordam a temática do estágio supervisionado nos cursos de Pedagogia. Observou-se, ainda, uma insatisfação com relação ao modelo de estágio vigente no contexto de formação docente brasileira. Como se buscou apontar, começam a surgir novas propostas de estágio supervisionado na formação inicial docente brasileira, com a perspectiva de imersão sistemática do estudante no ambiente profissional (tal como ocorre nas residências pedagógicas e educacionais). No entanto, diante da ausência de profissionais que acompanhem presencialmente e sistematicamente a prática dos estagiários, essas propostas mantêm o formato tradicional: os estagiários é que acompanham (no sentido de ‘estar com’) o professor experiente em sua classe e não o professor formador que acompanha (no sentido formativo) o estagiário no exercício da prática docente. Trata-se, assim, de um



‘acompanhamento invertido’ que caracteriza o modelo moderno de formação docente, pautado na observação de modelos de ensino.

Apesar dos documentos relativos aos programas enfatizarem a importância da prática na formação proposta, a organização dos mesmos não previa muitas oportunidades de socialização coletiva das experiências vividas nos estágios. Segundo os depoimentos reunidos, as socializações eram reduzidas a momentos isolados, estabelecidos para o final dos estágios, ou realizadas de maneira informal, durante as discussões realizadas nas aulas das disciplinas do curso. Esse aspecto revelado nos dados aponta para a tendência ora emergente de individualização dos professores, alinhada à lógica da aprendizagem ao longo da vida, que prevê o desenvolvimento de percursos individuais de formação e o desenvolvimento de competências também individuais.

Os aspectos identificados nas propostas de estágio supervisionados focalizadas na presente pesquisa parecem reveladores quanto aos contornos do modelo de formação de professores ora emergente entre nós. Nessa direção, os dados apontam para um modelo formativo que passa a considerar os professores como sujeitos de sua própria formação, atribuindo-lhes maior autonomia e, conseqüentemente, maior responsabilidade por constituir um percurso formativo que atenda às necessidades decorrentes de sua prática. Essa perspectiva, ligada ao paradigma da formação ao longo da vida como meio de atualização profissional, que se reverte na apreensão de competências por diversas vias de aprendizagem (formal, informal ou não formal), inclui a valorização do espaço de trabalho e da prática como elementos propícios para uma formação em serviço. Por essas vias, os estágios supervisionados nos programas analisados, inspirados em um princípio de flexibilização, promoveram diferentes maneiras de ‘aproveitamento’ da prática (proveito da prática) que tenciona um *pragmatismo* na formação, sustentado em uma lógica de “remodelagem de si” (BUENO e SOUZA, 2012) segundo a qual os professores buscam referências neles próprios e em sua prática para uma formação contínua no ambiente de trabalho. Tem-se, pois, que as propostas (especiais) de estágio supervisionado elaboradas para a formação de professores em serviço assumem como principal eixo a flexibilização dos caminhos formativos, investindo no ajustamento do perfil dos professores a uma nova cultura profissional docente ainda em projeto, considerada mais pertinente a um contexto sócio-educacional que exige dos sujeitos uma constante (re)adaptação e a solução de situações emergentes da prática.

A análise empreendida neste estudo coloca em evidência diversas possibilidades para o estágio supervisionado enquanto um dispositivo de formação profissional, reveladas pela necessidade de adequar a formação ao público alvo representado nesse caso pelos alunos-

professores, estudantes dos programas especiais.

O presente estudo buscou apontar diferentes concepções que emergem nos programas especiais e acabam por mobilizar tendências no campo brasileiro da formação docente. Ao apontar as perspectivas formativas ligadas ao estágio supervisionado nos programas especiais, chama a atenção para a necessidade de se aprofundar as discussões acadêmicas e políticas sobre a formação docente, no que se refere a esse dispositivo historicamente ‘marginalizado’ no currículo da formação. Considera-se necessário, portanto uma reestruturação do estágio supervisionado, para que seja valorizado enquanto espaço de formação profissional e de produção de conhecimentos contribuindo assim para a qualidade da formação e o processo de profissionalização docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **O caráter simbólico e prático da formação permanente para professores**. In: 31ª Reunião da ANPEd, GT 08 de Formação de Professores, Caxambu/MG, 19 a 22 de outubro de 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/inicio.htm>>. Acesso em: 24 set 2011.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, P. et al (Org.). **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Trad.: MURAD, Fátima; GRUMAN, Eunice. 2. ed. rev. 1. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ANDRADE, Roberta Rotta Messias de. **Pesquisas sobre formação de professores: uma comparação entre os anos 90 e 2000**. In: 30ª Reunião da ANPEd, GT 08 de Formação de Professores, Caxambu, 07 a 10 de outubro de 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>>. Acesso em: 24 set 2011.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In. **O papel da Pesquisa na formação e na prática dos professores**. ANDRÉ, M. (Org.). 11 ed. [2001]. Campinas, SP: Papirus, 2010.

ARPEC, Association Regionale pour la Promotion Pedagogique et Professionnelle dans L'enseignement Catholique. **Guide du professeur conseiller pedagogique**. ARPEC de Lyon: 2004. Disponível em: <[http://www.raa-formiris.org/IMG/pdf/livret\\_PCP\\_sep\\_04.pdf](http://www.raa-formiris.org/IMG/pdf/livret_PCP_sep_04.pdf)>. Acesso em: 14 jul 2012.

BARBOSA, Attila Magno e Silva. O empreendedor de si mesmo e a flexibilização no mundo do trabalho. **Rev. Sociol. Polit.**, Curitiba, v. 19, n. 38, fev. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-44782011000100008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782011000100008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 25 jun 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. RETO, Luís Antero; PINHEIRO, Augusto. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. O Estágio como possibilidade de (re)significação da prática docente na formação de professores. In: FILHO, João Cardoso Palma (Org.). **Pedagogia Cidadã: uma nova prática na formação do Educador**. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação/ Rettec Artes Gráficas, 2007.

BAUER, Adriana. **Formação continuada de professores para alfabetização: avaliação de**

**impacto do programa letra e vida.** In: 34ª Reunião da ANPEd, GT 08 de Formação de Professores, Natal/ RN, 02 a 05 de Outubro de 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 24 jan 2012.

BELLO, Isabel Melero. **Formação superior de professores em serviço:** um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil. 2008. 294 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; TERRAZAN, Eduardo; TOMAZETTI, Elisete. Profissão docente: algumas dimensões e tendências. **Revista do Centro de Educação.** v. 29, n. 2, p. 17-32, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/3837>>. Acesso em: 09 jul 2012.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático.** Trad. FERRERIA, Maria. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia.** ORTIZ, Renato (Org.). São Paulo: Atica, 1983 [1930].

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 14 fev 2011.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria do Ensino Fundamental (SEF). **Referenciais para formação de professores.** Brasília, DF, 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=com\\_content&task=view&id=583&Itemid=85](http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=com_content&task=view&id=583&Itemid=85)>. Acesso em: 14 fev 2011.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior.** Maio, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basicapdf>>. Acesso em: 02 jul 2012.

BRASIL. **Lei 10.172, de 09 de Janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 27 jul 2010.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº. 9, de 08 de maio de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 29 nov 2011.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CP 28, de 12 de Janeiro de 2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação

Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13272%3Aparecer-cp-2001&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13272%3Aparecer-cp-2001&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866)>. Acesso em: 12 jul 2010.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 27, de 02 de Outubro de 2001**. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acesso em: 14 out 2011.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 14 fev 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução CNE/CP 2, de 19 de Fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13207%3Aresolucao-cp-2002&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13207%3Aresolucao-cp-2002&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866)>. Acesso em: 14 fev 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, DF, 2002c. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>>. Acesso em: 13 jul 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 5, de 13 de Dezembro de 2005**. Brasília, DF, 2005. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)>. Acesso em: 15 jul 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 14 out 2011.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Ministério do Trabalho e Emprego (TEM). **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 nos 6.494, de 07 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da 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. Brasília, DF, 2008. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm)>. Acesso em: 14 out 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE); Conselho Pleno (CP). **Parecer CNE/CP Nº 8 de 02 de Dezembro de 2008**. Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Brasília, DF, 2008b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008_08.pdf)>. Acesso em: 22 jun 2012.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009**. Institui a 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. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm)>. Acesso em: 25 jul 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 11 de Fevereiro de 2009**. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01_09.pdf)>. Acesso em: 22 jun 2012.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de Junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília/DF, 2010a. Disponível em: <[http://capes.gov.br/images/stories/download/diversos/DecretoPIBID\\_240610.pdf](http://capes.gov.br/images/stories/download/diversos/DecretoPIBID_240610.pdf)>. Acesso em: 19 mar 2012.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8.035 de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Brasília/DF, 2010b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em: 09 maio 2012.

BUENO, Belmira Oliveira. É possível reinventar os professores? A escrita de memórias em um 'curso especial' de formação de professores. In: SOUZA, Elizeu C.; ABRAÃO, M. Helena (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. 1 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, v. 1, p. 219-238.

BUENO, Belmira Oliveira; SOUZA, Denise Trento Rebello de. Pedagogia contemporânea e formação de professores em serviço: lógicas e dispositivos de um modelo em expansão. In: BITTAR, M. **Formação de professores**. São Paulo: Edufscar, 2012.

BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. São Paulo: FAPESP, EDUC, 2009.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de.; KARPOWICZ, Alexandre Prinzler. A formação de professores e supervisores escolares “empreendedores”: reflexões sobre o empreendedorismo como “valor pedagógico”. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2., Dezembro, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/2575>>. Acesso em: 23 jun 2012.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2010. Disponível em: <[http://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/FAQ\\_PIBIDiversidade.pdf](http://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/FAQ_PIBIDiversidade.pdf)>. Acesso em: 19/03/2012. Acesso em: 19 mar 2012.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 206 de 21 de Outubro de 2011**. Dispõe sobre o apoio à execução do Programa Residência Docente no Colégio Pedro II. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/comunicados/2011/27-10-11/PORTARIA%20RESIDENCIA%20DOCENTE%20COLEGIO%20PEDRO%20II.pdf>>. Acesso em: 16 mar 2012.

COLÉGIO PEDRO II. **Programa Residência Docente**. [online] Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/UAs/dppg/PRD/index.htm>>. Acesso em: 16 mar 2012.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Documento de trabalho dos serviços da comissão: Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida**. Bruxelas, 2000. Disponível em: <[www.alv.gov.pt/dl/memopt.pdf](http://www.alv.gov.pt/dl/memopt.pdf)>. Acesso em: 11 maio 2012.

CORTE, Marilene Gabriel Dalla. **O estado do conhecimento das produções científicas referentes ao estágio supervisionado no curso de pedagogia**. In: VII Seminário Redestrado – Nuevas regulaciones en América Latina. Buenos Aires, 3, 4 y 5 de Julio de 2008. Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom\\_seminario\\_2008/textos/trabajos/O%20ESTADO%20DO%20CONHECIMENTO%20DAS%20PRODU%20C3%87%20C3%95ES%20CIENT%20C3%8DFICAS%20REFERENTES%20AO%20EST%20C3%81GIO%20SUPERVISIONADO%20NO%20CURSO%20DE%20PEDAGOGIA.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/trabajos/O%20ESTADO%20DO%20CONHECIMENTO%20DAS%20PRODU%20C3%87%20C3%95ES%20CIENT%20C3%8DFICAS%20REFERENTES%20AO%20EST%20C3%81GIO%20SUPERVISIONADO%20NO%20CURSO%20DE%20PEDAGOGIA.pdf)>. Acesso em: 10 set 2011.

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagem ao longo da vida e avaliação do desempenho profissional. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 16, n. 3, nov. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772011000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000300004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 17 jul 2012.

DAVID, Célia Maria. Revisitando o Pedagogia Cidadã na voz dos alunos-professores. **Serviço social & Realidade**, Franca, v. 18, n. 2, p. 207-235, 2009. Disponível em: <<http://periodicos.franca.unesp.br>>. Acesso em: 15 ago 2010.

DELANNOY, Françoise. **Teacher Training or Lifelong Professional Development? Worldwide Trends and Challenges**. Knowledge Enterprise LLC, Washington (EUA), 2000. Disponível em: <[http://www.techknowlogia.org/tkl\\_active\\_pages2/CurrentArticles/main.asp?IssueNumber=8&FileType=PDF&ArticleID=193](http://www.techknowlogia.org/tkl_active_pages2/CurrentArticles/main.asp?IssueNumber=8&FileType=PDF&ArticleID=193)>. Acesso em: 14 mar 2012.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, dez. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000400004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000400004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 11 jul 2012.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construções das identidades sociais e profissionais. Trad. BOTELHO, Annette Pierrette R.; LAMAS, Estela Pinto Ribeiro. Portugal: Porto Editora, 1997.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 64, Setembro, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000300004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 23 jun 2012.

EUROPEAN SOCIETY OF ASSOCIATION EDUCATION. **What is lifelong learning? The view from the european commission**. 2005. Disponível em: <[http://www.esae.org/articles/2007\\_08\\_005.pdf](http://www.esae.org/articles/2007_08_005.pdf)>. Acesso em: 14 mar 2012.

FARHAT, Said. **Dicionário parlamentar e político**: o processo político e legislativo no Brasil. 1 ed. São Paulo: Melhoramentos; Fundação Peirópolis, 1996.

FRANCE. Ministère Education Nationale. **Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010**. Missions des professeurs conseillers pédagogiques contribuant dans les établissements scolaires du second degré à la formation des enseignants stagiaires. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid52621/mene1013096c.html>>. Acesso em: 13 jul 2012.

FRANCE, Ministère de l'éducation nationale. **Les nouvelles conditions de recrutement des personnels enseignants et d'éducation**. France, 2012. Disponível em: <<http://www.education.gouv.fr/cid25081/les-nouvelles-conditions-de-recrutement-des-personnels-enseignants-et-d-education.html>>. Acesso em: 14 mar 2012.

FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**. São Paulo: Edusp, 1998.

FREIRE, Ana Maria. **Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos**. In: Colóquio: modelos e práticas de formação inicial de professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>>. Acesso em: 06 jan 2011.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 14 mar 2012.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). **Relatório de atividades: avaliação externa** –



**PEC/Formação Universitária.** São Paulo. Maio/2003

GASSNER, Otmar. **A prática docente e o Mentoring nos novos Institutos Superiores de Pedagogia na Áustria.** In: Conferência de desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 2007. Disponível em: <[http://www.dgae.min-edu.pt/c/document\\_library/get\\_file?p\\_1\\_id=17767&folderId=93067&name=DLFE-2408.pdf](http://www.dgae.min-edu.pt/c/document_library/get_file?p_1_id=17767&folderId=93067&name=DLFE-2408.pdf)>. Acesso em: 17 jul 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Alberto Albuquerque; SHIMIZU, Alessandra de Moraes; ZECHI, Juliana Aparecida Matias; MENIN, Maria Suzana de Estefano; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Representações sociais sobre identidade e trabalho docente: a formação inicial em foco.** In: 31ª Reunião da ANPEd, GT 08 de Formação de Professores, Caxambu/MG, 19 a 22 de outubro de 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/inicio.htm>>. Acesso em 24 set 2011.

GHEDIN, Evandro. A Pesquisa como Eixo Interdisciplinar no Estágio e a Formação do Professor Pesquisador- Reflexivo. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, n. 07, Fevereiro, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1403/1048>>. Acesso em: 01 jul 2012.

HERDEIRO, Rosalinda; SILVA, Ana Maria. **Práticas reflexivas:** uma estratégia de desenvolvimento profissional dos docentes. In ANAIS (Actas) do IV Colóquio Luso-Brasileiro, VIII Colóquio sobre Questões Curriculares: Currículo, Teorias, Métodos. 2, 3 e 4 de Setembro de 2008. Brasil: Universidade de Santa Catarina – Florianópolis. Grupo de Trabalho 11 – Currículo e Formação Docente. ISBN: 978-85-87103-39-0. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9819/1/Pr%C3%A1ticas%20reflexivas.pdf>>. Acesso em: 17 jul 2012.

IUFM, Instituts Universitaires de Formation des Maitres. **Les stages.** França, [online, s/d]. Disponível em: <<http://www.iufm.fr/devenir-ens/se-former/stages.html>>. Acesso em: 15 mar 2012.

IUFM, Instituts Universitaires de Formation des Maitres. **Foire aux questions: Je veux devenir enseignant...** [online, s/d]. Disponível em: <<http://www.iufm.education.fr/applis/faq/faq.php#ancre112>>. Acesso em: 06 jul 2012.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000300009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 jun 2012.

