



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Faculdade de Filosofia e Ciência – Campus de Marília
Programa de Pós-graduação em Educação

MARI CLAIR MORO NASCIMENTO

**ESTÁGIO CURRICULAR: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO
PARA A DOCÊNCIA**

MARÍLIA
2018

MARI CLAIR MORO NASCIMENTO

**ESTÁGIO CURRICULAR: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO
PARA A DOCÊNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Campus de Marília, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.
Linha de Pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Raquel Lazzari
Leite Barbosa

MARÍLIA
2018

Nascimento, Mari Clair Moro.

N244e Estágio curricular: implicações na formação e na atuação para a docência / Mari Clair Moro Nascimento. – Marília, 2018.
246 f. ; 30 cm.

Orientadora: Raquel Lazzari Leite Barbosa.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2018.

Bibliografia: f. 200-216

1. Programas de estágio. 2. Ambiente escolar. 3. Professores - Formação. I. Título.

CDD 370.71

Ficha catalográfica elaborada por
André Sávio Craveiro Bueno
Bibliotecário
CRB 8/8211

MARI CLAIR MORO NASCIMENTO

**ESTÁGIO CURRICULAR: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO E NA ATUAÇÃO
PARA A DOCÊNCIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Campus de Marília, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Raquel Lazzari Leite Barbosa (Orientadora)
Programa de Pós-graduação - UNESP Marília

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena
Programa de Pós-graduação - UNESP Marília

Prof^a. Dr^a. Sandra Regina Ferreira de Oliveira
Programa de Pós-graduação – UEL

Prof^a. Dr^a. Dislane Zerbinatti de Moraes
Programa de Pós-graduação - USP

Prof^a. Dr^a. Maria Assunção da Cunha Folque de Mendonça
CIEP - Centro de Investigação em Educação e Psicologia - Escola de Ciências
Sociais da Universidade de Évora

Marília, 19 de fevereiro de 2018.

Dedico este estudo aos meus pais, Efren e Vera, por não medirem esforços para me proporcionarem a vida. Às minhas filhas, Isabela e Ana Luisa, e ao meu marido, José Carlos, por compreenderem minha ausência em diversos momentos.

AGRADECIMENTOS

A Deus

“Guarda-me como à menina do olho, esconde-me debaixo da sombra das tuas asas”. (Salmo, 17:8).

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Raquel Lazzari Leite Barbosa

Pela acolhida, dedicação, respeito, companheirismo e, sobretudo, por compartilhar seus saberes. Seus questionamentos e apontamentos me fizeram repensar e rever pontos de vista. A você, toda a minha admiração!

Aos envolvidos na pesquisa

À chefia do Departamento de Educação da universidade pesquisada, por acolher a produção deste estudo.

Aos supervisores de estágio da área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da instituição pesquisada, em especial à Magda Madalena Tuma, à Greice Ferreira e à Beatriz Carmo Lima de Aguiar, por me permitirem o acompanhamento de suas ações no ano de 2016. O acolhimento, a disponibilidade e o companheirismo de vocês foram aspectos essenciais à concretização da pesquisa.

Aos estagiários e às alunas egressas, por atenderem prontamente ao meu convite e me possibilitarem conhecer as interferências do estágio curricular na formação profissional.

Aos sujeitos das escolas em que o estágio curricular aconteceu, por me concederem adentrar o seu interior. Foi um prazer escutá-los!

Aos professores da banca

Dagoberto Buim Arena, Sandra Regina Ferreira de Oliveira, Dislane Zerbinatti de Moraes e Maria Assunção da Cunha Folque de Mendonça, por aceitarem ler e contribuir para este estudo. Os diversos olhares e apontamentos ao texto, em tempos diferentes, colaboraram para a melhoria da pesquisa, mas, sobretudo, para o meu crescimento pessoal e profissional. A vocês, minha gratidão!

Ao *Grupo* de Estudos e *Pesquisas* sobre Linguagem, Ensino e Narrativa de Professores - GEPLENP

Os estudos e as reflexões tornaram mais compreensíveis diversos temas estudados.

Aos amigos

Por me ouvirem e me incentivarem nos momentos em que o cansaço se fazia presente. Com certeza as risadas e o companheirismo amenizaram essa caminhada.

À minha família

Pelo carinho e pela compreensão nos instantes de muito estudo.

RESUMO

A fim de mapear as implicações do estágio curricular na formação e na atuação para a docência, realizou-se esta pesquisa no decorrer do curso de Pedagogia de uma universidade pública, situada no norte do estado do Paraná, no ano de 2016. Respalhada na pesquisa qualitativa, a recolha dos dados deu-se por meio de pesquisa documental, observações, questionários e entrevista – analisados com embasamento no corpus teórico delimitado no estudo. Compreender de que modo as ações efetivadas no estágio curricular interferem na formação e na atuação para a docência, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, demandou conhecer como esse momento da formação é concebido em documentos institucionais, mas, sobretudo, apreender como as indicações são materializadas no cotidiano. Assim, o estudo apresenta, a partir do entrelaçamento dos dados coletados, ações indicadas como positivas e aquelas que podem ser revistas, além de pensar em maneiras de reinventar o cotidiano desse momento da formação inicial, de forma que ele proporcione ganhos a todos os sujeitos e a todas as instituições envolvidas.

Palavras-chave: Estágio curricular. Cotidiano escolar. Formação de professores. Pedagogia. Pesquisa qualitativa.

ABSTRACT

In order to map the implications of the curricular internship in development and practice of teaching, this research was carried out during the Pedagogy course of a public university, situated in the north of Paraná state, in 2016. Backed by qualitative research, the collection of data was done through documentary research, observations, questionnaires and interviews - analyzed based on the theoretical corpus delimited in the study. Understanding how the actions carried out in the curricular internship interferes with the formation and performance of teaching in the initial years of elementary education, demanded to know how this moment of formation is conceived in institutional documents, but above all, to apprehend how the indications are materialized in everyday teaching life. Thus, the study presents, from the interlacing of collected data, actions indicated as positive and those that can be reviewed, in addition to thinking about ways to reinvent the daily life of this initial moment formation, that provides gains to all individuals and institutions involved.

Keywords: Curricular internship. School life day-by-day. Teaching training. Pedagogy. Qualitative research.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PERCURSO METODOLÓGICO	19
2.1 PESQUISA QUALITATIVA	20
2.2 COLETA DE DADOS.....	22
2.3 ANÁLISE DE DADOS	29
2.4 SUJEITOS DA PESQUISA.....	31
2.4.1 Coordenadora de estágio	31
2.4.2 Supervisoras de estágio	32
2.4.3 Estagiários	32
2.5 ESCOLAS	32
2.5.1 Escola 1 (ESC1-S1).....	33
2.5.2 Escola 2 (ESC2-S2).....	36
2.5.3 Escola 3 (ESC3-S3).....	38
2.6 DIRETORAS	39
2.7 PEDAGOGAS	40
2.8 PROFESSORAS REGENTES.....	40
2.9 ALUNAS EGRESSAS.....	41
3 O PERCURSO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO: CONHECER O PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE	43
3.1 ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO: FINALIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE ..	55
3.2 A CONFIGURAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA.....	65
4 O ESTÁGIO SOB O OLHAR DAS SUPERVISORAS E DOS ESTAGIÁRIOS	77
4.1 AS SUPERVISORAS.....	77

4.2 Os ESTAGIÁRIOS	92
5 IMPLICAÇÕES DO ESTÁGIO CURRICULAR NO COTIDIANO DA ESCOLA, COM A PALAVRA: DIRETORAS, PEDAGOGAS E PROFESSORAS REGENTES.....	108
6 O ESTÁGIO SOB A VISÃO DE QUEM SE ENCONTRA NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: O QUE AFIRMAM AS ALUNAS EGRESSAS	137
7 NO ENTRELAÇAR DOS DADOS, O COTIDIANO DO ESTÁGIO CURRICULAR NO ANO DE 2016	161
7.1 REUNIÕES TEÓRICAS	162
7.2 ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CAMPO DE ESTÁGIO	170
7.3 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	171
7.4 DIÁRIO DE CAMPO.....	173
7.5 SÍNTESE REFLEXIVA	174
7.6 PLANEJAMENTO.....	175
7.7 INTERVENÇÃO	178
7.8 SEMINÁRIO DE ESTÁGIO.....	184
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	200
ANEXOS	217
ANEXO 1: ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	218
ANEXO 2: MODELO DE PLANO DE AULA.....	219
ANEXO 3: FICHA DE AVALIAÇÃO DO ESTAGIÁRIO	224
ANEXO 4: ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DA SÍNTESE REFLEXIVA	225
APÊNDICES	228

APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA	229
APÊNDICE 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS SUPERVISORAS DE ESTÁGIO.....	230
APÊNDICE 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA ESCOLA E DOS ALUNOS EGRESSOS.....	231
APÊNDICE 4: ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES.....	232
APÊNDICE 5: QUESTIONÁRIO DAS SUPERVISORAS.....	233
APÊNDICE 6: QUESTIONÁRIO DOS ESTAGIÁRIOS	236
APÊNDICE 7: QUESTIONÁRIO DAS ESCOLAS	239
APÊNDICE 8: QUESTIONÁRIO DAS ALUNAS EGRESSAS	242
APÊNDICE 9: ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO DE ESTÁGIO	245

1 INTRODUÇÃO

A prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo.

Paulo Freire (1978, p. 68)

Estudar o estágio curricular não decorre do acaso, mas do percurso na supervisão do estágio curricular para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma universidade pública situada no norte do estado do Paraná, quando busquei¹ atuar de forma a favorecer os estagiários a conhecerem a realidade da profissão e a evoluírem acerca dos saberes necessários ao exercício da docência, por meio do acompanhamento sistemático das ações por eles realizadas ao longo desse momento, que compõe a formação inicial do futuro professor.

Para tanto, foi preciso estar junto dos futuros professores no instante das reuniões teóricas, das suas observações, nas salas de aula onde o estágio aconteceu, na elaboração dos planos de aula e, ainda, nas intervenções, quando puderam experienciar o “ser” professor. Já que o objetivo era proporcionar aos estagiários o contato com a realidade escolar e a compreensão dos saberes que competem à docência, foi adotada, também, além do acompanhamento sistemático das suas ações, a estratégia do *feedback*, por considerar que seria favorecedora à construção do saberes necessários ao fazer docente.

Isso porque se trata de uma ação que aponta ao outro o que ainda precisa ser compreendido acerca de um determinado ponto, mas que também indica o que é relevante fazer para alcançar a aprendizagem almejada (MARINI; BORUCHOVITCH, 2014), nesse caso, no que se refere ao exercício da docência, pois o *feedback* consiste em “[...] informar a pessoa sobre o ponto em que ela se encontra na atividade, as suas dificuldades, o tipo de progresso que já fez ou que ainda pode fazer.” (Ibid., p. 105). A sua utilização junto aos estagiários decorreu das vivências que tive ao longo da minha trajetória pessoal e profissional, porque foi a partir dos apontamentos de outras pessoas que pude rever meus pontos de vista e ampliar meus conhecimentos.

¹ Os verbos em primeira pessoa foram assim dispostos para apresentar ao leitor/ à banca a motivação pessoal para a realização desta pesquisa, que compreende os âmbitos profissional e acadêmico.

Diante disso, em minha atuação profissional, a atribuição do *feedback* sempre se fez presente, tendo em vista oportunizar aos sujeitos aprenderem sempre mais, seja pela atuação na docência, na coordenação pedagógica ou na gestão escolar, porque, na ocupação de tais funções, eu constantemente me via na responsabilidade de auxiliar as pessoas a avançarem em seus conhecimentos e, assim, desenvolverem-se. Para isso, foi essencial ter um olhar atento a cada um deles e ao grupo, tendo em vista a necessidade de empreender ações favorecedoras a novas aprendizagens.

Além disso, tive essa atitude embasada na concepção de que, assim como cabe aos professores acompanhar seus alunos para proverem a ampliação dos seus conhecimentos, possuem a mesma incumbência os coordenadores pedagógicos junto aos seus professores e, também, o gestor escolar junto à sua equipe. Portanto, na ocupação de tais cargos cabia-me esse papel.

O reconhecimento da importância do *feedback* aumentou quando obtive o resultado da minha dissertação do mestrado em Educação, intitulada “Avaliação da aprendizagem: repercussões de modelos pedagógicos nas concepções docentes”, a qual revelou a mim a dificuldade dos professores pesquisados em atribuírem, aos seus alunos, o *feedback* promotor de autorregulação, uma atitude que envolve um conjunto de ações geradas pelo próprio sujeito para o alcance das aprendizagens alvo (MARINI; BORUCHOVITCH, 2014).

A partir dos resultados da dissertação do mestrado, tive clareza da importância de atribuir o *feedback* de uma forma mais dialógica e menos prescritiva, ou seja, possibilitando às pessoas identificarem as ações que devem realizar para a ampliação das aprendizagens.

Então, diante da experiência pessoal e do resultado da pesquisa do mestrado, foi possível notar que o *feedback*, se oferecido adequadamente aos sujeitos, pode propiciar a conscientização acerca da importância da análise das próprias ações, tendo em vista reformulá-las, se preciso for, favorecendo a autoavaliação, que se refere ao processo “[...] pelo qual o próprio aluno [indivíduo] analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e seus sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem.” (VILLAS BOAS, 2009,

p. 51).

Frente ao exposto, percebi o *feedback* como apropriado na formação da identidade docente, por proporcionar a revisão das concepções e das práticas a constituírem o fazer do professor, motivo pelo qual o adotei como uma das estratégias para atuar junto aos estagiários, ainda que já existisse o acompanhamento e o auxílio nas demais ações que compõem o cotidiano do estágio curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, quando do meu exercício na função de supervisora de estágio curricular na instituição pesquisada.

Sabendo que a sua concessão precisa favorecer a revisão das próprias ações, tive sempre um olhar cuidadoso na função de supervisora de estágio curricular, porque busquei captar os avanços e as limitações de cada estagiário, tendo em vista destacar os saberes já construídos e aqueles ainda a serem apropriados para o exercício da docência, porque a supervisão do estágio objetiva acompanhar e auxiliar o estagiário que está vivenciando a primeira experiência da profissão – a qual exercerá quando concluir a graduação –, ainda na condição de aluno.

Nessa perspectiva, o *feedback* que atribuí a cada estagiário chamou a atenção dele para a importância de, continuamente, rever as próprias concepções e ações. Na função de ensinar cabe-lhe proporcionar aos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental novas aprendizagens, o que requer abordar de diversas formas o assunto apresentado, levando-se em consideração as especificidades dos sujeitos que compõem a sala de aula.

Pude notar a relevância da sua atribuição na fala de vários estagiários que supervisionei, no período em que estive ativa na função, pois explanavam que os *feedbacks* atribuídos a cada plano de aula elaborado e a cada final de intervenção possibilitavam ajustes nas próximas ações. Percebi, ainda, a relevância das anotações no diário de campo, quando mencionaram que tal ação da supervisora contribuiu na promoção das aprendizagens docentes, porque desencadeou a reflexão sobre a própria prática, no instante das intervenções. Diante disso é que o interesse se voltou para “mapear as implicações do estágio curricular na formação e na atuação para a docência”.

Delinear essa trajetória tornou-se relevante, porque ela emerge do contexto da prática profissional, amparada na concepção de que as ações

desenvolvidas no estágio curricular, junto aos estagiários, podem favorecer a formação de um professor que concretize uma educação capaz de ampliar as aprendizagens dos estudantes, muito mais do que apenas promover a memorização. Essa educação, segundo Oliveira-Formosinho (2007a, 2007b), precisa estar embasada na pedagogia participativa, aquela que possibilita aos sujeitos envolvidos no processo de educação estarem mais ativos, porque, considerados como seres sócio-históricos culturais, são dotados de vozes. Ademais, na relação estabelecida entre professor e aluno, faz-se presente a valorização das experiências vividas e a intencionalidade educativa. No que se refere aos conteúdos curriculares, a atuação docente acontece para que haja a compreensão, muito mais do que apenas a fixação.

Sobre a escolha do objeto de estudo, vale esclarecer que surgiu do contexto da própria prática, o que, segundo Fazenda (1992), é muito comum nos estudantes da pós-graduação em Educação, porque quase sempre, em suas pesquisas, são apresentadas dúvidas reais do cotidiano. Portanto, a opção por realizar a pesquisa sobre o estágio curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com os sujeitos envolvidos no processo – coordenadora do estágio curricular, supervisoras, estagiários, professoras regentes, pedagogas e diretoras das escolas onde o estágio aconteceu, no ano de 2016, e, ainda, com alunas egressas da instituição pesquisada –, tem importância por emergir do contexto da profissão, oportunizando o repensar sobre a própria atuação.

Além disso, o interesse advém da percepção acerca de como tem acontecido o processo de ensinar em salas de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, porque o contato com algumas delas, em função do acompanhamento do estágio curricular, possibilitou notar que ainda se prioriza a efetivação de um modelo de educação que privilegia, e muito, a memorização dos conteúdos em detrimento de sua compreensão.

Assim, fica evidente que a vivência de muitos estagiários – que, em seguida, estarão na condição de professores regentes – será nesse modelo, o que os influencia a adotá-lo quando estiverem no exercício da profissão, caso não exista a vivência de outro modelo. Isso requer um olhar especial ao estágio curricular e aos profissionais que organizam o seu cotidiano. De acordo com

Catani (1998) e Tardif (2002), a formação da identidade do professor se dá a partir do ambiente familiar, da escolarização e das experiências profissionais.

Assim, essa pesquisa volta os olhares para o cotidiano do estágio por ser relevante formar o professor com compromisso político, aquele que analisa suas ações tendo em vista reconhecer “[...] o que eles estão fazendo com os alunos, com as escolas e com a sociedade.” (KINCHELOE, 1997, p. 200).

Trata-se de um compromisso importante de se fazer presente nas atitudes dos educadores dos professores, nesse caso, das supervisoras de estágio que organizam o estágio curricular, pois, conforme orienta Kincheloe (1997), é essencial despertar a atenção dos futuros professores para: (1) como a dominação está empregada nos currículos escolares; (2) a descoberta das estruturas que moldam a educação e a sociedade; (3) a desconstrução de visões ideológicas arraigadas e (4) a emancipação dos sujeitos, na busca por superar a formação focada apenas na instrução, dando importância à formação da consciência política dos estagiários, pois, ao estarem no exercício da docência, “[...] eles sempre agem de maneira a levar à manutenção ou transformação de arranjos institucionais dominantes da escolarização e das atitudes sociais, econômicas e políticas que os acompanham.” (KINCHELOE, 1997, p. 200).

Nessa perspectiva, este estudo busca mapear as implicações do estágio curricular na formação e na atuação para a docência, com atenção para as ações empreendidas no seu cotidiano, incluindo as escolas onde o estágio se efetivou no ano de 2016, por ser o campo social (PIMENTA, 2011) em que se dá esse período da formação, em que atuarão os estagiários após a conclusão da graduação.

O estudo abrangeu a coleta de dados em uma universidade pública situada no norte do estado do Paraná, no instante da efetivação do estágio curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Logo, busquei, na fala de sujeitos envolvidos nesse processo, saber como as ações desenvolvidas no estágio curricular têm contribuído à formação de futuros professores, dos estagiários e na atuação de professores já atuantes, das alunas egressas.

Para isso, foi preciso voltar os olhares para como se configura o cotidiano do estágio curricular na universidade pesquisada, pois ainda que haja indicações em documentos institucionais acerca da maneira como ele deve ser

organizado, segundo Certeau (1998), acaba por se compor a partir das maneiras de fazer dos homens ordinários, passando pelas formas como os sujeitos nele envolvidos interpretam aquilo que lhes é apresentado, constituindo-se, por conseguinte, a partir do sentido que esses sujeitos atribuem àquilo que lhes foi imposto.

Para montar esse cenário, foram levantadas informações junto à coordenadora do estágio curricular, que também atua na função de supervisora de estágio, sendo, portanto, sujeito desta pesquisa nas duas funções; três supervisoras de estágio curricular da instituição pesquisada; nove estagiários orientados por elas, no ano de 2016; seis professoras regentes, que também atuaram como orientadoras junto aos estagiários; três pedagogas; duas diretoras das escolas onde o estágio se efetivou e, ainda, dez alunas egressas da instituição pesquisada, as quais já atuam como docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, totalizando o envolvimento de 33 sujeitos.

O percurso metodológico da pesquisa esteve embasado na abordagem qualitativa, na qual “[...] o foco da investigação deve se centrar nas compreensões dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações.” (ANDRÉ, 1995, p. 17), tendo em vista captar o que pensam e sentem as pessoas participantes do estudo a respeito do estágio curricular. Para isso, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados: a pesquisa documental, a observação, a aplicação de questionário e a entrevista.

A saber, a pesquisa documental foi realizada para obter informações sobre a configuração e as finalidades do estágio curricular na instituição pesquisada, visto que, segundo Gil (2009), a análise dos documentos elaborados pelas instituições auxilia no entendimento da coleta obtida a partir de outros instrumentos. Isso realmente aconteceu, porque a análise de documentos institucionais (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2005a, 2005b, 2007a, 2007b, 2008, 2010, 2011, 2015) favoreceu o olhar mais direcionado no momento da observação, também adotada por possibilitar à pesquisadora a compreensão das informações a partir do seu próprio olhar e percepção sensorial, sem qualquer intermediação (GIL, 2009; MARTINS, 2006; YIN, 2001). Foram consultadas também as Propostas político-pedagógicas (LONDRINA, 2015, 2016, 2017) das escolas onde o estágio curricular se

efetivou no ano de 2016, tendo em vista conhecer a estrutura física, o atendimento e os pressupostos teóricos.

Além da pesquisa documental e da observação, foram utilizados também, para obtenção de informações: o questionário, por possibilitar a abrangência de um número maior de pessoas, visto que ele se configura como “[...] um conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis e situações que se deseja medir ou descrever.” (MARTINS, 2006, p. 36) e a entrevista semiestruturada, junto à coordenadora do estágio, para o esclarecimento de assuntos que surgiram no momento da coleta de dados realizada com os demais participantes do estudo. A apreciação das respostas aconteceu embasada no corpus teórico delimitado no estudo.

No momento da análise dos dados, foi necessária muita atenção ao anunciado pelos sujeitos participantes da pesquisa, pois, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 45), fazer a análise “[...] dos dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documento e as demais informações disponíveis”. Então, as informações obtidas por meio da análise documental, das observações, do questionário e da entrevista foram entrelaçadas com o indicado por estudiosos do tema e oportunizaram uma visão mais clara acerca das ações efetivadas no estágio curricular. Favoreceram, também, conhecer como esse momento da formação inicial é reconhecido pelos sujeitos que compõem a escola, espaço onde o estágio curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se efetivou no ano de 2016.

O estudo está dividido em oito capítulos. Neste capítulo 1, está exposto o motivo que suscitou e justifica o desenvolvimento da pesquisa, o objetivo e uma visão geral do percurso metodológico.

No capítulo 2 – “Percurso metodológico” – são apresentados os fundamentos teóricos da abordagem qualitativa, os instrumentos de coleta de dados e como se deu a análise deles. Exponho, ainda, informações sobre o perfil dos sujeitos envolvidos no estudo e informações sobre as escolas onde o estágio curricular se concretizou.

“O percurso da formação de professores e do estágio curricular obrigatório: conhecer o passado para compreender o presente” é como se intitula o capítulo 3, no qual se tem uma breve retomada da trajetória da

formação docente no Brasil e a apresentação das finalidades e da configuração do estágio curricular na instituição pesquisada.

No capítulo 4, “O estágio curricular sob o olhar das supervisoras e dos estagiários”, retratam-se as percepções relativas à maneira como esses sujeitos concebem esse momento na formação inicial para a docência.

Já o capítulo 5, nomeado “Implicações do estágio curricular no cotidiano da escola, com a palavra: diretoras, pedagogas e professoras regentes”, expõe-se a visão desses participantes acerca das interferências do estágio no dia a dia das escolas.

No capítulo 6, “O estágio sob a visão de quem se encontra no exercício da docência: o que afirmam as alunas egressas”, por sua vez, são apresentadas as impressões de ex-alunas da instituição pesquisada acerca de como as vivências no estágio curricular têm interferido em suas práticas.

Por conseguinte, no capítulo 7 – “No entrelaçar dos dados, o cotidiano do estágio curricular” –, evidencia-se como se organiza o dia a dia do estágio curricular na instituição pesquisada, confrontando o que consta em documentos institucionais com o coletado por meio das observações, dos questionários e da entrevista.

Para finalizar, nas “Considerações finais” (capítulo 8), sistematizam-se as informações adquiridas ao longo da pesquisa e apresentam-se as ações consideradas positivas pelos participantes do estudo e também aquelas ações que, na visão deles, devem ser revistas, a partir da intenção de favorecer melhorias na formação inicial docente e no espaço escolar.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

[...] a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular.

Minayo (2001, p. 25)

Segundo Sánchez Gamboa (2008, p 39), “Toda investigação supõe um corpo teórico e este deve ter um método que lhe seja apropriado [...]”, porque

Quando investigamos, não somente produzimos um diagnóstico sobre um campo problemático, ou elaboramos respostas organizadas e pertinentes para questões científicas, mas construímos uma maneira de fazer ciência e explicitamos uma teoria do conhecimento e uma filosofia (Ibid., p. 46).

Pesquisar implica, portanto, a escolha do caminho que o pesquisador seguirá a fim de construir seus conhecimentos a respeito da realidade analisada. A eleição da metodologia de pesquisa está vinculada ao tipo de objeto que se pretende pesquisar, porque “A complexidade do real, objeto de conhecimento, ditará, necessariamente, formas diferentes de apropriação por parte do sujeito cognoscente.” (RAMPAZZO, 2005, p. 18). Nesse viés, a opção pelo caminho percorrido indica como o pesquisador se relacionará com o objeto que o desafia (SÁNCHEZ GAMBOA, 2008), pois

[...] como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. [...] Assim, a sua visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seus pensamentos vão também nortear a sua abordagem de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3).

Esta pesquisa, ao abordar uma temática que busca interpretar o cotidiano do estágio curricular na formação inicial para a docência, a partir das ações nele realizadas, tem o intuito de, após a escuta aos sujeitos envolvidos no processo, apontar ações que contribuem para a melhoria da atuação docente e aquelas que ainda precisam ser revisitadas para oportunizar avanços no fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, não basta apenas levantar dados, porque, com a conclusão do estudo, é preciso voltar ao “[...] ponto de partida, isto é, ao campo da educação, racionalizando mudanças nas práticas educativas ou potencializando novos atos, eventos ou ações.” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2008, p. 76), que favoreçam melhorias na formação inicial de professores atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na realidade escolar.

2.1 PESQUISA QUALITATIVA

Sabendo que a realização de uma pesquisa implica traçar um caminho que possibilite respostas aos objetivos nela delineados, elegeu-se para embasar este estudo a abordagem qualitativa, por apresentar em seus fundamentos teóricos a necessidade de compreender profundamente um fenômeno em toda sua complexidade, visto que, segundo Guerra (2008, p. 19), ela toma “[...] como objeto um sujeito histórico em acção, esta metodologia observa, no mesmo movimento, o sujeito e a sociedade em interacção, mas também, e simultaneamente, os factos e as emoções que os acompanham”.

Nessa forma de conhecer o objeto de estudo, a realidade está no centro da pesquisa, sendo o ponto de partida e de chegada de uma investigação pautada na reflexão ao longo de todo o seu processo (SÁNCHEZ GAMBOA, 2008), aspecto que exigiu da pesquisadora estar em contato com os sujeitos participantes do estudo, no intuito de apreender suas ações, seus sentimentos e suas percepções, pois, de acordo com Sánchez Gamboa (2008, p. 101), “[...] uma pesquisa qualitativamente bem elaborada oferece melhores condições e conhecimentos mais seguros, os quais servirão de base para planos de ação mais eficientes”. De acordo com Fazenda (1992, p. 84), “[...] pesquisas desse tipo, quando cuidadas em sua linguagem e intenção, podem realmente constituir-se não só em elementos para a revisão das práticas pedagógicas, como serem geradoras de novas práticas e novas teorias”.

Por ter o propósito de (a) apreender a perspectiva dos participantes; (b) estudar o fenômeno no seu ambiente natural; (c) apresentar os dados, na sua maioria, de forma descritiva; (d) atentar muito mais para o processo do que para o produto e (e) analisar os dados de forma indutiva (BOGDAN; BIKLEN,

1994), a pesquisa qualitativa favoreceu a análise e a compreensão das implicações do estágio curricular na formação e na atuação para a docência.

Assim sendo, no intuito de apreender a perspectiva dos participantes (BOGDAN; BIKLEN, 1994), esta pesquisa levou em consideração “O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida [...]” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12). Para isso, os olhos e os ouvidos da pesquisadora estiveram atentos às respostas, falas e ações dos sujeitos, no momento da coleta das informações.

Estudar o fenômeno no seu ambiente natural (BOGDAN; BIKLEN, 1994), demandou estar em contato direto “[...] com o ambiente e a situação que está sendo investigada.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11), no intuito de ter um cenário que um observador externo não teria da temática em estudo. Ou seja, foi preciso compreender a temática pesquisada no contexto em que ela acontece, pois “[...] as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Diante de tal aspecto, estive presente em momentos do cotidiano do estágio curricular, o que possibilitou captar como ele se configura e saber, a partir dos instrumentos de coleta de dados, como as ações empreendidas têm interferido na formação e na atuação dos futuros professores, informação coletada junto aos estagiários e às alunas egressas da universidade pesquisada, que se encontram no exercício da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de perceber a implicação do estágio nas escolas onde se efetivou.

Apresentar os dados de forma descritiva (BOGDAN; BIKLEN, 1994) teve importância porque favoreceu entender como o objeto de estudo se apresenta no seu ambiente natural. Para isso,

O material obtido nessas pesquisas, rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. Citações são frequentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Predominou, portanto, a recolha dos dados a partir da análise de documentos institucionais, das palavras e da fala dos participantes, obtidos

mediante a aplicação de questionários, de entrevista e de observações, no intuito de apreender, ao máximo, informações acerca do objeto de pesquisa. Então, para compreender o cenário do cotidiano do estágio curricular, foi necessário recuperar os cenários, os lugares e o que fora dito pelos sujeitos participantes do estudo, interpretando e entrelaçando o que fora verbalizado por eles (SÁNCHEZ GAMBOA, 2008) com a observação realizada e o referencial teórico delimitado no estudo.

Atentar muito mais para o processo do que para o produto (BOGDAN; BIKLEN, 1994) aconteceu porque, na abordagem qualitativa, “O interesse do pesquisador, ao estudar um determinado problema, é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas ações cotidianas.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12), motivo pelo qual, para atingir o objetivo deste estudo, foi essencial conhecer como acontece o cotidiano do estágio e, a partir do contato com as alunas egressas, saber como as práticas vivenciadas têm interferido na atuação dos professores em exercício.

Analisar os dados de forma indutiva (BOGDAN; BIKLEN, 1994) quer dizer que as informações a respeito da temática em estudo foram levantadas do início ao final da pesquisa, sendo o seu resultado construído pouco a pouco, ou seja, na medida em que adentrei no cotidiano do estágio e escutei os sujeitos nele envolvidos.

A apropriação teórica das características da pesquisa qualitativa me possibilitou maior clareza acerca de como conduzir e produzir informações que oportunizassem compreender e desvelar o objeto de estudo, pois “Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 5), porque existem “[...] inúmeras variáveis agindo e interagindo ao mesmo tempo.” (Ibid., p. 4).

2.2 COLETA DE DADOS

A coleta de dados do estudo se deu a partir de pesquisa documental, das observações, dos questionários e da entrevista junto aos sujeitos, os quais puderam fornecer informações sobre como se concretiza o estágio curricular na instituição pesquisada e, ainda, as implicações do referido estágio na formação

e na atuação para a docência, bem como nas escolas onde ele se efetivou. Os participantes dessa investigação estão nomeados, ao longo do texto, da seguinte forma:

- (1) S1, S2, S3: supervisoras
- (2) E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9: estagiários
- (3) P1, P2, P3: pedagogas
- (4) PR1, PR2, PR3, PR4, PR5, PR6: professoras regentes
- (5) D1, D2, D3: diretoras
- (6) AE1, AE2, AE3, AE4, AE5, AE6, AE7, AE8, AE9, AE10: alunas egressas
- (7) CE: coordenadora de estágio

As escolas estão nomeadas por ESC1, ESC2 e ESC3. No intuito de demonstrar a relação existente entre as escolas e as supervisoras, adicionei na frente do nome de cada uma delas, após um traço, a sigla que indica a supervisora que esteve em cada escola, conforme exemplo: ESC1-S1 (na escola um, o estágio foi desenvolvido pela supervisora um), ESC2-S2 (na escola dois, o estágio foi desenvolvido pela supervisora dois) e ESC3 (na escola três, o estágio foi desenvolvido pela supervisora três). Do mesmo modo estão identificados os sujeitos, tendo em vista identificar a supervisora com a qual tiveram relações no desenvolvimento do estágio curricular, de acordo com o exemplo: E1-S3 (o estagiário um esteve sob as orientações da supervisora um), P2-S2 (a pedagoga dois esteve em contato com a supervisora dois), PR1-S3 (professora regente um esteve em contato com a supervisora três) e assim por diante.

Para início da coleta dos dados foi primeiramente contatada a chefia do Departamento de Educação da universidade pesquisada, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1), que foi apresentado também aos demais participantes do estudo, supervisoras e coordenadora do estágio (Apêndice 2), diretoras, pedagogas, professoras regentes e alunas egressas (Apêndice 3).

A pesquisa documental foi escolhida por conta de a pesquisadora considerar importante identificar, nos documentos da instituição pesquisada, a finalidade do curso de Pedagogia e do estágio curricular obrigatório,

desenvolvido nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Martins (2006, p. 46), “A pesquisa documental se assemelha à pesquisa bibliográfica, todavia não levanta material editado - livro, periódicos etc, - mas busca material que não foi editado, como cartas, memorandos [...]”, entre outros. Foram eleitos como documentos a serem consultados: os Projetos Político-Pedagógicos do curso de Pedagogia, as Diretrizes do Estágio Curricular Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do curso de Pedagogia, as Resoluções CEPE 46/2005 e 0166/2008 e as Deliberações 08/2007 e 030/2011. (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2005a, 2005b, 2007a, 2007b, 2008, 2010, 2011, 2015).

A consulta aos Projetos Político-Pedagógicos do curso de Pedagogia (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2005a, 2007a, 2010) possibilitou saber que não houve alterações na ementa do Estágio Curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isso indica a importância de o futuro professor ter a vivência do espaço profissional a partir da problematização de situações para a elaboração, a execução e a avaliação de propostas de intervenção. Mas, houve alterações na carga horária, sendo 298 horas em 2005, 136 horas em 2007 e 100 horas em 2010.

Cabe aqui uma reflexão, visto que houve uma redução nas horas do estágio curricular, mas sem alterações na ementa. Frente a isso, em que condições tem sido concretizado? O que foi minimizado? Quais as implicações à formação do futuro professor? Como ocorreu essa adequação?

Os documentos consultados propiciaram informações acerca da configuração do estágio curricular obrigatório, antes da observação desta pesquisadora no seu cotidiano, aspecto que favoreceu o olhar atento para as ações nele empreendidas. Foram consultados também, enquanto documentos institucionais, as Propostas político-pedagógicas (LONDRINA, 2015, 2016, 2017) das escolas onde o estágio curricular, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, concretizou-se no ano de 2016, de modo a conhecê-las em sua estrutura, em seu atendimento e em seus pressupostos teóricos.

A autorização para realizar as observações foi obtida a partir de conversa individual com cada supervisor de estágio. Além da autorização verbal, eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2), depois de já obtida a anuência para a efetivação da pesquisa, na

instituição pesquisada, a partir da assinatura, pela chefia do Departamento de Educação, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1).

Utilizou-se a observação por permitir a interpretação dos dados sem qualquer intermediação, visto que estive, enquanto pesquisadora, presente em momentos que possibilitaram conhecer a configuração do estágio curricular obrigatório: nas reuniões teóricas, no momento da entrada dos estagiários na escola, no instante das intervenções e, ainda, no seminário de estágio. Segundo Martins (2006, p. 23-24), “A observação, ao mesmo tempo em que permite a coleta de dados de situações, envolve a percepção sensorial do observador, distinguindo-se, enquanto prática científica, da observação da rotina diária”.

Assim sendo, a escolha pela observação semiestruturada aconteceu por favorecer a obtenção de informações adicionais sobre o objeto de estudo (YIN, 2001), favorecendo a percepção acerca de como se configura o cotidiano do estágio curricular.

Na intencionalidade de captar a dinâmica do estágio na instituição pesquisada, a observação se concretizou a partir de um roteiro elaborado anteriormente (Apêndice 4), tendo em vista captar no momento das reuniões teóricas: (1) o relacionamento estabelecido entre o supervisor e o estagiário; (2) atividades desenvolvidas; (3) leituras indicadas; (4) reflexões e (5) intervenções realizadas pelo supervisor junto aos estagiários. Foram observadas reuniões de S1, S2 e S3 – supervisoras concursadas –, por serem aquelas que, entre os docentes efetivos da área dos Anos Iniciais, no ano de 2016, possuem o maior número de estagiários, totalizando a observação de 10 reuniões, sendo quatro de S1, três de S2 e três de S3. As observações das reuniões teóricas aconteceram entre os meses de maio e junho do ano de 2016.

No dia em que os estagiários iniciaram suas ações na escola, também foi realizada a observação, tendo em vista saber como se dá a recepção e a interação (1) da supervisora com os estagiários e (2) dos sujeitos que compõem a escola com os supervisores e estagiários. Ela aconteceu na semana de 13 a 16/06/2016. No momento de intervenções, a observação se concretizou para conhecer como se dá a relação entre (1) o supervisor e o estagiário e (2) entre eles e a professora regente, visto que ambas têm a

incumbência de orientar os estagiários.

No que se refere à observação no dia das intervenções dos estagiários, momento em que exerceram a docência, dos cinco dias de intervenção que precisam ser cumpridos na carga horário do estágio curricular, foram observados dois dias de S1, S2 e S3, totalizando seis dias de observação, nos meses de setembro e outubro de 2016.

A observação no instante do seminário de estágio teve por objetivo saber, em especial, a percepção dos estagiários sobre o estágio curricular e como foram suas vivências nesse período. Concretizado durante quatro horas, o seminário aconteceu no dia 02/03/2017, na universidade pesquisada, nos períodos matutino e noturno, de modo que os estagiários pudessem apresentar suas vivências e percepções acerca do estágio curricular no horário em que têm aula. Então, foram oito horas de observação no momento do seminário, porque, já que os estagiários apresentaram suas vivências no horário de suas aulas, foi preciso estar nos dois períodos.

Os dados coletados a partir da observação foram registrados no diário de campo. Nele, constam anotações sobre as ações das supervisoras de estágio junto aos futuros professores, as interações estabelecidas entre eles e também com a equipe escolar, tendo em vista subsidiar uma melhor compreensão de como acontece o estágio curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A saber, a elaboração do diário de campo buscou atender às características apontadas por Zacarelli e Godoy (2010, p. 551):

a) ter a regularidade do registro: uma sequência de entradas regulares durante um período de tempo; b) ser pessoal: feito por um indivíduo identificável; c) ser contemporâneo: os registros são feitos no momento ou perto o suficiente do momento em que os eventos ou atividades ocorreram; e d) ser um registro propriamente dito: os apontamentos gravam o que o indivíduo considera relevante e importante e podem incluir o relato de eventos, atividades, interações, impressões e sentimentos.

A elaboração aconteceu mediante o registro no instante em que tudo aconteceu. Na composição do diário de campo, constam falas dos participantes, visto que na pesquisa qualitativa é importante apresentar o que pensam os sujeitos envolvidos no estudo. Assim sendo, o diário de campo foi construído nos momentos em que as supervisoras de estágio se encontraram com seus estagiários, ou seja: (1) no instante das reuniões teóricas, (2) quando

os futuros professores entraram no campo de estágio, (3) durante as intervenções dos estagiários e (4) no dia do seminário de estágio. Nesses momentos, foi possível compreender a configuração do estágio na universidade pesquisada. No entanto, em meio a tantos registros no diário de campo, foi preciso pinçar o que era relevante para atingir o objetivo delineado no estudo: “mapear as implicações do estágio curricular na formação e na atuação para a docência”.

Além da pesquisa documental e da observação, também foi utilizado para a coleta dos dados o questionário, aplicado junto às supervisoras de estágio (Apêndice 5), aos estagiários (Apêndice 6), às diretoras, pedagogas, professoras regentes (Apêndice 7) e às alunas egressas (Apêndice 8). Elaborado com perguntas abertas e fechadas, foi escolhido por facilitar a obtenção de informações com um número maior de pessoas (MARTINS, 2006). As perguntas abertas foram abordadas por oportunizarem aos respondentes a liberdade de expressão a respeito do assunto em estudo, visto que puderam descrever suas percepções, sem a presença da pesquisadora. As perguntas fechadas, por sua vez, fizeram-se presentes para a obtenção de informações mais diretas e também para aquelas relativas aos dados pessoais dos sujeitos.