LAUANDE, Maria de Fátima Ribeiro Franco; CASTRO, Alda Maria Duarte A. A Formação dos Professores no Contexto da Reforma da Educação. In: XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, V Congresso Luso Brasileiro de Política e

Administração da Educação, Primeiro Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2007, Porto Alegre/RS. **Cadernos Anpae**. Porto Alegre/RS: Maria Beatriz Luce, v. 3, 2007. Disponível em: <[www.isecure.com.branpae285.pdf](http://www.isecure.com.branpae285.pdf)>. Acesso em: 01 set 2011.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; MORELATTI, Maria Raquel Miotto; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini; LIMA, Vanda Moreira Machado; MENDONÇA, Naiara Costa Gomes de. **Necessidades formativas e formação contínua de professores de redes municipais de ensino**. In: 33ª Reunião da ANPEd, GT 08 de Formação de Professores, Caxambu/MG, 17 a 20 de Outubro de 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/33encontro/internas/ver/apresentacao>>. Acesso em 24 set 2011.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PRADA, Luis Eduardo Alvarado; VIERA, Vânia Maria de Oliveira. **Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPEd 2003-2007**. In: 32ª Reunião da ANPEd, GT 08 de Formação de Professores, Caxambu, 04 a 07 de Outubro de 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/index.html>>. Acesso em 24 set 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUDKE, Menga; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000300014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300014&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 04 set 2010.

LÜDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/5/1>>. Acesso em: 08 jun 2010.

LUDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: **O papel da Pesquisa na formação e na prática dos professores**. ANDRÉ, M. (Org.). 11 ed. Campinas, SP: Papirus [2001] 2010.

MACEDO, Rodney Pereira de; VILAMAIOR, Adriana Giarola; PINHEIRO, Laura Edith Taboada. **Lucro Líquido versus Lucro Abrangente: Uma análise empírica do nível de volatilidade**. In: Anais do 7º Congresso USP de Iniciação Científica em Contabilidade, 26 e 27 de Julho de 2010. Acesso em: volatilidade. Disponível em: <<http://www.congressousp.fipecafi.org/artigos102010/353.pdf>>. Acesso em: 09 jul 2012.

MANZANO, Cinthia Soares. **A formação de professores na revista brasileira de educação (1995 – 2005): uma breve análise**. In: 31ª Reunião da ANPEd, GT 08 de Formação de Professores, Caxambu, 19 a 22 de outubro de 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/inicio.htm>>. Acesso em: 24 set 2011.

MARTINS, Ângela. **A gestão pedagógica de escolas técnicas: um desafio para professores e diretores**. In: 30ª Reunião da ANPEd, GT 08 de Formação de Professores, Caxambu/MG, 07 a 10 de outubro de 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/index.htm>>. Acesso em: 24 set 2011.

MAUES, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742003000100005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000100005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 19 fev 2010.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos [online] (Dicionários Michaelis). Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 19 maio 2012.

NCATE, Commissioned by the National Council for Accreditation of Teacher Education. **Transforming teacher education through clinical practice: an national strategy to prepare effective teachers**. Report of the blue ribbon panel on clinical preparation and partnerships for improved student learning. November, 2010. Disponível em: <<http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=zzeiB1OoqPk%3d&tabid=715>>. Acesso em: 16 set 2011.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 03 dez 2010.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. In: Conferência de desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, 2007. Disponível em: <[http://www.dgae.min-edu.pt/c/document\\_library/get\\_file?p\\_l\\_id=17767&folderId=93067&name=DLFE-2408.pdf](http://www.dgae.min-edu.pt/c/document_library/get_file?p_l_id=17767&folderId=93067&name=DLFE-2408.pdf)>. Acesso em: 17 jul /2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, dez. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 25 jun 2012.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; CUNHA, Vera Lúcia. **O estágio Supervisionado na formação continuada docente a distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades**. Publicación en línea. Murcia (España). Año V. Número 14 - 31 de Marzo de 2006. Disponível em: <[www.um.es/ead/red/14/oliveira.pdf](http://www.um.es/ead/red/14/oliveira.pdf)>. Acesso em: 10 set 2011.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. **Formação às avessas: problematizando a simetria invertida Na educação de professores em serviço**. In: 32ª Reunião da ANPEd, GT 08 de Formação de Professores, Caxambu/MG, 04 a 07 de outubro de 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT14-5855--Int.pdf>>. Acesso

em: 15 jun 2012.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **Formação de professores: romper com o silenciamento e construir novos entimemas.** In: 33ª Reunião da ANPEd, GT 08 de Formação de Professores, Caxambu/MG, 17 a 20 de Outubro de 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/33encontro/internas/ver/apresentacao>>. Acesso em 24 set 2011.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; LEITE, Sérgio Antônio da Silva; SOLIGO, Ângela Fátima. A formação superior de professores em exercício: a experiência da Unicamp na região metropolitana de Campinas. **Educere et Educare.** Vol. 2 nº 3 jan./jun. 2007, p. 221-241. Disponível em: <[http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/58033\\_6713.PDF](http://www.sumarios.org/sites/default/files/pdfs/58033_6713.PDF)>. Acesso em: 20 out 2011.

PEREIRA, Talita Vidal. **Novos sentidos da formação docente.** In: 32ª Reunião da ANPEd, GT 08 de Formação de Professores, Caxambu, 04 a 07 de Outubro de 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/index.html>>. Acesso em: 24 set 2011.

PERRENOUD, Phillippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Trad. RAMOS, Patricia Chittoni. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PICONEZ, Sthela c. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática de reflexão. In: **A prática de ensino e o estágio supervisionado.** FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (et al). PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). Campinas, SP: Papyrus, 1991.

PIERRO, Gianine Maria de Souza; FONTOURA, Helena Amaral da. **Estágio supervisionado no curso de pedagogia na perspectiva de ação de intervenção social.** In: 32ª Reunião da ANPEd, GT 08 de Formação de Professores, Caxambu, 04 a 07 de Outubro de 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/index.html>>. Acesso em: 24 set 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência.** PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena; revisão técnica José Cerchi Fusari. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Revista Poésis. Volume 3, Números 3 e 4, p. 5-24, 2006a. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poesis/article/view/10542>>. Acesso em: 15 maio 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN,

Evandro (Org.). 4. Ed. [2002]. São Paulo: Cortez, 2006b.

PRIBERAM. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. [online]. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/>>. Acesso em: 19 maio 2012.

SAMPAIO, José M. Teles. Um novo paradigma de formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación**. Número 40/1, 2006. Disponível em: <[www.rieoei.org/deloslectores/1604Sampaio.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/1604Sampaio.pdf)>. Acesso em: 14 maio 2012.

SÃO PAULO, Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE Nº 11, de 10 de Setembro de 1997**. Dispõe sobre a prática de ensino. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0852-0854\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0852-0854_c.pdf)>. Acesso em: 15 jul 2011.

SÃO PAULO (Estado). **Projeto Básico do Programa - PEC Formação Universitária**. São Paulo: 2001.

SÃO PAULO (Estado). **PEC Formação Universitária Municípios – Proposta Básica do Programa**. 2. Ed. São Paulo: 2003a.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno de Vivências Educadoras - PEC Formação Universitária (Municípios)**. São Paulo: [2003b].

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE 78, de 03 de dezembro de 2008**. Fixa normas complementares para a formação dos profissionais docentes em cursos de licenciatura para a educação básica, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior, vinculados ao sistema estadual ressalvada a autonomia universitária. Disponível em: <[http://www.dersv.com/deliberacao\\_cee\\_78\\_09\\_formacao\\_docente\\_educacao\\_basica.htm](http://www.dersv.com/deliberacao_cee_78_09_formacao_docente_educacao_basica.htm)>. Acesso em: 14 out 2011.

SÃO PAULO. **Decreto nº 57.978, de 18 de abril de 2012**. Institui o Programa Residência Educacional, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. SÃO PAULO/SP: 2012. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1031716/decreto-57978-12-sao-paulo-sp>>. Acesso em: 14 maio 2012.

SARTI, Flavia Medeiros. **Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais**. 2005. 277 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 130, Abril. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742007000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 23 jun 2012.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa.

**Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 37, n. 130, Abril, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742007000100004&lng=en&nrm=isso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000100004&lng=en&nrm=isso)>. Acesso em: 23 jun 2012.

SENADO FEDERAL. **Projeto de lei do Senado nº 227 de 2007**. Acrescenta dispositivos à Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, para instituir a residência educacional a professores da educação básica. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=51236&tp=1>>. Acesso em: 21 mar 2012.

SHÖN, Donald. **The Reflective Practitioner**: How professionals think in action. London: Temple Smith, 1983.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. COSTA, Roberto Cataldo. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SIVALLE, Luciana Teston. **Fragmentos da construção da identidade docente: estudo dos memoriais de formação das alunas do PROESF**. 109 p, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas/SP, 2009.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 3, dez. 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 22 maio 2011.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. SARTI, Flavia Medeiros. **O mercado da formação docente: seus dispositivos, produtos e consumidores**. Projeto de pesquisa, CNPq, 2008.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso: 21 jul 2012.

TEIXEIRA, Alex Niche; BECKER, Fernando. Novas possibilidades da pesquisa qualitativa via sistemas CAQDAS. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 5, Junho, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-45222001000100006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222001000100006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 01 fev 2012.

THE HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers**: a report of the Holmes Group. East Lansing, MI: The Holmes Group, 1986.

UNESP. Universidade Estadual Paulista; PROGRAD, Pró Reitoria de Graduação. **Resolução Unesp nº 29, de 26 de abril de 2002**. Estabelece normas para o Processo Seletivo do

Programa Especial de Licenciatura para a Formação de Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental – Projeto Institucional da Unesp – “Pedagogia Cidadã”, para o ano de 2002 e dá outras providências. Disponível em: <<https://sol.unesp.br>>. Acesso em: 21 dez 2010.

UNESP, Universidade Estadual Paulista; PROGRAD, Pró Reitoria de Graduação. **Manual de Estágio do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Projeto Pedagogia Cidadã**. São Paulo: 2003a. Disponível em: <<https://sol.unesp.br/manual.htm>>. Acesso em: 21 dez 2010.

UNESP Universidade Estadual Paulista; PROGRAD, Pró Reitoria de Graduação. **Portaria Coordenadoria Geral nº 09 de 15 de Dezembro de 2003b**. Aprova o Regulamento do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Projeto Pedagogia Cidadã. Disponível em: <<https://sol.unesp.br>>. Acesso em: 21 dez 2010.

UNESP, Universidade Estadual Paulista; PROGRAD, Pró Reitoria de Graduação. **Projeto Pedagogia Cidadã: Manual Acadêmico**. São Paulo: Pagina & Letras, 2003c. Disponível em: <<https://sol.unesp.br/manual.htm>>. Acesso em: 21 dez 2010.

UNESP, Universidade Estadual Paulista; PROGRAD, Pró Reitoria de Graduação. **Portaria Coordenadoria Geral nº 06 de 30 de Setembro de 2003d**. Dispõe sobre o Regimento Interno da Licenciatura em Pedagogia do curso de Pedagogia do Projeto Institucional Unesp/Pedagogia Cidadã. Disponível em: <<https://sol.unesp.br>>. Acesso em: 21 dez 2010.

UNESP, Universidade Estadual Paulista; UNIVESP, Universidade Virtual do Estado de São Paulo. **Curso de Pedagogia (Programa de Formação de Professores em Exercício, para a Educação Infantil, para Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Para a Gestão da Unidade Escolar)**. São Paulo: 2008.

UNESP, Universidade Estadual Paulista; UNIVESP, Universidade Virtual do Estado de São Paulo. **Manual Acadêmico do Curso de Pedagogia (Programa de Formação de Professores em Exercício, para a Educação Infantil, para Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Para a Gestão da Unidade Escolar)**. Cultura Acadêmica, São Paulo: 2010.

UNESP, Universidade Estadual Paulista, Pró Reitoria de Graduação; UNIVESP, Universidade Virtual do Estado de São Paulo. **Caderno de Formação – Orientações de estágio curricular supervisionado**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011a. Disponível em: <[http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40393/1/Caderno\\_Estagio.pdf](http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40393/1/Caderno_Estagio.pdf)>. Acesso em: 14 jun 2012.

UNESP, Universidade Estadual Paulista; UNIVESP, Universidade Virtual do Estado de São Paulo. **Regulamentação do Estágio Curricular Supervisionado do curso de Pedagogia – Convênio UNESP/UNIVESP**. São Paulo: [2011b]. In Press.

UNESP. Conselho do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências de Bauru. **Regulamentação estágio supervisionado**. [s/d]. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/upload/regulamentacao.pdf>>. Acesso em: 14 jun 2012.

UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas. **PROESF - Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas.** [online]. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf-curri.html>>. Acesso em: 10 jan 2011.

UNIFESP, Universidade Federal de São Paulo. **Manual do programa de Residência pedagógica - curso de Pedagogia.** Guarulhos/SP, 2011. Disponível em: <[http://humanas.unifesp.br/observatorio/index.php?option=com\\_content&view=article&id=54&Itemid=58](http://humanas.unifesp.br/observatorio/index.php?option=com_content&view=article&id=54&Itemid=58)>. Acesso em: 14 mar 2012.

UNIFESP, Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** (escrito em 2006 e atualizado em 2010). Guarulhos/SP, 2010 [2006]. Disponível em: <[http://humanas.unifesp.br/novo/images/documentos/projeto\\_pedagogico\\_pedagogia.pdf](http://humanas.unifesp.br/novo/images/documentos/projeto_pedagogico_pedagogia.pdf)>. Acesso em: 08 jul 2012.

USP, Universidade de São Paulo. **Manual do Aluno do PEC Formação Universitária (Municípios).** São Paulo: [2003].

VAILLANT, Denise. **Formación de docentes en América Latina: re-inventando el modelo tradicional.** España: Octaedro, 2005.

VANZOLINI, Fundação. **Gestão de tecnologias aplicadas à educação.** [online] Disponível em: <<http://www.vanzolini-ead.org.br/portais/Portfolio/tabid/180/Default.aspx>>. Acesso em: 15 dez 2011.

VASQUES, Andréia Lopes Pacheco. **Discursos sobre a formação de duas gerações de professores: o caso do projeto CEFAM e das novas propostas para o curso de pedagogia.** 76 f., 2008. (Trabalho de Conclusão de Curso - Licenciatura Plena em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro/SP, 2008.

VASQUES, Andréia Lopes Pacheco; SARTI, Flavia Medeiros. **Profissionalização do magistério: do coletivo ao indivíduo, da transformação social à adequação dos sujeitos.** Revista Educação: Teoria e Prática. v. 21, n. 37, p. 01-22, jul/set 2011. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4230>>. Acesso em: 05 dez 2011.

VOGT, Carlos. O Programa Univesp e a expansão do ensino superior público paulista. **REVISTA USP,** São Paulo, n. 78, p. 58-67, junho/agosto de 2008. Disponível em: <[www.ensinosuperior.sp.gov.br/sis/fl/download/artigo\\_revista\\_usp.pdf](http://www.ensinosuperior.sp.gov.br/sis/fl/download/artigo_revista_usp.pdf)> Acesso em: 10 ago 2009.

WCEFA - **Declaração mundial sobre educação para todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Nova Iorque: WCEFA, abril de 1990. Disponível em: <<http://www.interlegis.gov.br>>. Acesso em: 20 jun 2010.



WEMAERE, Jean. **Les 100 mots de la formation**. 1 ed. Paris: Universitaires de France, 2007.

WINCH, Paula Gaida. **Orientadores de estágio curricular: aspectos relativos à aprendizagem e à identificação com a atividade de orientação**. In: 32ª Reunião da ANPEd, GT 08 de Formação de Professores, Caxambu, 04 a 07 de Outubro de 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/index.html>>. Acesso em 24 set 2011.

### **TESES E DISSERTAÇÕES – CAPES (2000-2011)**

ARAÚJO, Geiza Torres Gonçalves de. **Estágio supervisionado, espaço e tempo de formação do pedagogo para a atuação profissional**. 2010. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG, 2010.

ARAÚJO, Raimundo Dutra de. **O estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UESPI: articulação teoria-prática na formação docente**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina/PI, 2009.

BARBOSA, Aparecida Alice. **A Formação em Pedagogia na FAFI/UNIPAC: o estágio curricular em questão**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis/RJ, 2006.

BARILLARI, Cleide Aparecida Martins. **A busca da unidade teoria e prática: a formação de professora no contexto do estágio curricular supervisionado**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba/MG, 2008.

BATISTA, Ieda Pinheiro Lima. **O ensino por projeto do estágio de orientação educacional**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba/PR, 2001.