No que se refere à elaboração, atentou-se ao orientado por Gil (1999): (a) apresentar perguntas de maneira clara, concreta e precisa; (b) considerar o nível de informação dos sujeitos pesquisados; (c) possibilitar uma única interpretação; (d) não induzir respostas; (e) abarcar uma única ideia em cada pergunta e (f) atentar para o número de questões, no intuito de não desestimular a adesão dos respondentes.

O questionário foi entregue no mês de agosto de 2016 às supervisoras de estágio (S1; S2; S3) (Apêndice 5) e às alunas egressas (AE1; AE2; AE3; AE4; AE5; AE6; AE7; AE8; AE9; AE10) (Apêndice 8). Nas escolas onde o estágio se efetivou, no mês de dezembro de 2016, foi entregue às professoras regentes (PR1-S3; PR2-S3; PR3-S2; PR4-S2; PR5-S2; PR6-S1), às pedagogas (P3-S3; P2-S2; P1-S1) e às diretoras (D2-S2; D3-S3) (Apêndice 7) e aos estagiários (E1-S3; E2-S2; E3-S2; E4-S1; E5-S3; E6-S2; E7-S1; E8-S1; E9-S3) (Apêndice 6), em março de 2017.

A saber, o questionário foi entregue em momentos diferentes porque foi preciso respeitar o cronograma e o processo do estágio. Ademais, o

questionário aos estagiários foi respondido apenas em março de 2017 em função da greve dos professores e dos estudantes universitários. Sendo assim, houve necessidade de readequar as datas para o cumprimento das etapas do estágio curricular, então o questionário aos estagiários só foi entregue após a realização do seminário de estágio, que aconteceu no dia 02/03/2017. As respostas dos 33 sujeitos envolvidos no estudo estão destacadas neste texto em itálico.

A entrevista semiestruturada foi utilizada para obter informações junto à coordenadora do estágio curricular (Apêndice 9). A sua inserção aconteceu após a qualificação, quando um dos membros da banca sugeriu a sua participação, porque proporcionaria melhor compreensão de alguns dados. Para isso, as perguntas da entrevista contemplaram: a elaboração das Diretrizes do Estágio Curricular Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2015), a escolha do campo de estágio pelo supervisor e pelos estagiários, a parceria entre a universidade e a Secretaria Municipal de Educação, a escolha dos textos utilizados nas reuniões teóricas, as intervenções semanais ou bloqueadas e, ainda, sobre o atendimento no estágio curricular de alunos trabalhadores e daqueles que moram em outras cidades, visto que, conforme indica Triviños (1987, p. 152), a entrevista “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”.

Por se constituir do diálogo intencional entre a pesquisadora e o sujeito pesquisado, neste caso, a coordenadora do estágio curricular – membro do Colegiado do curso de Pedagogia –, focado em determinados assuntos, o roteiro de perguntas foi organizado previamente, tendo em vista o esclarecimento de informações que surgiram após a coleta de dados já realizada junto aos sujeitos participantes, pois, devido à flexibilidade da entrevista, ao longo da recolha de novas informações, “[...] o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta.” (MANZINI, 2012, p. 156).

Após a elaboração do roteiro de perguntas da entrevista, a coordenadora foi contatada para agendamento do local e do horário. Aconteceu no dia 24/10/2017, na sala do Colegiado do curso de Pedagogia, na instituição pesquisada. Para não perder informações, foi solicitada a ela a

autorização para gravação de suas falas, a fim de que, posteriormente, fosse feita a transcrição, possibilitando uma análise mais apurada e uma maior “[...] credibilidade científica para o processo de análise dos dados.” (MANZINI, 2012, p. 160), ainda que se saiba que, no momento da passagem do que fora dito para a escrita, perde-se a voz, a pronúncia, a entonação, o ritmo, a linguagem, os gestos, a postura corporal etc. (BOURDIEU, 1997). A opção pela transcrição das entrevistas se deu porque, segundo Bourdieu (1997, p. 710),

[...] transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever: como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz, a passagem do oral ao escrito impõe, com mudança de base, infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade.

Então, ainda que alguns elementos tenham sido perdidos no momento da transcrição da fala da coordenadora do estágio curricular, essa foi uma maneira de assegurar fidelidade ao que fora anunciado. Faz-se pertinente ressaltar que, no momento das transcrições, foram retirados os vícios de linguagem e realizadas as pontuações em suas falas, “[...] mas nunca se substituiu uma palavra por outra, nem se transformou a ordem das perguntas, ou desenrolar da entrevista [...]” (BOURDIEU, 1997 p. 710).

2.3 ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados a partir de pesquisa documental, da observação, do questionário e da entrevista foram analisados a partir do corpus teórico delimitado no estudo. A busca por compreender as respostas dos sujeitos participantes teve por objetivo mapear as implicações do estágio curricular na formação e na atuação para a docência, tendo em vista analisá-las e descrevê-las à comunidade acadêmica, de modo a fornecer informações sobre ações que podem oportunizar às instituições formadoras melhorias na formação docente, pois, segundo Sánchez Gamboa (2008, p. 101), “[...] uma pesquisa qualitativamente bem elaborada oferece melhores condições e conhecimentos mais seguros, os quais servirão de base para planos de ação mais eficientes”.

Para esse fim, a atenção esteve voltada para a delimitação do objetivo da pesquisa, no intuito de

[...] ter desdobramentos que propiciem ações não só inovadoras, mas que poderão gerar novos processos transformadores desses fenômenos, assim como, também, possíveis ações de controle e de manutenção dos mesmos, ou seja, propondo conservar suas características, ou equilibrar as possíveis disfunções diagnosticadas. (SÁNCHEZ GAMBOA, 2008, p. 107).

A análise dos dados se deu no entrelaçar do corpus teórico delimitado com o que fora revelado pelos sujeitos participantes do estudo, no questionário e na entrevista, além do que fora adquirido por meio das observações, porque é importante atentar para o que acontece na realidade e o indicado teoricamente por aqueles que já se aproximaram da problemática pesquisada.

Então, em cada capítulo do estudo foram analisadas as respostas de cada grupo de sujeitos, tendo em vista dar voz a eles e, assim, conhecer suas percepções acerca das implicações do estágio curricular na formação e na atuação para a docência. Para isso, as informações coletadas foram lidas atentamente em diferentes momentos, pois, segundo Minayo (2012, p. 624), o momento da análise de dados demanda

[...] apropriação da riqueza de informações do campo, tentando, na medida do possível, não 'contaminá-lo' por meio de uma interpretação precipitada. É preciso esclarecer que não existe uma mente vazia de dados anteriores ou uma cabeça isenta de teorias e ideologia. O esforço compreensivo tem o sentido de valorizar ao máximo os achados do campo.

O entrelaçamento dos dados propiciou o cenário do cotidiano do estágio, realizado no ano de 2016. Para isso, após a leitura atenta dos dados levantados, foi realizada a categorização do que fora anunciado pelos sujeitos, o que oportunizou agrupar ideias comuns e contraditórias e, então, identificar ações positivas concretizadas no cotidiano do estágio curricular e aquelas que precisam ser refletidas para o estabelecimento de melhorias na formação docente e no contexto escolar, espaço onde se efetiva o estágio curricular.

Com base neste procedimento, torna-se possível identificar agrupamentos que se definem por compartilhar o mesmo conjunto de atributos. Sua principal vantagem é a de conduzir a níveis mais elevados de abstração, favorecendo o processo de teorização. (GIL, 2009, p. 109).

Assim sendo, após a redução do material coletado, a atenção se voltou para interpretar o que fora anunciado pelos sujeitos participantes, com base no

referencial teórico elencado no estudo, havendo, conseqüentemente, a sistematização dos dados nas considerações finais do estudo. Todavia, conforme indica Sánchez Gamboa (2008), o processo da pesquisa não pode se encerrar na interpretação e na compreensão das práticas à luz da teoria, porque é importante retornar ao ponto de partida para dar retorno aos envolvidos acerca dos resultados obtidos no estudo, no intuito de potencializarem novas ações ou aquelas já realizadas. “Assim, a pesquisa se converterá num instrumento eficiente para a ação inovadora ou transformadora da educação.” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2008, p. 120). Diante do exposto, com a pesquisa encerrada, forneceu-se um retorno aos sujeitos nela envolvidos, em especial, à universidade pesquisada.

2.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Foram escolhidas para serem sujeitos da pesquisa pessoas que pudessem fornecer informações acerca de como se configura o cotidiano do estágio curricular e como tem sido suas interferências na formação e na atuação para a docência, bem como no dia a dia das escolas onde se efetivou, no ano de 2016. As informações que se referem aos aspectos pessoais dos participantes do estudo estão descritas na sequência deste capítulo. As respostas e as falas dos sujeitos estão distribuídas ao longo do texto, em *itálico*, entrelaçadas com o que consta em documentos institucionais, com o que fora observado e com o expresso pelo corpus teórico delimitado na pesquisa.

2.4.1 Coordenadora de estágio

Nomeada por CE. Uma parte das informações pessoais da coordenadora de estágio foram adquiridas mediante a aplicação do questionário, quando respondeu às perguntas na função de supervisora de estágio curricular, e outra parte no instante da entrevista. Ela possui 43 anos de idade, é graduada em Pedagogia, possui mestrado e doutorado em Educação, tem 10 anos de experiência na supervisão de estágio curricular e 1 ano e 7 meses na coordenação do estágio curricular.

2.4.2 Supervisoras de estágio

Nomeadas por S1, S2 e S3, as informações pessoais das supervisoras do estágio foram adquiridas mediante aplicação do questionário. No que se refere à idade, elas têm 43, 45 e 66 anos. Todas são graduadas em Pedagogia, mestras e doutoras em Educação. Duas possuem uma segunda graduação, uma em Ciências Sociais e outra em História. Sobre o tempo de atuação no ensino superior, elas têm: 6, 12 e 18 anos de experiência na docência. Acerca da experiência na supervisão de estágio, uma delas tem 10 meses, a outra tem 10 anos e a terceira tem 12 anos.

As supervisoras pesquisadas possuem também experiência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que atuaram como professoras regentes pelo tempo de 5, 10 e 27 anos. Uma delas, além do exercício na docência, já atuou na gestão escolar, em assessoria pedagógica a professores, na elaboração e na coordenação de projetos educacionais relacionados ao meio ambiente e ensino de História e, ainda, na elaboração de materiais didáticos e apostilas utilizadas por escolas da rede municipal local.

2.4.3 Estagiários

Nomeados por E1-S3, E2-S2, E3-S2, E4-S1, E5-S3, E6-S2, E7-S1, E8-S1 e E9-S3, participaram do estudo nove estagiários de S1, S2 e S3, que foram orientados no ano de 2016, sendo, portanto, três de cada supervisora de estágio. Os dados foram obtidos mediante aplicação do questionário. No que concerne à idade, seis deles estão entre 21 e 27 anos e três estão com 37 anos. Nenhum possui experiência na docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo o primeiro contato a partir do estágio curricular ou pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

2.5 ESCOLAS

O estágio curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no ano de 2016, na instituição pesquisada, aconteceu no Colégio de Aplicação e em duas escolas da Secretaria Municipal de Educação, devido à parceria que existe

entre essa instituição e a universidade pesquisada. Tendo em vista que a escola, conforme indica Pimenta (2011), é o campo social onde os professores desenvolvem suas atividades profissionais, compondo o cenário em que se efetivou esta pesquisa, tem-se uma breve caracterização das escolas onde estiveram S1, S2 e S3 com seu grupo de estagiários.

No intuito de manter o anonimato, elas estão nomeadas ao longo da pesquisa por ESC1-S1, ESC2-S2 e ESC3-S3. Os dados apresentados foram obtidos a partir de consulta à Proposta político-pedagógica de cada uma delas (LONDRINA, 2015, 2016, 2017).

2.5.1 Escola 1 (ESC1-S1)

Consta na Proposta político-pedagógica (LONDRINA, 2015) da ESC1-S1, que, fundada em 1980, a escola iniciou suas atividades com cinco turmas de 1^a a 4^a séries, totalizando aproximadamente 193 alunos. Desde sua fundação, teve pequenas melhorias, sendo uma das poucas escolas da rede municipal que ainda tem sua estrutura física de madeira. Para se adequar às questões de acessibilidade, passou por uma reforma no ano de 2000, momento em que foram feitos também banheiros, rampas de acesso e pintura das salas de aula. Após essa reforma, foi realizada a cobertura da quadra esportiva, o que trouxe um grande conforto aos alunos, possibilitando melhoria na qualidade das aulas. No que se refere ao espaço físico, é anunciado no documento consultado como um ambiente escolar agradável.

Com a implantação gradativa do Ensino Fundamental de nove anos, a partir de 2009, a escola passou a atender à Educação Infantil (EI-6) e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Atualmente, tem seu funcionamento em dois turnos, matutino e vespertino, acolhendo a comunidade local no período vespertino, com uma turma de Educação Infantil com 23 alunos, e quatro turmas de Anos Iniciais, totalizando 79 alunos. No período matutino, têm mais quatro turmas dos Anos Iniciais, sendo 98 alunos. A escola abriga, portanto, em torno de 200 alunos. Além desses estudantes, recebe, em contraturno, aqueles atendidos em Sala de Recursos, por meio de encaminhamentos realizados pela Assessoria Responsável da Secretaria Municipal de Educação do Município.

Consta no documento consultado que o seu cotidiano é organizado para atender as especificidades de cada faixa etária.

Dessa forma consideramos os estudantes em suas especificidades e potencialidades, desenvolvendo ações e espaços que os tenham como centro da organização do processo pedagógico, no qual suas vivências, experiências, saberes e valores sejam contemplados. Isso implica em reorganização da escola levando em conta os tempos de vida, das aprendizagens, dos fazeres e das construções dos estudantes. (LONDRINA, 2015, p. 16).

Nessa perspectiva, as ações são pensadas e realizadas para proporcionarem aprendizagens, por isso o recreio é organizado por grupos e em tempos diferenciados, tendo em vista atender melhor as crianças. Esse momento é acompanhado por professores regentes, a partir de uma escala organizada pela própria equipe da escola. O objetivo desse acompanhamento é

[...] cuidar e auxiliar os alunos no intervalo, incentivando o consumo do lanche da escola que é saudável, estabelecendo limites de respeito e educação, supervisionando a higiene e ensinando valores como o agradecimento do alimento e como se comportar à mesa, como também dirigem a recreação. (LONDRINA, 2015, p. 17).

Ainda para atender às especificidades dos estudantes, “Na sexta-feira, acontece a Hora do Brinquedo, com as turmas do E.I.6 e do 1º ano”, pois “Como sabemos, é o lúdico que proporciona às crianças a descoberta do mundo, a sociabilidade, a criatividade, a fantasia e ao faz de conta, ou seja, buscar inúmeras formas de interpretar o mundo e vivê-lo.” (LONDRINA, 2015, p. 17). Além dessas ações, a escola proporciona aos alunos, duas vezes na semana, aulas de Educação Física e uma vez na semana a Hora do Conto e o empréstimo de livros da biblioteca.

A Hora do Conto é realizada na própria biblioteca. No momento da Hora do Conto temos atividades diversificadas realizadas pelos regentes de oficina de biblioteca, para que assim seja despertado o interesse dos empréstimos destas obras, entre eles: leitura, fantoches, dobraduras, músicas, vídeos, dramatizações e outros, onde os próprios alunos compartilham com os outros suas preferências. (LONDRINA, 2015, p. 17).

Outros projetos se fazem presentes no cotidiano da escola, como o “Artes Visuais”, que acontece uma vez na semana com atividades de pintura,

dramatização, música e outras; o “Matemática e seus problemas”; o “Trilha da escrita”, no qual são trabalhadas sequências didáticas com diferentes gêneros textuais; o “Valorizando a vida”, momento em que, por meio de uma escala, cada semana uma turma faz uma apresentação para toda a escola, incentivando o respeito às pessoas; o “Palavras andantes”, instante em que o professor conta histórias de diferentes gêneros textuais para os alunos e, ao final, faz empréstimo de livros do acervo da biblioteca; as aulas de capoeira, no período noturno, para os alunos inscritos nesse projeto, além de outros projetos que surgem ao longo do processo. Assim, “Toda a escola está voltada para que haja um clima favorecedor à aprendizagem e que todos da comunidade escolar possam se sentir acolhidos e à vontade para participar do processo de construção de uma sociedade melhor [...]” (LONDRINA, 2015, p. 18).

Consta na Proposta político-pedagógica (LONDRINA, 2015, p. 16) que a organização do tempo escolar visa favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como atenção, percepção, memória, pensamento, imaginação e capacidade de aprendizagem. Para isso, o processo pedagógico atenta para as especificidades dos sujeitos, levando em “[...] conta os tempos de vida, das aprendizagens, dos fazeres e das construções dos estudantes”.

Ressalta-se, aqui, uma particularidade dessa escola no que se refere à efetivação do estágio curricular, pois, de modo a proporcionar uma maior vivência do exercício da docência, no instante das intervenções pelos estagiários, houve uma reorganização das ações da escola, o que, segundo a pedagoga da escola (P1-S1), interferiu na rotina dos alunos, porque foram retirados alguns projetos, e no tempo que as professoras regentes tinham para a elaboração de suas atividades, já que elas permaneceram em sala de aula quando era o momento de suas horas-atividade.

Um fato que me chamou a atenção nessa escola foi o pouco envolvimento das professoras com os estagiários, no instante das intervenções, pois elas se mantiveram no fundo da sala, ocupadas com suas atividades, não prestando auxílio algum a eles. Outro aspecto que vale destacar diz respeito à coleta dos dados deste estudo, pois entreguei os questionários a todas as professoras que tiveram estagiários em suas salas, mas apenas uma das professoras regentes retornou, a PR6-S1. No que se refere à diretora, ainda que muitas tentativas tivessem sido realizadas para

retorno do questionário, isso não aconteceu, então, na pesquisa não consta a percepção da diretora da ESC1-S1.

2.5.2 Escola 2 (ESC2-S2)

Na Proposta político-pedagógica (LONDRINA, 2017) da ESC2-S2, consta que foi fundada em 1968, iniciando o atendimento a três turmas, de primeira, segunda e terceira séries. Atualmente, a escola possui sete salas de aula e atende, no período vespertino, uma turma de Educação Infantil (EI-6), com 19 alunos, e cinco turmas do 1º ao 5º ano, com 140 alunos, totalizando 159 alunos no turno vespertino. Pela manhã, acolhe cinco turmas do 1º ao 5º ano, sendo 154 alunos, tendo o total de 313 alunos matriculados. Possui, ainda, atendimento em Sala de Recursos, por meio de encaminhamentos realizados pela Assessoria Responsável da Secretaria Municipal de Educação do Município.

Acerca do espaço físico, consta no documento que “As instalações da escola em geral são boas, necessitando de reformas para melhor atendimento dos alunos e comunidade escolar.” (LONDRINA, 2017, p. 25). No que concerne à organização do cotidiano da escola, no documento há indicação que:

A organização dos espaços físicos da escola promove a aprendizagem dos alunos não só na sala de aula, mas também fora dela. O cotidiano dos alunos envolve atividades que propiciam a integração com o grupo, a conservação da escola como espaço público, reconhecimento da comunidade escolar e valorização da escola. Espaços como biblioteca, pátio, quadra, escadarias, são usados em atividades extraclasse. (LONDRINA, 2017, p. 25-26).

O recreio, reconhecido como um momento de socialização, é organizado com atividades recreativas (brincadeiras, jogos, corda, música etc.) e com orientações sobre higiene, meio ambiente, alimentos, hábitos, boas maneiras, utilização dos talheres e relacionamento interpessoal, havendo, ainda, o incentivo para que os alunos provem alimentos diferentes, destacando a importância da boa alimentação para a saúde. A biblioteca também fica à disposição dos alunos no horário do recreio, para leitura e manuseio dos livros, sob a orientação do professor da biblioteca. “Acreditamos que segundo esta proposta de trabalho, nossos alunos estarão desenvolvendo todas as áreas do

conhecimento e tornando-se um cidadão crítico e construtor de sua história.” (LONDRINA, 2017, p. 26).

Os alunos têm participação nos seguintes projetos: “Música”, que conta com uma parceria com outras instituições, as quais cedem os profissionais, “Hora do Conto”, “Contraturno”, para atender alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem; “Jovens Empreendedores: primeiros passos”, que tem por objetivo fomentar a cultura empreendedora; de “Inglês” e “Hora do Parque e do Brinquedo”.

Consta na Proposta político-pedagógica que, a partir de 2017, foi implantado o projeto “Regente 2 - R2 de turma”,

[...] para complemento da hora atividade do professor regente da turma. O professor R2 atende até 3 turmas e fica em sala de aula 100 minutos por semana em cada turma dando continuidade ao trabalho do professor regente, enquanto este sai para realizar a hora atividade. O professor R2 também é auxiliar de turma nos horários restantes. (LONDRINA, 2017, p. 173).

Fica explícito na Proposta político-pedagógica (LONDRINA, 2017, p. 50) que a ação pedagógica deve atender às diretrizes do município, embasadas na teoria Histórico-cultural, aquela que

[...] entende que é por meio do trabalho, atividade principal do homem, que ele se diferencia dos outros animais, se desenvolve, pois ao transformar a natureza de modo a suprir suas necessidades, produz conhecimentos e modifica-se cognitivamente.

Diante disso, consta na Proposta político-pedagógica (LONDRINA, 2017) da ESC2-S2 que a criança é reconhecida como um ser singular, o qual adquire características humanas a partir da mediação e da intervenção do outro, cabendo ao professor promover, então, a apropriação dos conhecimentos científicos.

Uma particularidade que houve nessa escola (ESC2-S2) foi a intervenção bloqueada, ou seja, foi realizada sequencialmente e não semanalmente, conforme nas demais escolas (ESC1-S1; ESC3-S3). Foi possível verificar que as professoras regentes, no instante das intervenções, estiveram o tempo todo à disposição dos estagiários, auxiliando-os nas atividades propostas e ainda na condução do comportamento dos alunos,

ainda que, em alguns momentos, elas estivessem realizando suas atividades no fundo da sala de aula.

Por ser a última escola em que coletei os dados e devido à disponibilidade das professoras regentes em contribuir com informações necessárias a esta pesquisa, acabei por entregar o questionário a três professoras – que o responderam –, visto que, na ESC1-S1, foram obtidas as respostas de apenas uma delas.

2.5.3 Escola 3 (ESC3-S3)

No Projeto político-pedagógico (LONDRINA, 2016) da ESC3, consta que foi criada em 1960 para atender ao Decreto da Lei Federal nº 9.053, de 12/03/1946, que obrigava as universidades com os cursos de Filosofia, Ciências e Letras, os quais formam professores, a manterem um colégio de aplicação, destinado à prática docente dos alunos graduandos, por meio da oferta de campos de estágios curriculares. Nesse período, funcionou nas dependências de uma escola estadual, passando a compor o campus universitário a partir de 1969, quando foi criada a instituição pesquisada.

O colégio presta atendimento da Educação Infantil, crianças de 0 a 5 anos de idade, filhos de funcionários da universidade, aos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, também ao Ensino Médio e a Cursos técnicos, abrangendo a comunidade em geral nos turnos matutino, vespertino e noturno. Na Educação Infantil atende, em período integral, seis turmas, com 111 alunos. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a escola possui cinco turmas por período, do 1º ao 5º ano, totalizando 10 turmas, sendo 280 alunos. A Educação Infantil tem atendimento no campus universitário e no Hospital Universitário (HU) e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental funcionam apenas no campus da universidade. As 14 turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) têm 470 alunos; as 12 turmas do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries) contam com 420 alunos e as oito turmas dos Cursos técnicos, 224 alunos, são divididas nos períodos matutino, vespertino e noturno, em um espaço fora da universidade.

Fica explícito no Projeto político-pedagógico (LONDRINA, 2016) que, para cumprir sua função social, a escola apoia-se na Pedagogia Histórico-

crítica e na Psicologia Histórico-cultural, entendendo o homem como ser social e histórico. “Nessa perspectiva o papel do professor é de garantir aos sujeitos uma educação que proporcione o acesso e a apropriação dos conteúdos científicos, de modo que estes tenham subsídios teóricos para suas ações na sociedade.” (Ibid., p. 18).

Por compor as ações da universidade, a escola recebe alunos graduandos de diversos cursos para a realização de estágios curriculares. Sobre os projetos, em especial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, existe o da “Horta Escolar”, por exemplo, que visa proporcionar aos alunos: (1) compreensão do processo de crescimento das plantas e da composição das camadas do solo; (2) a identificação das partes de uma planta e suas respectivas funções; (3) percepção sobre como se dá o processo de utilização do solo e as consequências dessa ação humana; (4) a aquisição de hábitos de alimentação saudáveis, consumindo os alimentos produzidos na horta, sem agrotóxicos e o (5) reconhecimento da importância do consumo de alimentos orgânicos para a saúde.

Acerca da efetivação do estágio curricular no instante das intervenções, cabe destacar que as professoras se fizeram muito presentes para prestar auxílio aos estagiários nas atividades e no controle do comportamento dos alunos.

2.6 DIRETORAS

Participaram do estudo duas diretoras (D2-S2; D3-S3), já que uma delas – que seria a terceira – não retornou o questionário. Uma das diretoras tem 48 anos e a outra 68 anos. Sobre a formação acadêmica, ambas são graduadas em Pedagogia, sendo que uma possui especialização em Educação ambiental e Sustentabilidade; Organização dos trabalhos pedagógicos e Gestão escolar e a outra especialização em Supervisão e gestão escolar; Ação e metodologia do Ensino Superior; Sociologia e literatura infantil. No que se refere ao tempo de atuação, uma tem dois e a outra três anos na função. As informações foram obtidas por meio da aplicação do questionário.

2.7 PEDAGOGAS

São também sujeitos da pesquisa as pedagogas das escolas onde se efetivou o estágio de S1, S2 e S3, aquelas que exercem a função de coordenadoras pedagógicas. Elas estão nomeadas por P1-S1, P2-S2 e P3-S3. As informações a seguir foram obtidas por meio da aplicação do questionário.

As pedagogas participantes do estudo possuem 35, 39 e 50 anos. São graduadas em Pedagogia e possuem especialização em Administração, supervisão e orientação escolar, além de uma delas ter também especialização em Psicopedagogia e a outra em Alfabetização e letramento. Sobre o tempo de atuação na função, elas têm dois anos, dois anos e seis meses e 10 anos.

2.8 PROFESSORAS REGENTES

Foram convidadas a participar da coleta de dados duas professoras regentes de cada uma das três escolas onde o estágio se concretizou, aquelas que atenderam os estagiários de S1, S2 e S3. No entanto, na ESC1-S1, apenas uma professora respondeu o questionário, sendo disponibilizado o instrumento a três professoras da ESC2-S2 e a duas da ESC3-S3. Elas estão nomeadas por PR1-S3, PR2-S3, PR3-S2, PR4-S2, PR5-S2 e PR6-S1.

Sobre a idade das professoras regentes participantes da pesquisa, uma tem 27 anos, três estão com 33 anos, três com 39, uma tem 53 anos e a outra 55 anos. Acerca da formação acadêmica, três cursaram Pedagogia, sendo que as demais cursaram Licenciatura em Matemática, Ciências sociais e Letras/Espanhol. As especializações cursadas foram: Educação Especial; Educação de Jovens e adultos; Gerenciamento do ambiente escolar: supervisão e orientação; Didática geral e supervisão escolar; Gestão e organização da escola; Psicopedagogia clínica e institucional; Educação matemática e educação especial. Uma das professoras regentes possui mestrado em Educação. Sobre a experiência na função, duas possuem três anos, as demais têm: 10, 11, 18 e 34 anos de atuação no magistério.

2.9 ALUNAS EGRESSAS

Participaram do estudo também alunas egressas, ou seja, professoras pedagogas formadas nos currículos de 2007 e 2010, na universidade pesquisada. Elas estão nomeadas por AE1, AE2, AE3, AE4, AE5, AE6, AE7, AE8, AE9 e AE10. Como mencionado anteriormente, as informações foram coletadas a partir da aplicação do questionário.

Nove delas têm entre 22 e 26 anos e uma tem 38 anos. Sobre o ano de conclusão da graduação, três se formaram no ano de 2012, seis em 2015 e uma em 2016. Acerca da continuidade da formação docente, seis delas deram prosseguimento aos estudos: duas concluíram o mestrado em Educação, uma se especializou em Neuropsicopedagogia, uma em Educação especial, nas áreas de Deficiência intelectual e múltipla, e duas se encontram cursando a especialização em Neuropsicopedagogia.

Sobre o local onde atuam, encontram-se como professoras em redes municipais, estando seis delas no município onde se situa a instituição pesquisada e quatro em municípios vizinhos, sendo uma em Apucarana e três em Cambé. O tempo de trabalho se encontra da seguinte forma: cinco têm menos de um ano, uma tem um ano, duas estão no exercício há três anos, uma há seis anos e outra há 17 anos. A respeito das turmas onde atuaram, ao terem em comum os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – critério para serem sujeitos deste estudo –, possuem vivências em diferentes turmas, ou seja, do 1º ao 5º ano.

Traçar o caminho metodológico do estudo demandou pensar sobre: (1) as características da pesquisa qualitativa, por ser reconhecida como a mais adequada para o entendimento do objeto de estudo, (2) quais instrumentos de coleta favoreceriam a obtenção de informações acerca do estágio curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo escolhidos: pesquisa documental, observação, questionário e entrevista; (3) como analisar os dados obtidos, chegando à conclusão de que a melhor forma seria o entrelaçar dos elementos obtidos com o referencial teórico delimitado no estudo e, por fim, (4) apresentar quem são os sujeitos participantes do estudo.

Ressalta-se que esse percurso foi sendo construído pouco a pouco, porque, de início, realizou-se o aprofundamento do corpus teórico, fundamentando a análise do cotidiano do estágio curricular, pois

O pesquisador qualitativo combina curiosidade e confiança para desafiar os próprios preconceitos, julgamentos e idéias preestabelecidas; como não existem rotas claramente definidas (a riqueza da descoberta está justamente no inusitado para o pesquisador), é receptível a múltiplas possibilidades e sabe conviver com incertezas, enganos e retomadas. (ZANELLI, 2002, p. 83).

Posteriormente, na medida em que o processo do estágio curricular foi acontecendo, o texto foi sendo ampliado e enriquecido com as informações obtidas no seu cotidiano.

3 O PERCURSO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO: CONHECER O PASSADO PARA COMPREENDER O PRESENTE

[...] o passado continua a ser a ferramenta analítica mais útil para lidar com a mudança constante, mas em uma nova forma. Ele se converte na descoberta da história como um processo de mudança direcional, de desenvolvimento e evolução. A mudança se torna, portanto, sua própria legitimação, mas com isso ela se ancora em um “sentido do passado”.

Hobsbawm (1998, p. 30)

Conhecer o percurso da formação de professores e do estágio curricular obrigatório foi essencial para compreender as ações realizadas na atualidade e prever aquelas cabíveis de serem efetivadas no futuro, pois, conforme afirma Cambi (1999, p. 35), entender o presente é “[...] ler as possibilidades do futuro a construir, a escolher e a tornar possível”.

A profissionalização docente, conforme a concebemos na atualidade, é decorrente do século XV, momento em que aconteceu a escolarização da educação (ARIÉS, 1978). No Brasil, essa escolarização tem origem em 1549, quando a Companhia de Jesus, representada na figura dos padres jesuítas, concretiza o modelo educacional a partir do indicado no *Ratio Studiorum*², sendo, por conseguinte, uma educação catequizadora e humanística, que teve por objetivo catequizar os índios, mas também instalar colégios a atenderem aos “[...] filhos dos colonos e demais membros da Colônia, atingindo num último estágio até a formação da burguesia urbana, constituída, principalmente, pelos filhos dos donos de engenho.” (NETO; MACIEL, 2008, p. 182).

De acordo com Olinda (2003), a educação jesuítica não se consolidou da mesma forma para todos os sujeitos, porque uns tinham mais acesso às letras do que outros, uma organização que controlava o acesso aos bens culturais, mantendo a hierarquização da sociedade. Esse modelo educacional perdurou até o ano de 1759, quando os jesuítas foram expulsos do país.

²*Ratio Studiorum* é caracterizado como um manual prático que indica a organização da educação nos moldes da Companhia de Jesus.

A partir de 1759, até o ano de 1827, a educação passa dos professores padres para os professores régios, aqueles responsáveis pelas aulas régias³, momento em que se tem as primeiras iniciativas à formação de professores. Contudo, de acordo com Tanuri (2000), no ano de 1820, período anterior à instalação das escolas destinadas à formação docente, já acontecia, nas escolas de ensino lancasteriano ou mútuo⁴, a formação técnica do docente, mas sem qualquer base teórica, porque a intenção era que os professores soubessem aplicar o ensino a partir do método lancasteriano.

A primeira instituição a formar professores para atuarem no ensino primário foi a Escola Normal. Fundada em 1835, em Niterói, no Rio de Janeiro, restringia a formação docente apenas aos homens, sendo estendida essa possibilidade às mulheres somente após 30 anos, quando elas acabaram por predominar no curso, devido à baixa remuneração e ao desprestígio profissional da função.

Foi a partir da abertura dessa Escola Normal que outras foram instaladas em diversos estados brasileiros. Sobre a sua organização, Tanuri (2000, p. 64) relata que

[...] era regida por um diretor que exercia também a função de professor, estando o currículo pautado na aprendizagem da leitura e da escrita, a partir do método lancasteriano, nas quatro operações, em alguns elementos de geografia e em princípios de moral cristã.

Trata-se de um modelo de formação de caráter estritamente técnico, o qual se dava em espaços com pouca estrutura, o que acabou por desencadear a baixa adesão de alunos e o fechamento de algumas das unidades.

Em 1854, foi instituída a categoria de professores adjuntos, sendo contratados “[...] aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica.” (TANURI, 2000, p. 65). Essa

³ As aulas régias abrangiam as aulas de ler, escrever e contar, denominadas de primeiras letras, além das aulas de humanidades, que abarcavam, no início, as cadeiras de gramática latina, língua grega, língua hebraica, retórica e poética, sendo acrescentadas outras cadeiras posteriormente.

⁴ O método lancasteriano, também chamado de ensino mútuo, consistia em o professor ensinar um grupo de alunos – considerados os mais amadurecidos e inteligentes, os decuriões –, para que eles auxiliassem o professor em sala de aula. Na organização da sala de aula, os alunos que a compunham eram divididos em grupos, tendo em vista receberem a instrução pelos decuriões, treinados pelo professor responsável pela turma.

formação, baseada na observação, porque o futuro professor permanecia juntamente com um professor mais experiente para aprender tal função, dava-se a partir da imitação, tendo, portanto, um caráter utilitarista. Todavia, segundo Saviani (2009, p. 145), “[...] esse caminho não prosperou. [Motivo pelo qual] Os cursos normais continuaram a ser instalados, e a pioneira escola de Niterói foi reaberta em 1859”. Contudo, de acordo com Tanuri (2000, p. 64), as Escolas Normais só tiveram êxito a partir de 1870, “[...] quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino”.

No ano de 1890, criou-se a Escola Modelo, tendo em vista ser o espaço de prática de ensino dos alunos que frequentavam as Escolas Normais. Mesmo na Escola Modelo, a formação de professores ainda se dava por meio da observação e da imitação, porque “[...] no âmbito dessa pedagogia, ensinar a ensinar é fornecer esses modelos, seja na forma de roteiros de lições, seja na forma de práticas exemplares [...]” (CARVALHO, 2000, p. 113). Diante disso, era considerado como bom professor aquele com a capacidade de imitar um bom modelo, ou seja, de reproduzir a prática do professor mais experiente.

Em 1932, no Rio de Janeiro, em função do Movimento da Escola Nova, instituiu-se a Escola de Professores, local onde se daria a formação dos mestres em nível superior, durante o tempo de dois anos. No primeiro ano de estudos, os futuros professores estudariam os fundamentos da educação e, no segundo ano, teriam o tempo para a aplicação que, nomeada de prática de ensino, concretizava-se com a carga horária de 10 horas semanais no primeiro trimestre, 12 horas semanais no segundo trimestre e 12 horas semanais no terceiro trimestre. A prática de ensino tinha por objetivo possibilitar ao futuro professor a vivência de três fases na sala de aula: observação, participação e direção de classe (LOPES, 2007; SAVIANI, 2009), ações que seriam executadas no Jardim de Infância e na Escola Primária.

Tem-se, assim, no contexto do Movimento da Escola Nova, uma mobilização para a profissionalização docente no Brasil, pois o objetivo era que todos os professores formados no ensino secundário tivessem a formação pedagógica em nível universitário (TEIXEIRA, 1984).

Em 1935, com a criação da Universidade do Distrito Federal, incorporou-se a ela a Escola de Professores, nomeada de Escola de Educação. A partir de

então, no ano de 1939, foram instituídos os cursos de Pedagogia e as Licenciaturas, sendo o primeiro para formar os professores das Escolas Normais, e o segundo para a formação de professores que atuariam nas escolas secundárias. No que se refere ao curso de Pedagogia, inicialmente visava formar os bacharéis em educação, ou seja, os profissionais que ocupariam cargos técnicos na educação. Em 1962, o curso de Pedagogia passou a formar os licenciados nessa área, profissionais que se ocupariam do exercício da docência. Mas, nas salas de aula, ainda eram aceitos os profissionais formados nas Escolas Normais.

No que se refere à prática de ensino, é com o Parecer do Conselho Federal de Educação 292, de 14 de novembro de 1962 - CFE 292/62, que ela passa a ser nomeada de estágio curricular obrigatório nos cursos de formação de professores. A partir desse momento, o estágio curricular obrigatório deixa de ser realizado nas escolas-modelo para ser concretizado em escolas da rede de ensino (ANDRADE; RESENDE, 2010; GOULART, 2002). Com isso, tem-se o objetivo de trazer “[...] para a discussão os êxitos e erros cometidos pelo aluno estagiário.” (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 236), uma atribuição dada ao supervisor do estágio curricular obrigatório. No entanto, esse momento se resumia em vivenciar e aplicar técnicas de ensino, pautando-se, novamente, na imitação (CAIMI, 2002; PIMENTA, 2001). Conforme coloca Caimi (2002, p. 87-88), esse tempo estava previsto para

[...] o desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desempenho docente, ou seja, o treinamento em situações experimentais, a utilização de técnicas de ensino era considerado a priori como necessário ao bom desempenho docente. A formação é, assim, uma via de mão única: do curso para a escola. Para o professor desempenhar sua função, é suficiente saber lançar mão adequadamente das técnicas de ensino.

Assim, o estágio curricular obrigatório visa oferecer ao futuro professor maneiras de como trabalhar, modelos de atividades e estratégias para o repasse de conteúdos a serem cumpridos. Todos esses aspectos seriam adquiridos a partir do ato de observar um professor mais experiente. Ainda no Parecer CFE 292/62, o estágio curricular foi indicado para ocupar 1/8 da duração dos cursos de formação, carga horária que foi alterada em 1969, a partir do Parecer 627/69, para o tempo mínimo de 5% da carga horária total do

curso, havendo um olhar especial para a necessidade de o futuro professor adquirir habilidades docentes.

No contexto da LDB 5692/71, tem-se a reformulação do ensino de 1º e 2º graus, momento em que a educação brasileira está embasada no tecnicismo, sendo atribuído ao 2º grau a função de profissionalizante. Assim sendo, a partir do Parecer 349/72, o Ensino Normal passa a ser a habilitação para o Magistério de 1º e 2º graus, sendo dividido em duas modalidades básicas: a primeira com a duração de três anos (2.200 horas), habilitando para o exercício da docência até a 4ª série, e a segunda com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando à função da docência até a 6ª série do 1º grau.

Em decorrência disso, tem-se a instituição do Parecer CFE 349/72, o qual atribui à disciplina de Didática a função de fundamentar a metodologia de ensino e a prática de ensino, sendo essa última desenvolvida sob a forma de estágio curricular obrigatório. Nesse contexto, segundo Pimenta (2001), tem-se a dissociação entre teoria e prática, porque acaba por haver a separação da didática e da prática de ensino, pois se considera que, na primeira, tem-se a apreensão da teoria, e a prática de ensino efetiva-se no momento do estágio curricular obrigatório.

Segundo Borges, Aquino e Puentes (2011), nesse cenário de mudanças indicadas pela LDB 5692/71, a formação dos professores ficou prejudicada, devido à dissociação entre teoria e prática e, ainda, pela descaracterização da formação para a docência, porque foram necessários ajustes no currículo de 2º grau, de modo a abarcar a formação de professores.

Sobre a efetivação do estágio curricular obrigatório, Almeida (1995, p. 23) afirma que a ênfase estava

[...] no planejamento das atividades e na observação como forma de apreensão da realidade, com claras raízes no método intuitivo da percepção sensível [...] Assim surge a ideia do Professor-modelo, Aula-modelo, Escola-Modelo, a partir da qual o futuro professor procurará construir sua própria prática, baseado no pressuposto de que “observar fazer, se aprende a fazer”.

Continuou-se, desse modo, a priorizar a formação docente a partir da imitação, porque restringia-se muito mais à realização de atividades práticas do que à formação geral do futuro professor (ALMEIDA, 1995). Frente a isso, era comum os estagiários ficarem “[...] corrigindo provas, mimeografando textos,

verificando cadernos ou encapando-os, num fazer mecânico e desorientado, isso quando o professor da classe o permitia.” (ALMEIDA, 1995, p. 23). Sobre a sua estruturação, continuava dividido em três momentos: observação, participação e regência de sala de aula.

No entanto, na década de 80, de acordo com Fusari e Cortese (1989), tem-se a criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), porque o magistério de 2º grau não estava favorecendo a redução dos índices de evasão e repetência. Os CEFAMs foram criados para formar, em nível médio e em período integral, os professores que atuariam na pré-escola e nas quatro primeiras séries do 1º grau. Segundo Cavalcante (1994), os CEFAMs visavam à melhoria na habilitação dos professores das respectivas séries, no intuito de que tivessem uma formação técnica e política, aspecto que necessitava apenas do redimensionamento da mesma Escola Normal, não sendo necessária a criação de outra escola para a formação docente. Assim, “O Curso Normal passou a ser denominado Habilitação Específica para o Magistério de 1º grau, com três anos de duração. Esta habilitação foi regulamentada pelo Parecer 394/72, do Conselho Federal de Educação.” (SERRA, 1993, p. 62).

Em relação ao estágio curricular obrigatório, nesse período, requeria o cumprimento de 300 horas, divididas em turmas de pré-escola e de 1º grau, em escolas públicas. Todavia, o modelo adotado

[...] não possibilita que o estagiando tenha diante de sua prática uma atitude propriamente teórica, uma vez que lhe falta o momento de ligação consciente entre sua ação teórica e sua ação prática. Nele, a prática não se apresenta em estado teórico, como objeto do pensamento e articulada à práxis social. (ARNONI, 2001, p. 87).

Ao prevalecer a dicotomia entre teoria e prática, porque não se tomavam as ações observadas e realizadas na escola para problematização da realidade, essa configuração de estágio se constituiu no “[...] modelo a ser observado e seguido pelo estagiando, quando professor.” (ARNONI, 2001, p. 87). Observa-se, assim, um estágio que toma o professor regente como aquele a ser imitado. Dessa maneira, ainda que tenham sido empreendidas mudanças na formação de professores, implicaram muito mais a ampliação da carga

horária, tendo pouco favorecimento à melhoria da qualidade da formação (ALMEIDA, 1995).

Com a promulgação da LDB 9394/96, os CEFAMs, que até então formavam os professores em nível médio, foram fechados, porque na referida lei consta que a formação docente deveria se dar em nível superior (BRASIL, 1996). Além disso, enfatiza no Título VI - Dos profissionais da educação, a necessidade de serem formados a partir da “II - associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço.” (BRASIL, 1996). Assim, a LDB 9394/96 aponta a relevância da formação inicial e da formação continuada, sendo que a primeira acontece nos cursos de graduação, e a segunda se realiza quando os professores já se encontram no exercício da docência.

Sobre a formação inicial, Mello (2000, p. 101) coloca que precisa garantir aos futuros professores “[...] competências docentes que serão requeridas para ensinar e fazer com que os alunos aprendam de acordo com os objetivos e diretrizes pedagógicas traçadas para a educação básica.”, no intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação. Tem-se, então, com a promulgação da LDB 9394/96, a “[...] docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação.” (SILVA, 2003, p. 68).

Sobre a formação continuada, também chamada de formação em serviço, é reconhecida como o momento em que os professores já atuantes buscam conhecimentos que oportunizem a transformação de suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a escola, como instituição educacional e como espaço de formação continuada dos professores, precisa proporcionar recursos e tempo para que os educadores possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e, consequentemente, transformá-la. Assim, será desenvolvido um processo. (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 374).

Assim sendo, a formação continuada se torna um espaço em que os professores repensam, coletivamente, sua atividade profissional, voltando, em especial, os olhares para as especificidades da realidade da escola onde atuam, tendo em vista promover as transformações necessárias. Nessa concepção, os professores não “[...] são desconsiderados como seres

pensantes, capazes de refletir, de construir e propor novas concepções e práticas de sua própria formação continuada que enriqueça seu pensar e fazer pedagógico.” (ALVARADO-PRADA; FREITAS; FREITAS, 2010, p. 374).

Supera-se, dessa maneira, a formação docente voltada apenas para as formas de ensinar por uma mais voltada à compreensão da realidade, em que se inserem a escola e o ato educativo. Para isso, segundo Kincheloe (1997), é importante que a formação do professor aconteça a partir (1) da pesquisa; (2) do contexto histórico, procurando entender como o poder tem moldado a educação; (3) da interação entre os sujeitos envolvidos no processo; (4) das incertezas na sala de aula, porque o professor estará lidando sempre com situações inesperadas que ocorrem diariamente; (5) da escuta aos alunos e outros sujeitos envolvidos no processo; (6) do diálogo, a respeito de como os envolvidos veem o mundo e a si mesmos; (7) da educação autodirigida, o que requer uma postura democrática, que possibilite ao aluno se expressar; (8) da valorização da diversidade; (9) da problematização da realidade e (10) do desenvolvimento dos aspectos emocionais, como a empatia e a compaixão, entre outros.

Seguindo cronologicamente, em 2002, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002). Consta no documento que, para a melhoria da Educação Básica, faz-se necessário que os professores sejam mais bem preparados, porque a formação “[...] de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente [...]” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002, p. 4). Diante de tal apontamento, no documento, fomenta-se a necessidade de mudanças nos cursos de formação docente.

No que concerne ao estágio curricular obrigatório, consta no documento que precisa estar apoiado nas reflexões realizadas ao longo da formação inicial, uma ação que compete a todos os professores formadores, não apenas ao supervisor de estágio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002). Há, ainda, no documento, a apresentação de problemas relacionados ao estágio. O primeiro diz respeito à organização dos tempos do estágio, considerados como curtos e pontuais, porque acompanhar a turma apenas uma vez por semana não

favorece os estagiários a conhecerem a rotina da sala de aula e da escola. O segundo problema diz respeito à ida à escola apenas no final da formação, aspecto que não oportuniza aos futuros professores conhecerem as diferentes dimensões do trabalho do professor. Já o terceiro problema é sobre a dissociação entre teoria e prática, pois é preciso superar a ideia de que, no estágio, vê-se a prática e, na sala de aula da universidade, a teoria (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002).

Além do apontamento acerca da necessidade da formação de professores superar tais aspectos, o estágio curricular é apresentado como um momento interdisciplinar, que tem por objetivo oportunizar ao futuro professor o conhecimento da realidade onde atuará. Para isso, requer envolver “[...] análise, problematização, teorização, reflexão, proposição de alternativas, intervenção e redimensionamento da ação.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002, p. 23). Outrossim, há a indicação de que o estágio seja acompanhado por um professor mais experiente (ZEICHNER, 2000; PIMENTA; LIMA, 2006; BRASIL, 2008) e concretizado a partir da ação-reflexão-ação. Trata-se de um modelo que visa superar a apropriação e a imitação pelo estagiário de técnicas de ensino empreendidas pelo professor regente por uma atitude de reflexão crítica sobre o seu trabalho, tendo em vista suscitar as mudanças que se fizerem necessárias, bem como a revisão de valores, crenças e convicções (CAVALCANTI, 2003; CARVALHO et al., 1988).

Segundo Carvalho et al. (1988, p. 15), torna-se relevante que a formação dos professores contribua para a transformação das concepções iniciais do estagiário, pois “A prática de ensino não-reflexiva leva a uma aceitação não-crítica e imprudente das práticas pedagógicas fracas e opressivas.” (KINCHELOE, 1997, p. 225).

Em 2006, a partir da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, criam-se as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, as quais organizam a formação inicial dos professores que atuarão na

[...] docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 01).

Sobre a efetivação do estágio curricular obrigatório, no curso de Pedagogia, o referido documento indica, no Art. 7º, que a sua concretização aconteça com

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, prioritariamente em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 04).

Em 2008, foi aprovada, pelo Congresso Nacional, a Lei nº. 11.788, que define novas regras e uma nova concepção de estágios na formação profissional. É apresentado no Art. 1º como

[...] 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).

Ainda nesse mesmo artigo, consta no §2º que o estágio visa “[...] ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.” (BRASIL, 2008). Entende-se, portanto, que diante dos apontamentos que constam no documento, faz-se necessário contemplar, na aprendizagem acadêmica, saberes inerentes à profissionalização docente, superando, especialmente, a dicotomia teoria e prática.

No Art. 3º, §1º, indica-se que “O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente [...]” (BRASIL, 2008), ficando em evidência a necessidade de ter professores capacitados, ou seja, mais experientes, de forma a contribuírem com o aperfeiçoamento dos saberes da docência. Tal professor mais experiente tem por incumbência auxiliar o estagiário na compreensão do que acontece na escola e na sala de aula, a partir de análises que se fundamentem nas diversas teorias estudadas ao longo da formação inicial, visto que o estágio é o espaço em que se articula

teoria e prática. Nessa forma de conduzir o estágio, de acordo com Piconez (1991, p. 22), os futuros professores

[...] acabam percebendo que a teoria veiculada, esvaziada da realidade e das práticas cotidianas de sala de aula, não se explica à prática e, quando não, acaba contradizendo-a. O que ocorre é a ausência de fundamentos teóricos justificando uma determinada prática, da mesma forma em que uma postura crítica sobre a prática pedagógica só se pode existir quando há uma relação dialógica entre ela e a teoria. Esse momento tem exigido a construção coletiva do referencial teórico que irá auxiliar a leitura da prática, desvelando, por assim dizer, qual ou quais teorias pedagógicas estão orientando a prática do professor, que por sua vez não é neutra nem fruto de uma separação ingênua entre um determinado projeto político pedagógico e uma concepção de educação.

Logo, nota-se a importância de o estagiário compreender que toda prática está embasada em uma teoria, ainda que o professor não reconheça qual delas tem sustentado suas ações. Desse modo, o estágio se efetiva por meio de reflexões e análises pelo estagiário do que vê no cotidiano da escola, instante em ele que poderá retomar as teorias estudadas na universidade, “[...] na tentativa de integrar a realidade profissional com os elementos estudados no curso.” (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008, p. 222).

Efetiva-se, assim, um modelo de estágio embasado na problematização do que acontece na realidade da escola, o que demanda revisitar fundamentos teóricos estudados ao longo da formação inicial, visto que “[...] o conhecimento não se adquire ‘olhando’, ‘contemplando’, ‘ficando ali diante do objeto’; exige que se instrumentalize o olhar com as teorias, estudos.” (PIMENTA, 2001, p. 120).

No ano de 2009, com o Decreto 755/2009, instituiu-se a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a qual dispõe acerca da atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (BRASIL, 2009). A partir desse documento, houve o desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, instituído com o objetivo de: (1) incentivar e contribuir na qualidade da formação de docentes para a Educação Básica; (2) inserir os futuros professores no cotidiano da rede pública; (3) mobilizar professores da rede pública da Educação Básica a atuarem como protagonistas na formação dos futuros professores e (4) contribuir para a

articulação entre teoria e prática na formação docente (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

Com o PIBID, alguns dos futuros professores, ainda em formação, têm a oportunidade de vivenciar saberes e fazeres da profissão docente ao longo do curso, não somente no momento do estágio curricular obrigatório. Mas, é importante ter a clareza de que o PIBID não substitui o estágio curricular.

Em julho de 2015, com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada. O documento tem por base o exercício da docência e da gestão, em espaços escolares e não escolares, tendo em vista ampliar a qualidade da Educação Básica, a partir do que se apresenta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e na Base Nacional Comum. Ademais, o documento orienta para que a formação de professores aconteça a partir da interdisciplinaridade e da unidade entre teoria e prática, sendo tais aspectos reconhecidos como favorecedores à formação e à atuação docente, que precisa se dar no exercício da práxis.

Além do mais, no documento, consta que o processo formativo precisa garantir aos futuros professores as metodologias e os conteúdos específicos das respectivas áreas do conhecimento a serem trabalhadas junto aos alunos da Educação Básica. Outrossim, enfatiza a necessidade de que haja interação entre as instituições de Educação Superior e as instituições de Educação Básica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015), porque é nesse espaço que o estagiário conhecerá como operam as instituições escolares (KINCHELOE, 1997).

Sobre a estruturação dos cursos de licenciatura, o documento apresenta que deverão ter, no mínimo, 3.200 horas de trabalho acadêmico, divididas em 8 (oito) semestres ou quatro anos, a serem cumpridos com: (1) 400 horas de prática, distribuídas ao longo do processo de formação; (2) 400 horas de estágio curricular obrigatório na Educação Básica, podendo contemplar outras áreas específicas, conforme prevê o projeto de curso da instituição; (3) o mínimo de 2.200 horas dedicadas às atividades formativas do projeto de curso e (4) 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, as quais devem ser ofertadas pelo corpo docente da instituição (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015).

No que se refere ao estágio curricular, consta no Art. 13, § 6º, como “[...] componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015).

Revisitar a história para conhecer a respeito da formação docente e do estágio curricular possibilitou verificar que, em todos os contextos históricos, foram instituídas reformas na formação de professores, entretanto, conforme anuncia Saviani (2011), nenhuma delas, até o presente momento, atendeu às necessidades do nosso país. Segundo Azanha (1998a, p. 50), “[...] a questão da qualidade do ensino não será adequadamente enfrentada sem que preliminarmente se enfrente a questão da formação do professor”.

Nessa perspectiva, entre os desafios apontados por Saviani (2011) como necessários de serem superados na formação de professores, destaca-se aquele que indica a necessidade de articulação, em regime de colaboração, entre as instituições responsáveis pelos cursos de formação e as escolas da Educação Básica, tendo em vista partir do modo de funcionamento das escolas para a organização do processo formativo dos professores, inclusive para redimensionar os estágios curriculares obrigatórios, pois, segundo Piconez (1991, p. 17), “[...] o conhecimento da realidade escolar através dos estágios não tem favorecido reflexões sobre uma prática criativa e transformadora nem possibilitado a reconstrução ou redefinição de teorias que sustentam o trabalho do professor”.

Ainda nesse viés, Catani (1998) salienta a importância de se estabelecer relações entre as instituições universitárias e a escola pública, no intuito de encontrar alternativas de melhorias aos problemas advindos do cotidiano da escola.

3.1 ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO: FINALIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE

O estágio curricular obrigatório, ao compor a grade curricular dos cursos de formação para a docência, efetiva-se na instituição escolar, por ser o campo social em que os futuros professores desenvolverão suas atividades profissionais (PIMENTA, 2011). Segundo Giglio et al. (2011, p. 24),

As escolas, em especial as pertencentes às redes públicas de ensino, são campos privilegiados de aprendizagem prática das instituições formadoras de professores em nível superior, por serem lugares característicos da diversidade e onde os saberes profissionais se desenvolvem.

No contato com a escola, o futuro professor tem a oportunidade de conhecer as leis que regem o seu funcionamento (KINCHELOE, 1997) e, ainda, como os sujeitos que ocupam esse espaço agem e efetivam suas práticas, momento que possibilita compreender também como se dá a relação entre teoria e prática na sala de aula, pois, conforme anuncia Saviani (2005, p. 262), “[...] quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática”. Diante do exposto, voltar os olhares para as práticas concretizadas pelos professores regentes é essencial, porque

[...] o cotidiano da sala de aula caracteriza-se como fonte inesgotável de conhecimentos, é desta fonte que deverão ser retirados os elementos teóricos que permitam compreender e direcionar uma ação consciente que procure superar as deficiências encontradas e recuperar o real significado do papel do professor, no sentido de apropriar-se de um “fazer” e de um “saber fazer” adequados ao momento que vive a escola atual. (ALMEIDA, 1994, p. 39).

De acordo com Oliveira-Formosinho (2007a, 2007b), existem professores que se apoiam em práticas amparadas na pedagogia transmissiva e outros na participativa, sendo importante compreender que cada uma delas, conforme seus fundamentos teóricos, requer ações docentes diferenciadas na sala de aula.

Ainda à luz de Oliveira-Formosinho (2007a, 2007b), na pedagogia transmissiva, o papel do professor consiste em comunicar os conhecimentos ao aluno, que os recebe passivamente. Nessa forma de conduzir a prática pedagógica, priorizam-se atividades individuais e de memorização, sem qualquer análise ou problematização da realidade, cabendo ao aluno escutar atentamente o que o professor tem a repassar.

Segundo Bruner (1996), nessa forma de conduzir a prática pedagógica, a concepção que se tem a respeito da mente do aluno é que ela não passa de uma tábua rasa, passiva, na qual o conteúdo escolar deve ser depositado pelo professor, configurando o ensino como o “[...] diálogo de um para outrem.” (Ibid., p. 85). Considera-se, assim, a mente do aluno como desprovida de conhecimentos, não sendo valorizadas as vivências adquiridas no contato com

o outro, uma pedagogia que, segundo Bruner (1996) e Sacristán (2005), concretiza-se a partir da transmissão oral do professor para o aluno. Nela,

O objeto de aprendizagem para o aluno é concebido como estando na mente dos professores, tanto como nos livros, nos mapas, na arte, na base de dados, seja onde for. O conhecimento destina-se simplesmente a ser “admirado” ou “escutado”. (BRUNER, 1996, p. 83-84).

Já na pedagogia participativa, conforme Oliveira-Formosinho (2007a, 2007b), os atores envolvidos no processo constroem o conhecimento a partir da participação ativa e da interação entre eles. Os sujeitos do processo são considerados seres culturais, na medida em que lidam, a partir do fazer e do pensar, com as complexidades da realidade, sendo a negociação, a escuta e o diálogo a base da ação pedagógica, que visa à formação de pessoas conhecedoras da realidade em que se inserem, para nela intervir, se necessário. Para isso, o professor:

[...] realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o acto educativo e a sua prossecução no contexto com os actores, porque estes são pensados como activos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projecto de apropriação da cultura a que chamamos educação. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007b, p. 19).

Nessa concepção de educação, o professor não está à frente da sala de aula para verbalizar os conteúdos das diversas áreas do conhecimento, já que devem ser memorizados pelos educandos, mas para favorecer a sua compreensão, visto que compete-lhe a ampliação das aprendizagens dos alunos, de forma que eles possam se valer dos saberes escolares para compreensão do contexto em que vivem. Conforme coloca Sacristán (2005, p. 171-172), essa maneira de conduzir a prática pedagógica possibilita

[...] ao estudante o exercício de falar, ler e escrever com mais autonomia e liberdade. A pedagogia se transforma dando outros usos à linguagem, ao permitir uma comunicação oral mais aberta apoiada no diálogo, ao se admitir a possibilidade da crítica sobre o que foi escutado; quando se pode aumentar os textos possíveis de ler, optar entre a pluralidade dos existentes e permitir a análise do que foi lido; quando o aluno pode utilizar a escrita para elaborar seu próprio pensamento e expressar suas opiniões e sentimentos.

Ou seja, estando mais ativos, os alunos expressam suas opiniões, sendo a interação a base para a ocorrência de aprendizagem, porque no contato com o outro há a revisão dos pontos de vista e a ampliação dos conhecimentos. De acordo com o que anuncia Morgado (2012, p. 21), na pedagogia participativa:

[...] existe uma ponte entre a intencionalidade do educador e a participação da criança no ato de aprender e de experienciar. Neste sentido, o educador deve ser ativo e dinâmico, interessando-se pelas necessidades e interesses de cada criança, orientando-as e questionando-as de modo a promover experiências de aprendizagem de qualidade. A criança é, assim, entendida como um cidadão ativo e como ator e autor do seu conhecimento.

Nessa forma de aprender, cabe ao professor agir conscientemente, por meio de um ensino que promova mudanças em uma determinada realidade, efetivando o fazer pedagógico a partir da práxis, conceituada por Vázquez (1968) como uma atividade prática intencional e refletida, portanto consciente, pela qual o homem transforma a si mesmo e a natureza, por meio de uma ação concreta articulada a uma teoria. De acordo com Vázquez (1968, p. 207), nessa perspectiva,

[...] entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

Assim sendo, a práxis se efetiva mediante a materialização, na realidade, daquilo que está sendo indicado pela teoria, conforme expressa Kosik (1976, p. 202), porque

A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente, quer dizer que renova continuamente e se constitui praticamente – unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, de produto e produtividade.

O exercício da práxis promove a emancipação humana, porque favorece chamar a atenção dos sujeitos para a realidade em que vivem, promovendo a passagem de uma consciência ingênua para uma filosófica (VÁZQUEZ, 1968), pois visa à concretização de ações intencionais que possam oportunizar a humanização dos sujeitos, que se dá a partir da aquisição da cultura (SACRISTÁN, 2005).

Diante disso, ter a percepção de como são concretizadas as práticas pedagógicas no cotidiano da escola é essencial aos estagiários, assim como a compreensão das leis que regem o funcionamento desse espaço (KINCHELOE, 1997), que serão mais bem compreendidas com o olhar atento à realidade da escola, onde se efetiva o estágio curricular.

Assim, esse momento deixa de ser a hora da prática para favorecer o entendimento do que acontece no dia a dia da instituição escolar, oportunizando ao futuro professor a clareza de que esse não é o instante de copiar o que faz a professora regente, mas de compreender como se dá a realidade da profissão, visto a necessidade de adotar práticas, quando estiver no exercício da docência, que favoreçam alavancar os conhecimentos dos alunos, atentando para suas especificidades, pois, conforme ressalta Sacristán (2005, p. 15), é importante que as mudanças educacionais aconteçam para atender o estudante, pois elas

[...] costumam se deter muito mais na busca da melhoria da qualidade do ensino, na atualização dos conteúdos, na mudança das estruturas organizacionais e da gestão, dos interesses dos professores, etc., do que na qualidade da aprendizagem. Pergunta-se pouco pelas mudanças que deveriam ocorrer a partir das condições dos sujeitos preceptores.

Ou melhor, pouco se olha para a criança. Então, a proposta é que, na realização do estágio curricular, o futuro professor se aproprie do cotidiano da escola, voltando os olhares, especialmente, para saber como está a aprendizagem do educando, tendo em vista agir para a sua melhoria e para o contexto da sala de aula. De modo a saber, então, como tem se concretizado a prática pedagógica, visto que o cotidiano, conforme indica Certeau (1998), compõe-se pelas artes ou maneiras de fazer do homem ordinário, ator social e

histórico, envolvido no processo, sendo, portanto, organizado pelos sujeitos que compõem aquela realidade.

Ainda segundo Certeau (1998, p. 38), “O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”, porque se configura conforme as invenções pessoais do homem ordinário, isto é, a partir das formas de agir das pessoas que nele estão. Assim sendo, o dia a dia da escola não se define apenas pelas normas e regras sociais estabelecidas – as estratégias –, mas pelo uso que os sujeitos reais, os consumidores, fazem delas, porque a maneira como são empregadas passa pelo sentido que eles atribuem a elas (CERTEAU, 1998). De acordo com Certeau (1998), o cotidiano é permeado por táticas, ações calculadas que visam lidar com aquilo que é imposto aos sujeitos. Ele esclarece que

A tática não tem por lugar senão o do outro. [...] é o movimento dentro do campo de visão do inimigo. [...] Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende, sem bases para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. (CERTEAU, 1998, p. 100).

Isso possibilita inferir que o dia a dia da escola se configura a partir de uma forma própria de os sujeitos se apropriarem dos produtos que lhes são impostos, as estratégias, sendo esse cotidiano reinventado pelos homens ordinários, mediante as táticas por eles elaboradas. Então, o contato do estagiário com a escola pode oportunizar a ele a leitura do que acontece na escola, favorecendo a percepção acerca de como a equipe escolar, em especial os professores regentes, atuam para promover as aprendizagens dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, como eles empregam os produtos que lhes são indicados (CERTEAU, 1998). De acordo com Farias (2002, p. 110), “[...] no interior da escola se fazem acordos, negociações e se estabelecem regras próprias que regulamentam tanto seu funcionamento burocrático, como as concepções, crenças e valores das pessoas que fazem seu coletivo”.

O contato do estagiário com a escola, além de favorecer a apreensão da dinâmica da instituição escolar, pode propiciar-lhe também o entendimento de que

Uma escola não é apenas um conjunto de professores. Uma escola é uma entidade social que não é mera reunião de indivíduos com diferentes papéis. Pode-se mesmo afirmar que cada escola desenvolve uma subcultura escolar própria à medida que passa o tempo e consolidam-se relações com a comunidade. (AZANHA, 1998a, p. 58).

Enaltece-se, portanto, a importância de os estagiários compreenderem que cada escola tem uma maneira própria de funcionar, ou seja, uma forma de organizar o seu cotidiano, não sendo viável a reprodução de práticas que não atendam às suas especificidades. Segundo Ghedin (2006), no momento do estágio, o estagiário está se preparando para concretizar as tarefas de ser professor, então, se a intenção é formá-lo para sempre propiciar a ampliação das aprendizagens dos estudantes com os quais atuará, é preciso ter clareza de que não basta reproduzir práticas vivenciadas na condição de aluno ou observadas no momento do estágio, mas agir a partir de diversificadas maneiras de ensinar, de modo que elas atendam à diversidade de alunos existente na sala de aula.

A partir disso, conforme colocam Bourdieu e Passeron (1982), os professores podem agir para a reprodução ou transformação da realidade social, sendo relevante, para atingir a segunda perspectiva, que a ação pedagógica tenha por objetivo suprir as carências advindas do meio social com o qual o aluno convive. Para isso, Azanha (1998a, 1998b, 2004) afirma ser necessário olhar para a escola toda e não apenas para o professor, porque

São as escolas que precisam ser melhoradas. Sem este serviço institucional, o aperfeiçoamento isolado de docentes não garante que essa eventual melhoria do professor encontre na prática as condições propícias para uma melhoria do ensino. (AZANHA, 1998a, p. 58).

Esse é o motivo pelo qual Azanha (2004) indica ser necessário que o estágio curricular propicie ao estagiário compreender as deficiências da escola contemporânea e, sobretudo, os saberes necessários à ação docente, no intuito de superar a limitação de somente o estágio ser considerado a hora da prática. Conforme indicam Lima e Aroeira (2011, p. 117), “O grande desafio do estágio é constituir-se como espaço de aprendizagem que nos leva a refazer continuamente a prática e a descobrir novos jeitos de compreender nosso fazer pedagógico [...]”.

Para isso, faz-se pertinente utilizar das ideias de Kincheloe (1997), por indicarem a importância de formar o professor que seja pesquisador do seu próprio ato de ensinar, de modo que ele perceba o impacto dessa ação ao aluno, à escola e à sociedade, porque ensinar é um ato político, o qual pode levar à manutenção ou à transformação de uma determinada realidade, conforme indicado por Bourdieu e Passeron (1982).

Além de o estágio propiciar ao estagiário a compreensão do cotidiano da escola e das concepções teóricas que embasam o fazer pedagógico dos professores regentes, pode viabilizar a ele, também, identificar as concepções teóricas que tendem a embasar a sua ação pedagógica, um aspecto crucial. Isso porque, caso prevaleça o modelo da pedagogia transmissiva, ressignificá-la é uma ação essencial.

Segundo Azanha (2004, p. 373), “[...] qualquer proposta de formação docente deve ter um sentido de investigação e de busca de novos caminhos”. Para tanto, as experiências vivenciadas no estágio necessitam ser refletidas, “[...] encorajando o desenvolvimento da consciência crítica, gerando novas interpretações, ajudando a criar novos conhecimentos [...]” (KINCHELOE, 1997, p. 222).

A fim de identificar as concepções teóricas que embasam o fazer docente daqueles que já se encontram no cotidiano escolar, bem como as suas próprias concepções, o estagiário irá rememorar as teorias estudadas ao longo da graduação, ação que poderá favorecer também o reconhecimento de que o que fora estudado na universidade se faz presente na escola, pois toda ação pedagógica está embasada em uma teoria, mesmo que o professor não tenha consciência de qual seja. Segundo Caimi (2008), é comum professores iniciantes se encontrarem em um embate acerca dos fundamentos teóricos que embasarão sua prática, estando geralmente entre os meandros da tradicional, nomeada por Oliveira-Formosinho (2007a, 2007b) de transmissiva, e da participativa.

Deste modo, o estagiário, futuro professor, experimenta as experiências da universidade e da escola e constrói experiências também com seus saberes, fazendo, assim, as circunstâncias e as circunstâncias fazendo o seu agir numa determinação reflexiva, a partir da qual o estagiário vai construindo sua identidade docente. (SILVA FILHO; LOPES; CAVALCANTE, 2011, p. 159).

Ao efetivar um modelo de estágio que permita aos futuros professores compreenderem as concepções teóricas que ancoram a ação pedagógica dos professores regentes e as próprias concepções, eles vão, pouco a pouco, percebendo que teoria e prática não se dissociam e, ainda, que “A teoria pode contribuir para a transformação do mundo, mas para isso tem que sair de si mesmo e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com atos reais, efetivos, tal transformação.” (VÁZQUEZ, 1968, p. 206), devendo, portanto, ser incorporada pelo professor.

A partir do exposto por Vázquez (1968), é possível inferir que a prática pedagógica só será transformada quando estiver embasada em uma teoria que visa à transformação, pois “[...] uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação [...]” (Ibid., p. 107). Para isso, Azanha (2004) ressalta que é preciso olhar para as especificidades da escola contemporânea, pois “Cada escola, mesmo quando integra um sistema, desenvolve uma comunhão espiritual a partir de seu enraizamento numa situação local.” (Ibid., p. 373).

Com o movimento de chamar a atenção do estagiário para a problematização da realidade, ele vai, gradativamente, percebendo como se processa a ação docente no cotidiano da escola, identificando as teorias que embasam suas próprias concepções, aspecto que contribui para a estruturação da identidade docente. Segundo Piconez (1991, p. 27),

Com a prática da reflexão sobre a prática vivida e concebida teoricamente, são abertas perspectivas de futuro proporcionadas pela postura crítica, mais ampliada, que permitem perceber os problemas que permeiam as atividades e a fragilidade da prática.

Busca-se, então, nesse modelo de estágio curricular, superar aquele embasado na apropriação de técnicas a serem aplicadas no exercício da profissão por outro que visa possibilitar ao estagiário apreender e compreender o que acontece na realidade escolar, a partir da inserção no seu contexto, porque

[...] as transformações das práticas docentes só se efetivarão se o professor ampliar sua consciência sobre a própria prática, a de sala

de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 13).

Em relação à melhoria da prática, Azanha (1998a, p. 57) coloca que “[...] a conclusão, quase inevitável, é que a melhoria da prática somente pode ser feita pela crítica da própria prática, no momento em que ela ocorre”. Então, a observação do que acontece no cotidiano escolar, em especial, do que se passa na sala de aula, tem por objetivo que, ao estar em contato com aqueles que já se encontram no exercício da docência, o futuro professor faça a revisão das próprias concepções pedagógicas. Desse modo, ao planejar suas intervenções, no instante da regência da sala de aula, contemple ações e atividades que favoreçam a ampliação das aprendizagens dos educandos e o exercício da práxis.

Sendo assim, o estágio possibilita ao estagiário, no momento da sua intervenção, a reflexão sobre as próprias concepções, uma atitude essencial de ser concretizada quando estiver no exercício da profissão, pois “A eventual melhoria das práticas docentes exigiria um adequado conhecimento dessas próprias práticas e das condições em que elas ocorrem.” (AZANHA, 2004, p. 56-57). Como complementação, de acordo com Zeichner (2003, p. 41),

[...] sob o estandarte da reflexão, [a educação de professores] pode ser encarada como uma reação contra a visão do educador como um técnico que apenas executa o que mandam os outros, apartados da sala de aula, e contra a aceitação de formas verticalizadas de reforma educacional, que envolvem os professores unicamente como participantes passivos.

Kincheloe (1997, p. 212) ressalta a importância de os futuros professores serem formados para investigações em relação à “[...] experiência do aluno, as formas como se manifestam os interesses dominantes nas escolas, na sociedade e nas vidas dos indivíduos, bem como para as formas como os indivíduos resistem à dominação destes interesses”. No entanto, possuem papel fundamental as pessoas que têm contato com os estagiários no momento do estágio curricular, em especial o supervisor de campo, por ser o profissional que acompanha o futuro professor durante esse período da formação inicial.

Assim, o foco da intervenção da supervisão nos estágios parte da necessidade de compreender a complexidade inerente aos múltiplos modos de existência do trabalho pedagógico e efetiva-se na constituição de um tempo/espço de reflexões coletivas, que possibilitem o encontro da teoria com a prática, do fazer com o compreender, favorecendo a emergência de processos de conceituação da ação e a produção de novos/outros sentido sobre a profissão docente. (CAIMI, 2008, p. 63).

Sua atuação visa orientar o estudante que se encontra em formação, favorecendo a vivência de ações pertinentes à realidade da profissão e à formação da consciência crítica, pois “[...] o estágio não é um momento de aprendizagem solitária; nele, podem ser produzidos saberes pelos diversos atores envolvidos no processo formativo: alunos estagiários, professores orientadores, professores regentes da escola.” (LIMA; AROEIRA, 2011, p. 119).

3.2 A CONFIGURAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

Para conhecer a estruturação do estágio curricular e o perfil de professor a ser formado, no curso de Pedagogia da universidade pública pesquisada, situada no norte do estado do Paraná, foram levantadas informações, prioritariamente, nos projetos político-pedagógicos do curso (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2005a, 2007a, 2010) e esclarecidas algumas questões posteriormente, a partir de entrevista concedida pela coordenadora do estágio curricular (CE), do curso de Pedagogia. A busca por informações em documentos institucionais evidenciou que se prioriza a formação para a docência, cabendo à universidade ser o espaço que propicia a relação entre teoria e prática.

Consta nos fundamentos teóricos dos currículos consultados (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2005a, 2005b, 2010) que esse curso de Pedagogia visa à indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, tendo em vista fornecer

[...] os conteúdos e práticas vinculados à atividade docente propriamente dita, aqueles que se referem aos processos de ensino-aprendizagem que se dão na escola. A atuação dos profissionais não docentes, Orientadores Educacionais e Supervisores Escolares adquire consistência somente se tiver como base a docência, entendida dessa forma. (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2005a, p. 4).

Tem-se, também nos documentos consultados (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2005a, 2005b), que não há diferença nos conhecimentos a serem construídos pelo pedagogo que atuará na sala de aula e por aquele que desenvolverá sua função na Orientação ou na Supervisão Educacional, visto que o pensar e o realizar precisam compor as ações dos profissionais da educação, tendo por base o exercício da docência.

Para isso, o intuito é desenvolver o futuro professor nas dimensões: pessoal e social, expressivo-comunicativa, especialidade, pedagógico-didática, histórico-cultural, institucional e administrativa, além da investigativa, motivo pelo qual a pesquisa se faz presente ao longo da formação. Nessa perspectiva, fica expresso no documento o perfil do profissional a ser formado:

[...] que seja capaz de articular os objetivos educacionais, com base nos pressupostos sócio-históricos, políticos e culturais, às diferentes abordagens metodológicas. Em suma, apresentará efetivas condições para participar de todo e qualquer espaço que tenha por foco os processos de ensino-aprendizagem. (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2005a, p. 6).

No ano de 2007, houve a implantação de um novo currículo, tendo em vista:

Formar o Pedagogo numa perspectiva de totalidade do trabalho pedagógico para atuar em: Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio; Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental; Magistério para a Educação Infantil e Gestão Pedagógica. (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2007a, p. 5).

Há, portanto, uma mudança na organização do curso, visto que foram extintas as habilitações Orientação e Supervisão Escolar, para formar o pedagogo que atuará na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental – atualmente nomeada de Anos Iniciais do Ensino Fundamental – e na Gestão Pedagógica, mantendo-se, ainda, o foco na docência. Embasam essa formação: a docência, a gestão pedagógica e a pesquisa, tanto no ambiente da educação formal como da não formal, sendo que “A pesquisa, enquanto base articuladora das diferentes áreas do conhecimento é um dos elementos essenciais nesta proposta de formação.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2007a, p. 4).

No currículo de 2007, compete aos docentes do curso de Pedagogia proporcionarem aos futuros professores a apreensão da dimensão técnica, mas também o desenvolvimento pessoal.

A expectativa é superarmos a formação estritamente técnica, uma vez que o profissional da educação é, por dever de ofício, uma pessoa. A complexidade do ato educativo, que envolve seres humanos em interação, exige a participação total de todos os seus protagonistas, especialmente daqueles que são profissionalmente responsáveis por essa ação. (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2007a, p. 4).

O intuito é que o pedagogo esteja preparado para lidar com o que acontece no cotidiano escolar, configurado pelas diversas formas de agir dos profissionais que se fazem presentes no ambiente escolar. Há a indicação para que a construção do conhecimento pedagógico se dê a partir da participação dos futuros docentes em atividades de: ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista serem preparados para a atuação dentro e fora do espaço escolar (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2005a, 2007a).

No ano de 2010, houve a implantação de um novo currículo, no qual consta o perfil do concluinte, que deve estar preparado para atuar no exercício da docência na Educação Infantil, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental e no Magistério das Matérias Pedagógicas, bem como na Gestão Pedagógica, na Educação formal e não formal, e no Magistério das Matérias Pedagógicas (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2010).

No que se refere ao estágio curricular obrigatório, na universidade pesquisada, é regido pela Resolução CEPE 166/2008, na qual ele é apresentado como

[...] o conjunto de atividades elaboradas com o objetivo de promover oportunidades de aprendizagem profissional, social e cultural, através da participação em situações reais de trabalho, envolvendo supervisores, estudantes e campos de estágio. (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2005a, p. 59).

Esse momento, para “[...] proporcionar o exercício do aprendizado com a realidade sócio-econômico-política do país.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2008, p. 1), efetiva-se no ambiente escolar, tendo em vista propiciar:

Articulação entre os conhecimentos adquiridos durante o curso com a realidade profissional; utilização do referencial teórico do curso para análise das situações e planejamento das intervenções; elaboração, execução e avaliação dos projetos de intervenção. (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2005a, p. 60).

Em se tratando de uma disciplina anual, a carga horária do estágio curricular é definida pelo Colegiado do curso ao qual pertence, devendo estar em consonância com a legislação vigente, na qual consta que não pode exceder 4 horas por dia e 20 horas semanais (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2008).

Já a organização didática do estágio curricular obrigatório conta com a participação do Colegiado do curso, composto pela coordenação e pela vice-coordenação, sendo esse órgão responsável por todo o seu desenvolvimento. Assim sendo, compete ao Colegiado do curso de Pedagogia: (a) elaborar os regulamentos; (b) identificar os campos de estágio e encaminhar os alunos aos campos e aos professores supervisores; (c) coordenar o planejamento, a execução e a avaliação das atividades, juntamente com os professores supervisores; (d) convocar os professores supervisores para reuniões, sempre que necessário; (e) assinar os termos de compromisso do estágio, entre outras atividades que se façam pertinentes para a sua efetivação (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2008).

O estágio curricular obrigatório, para formar o professor pedagogo – profissional que atuará na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão –, é uma disciplina obrigatória, que “[...] constitui-se de atividades realizadas pelos estudantes com objetivo de propiciar vivências em situações reais de trabalho, envolvendo Supervisores de Estágio e Orientadores de Campo.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2008, p. 01), sendo o primeiro um professor da universidade e o segundo um profissional que esteja atuando na escola onde se efetiva o estágio, função geralmente desempenhada pelo professor regente.

Acerca do supervisor do estágio curricular – um professor da universidade designado para organizar e acompanhar esse momento –, cabe-lhe “[...] a orientação e o acompanhamento do estudante no decorrer de suas atividades de estágio, de forma a permitir o melhor desempenho de ações pertinentes à realidade de profissão.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2008, p.

10). Então, no contato direto com o estudante do curso de Pedagogia, o professor supervisor deverá:

I- participar da elaboração, execução e avaliação das atividades pertinentes ao estágio; II- participar das reuniões convocadas pelo Coordenador do estágio, para elaboração dos regulamentos de estágio; III- orientar a elaboração dos planos de estágio; IV- orientar, acompanhar e avaliar os estagiários; V- visitar o local do estágio sem aviso prévio; VI- emitir relatório circunstanciado quando houver indício de desvirtuamento do estágio e encaminhar ao Coordenador de estágios. (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2008, p. 10).

Nomeia-se Orientador do Campo o profissional que atua na escola onde se efetiva o estágio, o qual fará orientações aos estagiários, quando se fizer necessário, devendo ser “[...] necessariamente o professor regente responsável pela turma.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2008, p. 04) em que o estagiário desenvolve suas atividades.

Quanto à configuração do estágio curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segundo o documento consultado, deve proporcionar ao graduando de Pedagogia “[...] a vivência no espaço profissional, a problematização de situações para elaboração, execução e avaliação de propostas de intervenção.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2005a, p. 51).