BAVUTTI, Edilaine Vagula. **A disciplina Estágio Supervisionado das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio em um curso de Pedagogia**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2004.

BRASIL, Maria Ghisleny de Paiva. **A contribuição do estágio supervisionado para a formação reflexiva do pedagogo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2010.

CAMPOS, Maria de Lourdes. **Estágio supervisionado e formação de profissionais da educação do curso de Pedagogia do CFP/UFCG**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2003.

CARVALHO, Ana Jovina Vieira de. **Estágio supervisionado e narrativas (auto)biográficas**: experiências de formação docente. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador/BA, 2008.

CRUZ, Valdelise Ramon. **O estágio na formação do professor**: relato de supervisores de estágio. 2004. 126 f. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba/SP, 2004.

ESTEVES, Alice Kulina Simon. **De professor a educador**: o papel do ensino superior na formação inicial em exercício. 2004. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas/SP, 2004.

FIGUEIREDO, Jocinete das Graças. **A prática de ensino e o estágio supervisionado no curso de pedagogia da universidade do estado de mato grosso**: uma análise a partir dos estudos culturais. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2001.

FONSECA, Selma Carvalho. **Análise de uma proposta de implantação de estágio na formação de professores - possibilidades e limites**. 2004. 120p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2004.

FRANÇA, Dimair de Souza. **A constituição da docência: o que se ensina e o que se aprende sobre o fazer docente na relação entre professoras em exercício e futuras professoras**. 2005. 181 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara/SP, 2005.

GOBBO, Marcília Fátima. **O estágio curricular no curso de pedagogia**: educação a distância. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo/SP, 2009.

HISSA, Jeanete Jorge. **Os desafios do estágio curricular supervisionado**: Uma alternativa no processo de formação de professores da Educação Básica. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2005.

LIMA, Maria Divina Ferreira. **Formação de docentes em serviço**: o processo formativo da experiência de estágio supervisionado. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2005.

LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira. **A aprendizagem docente no estágio compartilhado**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2004.

MAGALHÃES, Elisa Gomes. **Estágio supervisionado e aprendizagens da docência**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2009.

MIOTO, Rodrigo. **As inter-relações entre universidade e escola básica**: o estágio e a prática de futuros professores das séries iniciais na construção de conhecimentos pedagógicos da matemática. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2008.

NUNES, Claudio Pinto. **As ciências da educação e a prática pedagógica**: sentidos atribuídos por estudantes de pedagogia da UESB. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2010.

Nunes, Maria Fernanda Villena Castro. **Do Ensaio à Encenação**: o estágio curricular supervisionado na perspectiva dos alunos dos 7º e 8º períodos do curso de Pedagogia. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí/SC, 2005.

OLIVEIRA, Caroline Barroncas de. **Professor Pesquisador-Educação Científica**: o estágio articulado à pesquisa na formação de professores para os anos iniciais. 2010. 239p. Dissertação (Mestrado Profissionalizante - Ensino de Ciências na Amazônia). Universidade do Estado do Amazonas, Manaus/AM, 2010.

PEDRINI, Maristela. **Estágio Docente**: uma experiência compartilhada. 2003. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2003.

PEREIRA, Gilda Cortez. **Autoformação como mediação no processo de formação de educadores**: uma experiência no curso de Pedagogia. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo/SP, 2005.

PERINI, Edla Yara Priess. **O papel do estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores**: um olhar crítico dos egressos e professores do curso de pedagogia. 2006. 62f. Dissertação (Mestrado em Educação – Formação Docente) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí/SC, 2006.

PIERRO, Gianine Maria de Souza. **Arquitetura docente no curso de pedagogia**: dialogando com Ciências e arte nas práticas de formação em estágio supervisionado e museus. 2009. Tese (Doutorado Ensino em Biociências e Saúde) - Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2009.

PILONETTO, Roseli de Fátima Rech. **Mobilizando processos de formação**: a experiência docente com os estágios supervisionados. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2007.

RELA, Eliana. **Avaliação no estágio supervisionado**: intersubjetividades na formação de professores em cursos na modalidade EAD. 2010. Tese (Doutorado em Pós-Graduação em Informática na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2010.

ROCHA, Vera Helena Rosa. **Estágios pedagógicos como práxis política renovadora**: um

estudo avaliativo desenvolvido na Universidade Cruzeiro do Sul. 2001. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas/SP, 2001.

ROSA, Marise Marçalina de Castro Silva. **Tecendo uma manhã: o estágio supervisionado no curso de pedagogia mediado pela extensão universitária.** 2010. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília/SP, 2010.

SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. **Socialização de futuros professores em situações de estágio curricular.** 2010. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2010.

SANTOS, Adriana Alves Pugas dos. **O estágio como espaço de elaboração dos saberes docente e a formação do professor.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente/SP, 2008.

SANTOS, Edlauva Oliveira dos. **A contribuição do estágio na construção dos conhecimentos necessários ao exercício da docência no curso de pedagogia.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus/AM, 2009.

SANTOS, Lindomar Barros dos. **Estágio supervisionado de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia – Licenciatura: um estudo de caso.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2010.

SILVA, Rosa Maria Alves da. **E o caminho se fez assim... análise de experiência de formação docente inicial e continuada.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba/SP, 2005.

SILVA, Katia Silene da. **Estágio e escola-campo - protagonistas na construção de saberes dos alunos-professores do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Catalão - UFG.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 2006.

SILVESTRE, Magali Aparecida. **Estágios curriculares e práticas de ensino supervisionadas: sentidos e significados apreendidos por alunas de um curso de pedagogia.** 2008. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2008.

SOARES, Maria do Socorro. **O estágio supervisionado na formação de professores: sobre a prática como lócus da produção dos saberes docentes.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina/PI, 2010.

SOUSA, Valéria De Fátima. **A formação de professores e o estágio supervisionado do**

**curso de pedagogia: o caso da Faculdade do Noroeste de Minas.** 2004. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia/GO, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia/BA, Bahia/BA, 2004.

STIVANIN, Neridiana Fabia. **Estágio curricular:** um estudo a partir das significações sociais construídas pelas estagiárias sobre o curso de Pedagogia/CE/UFSM. 2007. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2007.

TOLEDO, Elizabeth Maria Lopes. **O curso de Pedagogia na modalidade a distância: o pensado, o dito e o feito no estágio curricular.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2009.

ULHÔA, Andrea Alves. **O estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia e a aprendizagem profissional da docência: alguns elementos para reflexão.** 2007. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2007.

VIGNOLI, Rita Simone Soares. **Na prática a teoria é outra? Tensões nas representações da disciplina práticas pedagógicas/iniciação à pesquisa no curso de nível médio.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2003.

VINCENSI, Mônica Felipin. **Estágio supervisionado:** a teoria e a prática no fazer docente. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí/RS, 2007.

WERLE, Kelly. **A música no estágio supervisionado da pedagogia:** uma pesquisa com estagiárias da UFSM. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2010.

**ANEXO 01**

<b>ORGANIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS NOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO ABORDADOS NA PESQUISA</b>									
<b>Programas especiais</b>	<b>Instâncias</b>	<b>Carga horária - Curso</b>	<b>Formação</b>	<b>Vigência</b>	<b>Vagas/ou Egressos</b>	<b>Nomenclatura - estágio</b>	<b>Carga horária - Estágio</b>	<b>Redução das horas de estágio</b>	<b>Modalidades</b>
<b>PEC - Formação Universitária</b>	Estadual / Municipal	3.300 h	Semipresencial	2001/2008	12.700	Vivências Educadoras	360 h.	Não propôs	Observação, aplicação
<b>Projeto Pedagogia Cidadã</b>	Municipal	3.390 h.	Presencial	2002/2007	5.000	Estágio supervisionado	600 h.	200 h.	Observação, participação, regência
<b>PROESF</b>	Municipal	3300 h.	Presencial	2002/2008	1.613	Estágio supervisionado	450 h.	Não propôs	Formação em serviço
<b>Pedagogia UNIVESP</b>	Estadual	3.390 h.	Semipresencial	2010/ atual	1.350	Estágio supervisionado	300 h.	50%	Observação, participação, regência, produção técnico-pedagógica

ANEXO 02

Quadro de teses e dissertações do Banco de dados da Capes (2000 - 2010) sobre estágio supervisionado na Licenciatura em Pedagogia									
Nº	Título/Autor	Ano	Autor	Nível	Financiamento/Agência	Instituição	Tema		
01	O ensino por projeto do estágio de orientação educacional.	2001	Ieda Pinheiro Lima Batista	Mestrado	PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná	metodologia de "Ensino por Projeto" no estágio		
02	A prática de ensino e o estágio supervisionado no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso: uma análise a partir dos estudos culturais.	2001	Jocinete das Graças Figueiredo	Mestrado	CAPES - DS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	saberes que envolvem o estágio/ saber inovador, transformador e crítico/ reformas do estágio e interdisciplinaridade		
03	Estágios pedagógicos como praxis política renovadora: um estudo avaliativo desenvolvido na Universidade Cruzeiro do Sul.	2001	Vera Helena Rosa Rocha	Mestrado	Não informado	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	estágio como um projeto inovador e praxis/ e as propostasde estágio transformadas em ações de extensão, de pesquisa e de intervenção		
04	Estágio supervisionado e formação de profissionais da educação do curso de Pedagogia do CFP/UFGC.	2003	Maria de Lourdes Campos	Mestrado	Sem financiamento	Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa	processo de formação no estágio/ dicotomia teoria e prática e a formação teórica em detrimento da prática		
05	Estágio docente: uma experiência compartilhada.	2003	Maristela Pedrini	Mestrado	CAPES - DS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	o estágio docente, enquanto experiência compartilhada entre escola formadora e escolas-campo/ Pesquisa-ação para formar professores no estágio		
06	Na prática a teoria é outra? Tensões nas representações da disciplina práticas pedagógicas/iniciação à pesquisa no curso de nível médio.	2003	Rita Simone Soares Vignoli	Mestrado	sem financiamento	Universidade Federal Fluminense	as representações sobre as relações teoria-prática na disciplina Práticas Pedagógicas/ Iniciação à Pesquisa (que substituiu o antigo Estágio Supervisionado)		
07	O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores.	2004	Elizeu Clementino de Souza	Doutorado	Não informado	Universidade Federal da Bahia	narrativas no processo de formação e autoformação suas relações com o estágio supervisionado		
08	De professor a educador: o papel do ensino superior na formação inicial em exercício.	2004	Alice Kulina Simon Esteves	Mestrado	sem financiamento	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	a contribuição do estágio para a formação em serviço		
09	A aprendizagem docente no estágio compartilhado.	2004	Anemari Roesler Luersen	Doutorado	CAPES - PICT	Universidade de São Paulo	experiência de um projeto de estágio		





20	A formação em pedagogia na FAFI/UNIPAC: o estágio curricular em questão.	2006	Aparecida Alice Barbosa	Mestrado	Não informado	Universidade Católica De Petrópolis	a finalidade do estágio e sua contribuição para a formação
21	O papel do estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores: um olhar crítico dos egressos e professores do curso de pedagogia.	2006	Edla Yara Priess Perini	Mestrado	Não informado	Universidade Do Vale Do Itajaí	o papel do estágio
22	Estágio e escola-campo - protagonistas na construção de saberes dos alunos-professores do curso de pedagogia do campus avançado de Catalão – UFG.	2006	Katia Silene da Silva	Mestrado	sem financeiro	Universidade De São Paulo	contribuições do estágio
23	O estágio curricular supervisionado no curso de pedagogia e a aprendizagem profissional da docência: alguns elementos para reflexão.	2007	Andrea Alves Ulhôa	Mestrado	CAPES - DS	Universidade Federal De Mato Grosso	uma proposta de Estágio Curricular Supervisionado desenvolvida na perspectiva de ensino, pesquisa e extensão
24	Estágio supervisionado: a teoria e a prática no fazer docente.	2007	Mônica Felipin Vincenzi	Mestrado	Não informado	Univ. Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	dicotomia teoria e prática / concepções e paradigmas dos estágios
25	Estágio curricular: um estudo a partir das significações sociais construídas pelas estagiárias sobre o curso de Pedagogia/CE/UFSM.	2007	Neridiana Fabia Stivanin	Mestrado	CAPES - DS	Universidade Federal de Santa Maria	significações do estágio e sua influência na construção da identidade profissional e processos formativos
26	Mobilizando processos de formação: a experiência docente com os estágios supervisionados.	2007	Roseli de Fátima Rech Pilonetto	Mestrado	sem financeiro	Universidade Estadual de Campinas	experiência de uma coordenadora de estágio
27	A busca da unidade teoria e prática: a formação de professora no contexto do estágio curricular supervisionado.	2008	Cleide Aparecida Martins Barillari	Mestrado	Não informado	Universidade de Uberaba	na relação teoria e prática e o espaço pedagógico ocupado pelo estágio supervisionado
28	O estágio como espaço de elaboração dos saberes docente e a formação do professor.	2008	Adriana Alves Pugas dos Santos	Mestrado	sem financeiro	Universidade Est.Paulista Julio de Mesquita Filho/Pr.Prudente	O estágio como espaço de elaboração dos saberes docente e formação/ refletir sobre o papel do estágio na elaboração dos saberes docentes na formação do professor
29	Estágio supervisionado e narrativas (auto)biográficas: experiências de formação docente.	2008	Ana Jovina Vieira de Carvalho	Mestrado	sem financeiro	Universidade do Estado da Bahia	qual o papel do estágio para a formação do pedagogo

30	Estágios curriculares e práticas de ensino supervisionadas: sentidos e significados apreendidos por alunas de um curso de pedagogia.	2008	Magali Aparecida Silvestre	Doutorado	CAPES-PROSUP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	análise a apreensão dos significados e sentidos de alunas do curso de Pedagogia, sobre as práticas de ensino supervisionadas
31	As inter-relações entre universidade e escola básica: o estágio e a prática de futuros professores das séries iniciais na construção de conhecimentos pedagógicos da matemática.	2008	Rodrigo Mioto	Mestrado Profissionalizante	SEE-SP	Pontifícia Universidade Católica De São Paulo	conhecimentos estágio supervisionado e Prática como componente curricular.
32	A contribuição do estágio na construção dos conhecimentos necessários ao exercício da docência no curso de Pedagogia.	2009	Edlaiva Oliveira dos Santos	Mestrado	sem financiamento	Universidade Federal Do Amazonas - Educação	contribuições do Estágio Curricular Supervisionado na construção de conhecimentos
33	Estágio supervisionado e aprendizagens da docência.	2009	Elisa Gomes Magalhães	Mestrado	Sem financiamento	Universidade Federal De São Carlos - Educação	processos de aprender a ensinar no decorrer do Estágio Curricular / as possibilidades e limitações do estágio na aprendizagem de habilidades, atitudes e conhecimentos da docência
34	O curso de pedagogia na modalidade a distância: o pensado, o dito e o feito no estágio curricular.	2009	Elizabeth Maria Lopes Toledo	Mestrado	Sem financiamento	Universidade de Brasília	analisar concepções, ações e processos avaliativos do Estágio Curricular
35	Arquitetura docente no curso de Pedagogia: dialogando com ciências e arte nas práticas de formação em estágio supervisionado e museus.	2009	Gianine Maria de Souza Pierro	Doutorado	Não informado	Fundação Oswaldo Cruz	apropriação das práticas docentes
36	O estágio curricular no curso de Pedagogia: educação a distância.	2009	Marcília Fátima Gobbo	Mestrado	sem financiamento	Universidade Nove de Julho	o papel do Estágio Curricular no Curso de Pedagogia na modalidade EAD
37	O estágio supervisionado no curso de Pedagogia da UESPI: articulação teoria-prática na formação docente.	2009	Raimundo Dutra de Araújo	Mestrado	sem financiamento	Fundação Universidade Federal do Piauí	as contribuições do estágio supervisionado em Pedagogia para a formação docente/articulação entre teoria e prática
38	Professor pesquisador-educação científica: o estágio articulado à pesquisa na formação de professores para os anos iniciais.	2010	Caroline Barroncas de Oliveira	Mestrado Profissionalizante	FAPEAM	Universidade do Estado do Amazonas	ressignificação da concepção de professor pesquisador centrada na articulação entre estágio-pesquisa

39	As ciências da educação e a prática pedagógica: sentidos atribuídos por estudantes de Pedagogia da UESB.	2010	Claudio Pinto Nunes	Doutorado	sem financiamento	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	sentidos entre os conhecimentos das Ciências da Educação e os conhecimentos da prática pedagógica para construção do saber/fazer docente?
40	Avaliação no estágio supervisionado: intersubjetividades na formação de professores em cursos na modalidade EAD.	2010	Eliana Rela	Doutorado	sem financiamento	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	avaliação da práxis no estágio de professores em formação continuada de dois cursos de pedagogia, na modalidade a distância,
41	Estágio supervisionado, espaço e tempo de formação do pedagogo para a atuação profissional.	2010	Geiza Torres Gonçalves de Araújo	Mestrado	sem financiamento	Universidade Federal de Juiz de Fora	significados do estágio e relação teoria e prática/ relações entre as experiências vividas no estágio e a prática pedagógica
42	A música no estágio supervisionado da pedagogia: uma pesquisa com estagiárias da UFSM.	2010	Kelly Werle	Mestrado	CAPES - DS	Universidade Federal de Santa Maria	a música no processo de construção da docência no estágio
43	Estágio supervisionado de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental do curso de Pedagogia – Licenciatura: um estudo de caso.	2010	Lindomar Barros dos Santos	Mestrado	sem financiamento	Universidade Católica Dom Bosco	contribuição do estágio para a formação do pedagogo
44	Socialização de futuros professores em situações de estágio curricular.	2010	Márcia Regina do Nascimento Samburgari	Doutorado	CAPES/PR OSUP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	socialização entre professoras em exercício e alunos estagiários do curso de Pedagogia
45	O estágio supervisionado na formação de professores: sobre a prática como locus da produção dos saberes docentes.	2010	Maria do Socorro Soares	Mestrado	Não informado	Fundação Universidade Federal do Piauí	o estágio promove a inserção dos futuros professores na escola/ como locus de produção dos saberes docentes.
46	A contribuição do estágio supervisionado para a formação reflexiva do pedagogo.	2010	Maria Ghislény de Paiva Brasil	Mestrado	Não informado	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	contribuição do estágio supervisionado para a formação reflexiva dos graduandos em serviço do curso de Pedagogia
47	Tecendo uma manhã: o estágio supervisionado no curso de Pedagogia mediado pela extensão universitária.	2010	Marise Marçalina de Castro Silva Rosa	Doutorado	CAPES - DINTER	Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília	atividades de extensão durante o Estágio supervisionado/ possíveis saberes produzidos no campo acadêmico

## ANEXO 03

### ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

- **Participou do processo de elaboração da proposta do curso?**
- **Qual seu papel desempenhado no curso?**
- **Como eram organizados os estágios?**
  - ✓ Observação, participação e regência, eram etapas distintas ou modalidades de estágio?
  - ✓ Havia diferença entre a carga horária das etapas de estágio como observação e regência?
  - ✓ Qual a função de cada uma das diferentes atividades realizadas no estágio?
  - ✓ O que se esperava de cada etapa para a formação desses professores?
  - ✓ Havia um espaço na carga horária do curso para discussões sobre a experiência do estágio? Se sim, eram coletivas? E como eram realizadas?
  - ✓ Li nos documentos que havia uma redução da carga horária do estágio, como era feita essa redução? A redução da carga horária contemplava igualmente as etapas/modalidades?
  - ✓ Quais as atividades realizadas no estágio? Eram na própria sala de aula do aluno-professor ou em outra sala?
  - ✓ Se o estágio foi desenvolvido em outra sala, havia algum critério de escolha do professor responsável pela sala de aula, na qual o aluno-professor realizava o estágio?
  - ✓ Quais eram os profissionais envolvidos no estágio?
  - ✓ Como eram avaliadas as atividades do estágio? A partir de que critérios?
  - ✓ Como eram os registros/relatórios de estágio?
  - ✓ Com que frequência as orientações do estágio ocorriam? Quem era responsável por tais orientações?
  - ✓ A partir de quando o estágio é desenvolvido no curso? Ocorria a socialização das experiências do estágio com o grupo de alunos-professores? E Como isso era feito?
  - ✓ Como eram feitos os Projetos de Estágio?
- **Você teve algum envolvimento na elaboração do manual ou das diretrizes do estágio**

**no curso? Foi convidado para reuniões de discussão sobre o assunto?**

- **Considerando que esses professores eram experientes no magistério, havia uma preocupação em propor um estágio diferenciado.**
  - ✓ Qual a solução que cada programa encontrou para adequar o estágio a esses professores experientes?
- **Quais os principais desafios considerados para a realização do curso?**
- **Quais as principais dificuldades encontradas na realização do curso?**
  - ✓ E as estratégias para solucioná-las?

## ANEXO 04

### EXEMPLO:

<b>QUADRO DE ANÁLISE: ENTREVISTA COM ORIENTADOR DE TURMA DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVESP/UNESP</b>	
<b>TEMA</b>	<b>INDICADORES/ UNIDADES DE REGISTRO (EXPRESSÕES/ TERMOS)</b>
ELABORAÇÃO DO REGULAMENTO DO ESTÁGIO	participação na comissão de estágio
	elaborando um manual de estágio
	Então nos fizemos uma versão inicial [...] enviada para todos os orientadores de disciplina
	recebemos algumas poucas sugestões
	o conselho de curso aprovou o manual e o regulamento de estágio
	submetendo todo o material à apreciação de todos os envolvidos
	socializar o máximo possível todas as questões ligadas à organização do estágio
CAPACITAÇÃO DOS ORIENTADORES	crivo de várias pessoas, e continua a passar
	o estágio está diretamente vinculado ao orientador de turma e não ao orientador de disciplina
	reunião formal com os orientadores de turma para discutir o estágio
	lá surgiram várias sugestões, várias indicações que acabou gerando então esse manual.
	estou periodicamente, permanentemente conversando com os orientadores [...] sobre a questão de estágio
PERFIL DO ALUNO-PROFESSOR	a cada encontro que tem de capacitação
	eu converso com os orientadores a comissão do estágio, por enquanto eu que estou mais articulando isso
	importante a gente é falar um pouquinho sobre o perfil do aluno
	a experiência deles não é exatamente nas áreas de atuação previstas para o pedagogo
	eles têm formação de licenciatura numa área específica.
	eles têm uma atuação profissional de sexto ano do ensino fundamental e ensino médio
	uma minoria aqueles que estão atuando na educação infantil [...] ensino fundamental dos anos iniciais.
	pelo fato deles serem profissionais todos eles inevitavelmente tem uma carga de trabalho grande [...] a maior parte tem jornada integral
	profunda inserção profissional do ponto de vista de jornada de trabalho
	atuam em locais bastante distintos
	O estágio procurou garantir isso primeiro: o perfil do aluno
	se a gente perguntar pra eles o que eles pretendem fazer, a grande maioria vai dizer: “Eu quero trabalhar com gestão”
	gestor tem que conhecer profundamente todas as áreas de atuação do pedagogo [...] o estágio procura contemplar isso
eu não entendo, por exemplo, que a regência nas classes de educação infantil seja a coisa mais prioritária nesse estágio [...]	
Considerando [...] o perfil dele e as possibilidades de área de atuação que ele quer desenvolver, que ele conheça a estrutura de uma escola, que ele conheça um aluno da escola	

	<p>que esse aluno do curso que não vai atuar como docente nos anos iniciais do ensino fundamental ou na educação infantil que ele conheça o mais profundamente possível.</p> <p>a gente procura articular isso de tal forma que se abra esse leque atender o perfil dele</p> <p>atender a perspectiva profissional dele [...] sem deixar de garantir aquilo que a legislação estabelece</p> <p>garantir que ele conheça o mais profundamente possível essa área de a/ essa área profissional que é a educação infantil</p> <p>a gente abriu a possibilidade de estágios pra além da escola, em instituições não educacionais</p> <p>trabalhar por exemplo num projeto socio-educacional [...] isso abre a possibilidade de ele fazer estágio é fora dos horários normais</p> <p>ele tem pouco tempo para fazer o estágio durante dia.</p> <p>Então esses são ajustes que acabam acontecendo para que a gente possa atender essa diversidade.</p>
DENOMINAÇÃO DAS ATIVIDADES	A gente trabalha com quatro modalidades, a gente chama de modalidades
MODALIDADE DE OBSERVAÇÃO	<p>a observação [...] no caso da educação infantil com o foco no aluno principalmente</p> <p>não conseguimos fazer essa atividade de estágio na educação infantil concomitante com as disciplinas de educação infantil [...] a gente está constantemente remetendo os alunos àquela reflexão que teve na disciplina no primeiro semestre</p> <p>Então a gente tem cuidado da questão da observação [...] e aí eles já tem o referencial teórico, com base em roteiros, eles vão com outro olhar para a questão da escola</p> <p>Enfim, é a vantagem deles terem tido um pouco essa atividade já teórica, isso faz com que eles tenham uma reflexão, possam fazer uma reflexão mais avançada</p>
MODALIDADE DE PARTICIPAÇÃO	A participação tanto intra quanto extraclasse. Então por exemplo fazer uma atividade de acompanhamento dos alunos num projeto, numa feira do livro, enfim numa, são atividades que estão previstas como participação.
MODALIDADE DE REGÊNCIA	<p>As atividades de regência também intra e extraclasse.</p> <p>pode fazer uma regência num projeto sócio-educacional [...] Não necessariamente dentro da sala de aula</p> <p>a maioria faz o projeto de estágio focado em uma escola ou duas escolas [...] poucos focados em instituições socioeducacionais</p>
PRODUÇÃO TÉCNICO PEDAGÓGICA	<p>a produção técnico pedagógica, a gente está entendendo nesse estágio como sendo atividades de produção de material didático, de avaliação de material didático de discussão de materiais existentes, de análise de livros, enfim de produção de jogos, de ferramentas mais tecnológicas, enfim, uma gama muito grande de coisas.</p> <p>é uma modalidade que a gente está enfatizando bastante</p>
MINICURSO	<p>essa possibilidade de minicurso a gente sabe que vai se concretizar muito mais nos casos de ensino fundamental</p> <p>ele pode trabalhar com pequeno grupo para fazer reforço escolar [...]</p> <p>minicurso é um projeto, por exemplo, para trabalhar a questão de contação de histórias com um grupo alunos</p> <p>Por que ele é como minicurso? Por que ela vai assumir como se fosse uma regência [...] faz um projetinho de atuação [...] não é aquilo que a gente entende como minicurso mesmo.</p>

	Mas, em sendo uma atividade de regência, formal, por exemplo, não é dentro da programação normal do professor
ORGANIZAÇÃO	A gente abriu essas quatro possibilidades para contemplar fundamentalmente o que a gente entende como coisas fundamentais para a formação do pedagogo [...] mas também para contemplar a realidade desses alunos
	Como é que consigo fazer que dentro da diversidade de formação, das condições de trabalho que ele tem, ele possa fazer um estágio mais rico
	A gente tem colocado isso, quer dizer, que ele procure passar por essas diversidades todas [...] Então não existe necessidade primeiro dele passar pelas quatro áreas
	O importante é montar um projeto que seja rico como é possibilidade de formação desse profissional.
	Então, quer dizer, é uma possibilidade de ampliar o leque de opções que a gente tem, numa área de atuação que começa a ser um campo de trabalho do pedagogo. [...] Então a gente está tentando abrir um pouco esse leque de possibilidades de formação como atuação diversificada.
	Enfim, se a gente pegar o perfil profissional do pedagogo, mais de quinze coisas colocadas como perfil, tem lá o perfil de atuação em diferentes áreas de atuação, em diferentes áreas de profissionais, então a gente está tentando abrir um pouco esse leque.
	A gente tem aluno que por condições da escola, por condições de trabalho, está fazendo mais produção técnica pedagógica. Nós temos alunos que estão fazendo mais atividades de participação e mais atividades de regência
	dessas 100 horas, 70 horas são de atividades, junto ao aluno, junto a escola, junto ao professor [...] cada um está montando de acordo com a sua possibilidade do polo.
	E trinta horas são dedicadas para discussões, para organização de relatórios, para produção/conversas com orientadores
	temos duas formas de registro previstas
	registro é manuscrito [...] tem uma pasta de estágio em que ele faz o registro quando ele vai pra escola que é assinado pelo supervisor de estágio
	uma segunda forma de registro que é o registro <i>on-line</i> [...] a gente deixou facultativo
	[...] registro <i>on-line</i> abre a possibilidade de periodicamente o aluno fazer inserção das informações na plataforma do curso.
	Então orientador olha lá e vai acompanhando a distância o que ele está fazendo.
	A segunda forma de registro <i>online</i> é o que a gente chama de memória para o relatório ou sumário para o relatório [...] é ele fazer uma descrição da atividade, daquelas mais relevantes.
	esse material ele é importante por que ele permite ao orientador acompanhar a distância o que ele está fazendo, e com isso fazer orientações, conversar etc
Então esses registros ajudam a gente a preparar essa conversa, dar uma orientação mais específica	
o relatório que deve ser uma síntese objetiva do que ele fez mais umas questões de reflexão que vão sintetizar um pouco a compreensão dele sobre estágio, o que significou o estágio para ele, esse tipo de coisa toda.	



	<p>o manual [...] está em constantes ajustes até por que o curso tem suas características, e os alunos tem características que não dá para pensar num “modelão” fechado numa coisa que tem que ser igual para todo mundo</p> <p>duas perspectivas, não fugindo do projeto pedagógico e estando de acordo com a legislação, a gente tem procurado fazer ajustes</p> <p>O manual não é um documento com todas as atividades previstas [...] Ele tem aquilo que se coloca como pressupostos básicos do estágio,</p> <p>em cada polo, quer dizer vai se construindo as atividades efetivas a partir da realidade.</p> <p>É preciso considerar a realidade de cada polo, as características das escolas da região.</p>
INSTRUMENTOS DE ORGANIZAÇÃO DO ESTÁGIO	<p>Um que a gente chama de Plano Geral de Estágio, plano geral de estágio é um plano mais genérico, ele é um plano que geralmente ele é feito quando há um convênio</p> <p>poucas, algumas prefeituras exigiram o convênio</p> <p>o material que vai de certa forma dar diretrizes ao trabalho é o projeto de estágio. Então a cada área tem um projeto de atuação de estágio, que a gente chama de projeto de área de atuação profissional, é o tal do PAAP</p> <p>nós criamos uma outra coisa que é o projeto temático de área. O projeto temático de área é um projeto de atuação dele numa área específica. Que pode ter como característica até uma investigação</p> <p>Então o projeto temático tem como característica ou uma investigação de uma determinada situação que ele tenha interesse ou que a gente considera como sendo fundamental para a formação dele ou uma atuação que ele vai exercer em cima de uma temática que ele conversou com a escola</p> <p>Então o projeto temático tem basicamente essa característica, que é uma característica de investigação. Agora, ele é facultativo, ele não é obrigatório</p> <p>É a ideia inclusive que quando o TCC estiver articulado com o estágio, necessariamente o projeto de TCC dele acaba se con/virando um projeto temático de atuação.</p> <p>tem muitas dúvidas sobre o projeto temático, mas enfim, é uma coisa que a gente colocou como uma espécie de inovação, para fazer do estágio, não o cumprimento de uma tarefa, mas um momento de reflexão. É exatamente por causa das características desse profissional e por que grande parte deles quer atuar na coordenação, na gestão, na supervisão. Então é uma ferramenta de enfim, de avaliar um pouco mais aprofundadamente o que acontece nas áreas de atuação do pedagogo.</p>
AVALIAÇÃO	<p>O curso estabelece que ele tem que tirar a nota sete como nas demais disciplinas para ser aprovado</p> <p>a gente vai avaliar o conjunto das atividades que ele fez, não é apenas o relatório. É o quanto ele se envolveu, o quanto ele cumpriu os prazos estabelecidos, o quanto ele fez as atividades de qualidade</p> <p>Então a gente está orientando os orientadores de turma a ter um registro pessoal para fazer a o acompanhamento.</p> <p>está previsto também uma avaliação da instituição que recebe o estagiário [...] A ideia é que seja um relatório não para ele dar nota, mas que ele avalie algumas competências, algumas coisas que o aluno fez</p>