Sobre as atividades que devem ser executadas pelo estagiário, estão expressas na Deliberação 08/2007:

I- caracterização da realidade através de observação-participante, levantamento de dados, entrevistas e outras formas que se façam necessárias; II- registro das observações em diário de campo, análise e interpretação a partir de um referencial teórico; III- planejamento de atividades passíveis de serem executadas na sua totalidade e que propiciem condições de continuidade a partir da comunidade em questão; IV- situações de regência de classe ou coordenação de grupos, conforme as características de cada modalidade de estágio; V- elaboração de planos ou projetos; VI- elaboração de um memorial descritivo que sistematize a reflexão sobre o processo vivenciado; VI- participação nos Seminários de Estágio do Curso de Pedagogia com a finalidade de socializar os resultados parciais e finais das atividades de estágio. (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2007b, p. 5-6).

Essas ações também são indicadas nas Diretrizes do Estágio Curricular Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2015), um documento elaborado coletivamente pelos professores responsáveis pelo estágio curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de sistematizar a sua organização.

A saber, o contato com a coordenadora do estágio (CE) curricular, por meio da entrevista, permitiu conhecer o contexto em que se deu a elaboração desse documento. Segundo ela, no ano de 2007, a universidade estava sem campo para realização do estágio, porque a configuração até então utilizada estava pautada na observação pelos estagiários e nas críticas às formas de atuar dos professores regentes, um modelo que em nada contribuía com as necessidades da escola. Diante dessa maneira de se efetivar o estágio curricular na universidade pesquisada, os campos para o seu desenvolvimento, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foram se fechando. Frente a tal situação, a coordenadora do estágio, naquele contexto, buscou um diálogo junto à Secretaria Municipal de Educação, segundo ela, visando estreitar a relação e estabelecer uma parceria entre a Secretaria e a universidade pesquisada, visto que, na cidade, as crianças com idade para frequência aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão sob a responsabilidade do município.

Nessa parceria, foi ofertada ainda a possibilidade de dar aos professores regentes, orientadores do campo, um certificado com as horas de atendimento aos estagiários, um procedimento que, de acordo com ela, ainda acontece. Para o estabelecimento dessa parceria, existe um convênio celebrado entre a universidade e a Secretaria Municipal de Educação.

Desde então, a área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da universidade pesquisada, tem buscado sistematizar uma forma de atuar no estágio curricular, ou seja, uniformizar uma mesma prática entre os supervisores, sendo essa estruturação registrada, por escrito, somente em 2015, quando houve a elaboração das Diretrizes do Estágio Curricular Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2015). Importante destacar que no referido documento constam as ações do estágio curricular estabelecidas pela área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não sendo, portanto, um documento institucional.

Sobre a escolha do campo de estágio, consta no documento institucional (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2008) que ele precisa atender à modalidade em questão, nesse caso, aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de permitir: a efetivação do planejamento de intervenção, o aprofundamento dos

conhecimentos teórico-práticos e a vivência do real trabalho do pedagogo, podendo ser em escolas, órgãos governamentais, associações da sociedade civil e nas próprias unidades da universidade pesquisa, como o Colégio de Aplicação, tendo em vista “Oportunizar ao aluno a vivência e a atuação enquanto profissional nas situações educativas e de ensino e aprendizagem, que se apresentam nos diferentes campos de atuação propostos pelo curso.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2010, p. 71). Diante de tais possibilidades, o estágio curricular, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na instituição pesquisada, no ano de 2016, efetivou-se no Colégio de Aplicação e em duas escolas da Secretaria Municipal de Educação.

Acerca de como se dá a escolha do campo de estágio, tanto pelos supervisores como pelos estagiários, a coordenadora do estágio (CE) fez esclarecimentos no momento da entrevista. Segundo ela, no início do ano letivo, há o envio de uma tabela aos coordenadores de área, a ser preenchida com o nome do supervisor, o campo de estágio, o turno em que irá atender os estagiários, o dia da semana e o número de vagas.

Sobre o motivo da escolha do campo de estágio pelos supervisores, segundo a coordenadora do estágio (CE), pode se dar por diversos motivos, como: afinidade com a escola, estar próximo da sua residência ou da universidade, ter algum projeto ou pesquisa já em andamento, reconhecimento do campo como importante para a formação dos estagiários, entre outros, variando conforme as necessidades do supervisor. De posse das informações solicitadas aos supervisores de estágio, é disponibilizado aos graduandos um documento online, para que eles façam a escolha do seu campo de estágio. Essa escolha se dá por ordem de acesso ao documento, motivo pelo qual muitos campos se fecham em pouco tempo.

Em relação aos motivos pelos quais os graduandos escolhem um determinado campo de estágio, de acordo com o que expôs a CE, geralmente eles priorizam a proximidade com a residência em que moram ou com o local de trabalho. Nota-se, portanto, que a escolha pelo campo de estágio nem sempre se dá por elementos pedagógicos, tanto pelos supervisores como pelos estagiários, porque é preciso levar em consideração o tempo de deslocamento e outras demandas acadêmicas e pessoais.

No currículo de 2010 (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2010), o Estágio Curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - 6EST628 consolidou-se a partir do cumprimento de 100 horas, conforme consta também nas Diretrizes do Estágio Curricular Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2015).

Em relação ao acompanhamento das atividades do estagiário, pode se dar pela supervisão direta e semidireta (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2005a, 2007a, 2008, 2010). Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, esse acompanhamento acontece de forma direta, mediante “[...] o acompanhamento do supervisor, por meio de observação contínua e direta das atividades desenvolvidas nos campos de estágio, podendo-se complementar com entrevistas, reuniões e seminários.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2008, p. 10).

No que se refere aos aspectos administrativos que envolvem a concretização do estágio curricular, constam, nas Diretrizes do Estágio Curricular Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2015), os documentos a serem preenchidos para autorizar a entrada do estagiário no campo, sendo eles: Carta de apresentação, Requerimento do estágio, Plano de estágio e Termo de Compromisso. Tais documentos, após serem preenchidos, devem ser assinados por todos os envolvidos e encaminhados à Secretaria Municipal de Educação ou ao Colégio de Aplicação, e também à Pró-reitoria de Graduação – PROGRAD, para a autorização do início do estágio curricular.

Sobre as atividades pedagógicas, devem ser cumpridas 100 horas, divididas pelos integrantes da área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da seguinte forma (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2015): (1) Reuniões teóricas – 12 horas; (2) Análise da Proposta pedagógica do campo de estágio – 4 horas; (3) Observação participante – 21 horas; (4) Diário de campo – 5 horas; (5) Planejamento – 20 horas; (6) Intervenção – 20 horas; (7) Síntese reflexiva – 7 horas e (8) Seminário de estágio – 4 horas.

1. Reuniões teóricas – 12 horas

As reuniões teóricas acontecem no dia e no horário em que se realiza o estágio, a partir de convocação realizada pelos supervisores. Tem por objetivo

estudar as abordagens educacionais sobre o estágio na formação docente para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na bibliografia básica, estão os textos para os estudos teóricos, indicados pelos próprios professores da área dos Anos Iniciais, conforme abaixo:

- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. MEC/SEF, 1998.
- COSTA, Marisa Vorraber (Org). **A escola tem futuro**. DP&A, 2003.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (et al.). **A prática do ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- MARQUESI, Alvaro. **O que será de nós, os maus alunos?** Artmed, 2006.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**, 2 ed. Vozes, 2001.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização Didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- **Manual do Estagiário**. Curso de Pedagogia, Londrina, Universidade Estadual – Departamento de Educação, 2007.

Além dos estudos teóricos, nessas reuniões são repassadas também informações acerca: do cronograma de observação participante e de intervenção; da organização da ficha de frequência; da utilização do jaleco; do horário de funcionamento e do calendário escolar do campo de estágio.

2. Análise da Proposta pedagógica do campo de estágio – 4 horas

Esse é o momento em que a escola disponibiliza aos estagiários a sua Proposta pedagógica, no intuito de que eles conheçam “[...] as concepções e práticas educativas que norteiam a ação pedagógica da equipe escolar.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2015, p. 8). Além dessas informações, os futuros professores são orientados pelos supervisores a buscarem informações

a respeito da caracterização da escola, porque esses dados seriam utilizados no momento de elaboração da síntese reflexiva e no seminário do estágio.

3. Observação participante – 21 horas

A observação participante se concretiza mediante o contato do estagiário com a realidade escolar. Para isso, o futuro professor permanece uma vez por semana na escola, no dia da semana e no turno por ele escolhidos, durante 4 horas, atento às atividades que são desenvolvidas na sala de aula e na escola. Para que possam conhecer todas as turmas da escola, os estagiários fazem rodízio entre elas (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2015). Consta na Deliberação 008/2007 que as observações participantes poderão ocorrer individualmente ou em duplas (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2007b). Para a sua efetivação, são indicados aos futuros professores aspectos que poderiam ser considerados nesse momento, tendo em vista guiar o olhar para a dinâmica da sala de aula (Anexo 1) (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2015).

4. Diário de campo – 5 horas

Para cada dia de estágio, o futuro professor elabora um relatório das observações participantes, o qual compõe o diário de campo. Para isso, ele se ampara no roteiro das observações participantes (Anexo 1), documento que o convida a olhar para o que acontece na realidade da sala de aula.

A elaboração do diário de campo tem por objetivo suscitar reflexões a respeito do que fora captado ao longo do estágio. Para isso, após a sua realização, o diário é entregue ao supervisor, em data agendada, no intuito de que ele faça análises e comentários a cada estagiário. Então, elaborado individualmente, o diário de campo visa fomentar análises pelo futuro professor do que fora apreendido na observação participante, embasadas na teoria.

5. Planejamento – 20 horas

As atividades a serem desenvolvidas na intervenção, momento da regência da sala de aula, são dialogadas, definidas e aprovadas previamente pelo supervisor. O conteúdo e a temática a serem trabalhados são indicados pela professora regente. A partir de então, os estagiários elaboram o plano de

aula (Anexo 2) e o encaminham para o supervisor de campo, que faz as devidas orientações. Consta no documento consultado que o plano de aula também é encaminhado para a professora regente, tendo em vista que ela faça apontamentos.

6. Intervenção – 20 horas

A intervenção é o momento em que os estagiários, individualmente ou em duplas, assumem a sala de aula, com atividades relacionadas à docência. Assim, a partir da elaboração do plano de aula, os estagiários efetivam as atividades planejadas. Consta nas Diretrizes do Estágio Curricular Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia que:

As atividades que serão desenvolvidas na regência ou projeto de intervenção são dialogadas, definidas e aprovadas previamente com a participação dos professores regentes das turmas dos anos iniciais, do supervisor de estágio e do estagiário. Após definição dos conteúdos e/ou projetos, haverá o momento de levantamento bibliográfico sobre a temática e/ou conteúdos a serem desenvolvidos. (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2015, p. 9).

Para a intervenção, o supervisor e o professor regente, orientador do campo, têm em mãos a ficha de avaliação, com os critérios pelos quais os estagiários são avaliados (Anexo 3).

7. Síntese reflexiva – 7 horas

A síntese reflexiva, elaborada individualmente, visa suscitar no estagiário reflexões “[...] sobre a prática do estágio objetivando acentuar as contribuições e dificuldades encontradas nesse processo, avaliando a atuação frente aos desafios encontrados.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2015, p. 16). A sua elaboração tem por base as anotações realizadas no diário de campo, sendo uma produção que objetiva apresentar os resultados do estágio curricular obrigatório, embasado em referenciais teóricos. Para a sua estruturação, os estagiários também recebem orientações do supervisor de campo (Anexo 4).

8. Seminário de estágio – 4 horas

No seminário de estágio, os estagiários apresentam suas percepções e o que realizaram durante o estágio curricular. Para isso, eles têm um tempo

para “[...] fazer uma breve caracterização do campo de estágio, relatar as atividades e observações desenvolvidas, apresentar a proposta de intervenção, pontuar as dificuldades e as contribuições do estágio para a formação inicial.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2015, p. 20). Esse momento acontece na própria universidade e conta com a participação dos envolvidos no processo: estagiários e supervisores.

Cabe esclarecer que a apresentação da configuração do estágio na instituição pesquisada, neste capítulo, tem por objetivo situar os leitores sobre como os documentos institucionais indicam a sua concretização, aspecto que será retomado, visto a importância de entrelaçar o que consta nos documentos institucionais com o que fora adquirido a partir dos demais instrumentos de coleta de dados. Todavia, para mapear as implicações do estágio curricular na formação e na atuação para a docência, não bastou conhecer sua configuração em documentos institucionais, foi preciso saber como agem as supervisoras junto aos estagiários. Então, no próximo capítulo será apresentado o estágio curricular sob a visão das supervisoras e dos estagiários.

4 O ESTÁGIO SOB O OLHAR DAS SUPERVISORAS E DOS ESTAGIÁRIOS

[...] o homem ordinário escapa silenciosamente a essa conformação. Ele inventa o cotidiano, graças às artes de fazer, astúcias sutis, táticas de resistência pelas quais ele altera os objetos e os códigos, se reapropria do espaço e do uso a seu jeito. Voltas e atalhos, maneiras de dar golpes, astúcias de caçadores, mobilidades.

Certeau (1998, contracapa)

Ainda que seja indicado, nos documentos institucionais, como deve se organizar o cotidiano do estágio curricular, ele acaba por se configurar conforme as artes de fazer dos sujeitos que o compõem estando, entre eles, supervisores e estagiários. Esses sujeitos, segundo Certeau (1998, p. 35), são os homens ordinários, aqueles que organizam o referido momento a partir de “[...] uma ‘maneira de caminhar’ que pertence aliás à uma ‘maneira de fazer’ [...]”, o que denominam de táticas, formas criativas de efetivar os produtos que lhes são impostos. Para Certeau (1998, p. 41), “Essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural”.

Diante disso, no intuito de saber como esses homens ordinários, supervisores e estagiários, concebem e organizam o estágio curricular, foi aplicado a eles o questionário. As informações adquiridas foram, em seguida, entrelaçadas com aquelas recolhidas por meio das observações e da entrevista e analisadas a partir do corpus teórico que embasou este estudo.

4.1 AS SUPERVISORAS

A supervisão que se busca no estágio curricular vai na contramão daquela que aponta “[...] para ações diretivas e unilaterais, tais como dirigir, inspecionar, controlar, vigiar.” (CAIMI, 2008, p. 61), porque a sua figura tem relevância se for favorecedora à reflexão do estagiário sobre a sua própria atuação. Para isso, a relação entre o supervisor e o estagiário não pode ser demarcada “[...] por posições de inferioridade e de superioridade, por saberes maiores ou menores, melhores ou piores, mas por saberes diferentes, que se encontram, se confrontam, se recriam.” (CAIMI, 2008, p. 63).

Trata-se, portanto, de uma relação que se dá por meio do diálogo, instante em que eles se solidarizam para refletirem e agirem sobre o mundo escolar, a partir de suas potencialidades, buscando novas formas de atuação, processo que desencadeia, segundo Kosik (1976), uma mudança existencial, que propicia ao sujeito mudar sua posição diante do mundo. Desse modo,

[...] o foco da intervenção da supervisão nos estágios parte da necessidade de compreender a complexidade inerente aos múltiplos modos de existência do trabalho pedagógico e efetiva-se na constituição de um tempo/espço de reflexões coletivas, que possibilitam o encontro da teoria com a prática, do fazer com o compreender, favorecendo a emergência de processos de conceituação da ação e a produção de novos/outros sentidos sobre a profissão docente. (CAIMI, 2008, p. 63).

Um acompanhamento que visa despertar o futuro professor para o fazer docente, quando ele tem o primeiro contato com o campo de atuação profissional.

Consta na Lei nº 11.788/08, no Art. 3º, §1º do inciso, que “O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente [...]” (BRASIL, 2008). Faz-se relevante esclarecer que, nos documentos institucionais consultados, o professor orientador da instituição de ensino é nomeado de supervisor de estágio, e o supervisor da parte concedente de orientador do campo.

Na Deliberação 08/2007, documento consultado a partir de pesquisa documental, está indicado que compete ao supervisor do estágio, o professor da universidade:

I - participar das reuniões convocadas pela Coordenação do estágio; II – participar da elaboração dos planos de estágio, conjuntamente com os estudantes; III – avaliar o desempenho dos estudantes nas diferentes fases do estágio; IV – informar oficialmente a Coordenação do estágio sobre as atividades desenvolvidas, dificuldades encontradas, eventos, entre outros; V – acompanhar e orientar a elaboração do plano de estágio e seu desenvolvimento; VI – avaliar e publicar semestralmente os resultados dos trabalhos desenvolvidos no estágio. (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2007b, p. 6).

Ou seja, organizar todo esse momento que visa oportunizar ao futuro professor compreender o espaço em que atuará quando estiver no exercício da docência. Na resolução CEPE nº 0166/2008, fica exposto, no Art. 37, que “A

supervisão de estágio compreende a orientação e o acompanhamento do estudante no decorrer de suas atividades de estágio, de forma a permitir o melhor desempenho de ações pertinentes à realidade da profissão.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2008, p. 10). Nessa função, o supervisor do estágio curricular se torna o elo entre o estagiário e a coordenação do estágio, bem como entre o estagiário e os profissionais que compõem o dia a dia da escola.

Para obter informações das supervisoras sobre a configuração do estágio curricular e as ações que elas realizam, já que são as profissionais responsáveis por sua organização, foi aplicado o questionário para S1, S2 e S3. Ele se compôs por perguntas fechadas, para saber de seus dados pessoais, e abertas, que oportunizaram conhecer como elas concebem e efetivam esse momento da formação inicial na instituição pesquisada. As perguntas realizadas foram: (1) Qual a finalidade do estágio curricular?; (2) Na função de supervisor de estágio, quais são suas incumbências?; (3) Das ações que você realiza junto aos estagiários, cite duas que considera contributivas à formação e à atuação docente. Justifique sua resposta.; (4) Acerca da maneira como o estágio, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é estruturado nesta universidade, apresente um aspecto que considera positivo e um que reconhece como negativo. Justifique sua resposta.; (5) Qual ou quais mudanças você considera pertinente(s) acontecer(em) na estruturação do estágio, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nesta universidade, para que ele contribua ainda mais para a formação dos futuros professores? Justifique sua resposta.

Então, quando questionadas a respeito da finalidade do estágio curricular, as supervisoras responderam:

Primeiramente, penso que de forma mais ampla, é contribuir com a formação humana tanto daquele que se propõe a ensinar, como daquele que aprende (do professor supervisor e do estagiário, do estagiário e da criança). É o momento inicial de experimentar e refletir sobre a docência em seus diferentes aspectos. É um movimento contínuo de reflexão, de elaboração, de aplicação, de avaliação, de reflexão, de atuação. (S1).

A articulação entre conhecimentos vivenciados na formação acadêmica e sua aplicação em campo, ou seja, na escola (sala de aula). É o contexto no qual a realização dos estudos, planejamento e aplicação, possibilita ao acadêmico o reconhecimento de

possibilidades e limites da realidade escolar no que se refere às ações pedagógicas. (S2).

O Estágio Curricular tem a finalidade de aproximar os estudantes do curso de Pedagogia da realidade na qual vão atuar assim que se formarem, ou seja, da escola. Os alunos de Pedagogia que estão em um processo de formação, possuem as lembranças de quando eram alunos do Ensino Fundamental, mas no momento do Estágio Curricular, eles estão na escola com outro olhar, isto é, com o olhar de quem pretende atuar neste espaço como professor. O Estágio Curricular também tem a finalidade de entrelaçar teoria e prática e causar um momento de reflexão sobre o que o aluno da Pedagogia se apropriou até o momento. Neste aspecto os estagiários têm a oportunidade de identificar as lacunas na formação e buscar, junto ao seu supervisor de estágio e demais docentes do curso, formas de vencer tais lacunas ou dificuldades. (S3).

As respostas de S1, S2 e S3, no que se referem à finalidade do estágio curricular, contemplam aspectos essenciais à formação docente, como: a) contribuir com a formação humana de todos os envolvidos no processo (S1); b) experimentar e refletir sobre aspectos que envolvem a docência (S1; S3); c) articular teoria e prática (S2; S3); d) reconhecer possibilidades e limites de efetivação de uma determinada ação pedagógica (S2; S3); e) aproximar o futuro professor da realidade escolar (S1; S2; S3), além de (f) identificar as lacunas na formação docente, buscando junto ao supervisor e demais docentes formas de superação das falhas identificadas (S3).

Destaca-se, na resposta de S3, quando anuncia que o estágio visa proporcionar ao estagiário ter um olhar mais profissional, o que requer instigá-lo a olhar para os saberes necessários à docência, porque ele tem acesso às práticas pedagógicas daqueles que já se encontram no exercício da profissão, na tentativa de o futuro professor compreender os fundamentos teóricos que têm sustentado tais ações, tendo em vista perceber como tem se dado a relação teoria e prática na sala de aula.

Nesse momento, torna-se relevante aos estagiários resgatarem suas lembranças de como foram suas vivências no aprendizado dos conteúdos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, comparando-as com o que propõe a pedagogia participativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007a, 2007b). A ressalva sobre a fala de S3 citada acima acontece porque, segundo Catani (1998) e Tardif (2002), é realmente relevante proporcionar aos futuros professores outras experiências, além daquelas já obtidas ao longo da história de vida, porque, no momento da prática, “[...] os professores retraduzem sua formação

e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que se pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.” (TARDIF, 2002, p. 53).

Os aspectos apresentados nas respostas de S1, S2 e S3 vêm ao encontro das orientações contidas em documentos nacionais (BRASIL, 1996, 2008; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002), institucionais e o elaborado pela área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2007b, 2008, 2010, 2015) e também do indicado por estudiosos do tema (ARNONI, 2001; GIGLIO et al., 2011; PICONEZ, 1991; PIMENTA, 2001, 2011), porque o estágio não visa ser o instante para o estagiário se apropriar de modelos de como ser professor, mas de proporcionar-lhe a compreensão da maneira como o cotidiano se dá no espaço escolar, podendo ser um momento que favorece todos os envolvidos a aprenderem.

Sobre as incumbências das supervisoras de estágio, as respostas também contemplaram ações indicadas em documentos consultados (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2005a, 2007a, 2008, 2010, 2015), abarcando desde as atividades burocráticas que competem a elas, aquelas relativas à organização da documentação para início do estágio na escola, como aquelas relacionadas às especificidades da formação para a docência, conforme aconteceu no cotidiano do estágio curricular realizado no ano de 2016, na instituição pesquisada.

Fez-se também presente na resposta de S3 que compete ao supervisor do estágio o *feedback* ao estagiário, porque é importante *“Fazer uma avaliação de como foi a intervenção do aluno [estagiário], logo após o término dessa atividade. [...] É importante para ele ter um ‘feedback’ de como foi o desempenho junto ao grupo de crianças.”* (S3). Essa ação se fez presente na prática das três supervisoras participantes do estudo (S1; S2; S3). Então, em todo o tempo, os estagiários foram posicionados sobre como estavam atuando, tendo a oportunidade de reverem os aspectos positivos de suas ações, aqueles que podem ser mantidos na prática, além de refletirem sobre aqueles que ainda precisam ser aprimorados, porque a sua atribuição aconteceu para a melhoria das ações dos futuros professores.

Foi possível perceber, no momento das observações, que a concessão

de *feedback* aconteceu para chamar a atenção do futuro professor para os saberes já adquiridos e aqueles ainda a serem construídos para o exercício da docência. Assim, é favorecida também a autoavaliação pelos estagiários, que os chama a reverem as próprias ações, propiciando “[...] o processo de desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos em todos os contextos educacionais, especialmente os dedicados à formação de professores.” (VILLAS BOAS, 2001, p. 8). Então, “[...] por meio do diálogo entre eles [estagiários e supervisoras] há o compartilhar de: experiências, ideias e sentimentos a contribuírem na melhoria das ações dos futuros professores.” (NASCIMENTO, 2013, p. 23363).

Acerca das atividades que realizaram junto aos estagiários e que consideraram contributivas à formação e à atuação docente, S1 e S2 indicam as reuniões teóricas, pois são *“Os momentos dos estudos teóricos que propiciam diálogo sobre a experiência do docente, do aluno e o proposto teoricamente.”* (S2). Ainda coloca S1:

Acredito que é um dos elementos mais importantes, porque as práticas docentes são sempre orientadas pelos conceitos e ideias que cada um possui. Os conceitos que os professores têm e acreditam, fundamentam e guiam as suas práticas, ainda que muitas vezes eles próprios não tenham consciência disso. Conceitos sobre criança, infância, educação, ensino e aprendizagem. Entender como a criança aprende possibilita planejar e organizar intencionalmente as ações educativas na tentativa de promover situações de aprendizagem.

Fica expressa na fala de S1 e S2 a necessidade de os futuros professores terem clareza de que toda prática está embasada em uma teoria, ainda que o pedagogo não tenha clareza de qual seja, além de terem consciência da importância de agirem intencionalmente, com atividades que oportunizem a ampliação do conhecimento das crianças, o que demanda saber como cada uma delas aprende, porque a função da docência é proporcionar aprendizagens e o desenvolvimento de todos os sujeitos, o que requer do professor conhecer as especificidades da turma.

Ao longo das observações, notou-se que essas reflexões foram fomentadas nas reuniões teóricas, a partir da leitura dos textos propostos, momento em que as supervisoras teceram questionamentos que pudessem oportunizar aos futuros professores a revisão das próprias concepções, acerca

de como atuar, para que os estudantes aprendam sempre mais. Assim, o corpus teórico delimitado nas reuniões chamou o futuro professor a refletir sobre o que acredita e, ainda, sobre os limites e as possibilidades de atuação no contexto de cada escola, porque, conforme afirma Azanha (1998b, p. 41), “[...] os professores não podem ser aperfeiçoados abstratamente para o ensino da sua disciplina, mas para a tarefa coletiva do projeto escolar.”, já que o bom ensino é aquele que se integra às necessidades de uma determinada escola, sendo essencial que haja entre eles “[...] o empenho comum numa reflexão institucionalmente abrangente e o firme propósito de alterar práticas, nos sentidos indicados por esta reflexão.” (AZANHA, 1998b, p. 42).

Tal momento possibilitou também retomar as teorias estudadas na universidade e ter contato com outras que, porventura, os estagiários não tiveram acesso, conforme procedeu S1 ao trabalhar o texto de Miller e Arena (2011), que tem por embasamento teórico a Teoria Histórico-cultural. No momento de iniciar a reflexão sobre esse assunto, S1 explica:

Eu trouxe este texto para que vocês conheçam uma outra abordagem da educação, porque eu percebi que a maioria dos textos utilizados no curso de Pedagogia, nesta instituição, é Construtivista, e conhecer outras teorias é importante, pois cada aluno deve ter sua escolha teórica, quando estiver no exercício da docência.

Dessa maneira, S1 apresenta sua percepção acerca dos fundamentos teóricos que têm embasado a formação desses futuros professores, na instituição pesquisada, buscando apresentar outra vertente sobre como as crianças podem aprender. Demonstra ao estagiário, assim, que os diferentes embasamentos teóricos imprimem ações distintas ao professor, formando sujeitos com perfis diversos. Essa atitude da supervisora, conforme sua visão, oportuniza ao estagiário “[...] o repensar sobre as suas próprias concepções, no que se refere a como se pode efetivar o ato de ensinar de modo que o aluno esteja mais ativo.” (S1). Sendo assim, seus apontamentos estão em consonância com a pedagogia participativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007a, 2007b).

Caminhar lado a lado com os estagiários foi a ação evidenciada por S1, S2 e S3 como contributiva à formação e à atuação docente, pois elas consideraram importante a (1) presença sistemática na escola onde o estágio

aconteceu, (2) a colaboração no momento da elaboração dos planos de aula e, ainda, (3) a permanência no instante das intervenções, conforme evidenciaram:

Acompanhamento na elaboração dos planos de aula e das intervenções: é o momento em que se pode promover continuamente a reflexão sobre o planejamento intencional, a atuação direta com as crianças e a experiência inicial da docência. (S1).

Elaboração do planejamento e a intervenção: ao propiciarem diálogos que trazem à tona as variadas dimensões do cotidiano do professor, além de possibilitar o redimensionamento pelos alunos dos conhecimentos curriculares na constatação da forma pela qual se apropriaram dos mesmos e do que falta. É momento de estranhamentos e de elaboração de estratégias que repercutem sobre a forma que o aluno [estagiário] entende a dinâmica escolar, ao se deparar com a necessidade do constante repensar e refazer, na consideração do sujeito com o qual trabalhará. É o desafio de considerar as dimensões variadas que compõem o “planejar” e o “fazer” do professor dos Anos Iniciais, que impulsiona e causa ‘medo’ e que deverá ser enfrentado. (S2).

Acompanhar semanalmente os alunos no campo de estágio: o fato dos meus alunos terem a sua supervisora toda semana na escola cria a possibilidade deles conversarem comigo e sei que isso traz segurança para os estagiários. Eles sabem que não estão sozinhos no processo e nem estão “jogados” na escola para cumprir apenas a carga horária. Neste momento de encontro semanal comigo, eles relatam algumas dificuldades, falam de alguma situação marcante e também pedem conselhos de como devem agir. Acompanhar as intervenções pedagógicas dos alunos em sala de aula: a correção dos planos de aula ou dos projetos de intervenção é um elemento importante no processo de estágio, mas acompanhar o momento em que este plano é colocado em prática também. (S3).

Suas respostas apontam a importância do acompanhamento sistemático por elas nas ações dos estagiários, para atender às suas necessidades, de modo a acolhê-los no que se fizer necessário. Nessa forma de atuar, os estagiários vão, aos poucos, percebendo que o amparo de alguém mais experiente é sempre importante, principalmente quando se trilha um caminho ainda obscuro, nesse caso, do exercício da docência.

Essa ação pode se fazer presente em suas práticas, se ele perceber a importância do acompanhamento de alguém mais experiente para a melhoria dos conhecimentos, porque, do mesmo modo que a presença da supervisora proporcionou-lhe maior segurança no instante do estágio, a sua atuação, lado a lado com as crianças, quando estiver no exercício da profissão, poderá favorecer a ampliação de suas aprendizagens.

Desse modo, o acompanhamento in loco das ações dos estagiários pelos supervisores atende ao indicado na Lei nº 11.788 (BRASIL, 2008) e também nos documentos institucionais (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2007b, 2008, 2015), porque acontece mediante o acompanhamento sistemático da supervisora, que, na condição de uma professora mais experiente, acaba por oportunizar o aperfeiçoamento dos saberes relativos à docência. Fica explícita, portanto, a importância da sua figura no estágio curricular, conforme indicado por Zeichner (2000), Pimenta e Lima (2006) e em Brasil (2008), por ser o profissional que auxilia o estagiário a compreender o que acontece na escola e na sala de aula e, principalmente, a reconhecer “[...] *que há um ‘outro’ que nos espera, que é a criança com suas múltiplas potencialidades que devem ser respeitadas, impulsionadas e valorizadas.*” (S2).

Assim, S2 chama o estagiário a olhar para as necessidades daqueles que são a razão do existir da profissão docente, o sujeito que aprende – nesse contexto, a criança dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental –, pois, conforme anuncia Sacristán (2005, p. 15), todas as ações devem “[...] ocorrer a partir das condições dos sujeitos receptores. [...] em poucas ocasiões o sujeito escolarizado aparece no centro das controvérsias”.

Nota-se, portanto, que a atuação junto aos futuros professores teve por objetivo desencadear avanços nos saberes docentes, de modo a ampliarem os conhecimentos dos estudantes com os quais atuarão. De acordo com S3,

Acompanhar de perto o processo de estágio faz com que eu estabeleça vínculo com os meus alunos e eu sei o quanto isso é importante para a aprendizagem. Além disso, o fato de estar presente durante o processo do estágio me permite ver as dificuldades deles e juntos refletimos como podemos avançar para superar os obstáculos que se impõem à docência.

Então, como se sabe, a tarefa do professor não se consolida na transmissão de verdades, mas, segundo Caimi (2008, p. 95), “[...] na perspectiva reflexiva da docência, cujo novo perfil se constitui por um saber – fazer sólido, teórico e prático, criativo, que lhe permite decidir em contextos instáveis, enfrentar situações nem sempre previsíveis [...]”. Sabe-se que o dia a dia da escola e da sala de aula se configura a partir de situações diversas, muitas vezes inesperadas, o que demanda do futuro professor agir de

diferentes formas, ou seja, conforme pede o contexto da escola contemporânea, o que requer-lhe a ação de refletir sobre essa realidade para nela intervir.

Entende-se, assim, que um professor reflexivo seja capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar, de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a sua superação, de avaliar a adequação das suas escolhas e, finalmente, de reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos. (CAIMI, 2008, p. 95-96).

Assim, o olhar se volta para a escola, mas especialmente para o aluno, para que a ação pedagógica favoreça a melhoria em suas aprendizagens (CAIMI, 2008). Sacristán (2005, p. 12) aponta a importância de olhar para as crianças dando-lhes voz, porque considerados sujeitos de pouca idade, na maioria das vezes, “[...] sua voz não importa e não os consultamos para elaborar ou construir a ideia que temos sobre quem são eles”.

Portanto, considerar o aluno em suas particularidades e especificidades tem por objetivo que suas características e necessidades sejam consideradas nas práticas pedagógicas, aspecto que demanda do professor ter ações intencionais, superando a efetivação de práticas reprodutivistas, ou seja, daquelas que foram vivenciadas pelo professor quando ainda era aluno e que não atendem ao cenário em que atua. Conforme ressalta Sacristán (2005, p. 13),

Estamos tão presos às realidades cotidianas e aos semelhantes que nos rodeiam e ao que fazem e são para nós que, quase com toda certeza, não sentimos estimulados a imaginar outro mundo possível. Aceitamos como natural e como certo o que acontece e vem dado certo, quando tudo é produto de uma trajetória que poderia ter tomado outro rumo e chegado a ser de outra maneira.

Por isso, é essencial captar o que acontece no dia a dia da sala de aula, pois “Quando passam a trabalhar considerando o movimento da sala de aula, os professorandos vão compreendendo melhor as suas práticas e, sobretudo, as condições nas quais elas operam [...]” (CAIMI, 2008, p. 236), porque ensinar não consiste em apenas verbalizar os conteúdos a serem memorizados pelos alunos, mas gerir o que se apresenta no espaço escolar, principalmente na sala de aula.

Vê-se, então, que as ações das supervisoras visaram priorizar a razão de existir do professor: a promoção das aprendizagens. Nessa forma de acompanhamento do estágio curricular, as supervisoras se fizeram presentes para auxiliar os futuros professores em todas as etapas, uma postura indicada por S3 como importante, principalmente no instante das intervenções.

Considero que o acompanhamento das intervenções pedagógicas é fundamental. Tal fato traz segurança para os meus alunos que aprendem que eu não estou assistindo à intervenção para puni-los depois, mas estou lá para ajudar, para apontar os acertos e no que eles podem melhorar. (S3).

Esse acompanhamento desencadeia um processo avaliativo, que acontece, conforme indica S3, para indicar se o estagiário está indo pelo caminho apropriado ou não, mas sem a intenção de punições, porque o seu olhar se volta para aquilo que eles ainda precisam se apropriar para a atuação docente, sendo o erro considerado um fator que ainda não foi compreendido por eles, mas que, em breve, poderá ser.

Faz-se presente a concepção da avaliação das ações dos futuros professores na perspectiva formativa, aquela que acontece ao longo do processo, tendo em vista possibilitar a melhoria das aprendizagens dos educandos. Uma postura importante, porque se espera que essa vivência pelos estagiários possa repercutir em uma prática pedagógica que visa à humanização dos sujeitos, quando estiverem no exercício da docência, muito mais do que à apropriação de conteúdos para a memorização, efetivando-se uma pedagogia mais participativa e menos transmissiva (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007a, 2007b).

Diante do exposto, ressalta-se a importância das vivências proporcionadas aos futuros professores, porque se faz necessário levar em consideração o fato de que a formação da identidade docente se dá ao longo da vida (CATANI, 1998; TARDIF, 2002), sendo possível afirmar que há relevância naquelas viabilizadas na formação inicial, portanto, no instante do estágio curricular.

A respeito da maneira como o estágio, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, está estruturado, S1, S2 e S3 apontaram como pontos positivos:

O fato do número total de estagiários ser dividido entre vários professores supervisores, o que possibilita poder acompanhar, orientar e refletir diretamente sobre todo o processo do estágio com os alunos. (S1)

[...] o fato de colocar o aluno em campo não de forma passiva, mas exigindo atuação reflexiva e operacional. Outro aspecto positivo está no fato de que provoca “contextos” para reflexões sobre o que conhecem perante a exigência da ação imediata, assim como sobre as representações que trazem sobre a escola, o ensino, a aprendizagem e a formação do cidadão. (S2).

A atribuição da carga horária de uma hora semanal para cada estagiário. Considero que essa organização possibilita atender com qualidade os alunos que estão matriculados em cada turma de estágio. No momento em que os alunos estão fazendo as observações participantes, o supervisor é menos solicitado mesmo estando semanalmente no campo junto com eles. Quando chega o momento de corrigir os planos de aula, os supervisores são mais exigidos. Tal situação também acontece durante o período das intervenções e das correções da síntese reflexiva. Neste momento de maior fluxo de trabalho, é fundamental ter garantido em planilha uma hora semanal por aluno para atender a essa demanda dos estudantes. (S3).

Destaca-se, nas falas de S1 e S3, um aspecto ainda não mencionado até então, o qual se refere à carga horária do professor universitário para atendimento aos estagiários, pois o estágio curricular, ainda que apresentado como disciplina, na instituição pesquisada (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2008), nomeada em 2016 de 6EST628, tem uma configuração diferente das demais, porque, de acordo com o dito por S1, o número total de estagiários do 4º ano é dividido pelos supervisores da área dos Anos Iniciais, que têm, em suas planilhas, uma hora semanal para atendimento a cada graduando, uma questão que favorece a efetivação do seu cotidiano nos moldes em que se desenvolve nessa instituição, com o acompanhamento in loco na escola.

Dessa maneira, atende ao indicado por Buriolla (2003), por evidenciar que a supervisão do estágio não pode ser de corredor, deve-se ter um tempo para isso, porque não pode ser apenas um “tira dúvidas”, mas um espaço de diálogos e reflexões sobre as práticas profissionais, o que se torna complicado quando não há uma carga horária para isso, devido às demandas que têm os professores universitários. Assim sendo, torna-se relevante pensar sobre as concepções de supervisão existentes, porque a inspeção ou a diretividade não forma o professor reflexivo nem aquele que seja capaz de lidar com os imprevistos na sala de aula, sendo essencial a supervisão que atua a partir do

diálogo e que desperta o futuro professor à complexidade que envolve o fazer docente.

Sobre os aspectos negativos do estágio curricular, S1 não teve nada a declarar. Ela disse: *“Talvez pelo relativo pouco tempo que exerço a função, como professora supervisora de estágio, não percebo algum aspecto negativo”*. Já S2 e S3 ressaltaram que a carga horária do estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é insuficiente.

Carga horária insuficiente perante a extensão dos trabalhos a serem feitos e reconhecidos no cotidiano escolar, ao ser esta a primeira experiência em campo dos alunos. A contradição está no fato de que o curso de Pedagogia tem como objetivo a formação para a docência, mas os alunos só chegam na escola no 4º ano do curso. (S2).

A carga horária total de estágio de 100 horas é insuficiente. Julgo que há a necessidade de ampliar a carga de estágio atual, pois os alunos precisam ficar mais tempo na escola para conviver com as diversas situações do cotidiano deste espaço. Atualmente, o tempo de observação participante, somado ao período de intervenção pedagógica, contabiliza treze dias. Ao ampliar a carga horária de estágio, se tornaria possível acompanhar de modo mais efetivo o trabalho do professor regente, a organização pedagógica da escola e também as dificuldades e os avanços do grupo de crianças atendidas. (S3).

O posicionamento de S2 traz à tona o fato de que, ainda que a instituição pesquisada indique a docência como base para a formação dos profissionais que atuarão na escola, o contato dos estudantes do curso de Pedagogia com a escola tem se dado, no que se refere aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apenas no 4º ano da graduação, ficando a relação teoria e prática estanque, uma configuração que pode solidificar o reconhecimento de o estágio ser a parte prática do curso, sendo a teoria estudada nas salas da universidade, muitas vezes, reconhecida como distante da realidade escolar. De acordo com Pimenta e Lima (2006, p. 7), “Essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada de prática”. Além do que, conforme aponta S3, *“[...] a carga horária de 100 horas não favorece o estagiário conhecer o cotidiano da escola”*.

Ainda em relação às mudanças que as supervisoras consideraram pertinente acontecer na estruturação do estágio curricular, S1 afirma: *“Não possuo ainda possíveis mudanças a apresentar”*. Em decorrência dos pontos

apontados como negativos por S2 e S3, sendo eles a carga horária insuficiente do curso e o contato com o espaço escolar acontecer quase no final do curso, as sugestões de S2 contemplaram o contato antecipado com o ambiente escolar, indicando que aconteça já no 1º e 2º anos, quando os estagiários cursam as disciplinas de Didática e Gestão, porque, ao chegarem ao 4º ano, para a realização do estágio nos Anos Iniciais, já teriam essa experiência. Além disso, S2 sugere que haja maior articulação entre a área de Didática e a dos Anos iniciais do Ensino Fundamental e, ainda, a mudança do estágio em Gestão Escolar, que acontece também no 4º ano, porque o graduando fica sobrecarregado com dois estágios no mesmo ano de graduação. S2 complementa seus apontamentos:

[...] a mudança no projeto pedagógico do curso é urgente, pois atualmente o 4º ano impõe atividades e carga horária muito extensa ao contemplar: TCC, Estágio nos Anos Iniciais e Estágio em Gestão Escolar, além de seis ou mais disciplinas. O que se constata é a necessidade do “repensar” geral do curso de Pedagogia.

Assim como S2, S3 também indica mudanças no ano em que acontece o estágio. Ela sugere que seja antecipado o estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, porque, ao ministrar aulas no 3º ano do curso de Pedagogia, na instituição pesquisada, percebe a dificuldade dos graduandos em

[...] trazer situações para refletirmos sobre o cotidiano das salas de aula do Ensino Fundamental, por não terem contato com esse espaço. Considero que a formação dos futuros professores seria favorecida com a mudança do momento em que o estágio é oferecido, pois os alunos poderiam refletir de forma mais aprofundada e fazer um entrelaçamento do que estudam [...] com o que vivenciam na prática durante o estágio curricular. (S3).

No entanto, essa sugestão de S3 demanda rever toda a organização do curso de Pedagogia na instituição, porque, atualmente, o estágio acontece no ano em que são ministradas as disciplinas das Didáticas, favorecendo-os no momento de pensar e planejar as atividades aplicadas junto às crianças. De acordo com Caimi (2008), as disciplinas nomeadas de pedagógicas contribuem para uma determinada visão de educação escolar, porque geralmente discutem

acerca da necessidade de superar a educação centrada na figura do professor, nas cópias e nas memorizações, por uma mais focada na

[...] sala de aula como um espaço de trabalho coletivo, em que é possível a troca de opiniões, a discussão, o trabalho em equipe, enfim, a construção de uma relação pedagógica em que a autonomia, o respeito mútuo, a afetividade, a alegria de ensinar e a paixão de aprender não sejam relegados aos limites externos da sala de aula. (CAIMI, 2008, p. 178).

Essa prática educativa é também reconhecida, neste estudo, como a mais viável para a formação dos sujeitos, sendo aquela indicada e nomeada por Oliveira-Formosinho (2007a, 2007b) de pedagogia participativa.

Os apontamentos de S1, S2 e S3 indicam, portanto, que o estágio curricular é significativo para a formação do professor, por isso organizam o seu cotidiano de forma a acompanharem sistematicamente as ações dos estagiários, no intuito de “[...] *fazer as intervenções necessárias para que eles sejam bons professores, aqueles que permitam às crianças estarem ativas no processo de aprender.*” (S1), pensamento que também se fez presente nos apontamentos de S2 e S3. Nota-se, assim, que suas intervenções visam chamar a atenção dos estagiários para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança, uma atuação importante, visto que, conforme afirma Sacristán (2005, p. 15), o olhar para os alunos ainda é muito precário.

O discurso dominante em educação nas últimas décadas esteve muito mais centrado na instituição escolar, em sua eficácia, no currículo, no êxito ou fracasso escolar, na acomodação da educação ao sistema produtivo ou nas reformas educacionais. O fracasso escolar preocupa, mas os fracassados nem tanto. Naturalmente que nos discursos estão muito mais presentes os professores do que os clientes que dão sentido ao seu ofício.

Mas, as supervisoras (S1; S2; S3) não deixam de reconhecer as fragilidades que ainda possui o estágio curricular dos Anos Iniciais, nessa instituição, ficando em evidência a necessidade de aumentar a carga horária e de antecipar o contato dos futuros professores com o ambiente escolar. Conforme anunciaram, repensar a estruturação do curso de Pedagogia é bastante pertinente, porque o 4º ano está organizado com sobrecargas ao aluno estagiário.

4.2 OS ESTAGIÁRIOS

Estagiário é o sujeito que se encontra no processo de formação profissional e que, por isso, necessita da supervisão (BRASIL, 2008) de alguém que tenha experiência na função que ele irá exercer, quando da conclusão da sua formação. É no momento do estágio curricular que esse sujeito tem a oportunidade de articular o que foi estudado ao longo da formação, visto que é o momento em que passa um tempo no ambiente em que se dará o exercício do seu trabalho. Na Deliberação 08/2007, consta que:

O Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Pedagogia constitui-se de atividades elaboradas com objetivo de propiciar a aproximação da realidade profissional, através da participação em situações reais de trabalho, envolvendo supervisores, estudantes e campos de estágio. (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2007, p. 1).

Então, se o estágio precisa proporcionar ao futuro professor contato com a realidade profissional, a partir da supervisão de um professor da universidade e de um orientador do campo (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2007a, 2007b), saber se e como esse momento tem favorecido a formação e a atuação para a docência é essencial, pois é importante que os cursos de formação mantenham ações significativas e repensem sobre o que ainda é preciso fazer para que haja melhorias na formação de futuros profissionais da educação. Para isso, foram convidados a participar do estudo três estagiários orientados por S1, S2 e S3, em 2016, totalizando o envolvimento de nove futuros professores.

A coleta das informações se deu a partir da aplicação de questionário, com perguntas fechadas, para saber dados pessoais, já descritos anteriormente no capítulo sobre a metodologia, em que constam os sujeitos da pesquisa, e perguntas abertas, a fim de conhecer o que pensam acerca do estágio. As perguntas contempladas foram: (1) Qual a finalidade do estágio curricular?; (2) Como e por que o estágio curricular contribuiu na sua formação para a docência?; (3) No que se refere às contribuições das ações do supervisor de estágio, na sua formação para a docência, atribua uma nota conforme escala abaixo: () 1- Muito importante () 2- Importante () 3- Pouco importante () 4- Sem importância. Justifique sua resposta.; (4) Das ações realizadas pelo supervisor de estágio, cite duas que você considera

contributivas à formação para a docência. Justifique sua resposta.; (5) Quais mudanças você considera pertinente acontecer na estruturação do estágio, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nesta universidade, tendo em vista que o estágio contribua ainda mais para a formação dos futuros professores? Justifique sua resposta.; (6) Sinta-se à vontade para posicionar qualquer outro aspecto que se refira ao estágio curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nesta instituição.

Quanto à finalidade do estágio curricular, as respostas evidenciaram que permitiu (a) conhecer o cotidiano da escola e do trabalho nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (E1-S3; E2-S2; E6-S2; E7-S1); (b) problematizar essa realidade a partir da teoria estudada na universidade (E1-S3; E2-S2; E5-S3; E6-S2; E7-S1; E8-S1); (c) vivenciar e refletir sobre o exercício da docência (E3-S2; E4-S1; E8-S1; E9-S3) e (d) perceber a importância de relacionar a teoria e a prática no momento de planejar as atividades (E4-S1; E5-S3; E7-S1; E8-S1) e, ainda, (e) a atenção para a avaliação dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (E3-S2). Conforme afirma E4-S1,

[...] o estágio curricular têm muitas finalidades: observação (num contexto amplo) do futuro espaço de atuação docente; proporciona inter-relacionarmos os aprendizados adquiridos em sala de aula com as novas apropriações advindas do campo de estágio; oportuniza a concretização do exercício da docência durante as intervenções; possibilita refletirmos sobre nossa ação docente e, por conseguinte, mudarmos possíveis erros metodológicos, entre outras questões. Por fim, o estágio curricular promove profunda reflexão sobre nossa formação e futura atuação docente.

Os aspectos anunciados pelos estagiários também estiveram presentes nas respostas de S1, S2 e S3, atendendo ainda ao indicado em documentos que regem a educação brasileira (BRASIL, 1996, 2008; CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002), em documentos institucionais e elaborado pela área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2007b, 2008, 2010, 2015) e em orientações de estudiosos do tema (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; ARNONI, 2001; PICONEZ, 1991; PIMENTA, 2001, 2011; GIGLIO et al., 2011), no que se refere ao estágio curricular favorecer a reflexão sobre as práticas empreendidas no cotidiano da escola, tendo em vista ressignificá-las, caso não oportunizem a ampliação dos saberes dos educandos.

Sobre a necessidade de dar outro sentido às práticas, Pimenta e Anastasiou (2002) fazem uma ressalva, porque, segundo elas, a transformação das práticas só ocorrerá na medida em que os professores tiverem consciência de como elas estão ocorrendo, sendo essencial a análise consciente de cada uma das ações empreendidas junto aos estudantes.

No tocante às contribuições do estágio para a formação e a atuação docente, E1-S3 e E9-S3 disseram que favoreceu a construção da identidade docente para essa etapa da educação, porque “[...] *contribuiu para eu refletir sobre ações que quero ter e outras que não quero ter, mas o que eu quero mesmo é ser uma professora que visa à aprendizagem das crianças.*” (E9-S3).

Nota-se, portanto, que o estágio tem possibilitado aos futuros professores o repensar sobre o perfil que querem ter quando estiverem no exercício da docência, superando a efetivação do estágio para a imitação de modelos, pois, segundo Lima e Aroeira (2011), o desafio do estágio é se tornar o espaço em que os estagiários possam compreender as diversas formas de se concretizar o fazer pedagógico, levando em consideração os aspectos que configuram o dia a dia da escola e da sala de aula e as surpresas que se apresentam em diferentes momentos.

Sobre isso, cabe atentar para a ressalva de E9-S3, que coloca: “[...] *Julgamos muito os professores, mas este estágio me mostrou o quanto é difícil reger uma sala de 32 alunos sozinha, mas ainda assim eu quero esse desafio, eu consigo e posso fazer isso.*” Com esse relato, E9-S3 demonstra que o estágio oportunizou conhecer a realidade do trabalho do professor, “[...] *ao estarem em unidades escolares [...].*” (E6-S2), cujo cotidiano se desenha a partir de desafios que se impõem a cada dia ao professor devido à “[...] *realidade educacional que existe em nosso país.*” (E7-S1), aspecto que se fez presente também na fala de E1-S3, E4-S1, E6-S2 e E7-S1. Segundo E1-S3, o estágio favoreceu conhecer as limitações “[...] *que se apresentam no ensino público e impedem a plena realização daquilo que é almejado.*”, porque nem sempre o que fora planejado pela professora regente é possível de ser executado do modo como foi pensado, porque a sala de aula é um espaço envolvido por incertezas que requerem do professor lançar mão de saberes advindos da sua área de conhecimento e das próprias vivências, já que sempre será preciso tomar uma decisão frente aos imprevistos que surgem a cada dia.

Complementando, de acordo com Zabalza (2004), diante de cada problemática que surge ao professor, o que ele nomeia de dilema, cabe-lhe fazer opções para a sua resolução, ficando em evidência “[...] a complexidade, a incerteza, a instabilidade e a singularidade que caracterizam o espaço das profissões práticas.” (Ibid., p. 21), nesse caso do ser professor. Diante desse cenário, ressalta-se a importância de o professor valer-se do exercício da práxis no momento da resolução das problemáticas que surgem no dia a dia, tendo em vista a tomada de decisão para a transformação da realidade apresentada (KOSIK, 1976).

Para isso, torna-se relevante conhecer mais de perto o ambiente em que se vai atuar, ou seja, é preciso estar na escola, instante viabilizado pelo estágio curricular, conforme indicaram E1-S3, E4-S1, E6-S2, E7-S1 e E9-S3, pois segundo essas estagiárias, o estágio oportunizou conhecer os limites e as possibilidades para a atuação do professor no contexto escolar. Sobre estar no ambiente escolar, André (1995, p. 41) reitera que:

Conhecer a Escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.

Então, o fato de os estagiários estarem na escola favoreceu a análise e a compreensão de práticas que são concretizadas por aqueles que compõem esse ambiente e, ainda, das limitações que aparecem diariamente, conforme anuncia E4-S1, pois, segundo ele, diante da realidade da escola foi relevante “[...] *me colocar no lugar da regente de sala, nos momentos nos quais eu não concordava com determinadas atitudes, posicionamentos.*”, e então pensar: “*Mas, o que eu faria se estivesse no lugar dela? Quais atitudes eu teria? E quais posicionamentos?*”, desencadeando uma reflexão sobre as próprias concepções (E3-S2; E4-S1) e sobre como agir para promover a ampliação da aprendizagem dos estudantes.

As reflexões promovidas se voltaram para o como agir em sala de aula, visto que ser professor não se resume em adentrar na sala de aula e passar o conteúdo na lousa, porque o exercício da docência envolve uma série de

desafios. Cardeal, Mariano e Lucatelli (2012) destacam alguns deles: (a) atrair a atenção dos alunos, (b) mantê-los disciplinados, (c) dar conta da quantidade de conteúdos a serem trabalhados, de forma que todos os estudantes possam compreendê-los, (d) estabelecer um relacionamento sem conflitos, que favoreça a aprendizagem e, ainda, a questão das (e) especificidades de cada sujeito, que precisam ser levadas em consideração, conforme aponta Lahire (1997), pois, de acordo com esse teórico, as crianças decorrentes de diferentes famílias são portadoras de distintos conhecimentos, situação que acaba interferindo na dinâmica da sala de aula, questão que precisa ser tomada para reflexão pelo professor, de forma a atuar para minimizar os casos de fracasso escolar, muitas vezes decorrentes das disposições não adquiridas no ambiente familiar (LAHIRE, 1997), pois,

[...] muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos próprios à escola), as formas escolares de relações sociais. (LAHIRE, 1997, p. 19).

Segundo esse estudioso, alguns alunos não têm os procedimentos cognitivos e comportamentais que a escola exige, justamente pelas experiências familiares, o que acaba por gerar uma situação delicada, porque “Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam sozinhos problemas insolúveis.” (LAHIRE, 1997, p. 19). Então, o olhar para como minimizar o fracasso escolar é também um desafio ao futuro professor

Consta nas respostas dos futuros professores que o estágio curricular possibilitou “[...] refletir acerca da importância da mediação no processo na formação infantil.” (E6-S2), “[...] ter uma visão de conjunto do processo docente e principalmente em torno da importância do planejamento docente.” (E1-S3), “[...] reconhecer a importância da pesquisa, do planejamento e da avaliação.” (E2-S2) e “[...] perceber como ocorre de fato a relação entre professor e aluno diante do conhecimento.” (E7-S1), além de poderem perceber como se dá a relação da teoria estudada na universidade com a prática docente efetivada no cotidiano da escola (E2-S2; E8-S1), o que favoreceu “[...] atribuir novos significados ao que foi estudado na Universidade.” (E3-S2).

Frente às explanações dos estagiários, nota-se que o estágio curricular contribuiu para a atribuição de sentido às teorias estudadas na universidade, porque foi percebido que elas se fazem presentes no cotidiano da escola, além de favorecer a atenção para aspectos que envolvem a docência, estando entre eles: a medição pedagógica, a relação professor e aluno, o planejamento, a pesquisa, a avaliação e a relação teoria e prática, pontos também tomados para reflexão ao longo das reuniões teóricas conduzidas por S1, S2 e S3.

Sobre as contribuições das ações das supervisoras, 100% dos estagiários reconheceram que foram muito importantes, sendo a permanência da figura delas em todas as etapas do estágio a ação evidenciada como a crucial. As supervisoras foram reconhecidas como as profissionais que caminham lado a lado com o estagiário para auxiliá-lo no que se fizer necessário, conforme anuncia E9-S3: *“Minha supervisora de estágio foi muito atenciosa, e estava sempre à disposição para ajudar. Orientou muito bem e foi minha base para tudo no estágio”*. Além disso, afirma E3-S2: *“[...] o estágio é também um momento de estudo sobre a prática docente, e o supervisor esteve presente nesse processo como um orientador de nossos estudos e práticas”*. Segundo E5-S3:

[...] o supervisor de estágio deve interferir construtivamente, no desenvolvimento da aula do estagiário, enfatizando procedimentos que devem ser aperfeiçoados e refletindo, junto com o estagiário, sobre a sua atuação, o que aconteceu em todos os momentos.

A permanência das supervisoras na escola, no desenrolar de cada etapa do estágio, foi um dos aspectos apresentados como *“[...] o que fez a diferença”*, visto que, no decorrer de todo o processo, os estagiários foram posicionados sobre *“[...] equívocos e possibilidades de aperfeiçoamento [...]”* (E7-S1), havendo assim o *feedback*. Além disso, as supervisoras foram reconhecidas como importantes *“[...] no sentido de prover uma preparação adequada para a atividade de estágio, realizando-o de forma organizada e intencional no instante das reuniões teóricas.”* (E1-S3). Fica evidenciado também, na fala de E1-S3, que as ações realizadas no cotidiano do estágio foram planejadas a partir da intencionalidade, ação apontada por Vázquez (1968) como essencial para a transformação da realidade.

Nota-se, por conseguinte, que o modo como as supervisoras (S1; S2; S3) atuaram para a efetivação do estágio curricular foi apontado pelos estagiários como importante, porque proporcionou a eles ampliarem conhecimentos acerca do que é necessário saber ou fazer para ser o docente que favoreça a melhoria dos saberes dos alunos, conforme propõe a pedagogia participativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007a, 2007b). Assim, elas atuaram segundo Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p. 97) apontam, promovendo a reflexão,

[...] consciencializando o formado da sua actuação, ajudando-o a identificar problemas e a planificar estratégias de resolução dos mesmos, numa base de colegialidade que enquadra o formando como pessoa capaz de tomar seu cargo a responsabilidades pelas decisões que afectam a sua prática profissional.

Diante do exposto por Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), vê-se que o caminhar lado a lado com o estagiário demanda do supervisor ser aquele que o chama a refletir sobre as surpresas que se impõem a cada dia na sala de aula, por ser um campo de incertezas e, também, sobre as próprias ações, tendo em vista perceber como elas afetam a sociedade, a escola e os alunos, convidando, assim, o futuro professor a pensar sobre o seu compromisso político (KINCHELOE, 1997). A partir disso, nas falas dos estagiários consta que:

[...] ela esteve sempre presente desde o início do processo, nas reuniões para explanar sobre as informações gerais do estágio, nas observações, na elaboração dos planejamentos, nas intervenções. Estava presente todos os dias de estágio, trocando ideias conosco, sugerindo coisas e sanando as dúvidas que surgiam a cada dia. As contribuições foram essenciais para a minha formação docente. Penso que a presença do supervisor de estágio no campo faz toda a diferença nas relações. (E2-S2).

[...] as ações da supervisora são primordiais. Desde as observações, na orientação quanto à elaboração dos planejamentos, na aplicação destes, nas nossas frustrações após algumas intervenções e no nosso êxito. Durante as reuniões, com o estudo de textos, nos momentos de dialogicidade, entre inúmeras outras questões. (E4-S1).

Com o acompanhamento constante da supervisora, a prática de estágio teve uma visão ampla sobre os aspectos dos anos iniciais do ensino fundamental, ofertando preparação para enfrentar as dificuldades que serão encontradas futuramente, informações da realidade escolar, instigando curiosidade, criatividade, autonomia, valorizando e respeitando a opinião de cada um no âmbito escolar. (E6-S2).

As orientações da supervisora são de suma importância desde a escolha dos textos a serem lidos para o embasamento teórico, as correções dos planos de aula, o feedback em relação às nossas intervenções, do que pode ser melhorado, na troca de experiências entre estagiários e supervisor. (E7-S1).

[...] as contribuições do supervisor me permitiram rever o meu processo de aprendizado, analisar a minha prática e a prática do docente e me orientaram aos caminhos que devo seguir durante o estágio, proporcionando um feedback sempre que necessário, para que contribua ainda mais para a minha formação. (E8-S1).

Segundo os futuros professores, o acompanhamento sistemático do fazer do estagiário favoreceu que as supervisoras agissem de forma a contribuir na formação e na atuação docente, porque elas foram diretamente ao ponto em que eles precisavam melhorar, quando houve a promoção do *feedback*, seja fazendo intervenções quanto à ação didática, ao desenvolvimento do conteúdo ou à interação professor-aluno (CARVALHO, 1987).

Ainda sobre o acompanhamento sistemático das ações, E1-S3, E2-S2 e E9-S3 disseram que a presença das supervisoras em todas as etapas foi essencial, porque aconteceu *“[...] numa relação de diálogo, trocas de conhecimento e respeito.”* (E2-S2). O acompanhamento pelas supervisoras nos momentos de observação, de intervenções e na elaboração e execução dos planos de aula foi apontado por todos os estagiários como uma ação importante, conforme consta nas respostas de E2-S2 e E8-S1, ao anunciarem que as orientações aos planos de aula vinham sempre acompanhadas de sugestões que possibilitaram ir além do que fora inicialmente pensado. De acordo com E3-S2, *“[...] esse é um momento precioso, em que o estagiário deve pensar previamente sua prática, sendo que, em alguns casos, essa é uma primeira experiência prática que o estagiário está fazendo”*. Nesse mesmo viés, tem-se a fala de E7-S1:

A maioria dos(as) estagiários(as) ainda não possui ampla experiência na elaboração dos planejamentos, desse modo, muitas indagações surgem. Dentre elas pode-se destacar: como abordar determinado conteúdo? Qual atividade é mais adequada? Quais os objetivos mais apropriados? Etc. Nesse enfoque, a orientação do supervisor é essencial.

Assim, tem-se, na resposta de E7-S1, que as correções dos planos de aula pelas supervisoras proporcionaram um olhar especial para eles, de tal forma que houve *“[...] um refinamento das ideias, daquilo que estava sendo proposto para os alunos, ou seja, a supervisora deu novas orientações, quando o caminho estava equivocado, e o encorajamento, quando se estava no caminho certo”*. Fica visível que as interferências das supervisoras oportunizaram uma reorganização das ações planejadas pelos estagiários, conforme apresentam.

Entretanto, sobre o apontamento de E7-S1, cabe uma ressalva, pois não é a experiência em elaborar o planejamento, ou melhor, o plano de aula, que garante a melhoria dos saberes dos educandos, porque é importante que o professor tenha clareza acerca dos objetivos a serem atingidos, de modo que haja intencionalidade em cada atividade programada. Além disso, há que se levar em consideração os desafios que se impõem diariamente ao professor, conforme já indicado anteriormente nos estudos de Lahire (1997) e Cardeal, Mariano e Lucatelli (2012).

Percebe-se, portanto, que as interferências das supervisoras desencadearam crescimento profissional aos estagiários, porque aconteceu para o redirecionamento das ações, quando não atendiam às necessidades do aluno, da turma ou da escola. Além disso, consta na fala de E9-S3 que, no momento das orientações sobre os planos de aula, se *“[...] pensava sempre: e se não der certo?! Isso foi muito importante, pois me preparou para as surpresas que poderiam ocorrer em sala.”*, pois é preciso levar em consideração a diversidade de alunos que compõem a sala de aula, cada um com seu ritmo e suas potencialidades e, ainda, há as intercorrências que podem acontecer no dia a dia. Assim, não se olha apenas para as especificidades dos alunos, mas também para os imprevistos que podem ocorrer (LAHIRE, 1997; CARDEAL, MARIANO, LUCATELLI, 2012).

E5-S3 afirma que a presença da supervisora na sala de aula, no momento das intervenções, auxiliou na

[...] explicação de conteúdos, [...] organização do quadro; correção dos vícios de linguagem; postura em sala de aula; domínio do conteúdo; falta de interação durante a explicação de conteúdos com os alunos; indagações para estimular a atenção dos alunos; gestos; expressões faciais; entre outras.

Ou seja, ajudou em vários aspectos que envolvem o ser professor, “[...] porque no momento do feedback ela tratou de todos esses aspectos.” (E5-S3). Evidencia-se que os apontamentos das supervisoras aos estagiários têm promovido a autoavaliação de suas ações. Desse modo, os estagiários vão, pouco a pouco, conhecendo as demandas da docência e expondo suas formas de atuar, visto que o momento do estágio curricular é o instante em que o saber ser e o saber fazer dos estagiários são evidenciados.

Por isso tem-se a importância do *feedback* das supervisoras aos estagiários, uma ação apontada por E8-S1 como importante, pois, segundo ele, “[...] quando nos colocamos na situação de professor fica difícil analisarmos nossa ação. O supervisor, ao observar nossa regência e dar um feedback, nos permite rever muitas coisas e crescer cada vez mais [...]”, proporcionando crescimento tanto para os próprios estagiários como para os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (E4-S1; E5-S3; E6-S2; E8-S1), porque a melhoria da qualidade da educação perpassa pela melhoria das práticas docentes (AZANHA, 1998a, 1998b).

Sobre as contribuições das supervisoras aos estagiários, E7-S1 traz outra perspectiva: “Penso que não há uma atitude direta da supervisora que contribua, mas as aulas das didáticas nas diferentes disciplinas foram de fundamental importância para a realização do estágio.”, apontando, assim, a relevância das aulas ministradas na universidade, que abordam conteúdos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para a efetivação do estágio curricular.

No que se refere às mudanças que os estagiários consideraram pertinente acontecer na estruturação do estágio, tendo em vista que ele contribua ainda mais na formação e na atuação docente, E1-S3, E2-S2, E3-S2 e E6-S2 sugeriram que ele aconteça bloqueado, “[...] o que permitiria uma visão de continuidade do processo.” (E1). Segundo E3-S2, o estágio bloqueado

[...] permite uma continuidade no assunto que está sendo abordado, criando um vínculo maior com as crianças, não gerando um esquecimento do conteúdo trabalhado, em que o estagiário precisaria fazer uma extensa retomada para dar continuidade da aula. (E3-S2).

Então, sob a visão de E1-S3, E2-S2, E3-S2 e E6-S2, sendo a maioria deles orientada por S2, com vivências das intervenções bloqueadas na ESC2-S2,

acham que efetivar o estágio com a ida à escola apenas uma vez por semana acaba por torná-lo fragmentado, interferindo no vínculo que precisa ser estabelecido entre aluno e professor, no processo de ensinar e de aprender e na abordagem dos conteúdos.

Mas, cabe aqui uma ressalva, porque as supervisoras evidenciam a necessidade de ampliação da carga horária do estágio, considerando, assim, que as 100 horas não têm atendido à formação inicial e que tem importância os futuros professores ficarem mais tempo na escola. No entanto, existem estagiários que vivenciaram a intervenção bloqueada, na ESC2-S2, e que, por essa experiência, reivindicam o estágio nesse modelo, aspecto que merece uma atenção especial, porque se considera pertinente entender os motivos de tal reivindicação.

Fica em evidência, portanto, a necessidade de se refletir acerca das duas formas de concretização do estágio curricular na instituição pesquisada, de modo a identificar que implicações têm uma ou outra na formação do futuro professor, à escola, aos supervisores e à própria universidade, porque ambas as possibilidades se estruturam de formas diferentes.

Outra sugestão vem de E8-S1 e E9-S3, que acham pertinente que haja mais tempo de observações e intervenções, sendo necessário rever

[...] a carga horária do estágio, pois é um período muito curto de observações e mais curto ainda para as regências. Cinco regências apenas não nos prepara para exercermos a profissão e assumirmos uma turma, o estágio nos dá uma ideia, ainda que breve, de como é a atuação do professor e como é a vivência em uma sala de aula. (E8-S1).

Acima, tem-se novamente um apontamento que se fez presente também na fala das supervisoras S2 e S3, porque, segundo elas, é importante o estagiário estar mais tempo no ambiente escolar, vivenciando o seu cotidiano.

Chamo a atenção novamente para tal apontamento, já que se fez presente nas respostas dos estagiários E8-S1 e E9-S3 a necessidade de estarem mais tempo na escola, o que pode também ser resolvido mediante a revisão de como estão divididas as 100 horas, conforme consta no documento elaborado pela área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2015). Assim sendo, a reorganização das

atividades pode ser uma forma de reinventar o cotidiano do estágio curricular na instituição pesquisada.

Outra ressalva realizada por E1-S3 e E6-S2, que também se fez presente na fala das mesmas supervisoras (S2; S3), refere-se ao fato de, no 4º ano de Pedagogia, ter mais de um estágio, conforme conta E1-S3:

[...] seria importante que o estágio não se chocasse com outros estágios, como acaba ocorrendo no segundo semestre, exatamente aquele que demanda as tarefas de maior complexidade, como a elaboração e a execução das intervenções e a produção da síntese reflexiva.

Ficou explícito na fala de ambos – supervisoras e estagiários – a necessidade de rever a distribuição das disciplinas do curso, de forma que os futuros professores possam construir melhor os saberes necessários ao exercício da docência. Assim, torna-se relevante olhar para a indicação de E3-S2, que coloca: *“Penso que o estágio deveria ter um maior tempo para estudo do estagiário, em que ele tenha um tempo para estudar para a elaboração do planejamento e, após essa elaboração, fazer um estudo dos conteúdos que serão ministrados”*. Isso, de fato, tem que ser levado em consideração, porque é essencial o pedagogo ter conhecimento das diversas áreas do conhecimento, visto que atua nos Anos Iniciais com os conteúdos de Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências.

A saber, também é uma crítica realizada por Libâneo (2012). Segundo ele, é preciso que o professor tenha melhor domínio dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento, pois tem acontecido um processo de precarização dos processos de ensino e aprendizagem dos conteúdos específicos, não pelo fato de crianças serem reprovadas, mas por alcançarem séries e níveis mais elevados de escolarização sem a compreensão daqueles considerados como os mais elementares.

Já sob o ponto de vista de E4-S1 e E5-S3, o estágio, nessa universidade, é bastante burocrático e não leva em consideração a realidade dos alunos trabalhadores, sendo solicitado por eles que isso seja revisto, conforme expõe E5-S3:

Creio que tenha que levar em consideração a disponibilidade do aluno para sua atuação em estágios obrigatórios, pois a maioria de

seu público é trabalhador, deixando os alunos realizarem estágios em períodos opostos ao que estudam. A universidade diz ser democrática, mas não atende às especificidades de cada aluno. Se a universidade não garante sua permanência, quem irá garantir?

Os apontamentos de E4-S1 e E5-S3 chamam a atenção para as necessidades dos graduandos, em especial, para os trabalhadores, porque o estágio curricular acontece em turno oposto ao de matrícula do estagiário e aquele que já está no mercado de trabalho tem dificuldades para realizá-lo. Quando a coordenadora do estágio (CE) foi questionada a respeito de como lida com as especificidades dos alunos trabalhadores, ela disse:

Enquanto coordenadora essa é uma situação que me causa muita angústia, quando eu não consigo atender um aluno no campo em que ele precisa. Quando o aluno não consegue, no preenchimento do formulário online, a vaga na escola em que ele precisa, eu procuro o supervisor para verificar se ele pode acrescentar uma vaga a mais. Geralmente, em função da boa relação com os supervisores, eu consigo negociar, ou o próprio aluno faz permuta com um colega, sendo o aluno atendido onde ele precisa fazer o estágio. Mas no 4º ano nós temos um problema para o aluno trabalhador, porque existe um estágio que é anual, dos anos iniciais do ensino fundamental, e outro no segundo semestre, que é de gestão formal. Quando o aluno entra ano curso, ele tem clareza de que precisa de dois períodos para realizar os estágios, mas eles organizam a vida de outro jeito e o empregador não quer dispensar dois dias. Então, o que fazer se o aluno precisa trabalhar? Outra possibilidade que o aluno tem é a de mudar o turno do curso, o que também fica difícil, porque tem todo o relacionamento que foi construído com a turma. Mas, quando eu não consigo atender mesmo, não tem outro jeito, o aluno troca de turno. O quarto ano é um período difícil, principalmente para o aluno que trabalha, porque eles precisam também do tempo de pesquisa para o TCC. (CE).

Nota-se, portanto, que a CE tem tentado atender, na medida do possível, os alunos trabalhadores, mas, como expôs, em algumas situações não se torna possível, porque depende do número de alunos que comporta cada campo de estágio. Tem-se, além disso, outro aspecto a ser motivo de reflexão: por que se escolhe uma determinada escola para a efetivação do estágio curricular? Quais as implicações desse campo na formação e na atuação para a docência?

Sobre o aluno trabalhador, consta na Deliberação 03/2011, Art. 11, que o graduando que já atua na docência nos Anos Iniciais poderá realizá-lo na instituição em que trabalha, desde que a instituição tenha convênio com a universidade. Para tanto, o futuro professor deve apresentar carta de aceite,

indicando que ele terá um dia na semana disponível para essa atividade, e também apresentar cópia de um documento que comprove sua contratação pelo regime de concurso público ou pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2011), não sendo prevista nenhuma alternativa para aqueles que atuam em outro campo profissional.

Ainda sobre as mudanças que foram sugeridas no estágio curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, E7-S1 coloca: *“Penso que a transformação não deve ocorrer no estágio, e sim nos alunos que precisam ter mais consciência da sua formação, quais são os seus verdadeiros papéis enquanto futuros educadores”*. Sua resposta demonstra ciência a respeito da importância de o professor ter clareza do seu papel, sendo possível destacar a necessidade de investir na própria formação, o que não exime a responsabilidade dos cursos de licenciaturas proporcionarem uma formação inicial ancorada na relação teoria e prática, tampouco na necessidade de se ter ações voltadas para a formação continuada no contexto da escola, visto que, segundo Azanha (2004), qualquer proposta de formação para a docência precisa objetivar a busca de novos caminhos para melhorias na instituição escolar, para que, em decorrência, haja progressos nas aprendizagens dos educandos.

Além de responderem às perguntas já mencionadas, os estagiários tiveram um espaço para se posicionarem sobre qualquer outro aspecto que se referisse ao estágio curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nele, houve o posicionamento de E2-S2, E4-S1, E7-S1 e E8-S1. Então, E2-S2 reforçou como um aspecto importante o fato de poder conhecer a realidade da profissão, afirma: *“Essa disciplina de estágio curricular é muito relevante para a formação docente. Por meio da teoria e da prática possibilita conhecer o cotidiano da profissão docente”*. E4-S1 enfatizou a importância da presença da supervisora no campo e o *feedback* atribuído por ela:

A supervisora deve estar presente no campo de estágio em todas as observações e intervenções, pois nos remete tranquilidade, segurança. É como se ela dissesse “Não se preocupe, eu estou aqui”, “Vai dar tudo certo”. Outra questão pertinente com vistas a contribuir com a formação docente é o feedback que ocorre após cada intervenção, individualmente.

Tem-se, na resposta de E4-S1, a evidência da segurança que a presença da supervisora proporciona ao estagiário e a contribuição do *feedback* atribuído após cada intervenção realizada. No apontamento de E7-S1, fica expressa a satisfação em realizar o estágio, conforme expõe: “*Eu, particularmente, fiquei satisfeito em como o estágio aconteceu, não tenho reclamações a serem realizadas*”. No entanto, de acordo com E8-S1, são necessárias mudanças na forma como tem ocorrido as intervenções, bem como no tempo que tem sido destinado a elas, porque existe uma diferença de escola para escola, conforme explica:

Acredito que é preciso mudanças quanto às regências em algumas escolas, porque ela é realizada durante as quatro horas-aula e, em outras escolas, duas horas ou até mesmo cinquenta minutos. O período de regências já é curto, entendo que cada instituição tenha a sua prática, mas isso deve ser revisto, pois acredito que todos os estudantes da graduação deveriam ter o mesmo tempo na sua aplicação da regência. O mesmo eu sugiro quanto às intervenções serem blocadas, pois, quando comparecemos uma vez na semana para realizar a intervenção, os planos são elaborados normalmente, seguindo uma sequência, e acaba ficando um pouco vago os conteúdos e a sequência das aulas com elas sendo realizadas apenas uma vez na semana. Acredito que se fosse bloqueado facilitaria muito para a compreensão e sequência dos conteúdos e para a nossa atuação. (E8-S1).

E8-S1 traz uma situação que precisa ser revista, que é o fato de os estagiários terem tempos diferentes para suas intervenções. Ademais, aborda a maneira como elas vêm acontecendo, porque alguns estagiários as realizam semanalmente, enquanto outros de forma blocada, sendo que essa última, na visão desse estagiário, seria melhor, porque favorece a sequência dos conteúdos desenvolvidos. Novamente, veem-se apontamentos sobre a efetivação das intervenções ser semanalmente ou blocada, um aspecto que precisa de atenção e reflexão por parte dos envolvidos no processo do estágio curricular, nessa instituição.

O que se tem até então é o estágio curricular organizado a partir do indicado em documentos institucionais, do elaborado pela área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da visão advinda das supervisoras e dos estagiários. Mas, levando em consideração a parceria estabelecida entre a universidade pesquisada, a Secretaria Municipal de Educação e o Colégio de Aplicação, locais onde o estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi

concretizado, escutar o que os homens ordinários – que compõem esse espaço – têm a dizer é de extrema importância, pois eles podem apresentar ações significativas que ocorrem/ocorreram no estágio, que poderão ser mantidas, bem como aquelas que precisam ser revistas ou implantadas. Então, no próximo capítulo, dar-se-á voz aos sujeitos que compõem as escolas onde o estágio, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da instituição pesquisada, efetivou-se em 2016.

5 IMPLICAÇÕES DO ESTÁGIO CURRICULAR NO COTIDIANO DA ESCOLA, COM A PALAVRA: DIRETORAS, PEDAGOGAS E PROFESSORAS REGENTES

A realidade histórica e a realidade social em que os protagonistas da escola vivem, em especial o aluno, revela-se e oculta-se no cotidiano, onde um sistema de representações o traduz sobre diferenciadas formas: a desejável, a possível, a idealizada, a do “faz de conta”.

Grisnpun (2006, p. 59)

O estágio curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no curso de Pedagogia, na universidade pesquisada, no ano de 2016, concretizou-se em escolas da Secretaria Municipal de Educação e no Colégio de Aplicação. Está explícito na Deliberação 03/2011 (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2011) que o campo de estágio é definido pelo supervisor, devendo ser, preferencialmente, em instituição pública, a qual disponibilizará um orientador, “[...] necessariamente o professor regente responsável pela turma.” (Ibid., p. 04) em que o estagiário desenvolve suas atividades.

Nessa configuração, é possível ter o estreitamento na relação estabelecida entre a universidade e a escola, um aspecto apontado por Tauchen, Devechi e Trevisan (2014) como importante, por ser essencial alterar a intencionalidade das ações concretizadas no estágio curricular, deixando de tecer reflexões sobre a escola para passar a realizá-las com a escola.

Falar das implicações do estágio curricular no cotidiano da escola significa trazer à tona como esse momento interfere na rotina, em especial, na da sala de aula. Para isso, a coleta das informações aconteceu mediante aplicação de questionário às professoras regentes, orientadoras do campo, às pedagogas, atuantes na função de coordenadoras pedagógicas, e às diretoras, por serem esses sujeitos os homens ordinários, atores sociais e históricos envolvidos no dia a dia da escola (CERTEAU, 1998).

As perguntas que compuseram o questionário foram: (1) Qual a finalidade do estágio curricular?; (2) A presença dos estagiários interferiu na rotina da sala de aula/escola? () Sim. () Não. Como e por quê?; (3) Cite dois pontos relevantes, sejam eles positivos ou negativos, acerca da efetivação

do estágio curricular na sua sala de aula/escola e justifique sua resposta.; (4) Quais são suas sugestões para a estruturação do estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de forma que ele contribua para a formação dos futuros professores? Justifique sua resposta.; (5) No que se refere à importância das contribuições do estágio curricular na escola/sala de aula, atribua uma nota, conforme escala abaixo: () 1- Muito importante, () 2- Importante, () 3- Pouco importante, () 4- Sem importância. Justifique sua resposta.; (6) De que maneira o estágio poderia contribuir nas ações da escola e dos professores já atuantes? Dê sugestões.

Sobre a finalidade do estágio, PR1-S3, PR5-S2 e D2-S2 afirmam que visa oportunizar aos “[...] futuros docentes colocarem em prática a teoria [...]” (PR1-S3), porque “*Durante o estágio curricular, o estagiário pode aplicar as teorias estudadas em sala de aula no cotidiano escolar.*” (PR5-S2), “[...] experienciando essa prática.” (D2-S2), aspecto que não deixa de ser verdade, porque é nesse momento que os futuros professores podem perceber de que maneira as teorias estudadas ao longo da formação inicial se fazem presentes na sala de aula.

No entanto, é preciso que os sujeitos da escola tenham clareza de que os estagiários não vão ao estágio curricular para aplicação da teoria, mas para compreender como elas se fazem presentes no dia a dia da escola, pois, de acordo com Pimenta (2001) e Pimenta e Lima (2006), o estágio não se resume à aplicação de técnicas ou à cópia de atividades efetivadas pelos professores regentes, sendo essencial a atitude de reflexão sobre o que se vê, pois “O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais em geral, em contraposição à teoria.” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 6).