	<p>Ele vai dizer o quanto o aluno, em determinadas habilidades que a gente considera importante, partindo do perfil do que se espera do pedagogo, o quanto esse aluno conseguiu durante o período do estágio, o que foi percebido pelo supervisor</p> <p>a lei federal estabelece para o estágio, está previsto o supervisor de escola. Então esse supervisor vai fazer enfim uma declaração do desempenho dele de acordo com critérios que a gente vai estar definindo ainda com o próprio supervisor.</p> <p>O supervisor tem que ter um perfil, primeiro um perfil profissional, ele tem que estar atuando naquela instituição escolar, ele tem que ser formado em pedagogia, por que essa é uma exigência legal.</p> <p>tem assumido como supervisor: ou o próprio diretor da escola, que tenha a formação em pedagogia, ou um coordenador, seja um coordenador da escola, seja um coordenador vinculado às secretarias municipais, [...] ou então outro profissional indicado pela direção da escola que tenha essa característica mínima</p> <p>as orientações presenciais e o acompanhamento das atividades a distancia é feita por esses orientadores de disciplina [...] de certa forma é uma inovação, mas que também já teve no Pedagogia Cidadã, é o orientador de turma já com uma especificação,</p>
<p>RELAÇÃO ENTRE ESTÁGIO E TCC</p>	<p>[E: alguma relação entre o estágio e o TCC?]P: [...] isso seria uma questão ideal, mas na prática a gente tá vendo que nem sempre vai acontecer.</p> <p>O TCC acaba sendo [...] em cima do tema que ele considera mais relevante, de um tema que ele gosta de estudar [...] Então muitas vezes o interesse do aluno no TCC não é compatível com a realidade e com a estrutura do estágio. [...] Tanto quanto possível, se você puder articular as duas coisas, ótimo, mas não necessariamente</p> <p>poucos os casos em que já se definiu assim: olha o trabalho do TCC vai ser lá um trabalho muito voltado com a questão do estágio [...] fica difícil você conciliar</p> <p>Mas não é digamos a regra não</p> <p>Eu diria como regra, as coisas estão caminhando mais ou menos paralelamente</p>
<p>ORIENTAÇÃO</p>	<p>Eu diria que são momentos que não são muito fáceis [...] embora eles já tenham uma certa experiência com o estágio, é talvez pelo modelo que a gente tá propondo eles tem uma certa dificuldade de engrenar.</p> <p>o princípio que a gente tem passado para todos os orientadores que não adianta mandar o aluno fazer estágio numa escola em que a escola não está a fim de receber estagiário [...] tem que ter estágio como uma forma de parceria.</p> <p>Então o estágio tem que ser significativo para o aluno mas também tem que levar alguma coisa pra escola.</p> <p>a gente pediu que eles indicassem as escolas e essa indicação a gente sugeriu que fosse antecedida de uma conversa com a direção da escola</p> <p>Segunda etapa é a etapa de organização do projeto de estágio [...] a gente tem orientado e discutido muito com eles isso, quais as atividades que são possíveis, quais aquelas que você pode fazer, mas o princípio também é esse: o que que a escola espera que o estagiário faça</p> <p>nós mandamos para cada escola um “hall” de possíveis atividades que nós colocamos como sugestão</p>

	<p>O estágio tem que servir aos interesses da escola, dentro do projeto pedagógico da escola, tem que atender o projeto pedagógico do curso e também não pode ignorar as limitações e realidades dos nossos alunos, limitação de horário, a realidade da formação deles etc.</p> <p>mas eles tem uma certa autonomia, pelo fato deles já terem alguma experiência, nesse momento ainda essa orientação não tem sido ainda tão intensa, mas tá previsto isso.</p> <p>Então como é que se dá essa orientação, ela se dá por conversas individuais que a gente agenda com eles [...] tentamos conciliar os horários deles com os nossos horários</p> <p>outra orientação ela se dá via correio é da <i>internet</i>, tem uma ferramenta no na plataforma que chama “correio”, dentro da plataforma tem uma área específica para estágio, então todas as coisas do estágio circulam lá [...] por lá que a gente conversa com os alunos</p>
<p>SOCIALIZAÇÃO DO ESTÁGIO</p>	<p>a socialização das coisas se dão nas orientações coletivas [...] seria uma coisa ainda a ser discutido com os alunos, é que o projeto de estágio dele fosse socializado</p> <p>Então algumas coisas gente a prevê que sejam socializadas através da própria plataforma. Outras coisas vão ser socializadas em alguns momentos já previstos no calendário para orientação coletiva</p> <p>agora esse é um espaço que nós estamos tentando encontrar por que no calendário do curso tem muito poucas datas e essa é uma reclamação geral de todos os orientadores, tem poucas datas pra encontros coletivos.</p> <p>Então nós não temos muitos espaços assim previstos no calendário para momentos de fazer coisas com todo mundo. Tem que encontrar alguns buracos para conversas coletivas</p> <p>é importante também o seguinte, a gente está procurando articular tanto quanto possível as atividades de estágio com as disciplinas [...] a gente está solicitando aos autores que coloquem algumas atividades que possam inclusive valer como horas de estágio.</p> <p>Então são atividades que eles vão desenvolver como parte da disciplina que vão poder ser consideradas como estágio e que ao serem discutidas no horário da disciplina, vai permitir a gente, nós orientadores de estarmos lá e discutir um pouco mais a questão de estágio.</p> <p>Então essa é uma espécie de inovação que a gente tentou colocar, que é articular mesmo cada disciplina com o estágio, pelo menos uma ou duas atividades que vão valer como horas de estágio</p>
<p>DESAFIOS E DIFICULDADES</p>	<p>a gente encontrou duas grandes dificuldades. Em alguns lugares foi de ordem administrativa mesmo, abrir o espaço em alguns municípios para que as escolas pudessem receber os estagiários. Mas quando eu digo assim abrir o espaço, é mais por conta dos entraves burocráticos do que da não aceitação.</p> <p>a outra dificuldade, e aí eu acho que é um pouco mesmo de construir melhor essa questão, a gente é talvez não tenha tido em cada polo tempo previsto no calendário suficiente pra conversar de forma adequada com o coletivo dos alunos. [...] Então tem uma série de coisas que a gente tem que cumprir as exigências legais e os alunos entendem por “N” motivos o estágio como sendo uma coisa que não tem muito significado, ou por que ele não quer ou por que ele acha que não vai precisar. E a gente está colocando o estágio como sendo</p>

	<p>uma ferramenta fundamental para a formação</p> <p>houve tanto a falta de um espaço mais adequado [...] para a gente poder preparar toda essa questão [...] nós temos muita dificuldade do entendimento do papel do estágio que acabou dificultando um pouco a elaboração do projeto, reflete um pouco na qualidade do projeto provavelmente.</p> <p>uma dificuldade inerente a cada polo, a quantidade de escolas e de municípios para o orientador ter que trabalhar, então isso gerou uma dificuldade adicional para o orientador</p> <p>E a gente sabe que o estágio não é, digamos, o brilhante de nenhum curso de graduação [...] Os alunos via de regra entendem o estágio como sendo uma coisa “ah tem que fazer, tem que fazer...” e tal. Então a gente tem que tentar reverter um pouco isso</p> <p>nós estamos trabalhando com um público que tem características bem diferentes, então isso acaba de um lado facilitando por que eles tem uma compreensão melhor, mas por outro acaba dificultando por que também são profissionais [...] eles se sentem um pouco ali que: “vou ter que pedir estágio para um colega meu”, entendeu?</p>
OBJETIVOS	<p>Eu acredito que o estágio é o momento em que ele pode de forma orientada, por isso ele é supervisionado, aprofundar sua reflexão sobre o fazer pedagógico, sobre o papel do professor, sobre o que significa a educação numa sociedade como a brasileira, qual o papel dessa educação, quais são os limites e possibilidades de atuação.</p> <p>Então eu diria que eu ficaria muito feliz nesse estágio se os nossos alunos pudessem compreender a importância da atuação profissional do pedagogo, quer dizer, a <b>gama</b> de possibilidades de atuação que ele tem, que hoje é bastante ampla, se ele souber explorar bem, vai muito além da sala de aula</p> <p>mas sobretudo se ele tiver a possibilidade de utilizar o estágio como uma maneira de se aproximar um pouco mais da realidade do que é a educação nos seus vários níveis, [...] mas que ele começa pela ferramenta que o sistema vai dando a aprofundar um pouco mais essa análise, [...] que a formação que o aluno tem nos anos iniciais do fundamental e principalmente na educação infantil são cruciais para o desempenho escolar dele no resto dos anos.</p> <p>Então se ele conseguir ter essa percepção e discutir um pouco isso a partir da observação, a partir da atuação que ele faz, eu acho que a gente conseguiu um grande resultado. E, além disso, como os nossos alunos são profissionais da educação, a gente entende o curso e o estágio também como um momento de formação continuada, isso também eles tem declarado isso, eles tem percebido isso que é disciplinas e agora e o estágio começa também a colocar essa esse componente é que eles podem rever um pouco a forma de trabalhar deles lá na no ensino médio no, enfim mesmo na área que eles estão atuando na educação infantil a partir dessa nova perspectiva</p>

## ANEXO 05

### **EXEMPLO 2: Entrevista com um orientador de turma do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNIVESP**

Pesquisadora: Andréia Lopes Pacheco Vasques

Entrevistado: Orientador de turma do curso de Licenciatura em Pedagogia da Univesp

Horário: 14:05 as 15:08

Legenda:

<b>Negrito:</b>	Ênfase na fala
[ ]:	Explicação da pesquisadora
E:	Entrevistadora
P:	Professor (a) entrevistado (a)
...	Quando não há continuação na frase
-	Quando não há continuação na palavra
[XXXXX]	Inaudível

### **TRANSCRIÇÃO:**

E: Hoje é terça-feira, 18 de outubro de dois mil e onze, estamos iniciando uma entrevista com o [nome suprimido], que é orientador de turma do curso de Licenciatura em Pedagogia da Univesp.

P: Exatamente

E: Acho que para começar o professor poderia falar um pouquinho como foi seu ingresso nesse curso, qual o papel que o professor vem desempenhando...

P: Bom, eu fui convidado inicialmente para ser professor autor, que é uma das categorias de profissionais que atuam. O professor autor é o responsável pela produção do material. Então me convidaram para ser professor autor [...]. Então essa foi minha primeira aproximação no curso. Eu confesso que eu pensei muito, até por que existe na... de maneira geral na universidade pública existe uma certa resistência em relação aos cursos de educação a distância. E eu já conhecia o Pedagogia Cidadã que foi um anterior a esse, e eu era [função administrativa na área de educação no município] na época, e em [cidade do interior de São Paulo] teve duas turmas de Pedagogia Cidadã. Mas é, eu conversei com uma série de amigos e tal e eu resolvi assumir então essa atividade de produção material. Aí posteriormente quando

o curso estava para se iniciar o ano passado, me convidaram, quer dizer, eu mandei, pediram para eu me inscrever, eu acabei me inscrevendo, eu achei que era uma atividade compatível com minha formação anterior que era a orientação de turma. Então eu entrei a partir [...] do ano passado como orientador de turma aqui de [cidade do interior de São Paulo] e enfim de certa forma o primeiro orientador e aí entrou o segundo agora [...], o primeiro orientador foi aquele que se responsabilizou por implantar a parte administrativa, espaço físico, enfim a gente tinha uma função que era administrativa, ainda é administrativa, tem uma série de procedimentos administrativos que tem de ser tomados, e tinha a função primordial que é de orientar os orientadores de disciplina. Um contato com a... Um contato com os alunos e sobretudo a orientação dos orientadores de disciplina. E uma vez entrando na, começando como orientador, a partir de maio do ano passado de 2010 eu acabei também entrando no Conselho de curso. Então eu sou membro do conselho de curso de Pedagogia e dentro do conselho de curso acabei assumindo a responsabilidade de participar de uma comissão para elaborar o estágio, que é uma área que eu atuei durante 27 anos na UNESP [suprimido] E, então é basicamente essa a trajetória, quer dizer, eu comecei como orientador de turma e assumi outras funções e enfim hoje eu estou digamos com, é, “até o pescoço” atolado no curso, atolado no bom sentido, enfim envolvido no curso. E tenho procurado participar de tudo aquilo que pode contribuir, que eu acho que é o objetivo de todos nós, para que o curso apesar dessa resistência que a gente sabe que aconteceu na UNESP, para que ele tenha um desempenho melhor possível. E acho que a gente está conseguindo isso.

E: E aí, o professor participou da elaboração do manual do estágio? Foi isso?

P: A rigor foi assim, a questão do estágio, do manual do estágio, que dizer... o curso prevê, que, aliás a legislação prevê embora com diferentes interpretações, que a partir da metade do curso o aluno deve é, iniciar, pode iniciar o estágios, e aí depende do projeto pedagógico. O projeto pedagógico, você deve já ter visto do curso, ele prevê o início do estágio a partir então da metade do curso. Então dentro da do conselho de curso é, foi montado uma comissão de estágio, aliás uma comissão para tentar elaborar a orientação do estágio e do TCC que é outra atividade que eu vou ter que desenvolver [...] Esse manual de estágio, ele começou a ser elaborado o ano passado. A primeira versão dele a rigor aconteceu por volta de novembro do ano passado. Então a gente começou a trabalhar nisso. Já a partir de setembro do ano passado já que o estágio deveria ser implantado em princípio no segundo semestre desse ano de 2011. Então nós fizemos uma versão inicial. Essa versão ela foi enviada para todos os orientadores de disciplina e de turma para se manifestar, aí recebemos algumas poucas sugestões. É, a partir disso reelaboramos o material, apresentamos para o conselho de curso. Aí o conselho de curso aprovou o manual, e as linhas básicas do manual e o regulamento de estágio, ou seja, tem uma norma legal que é o regulamento de estágio, em uma reunião em fevereiro desse ano. Mas mesmo assim a gente foi submetendo todo o material à apreciação de todos os envolvidos. Quer dizer, o estágio, acho que você sabe disso, ele está diretamente vinculado ao orientador de turma e não ao orientador de disciplina, mas a gente procurou socializar o máximo possível todas as as questões ligadas à organização do estágio, então várias vezes nós encaminhamos as minutas do regulamento mais o rascunho enfim, a primeira, a segunda, a terceira, a quarta, a sexta versão né. Nós já devemos estar na décima versão do manual do

estágio. É, então isso foi encaminhado para apreciação os docentes, de todos os envolvidos no curso. É, tivemos ainda antes do início do estágio uma reunião formal com os orientadores de turma para discutir o estágio, então eles receberam com antecedência o manual, o regulamento. A gente teve uma reunião em São Paulo só com os orientadores de turma para discutir isso e de lá surgiram várias sugestões, várias indicações que acabou gerando então esse manual. Então o manual [...] a rigor ele passou pelo crivo de várias pessoas, e continua a passar. O manual de estágio, embora ele esteja, vai sair publicado agora em papel e tal. Quer dizer ele está em constantes ajustes até por que o curso tem suas características, e os alunos tem características que não dá para pensar num modelão fechado, numa coisa que tem que ser igual para todo mundo. Por exemplo, em linhas básicas tem que ser colocada, aquilo que a legislação determina, aquilo que o projeto pedagógico do curso determina. Mas a gente tem procurado trabalhar dentro dessas duas perspectivas, não fugindo do projeto pedagógico e estando de acordo com a legislação, a gente tem procurado fazer ajustes. Alguns ajustes acabam nos remetendo a pequenos acertos no próprio manual, e outros são ajustes que são feitos mais na implementação. O manual não é um documento com todas as atividades previstas, não é. Ele é linhas gerais de atuação. Ele tem aquilo que se coloca como pressupostos básicos do estágio, as possibilidades e modalidades do estágio. Mas em cada em cada polo, quer dizer vai se construindo as atividades efetivas a partir da realidade. O manual foca isso. É preciso considerar a realidade de cada polo, as características das escolas da região. Então ele vai sofrendo ajustes sem perder, digamos, a coluna mestra, a linha central que é baseado nesses princípios da legislação, nas diretrizes do curso de pedagogia, mais o projeto pedagógico.

E: o professor falou que esse curso, ele tem uma característica específica, que são professores, os alunos-professores já atuam na docência, e aí como que o curso procurou resolver essa questão do estágio para esses professores que já tem a experiência?

P: Bom, ãh, primeiro assim, é importante a gente falar um pouquinho sobre o perfil do aluno, quer dizer, embora eles tenham experiência, a experiência deles não é exatamente nas áreas de atuação previstas para o pedagogo. Então a grande maioria dos alunos do curso, eles tem formação de licenciatura numa área específica. Eu diria que, não posso dizer com precisão, mas por volta de 70% dos alunos, eles têm uma atuação profissional de sexto ano do ensino fundamental e ensino médio. E então acaba sendo uma minoria aqueles que estão atuando na educação infantil quer como professor, quer como monitor, como atendente, como ADI, enfim, a nomeação é variada, quer como professor do ensino fundamental dos anos iniciais. Então é uma característica bem distinta. Então o que é que a gente procurou... E além disso, quer dizer, pelo fato deles serem profissionais todos eles inevitavelmente tem uma carga de trabalho grande. A, digamos que pelo fato até de serem professores que atuam mais nos anos inici/ finais do ensino fundamental, a maior parte tem jornada integral, ou são efetivos ou não, mas sim quase todos eles têm quarenta horas ou quando não tem mais, ou não tenha mais, ninguém tem mais do que isso, mas todos eles têm então esse outro lado que é uma profunda inserção profissional do ponto de vista de jornada de trabalho. Além disso, quer dizer, eles atuam em locais bastante distintos. Nós temos alunos em São Paulo e temos alunos que estudam e trabalham, ou estudam em polos, mas trabalham em escolas de poucos alunos em

municípios pequenos e então a limitação do estágio é significativo. Você vai numa cidade de três, quatro mil habitantes como muitos de nossos alunos residem e atuam profissionalmente, ele vai ter uma limitação. Então o estágio procurou levantar, quer dizer, a proposta a gente procurou garantir isso, primeiro: o perfil dos alunos. Por exemplo, se a gente perguntar para eles o que eles pretendem fazer, a grande maioria vai dizer: “Eu quero trabalhar com gestão”. Então a gestão era a última atividade do estágio. Bom, tudo bem, gestor tem que conhecer profundamente todas as áreas de atuação do pedagogo. Então não adianta ele querer ser gestor sem conhecer a educação infantil, sem conhecer o ensino fundamental. Então o estágio procura contemplar isso. É, por exemplo, isso é uma posição pessoal, como disse você, cada um tenta montar o estágio em função das características desses alunos. Mas eu não entendo, por exemplo, que a regência nas classes de educação infantil seja a coisa mais prioritária nesse estágio. Considerando todas essas questões que eu falei, o perfil dele, as possibilidades de área de atuação que ele quer desenvolver depois... Mas é importante que ele conheça a educação infantil, que ele conheça a estrutura de uma escola, que ele conheça o aluno da escola. Então por exemplo, na educação infantil, o que o estágio procura, o que o manual procura apontar, quer dizer, isso não está colocado explicitamente, mas é a orientação que a gente passa, é procurar fazer com que esse aluno do curso que não vai atuar como docente nos anos de, nos anos iniciais do ensino fundamental ou na educação infantil que ele conheça o mais profundamente possível. Então ele vai fazer trabalhos de observação do aluno com roteiros, ele vai tentar fazer participação, ele vai conhecer as características básicas da escola, a gente vai colocar ele em contato com a diversidade, por exemplo, de possibilidades de ensino, então tem atividades de produção técnica pedagógica, quer dizer, que é uma modalidade que a gente está enfatizando bastante, que ele vai conhecer a legislação, Então a gente procura articular isso de tal forma que se abra esse leque. Então essa é uma posição/ é uma, uma questão que foi colocada: atender o perfil dele, quer dizer, atender a perspectiva profissional dele, mas sem deixar de garantir aquilo que a legislação estabelece, e sem deixar de garantir que ele conheça o mais profundamente possível essa área de a/ essa área profissional que é a educação infantil. Então esse é um exemplo de como a gente procurou contemplar essa situação. Outra perspectiva, por exemplo, a gente abriu a possibilidade de estágios para além da escola, em instituições não educacionais, ou não escolares, ou melhor, instituições não escolares, que tenha um foco educacional, é um outro foco que eles podem trabalhar. Ele pode trabalhar, por exemplo, num projeto socio-educacional, até por que isso abre a possibilidade dele fazer estágio fora dos horários normais. Dá para você imaginar, por exemplo, que o professor que trabalha quarenta horas por semana, geralmente de manhã e a tarde, e à noite ele tem a atividade do curso, ele tem dois dias presenciais e os outros dias de atividade a distância, ele tem pouco tempo para fazer o estágio durante dia. Então a gente tem procurado contemplar essa possibilidade, você pode trabalhar num projeto que faz as atividades de sábado, que faz as atividades de domingo. Pegar uma creche que atenda à noite quando é possível, tem alguns lugares que tem creches que funcionam à noite. As creches geralmente tem um ano escolar mais estendido. Então alguns, por exemplo, estão deixando para fazer o estágio no mês de janeiro e agora em dezembro quando eles têm férias na escola. Então esses são ajustes que acabam acontecendo para que a gente possa atender essa diversidade.



E: Entendi. E aí o professor falou então das, não seriam etapas ou modalidades não sei como que a gente pode considerar, mas de participação, regência e produção técnico pedagógica...

P: É. A gente trabalha com, a rigor com quatro modalidades, a gente chama de modalidades. [E: e observação] É observação, a observação a gente tem tido, no caso da educação infantil com o foco no aluno principalmente. A gente está... não conseguimos fazer essa atividade de estágio na educação infantil concomitante com as disciplinas de educação infantil. Mas estamos com... que terminaram no primeiro semestre. É mas a gente está constantemente remetendo os alunos àquela reflexão que teve na disciplina no primeiro semestre. Então a gente tem cuidado da questão da observação, quer dizer, e aí eles já têm o referencial teórico, eles vão, com base em roteiros, eles vão com outro olhar para a questão da escola, a caracterização da unidade escolar, a caracterização da estrutura física, a caracterização da estrutura pedagógica dela, avaliar os projetos pedagógicos. Enfim, é a vantagem deles terem tido um pouco essa atividade já teórica, isso faz com que eles tenham uma reflexão, possam fazer uma reflexão mais avançada. Então a observação é uma delas. A participação tanto intra quanto extraclasse. Então por exemplo fazer uma atividade de acompanhamento dos alunos num projeto, numa feira do livro, enfim numa... são atividades que estão previstas como participação. As atividades de regência também intra e extraclasse. Então de repente como eu falei, ele pode fazer uma regência num projeto sócio-educacional, não é na escola [E: Não necessariamente dentro da sala de aula?] Não necessariamente dentro da sala de aula, então ele tem que cumprir um número de horas, e ele elabora um projeto de estágio. Bem a gente está vendo assim, que a grande maioria faz o projeto de estágio focado em uma escola ou duas escolas, uma escola pública e uma particular. Tem acontecido muito isso e poucos focados em instituições socioeducacionais. Mas ele pode fazer atividades mais pontuais, enfim, isso fora da escola. Então, na regência fora da escola. E a produção técnico pedagógica, a gente está entendendo nesse estágio como sendo atividades de produção de material didático, de avaliação de material didático, de discussão de materiais existentes, de análise de livros, enfim de produção de jogos, de ferramentas mais tecnológicas, enfim, uma gama muito grande de coisas. Depois até eu posso passar um roteiro que a gente elaborou aqui para o polo de [cidade do interior de São Paulo] que detalha um pouco isso, você vai entender a multiplicidade de coisas. Então a gente abriu essas quatro possibilidades até mesmo para contemplar é fundamentalmente lógico o que a gente entende como seja coisas fundamentais para a formação do pedagogo, mas também, isso está explícito inclusive no manual de estágio, mas também para contemplar a realidade desses alunos. Como é que consigo fazer que dentro da diversidade de formação, das condições de trabalho que ele tem, ele possa fazer um estágio mais rico. Então do ponto de vista teórico acho que foi organizado com essa perspectiva, evidentemente como eu disse, a prática, aí cada polo está fazendo aquilo que tem. O outro fator que é limitante ou que facilita o trabalho que é a realidade de cada município.

E: E, por exemplo, a educação infantil, o estagiário precisaria fazer todas essas etapas: a observação, a participação, a regência e a produção técnico-pedagógica?

P: Não, não necessariamente. A gente tem pedindo assim, em função da... Retomando até, reiterando o que eu falei, em função do perfil do aluno e das características de cada polo, quer dizer, a coisa pode mudar. A gente tem colocado isso, quer dizer, que ele procure passar por

essas diversidades todas. Até o pessoal, os orientadores pediram: “ah quant/ quantas horas poderiam ser?”. A gente não definiu. Ele tem que fazer 100 horas de atividades na educação infantil, dessas 100 horas, 70 horas são de atividades junto ao aluno, junto à escola, junto ao professor. E trinta horas são dedicadas para discussões, para organização de relatórios, para produç/conversas com orientadores tá, então isso. Então a rigor ele faz 100 horas, mas 70 horas de efetivo de trabalho. Essas 70 horas cada um está montando de acordo com a com a sua possibilidade do polo. Aqui em [cidade do interior de São Paulo], por exemplo, a gente definiu imaginando assim, isso definido como proposta, mas a rigor não acaba acontecendo: 20% de observação, 20 de regência, 30 aliás 20% de observação, 20 de regência, 30 de participação e 30 de produção técnico pedagógica. Isso como, digamos, diretriz inicial para o trabalho. A gente tem aluno que por condições da escola, por condições de trabalho, está fazendo mais produção técnico pedagógica. Nós temos alunos que estão fazendo mais atividades de participação e mais atividades de regência. Então não existe necessidade primeiro dele passar pelas quatro áreas, a gente procu/ coloca isso como recomendação. E também não existe uma definição de quantas horas no mínimo ele tem que fazer em cada uma das áreas. O importante é montar um projeto que seja rico como possibilidade de formação desse profissional.

E: E aí eu vi também que eles podem fazer minicursos, preparar minicursos, mas seriam dedicados a que grupo específico?

P: Então, a rigor, quando a gente elabora o manual, a gente elabora o manual pensando nas três áreas de atuação deles. Essa possibilidade de minicurso a gente sabe que vai se concretizar muito mais nos casos de ensino fundamental. Em que ele pode trabalhar com um pequeno grupo para fazer reforço escolar. No caso da educação infantil, quer dizer, pelo menos, assim pegando os projetos de [cidade do interior de São Paulo] ninguém está colocando isso como sendo uma atividade. É, tem situações em que ele fica com a classe. Como ele ainda está numa fase inicial do trabalho, o estágio começou em agosto, a gente tá construindo um pouco algumas coisas. Alguns alunos já estão com um pouco mais de trabalho, alguns alunos já estão chegando no final, mas não aqui em [cidade do interior de São Paulo], mas em outros locais, outros estão começando. Então as possibilidades de minicurso ainda existem dentro da pré-escola, por exemplo, o pessoal pediu, quer dizer, uma forma de minicurso é um projeto, por exemplo, para trabalhar a questão de contação de histórias com um grupo alunos. Então tem. Nós temos alguns professores que são formados em letras né, não apenas aqui como em outros lugares, mas aqui em [cidade do interior de São Paulo], pegando o exemplo daqui, a escola solicitou que ela elaborasse um projeto, para trabalhar com os alunos, pegando a temática de literatura, trabalhar com os alunos contação de histórias, leitura de livros. Então isso pode ser caracterizado como minicurso. Por que ele é como minicurso? Por que ela vai assumir como se fosse uma regência isso, ela faz um projetinho de atuação como se fosse um curso, embora vamos dizer assim é um minicurso entre aspas, não é aquilo que a gente entende como minicurso mesmo. Mas, em sendo uma atividade de regência, formal, por exemplo, não é dentro da programação normal do professor, ela está criando uma atividade, mas nesses casos, geralmente com pré-escola é no próprio horário da aula, não é em um horário extra, isso não vai acontecer com certeza.

E: E tem fichas de estágio, é isso, é para eles registrarem essas?

P: Tem, nós temos duas formas de registro previstas. Uma que é obrigatória, que é o registro manuscrito. É o registro manuscrito. Ele tem uma pasta de estágio em que ele faz o registro quando ele vai para escola que é assinado pelo supervisor de estágio ou pelo diretor enfim, por quem está acompanhando naquela atividade. E esse registro é formal e ele vai fazer parte, quer dizer, ele é indispensável para poder atestar o número de horas do aluno que depois vai para o histórico escolar dele. Então esse é um registro obrigatório, todo mundo tem, cada um tem a sua pasta com uma ficha bastante simples de formaliza/ de registro de estágio. Mas é uma ficha que tem que ser feita. Depois tem um segundo, uma segunda forma de registro que é o registro on-line. O registro on-line, a gente deixou facultativo, alguns polos estão fazendo, outros não. Então os orientadores de turma que querem acompanhar através da pasta do estágio, acompanha através da pasta de estágio. Ele solicita a pasta de estágio, ele verifica o que o aluno está fazendo, conversa com o aluno, enfim fica a critério dele. E as possibilidades de registro on-line abre a possibilidade de periodicamente o aluno fazer inserção das informações, na plataforma do curso. E aí tem dois tipos de registro, tem um registro que é de carga horária que ele desenvolveu. Então a previsão é que a cada quinze dias o aluno levante através da sua pasta e fala: “fiz tantas observações, tantas participações, tantas regências, tantas horas de orientação técnico pedagógica”. Então isso ele posta no portfólio, quer dizer, que é um portfólio on-line que ele tem. Ele posta lá, coloca lá na plataforma no seu portfólio “acessível ao orientador”. Então o orientador apenas tem acesso a isso, o orientador olha lá e vai acompanhando a distância o que ele está fazendo. A segunda forma de registro on-line já é o que a gente chama de memória para o relatório ou sumário para o relatório. Então não é apenas descrever quantas horas ele fez, é ele fazer uma descrição da atividade, daquelas mais relevantes. Para evitar que quando ele for fazer o relatório final, que ele tem que fazer ao final de cada área de atuação, ele tenha que se lembrar de coisas de seis meses atrás que ele não vai se lembrar provavelmente. Ele pode se lembrar que ele fez, mas nos detalhes ele não vai fazer. Então nós elaboramos uma ficha em que ele vai registrando a memória dele. É como se fosse um diário de bordo, ele colocando as informações ó “fui dar uma aula assim, aconteceu isso, teve tal tipo de coisa...”. E também ele vai colocando isso, postando isso periodicamente para o orientador. Então esse material ele é importante por que ele permite ao orientador acompanhar a distância o que ele está fazendo, e com isso fazer orientações, conversar etc. E a gente tem feito para acompanhamento, além do registro on-line, do registro manuscrito, a gente tem marcado conversas com os alunos. Quer dizer hoje mesmo à noite estarei aqui com três alunos, embora não seja dia de curso, a gente abriu uma agenda. Ontem eu conversei com alguns alunos, hoje virão alguns aqui para a gente conversar. Então esses registros ajudam a gente a preparar essa conversa, dar uma orientação mais específica. Então são essas duas formas de registro, a manuscrita e a on-line. As duas são fundamentais: o registro on-line e o sumário, por que vai permitir fazer o relatório final, ajudam o relatório final. E o registro da pasta por que vai permitir a gente fazer o atestado de conclusão. É importante também nesse registro on-line ele pode colocar outras coisas, ele pode escanear uma prova que ele acompanhou, um trabalho, um projeto pedagógico, enfim, ele pode colocar isso como anexo. Então de certa forma o registro on-line se ele for fazendo periodicamente, já é de certa forma o relatório final, é o portfólio dele né, a partir do qual ele

vai elaborar o relatório que deve ser uma síntese objetiva do que ele fez mais umas questões de reflexão que vão sintetizar um pouco a compreensão dele sobre estágio, o que significou o estágio para ele, esse tipo de coisa toda.

E: E aí, a avaliação do estágio, como ela é realizada?

P: Então, a avaliação do estágio, ou seja, existe um critério definido pelo regulamento do curso. O curso estabelece que ele tem que tirar a nota sete como nas demais disciplinas para ser aprovado. Ele não vai ter nota no estágio, ele vai ter “aprovado” ou “não aprovado”. Agora para cont/ para chegar nessa nota, nessa aprovação, a gente vai avaliar o conjunto das atividades que ele fez, não é apenas o relatório. É o quanto ele se envolveu, o quanto ele cumpriu os prazos estabelecidos, o quanto ele fez as atividades de qualidade. Isso vai se refletir evidentemente lá no relatório, por que no relatório que a gente vai perceber o que ele fez, como é que ele fez, mas a gente acha que não é só pegar o relatório depois de um ano, ou depois de seis meses e acompanhar. Então a gente está orientando os orientadores de turma a ter um registro pessoal para fazer o acompanhamento. Além disso, está previsto também uma avaliação da instituição que recebe o estagiário. Então ele deve fazer um relatório, a gente ainda está em fase de, enfim, de definir se vai ser um relatório. A ideia é que seja um relatório não para ele dar nota, mas que ele avalie algumas competências, algumas coisas que o aluno fez. Ele vai dizer o quanto o aluno, em determinadas habilidades que a gente considera importante, partindo do perfil do que se espera do pedagogo, o quanto esse aluno conseguiu durante o período do estágio, o que foi percebido pelo supervisor desenvolver. Então a gente espera também ter essa avaliação da escola, embora a gente saiba que essa avaliação tenha algumas limitações. Por que de repente ele trabalha com quatro, cinco pessoas diferentes, fica duas horas com um, dez com outro, enfim. Mas no termo de compromisso enfim, e no próprio regulamento que a lei federal estabelece para o estágio, está previsto o supervisor de escola. Então esse supervisor vai fazer enfim uma declaração do desempenho dele de acordo com critérios que a gente vai estar definindo ainda com o próprio supervisor.