Contudo, esse momento vai muito além, porque proporciona percepção do contexto escolar, reflexão sobre a importância do domínio dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento e diálogo com a realidade, aspectos que interferem no exercício da docência (GHEDIN; ALMEIDA, 2011). De acordo com Ostetto (2011, p. 93),

[...] a aproximação da universidade com a escola pública, recriando o espaço do estágio como lugar de troca, de diálogo, num movimento de abertura, de construção de relações forjadas no respeito às

especificidades de cada instituição, configura um campo promissor de criação de alternativas para romper com o isolamento preponderante e para a qualificação do trabalho docente, em todos os níveis.

Então, quando o estágio curricular supera a hora da prática, converte-se em um momento de *“Oportunizar aos estudantes ter conhecimento e vivenciar a realidade com a qual irá atuar no decorrer de sua vida profissional.”* (PR1-S3), *“Aprendizado e aperfeiçoamento da prática profissional.”* (PR3-S2), *“Conhecer e vivenciar a prática docente através das observações em sala de aula e também das regências.”* (P1-S1) e, ainda, um tempo de *“[...] confrontar teoria e prática e de avaliar os próprios conhecimentos.”* (D2-S2). Segundo PR6-S1 e P3-S3, o estágio tem a finalidade de *“Dar um pouco de experiência aos estudantes.”* (PR6-S1) e *“Contribuir na formação pedagógica dos alunos dos cursos de Licenciatura.”* (P3-S3), pois é nesse tempo que o futuro professor *“Poderá observar e participar da rotina da Instituição Escolar e também da rotina da sala de aula”*. No momento dessa atividade, *“[...] o estagiário percebe as diferenças entre os alunos e os problemas da comunidade.”* (PR5-S2).

Na fala dos sujeitos que compõem as escolas onde o estágio se efetivou, faz-se presente o reconhecimento de que ele tem importância, pois possibilita ao futuro profissional o contato com o que acontece no cotidiano da instituição e, em especial, da sala de aula, aquilo que não se capta, em sua essência, apenas com leituras, porque no contato com essa realidade é que se pode apreender o invisível, ou melhor, a maneira como aqueles que estão no seu dia a dia organizam as ações ali concretizadas (CERTEAU, 1996).

De acordo com P2-S2, além de todos os aspectos acima citados, o estágio permite ao estagiário *“[...] verificar se é isto mesmo que se quer como profissão, além de ter contato com profissionais da área com anos de experiências.”*, porque é por meio dessa experiência que ele se depara com a realidade da profissão, constituída pelas especificidades dos alunos que compõem a sala de aula, pelas diversas formas de pensar dos colegas de trabalho e pelas necessidades da comunidade escolar.

Então, é o instante em que o estagiário entra em contato com toda a complexidade que se faz presente no cotidiano do ser professor, podendo perceber como os profissionais já atuantes lidam com o que surge a cada dia.

Para isso, é preciso o estagiário valer-se da “[...] observação curiosa e criteriosa, do olhar que interroga a realidade, que busca compreender as causas e regularidades das aparências, para conhecer a complexidade que se esconde sob o que é imediatamente visível.” (GIGLIO et al., 2011, p. 23-24), no intuito de captar e entender a realidade escolar para nela intervir, se necessário e como for possível. Segundo PR4-S2, *“O estágio é um processo de aprendizagem indispensável a um profissional que deseja estar preparado para enfrentar os desafios de uma carreira.”*, por isso a importância de *“[...] conhecer a realidade do dia a dia, a qual o acadêmico escolheu para exercer.”* (PR4-S2). D3-S3 afirma, ainda, que o estágio tem por finalidade:

Oferecer ao graduando oportunidade de vivenciar a integração entre a universidade, a escola e a comunidade escolar, favorecendo, assim, a ampliação dos seus conhecimentos, crescimento pessoal e profissional, além da importância de vivenciar a experiência prática aliada aos conhecimentos teóricos.

Ou seja, o contato com o campo social onde se dará a atuação profissional na docência favorece reflexões acerca de como atuar para promover a ampliação dos saberes de um grupo de alunos de um determinado contexto, porque se faz necessário levar em consideração as suas especificidades, buscando superar a atuação embasada na racionalidade técnica. De acordo com Caimi (2008, p. 90),

A saída para romper com o ideário tecnicista que perpassa os currículos acadêmicos e para superar a precariedade dos estágios no final do curso, cumpridos como mera exigência legal, estaria na formação de um profissional preparado para atuar na prática social, entendendo que as respostas às perguntas “O que ensinar?” e “Como ensinar?” só têm sentido se vierem precedidas e articuladas com outras duas: “Para que ensinar?”, “A quem ensinar?”.

Conforme proposto por Caimi (2008), nesse viés, o estagiário é convocado a olhar para a escola em que efetiva seu estágio, dando um lugar a ela, aos sujeitos que a compõem e, sobretudo, ao processo de ensinar, sendo essencial também a atenção para o aprender, que envolve diretamente os alunos. Para isso, ao consolidar suas ações, cabe-lhe pensar sobre as necessidades daquele grupo de alunos, sendo viável, portanto, lançar mão de

estratégias que, fundamentadas teoricamente, propiciem melhorias nos saberes dos estudantes daquela escola.

Frente ao exposto, quando no estágio curricular há escuta aos sujeitos ordinários que estão no seu cotidiano, tem-se a sua efetivação mediante a integração entre as pessoas envolvidas no processo, ou seja, entre estagiários, supervisores, professores regentes, pedagogos e diretores, o que pode favorecer a ampliação de saberes de todos os envolvidos. Isso porque a troca de experiências acaba por propiciar o repensar sobre a própria atuação, para o que pode e precisa ser abordado na formação continuada dos professores, além de proporcionar a consideração sobre as ações pedagógicas empreendidas no contexto da instituição escolar.

Se assim for desenvolvido o estágio, segundo Giglio et al. (2011), funciona como um espelho, possibilitando que todos os envolvidos olhem para suas ações a partir das ações do outro, podendo ser ressignificadas, caso não favoreçam a ampliação dos conhecimentos dos alunos, porque é essa a razão de existir da escola e da profissão docente. Essa parceria, segundo Zeichner (2000), possibilita a interação entre os envolvidos no estágio e favorece a melhoria dos saberes docentes, estreitando a relação entre os professores em formação e os professores mais experientes, um vínculo que pode promover mudanças até mesmo na prática daqueles que já se encontram na regência da sala de aula. Conforme colocam Garrido e Brzezinski (2006, p. 619),

A necessidade de tornar o trabalho educativo público obriga o professor a explicitar e fundamentar suas opções, a sistematizar a reflexão, a organizar e escrever seu fazer. Tudo isso contribui para o desenvolvimento profissional e para a qualificação do ensino. O professor torna-se mais metódico: registra, documenta. Sua observação e interpretação se aguçam. [...] Daí a importância do caráter intersubjetivo do processo reflexivo e da socialização dos resultados, que submete o trabalho à apreciação dos pares e do público em geral.

Ou seja, ao ter o estagiário em sala de aula, o professor regente torna público o seu trabalho, bem como suas concepções, aspecto que pode favorecer o seu desenvolvimento profissional e a melhoria do processo de ensinar. Em Gomes (2009), consta que as mudanças acontecem na escola na medida em que se desestabiliza a forma cotidiana de viver a docência, sendo possível inferir que a presença dos estagiários, nesse espaço, uma

possibilidade de promover alterações nas práticas dos professores regentes, seja a partir das perguntas que os futuros professores fazem a eles, seja a partir das práticas efetivadas pelos estagiários, no momento de suas intervenções, instante em que assumem a sala de aula.

Tal aspecto foi apontado no seminário de estágio como concretizado, pois, segundo os estagiários, em relação às suas práticas, eles anunciaram que buscaram desenvolver atividades diferentes daquelas que têm sido concretizadas pelas professoras regentes, tendo em vista ensinar de um modo diferente do tradicional, aquele embasado na pedagogia transmissiva (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007a, 2007b), ainda muito presente na sala de aula.

Para esse fim, Milanese (2012) afirma ser necessário ultrapassar as cópias e críticas à realidade escolar, por uma postura de compreensão, no intuito de, no momento da regência da sala de aula, os futuros professores concretizarem suas ações embasados na pedagogia participativa, aquela em que os atores envolvidos no processo constroem o conhecimento a partir da participação ativa e da interação entre eles (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007a, 2007b).

Na pedagogia participativa, os sujeitos são considerados seres culturais, na medida em que lidam, a partir do fazer e do pensar, com as complexidades da realidade, sendo a negociação, a escuta e o diálogo a base da ação pedagógica, a qual visa à formação de pessoas conhecedoras do contexto em que se inserem. Para tal, o professor

[...] realiza uma dialogia constante entre a intencionalidade conhecida para o acto educativo e a sua prossecução no contexto com os actores, porque estes são pensados como activos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projecto de apropriação da cultura a que chamamos educação. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007b, p. 19).

Nessa concepção de educação, o professor não está à frente da sala de aula para verbalizar os conteúdos das diversas áreas do conhecimento, porque devem ser memorizados pelos educandos, mas para favorecer a compreensão, visto que compete ao professor a ampliação dos conhecimentos científicos dos

estudantes. Conforme anuncia Morgado (2012, p. 21), na pedagogia participativa,

[...] existe uma ponte entre a intencionalidade do educador e a participação da criança no ato de aprender e de experienciar. Neste sentido, o educador deve ser ativo e dinâmico, interessando-se pelas necessidades e interesses de cada criança, orientando-as e questionando-as de modo a promover experiências de aprendizagem de qualidade. A criança é, assim, entendida como um cidadão ativo e como ator e autor do seu conhecimento.

Reconhecida como uma cidadã ativa, a criança, nessa forma de conceber o processo de ensinar e de aprender, passa a ter voz, sendo escutada pelo professor, porque é essencial que ele entenda como o aluno está pensando, de modo a fazer necessárias e adequadas intervenções, que venham desencadear a ampliação dos saberes dos estudantes. Para isso, compete ao professor formular perguntas que levem o aluno a novas descobertas, porque assim o estudante está mais ativo no processo de aprender, quando comparado com o espaço que ele ocupa na pedagogia transmissiva (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007a, 2007b).

Então, a presença dos orientadores do campo, ou seja, das professoras regentes, no instante das intervenções dos estagiários, pode ser uma oportunidade de desencadear-lhes a reflexão sobre suas próprias práticas, no intuito de serem ressignificadas, caso reconheçam que elas não têm propiciado a melhoria da aprendizagem dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No entanto, conforme ressalta Ghedin (2006), uma mudança não será possível apenas pelo ato de refletir, mas na medida em que as questões cotidianas forem pensadas a partir de outros instrumentos ou ações, sendo essencial, além do diálogo entre todos os envolvidos no processo, a leitura de textos, para estudos coletivos, que abordem as problemáticas identificadas no cotidiano da escola, tendo em vista que os sujeitos que a compõem pensem em outros estilos de ação, ou seja, em outras maneiras de fazer (CERTEAU, 1996, 1998), de concretizar a ação docente.

Além disso, para uma tomada de decisão que venha modificar a situação identificada, tem importância proceder à reflexão na ação, por oportunizar ao “[...] profissional tomar consciência de sua forma intuitiva e tácita

de atuar. [Essa ação] Introduce o pensar no fazer. Torna sua ação lúcida, não rotineira, atenta e sensível [...].” (GARRIDO; BRZEZINSKI, 2006, p. 618).

Acerca da interferência dos estagiários na rotina da sala de aula ou da escola, apenas P3-S3 afirmou que eles não interferiram, porque “[...] os estagiários já fazem parte da rotina desta instituição”, visto que, nessa escola, o estágio já é uma rotina, por receber graduandos de diversos cursos da universidade pesquisada. No entanto, os demais participantes da pesquisa disseram que houve interferências dos estagiários na sala de aula.

A saber, PR3-S2, PR4-S2, PR5-S2, PR6-S1, D1-S3 e D2-S2 responderam que interferiram na rotina, “[...] pois os alunos, inicialmente, ficam ansiosos e curiosos com a presença de uma pessoa diferente na sala.” (PR4-S2), “As crianças ficam mais agitadas, os estagiários não têm domínio do conteúdo, apresentam dificuldade para conduzir a aula e controlar a disciplina.” (PR5-S2). Segundo P2-S2, “[...] as estagiárias chegam na escola e não sabem trabalhar conteúdos mínimos e essenciais para um professor iniciante”. Na visão de D2-S2,

Este ano, em função da greve, foi atípico. Mas, devido à falta de experiência dos estagiários, às vezes fixam mais em mídia e motivação, faltando fixar o conteúdo. Também pela falta de experiência dos estagiários, os alunos abusam e têm um comportamento inadequado.

Está presente nas respostas de alguns dos sujeitos que compõem as escolas, nesse caso, com mais ênfase pelos sujeitos que compõem a ESC2-S2, que as crianças mudaram de comportamento com a presença dos estagiários, e que eles, além de apresentarem dificuldades em controlar a disciplina dos alunos, expressaram fragilidades no domínio dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento. Sabe-se que o domínio do conteúdo e da disciplina são aspectos considerados importantes na atuação docente, mas é preciso cuidar para que eles não sejam conduzidos na perspectiva da pedagogia transmissiva (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007a, 2007b) ou tradicional, conforme expõe Caimi (2008), aquela com ênfase no conteúdo a ser memorizado e no silêncio na sala de aula.

No que tange ao controle da disciplina, embasada em Caimi (2008, p. 179), é possível reconhecer que não cabe desconsiderar a importância do bom

comportamento dos alunos em sala de aula, mas é preciso ponderar que existe um corpo que precisa de movimentos, sendo necessário admitir “[...] o movimento, a fala, dentro de limites aceitáveis na sala de aula.”, porque a ocorrência de aprendizagem será expressa nessas ações, tendo importância a atenção sobre elas, porque se faz necessário atuar sobre as evidências. Então, é preciso dar aos alunos todo o espaço possível para se expressarem, porque não se tem noção de suas aprendizagens apenas pela aplicação de instrumentos avaliativos.

Sobre a falta de domínio dos conteúdos pelos estagiários, aspecto que se fez presente nas respostas de PR5-S2, P2-S2 e D2-S2, é um ponto indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e na Base Nacional Comum (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015) como essencial aos professores. Por isso, tem-se a necessidade de pensar sobre tal aspecto, pois essa questão precisa se fazer presente nos cursos de formação docente, por ser importante garantir-lhes as metodologias e os conteúdos específicos das respectivas áreas do conhecimento a serem trabalhadas junto aos alunos da Educação Básica, além de outros saberes eminentes ao exercício da docência, visto que ser professor requer

[...] saber dirigir e organizar atividades de ensino; administrar a sala de aula; conhecer o contexto social no qual está situada a instituição de ensino; utilizar diferentes metodologias de ensino e saber avaliar. Logo, saberes capazes de potencializar, para melhor, a sua práxis. (LIMA; LIMA, 2013, p. 308)

De acordo com Tardif (2002, p. 54), o saber docente é um “[...] saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. O autor destaca a existência de quatro tipos de saberes que inferem na atividade docente: (1) os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), aqueles transmitidos pelas instituições que formam os professores; (2) os saberes disciplinares, que correspondem às diversas áreas do conhecimento, sendo, portanto, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, que são definidos e selecionados pelas instituições universitárias; (3) os saberes curriculares, que abarcam os objetivos, conteúdos e métodos definidos e selecionados para a

formação da cultura erudita, apresentam-se nos programas escolares, indicando o que deve ser aprendido e de que modo devem ser aplicados e (4) os saberes experienciais, que envolvem o saber fazer e o saber ser, aqueles que advêm da experiência individual e coletiva do professor com os alunos e os colegas de profissão, devendo todos eles se fazerem presentes na identidade docente.

Cabe aqui uma ressalva ao que fora anunciado por D2-S2, quando relata que, “[...] *devido à falta de experiência dos estagiários, às vezes fixam mais em mídia e motivação, faltando fixar o conteúdo*”, porque não há dúvidas de que deve haver domínio do conteúdo pelos alunos, o que D2-S2 chama de “[...] *fixar o conteúdo*”, mas é preciso levar em consideração que essa fixação precisa ser substituída pela compreensão, o que não acontecerá somente mediante a retomada dos conteúdos, da mesma maneira como já foram trabalhados anteriormente pelo professor, sendo importante valer-se da variabilidade didática e da diversificação dos recursos para o aluno aprender, pois é sempre importante ensinar novamente, mas de uma maneira diferente (NASCIMENTO; SOUZA, 2013), a fim de que haja compreensão, podendo se valer também das mídias.

Para isso, enfatizo que cabe ao professor regente ou ao estagiário ter clareza acerca dos benefícios que um determinado recurso pode trazer para a aprendizagem, porque não pode ser utilizado apenas para preenchimento de um determinado tempo de aula, mas pelo conhecimento que poderá desencadear.

No que se refere ao fato verbalizado por D2-S2, de que os estagiários focam muito mais em mídia que na fixação de conteúdos, retoma-se o que expõem Miller e Arena (2011), por indicarem a necessidade de o professor criar sentido para a aprendizagem dos estudantes, ou seja, ele precisa atuar de forma que eles tenham um motivo pessoal para quererem aprender o que está sendo proposto, tendo o professor a “[...] tarefa de organizar atividades de estudo que provoquem nos alunos um motivo para realizá-las.” (Ibid., p. 351).

Trata-se de uma atuação que pôde ser vista nas intervenções dos estagiários, quando os acompanhei por meio das observações, pois eles, para despertarem o interesse das crianças em aprender o que estava sendo proposto, criaram todo um contexto a partir de questionamentos, de interação

entre eles, valendo-se também de recursos que pudessem despertar esse sentido, inclusive de mídias. Frente ao exposto por D2-S2 e indicado por Miller e Arena (2011), é preciso entender melhor como a escola compreende tais ações dos estagiários, visto que, conforme indicado por alguns sujeitos que compõem a escola, eles acabam atuando diferentemente do que fazem os professores regentes, sendo essencial entender o que vem a ser esse diferente e o motivo de tal atuação, porque, ainda segundo Miller e Arena (2011), é o professor que tem a incumbência de organizar o processo de ensino, com o propósito de manter os alunos envolvidos com a atividade de estudar.

Também de acordo com Miller e Arena (2011), apenas observar um fenômeno ou ouvir as explicações do professor não favorece ao aluno a compreensão do conteúdo, porque é preciso criar momentos em que ele esteja em ação. Os apontamentos dos sujeitos da ESC2-S2 acerca dos estagiários estão vinculados a críticas que parecem desconsiderar que eles estão em período de formação, além disso, elas se relacionam, especialmente, aos aspectos práticos, os quais podem ser aprimorados no decorrer da profissão, pois, segundo Tardif (2002), a aprendizagem do ofício da docência, assim como de qualquer outra profissão, dá-se com e na experiência, com o tempo.

PR1-S3 e PR2-S3 também afirmaram que houve interferência dos estagiários na dinâmica da sala de aula, porque *“Qualquer presença estranha ao meio altera a dinâmica da sala, o que não quer dizer que seja necessariamente ruim; em muitos momentos a presença de estagiários pode ser enriquecedora e produtiva.”* (PR2-S3), *“Contribuindo efetivamente com a rotina escolar dos alunos, através de dinâmicas e atividades específicas que, juntamente com o professor regente, contribuem para o desenvolvimento dos alunos.”* (PR1-S3).

Nesse ponto de vista, retoma-se o indicado por Milanesi (2012) acerca da importância dos estagiários ultrapassarem as cópias e críticas à realidade escolar, de modo que, se as ações dos professores regentes com os quais eles tiveram contato ancoraram-se na pedagogia transmissiva, eles efetivem suas ações embasadas na pedagogia participativa, tendo em vista favorecer a melhoria da aprendizagem das crianças e, quem sabe, o repensar do professor regente sobre a própria prática, visto que, segundo Gomes (2009), a presença

dos estagiários na sala de aula pode promover alterações nas práticas dos professores regentes.

PR2-S3 coloca, ainda, que “[...] os estágios contribuem para o dinamismo da prática em sala de aula, pois há propostas de intervenções com atividades variadas. Outro ponto é a colaboração das estagiárias com a professora em sala de aula”. Portanto, sob a ótica de PR1-S3 e PR2-S3, ambos da ESC3-S3, a presença dos estagiários na sala de aula não interferiu de maneira negativa, porque foi possível perceber novas formas de atuar em sala de aula, quando eles efetivaram suas atividades de intervenção e, ainda, propiciaram melhor atendimento às crianças. Devido ao auxílio que prestaram às professoras regentes, elas tiveram mais tempo para estarem próximas dos alunos que mais precisavam de apoio.

PR3-S2 e P2-S2, da ESC2-S2, na qual as intervenções ocorreram de forma bloqueada, indicaram como uma interferência negativa “O fato de as estagiárias fazerem a observação apenas uma vez por semana, e intercalar entre várias duplas, o que não respeita a rotina da criança.” (PR3-S2). Tem-se, assim, uma crítica à forma como o estágio tem sido efetivado, porque, segundo os sujeitos dessa escola, “[...] não há uma sequência no trabalho com os componentes curriculares, uma vez que a estagiária vem uma vez só por semana, principalmente na regência.” (P2-S2).

Além disso, P2-S2 aponta como “Outro ponto negativo a falta da entrega do planejamento com antecedência para a regente de sala analisar e fazer apontamentos, se for necessário”. Esse fato precisa ser levado em consideração, pois é importante a participação da professora regente no planejamento das regências, visto que, conforme explica Ghedin (2006), o diálogo entre os envolvidos no processo, juntamente com a retomada dos fundamentos teóricos que embasam uma determinada prática, podem desencadear tomadas de decisões que auxiliem na resolução de problemáticas identificadas no cotidiano da escola, favorecendo a aprendizagem de todos os envolvidos e, sobretudo, melhorias na instituição.

Diante do indicado por Ghedin (2006), o estágio curricular acontece a partir do mundo escolar, conforme proposto por Azanha (1998a, 1998b, 2004), porque olha para as especificidades daquela escola. No entanto, o fato de não haver a entrega do plano de aula à professora regente parece desconsiderar a

importância da participação, no estágio curricular, dos sujeitos que compõem o cotidiano escolar, ficando eles passivos diante dos produtos recebidos por aqueles sujeitos que vêm da universidade (CERTEAU, 1996, 1998).

Isso demonstra que ainda não se consolida como deveria o diálogo entre ambas as instituições – a escola e a universidade –, para a identificação e a busca de soluções às problemáticas identificadas no dia a dia da escola e muito menos se considera a relevância dos apontamentos das professoras regentes nos planos de aula a serem efetivados pelos estagiários. Assim, nota-se que a parceria entre a escola e a universidade se consolida com certa hierarquização, visto que os sujeitos da academia se valem do espaço escolar com pouca ou quase nenhuma participação das pessoas que o compõem, havendo, portanto, restrita contribuição, por parte delas, na formação dos futuros companheiros de profissão. Nota-se, portanto, um discurso de parceria entre escola e universidade que ainda precisa ser concretizado, pois

Os professores [regentes], muitas vezes, atuam no limite da concessão do espaço da sala de aula aos alunos estagiários para que estes possam cumprir seu estágio, sem ter tido a oportunidade de compartilhar suas perspectivas de ensino e profissionais, num contexto em que as atividades desenvolvidas parecem compor um ritual que não foi estabelecido por ambas as partes. (FRANÇA, 2009, p. 3166).

De acordo com França (2009), é importante que se supere o modelo de estágio em que a escola cede seu espaço – em especial da sala de aula – para a efetivação do exercício da docência, porque é importante que ele seja um momento formativo aos envolvidos, ou seja, que realmente aconteça na interação entre escola-estagiário-universidade, proporcionando aprendizagens a todos os envolvidos.

A pedagoga (P1-S1) da ESC1-S1, na qual foram feitos ajustes para os estagiários realizarem intervenções de quatro horas, apontou que o estágio mudou toda a rotina da escola, pois, conforme explana, precisaram *“[...] tirar alguns projetos que os alunos tinham para que os estagiários conseguissem realizar suas aulas práticas das regências. Assim, as professoras ficaram nas salas para avaliarem os estagiários e perderam sua hora-atividade”*. Tem-se indicado, desse modo, que a forma como as intervenções se concretizaram na ESC1-S1 precisa ser revista, porque foi reconhecida pelos sujeitos que

compõem a escola como uma organização negativa, sendo essencial o diálogo entre eles, para ajustes, de modo que se possa chegar a formas de atuação que proporcionem ganhos a ambas as instituições e aos sujeitos envolvidos. Segundo Ostetto (2011, p. 83),

Compreendendo o estágio como encontro de diferentes pessoas com perspectivas, histórias, experiências diversificadas, vamos compreender também que, para qualificá-lo, o caminho é o aprofundamento das relações apenas ensaiadas até então, cuja base só poderá ser o diálogo, a troca, a interlocução a todos para o “fazer junto”.

Rever os ajustes realizados na ESC1-S1 também tem importância, porque, se o objetivo do estágio curricular é que o futuro professor tenha acesso ao cotidiano da escola, a mudança da rotina não favorece essa percepção. Essa situação novamente traz à tona a reflexão acerca da relação hierárquica que acaba se estabelecendo entre a escola e a universidade, o que precisa ser revisto, pois, conforme indicam Mira e Romanowski (2012, p. 193),

[...] o estágio não pode se constituir como a aplicação de mais um projeto definido “de fora” da escola: é preciso conhecer a realidade escolar, saber qual é a demanda que a escola tem, para poder contribuir efetivamente com as necessidades postas pela realidade.

Então, mudar a sua realidade tendo em vista proporcionar aos estagiários mais tempo para o exercício da docência, no instante das intervenções, pode ser uma ação inviável, porque altera o cotidiano da escola e não proporciona a sua vivência pelos futuros professores. É preciso compreender que cada escola funciona de forma diferente, pois elas

São lugares físicos, repletos de objetos peculiares, com uma disposição dos espaços, regidos por uma organização que ordena as atividades de todos os que vivem neles, com um calendário e alguns esquemas de organização do tempo cotidiano. (SACRISTÁN, 2005, p. 139).

A reorganização do cotidiano da ESC1-S1, além de não proporcionar a vivência do seu dia a dia, no instante das intervenções, retirou das professoras regentes a hora-atividade, tempo que elas têm na escola sem estarem com os alunos, a fim de se dedicarem às atividades que se impõem à docência. Fica

entendido, portanto, porque no momento das intervenções elas se mantiveram no fundo da sala, parece que, de fato, aproveitaram esse tempo para a realização das atividades que fariam na aula-atividade, visto que foi alterada a forma de organizar o tempo e os espaços dessa escola quando ocorreram as intervenções (SACRISTÁN, 2005).

Em relação aos pontos relevantes que deveriam citar acerca da efetivação do estágio curricular na sala de aula ou na escola, tanto positivos quanto negativos, foi indicado como ponto positivo, por PR1-S3, P2-S2 e P1-S1, *“A colaboração das estagiárias no dia a dia da sala de aula.”* (P2-S2), pois *“[...] ao estarem em sala de aula, elas auxiliaram no processo de aprendizagem dos alunos, porque o professor pôde atender mais de perto os alunos.”* (PR1-S3). Segundo P1-S1, eles *“[...] contribuem com as professoras regentes porque, por realizarem outras atividades, como a correção de atividades, oportunizam aos professores atenderem individualmente os alunos”*. Então, foi anunciado por integrantes das três escolas em que o estágio se concretizou, no ano de 2016, que a permanência dos estagiários na sala de aula favoreceu o trabalho da professora regente na busca da melhoria das aprendizagens das crianças, visto que possibilitou a elas estarem mais atentas às especificidades dos alunos, enquanto outras atividades eram realizadas pelos futuros professores.

Há, nesse apontamento, duas situações a serem observadas: uma delas diz respeito à importância de o estagiário reconhecer a necessidade do atendimento individualizado às crianças, de modo a ter ações que desencadeiem melhorias no conhecimento de cada uma delas, o que requer ver além do aparente. Segundo Ostetto (2011, p. 86), *“Para conhecer as crianças e seus modos de ser, de se apropriar e expressar o mundo, é imprescindível aprender a estar junto delas, a observá-las”*. Por outro lado, é preciso pensar sobre as atividades que os estagiários têm realizado nas salas de aula, porque eles não podem se ocupar apenas de atividades práticas, visto ser imprescindível pensarem sobre a complexidade do processo de ensinar, a partir do que acontece no cotidiano do estágio curricular.

Ressalta-se que, ao chamar a atenção para as atividades práticas delegadas aos estagiários, não se desqualifica a realização delas, porque a intenção aqui é destacar a relevância de o professor regente explicar ao futuro

professor a importância dessas atividades, de modo a demonstrar-lhe a pertinência da intencionalidade nas ações pedagógicas.

Também foi indicado como um ponto positivo, por PR1-S3, PR2-S3, PR6-S1, P3-S3, P1-S1, D2-S2 e D3-S3, o fato de os estagiários trazerem “[...] *atividades diferentes, que deixaram os alunos curiosos e envolvidos com o conteúdo.*” (PR6-S1), pois “*Os estagiários trazem novidades. Devido ao tempo maior de preparação, eles fazem atividades que, às vezes, no dia a dia, a professora não consegue realizar.*” (D2-S2), assim eles “[...] *contribuem com as necessidades dos alunos.*” (PR1-S3), momento em que “[...] *as professoras precisaram repensar sua prática docente.*” (P1-S1). Conforme dito por esses sujeitos das escolas, os estagiários, ao assumirem o exercício da docência, no instante das intervenções, apresentaram atividades diferentes daquelas propostas pelas professoras regentes, demonstrando a elas outras possibilidades de atuação. Segundo a pedagoga,

A interação dos estagiários com os alunos gera situações diferenciadas no ambiente escolar, que oportunizaram aprendizagens significativas aos alunos. Existe também uma troca de experiências pedagógicas entre os estagiários e professores, que contribui na formação e reformulação de procedimentos didáticos e pedagógicos. (P3-S3).

A concretização de atividades diferenciadas, no momento das regências, pode favorecer o professor regente à revisão das próprias práticas, proporcionando a criação de um espaço em que são produzidos saberes pelos diversos atores envolvidos no processo (LIMA; AROEIRA, 2011). Percebe-se, assim, no espaço da escola em que se efetiva o estágio curricular, a possibilidade de uma troca de experiências entre os pares, ou seja, entre professores já atuantes e futuros professores, se eles atuarem juntos, “[...] deixando de ser um lugar em que os educadores apenas devem aplicar o que é produzido nas pesquisas educacionais, realizadas quase sempre por aqueles que não vivem a lida diária do professor da educação básica.” (RIBEIRO, 2004, p. 122), para ser o espaço em que se produzem reflexões a repercutirem em práticas pedagógicas favorecedoras à melhoria dos saberes das crianças.

No apontamento de PR2-S3, é citado também o trabalho desenvolvido pelas supervisoras: “*A atuação de bons profissionais que as orientam tornou o*

trabalho das estagiárias produtivo, uma vez que as mesmas realizaram trabalhos diferenciados com os alunos”. Tem-se, portanto, o reconhecimento da atuação das supervisoras, porque o acompanhamento realizado por elas propiciou aos estagiários, segundo PR2-S3, o planejamento e o desenvolvimento de atividades que repercutiram em significativas aprendizagens pelas crianças. PR3-S2, PR4-S2, PR5-S2 e D3-S3 apontam como ponto positivo *“A oportunidade que o estagiário tem de conhecer a rotina de uma escola e, assim, já estar se familiarizando com seu futuro campo profissional.”* (D3-S3).

Foi indicado como ponto negativo, por PR3-S2, PR5-S2 e novamente por P2-S2, o fato de o estágio não ser bloqueado, um aspecto que precisa ser refletido, tendo em vista chegar à melhor alternativa para todos os envolvidos, sendo essencial pensar acerca da manutenção do cotidiano da escola, visto ser esse um dos objetivos do estágio curricular, a sua apropriação pelo estagiário (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; ARNONI, 2001; PICONEZ, 1991; PIMENTA, 2001, 2011; GIGLIO et al., 2011), de modo que os futuros professores compreendam também as leis que regem o seu funcionamento (KINCHELOE, 1997).

Mas, cabe frisar que, ainda que o estágio curricular não tenha ocorrido conforme solicitado pela ESC2-S2, ou seja, de forma bloqueada, aconteceram nesse formato as intervenções. Assim, é possível notar que houve, por parte da supervisora (S2) responsável por elaborar todo o cotidiano do estágio na ESC2-S2, uma busca por se adequar às necessidades, aspecto que demandou-lhe fazer diferente do proposto pela área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por estar indicado no documento elaborado pelos seus integrantes que as intervenções deveriam ocorrer uma vez por semana (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2015), ainda que outros documentos institucionais não apresentem essa restrição (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2005b, 2007b, 2008).

O planejamento foi novamente apontado por sujeitos da ESC2-S2 (PR3-S2; D2-S2; P2-S2) como um ponto negativo, porque, conforme frisa D2-S2, *“[...] as estagiárias trazem o planejamento em cima da hora e às vezes nem o apresentam. Isso impede que a regente possa colaborar com sugestões que dariam mais certo”*. Frente ao dito por esses sujeitos, parece

que o orientado em reuniões teóricas pelas supervisoras de estágio (S1; S2; S3) acerca da necessidade do plano de aula ser enviado às professoras regentes, antes da sua execução, não foi cumprido por todas as duplas de estagiários, fato que tem sido pontuado pelos sujeitos da ESC2-S2 como algo negativo, sendo necessário rever, pois suas verbalizações têm demonstrado que houve exclusão das professoras regentes no momento de se pensar nas atividades a serem executadas junto às crianças, quando da efetivação das intervenções. Frente ao exposto, cabe aqui uma reflexão: qual o espaço ocupado pelas professoras regentes no estágio curricular dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na instituição pesquisada?

Conforme já anunciado por França (2009), considera-se que houve parceria entre a escola e a universidade quando se supera o limite da concessão da sala de aula pelo diálogo acerca das necessidades da escola, visto que, de acordo com Mira e Romanowski (2012), o estágio não se efetiva mediante a aplicação de mais um projeto, mais daquele que venha contribuir com as necessidades colocadas pela realidade, sendo essencial, por conseguinte, a participação das professoras regentes no planejamento das atividades a serem concretizadas nas intervenções.

Além desse fato, PR3-S2 relata:

As estagiárias não conseguiram organizar a sala e os materiais necessários em tempo hábil para o bom desenvolvimento do planejamento, por exemplo, deixaram para pegar e montar o data show depois que já haviam iniciado a aula. Também, no dia da entrevista, esqueceram de trazer as questões levantadas pelos alunos na aula anterior.

Indica-se, na resposta supracitada, que os estagiários devem se organizar melhor para o momento das intervenções. Sobre isso, cabe ponderar que tais apontamentos são essenciais, mas há que se considerar também que os estagiários estão em formação, portanto em tempo de aprendizagens, sendo necessário

Se abrir espaço para o compartilhamento de sensações, sentimentos, pensamentos, saberes e fazeres que estão a constituir aqueles sujeitos, de maneira a dar visibilidade às diferenças, assim como circunscrever um território de acolhimento dos limites e possibilidades de cada um, embasando a necessária construção de confiança mútua. (OSTETTO, 2011, p. 81).

Ou seja, os estagiários precisam de acolhimento e novas orientações sobre o que ainda tem sido reconhecido como uma limitação para o exercício da docência em suas ações, ensinamentos que podem ser realizados pelas professoras regentes, designadas como orientadoras do campo, se elas estiverem inseridas devidamente nesse processo.

Para que isso ocorra plenamente, as professoras regentes precisam se sentir parte do estágio curricular, ou melhor, reconhecidas como aquelas que podem contribuir para a formação do futuro companheiro de profissão, sendo necessário, portanto, que o estágio aconteça a partir de uma parceria entre a escola e a universidade. Segundo Ostetto (2011, p. 93),

Podemos atestar que a aproximação da universidade com a escola pública, recriando o espaço do estágio como lugar de troca, de diálogo, num movimento de abertura, de construção de relações forjadas no respeito às especificidades de cada instituição, configura um campo promissor de criação de alternativas para romper com o isolamento preponderante e para a qualificação do trabalho docente, em todos os níveis.

Um aspecto apontado como negativo por PR2-S3, no que se refere às intervenções, diz respeito *“Às datas determinadas para intervenções dos estagiários, que muitas vezes coincidem com a época de conclusão de conteúdos e isso é muito ruim para ambas as partes”*. Já PR6-S1 enfatiza que *“Este ano, o que teve de ponto negativo foi o atraso das intervenções, o que fez com que prejudicasse o conteúdo do 4º bimestre.”*, atraso decorrente da greve, a qual interferiu na organização e na efetivação do estágio curricular, pois o retorno dos estagiários às escolas se deu quando o período letivo já estava se encerrando, tendo as datas e as ações readequadas. PR3-S2 apresenta como aspecto negativo o fato de a direção da escola ter agendado *“[...] atividades extra classe para o período em que as estagiárias estavam regendo as aulas, pois isso atrapalhou muito as intervenções”*.

A respeito das sugestões para a estruturação do estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de forma que ele possa contribuir à formação dos futuros professores, PR2-S3 coloca:

Acho que este ano, apesar da greve, foi um período produtivo, o tempo foi adequado, as estagiárias com quem trabalhei fizeram trabalhos interessantes. Adequaram-se às necessidades da turma (períodos de avaliações, os horários etc.), fizeram bons atendimentos aos alunos que necessitavam. Essa flexibilidade e entendimento diretamente com o regente são aspectos muito importantes, que vai promover um trabalho mais eficaz e talvez mais fácil para o estagiário. A presença das supervisoras nas intervenções eu notei ser muito importante, pois possíveis falhas foram sanadas para uma próxima ocasião e obviamente sua ausência é naturalmente sentida neste mesmo aspecto.

Assim como PR2-S3, P1-S1 reconhece como importante o acompanhamento da supervisora de estágio, que, segundo seu ponto de vista, “[...] estruturou muito bem os estagiários, não sendo necessária nenhuma mudança”. Fica em evidência, na fala de PR2-S3, que a realização do estágio curricular aconteceu de maneira a beneficiar tanto o estagiário como as ações da professora regente. PR4-S2 também fez apontamentos sobre a figura das supervisoras, enfatizando que são essenciais diante da fragilidade demonstrada pelas estagiárias, no momento das regências. Assim, nas três escolas onde o estágio se efetivou, houve o reconhecimento, por parte de seus integrantes, da importância da figura da supervisora, porque o acompanhamento sistemático favoreceu a melhor organização das ações efetivadas, ainda que tenham sido apontados ajustes a serem realizados tanto na estruturação do estágio como nas ações dos estagiários.

Frente ao exposto, dada a complexidade do estágio curricular e sendo as supervisoras responsáveis por sua estruturação, a partir do indicado em documentos institucionais e do elaborado pela área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atentar aos pontos evidenciados por todos os sujeitos envolvidos no estágio curricular é essencial, tendo em vista rever junto aos seus pares a possibilidade de reinventar o cotidiano do estágio curricular, ou seja, de ter outras maneiras de fazer (CERTEAU, 1996, 1998), o que demanda outro olhar para o que se executa atualmente no seu dia a dia.

Para isso, segundo Certeau (1996), faz-se necessário ter “[...] um afastamento controlado e controlável de nossos lugares e de nossas práticas de vida, a fim de podermos espantar-nos com eles, interrogá-los e depois dar-lhes sentido e forma em uma espécie de ‘nova criação’ conceitual.” (CERTEAU, 1998, p. 23).

Aparece também na resposta de PR4-S2, como já citado por PR5-S2 e D2-S2, a falta de domínio, pelas estagiárias, dos conteúdos que devem ser trabalhados com as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:

Acredito que ele [o estagiário] precisa ser orientado por um professor com muita experiência em sala de aula e com domínio de conteúdo a ser ministrado. Esse professor deverá acompanhar todas as regências de suas orientandas, pois observo que as alunas, por não terem experiência com as crianças, sentem-se inseguras com as situações que aparecem no decorrer da aula. Percebo que muitas sabem o conteúdo a ser ensinado de forma superficial, quando os alunos perguntam algo mais aprofundado, elas não sabem como agir.

Constata-se, portanto, que a falta de domínio dos conteúdos das áreas do conhecimento é um aspecto que precisa de um olhar mais apurado na formação inicial, por estar presente na percepção dos sujeitos que compõem a escola e também na fala dos próprios estagiários, conforme pude ouvir no instante da observação no seminário do estágio, pois eles expressaram sobre a dificuldade que têm de ministrar o conteúdo fornecido pelas professoras regentes. Atentar-se a esse fato se torna importante porque

[...] o conhecimento pedagógico de conteúdo constitui um dos aspectos mais importantes da formação de um professor, Como tal, deverá ser trabalhado de forma explícita no decurso da formação inicial, nomeadamente durante o período de estágio. (GALVÃO; REIS, 2002, p. 167).

Nessa direção é que vem a sugestão de P2-S2 para que seja realizado, junto aos estagiários, um trabalho “[...] *com os componentes curriculares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Ex. Como alfabetizar, introduzir o sistema de numeração etc.*”, no intuito de suprir a deficiência acerca do domínio dos conteúdos que os estagiários precisam desenvolver com as crianças. Fica também expressa na resposta de PR4-S2 a relevância da participação das professoras regentes nesse momento da formação inicial, quando evidencia “[...] *que ele [o estagiário] precisa ser orientado por um professor com muita experiência em sala de aula e com domínio de conteúdo a ser ministrado*”.

D3-S3, P3-S3, PR1-S3 e PR5-S2 sugerem alterações na carga horária do estágio, porque indicam que “*O contato com o campo de estágio deveria ser*

ampliado, o graduando deveria ter um tempo maior para aprimorar os conhecimentos relacionados com a prática do campo profissional no qual atuará futuramente.” (D3-S3), *“As estagiárias deveriam passar pelo estágio durante todos os anos da faculdade e passar mais tempo com os alunos.”* (PR5-S2). Para isso, *“[...] se faz necessário ampliar a carga horária do estágio.”* (P3-S3).

O reconhecimento de que a carga horária do estágio é insuficiente já se fez presente na fala das supervisoras e dos estagiários, sendo esse fato reconhecido também pelos sujeitos que compõem o cotidiano das escolas. Já PR3-S2 afirma ser necessário fazer ajustes no período em que as estagiárias fazem suas observações nas turmas do estágio, porque seria importante

[...] ser maior e com mais frequência durante a semana, na mesma turma, pois criaria um laço afetivo entre estagiárias/alunos. O período que as estagiárias observaram na minha turma foi muito curto, isso não as deixou seguras e familiarizadas.

Mais uma vez, uma professora da ESC2-S2 sugere que o estágio não seja apenas uma vez na semana e que haja um tempo maior de observação na turma em que o estagiário fará sua intervenção, o que também já ocorre. Ainda da mesma escola, D2-S2 coloca que as estagiárias poderiam *“Participar do recreio dos alunos com atividades planejadas. Trazer o planejamento com antecedência. Interagir mais com as professoras, supervisora e direção”*. Novamente se faz presente na fala de D2-S2, assim como já fora mencionado anteriormente por ela e por outros sujeitos, a importância da entrega antecipada do planejamento das atividades a serem realizadas no momento das intervenções às professoras regentes e, ainda, a ressalva sobre a falta de interação dos estagiários com os demais sujeitos da escola. Nota-se, portanto, que o estágio curricular ainda não compõe o cotidiano da escola, porque sujeitos que lá estão clamam pelo básico em uma parceria: a participação nas ações concretizadas ao longo do estágio curricular.

No que se refere à importância das contribuições do estágio curricular na sala de aula ou na escola, dos 11 sujeitos pesquisados, quatro consideraram como sendo um momento importante e sete avaliaram como muito importante. PR4-S2, PR6-S1, P3-S3, P1-S1, e D2-S2 justificaram sua relevância na formação do futuro professor, porque *“É uma forma de os estudantes verem*

como é a rotina do professor. Ter essa experiência contribui muito para a formação.” (PR6-S1), porque “Com os estágios, os alunos aprendem bastante a prática de uma sala de aula e, com essa vivência, ao chegarem ao mercado de trabalho, poderão realizar uma prática docente ainda melhor.” (P1-S1).

Tem-se, assim, o reconhecimento de que o estágio é o momento em que o futuro professor conhece a realidade da escola, significando uma vivência importante antes da entrada no mercado de trabalho, um tempo que, segundo Ostetto (2011), torna-se necessário, tendo em vista que favorece o conhecimento de muitos jeitos de ser professor. Conforme PR4-S2,

O Estágio Curricular poderá ser uma grande contribuição na formação do professor, caracterizando-se como objeto de estudo e reflexão. Ao estagiar, o futuro professor passa a enxergar a educação com outro olhar, procurando entender a realidade da escola e o comportamento dos alunos, dos professores e dos profissionais que a compõem. Com isso faz uma nova leitura do ambiente (escola, sala de aula, comunidade), procurando meios para intervir positivamente.

PR1-S3, PR2-S3, PR3-S2, PR5-S2, D3-S3 e P2-S2 afirmam que o estágio contribuiu com o trabalho das professoras regentes, pois *“A maioria das estagiárias demonstrou interesse em auxiliar a professora regente e isso contribui ao trabalho docente.” (PR5-S2). “No que diz respeito ao período de observação, para a sala de aula é muito importante, pois as estagiárias ajudam muito a professora regente, corrigindo cadernos, tomando leitura, recortando e colando atividades etc.” (PR3-S2), até porque as “[...] observações detalhadas auxiliam na melhor aprendizagem dos alunos.” (PR1-S3), “Quando recebemos os estagiários, temos oportunidade de recebermos novas ideias, novos conhecimentos que poderão ser aprimorados e inseridos no contexto escolar.” (D3-S3), “O estágio contribui para fazermos uma reflexão coletiva sobre a importância da teoria com a prática.” (P2-S2). Segundo PR2-S3, o estágio se torna “[...] importante à medida que o estagiário busque fazer um trabalho consistente, trazendo informações novas e de forma dinâmica aos alunos, mostrando conhecimento daquilo que está apresentando e estar motivado com isso”.*

De acordo com esses sujeitos, a permanência dos estagiários no contexto da sala de aula tem apresentado benefícios, porque lhes são delegadas atividades que precisam ser realizadas diariamente pelas

professoras regentes, mas que, muitas vezes, não são efetivadas devido à falta de tempo, uma carência que parece ser suprida quando se tem os estagiários na sala de aula.

Entretanto, cabe uma ressalva, porque é relevante que o estagiário esteja também no contato direto com as crianças, de modo a perceber como se dá a construção do conhecimento, porque se nota que, na ESC2-S2, as atividades atribuídas aos estagiários estão vinculadas à correção de cadernos, tomar leituras, recortes e colagens, aquelas que auxiliam a professora regente, mas não favorecem a construção dos saberes docentes, especialmente os experienciais, que estão relacionados ao saber fazer e ao saber ser, aqueles advindos da experiência individual e coletiva do professor com os alunos e colegas de profissão (TARDIF, 2002), sendo importante, conforme já mencionado, que a professora regente aponte a eles a relevância de tais atividades na docência.

Segundo PR3-S2, além do auxílio nessas atividades, os estagiários “[...] *trazem novidades e suscitam reflexões acerca da teoria e da prática*”, aspecto que pode mobilizar os sujeitos da escola à revisão de suas ações, favorecendo melhorias na prática docente e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes. De acordo com Milanese (2012, p. 219), “[...] quando bem conduzido, o estágio proporciona uma interação profícua entre universidade e escola, por meio da qual todos os sujeitos envolvidos saem enriquecidos em relação à aprendizagem do processo educativo”.

Trata-se de uma parceria que ainda precisa ser atenuada entre as escolas e a universidade pesquisada, de modo que esse momento seja de aprendizagens, tanto para os futuros professores como para aqueles que já se encontram no exercício da profissão (OSTETTO, 2011), pois “[...] a partilha de escolhas e de responsabilidades com a qualidade do ensinar e do aprender em sala de aula produz conhecimentos que permitem agir sobre a própria realidade.” (FERNANDES, 2008, p. 159).

Por esse motivo, Lima e Aroeira (2011, p. 118) indicam “[...] a necessidade de diálogos reflexivos entre os formadores e os formandos, entre a escola e a universidade, entre os alunos da educação básica e os professores que recebem os estagiários”. Segundo Ostetto (2011), o diálogo entre a universidade e a escola pública, bem como entre o professor regente e

o futuro professor é um campo promissor para a melhoria dos problemas da realidade escolar e da qualificação docente.

Nessa perspectiva, instaura-se uma corresponsabilidade entre a universidade e a escola, no momento do estágio curricular, tendo em vista oportunizar melhorias na formação docente e nos saberes dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que requer deixar de olhar especificamente para as falhas nas práticas dos estagiários, envolvendo-os em atividades que propiciem vivenciar a complexidade do ato de ensinar.

Quando questionados de que maneira o estágio poderia contribuir nas ações da escola e dos professores já atuantes, PR6-S1 coloca que *“Os estagiários já contribuem bastante durante o tempo de observação, ajudando os professores em correções e em apoio aos alunos. E com as intervenções eles contribuem trazendo atividades diferenciadas para as aulas”*. Em sua resposta, a professora regente aparenta estar satisfeita com a forma como o estágio tem sido realizado na ESC1-S1, no que se refere a como ocorreram as observações e as atividades efetivadas pelos estagiários no instante das intervenções. Contudo, é um ponto crítico a ser revisto, conforme apontado por P1-S1, a mudança do cotidiano da escola para os futuros professores vivenciarem por mais tempo o exercício da docência, no instante das intervenções.

Na resposta de PR4-S2, fica em evidência a importância do compromisso do professor regente com os estagiários, visto ter a função de ser o seu orientador no campo:

O professor regente deve ter consciência da importância do trabalho coletivo, de trocar experiências, de auxiliar o estagiário na sua formação, pois um aprende com o outro num sistema de cooperação. Deve-se ter como ponto de partida a discussão coletiva de um trabalho que comece com a realidade do aluno e, dessa forma, o estagiário percebe que o trabalho docente, a coletividade, implica partilha, reflexão, comprometimento, interatividade e formação permanente. O professor estagiário pode contribuir com a escola, pois está em processo de formação, está em contato com conteúdos e discussões teóricas atualizadas dentro da universidade.

Além de demonstrar o compromisso da professora regente com as ações do estagiário, ela destaca a valorização do diálogo para a troca de experiências entre eles, tendo em vista atender a criança a partir da sua

realidade, porque é ela a razão de existir da escola. Sobre como trabalhar com essas crianças, Sacristán (2005, p. 210) indica que a escola

[...] deveria educar ensinando; porém não conteúdos mortos, por mais valiosos que os consideremos, mas todos aqueles que sejam capazes de apresentar aos estudantes como valioso para viver e entender o mundo, para saber qual é seu papel, as possibilidades que se abrem a eles e a diversidade de caminhos possíveis pelos quais podemos continuar aprendendo.

Tem-se, portanto, o olhar de PR4-S2 para a realidade dos alunos daquela escola, tendo em vista atuar com formas de ensino que possam “[...] elevá-los e transformá-los, fazendo com que cresçam em todas as suas possibilidades, por ser a educação um direito.” (SACRISTÁN, 2005, p. 210). Sendo da mesma escola (ESC2-S2), P2-S2 pontua que:

De maneira geral, o estágio pode contribuir trazendo novas reflexões advindas dos estudos nas universidades, nos momentos em que as estagiárias estão observando, planejando e atuando. Essas contribuições fazem com que os professores que já atuam reflitam sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

Frente aos apontamentos de PR4-S2 e de P2-S2, professora regente e pedagoga, é possível inferir que o estágio desencadeia reflexões sobre os processos de ensinar e de aprender efetivados na escola, motivo pelo qual se faz importante os estagiários encaminharem com antecedência às professoras regentes seus planos de aula, porque na sua elaboração está sempre expressa uma concepção de educação. Então, de posse deles, as professoras regentes podem pensar sobre suas ações, visto que no plano de aula se contempla “[...] o que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer” (LIBÂNEO, 1994, p. 24), expressando, conforme indica Luckesi (1998, p. 42), os rumos da ação pedagógica do professor,

[...] pois ela não é neutra, como todos nós sabemos. Ela se insere num contexto maior e está a serviço dele. Então, o primeiro passo que nos parece fundamental para redirecionar os caminhos da prática pedagógica é assumir um posicionamento pedagógico claro e explícito [...] que possa orientar diuturnamente a prática pedagógica, no planejamento, na execução e na avaliação.

Então, ainda que se tenham opiniões diferentes sobre como pode ser efetivada a prática pedagógica, a reflexão em torno dela, por professores em formação e professores já atuantes, torna-se um ponto fundamental, pois, de acordo com Garrido (2002, p. 45): “O conflito de pontos de vista aguça o espírito crítico, estimula a revisão das opiniões, contribui para relativizar posições.”, sendo importante a participação das professoras regentes no instante em que os estagiários planejam as atividades para a intervenção.

Nesse viés está a resposta de PR1-S3, relatando que o estágio pode auxiliar nas ações da escola e dos professores já atuantes, *“Fornecendo possibilidades e atualizações para que os professores possam melhorar e ampliar suas atuações como regentes”*. Faz-se aparente, portanto, nos apontamentos de PR1-S3, PR4-S2 e P2-S2, que há uma expectativa sobre a efetivação do estágio curricular, conforme fora anunciado por S2 em uma das reuniões efetivadas com os estagiários, pois, segundo ela: *“Existe uma expectativa acerca da intervenção na escola. Eles sempre esperam que a gente leve algo novo.”* (S2).

Nessa perspectiva vem também a resposta de D1-S3, que sugere que sejam possibilitados momentos em que os professores regentes e os estagiários possam socializar seus conhecimentos, o que oportuniza ganhos para ambos, conforme expõe:

Os estagiários e professores atuantes deveriam ter um tempo maior para dialogar e trocar conhecimentos, a partir do momento que essas ações se tornarem possíveis só trará benefícios, tanto para a formação do graduando quanto para ações pedagógicas da escola.

Frente ao exposto, cabe ressaltar que, nas reuniões teóricas de S1, S2 e S3, houve orientações por parte delas aos estagiários para que eles acompanhassem as professoras regentes no momento da hora-atividade, já que, geralmente, eles se utilizam desse instante para o planejamento da prática pedagógica e para a organização de outras atividades que se fazem necessárias no dia a dia da sala de aula.

Isso parece não ter acontecido ou não houve tempo suficiente para interação entre eles. Esse instante poderia ser utilizado para o compartilhamento de experiências e o estabelecimento de uma relação mais próxima, visto que consta, no estudo de Rodrigues (2008), que o vínculo entre

estagiários e professores regentes favorece a elaboração de novas propostas de trabalho na escola e, assim, a superação de uma prática solitária, tanto por parte dos estagiários como dos professores regentes.

Existe um ponto a ser ponderado, ainda, quando se fala em estágio curricular, porque existem escolas que não propiciam ao estagiário participar da rotina do professor regente, preenchendo todo o tempo em que ele lá está com atividades que pouco ou nada contribuem para a apreensão e a compreensão do cotidiano da escola e da atuação docente. Aspecto que precisa ser repensado, pois

É, principalmente, no exercício da profissão, no “chão” da escola que o estagiário se constitui professor, porque ali é um espaço rico de oportunidades de aprendizado e constituído por alunos que vivenciam todos os dias os prazeres ou desprazeres das ações planejadas ou não. (MILANESI, 2012, p. 214).

Destaca-se esse ponto pelo fato de ter sido anunciado anteriormente, por PR3-S2, que os estagiários auxiliaram muito o professor regente ao corrigirem os cadernos, tomarem leitura dos estudantes, recortarem e colarem atividades. Como já mencionado, o estágio curricular consiste, especialmente, em oportunizar ao futuro professor conhecimentos a respeito da intencionalidade do professor regente em cada uma das atividades efetivadas junto aos estudantes, de modo a compreenderem os motivos pelos quais foram propostas e quais benefícios propiciaram na aprendizagem das crianças, deixando de ser atividades que apenas ocupam o tempo do estagiário na escola.

Frisa-se, com isso, a relevância de os estagiários compreenderem a necessidade da intencionalidade em cada ação docente, porque a sua atuação, no contexto da sala de aula e da escola, precisa ter por objetivo a transformação de uma determinada realidade (VÁZQUEZ, 1968; AMARAL et al., 1996) mediante o exercício da práxis, que demanda atribuir sentido àquilo que está sendo concretizado (KOSIK, 1976). Então, é importante os estagiários saberem o objetivo de cada atividade proporcionada ao aluno.

As sugestões de PR2-S3, PR3-S2, PR5-S2 e D2-S2 visam às mudanças na estruturação do estágio curricular. PR2-S3 propõe “*Distribuir os estágios no decorrer do ano, de forma que não acumulem tantas intervenções numa*

mesma época”. Ainda sobre as intervenções, PR3-S2 indica ser necessário *“Melhor organização das estagiárias com relação aos materiais pedagógicos; o respeito à rotina diária da escola; terem mais autoridade com as crianças e estarem melhor preparadas para a aplicação dos conteúdos”*, aspectos já mencionados para os aspectos práticos. Sobre o período de observação, PR3-S2 sugere que seja *“[...] maior na mesma turma em que será feita a regência”*, aspecto também já indicado anteriormente. D2-S2 indica que, *“Além da observação, os estagiários organizem brincadeiras durante o recreio. No brincar podemos conhecer melhor os alunos. Além de observar, acompanhar as atividades realizadas em sala, individualmente”*. Nos apontamentos de D2-S2, há, inclusive, a sugestão para que a permanência dos estagiários em sala de aula, nesse formato de estágio em duplas, seja repensada, porque se torna mais viável ser individual. Já PR5-S2 confirma ser importante o *“Auxílio aos professores regentes em sala de aula.”*, sugerindo que seja *“Implantado projetos de jogos com os alunos e aumentar o tempo do estágio de observação nas escolas”*.

Escutar o que os sujeitos que compõem o cotidiano das escolas onde o estágio curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental aconteceu permitiu captar as percepções sobre como entendem esse momento na formação dos futuros colegas de profissão e, além disso, saber como ele interfere na escola e na sala de aula, dando voz àqueles que estão diretamente ligados a essa experiência, pois, conforme indica Azanha (1998a, 1998b, 2004), a formação de professores precisa acontecer a partir das necessidades da escola, então o que fora anunciado por eles precisa ser tomado para análise, tendo em vista a tentativa de reinventar o estágio curricular de forma que se concretize a partir da relação de parceria entre a escola e a universidade, apresentando ganhos aos envolvidos.

Contudo, para saber como o estágio curricular tem interferido na formação e na atuação para a docência, foram consideradas também, neste estudo, as percepções de alunas egressas da universidade pesquisada, por serem aquelas que se encontram no exercício da profissão, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, após vivenciarem tal momento na instituição pesquisada.

6 O ESTÁGIO SOB A VISÃO DE QUEM SE ENCONTRA NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: O QUE AFIRMAM AS ALUNAS EGRESSAS

[...] os saberes oriundos da experiência são, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho.

Tardif (2002, p. 21)

A escolha pela docência demanda desse profissional proporcionar às pessoas aprenderem e se desenvolverem a partir do acesso ao conhecimento, ou seja, pela apropriação daquilo que a humanidade produziu. No entanto, essa ação não pode acontecer apenas a partir da reprodução de práticas, porque foram aquelas vivenciadas pelo docente na condição de aluno. O ser professor demanda uma atuação intencional, de modo que as atividades empreendidas no interior das escolas sejam efetivadas, porque foram identificadas como contributivas à humanização dos sujeitos.

Diante da especificidade da docência, olhar para a formação inicial, em especial, para a concretização do estágio curricular é imprescindível, visto que as vivências interferem na formação e na atuação do futuro professor, se levar em consideração que a identidade docente é construída ao longo da vida (CATANI, 1998; TARDIF, 2002).

Então, para saber como o currículo tem implicações na formação e na atuação para a docência, foi aplicado, em 10 alunas egressas do curso de Pedagogia da universidade pesquisada, que se encontram no exercício da profissão, o questionário, elaborado com perguntas fechadas, a fim de obter dados pessoais e, também, com as seguintes perguntas abertas: (1) Qual a finalidade do estágio curricular?; (2) O estágio curricular contribuiu para a sua atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? () Sim. () Não. Por quê?; (3) As ações do supervisor de estágio contribuíram para sua atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? () Sim. () Não. Por quê?; (4) Se sim, das ações realizadas pelo supervisor de estágio, cite duas que você considera contributivas à formação e à atuação docente. Justifique sua resposta.; (5) No que se refere à importância das ações do supervisor de estágio curricular na

sua formação e atuação docente, atribua uma nota conforme escala: () 1- Muito importante () 2- Importante () 3- Pouco importante () 4- Sem importância. Justifique sua resposta.; (6) Quais mudanças você considera pertinente acontecer na estruturação do estágio, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nesta universidade, tendo em vista que ele contribua ainda mais para a formação dos futuros professores? Justifique sua resposta.

Em resposta à primeira pergunta, que buscou saber acerca das finalidades do estágio curricular, as alunas egressas afirmaram que ele auxilia o futuro professor a (a) ter contato com a realidade da escola; também (b) fornece subsídios teóricos e práticos para compreensão da realidade e c) proporciona conhecer o campo de atuação profissional do pedagogo, além de AE6 anunciar que, pelo fato de já atuar como professora durante a graduação, reconheceu que o estágio lhe d) proporcionou rever a própria prática.

No que se refere ao reconhecimento que tiveram acerca do estágio curricular proporcionar o contato com a realidade da escola, AE2, AE5, AE8 e AE10 evidenciaram que esse momento da formação inicial “[...] *leva o aluno [estagiário] a conhecer como se dá o trabalho realizado nos anos iniciais do ensino fundamental [...]*.” (AE2); “*Orienta o graduando quanto à sua futura prática, propiciando os primeiros passos no desenvolvimento de seu papel laboral.*” (AE5); “[...] *proporciona uma pequena vivência de como é o nosso trabalho.*” (AE10), ou seja, “[...] *com o estágio pudemos ter uma pequena noção de como seria nosso futuro como professoras e quais desafios encontraríamos na nossa trajetória, como docentes.*” (AE8). Momento que, segundo Valdemarin e Costa (2006, p. 208), propicia “[...] um novo olhar sobre o ambiente onde desenvolverão as atividades profissionais [...]”, porque nesse instante as graduandas vão com o olhar de quem investiga a realidade, tendo em vista compreender como se configura o cotidiano escolar. Ademais, segundo Certeau (1996, 1998), o cotidiano se constitui conforme agem os sujeitos praticantes, tendo sempre como resultado certa performance que se faz presente naquele espaço.

Frente ao exposto pelas alunas egressas, assim como o indicado em documentos institucionais (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2007b, 2008) e nacionais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002), o estágio favoreceu a elas conhecerem o que acontece na realidade da escola, podendo ter noção dos

desafios impostos à profissão e, a partir disso, pensar sobre como agir, conforme expõe AE10: “[...] *as reflexões realizadas no estágio me auxiliaram a ter uma prática mais criativa e transformadora na sala de aula.*” (AE10).

Além do reconhecimento de que o estágio curricular viabilizou o contato com a realidade da escola, as alunas egressas expressaram que a finalidade do estágio é também proporcionar a percepção acerca da relação teoria e prática nas salas de aula (AE1; AE4; AE7; AE9), e isso ele favoreceu, segundo AE1, pois “[...] *o estágio oportunizou aos formandos experienciarem realidades diversas, conforme as diversas teorias que estudamos.*”, de modo a ter “[...] *vivências e entendimento das diferentes realidades das salas de aula, bem como da organização do espaço escolar e dos trabalhos desenvolvidos neste ambiente.*” (AE4). De acordo com AE7, participar do estágio possibilitou “*Observar a prática, relacionar, executar e problematizar os conteúdos/teorias aprendidos durante a licenciatura*”, uma ação que viabilizou

[...] a reflexão sobre a ação educativa, proporcionando a articulação entre os pressupostos teóricos estudados na Universidade e a prática no contexto educacional, de modo que foi possível conhecer um pouco da realidade, os desafios, a diversidade e suas especificidades, os conflitos, as práticas e ações de alguns professores. De tal modo que pude refletir sobre a prática educativa desenvolvida no campo de estágio, considerando minha formação acadêmica e profissional. (AE9).

Frente ao exposto, as alunas egressas, professoras já atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, reconheceram que o estágio se configurou como o espaço em que, valendo-se da teoria estudada na universidade, proporcionou-lhes compreender como se organiza o cotidiano da sala de aula e da escola, no que se refere à configuração do espaço e das diversas práticas pedagógicas efetivadas pelas diferentes professoras regentes com as quais tiveram contato. Conforme afirma Certeau (1996,1998), os produtos culturais apropriados pelos sujeitos são por eles transformados e aplicados, a partir de táticas que produzem novas práticas e, assim, novas formas de fazer, motivo pelo qual cada professora regente atua de uma forma.

Além disso, o contato com a diversidade de práticas que se efetivam no cotidiano da escola e a análise delas, a partir das teorias estudadas ao longo do curso, pode propiciar aos professores iniciantes o reconhecimento de que

toda prática está embasada em uma teoria, sendo importante que aconteça a partir da intencionalidade, pois, segundo Souza (2001, p. 6), muitas vezes,

[...] desenvolvidas pelos professores no interior da sala de aula, confusas no emaranhado das diversas teorias que as fundamentam, perdidas no intrincado das muitas tendências pedagógicas, enleadas no impenetrável das múltiplas metodologias de ensino, geralmente [as ações docentes] processam-se de forma acrítica, evidenciando uma postura de neutralidade que tende a cair no ecletismo destituído de propósitos, porque também destituído de compreensão quanto ao significado da ação.

Além do reconhecimento das teorias que têm embasado a prática das professoras regentes, AE3 expressa que o estágio curricular proporcionou aprender “[...] *com o pedagogo e com o diretor sobre como acontece o trabalho nesses ambientes, mas também conhecer os desafios com os quais eles convivem.*”, sendo “[...] *um campo rentável para pesquisa, porque favoreceu perceber as diversas visões e embates que enriquecem o campo educacional*”. Em relação ao apontamento de AE3, tem-se o estágio como um momento de aprendizagem com os diversos sujeitos, sendo também reconhecido como campo de pesquisa, o qual pode desencadear novas ações a serem realizadas na escola, para transformação da realidade identificada (VÁZQUEZ, 1968; KOSIK, 1976), porque:

A partir destas vivências, adquiridas por meio das observações e intervenções propostas, é possibilitado aos futuros pedagogos transformar a realidade encontrada, aplicando novas metodologias e contribuindo para o uso de novas práticas de ensino. (AE4).

Aparece, nas respostas, a importância do olhar para as necessidades da escola, tendo em vista ressignificar as ações, caso sejam percebidas como ineficientes à ampliação do conhecimento dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, não basta apenas identificar uma determinada necessidade ou dificuldade, é preciso também agir sobre ela, visto que, conforme anunciam Vázquez (1968) e Kosik (1976), entre teoria e prática precisa existir uma atividade transformadora que envolve a organização de formas concretas de ação para a transformação da realidade.

Fica expressa, nas palavras de AE4, a importância de transformar a realidade, efetivando-se, desse modo, o exercício da práxis, o que só é

possível acontecer mediante o conhecimento da realidade (VÁZQUEZ, 1968; KOSIK, 1976), pois, conforme ressalta Azanha (1998b), é preciso atentar para o contexto da atual escola, uma entidade coletiva, composta por diferentes sujeitos e, por conseguinte, por diversas práticas, convicções etc. Segundo AE5,

[...] o estágio teve a finalidade de propiciar o exercício da práxis aos graduandos, permitindo a união da teoria e da prática, porque o que eu estudei na universidade ajudou a compreender o que acontecia na escola onde eu fiz o estágio e também na turma em que trabalho.

Ainda sobre o estágio proporcionar subsídios teóricos práticos, cabe uma ressalva aos apontamentos de AE2 e de AE10, pois, segundo elas, o estágio possibilitou também “[...] colocar em prática conhecimentos adquiridos ao longo do curso de formação.” (AE2), “[...] permitindo perceber se a teoria que aprendemos na graduação é possível aplicar na prática.” (AE10). Faz-se importante elas compreenderem que o estágio vai muito além da hora da prática (PIMENTA, 2001; PIMENTA; LIMA, 2006) e, ainda, que a teoria estudada ao longo da graduação dará embasamento para compreender o que acontece na prática, porque é o repensar sobre a realidade, à luz da teoria, que favorece o encaminhamento de propostas que podem estabelecer melhorias no espaço escolar.

Diante disso, apresento a indicação de Caimi (2008, p. 95) acerca da relevância de formar o professor para o ato reflexivo, aquele que

[...] seja capaz de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar, de mobilizar conhecimentos, recursos e procedimentos para a sua superação, de avaliar a adequação das suas escolhas, e, finalmente, de reorientar a ação para intervenções mais qualificadas no processo de aprendizagem dos alunos.

Nota-se, portanto, que, nessa concepção de professor reflexivo, demanda-lhe identificar uma determinada realidade e agir sobre ela, pois, de acordo com Libâneo (2004, p. 138),

A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de um sólido conhecimento teórico, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar.

AE3 e AE4 reconhecem que o estágio ajudou a conhecer o campo de atuação profissional do pedagogo, visto que se configura *“[...] como um mecanismo de suma importância para o futuro profissional, isto porque o mesmo oferece respaldos significativos no que condiz ao rumo profissional que o graduando irá seguir, ou seja, em quais níveis irá atuar [...]”*. (AE3). Segundo AE4, o estágio propiciou aos futuros profissionais conhecimentos acerca de *“[...] outras áreas de atuação do pedagogo [...]”*, que não se restringem à docência.

Nessa concepção, o estágio se tornou oportuno para o futuro pedagogo conhecer as suas possíveis atuações, além de ter a oportunidade de perceber em quais níveis e modalidades gostaria de atuar, a partir do que fora vivenciado, pois é importante a identificação com os educandos com os quais irá trabalhar e, sobretudo, a busca por informações sobre as suas especificidades. Nesse caso, é possível agir diante dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que abrange a faixa etária de 6 a 10 anos.

Reitera-se que, primordialmente, a função *“[...] do professor é organizar o meio de modo a provocar o interesse da criança e levá-la a agir para aprender, pois é a atividade do sujeito sobre o mundo que lhe permite apropriar-se do conhecimento e da cultura.”* (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 80), visto que, na faixa etária indicada, eles se encontram na idade escolar em que se intensifica o acesso aos fundamentos científicos do conhecimento.

A título de complementação, AE6 – estagiária que já atuava na função docente enquanto ainda cursava a graduação – afirmou que o estágio lhe proporcionou reflexões sobre a própria prática, conforme expõe: *“[...] No meu caso, que já atuava na área, contribuiu para que pudesse adquirir mais experiência e ver onde eu estava falhando durante a minha atuação, como regente de sala”*. A resposta de AE6 possibilita afirmar que o estágio curricular propiciou aprendizagens também para quem já se encontrava no exercício da profissão, possibilitando a ressignificação da identidade profissional e das ações didáticas que têm sido concretizadas junto às crianças.

Assim, o estágio se configura, para quem já está no exercício da profissão, como espaço e tempo de repensar sobre o fazer docente, porque proporciona reflexões sobre a própria prática, a partir da apropriação de teorias

estudadas na universidade e da intervenção de uma pessoa mais experiente, a supervisora do estágio, um aspecto indicado por Zeichner (2000), Pimenta e Lima (2006) e em Brasil (2008) como essencial na efetivação do estágio curricular. Pimenta e Lima (2010, p. 139) apontam, ainda, que a realização do estágio para graduandos que já atuam na função docente contribui como se fosse uma formação continuada:

O estágio para os professores-alunos que já exercem o magistério tem seu sentido e significado a partir da natureza do trabalho docente, que requer constante revisão das práticas, no sentido de tornar o professor um sujeito que constrói conhecimentos, com capacidade de fazer análise de sua prática fundamentada em um referencial teórico que lhe permita, como resultado, a incessante busca de educação de qualidade e as escolas serão sempre o ponto de partida e de chegada aos estágios e nas ações de formação contínua de professores. (Ibid., p. 139).

Acerca das contribuições do estágio curricular para a atuação docente, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, todas as alunas egressas afirmaram que existiram, porque, *“[...] quando bem feito, sempre contribui na formação do universitário, principalmente pela oportunidade de exercer ações orientadas por um professor com experiência, neste caso contribuíram muito as ações da supervisora.”* (AE1). Do mesmo modo que AE1 pontua acerca do papel da supervisora, AE2 coloca:

Quando se fala em estágio curricular, é importante ressaltar a importância do papel do supervisor, pois é ele quem direciona a atuação do estagiário e faz as intervenções necessárias para que o estágio tenha um objetivo e esse seja alcançado.

Fez-se explícito na resposta de ambas as egressas (AE1; AE2) que as intervenções das supervisoras foram essenciais, porque auxiliaram a terem ações favorecedoras à formação e à atuação docente. Como supervisoras, cabe-lhes serem as mediadoras entre a universidade, a escola e os estagiários, de maneira a garantirem que todos tenham ganhos. Sobre isso, AE2 complementa: *“[...] eu aprendi muito a partir das intervenções da minha supervisora. Conhecimentos que eu levo para minha sala de aula”*.

Dessa maneira, demonstra-se que as intervenções da supervisora repercutiram na atuação profissional de AE2, sendo possível afirmar que o

acompanhamento sistemático das ações que se efetivam no cotidiano do estágio é de grande valia, porque o estar junto com o estagiário favorece saber como pensa e age esse futuro professor, possibilitando à supervisora intervir para a correção daquilo que ainda se apresenta como inadequado, uma concepção de supervisão que atua para “[...] a produção de novos/outros sentidos sobre a profissão docente.” (CAIMI, 2008, p. 63).

Além da importância das supervisoras no desenvolvimento do estágio curricular (AE1; AE2), em suas justificativas, as alunas egressas apontaram que esse momento contribuiu na escolha do nível ou do campo em que gostariam de atuar (AE3; AE5; AE7), como confirma AE3: “[...] *anteriormente eu não tinha nenhuma experiência ou vivência em sala de aula [...] [e o estágio pôde] auxiliar em minha escolha para lecionar neste nível*”. Nessa mesma perspectiva estão os posicionamentos de AE5 e AE7:

Em todos os estágios realizados (infantil, fundamental e gestão) tive contribuição para compreender o mercado de trabalho no qual estava me inserindo. Eles auxiliaram, mesmo que rapidamente – pois a carga horária foi pouca – ao conhecimento do campo. (AE5).

Apesar de a carga horária ser reduzida, em minha opinião, para a formação de professores, contribuiu para minha formação, pois foi o único momento em que pude ter contato direto com os diferentes campos de atuação do pedagogo e, assim, auxiliando em minha decisão enquanto profissional. (AE7).

Entretanto, compõe a fala de AE5 e AE7 o fato de o estágio proporcionar pouco tempo de carga horária, um apontamento feito também pelas supervisoras (S2; S3), pelos estagiários, no momento do seminário de estágio e até por sujeitos que compõem a escola. Então, diversos sujeitos envolvidos no processo do estágio curricular reconheceram a carga horária como insuficiente à formação dos professores que atuarão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Diante disso, torna-se viável repensar sobre o tempo que os futuros professores têm para vivência das ações docentes e para a compreensão da realidade da escola na formação inicial, porque acaba sendo muito reduzido, tendo em vista que os futuros pedagogos vão para a realidade escolar somente após um tempo de aquisição da teoria, uma estruturação de curso que precisa ser repensada.

Assim sendo, rever a carga horária dos estágios curriculares, bem como de que forma se dá a sua distribuição ao longo da graduação, é importante, indicação também presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015).

Outro aspecto apontado pelas alunas egressas acerca das contribuições do estágio para atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental refere-se ao fato de permitir perceber aspectos relacionados à ação docente, como a importância do planejamento e da adaptação das atividades às necessidades das crianças, de forma que atendam à diversidade de sujeitos que compõem a sala de aula (AE3; AE4; AE10), conforme explana AE3: *“[...] o estágio ampliou meus horizontes no que diz respeito aos conteúdos, formas de intervenção docente, apoio pedagógico e relação professor/aluno que eu levo para minha atuação”*.

Isso propicia *“[...] uma reflexão sobre as práticas utilizadas, as quais dão certo, o que é necessário mudar para tornar mais prazeroso e eficaz o trabalho nos variados âmbitos de ensino.”* (AE4); além disso, *“O estágio foi importante para aprender como preparar aulas, atuar (intervenção), conhecer diferentes turmas/níveis e crianças e conhecer a rotina do espaço escolar.”* (AE3). Tem-se a indicação, pelas alunas egressas, de que o estágio curricular favoreceu refletir sobre aspectos relacionados ao ato de ensinar e à relação professor e aluno, aspectos importantes para a ocorrência de aprendizagens.

Acredito que contribuiu para perceber que o planejamento é essencial para as aulas, ele deve ser flexível, pois nem sempre tudo que planejamos dá certo. E eu vejo isso na minha atuação. O professor deve compreender o perfil da turma para pensar nas atividades certas. E, além de tudo, que atividades diferenciadas fazem toda a diferença no aprendizado. (AE10).

A percepção do imprevisível na sala de aula se fez presente na resposta de AE10, bem como a relevância de se valer da variabilidade didática, da aplicação de diversos modelos de atividades e estratégias diferenciadas para favorecer a aprendizagem, levando em consideração a diversidade de alunos existente no mesmo espaço.

Destaca-se, portanto, com embasamento em Vasconcellos (2000), que

reconhecer a importância do planejamento é essencial, mas compreender que essa ação mental precisa se materializar em planos de aula é relevante, porque neles são elencados objetivos, conteúdos, estratégias, recursos, formas de avaliação e fundamentos teóricos em que está pautada a ação pedagógica, ou seja, com a elaboração do plano de aula não se tem apenas um documento burocrático, mas a previsão intencional do quê, como e por que será ensinado, a partir do conhecimento das especificidades da turma.

De acordo com o que expõe Masetto (1997, p. 86), “O plano é um documento escrito que materializa um determinado momento de um planejamento. É a apresentação, de forma organizada, de um conjunto de decisões”. Segundo Vasconcellos (2000, p. 148), trata-se da “proposta de trabalho do professor para uma determinada aula ou conjunto de aulas. Corresponde ao nível de maior detalhamento e objetividade do processo de planejamento didático. É a orientação para o que fazer no cotidiano”. AE6, a egressa que já atuava como docente quando ainda era graduanda, coloca:

Durante o estágio curricular pude perceber os meus erros enquanto regente de sala e aprender outras maneiras de transmitir conhecimentos de forma prazerosa para o educando. A partir disso, eu pude fazer diferente no plano de aula e na prática. (AE6).

Ela indica novamente que a vivência do estágio favoreceu a ressignificação da própria prática, sendo importante pensar como estruturar o estágio curricular para graduandos já atuantes na área de formação e, no caso, no exercício da docência.

AE8 e AE9 fazem apontamentos sobre o estágio ter propiciado perceber os desafios a serem enfrentados pelo professor, seja no campo educacional (AE9) ou na sala de aula (AE8), pois, ainda que se faça previsão do que se pretende realizar, existem “[...] situações que fogem à ordem do previsto, do estático, que dependem do contexto, do acontecimento, do sentido.” (CAIMI, 2008, p. 239) e saber lidar com o imprevisível é importante.

Ainda sobre a imprevisibilidade, AE2 expressa: “[...] *quando realmente vamos assumir uma sala de aula, em determinada escola, nos deparamos com uma série de questões que temos que aprender a lidar, que o estágio não possibilitou vivenciar.*” (AE2). O posicionamento exposto é uma realidade,

porque ser estagiário é bem diferente de ser professor, pois, no estágio, mobilizam-se saberes da docência, mas, na condição de discente, portanto, de aprendiz (SILVA, 2011). A vivência da docência, na realidade escolar, o estagiário terá, efetivamente, com a atuação enquanto profissional.

Ainda que no estágio se pretenda oportunizar aos futuros professores terem acesso à realidade da escola, será o tempo vivido na profissão que favorecerá a construção da identidade docente, conforme afirma Tardif (2002, p. 20), porque “[...] ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”. Esse mesmo teórico deixa claro que a interiorização do fazer docente se dá com e na experiência, por isso os saberes construídos ao longo da história de vida e dos primeiros anos da atuação profissional são importantes. Eles serão o alicerce das ações, interferindo na personalidade de qualquer trabalhador.

Esse é o motivo pelo qual Tardif (2002) recomenda que a formação de professores aconteça a partir do contato com a escola, como uma forma de favorecer o futuro professor a estabelecer vínculos entre os conhecimentos teóricos e a ação pedagógica, refletindo sobre ela mediante a teoria estudada na universidade.

No que concerne às ações das supervisoras no estágio curricular, se contribuíram ou não para a atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, todas as egressas afirmaram que acharam muito significativas: “[...] *aprendemos muito com as correções e orientações, principalmente no início da carreira, em que precisamos de muito apoio para evitar as falhas.*” (AE1). As atitudes das supervisoras contribuíram, ainda, “[...] *para o entendimento acerca da postura docente no ensino fundamental. No processo de estágio, a minha supervisora ofereceu também materiais de apoio condizentes à prática que seria efetivada.*” (AE3). Então, ter o acompanhamento sistemático das ações pela supervisora teve importância para as alunas egressas: “[...] *com seus apontamentos eu pude melhorar a cada dia de intervenção e eu trouxe o que aprendi para minha prática atual.*” (AE4).

Nota-se que a atuação das supervisoras aconteceu conforme proposto por Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), para propiciar a reflexão da estagiária, agora professora já atuante, sobre a própria atuação, de modo a ter

responsabilidade quanto à tomada de decisão acerca das práticas concretizadas na sala de aula, porque é importante o olhar para a realidade escolar.

Então, o aspecto que se fez muito presente na fala das alunas egressas diz respeito à contribuição das supervisoras na efetivação da prática pedagógica. Elas explicitaram que os apontamentos favoreceram o pensamento sobre as ações que seriam empreendidas nas intervenções, de modo “[...] *que a minha aula ficasse mais rica em termos de conteúdo e de aplicar atividades interessantes.*” (AE10), “[...] *porque foi no estágio que pude vivenciar a importância de um bom planejamento, para que este contribua com a aprendizagem dos alunos.*” (AE7). Logo, “*Eu pude aprender muito com minha supervisora de estágio, desde a forma como planejar a aula até a importância de ter diferentes maneiras de ensinar.*” (AE6), “*Pois conseguimos desenvolver atividades diferenciadas com as dicas e propostas apresentadas pelo supervisor, o que pôde ser levado para minha prática hoje.*” (AE8).