E: E quem seria esse supervisor na escola?

P: Olha, a legislação define como supervisor, primeiro um profissional que tenha a formação mínima de pedagogia. Então tem que ser alguém que tenha essa formação em pedagogia. Agora, nós não definimos a priori quem é. Então quando o aluno vai para escola para estabelecer a parceria, que ele vai solicitar o estágio etc. A gente encaminha uma documentação e nessa documentação está previsto a indicação de um supervisor. O próprio termo de compromisso que é um documento oficial, previsto pela legislação federal, que ele tem que estabelecer com a escola, já está definido quem é o supervisor. O professor tem que ter um perfil, primeiro um perfil profissional, ele tem que estar atuando naquela instituição escolar, ele tem que ser formado em pedagogia, por que essa é uma exigência legal. Então não pode ser um professor de português que só tenha curso de/, não, que só tenha não, que tenha curso de línguas por exemplo, ser o supervisor. Ele pode desenvolver uma atividade com o aluno e tal, mas ele não vai poder ser o supervisor. Então geralmente na prática quem é que tem assumido como supervisor: ou o próprio diretor da escola, que tenha a formação em pedagogia, ou um coordenador, seja um coordenador da escola, seja um coordenador

vinculado às secretarias municipais, por que a maior parte das escolas estão vinculadas às secretarias municipais, algumas particulares, ou então outro profissional indicado pela direção da escola que tenha essa característica mínima. Mas via de regra, esse eu estou pegando agora como [cidade do interior de São Paulo] por que não tenho agora esse quadro geral, é ou o diretor da escola, na maioria das vezes é o próprio diretor de escola que é um supervisor ou um coordenador de escola, ou coordenador de área, aqui em [cidade do interior de São Paulo] por exemplo, algumas escolas tem coordenador, ou outro o coordenador atua em das ou três escolas pelo tamanho da escola.. Então é esse coordenador que algumas vezes é o supervisor de estágio. Alguém que está de certa forma é, mais ou menos ou permanentemente na escola ou que está sempre na escola. Então via de regra é o diretor, o próprio diretor.

E: E ainda falando um pouquinho das funções, o orientador de TCC/ de trabalho de conclusão de curso seria o mesmo que vai orientar o estágio?

P: Sim, é o mesmo, são atribuições...

E: E há algum motivo específico de ser esse profissional?

P: O projeto do curso prevê isso uma estrutura que é: o orientador de disciplina, são dois orientadores, estão desde o começo do curso, são responsáveis pelas atividades diretas do curso. Então as aulas, bom/, as orientações não são as aulas, as orientações presenciais e o acompanhamento das atividades a distância é feita por esses orientadores de disciplina. Então esse é um modelo que estabeleceu, que em outros lugares chama tutor, tutor de turma. E aqui eu acho que um é um pouco, de certa forma é uma inovação, mas que também já teve no Pedagogia Cidadã, é o orientador de turma já com uma especificação, quer dizer, o nosso, vamos dizer entre aspas no contrato de trabalho. As nossas atividades previstas quando a gente assume, já está definido lá que é nossa atribuição, quer dizer, orientar os orientadores de disciplina, acompanhar as atividades, eu vou até a sala de aulas algumas vezes, algumas vezes eu até trabalho com os alunos, dou aula, etc alguns temas e tal. Mas o meu trabalho é com os orientadores de disciplina na parte pedagógica e, ficou definido também que é atribuição desses orientadores, a orientação do TCC e a orientação do estágio. Então eu comecei sozinho desde ano passado por que a previsão era que o estágio e o TCC comessem agora em 2011. Então a partir de maio de 2011 entrou o segundo orientador de turma para dividir esse trabalho de TCC e de estágio. Então isso está definido no projeto pedagógico do curso. É um modelo que o curso estabelece aqui.

E: E tem assim alguma intenção de tentar fazer alguma relação entre o estágio e o TCC?

P: Olha, eu diria a você que a gente, até consideraria que isso seria uma questão ideal, mas na prática a gente está vendo que nem sempre vai acontecer. O TCC acaba sendo muito, até é a orientação que a gente passa, em cima do tema que ele considera mais relevante, de um tema que ele gosta de estudar, quer dizer você, você deve estar fazendo uma coisa que você gosta. Eu acho que é um pouco por aí. Eu falo para os meus orientandos: não assumam uma coisa que não gostam que vai ser trabalho para você e para mim. Então muitas vezes o interesse do aluno no TCC não é compatível com a realidade e com a estrutura do estágio. Mas a gente tem orientado nesse sentido. Tanto quanto possível, se você puder articular as duas coisas,

ótimo, mas não necessariamente. Eu confesso que nas conversas que a gente tem com os orientadores, com o contato permanente com eles, são poucos os casos, pelo menos nesse momento, poucos os casos em que já se definiu assim olha o trabalho do TCC vai ser lá um trabalho muito voltado com a questão do estágio. Até por que o estágio, como ele abrange três áreas de atuação, quer dizer, a educação infantil, o ensino fundamental e a gestão, fica difícil você conciliar. O que a gente tem percebido é assim, aqui em [cidade do interior de São Paulo], por exemplo, a gente tem é uma, um grupo de alunos interessado na questão da gestão, como TCC. Então talvez quando eles forem desenvolver o estágio, eles consigam articular um pouco. Mas como o estágio da gestão é no último semestre, é um pouco tarde para o TCC. Então a gente vai procurar trabalhar um pouco essa possibilidade de fazer do TCC desse aluno, quer dizer, uma correlação maior com a atividade de estágio de gestão. Mas não é digamos a regra não. Então eu tenho por exemplo, dois ou três alunos que a gente, a discussão que a gente teve até agora, que eles percebem que dá para fazer uma certa vinculação no trabalho. Então alfabetização, alguns estão focando bem isso na questão de estágio, ou que vão utilizar o momento do estágio como momento de, ou de reflexão mais aprofundada sobre esse tema, ou até de colocar em prática algumas ideias que eles têm que é objeto de pesquisa do TCC. Eu diria como regra, as coisas estão caminhando mais ou menos paralelamente.

E: E essas orientações que o professor tem com os alunos, o que o professor procura abordar com eles?

P: Bom a gente tem momentos na orientação de estágio. Eu diria que são momentos que não são muito fáceis, embora é, todos eles já, quase todos eles já tenham tido uma experiência como estagiários, que a maior parte já tem um curso, ou normal, ou magistério ou licenciatura, poucos são aqueles que não, que não tem formação nessas duas áreas, ou nenhuma dessas duas áreas. Então embora eles já tenham uma certa experiência com o estágio, é talvez pelo modelo que a gente está propondo eles tiveram uma, tem uma certa dificuldade de engrenar. Então o primeiro momento da orientação, foi a orientação para definir a escola e formalizar o estágio. Então a gente trabalhou bem isso, e é um trabalho que exige um certo, a gente tem colocado assim, é bom até deixar bem claro, o princípio que a gente tem colocado e tem passado para todos os orientadores é que não adianta mandar o aluno fazer estágio numa escola em que a escola não está afim de receber estagiário. Enfim, nós estamos colocando, se você ler o manual, está escrito lá, tem que ter estágio como isso uma forma de parceria. Então o estágio tem que ser significativo para o aluno, mas também tem que levar alguma coisa para escola. Um momento de contribuir... O quanto isso acontece de forma plena, a gente sabe que, não é sempre assim que acontece. Mas isso é o princípio básico. Então o aluno tem que definir uma escola na qual ele vá ter uma inserção adequada. Então “ah quero fazer em tal lugar”, não é assim que acontece. Quer dizer, a gente pediu que eles indicassem as escolas e essa indicação a gente sugeriu que fosse antecedida de uma conversa com a direção da escola. Feito isso a gente formalizou o termo de compromisso. Então digamos essa foi a primeira etapa, etapa formal, isso demandou um certo tempo. Mas feita essa primeira etapa, nossa a orientação foi até nesse sentido, olha procura a escola, faz isso, faz aquilo, leva o termo de compromisso, tem que ser feito assim, tem que ser feito

assado e tal. Segunda etapa é a etapa de organização do projeto de estágio. Então a gente tem orientado e discutido muito com eles isso, quais as atividades que são possíveis, quais aquelas que você pode fazer, mas o princípio também é esse: o que a escola espera que o estagiário faça. Então nós mandamos para cada escola um “hall” de possíveis atividades que nós colocamos como sugestão. O estágio tem que servir aos interesses da escola, dentro do projeto pedagógico da escola, tem que atender o projeto pedagógico do curso e também não pode ignorar as limitações e realidades dos nossos alunos, limitação de horário, a realidade da formação deles etc. Então esse segundo momento, em que alguns alunos ainda estão nesse segundo momento, a elaboração do projeto de estágio, que vai para a escola, conversa, levanta, conversa com a gente, a gente orienta. Mas a gente procurou colocar assim, que o projeto de estágio é ponto de partida e não de chegada, ou seja o projeto de estágio quase que inevitavelmente vai sofrer algumas alterações ao longo do estágio. Eu faço uma previsão de uma coisa agora para acontecer daqui a dois três meses, mas de repente daqui a dois três meses a realidade foi outra ou a escola colocou uma demanda nova, mas tem que ter um ponto de partida. Então esse foi o segundo momento de orientação: elaboração do projeto de estágio. E o terceiro momento, que a gente está com vários alunos, é a discussão periódica daquilo que está acontecendo. Então, nós estamos assim com alguns alunos ainda fechando o projeto e com outros discutindo é “ah eu queria, eu vou fazer assim, que material que tem, como é que eu posso fazer isso etc”, mas eles têm uma certa autonomia, pelo fato de eles já terem alguma experiência né. Nesse momento ainda essa orientação não tem sido ainda tão intensa, mas está previsto isso. Isso é o terceiro momento que é de orientação das atividades que estão acontecendo. Então é como é que se dá essa orientação, ela se dá por conversas individuais que a gente agenda com eles. Na segunda-feira e quinta-feira as aulas começam às 19 horas, então nós marcamos às cinco e meia, seis horas, seis e meia, às três horas da tarde, e aí a gente faz uma agenda, nós levantamos os horários deles e tentamos conciliar os horários deles com os nossos horários também. Então essa orientação tem sido feito presencialmente quando possível. A gente tem aberto uma agenda para que eles marquem, o estagiário do curso levanta os dados a partir do, de uma agenda que a gente passa, e a gente vem aqui para conversar com eles. E a outra orientação ela se dá via correio da *internet*. Tem uma ferramenta na plataforma que chama “correio”, dentro da plataforma tem uma área **específica** para estágio. Então todas as coisas do estágio circulam lá, o material sobre estágio está lá, a conversa sobre estágio, é para não misturar com as demais disciplinas. Ele quer falar sobre estágio, ele acessa “orientação de estágio”, “polo de [cidade do interior de São Paulo]”, “polo de Dracena”, enfim, tem lá, cada polo tem o seu espaço e é por lá que a gente conversa com os alunos.

E: E todos os alunos têm acesso à mesma, por exemplo, de outro aluno, eles têm esse contato?

P: Não, a socialização das coisas se dão nas orientações coletivas. É a gente até não chegou a definir isso, mas a nossa sugestão, por exemplo, mas isso seria uma coisa ainda a ser discutido com os alunos, é que o projeto de estágio dele fosse socializado. Então a plataforma prevê assim, você pode compartilhar totalmente, todos os alunos do polo podem ver, do polo é quem vê, cada cada polo os alunos só tem acesso as coisas do seu polo. Então a gente pode colocar o projeto de estágio para todo mundo ver, ou o projeto de estágio pode ser visto só por

ele mesmo e pelos orientadores de disciplina e de turma. Então algumas coisas gente a prevê que sejam socializadas através da própria plataforma. Outras coisas vão ser socializadas em alguns momentos já previstos no calendário para orientação coletiva, para trabalho coletivo, e outros espaços nós estamos encontrando, de repente determinado dia a disciplina está um pouco mais tranquila a atividade presencial, a gente já combina com o orientador de disciplina para entrar uma hora para discutir, apresentar um seminário. Nós estamos prevendo agora, um seminário, uma apresentação enfim, uma dinâmica de trabalho de caracterização da unidade escolar, em que eles vão apresentar como é que é a escola que eles estão trabalhando, quais são as características principais etc. Então a gente, agora esse é um espaço que nós estamos tentando encontrar por que no calendário do curso tem muito poucas datas e essa é uma, vamos dizer que é uma reclamação geral de todo mundo, de todos os orientadores, tem muito poucas datas para encontros coletivos. Então nós não temos muito espaços assim previstos no calendário para momentos de fazer coisas com todo mundo. Tem, tem que encontrar alguns buracos, para conversas coletivas. Então são essas formas que a gente está prevendo para poder socializar e discutir coletivamente as coisas. Ah sim, é importante também o seguinte, a gente está procurando articular tanto quanto possível as atividades de estágio com as disciplinas, então a gente está solicitando aos autores que coloquem algumas atividades que possam inclusive valer como horas de estágio. Então isso já aconteceu na disciplina agora de alfabetização, vai acontecer na disciplina de língua portuguesa que é a que vai começar a próxima semana. Então são atividades que eles vão desenvolver como parte da disciplina que **vão** poder ser consideradas como estágio e que ao serem discutidas no horário da disciplina, quer dizer, vai permitir a gente, nós orientadores de estarmos lá e discutir um pouco mais a questão de estágio. Então essa é uma espécie de inovação que a gente tentou colocar, que é articular mesmo cada disciplina com o estágio, pelo menos uma ou duas atividades que vão valer como horas de estágio.

E: Hum interessante... E eu vi também no manual, que fala do projeto temático... [P: tá, é, tem um projeto temático de área, é] Eu gostaria também de entender um pouquinho melhor.

P: Então a gente criou assim: três tipos de instrumentos de organização do estágio. Um que a gente chama de Plano Geral de Estágio. Plano geral de estágio é um plano mais genérico, ele é um plano, ele não é um plano de atuação, o plano geral de estágio é um plano que geralmente ele é feito quando há um convênio, ou seja, ele dá [XXXXX] que se quer para entidade que vai receber e vai formalizar o convênio. Bom, poucas, algumas prefeituras exigiram o convênio, outros não. Onde se exigiu o convênio a gente colocou esse plano geral de estágio. Agora as ferramentas de atuação dele, quer dizer, ou seja, o material que vai de certa forma dar diretrizes ao trabalho é o projeto de estágio. Então a cada área tem um projeto de atuação de estágio, que a gente chama de projeto de área de atuação profissional, é o tal do PAAP. Então vai ter um para a educação infantil prevendo as 70 horas de atividade, [XXXXX] ele tem que fazer. Vai ter um para o ensino fundamental e um para a gestão. Isso ele faz sempre, a ideia é que ele faça isso sempre no semestre anterior ao que ele vai fazer o estágio. Então eles vão agora, ainda esse semestre elaborar o plano de área de atuação no ensino fundamental para quem for começar o ensino fundamental e depois o de gestão. Bom então esse é o plano que todos eles têm que fazer e também o projeto aliás que é uma



exigência da lei federal, a lei de 11.788 prevê a elaboração de um projeto de atuação. Bom só que nós criamos uma outra coisa que é o projeto temático de área. O que é o projeto temático de área? O projeto temático de área é um projeto de atuação dele numa área específica. Que pode ter como característica até uma investigação, por exemplo, um projeto temático de área é o projeto de caracterização da estrutura física e pedagógica da unidade escolar tá. Então tem um roteiro, ele vai investigar o campo de trabalho. Esse trabalho é um projeto **coletivo**, quer dizer é um grupo de alunos daquela escola vai fazer esse projeto, ou todos os alunos do polo vão fazer, pelo menos aqui em [cidade do interior de São Paulo] nós colocamos isso como um projeto **comum** a todos os alunos, que vai ser feito individualmente quando ele estiver sozinho na escola pelo grupo de alunos daquela escola, **mas que vai ser discutido coletivamente**. Então é uma espécie de atividade de investigação. Então o projeto temático tem como característica ou uma investigação de uma determinada situação que ele tenha interesse ou que a gente considera como sendo fundamental para a formação dele ou uma atuação que ele vai exercer em cima de uma temática que ele conversou com a escola, por exemplo ele pode definir com a escola desenvolver um projeto de leitura com os alunos, ou um projeto de contação de histórias. A gente está tentando fazer com que esse projeto tenha esse formato de projeto temático, ou seja, ele não vai apenas fazer, ele vai tentar preparar isso com antecedência, com características de investigação, então o que aconteceu, como é que deu, vai elaborar um instrumento de avaliação desse tipo de coisa. Então o projeto temático tem basicamente essa característica, que é uma característica de investigação. Agora, **ele é facultativo**, ele não é obrigatório. A gente está sugerindo no manual de estágio que o aluno faça pelo menos um projeto temático coletivo e um projeto temático individual, agora isso cada polo vai ver o que é possível fazer.

E: E esse projeto entra, por exemplo, em cada etapa, a educação infantil ... ou ele segue um outro...

P: Sim, a gente está fazendo um projeto... é, pode até seguir tudo, ele pode fazer o mesmo projeto a [XXXXX]. A questão da alfabetização pode ser um projeto de investigação de alfabetização dos alunos da pré-escola, depois dos alunos do ano inicial, depois ele pode fazer é como é que os gestores entendem a alfabetização na escola, enfim, ele pode pegar a mesma temática e trabalhar nas três áreas de atuação, isso é uma coisa ideal, aliás se ele fizer isso um bom TCC ele teria, então daria para vincular. [E: E isso se converte então no TCC?] É a ideia inclusive que quando o TCC estiver articulado com o estágio, necessariamente o projeto de TCC dele acaba se con/ virando um projeto temático de atuação. Agora não é uma coisa que foi **muito** ainda, eu posso dizer isso por que como eu estou periodicamente, permanentemente conversando com os orientadores, a cada encontro que tem de capacitação, sempre tem um horário em que eu converso com os orientadores sobre a questão de estágio, a comissão do estágio [...]. Então ainda tem muitas dúvidas sobre o projeto temático, mas enfim, é uma coisa que a gente colocou como uma espécie de inovação aí, para fazer do estágio, não o cumprimento de uma tarefa, mas um momento de reflexão. É exatamente por causa das características desse profissional e por que grande parte deles quer atuar na coordenação, na gestão, na supervisão. Então é uma ferramenta de, enfim, de avaliar um pouco mais aprofundadamente o que acontece nas áreas de atuação do pedagogo.

E: E de todos... essa implementação do estágio, qual o maior desafio que o professor acha que está encontrando a maior dificuldade...

P: Olha, eu posso dizer assim, eu posso dizer sobre duas óticas. Primeiro é enquanto alguém que está acompanhando o que acontece em outros polos, depois eu posso dizer enquanto orientador de turma. Olhando o conjunto das, das unidades, dos polos, dos 27, das 27 turmas que nós temos no curso, eu diria que a grande dificuldade, que a gente encontrou duas grandes dificuldades. Em alguns lugares foi de ordem administrativa mesmo, assim, abrir o espaço em alguns municípios para que as escolas pudessem receber os estagiários. Mas quando eu digo assim abrir o espaço, é mais por conta dos entraves burocráticos do que da não aceitação. Nós temos raríssimos casos de municípios que disseram que não teriam condições, ou por que estava sobrecarregado, ou por que alguns municípios que só aceita estagiário que passou por processo de seleção, ou estagiário remunerado, enfim, mas isso foram coisas rápidas. Nós estamos, eu calculo, eu não tenho esse dado ainda de forma precisa, eu calculo que nós estamos com pelo menos uns 200 municípios envolvidos no estágio, você imaginar São Paulo tem seiscentos e poucos, nós estamos com quase um terço dos municípios do estado de São Paulo com estagiários realizando atividades. Escolas, isso vai para casa de provavelmente umas 1.000 escolas pelo menos. Então é lógico que é natural haja alguma dificuldade. Então eu diria que em um primeiro momento foi isso, foi acertar um pouco essas questões administrativas **tanto** por conta de alguns contingentes que o município coloca, até por conta de algumas coisas da própria UNESP. Por exemplo, a questão do convênio, para dar um exemplo bem concreto para você. A maior parte dos municípios não está exigindo convênio. A lei federal hoje não está exigindo o convênio, ela exige termo de compromisso, e o convenio é facultativo. Agora se ele é facultativo e o município diz que não precisa, para facilitar o estágio, lógico faz o termo de compromisso só, por que o convênio geralmente vai para a câmara municipal, se já não tiver o convênio, a câmara tem que aprovar a autorização, isso demanda três, quatro, cinco meses. Então a gente tentou trabalhar no sentido de que não fizesse o convênio. Mas a UNESP coloca o convênio como exigência, no regulamento dela. Então nós precisamos fazer uma consulta, para reitoria para falar para as unidades da UNESP olha: quando o município não exigir, não faça convênio. Para quê complicar quando se pode simplificar não é verdade? Então essa foi uma questão de ordem administrativa tanto pelo lado da, o lado da prefeitura, em algumas, eu creio que foram raras as prefeituras, como algumas unidades da UNESP. Ainda nessa visão mais geral, a outra dificuldade, e aí eu acho que é um pouco mesmo de construir melhor essa questão, a gente é talvez não tenha tido em cada polo **tempo** previsto no calendário suficiente para conversar de forma adequada com o coletivo dos alunos. E aí você encontra “ah por que é que eu tenho que fazer estágio se eu já fiz estágio?” “por que eu tenho que fazer estágio na educação infantil se eu não quero dar aula na educação infantil?”. Então tem uma série de coisas que a gente tem que cumprir as exigências legais e os alunos entendem por “N” motivos o estágio como sendo uma coisa que não tem muito significado, ou por que ele não quer ou por que ele acha que não vai precisar. É e a gente está colocando o estágio como sendo uma ferramenta fundamental para a formação. Portanto, quer dizer, não basta ir lá e pedir para o diretor assinar por que a gente vai estar fazendo um acompanhamento mais preciso disso. Então é o seguinte, acho que houve tanto a falta de um espaço mais adequado, estou falando agora como docente, um espaço mais

adequado, uma quantidade de horas mais adequada para a gente poder preparar toda essa questão, além do estágio estar inserido num conjunto de coisa, então ao mesmo tempo que está fazendo a disciplina, o estágio e o TCC, junto com a jornada de trabalho dele, quer dizer, aonde ele acha que dá para fugir mais é do estágio. Está certo, por que o estágio é uma coisa que ele tem dois anos para fazer, é, enfim, e aí a nós temos muita dificuldade do entendimento do papel do estágio que acabou dificultando um pouco a elaboração do projeto, reflete um pouco na qualidade do projeto provavelmente. Então essas são as dificuldades que eu percebo assim como sendo dificuldades comuns a todos os polos. E depois tem aquelas dificuldades que são inerentes a cada uma das situações da cada polo, quer dizer, onde se tem orientadores de turma que estão tendo que trabalhar com oito, dez, doze cidades diferentes, por que o aluno ele vem de diferentes cidades. Rio Claro mesmo você tem alunos de doze treze municípios, e municípios grandes: Piracicaba, Campinas, Limeira. Então onde a coisa não é tão fácil. É diferente de você acertar com secretários de municípios pequenos você vai lá conversa com ele e resolve, ou pegar a secretaria do porte de Campinas, por exemplo, que tem milhares de, enfim de, de outras questões para resolver. Então quer dizer essa é uma dificuldade inerente a cada polo, a quantidade de escolas e de municípios principalmente para o orientador ter que trabalhar, então isso gerou uma dificuldade adicional para o orientador, gerou uma, enfim, um tempo necessário muito grande. E depois tem aquelas situações peculiares de cada uma das unidades que é a formação anterior aluno, é aí ele pode pedir a redução de carga, que seria professor de educação infantil, então alguns municípios isso acabou sendo maior, menor, a própria compreensão de estágio variou de um polo para o outro, em alguns a coisa fluiu, nós tivemos, na última reunião que nós tivemos agora começo de outubro, algumas pessoas estão dizendo “olha nós estamos com os alunos que estão praticamente encerrando o municí/ o estágio”. Em municípios pequenos, onde o polo está em municípios pequenos geralmente a coisa flui mais fácil, é as coisas foram um pouco mais fácil de resolver e tal. Então tem assim “N” problemas que acontecem, mas nenhum deles eu vou dizer a você que são complicadores para qualidade do estágio. A qualidade a gente vai ter que estar construindo isso ao longo do tempo. Então a gente tem que organizar uma estrutura de acompanhamento etc. E a gente sabe né que o estágio não é digamos o brilhante de curso de graduação, de nenhum curso de graduação. Os alunos, via de regra, entendem o estágio como sendo uma coisa “ah tem que fazer, tem que fazer...” e tal. Então a gente tem que tentar reverter um pouco isso. E, só que nós estamos trabalhando com um público que tem características bem diferentes, então isso acaba de um lado facilitando por que eles têm uma compreensão melhor, mas por outro acaba dificultando por que também são profissionais, tem vinte anos de magistério, quinze anos de magistério tem que fazer estágio... eles se sentem um pouco ali que, “vou ter que pedir estágio para um colega meu”, entendeu? “numa escola que ele foi meu colega e tal” então, mas enfim são coisas que tem que ser feitas por que há uma exigência legal e a gente tem que prezar pela qualidade da formação do aluno.

E: Professor, eu esqueci de perguntar sobre o está/, eu li no no manual de estágio de ação comunitária, ela é diferenciada?

P: Então a rigor a gente tem, eu disse a gente tem é, a gente tem o estágio em instituições escolares e não escolares, e a gente criou essa categoria que em algumas unidades da UNESP

tem isso, que é exatamente para contemplar a possibilidade de incluir no estágio algumas atividades que não acontecem em instituições escolares. Por exemplo, você tem, eu talvez eu não tenha sido o mais feliz, mas eu noto que nós temos. Você tem vários projetos voltados para comunidade ligados com alfabetização de adultos, ligados com reforço escolar, ligado com o atendimento de crianças por que a mãe trabalha, que às vezes estão fora da escola, que dizer que tem uma entidade que recebe as crianças, tá certo. A gente tem atividades vinculadas a efeito de secretarias, você tem a secretaria de assistência social que desenvolve programas de atendimento, você tem a secretaria do meio ambiente que desenvolve ações de educação ambiental, você tem a secretaria de saúde que tem programas voltados para a comunidade. Então o programa por ser essa atividade de ação comunitária são exatamente é, aquelas possibilidades de atividades **com** características **educacionais**, mas em instituições não escolares. Então o aluno pode utilizar esses espaços, são espaços de atividades voltados para a comunidade para desenvolver o seu estágio. Ele pode fazer lá numa igreja, por exemplo, que tenha um programa de alfabetização ou que tenha um programa com as crianças. Agora o importante é isso, o projeto de ação comunitária, ele tem que ter, tem que estar voltado para criança naquela faixa da área de atuação do profissional, então educação infantil, anos iniciais, tá certo, e ele tem que ter caráter **educacional** tá, então não é “ah eu vou botar a criança para jogar bola” certo, então joga uma bola, não é isso tá. Mas se a secretaria de esporte tem um programa voltado para educação do esporte com essas crianças nessa faixa de idade, quer dizer, que tenha um caráter educacional mais ou menos formal aí ele pode fazer o estágio.

E: E como ficaria, por exemplo, a questão do supervisor nesse estágio?

P: Aí normalmente a gente tem duas possibilidades. Uma delas que a própria instituição tenha alguém que coordene esse projeto. Então é muito comum, por exemplo, no caso da educação de adultos, em vários projetos que nós temos que tem um pedagogo dando aula lá, então ele pode ser o supervisor tá certo. E a gente tem situações que a supervisão vai ser assumida por nós orientadores mesmo, tá certo, então é um programa em que a gente vai estar orientando os alunos para desenvolver e a gente vai fazer a supervisão disso. Então, quer dizer, é uma possibilidade de ampliar o leque de opções que a gente tem, numa área de atuação que **começa** a ser um **campo de trabalho** do pedagogo. Então nós temos **vários** pedagogos hoje vinculados à secretaria de saúde, à secretaria de meio ambiente. Então acaba sendo **área** de atuação profissional desse profissional, área de atuação **desse** profissional. Então a gente está tentando abrir um pouco esse leque de possibilidades de formação, de formação como atuação diversificada. Por exemplo, a gente pode até pensar num estágio numa empresa que trabalha com eventos, tá certo, você pode pensar num estágio numa empresa que tenha um programa de capacitação, onde tenha um pedagogo atuando tá. Então a gente procurou abrir essa possibilidade que é inclusive o que a legislação, as diretrizes curriculares, enfim a resolução e o parecer 2005 e 2006 colocam como ampliar possibilidades de atuação. Enfim, se a gente pegar o perfil profissional do pedagogo, mais de quinze coisas colocadas como perfil, tem lá o perfil de atuação em diferentes áreas de atuação, em diferentes áreas profissionais, então a gente está tentando abrir um pouco esse leque.

E: Acho que só para finalizar, eu vi lá que tem os objetivos do estágio, mas o que o professor

considera que é o objetivo principal do estágio?

P: Eu diria assim, eu não imagino e aí eu estou dizendo isso pela minha experiência de trinta anos de estágio na área de biologia. Eu não acredito que o estágio seja a, enfim, a forma principal, que seja a forma definitiva, a maneira definitiva de capacitar, de habilitar o futuro profissional com a sua/ não, eu não acredito nisso. Eu acredito que o estágio é o momento em que ele pode de forma orientada, por isso ele é supervisionado, aprofundar sua reflexão sobre o fazer pedagógico, sobre o papel do professor, sobre o que significa a educação numa sociedade como a brasileira, qual o papel dessa educação, quais são os limites e possibilidades de atuação. Então eu diria que eu ficaria muito feliz nesse estágio se os nossos alunos pudessem compreender primeiro, quer dizer, a importância da atuação profissional do pedagogo, quer dizer, a **gama** de possibilidades de atuação que ele tem, que é um hoje é bastante ampla, se ele souber explorar bem, vai muito além da sala de aula, muito além da sala de aula, mas sobretudo se ele tiver a possibilidade de utilizar o estágio como uma maneira se de aproximar um pouco mais da realidade do que é a educação nos seus vários níveis, por que como ele tem a atuação geralmente numa área de atuação mais específica, como eu disse para você, a maior parte do nosso pessoal atua do sexto ano para frente, então isso a gente percebe no curso, não é só no estágio, no curso, que eles começam a dizer “puxa vida eu nunca imaginei que a educação infantil fosse assim” né “eu nunca imaginei que o ensino fundamental fosse desse jeito”, quer dizer, eu nunca imaginei não significa que ele não tenha noção nenhuma, mas que ele começa pela ferramenta que o sistema vai dando a aprofundar um pouco mais essa análise, a perceber a importância, a perceber que embora é, apenas recentemente você tenha colocado uma ênfase grande na formação inicial. Você diz agora que a formação que o aluno tem nos anos iniciais do fundamental e principalmente na educação infantil é crucial para o desempenho escolar dele no resto dos anos. Então isso acaba mexendo com as pessoas “não, agora eu percebo que isso é verdade mesmo, como a educação infantil bem trabalhada pode habilitar os alunos”. Então se ele conseguir ter essa percepção, quer dizer, e discutir um pouco isso a partir da observação, a partir da atuação que ele faz, eu acho que a gente conseguiu um grande resultado. E, além disso, eu diria, e também isso está colocado no manual, então estou reiterando uma coisa, é que como os nossos alunos são todos **atuantes** na educação, são profissionais da educação, a gente entende o **curso e o estágio também** como um momento de formação continuada, isso também eles tem declarado isso, eles tem percebido isso que é disciplinas e agora e o estágio começa também a colocar esse componente que eles podem rever um pouco a forma de trabalhar deles lá no ensino médio no, enfim mesmo na área que eles estão atuando na educação infantil a partir dessa nova perspectiva. Então eu diria que isso é um conjunto de coisas, então a gente tentou articular o estágio com essa perspectiva das demais disciplinas, então são tentativas, se vai dar certo a gente pode dizer um pouco mais no final do curso

E: Tá joia. Acho que é isso mesmo professor. Bom eu quero agradecer muito, ajudou bastante, acho que vai ajudar bastante na dissertação.

P: Tá bom, você fica a vontade, como eu te disse se precisar de mais alguma coisa você vai mantendo contato pela *internet*, que é o correio mais fácil e rápido. E o que eu tiver de material e vou te mandando. Eu vou te mandar esse material que é o material de [cidade do

interior de São Paulo], nós socializamos algumas coisas, mas essas nós estamos em linha de fase de elaboração, que é um projeto mais detalhado do que é observação, o que ele pode fazer, algumas possibilidades de participação, então tem umas trinta atividades lá, a gente foi detalhando um pouco, e aí você precisar entender um pouco melhor qual o espírito do que a gente está tentando colocar no estágio, está bom?

E: Está bom professor, obrigada.