Aparece, na resposta de AE6, a importância das diversas formas de ensinar, suscitando, novamente, a variabilidade didática, a qual tem por objetivo ensinar o mesmo conteúdo de um jeito diferente (NASCIMENTO; SOUZA, 2013), considerando a diversidade de alunos que compõe a sala de aula, pois se sabe que cada um aprende de uma forma. Segundo AE2, as intervenções da supervisora:

Não interferiram só durante a regência nos estágios, mas na atuação enquanto profissional, pois os apontamentos feitos durante o estágio serviram como lembranças/exemplos/orientações em algumas situações do cotidiano escolar, como na hora do planejamento que realizo para as aulas agora, que já sou professora.

Nessa mesma perspectiva estão as falas de AE4, AE5 e AE9. De acordo com elas, as supervisoras auxiliaram:

Durante a elaboração dos planos de aula, na relação e como comportar-se diante de determinadas situações com o pedagogo, professor, diretor. Além de fazer com que refletíssemos sobre a prática e a mudança desta (quando necessário), a partir dos estudos feitos nas reuniões. (AE4).

Todos os supervisores foram presentes em relação à construção dos planos de aulas e intervenções realizadas. Contribuíram sugerindo ideias para serem incorporadas ao plano de aula, agregando

criatividade e aprendizado para as crianças. Após as intervenções, os supervisores davam feedback das ações realizadas, contribuindo para aprimoramento dos demais planos e ações. (AE5).

Pois toda a exigência, estudos, leituras, pesquisas, orientações na elaboração de planos de aulas, os apontamentos sobre as intervenções durante o estágio contribuíram para minha reflexão e aprendizado, tanto crescimento pessoal como profissional, de maneira que eu posso aplicar na minha prática e ação educativa. (AE9).

Portanto, o caminhar, paralelamente, das supervisoras com as estagiárias – agora alunas egressas, que se encontram no exercício da docência –, possibilitou o aprimoramento das ações docentes, porque a análise da própria prática não se deu a partir das próprias concepções, visto ser importante os apontamentos de outros sujeitos para a melhoria das ações. Como corroboram Zeichner (1993) e Contreras (2002), o professor não se torna reflexivo sozinho, mas na interação com outras pessoas, por meio de uma relação social que oportuniza aos envolvidos reverem seus pontos de vista, o que pode promover a emancipação dos professores.

Então, a relação estabelecida entre as supervisoras e as estagiárias é relevante, porque, conforme anunciaram as alunas egressas, promoveu a reflexão e a melhoria das práticas que, hoje, elas têm em suas salas de aula. Fica expressa também, na resposta de AE5, a relevância do *feedback* e, na de AE9, que os apontamentos atribuídos pelas supervisoras de estágio favoreceram o aprimoramento das ações docentes, sendo possível notar que a mediação acerca do que já sabiam e ainda precisam saber se fez presente no decorrer do estágio curricular.

Sobre as ações realizadas pelas supervisoras de estágio que as alunas egressas consideraram contributivas à formação e à atuação docente, cada uma das alunas egressas citou duas. A ação reconhecida por elas como a mais importante foi o auxílio das supervisoras na elaboração dos planos de aula (AE3; AE4; AE6; AE7; AE8; AE9; AE10), pois, segundo as ex-alunas, houve: (a) disponibilização de materiais de apoio, (b) atenção voltada para a diversificação das atividades, de modo a atender às necessidades das crianças, (c) sugestões sobre como trabalhar com os temas propostos pelas professoras regentes, (d) embasamento teórico intencional nas atividades planejadas, (e) necessidade de se voltar os olhares para os objetivos propostos

a cada aula, (f) indicação de atividades lúdicas, que podem ser trabalhadas junto dos estudantes dos Anos Iniciais e, ainda, (g) o olhar para a interdisciplinaridade, conforme consta em suas falas:

A disponibilização de materiais de apoio para os estagiários foi relevante, porque é de suma importância o supervisor auxiliar o estagiário neste quesito, pois o mesmo obtém claramente o que o deve ser utilizado para que as intervenções dos estagiários sejam significativas. (AE3).

A busca por fazer um trabalho significativo, sempre estudar e diversificar metodologias quando necessário, a fim de atender e suprir as dificuldades de aprendizagem. Bem como conhecer as ações propostas, a metodologia utilizada, trabalho que já se desenvolve no espaço, para que, assim, possa planejar o seu, de modo que de fato atente às necessidades do grupo. (AE4).

Contribuições para o aprimoramento do plano de aula: considerando a inexperiência quanto à docência, foram importantes as ideias e referências recebidas pela supervisora de estágio. Puderam dar mais embasamento teórico para as intervenções. (AE5).

Auxiliar na preparação do plano de aula dando sugestões de como e por que desenvolver o tema escolhido. (AE6).

Elaboração do plano de intervenção, pois este é o momento de estudo, pesquisa, confronto entre a realidade observada (mesmo que num curto prazo), a teoria aprendida e o fazer docente. Execução do plano de intervenção, pois é o primeiro momento em que o estagiário tem a possibilidade de vivenciar a prática da docência. (AE7).

A maneira de se fazer o plano de aula, estrutura, organização, entre outras. As atividades lúdicas para se trabalhar em sala de aula dos anos iniciais. (AE8).

Orientações na elaboração de planos de aulas. Essa parte de elaboração de planos de aula no estágio dos anos iniciais foi muito significativa, exigiu muita reflexão sobre a elaboração das atividades propostas e para elencar os objetivos geral e específico, na qual o supervisor de estágio nos orientou e fez de fato compreender o que é preciso atingir com os mesmos. Trabalhar a interdisciplinaridade durante a elaboração do projeto de intervenção foi uma das mais “difíceis”, posso dizer assim, pois eu teria que pensar como articular conteúdos e assuntos totalmente diferentes, parecia “impossível”, no entanto, com todas as pesquisas realizadas, leituras, criatividade e orientações do supervisor, foi possível elaborar um projeto totalmente interdisciplinar, trabalhando as disciplinas de Ciências, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa e História articuladas. De modo que foi possível compreender qual é a proposta e objetivo dessa metodologia. Nesse sentido, quando solicitada a trabalhar um projeto interdisciplinar, é possível elaborá-lo sem maiores dificuldades e sabendo como deve ser. (AE9).

Orientação e supervisão referente a como fazer o planejamento, pois as sugestões da supervisora são muito boas para que a aula fique mais rica. Sugestão de atividades e de como conduzi-las, pois ela tem um olhar mais aberto e tem mais experiência, a sugestão de

algumas atividades vem nos ajudar a pensar em atividades parecidas e ter novas ideias. (AE10).

O auxílio das supervisoras foi uma ação reconhecida como significativa por elas (S1; S2; S3), pelos estagiários e, ainda, por sujeitos que compõem a escola, conforme já evidenciado. As alunas egressas indicaram que o acompanhamento pelas supervisoras propiciou-lhes conhecimentos dos saberes necessários ao exercício da docência, favorecendo a atenção para as necessidades dos alunos com os quais atuam em suas salas de aula.

Sobre isso, consta nas respostas que foi necessário conhecer esses alunos “mais de perto” (AE3; AE6; AE4; AE8), o que pode acontecer, segundo Ostetto (2011), por meio da observação e da escuta atenta ao aluno, de maneira que ele seja o ator principal no processo de ensinar e de aprender. Nessa visão, todas as ações planejadas e efetivadas precisam ter por referência as necessidades dos alunos, porque só é possível afirmar que houve ensino quando acontece a aprendizagem, ou seja, quando há avanços no conhecimento dos estudantes.

De acordo com Sacristán (2005, p. 211), a educação escolar não deve “[...] manter o menor no que é, mas, partindo de como são os sujeitos, deve elevá-los e transformá-los, fazendo com que cresçam em todas suas possibilidades, por ser a educação um direito”. Então, o auxílio das supervisoras na produção e na efetivação dos planos de aula oportunizou ao futuro professor a percepção da importância da intencionalidade nas atividades, de modo a superar o ensino embasado na memorização, ou seja, na pedagogia transmissiva (OIVEIRA-FORMOSINHO, 2007a, 2007b).

Como já tratado anteriormente, existem outras formas de conceber o ensino e a aprendizagem, conforme expõe AE9, afirmando que a atuação da supervisora favoreceu conhecer a atuação a partir da interdisciplinaridade:

Eu pude compreender como o trabalho na sala de aula se concretiza com a interdisciplinaridade, porque ele acontece mediante a integração das áreas do conhecimento e seus profissionais. Como vivenciei isso no meu estágio, eu busco trabalhar assim na minha sala de aula.

Fica evidente pelas alunas egressas que o acompanhamento do estágio curricular por alguém mais experiente (ZEICHNER, 2000; PIMETA; LIMA,

2006; BRASIL, 2008) é uma ação importante, visto que oportuniza a revisão do que ainda precisa ser ajustado para a efetivação do exercício da docência na perspectiva da pedagogia participativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007a, 2007b).

O reconhecimento pelas alunas egressas da necessidade de ajustes em suas ações foi decorrente de outra ação que se fez também presente nas respostas de alunas egressas como significativa à formação e à atuação docente: o *feedback*. Sendo assim, AE1, AE2, AE5, AE6 e AE9 apresentaram em que momento ele aconteceu e o que favoreceu. Diz AE1 que ele foi atribuído “[...] *nos momentos de intervenção.*” (AE1), sendo expresso por AE5 que: “*Os feedbacks recebidos permitiram o aprimoramento das ações que ocorreram posteriormente, objetivando sempre o melhor, para alcançarmos um ensino cujo objetivo principal era o aprendizado das crianças.*”

Ainda sobre o *feedback*, AE6 compartilhou que “*Sempre houve uma devolutiva de como foi a regência. Essa ação considero importantíssima, pois é só através dela que podemos perceber onde e como melhorar nossa atuação em sala.*”. AE9 também revelou que os apontamentos da supervisora contribuíram para o seu aprimoramento pessoal e profissional, que repercutiu de forma positiva na sua atuação em sala de aula.

Inferese, portanto, que ser posicionado acerca do próprio desempenho é importante para o futuro professor, porque, assim, ele sabe se está indo na direção correta a fim de oportunizar o aprendizado aos estudantes, visto ser essa a função do professor. Então, “Atribuído por uma pessoa mais experiente, de maneira escrita ou oral, o *feedback* tem como objetivo chamar a atenção do estagiário para o que ainda precisa aprender para se tornar o profissional professor.” (NASCIMENTO; BARBOSA, 2014, p. 239).

Ao atentar para as respostas de AE2 e AE3, é possível afirmar que a presença e a atuação das supervisoras ao longo do estágio foi essencial, pois “*O acompanhamento durante todo o estágio, as orientações, os estudos realizados, os textos repassados contribuem para a formação e atuação docente.*” (AE2). Ademais, “[...] *o estagiário sente-se mais seguro obtendo o supervisor por perto, para que, ao estar em eventualidades que não sabe resolver, possa recorrer ao seu supervisor e resolver de maneira correta.*” (AE3), sendo, portanto, um “porto seguro” aos futuros professores, porque

sabem que podem contar com esse profissional sempre que necessário.

Todavia, ainda que se tenha a supervisora como alguém a quem se pode recorrer nos momentos difíceis do estágio, frisa-se a necessidade de formar um professor que saiba lidar com o imprevisível, que se impõe a cada dia no contexto da escola e da sala de aula (LAHIRE, 1997; CARDEAL; MARIANO; LUCATELLI, 2012), e que tenha compromisso político na sua tomada de decisão (KINCHELOE, 1997).

Além das ações já apresentadas, AE1 diz que uma conduta também importante das supervisoras foi *“Estimular o formando a relacionar a experiência de campo com a teoria estudada na universidade, sem julgamentos, porque tentamos analisar as ações das professoras com embasamento teórico”*. Com essa explanação, fica claro que, no momento do estágio curricular, houve atenção para as práticas das professoras regentes, mas não para julgá-las como convenientes ou não, mas para identificar seus embasamentos teóricos. Desse modo, suas ações foram interpretadas a partir da teoria estudada na universidade, o que favorece a compreensão da relação entre teoria e prática e, também, direciona o olhar das futuras professoras para as próprias concepções.

Cabe destacar que as intervenções das supervisoras são oportunas, porque é importante chamar a atenção dos estagiários para a análise do que acontece no cotidiano da escola, mas sempre com o olhar voltado para os sujeitos que compõem esse dia a dia, de modo a respeitar a forma como as professoras regentes, homens ordinários, têm desenvolvido suas práticas, pois as artes do fazer são resultantes de uma criação engenhosa, porque perpassa pela forma como cada um lida com aquilo que lhe foi imposto (CERTEAU, 1996, 1998).

Como coloca AE2: *“Quando eu vou planejar minhas atividades, lembro do que eu vi no estágio e o que dizia a minha supervisora, mas faço adaptações para as necessidades da minha turma”*. Nota-se que as vivências no estágio interferem na atuação das alunas egressas, visto que, de acordo com Catani (1998) e Tardif (2002), as práticas empreendidas pelos professores, em suas salas de aula, são decorrentes das vivências que tiveram ao longo da vida. Diante disso, é possível inferir que

[...] o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações. (CUNHA, 2004, p. 530).

Esse aspecto é confirmado por AE2, que complementa: *“Eu adequo o que eu vivi no estágio para a realidade dos meus alunos na escola em que eu atuo”*. Evidencia-se, ainda, que o estágio curricular, efetivado mediante o acompanhamento das supervisoras, oportunizou a percepção às alunas egressas sobre a importância de as práticas serem modificadas, porque precisam atender a uma determinada escola, a uma sala de aula ou a um aluno específico, sendo relevante identificar de onde vêm e em qual direção precisam ir, exercício que se concretiza, segundo Gómez (1992), a partir da reflexão na ação, tendo em vista não permitir que a prática pedagógica se torne, com o tempo, repetitiva, rotineira, inconsciente e mecânica.

Em relação à importância das ações das supervisoras do estágio curricular na formação e na atuação docente, oito delas consideraram que são ações muito importantes e duas avaliaram como importante, ficando em evidência, na resposta de AE1, que *“A sua figura e atuação faz toda a diferença no desenrolar do estágio, porque a gente se faz um profissional com o auxílio de outro mais experiente, e a mediação é fundamental em qualquer tipo de aprendizagem”*.

Ao ter a vivência, no estágio, da intervenção da supervisora para auxiliar na ampliação das aprendizagens, o professor que atuará nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental vai tendo consciência de que, se o acompanhamento desse profissional lhe foi importante, do mesmo modo será o seu junto aos alunos que estão sob sua responsabilidade. Assim, a atuação do supervisor junto ao estagiário, conscientemente, para reorganização das ações, pode favorecer a ele alcançar outro patamar de conhecimento, ou seja, ampliar seus saberes para o exercício da docência.

Fica expresso na fala de algumas das alunas egressas que a atuação da supervisora possibilitou-lhes estabelecer relações entre a teoria estudada na universidade e o que acontece na realidade da escola (AE2; AE5; AE6; AE7; AE9). Conforme expõem:

Acredito que, sem a presença do supervisor, o estágio seria apenas uma obrigação acadêmica sem propósito, no qual não haveria aprofundamento e referência teórica para o embasamento da prática. Seus questionamentos auxiliaram a perceber essa relação. (AE5).

O estágio curricular é muito importante para a formação do docente, porque possibilita ao estudante uma aproximação da teoria aprendida na graduação, a prática do docente frente à sala de aula, além de levá-lo a refletir frente aos desafios observados. (AE7).

Considero muito importante, pois o supervisor nos orienta, nos instrui, nos ensina, nos instiga a pensar e refletir sobre nossas ações e a prática educativa em si, bem como nos faz crescer, pessoal e profissionalmente, aprendendo e refletindo sobre a teoria e a prática. (AE9).

Segundo AE2, “Sem a ação e o acompanhamento do supervisor, o estágio não tem uma finalidade clara, o planejamento e as ações ficam ‘soltas’; a atuação não tem uma contextualização, uma base teórica”. Tal fala demonstra a falta de clareza acerca do fato de que toda ação está sustentada em uma teoria, sendo essencial o supervisor proporcionar aos estagiários essa compreensão, pois, mesmo sem o acompanhamento sistemático dele, as ações dos estagiários sempre terão uma base teórica.

De acordo com AE8, o supervisor auxilia a “[...] termos uma pequena noção de como seria agir em uma sala de aula”. Além disso:

[...] é ele quem vai avaliar o nosso trabalho e ensinar outras questões que, talvez, sem um supervisor para orientar, não aprendêssemos tanto, acredito também que o supervisor passa uma certa tranquilidade e segurança para as intervenções nas instituições. (AE10).

Percebe-se, portanto, que a supervisora é vista como a pessoa que ampara os futuros professores em suas angústias, normal nessa fase, segundo Caimi (2008, p. 169), por existir a insegurança, o medo e a sensação de despreparo para o exercício da docência. “Trata-se, assim, de uma fase complexa, repleta de sentimentos ambíguos, que desafia os futuros profissionais a refletirem e a tomarem posição quanto ao que é ser professor”.

Todo esse amparo visa auxiliar o estagiário que, ainda na condição de aluno, assume a postura profissional docente, aquela que precisa oportunizar às crianças a ampliação de seus conhecimentos, um caminho que até pode ser trilhado sem auxílio de outra pessoa mais experiente, mas que pode não acontecer a partir de uma postura crítica e reflexiva. Segundo AE8: “Hoje,

como professora, eu tento atuar de maneira crítica, porque essa foi a orientação da minha supervisora de estágio”.

Além disso, o acompanhamento pelas supervisoras visa auxiliar os estagiários a vivenciarem o exercício da docência no contexto da realidade da escola, demarcado pela “[...] imprevisibilidade inerente à situação complexa que é a sala de aula [...]” (CAIMI, 2008, p. 170). De acordo com AE4, a atuação das supervisoras do estágio curricular requer

[...] contribuir para uma formação íntegra de seus futuros parceiros de trabalho. Porém, há supervisores que não exercem sua função de auxiliar os estagiários quanto à elaboração, planejamento, auxílio em variadas situações que podem acontecer dentro desses espaços. Embora aconteçam essas situações, muitos supervisores de estágio estão dispostos a contribuir, de fato, com a formação dos discentes, os quais tornaram a minha formação significativa, não vazia.

Frente ao exposto, infere-se que o supervisor não pode ser uma figura fictícia, aquela que apenas consta nos documentos institucionais e não se faz presente no cotidiano do estágio curricular, porque o seu acompanhamento e a sua intervenção visam oportunizar aos estagiários conhecerem a complexa tarefa de ser professor, de modo que, quando estiverem no exercício profissional, atuem para a promoção dos saberes daqueles que se encontram sob sua responsabilidade.

Além das supervisoras, podem auxiliar os estagiários no reconhecimento da importância das ações docentes as professoras regentes, se oportunizarem aos futuros professores vivenciarem o cotidiano da sala de aula e, ainda, se tiverem espaço para a exposição das experiências delas. Nesses moldes, a formação inicial acontece a partir do compartilhamento dos diferentes saberes, contando com a participação de quem está no dia a dia da escola.

Quanto às mudanças que consideram pertinentes acontecer na estruturação do estágio curricular, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nesta universidade, tendo em vista que ele contribua ainda mais à formação dos futuros professores, AE4, AE5 e AE8 indicaram que seria importante: “Não deixar dois estágios para o quarto ano, momento em que estávamos fazendo TCC.” (AE8), “[...] pois é um ano de sobrecarga, devido à finalização do TCC, relatórios e artigos que são pedidos em disciplinas e também nos estágios.” (AE4).

Esse posicionamento também se fez presente no seminário de estágio como sendo um dos aspectos dificultadores aos estagiários e, ainda, na fala de S2 e S3, pois as supervisoras também reconhecem que, no 4º ano desse curso de Pedagogia, o aluno fica sobrecarregado, sendo necessário fazer mudanças no projeto pedagógico do curso.

Outra mudança indicada como pertinente por algumas das alunas egressas (AE2; AE5; AE7; AE9; AE10) refere-se à carga horária do estágio, conforme seus posicionamentos:

Acredito que o tempo de estágio deve ser maior; possibilitar que os alunos tenham mais estudos teóricos e façam mais planejamentos; tenham um tempo maior de atuação em sala de aula, devendo passar por todos os níveis e turmas. (AE2).

Ampliar a carga horária do estágio. [...] o estágio era realizado apenas em um dia da semana, não permitindo aos graduandos considerar a rotina semanal da escola, mas apenas um dia dela. [...] dificultando conhecer outras ações das professoras regentes, em outros dias da semana. (AE5).

As mudanças que sugiro são em relação à carga horária. A duração do estágio, em minha opinião, é insuficiente para formar profissionais aptos para atuarem em salas de aula. É notória a diferença de um profissional formado em licenciatura para um profissional formado em licenciatura acrescido de magistério, que tem como característica a prática. (AE7).

Por mais que o tempo de estágio parecia suficiente para minha futura atuação docente, ao chegar na instituição de ensino e me deparar com uma sala de aula que eu assumiria, parecia que eu ainda não estava totalmente preparada e, ao decorrer dos dias, foram surgindo tarefas burocráticas que eu deveria fazer e que eu não havia realizado ainda e/ou não me sentia apta a realizar. Por isso acredito que o estágio deve ter uma carga horária ainda maior, ou seja, mais atuação na prática, vivências na sala de aula e, se possível, serem exploradas todas as séries dos anos iniciais mais a fundo. (AE9).

Penso que o estágio deveria acontecer um ano inteiro, de preferência no horário da faculdade, pois acredito ser muito pouco tempo de estágio, além de ser uma vez na semana, não conseguimos acompanhar o progresso total da turma, ele poderia ser bloqueado. (AE10).

Em seus relatos (AE2; AE5; AE7; AE9; AE10), consta a insuficiência da carga horária destinada ao estágio curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, porque as alunas egressas reconhecem a necessidade de esse momento da formação inicial ter mais estudos teóricos (AE2), de vivenciarem mais a prática e o cotidiano da escola e, principalmente, da sala de aula (AE2;

AE5; AE7; AE10), além da importância de serem preparadas para “[...] o cumprimento das atividades burocráticas que fazem parte do dia a dia da escola.” (AE9).

AE3 pontua como é difícil a efetivação do estágio para os graduandos que moram em outra cidade, sugerindo que sejam priorizados a cumprirem o estágio curricular em escolas próximas à universidade, conforme expõe:

Acredito que uma mudança pertinente seria referente aos estagiários que não moram na cidade de Londrina. Desse modo, seria mais interessante que esses educandos pudessem fazer o estágio o mais próximo da universidade possível, devido à dificuldade de deslocamento e horários de transporte. No meu caso, fiz o estágio no Colégio Aplicação, e me ajudou bastante, pois, estando na universidade, o transporte e o deslocamento eram muito mais fáceis e eu chegava mais cedo em casa, o que não ocorreria se eu tivesse de me deslocar da universidade para um campo de estágio em outra região. (AE3).

Sobre isso, foram solicitados esclarecimentos à coordenadora do estágio (CE), no momento da sua entrevista. Segundo ela:

Este também é um problema para a coordenação de estágio. No tempo em que eu estou na coordenação, eu tive um caso de uma aluna que já era professora regente em outra cidade, que não teve jeito, ela teve que vir fazer o estágio aqui na nossa cidade, porque não houve possibilidades do supervisor atendê-la na cidade dela. Na ordem de entrada no formulário, ela não conseguiu a vaga que ela queria, então ela conversou comigo e explicou por que precisava de um determinado campo de estágio, próximo à universidade. Eu até conversei com a supervisora, que se dispôs a abrir a vaga para essa aluna, mas nem precisamos de ajustes, porque outra aluna trocou de campo e surgiu a vaga. (CE).

Há, portanto, por parte da CE e dos supervisores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, um movimento para acolher os graduandos em suas especificidades, mas existem também situações que impedem que isso aconteça como gostariam, pois “[...] o nosso seguro de vida atende a uma ou a duas cidades próximas da nossa cidade [...] e ainda não existe ajuda de recursos financeiros aos supervisores para deslocamento no momento das visitas aos campos de estágio.” (CE). Sendo assim, não basta ter boa vontade para atender o aluno naquilo que ele precisa, pois o indicado em documentos institucionais pode impedir esse atendimento, como o fato do seguro de vida

ressaltado pela coordenadora do estágio (CE). Assim, a supervisão direta acontece, mas sob as condições possíveis.

Já AE9 chama a atenção para a importância de, na graduação, o futuro professor ter contato com alunos com necessidades educacionais especiais, de modo a ter vivências que possibilitem a todos os alunos dos Anos Iniciais aprenderem:

Outra questão que considero fundamental é que os alunos possam ser orientados, instruídos a como trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs) na prática, os alunos de inclusão que necessitam de uma atenção e/ou atividades diferenciadas, se possível que o estágio possibilitasse a cada acadêmico um tempo maior de vivências com esses alunos com diferentes necessidades, tanto deficientes físicos como intelectuais, e até mesmo alunos com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade). Talvez pudesse ficar encarregada de um “estágio” desse tipo a própria disciplina de Educação Especial, pois considero importante o acadêmico se preparar, tanto através da teoria quanto da prática, a desenvolver uma proposta metodológica que proporcione a todos os alunos um desempenho pedagógico e uma aprendizagem significativa, principalmente para os alunos com necessidades educacionais especiais. (AE9).

A sugestão de AE9 é pertinente, mas há que se considerar que, se a carga horária atualmente atribuída ao estágio está sendo avaliada como insuficiente, como se daria a inclusão de mais um estágio? Esse apontamento de forma alguma desconsidera a importância das futuras professoras serem preparadas para oportunizarem o avanço das aprendizagens de alunos com necessidades educacionais especiais, mas nos chama a refletir sobre a importância da reformulação do projeto pedagógico do curso, ou, quem sabe, sobre uma ação mais integrada entre as pessoas que compõem o cotidiano das escolas em que o estágio curricular acontece e a universidade, visto que parte desses alunos está nas salas de aula em que o estágio curricular se efetiva.

AE6 diz que “Os estágios deveriam acontecer ao mesmo tempo em que acontecem as disciplinas referentes ao ensino fundamental 1 [Anos Iniciais do Ensino Fundamental].”, mas cabe ressaltar que é essa a configuração do curso de Pedagogia nessa instituição, pois as disciplinas de Alfabetização e Didática da Matemática já acontecem no 3º ano e as demais – Didática da Língua

Portuguesa, da Geografia, da História e da Ciência – no 4º ano (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2010), aspecto também evidenciado no seminário de estágio como favorecedor no planejamento das atividades de intervenção, porque o que fora trabalhado nas disciplinas auxiliou no momento da elaboração dos planos de aula.

Escutar as alunas egressas proporcionou saber que o estágio curricular tem propiciado o contato com a realidade escolar e direcionado o olhar para as especificidades de seus alunos. Esteve presente em suas falas que a interpretação desse cotidiano se deu embasada em fundamentos teóricos, estudados pelos graduandos ao longo do curso de Pedagogia, tendo relevância o acompanhamento sistemático pelas supervisoras, pois elas contribuem de forma positiva na formação e na atuação dessas professoras. Mas, oportunizou saber também que ainda existem aspectos a serem revistos, porque ficou evidente a necessidade de repensar, especialmente, a carga horária destinada ao estágio ou, conforme já evidenciado, a forma como ela está distribuída.

7 NO ENTRELAÇAR DOS DADOS, O COTIDIANO DO ESTÁGIO CURRICULAR NO ANO DE 2016

[...] o cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível [...].

Certeau, Giard e Mayol (1996, p. 31)

Captar o cotidiano do estágio curricular na instituição pesquisada demandou reunir os dados adquiridos por meio dos instrumentos de coleta, compreendendo cada manifestação a partir do corpus teórico delimitado no estudo, pois, segundo Sánchez Gamboa (2008, p. 137):

O conhecimento se realiza quando captamos os significados dos fenômenos e desvelamos seus verdadeiros sentidos, recuperando (de forma também rigorosa) os contextos onde cada manifestação se articula com outras expressões, formando um todo compreensivo. Conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e nos contextos onde se expressam.

Diante disso, neste capítulo, expõe-se como se configurou o transcorrer do estágio curricular, no ano de 2016. Ressalta-se que uma grande parte dos dados foi captada a partir de observações, visto que elas aconteceram mediante o contato direto com os sujeitos envolvidos no estudo, sendo essas informações entrelaçadas com as adquiridas por meio dos instrumentos de coleta de dados, conforme descrito⁵.

Conforme consta em documentos consultados (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2010, 2015) e já relatados no terceiro capítulo, a carga horária a ser cumprida no estágio curricular obrigatório, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é de 100 horas, divididas da seguinte forma: reuniões teóricas, análise da proposta pedagógica do campo de estágio, observação participante, diário de campo, planejamento, intervenção, síntese reflexiva e seminário de estágio.

A observação ao longo de reuniões, em que as supervisoras fazem

⁵ Nas descrições dessas etapas aparece, por vezes, o uso do verbo conjugado em 1ª pessoa, visto que se apresentam as experiências da pesquisadora deste estudo nos momentos relatados.

estudo de textos e explicam toda a configuração do estágio, forneceu informações de etapas do estágio curricular que não tive acesso, sendo elas: a análise da proposta pedagógica do campo de estágio, a observação participante, o diário de campo e a síntese reflexiva. A saber, as observações no instante das reuniões objetivaram captar as reflexões desencadeadas a partir dos textos lidos, não pretendendo analisar a participação, o envolvimento ou o interesse dos estagiários.

7.1 REUNIÕES TEÓRICAS

As reuniões decorreram na universidade. Tive a oportunidade de observar reuniões que aconteceram antes da entrada dos estagiários no campo de estágio e depois que eles já tinham realizado as observações participantes. Nas primeiras reuniões, foram abordados assuntos relativos a como se daria a configuração do estágio curricular e a postura adequada do estagiário na instituição escolar, entre outras informações pertinentes ao contexto. Nelas, as supervisoras fizeram, também, uma breve apresentação sobre a escola (estrutura física, clientela atendida e número de alunos). Nas reuniões que ocorreram após a observação participante, ou seja, quando os estagiários já tinham ido ao campo de estágio, eles puderam expor suas vivências, as quais foram refletidas a partir da mediação das supervisoras. Foi possível verificar que elas buscaram preparar os estagiários para a entrada e a permanência no cotidiano da escola, orientando-os acerca da importância da captação do seu dia a dia.

Pude verificar, ainda, que as reuniões teóricas tornaram-se um espaço de interações entre os estagiários e a supervisora, porque os futuros professores puderam expor seus medos e suas angústias, sentimentos normais nessa etapa, segundo Caimi (2008), sendo eles sempre acolhidos por elas, uma relação considerada importante por Gonçalves e Gonçalves (2002, p. 597), porque

No processo de formação, o jogo relacional, entre formador e formando, assume uma importância crucial, na medida em que a relação entre eles se pode configurar como inibidora do desenvolvimento se for fechada, diretiva e constrangedora, ou

facilitadora do crescimento de ambos, se pelo contrário, se constituir como franca, autêntica e empática.

Além disso, estar presente nas reuniões teóricas propiciou perceber que os estudos e as reflexões ocorreram para os estagiários compreenderem a importância de atuarem embasados na pedagogia participativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007a, 2007b), tendo em vista proporcionar a melhoria das aprendizagens das crianças. Para isso, as supervisoras (S1; S2; S3) chamaram a atenção dos estagiários para o cotidiano da escola e para as necessidades dos educandos, conforme expõe S1: *“Ao estarem em sala de aula, vocês precisam auxiliar a professora, entender o que é essa escola, sobretudo as relações que nela se estabelecem e o mais importante, tentar perceber o que é preciso fazer para a criança aprender”*.

Assim, as orientações indicaram a necessidade de os estagiários exercitarem a capacidade de compreenderem a realidade da escola, principalmente em relação às necessidades dos estudantes, uma postura indispensável na atuação docente, porque, segundo Sacristán, (2005), as reformas que têm sido realizadas na educação estão se voltando muito mais para o professor do que para o aluno, deixando em segundo plano quem deveria ser protagonista nesse processo.

No que se refere aos textos utilizados, ainda que se tenha indicação no documento consultado (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2015) de quais seriam, nenhum deles foi lido nas reuniões. Para entender como se dá a escolha dos textos, no momento da entrevista com a coordenadora do estágio (CE) fiz esse questionamento. Então, a coordenadora explicou:

Temos o programa do estágio onde constam os textos a serem utilizados nas reuniões teóricas. Escolhemos aqueles de referência na área, sendo textos que abordam a importância do estágio e a parte prática, no que se refere àquilo que o aluno vai enfrentar no processo, como consta no texto da Oliveira. Mas, os supervisores podem se utilizar de outros textos que não estejam no programa do estágio. No início do ano letivo, os supervisores expõem os textos utilizados e a área decide se vai acrescentar ou não no programa, mas, tem essa flexibilidade.

Fica evidente, portanto, que existe uma seleção de textos realizada pelos docentes que compõem a área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, conforme citado no capítulo 3, mas essa não é seguida, porque os

supervisores têm flexibilidade para a escolha daqueles textos que consideram pertinentes ao seu grupo. Diante disso, tem importância a atualização do documento consultado, porque nenhum dos textos utilizados nas reuniões do estágio curricular efetivado no ano de 2016 consta nele.

Contudo, fica em evidência que, no documento elaborado pela área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2015), não se tem o cotidiano do estágio curricular, porque em algumas ações as supervisoras agiram cada uma ao seu modo, o que aconteceu na escolha dos textos utilizados nas reuniões, pois elas escolheram aqueles pertinentes ao seu grupo de estagiários, naquele contexto. Assim sendo, as supervisoras pesquisadas efetivaram os estudos teóricos embasadas nos seguintes textos:

Quadro 1 – Textos utilizados nas reuniões teóricas

	Textos	Supervisoras
01	PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. Em: Póiesis , v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2005/2006.	S1; S2; S3
02	MARTINS, Maria do Carmo. E se o outro é o professor? Reflexões acerca do currículo e da história de vida. Em: GALLO, Sílvia; SOUZA, Regina Maria de. Em: Educação do preconceito : ensaios sobre poder e resistência. Campinas: Editora Alínea, 2004, p. 103-118.	S2
03	MILLER, Stela; ARENA, Dagoberto Buim. A constituição dos significados e dos sentidos no desenvolvimento das atividades de estudo. Em: Ensino Em Re-Vista , v. 18, n. 2, p. 341-353, jul./dez. 2011.	S1
04	GUERRA, Miriam Darlete Seade. Reflexões sobre um processo vivido no estágio supervisionado : dos limites às possibilidades. 2005. Disponível em: < www.anped.org.br/sites/default/files/gt_08_11.pdf >. Acesso em: 14 jul. 2016.	S2
05	OLIVEIRA, Lúcia Colombaretti de. As regências de futuras professoras das séries iniciais: as primeiras experiências com a atividade de ensinar. Em: Fundamentos em Administração, Letras e Pedagogia , v. 1, n. 1, p. 27-30, 2005.	S3
06	ARAÚJO, Cristina Nalon de; NASCIMENTO, Mari Clair Moro. Formação inicial e estágio na pedagogia: vivências e reflexões. Em: Revista Eletrônica Pró-Docência/UEL . Edição n. 4, v. 1, jul-dez. 2013.	S1

Fonte: a própria autora

Os textos foram enviados aos estagiários, antecipadamente, para que eles fossem às reuniões com as leituras já realizadas. As supervisoras iniciaram as reflexões pelo texto de Pimenta e Lima (2006), problematizando

sobre o objetivo do estágio e o exercício da docência, enfatizando que, segundo as autoras,

[...] a finalidade do estágio é a de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso. Defendem uma nova postura, uma re-definição do estágio que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 13).

Cada supervisora agiu a seu modo ao promover as reflexões sobre os textos escolhidos, tendo uma singularidade na arte ou nas maneiras de fazer (CERTEAU, 1998) de cada uma delas. As reflexões contemplaram especialmente a importância da intencionalidade no ato educativo a ser concretizado mediante a práxis, no intuito de estabelecer melhorias em uma determinada situação identificada na sala de aula ou na escola (VÁZQUEZ, 1968; KOSIK, 1976; AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996).

A abordagem da intencionalidade na prática educativa, por parte de S3, aconteceu quando ela explorou o texto de Oliveira (2005), tendo em vista chamar a atenção dos futuros professores para o momento das intervenções, porque, segundo consta no referido estudo, suas estagiárias, ao desenvolverem as atividades propostas junto aos alunos, não se atentaram para o fato de estarem promovendo ou não aprendizagens, conforme explana a autora:

As alunas [estagiárias] não questionavam se as atividades propostas eram bem realizadas ou não pelas crianças, se haviam acrescentado novos conhecimentos, se provocaram discussões etc. Diziam, em sua maioria, que cumpriram a tarefa e “deu certo”, embora tenham tido falhas apontadas pela supervisora. (OLIVEIRA, 2005, p. 28).

Diante isso, ressalto que, quando no estágio curricular se pensa apenas no cumprimento da tarefa, sem desencadear análises acerca das suas implicações à formação do aluno, fica claro que esse momento acaba sendo reconhecido apenas como uma atividade burocrática que precisa ser cumprida para a conclusão da graduação. Desconsidera-se, assim, toda e qualquer reflexão sobre até que ponto as ações realizadas desencadearam a ampliação dos saberes das crianças.

A partir dessa abordagem do texto de Oliveira (2005), S3 atuou com questionamentos que pudessem chamar a atenção dos estagiários para o que os estudantes poderiam aprender a cada atividade aplicada, porque a função docente requer mapear as aprendizagens já efetivadas e aquelas ainda a serem alcançadas.

As intervenções das supervisoras aconteceram para instigar os estagiários a pensarem no exercício da práxis na ação docente, para isso elas os orientaram à identificação dos fundamentos teóricos que têm embasado o fazer docente das professoras regentes, “[...] *porque toda prática docente está embasada em uma teoria. Para isso, é certo que vocês terão que rememorar o que foi estudado ao longo do curso.*” (S1). Assim, S1 dá indícios de que o estágio não se converte na hora da prática, mas no momento de interpretar e entender o cotidiano da escola, quando os futuros professores teriam que recorrer às teorias estudadas na universidade.

Nessa direção é que estiveram também os apontamentos de S2, que lança a seguinte questão: *“A formação, no curso de Pedagogia, está dando embasamento para a leitura da realidade da escola? Vocês estão conseguindo fazer essa relação?”*. S3 também pergunta aos estagiários: *“Vocês têm consciência de qual teoria embasa a prática de vocês?”*. Assim, os estagiários são instigados a refletirem sobre a própria formação e a olharem para suas próprias concepções.

Despertar os estagiários para o embasamento da própria prática demonstra o compromisso das supervisoras em fazê-los compreender que toda prática está pautada em uma teoria, sendo essencial que, progressivamente, identifiquem qual ou quais tende(m) a embasar suas ações. Elas os instigaram a pensar em uma prática diferenciada daquela que tem sido vista na escola, a qual se assemelha à pedagogia transmissiva (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007a, 2007b). Segundo S1,

É preciso conhecer bem as teorias para poder fazer escolhas, porque, por exemplo, para trabalhar na perspectiva da Teoria Histórico-cultural, as crianças precisam participar ativamente das ações planejadas pelo professor. É preciso criar necessidades nessas crianças para o aprender, para isso, as ações precisam impulsionar positivamente os alunos para o aprender, comunicar, falar.

A fala de S1 indica aos estagiários a necessidade de o professor regente dar sentido àquilo que será abordado como estudo, de tal modo que o estudante encontre motivos e necessidade de alcançar uma determinada aprendizagem (MILLER; ARENA, 2011).

Dando continuidade às suas explanações, S1 afirmou que faria uma reflexão sobre a Teoria Histórico-cultural a partir do texto de Miller e Arena (2011) e justifica a importância de conhecerem essa teoria, visto que, conforme sua percepção, “[...] *a maioria dos textos que são trabalhados no curso de Pedagogia possui o embasamento da teoria Construtivista.*” (S1), sendo importante conhecerem outra perspectiva. Nesse momento, as ponderações de S1 levam em consideração o papel da escola no processo de humanização do sujeito, porque

A escola, responsável pela transmissão dos conhecimentos elaborados historicamente e sistematicamente organizados em uma estrutura curricular, exerce um papel fundamental na transformação dos sujeitos ao propiciar-lhes a apropriação desses conhecimentos e desenvolver-lhes as habilidades, capacidades e aptidões necessárias ao processo de sua objetivação como seres humanos. A escola funciona, então, como uma via para acessar o conteúdo cultural sistematizado, programado especialmente para desencadear um processo de ensino que promova nos alunos o seu processo de humanização. (MILLER; ARENA, 2011, p. 342).

Com essa ação, S1 desperta os estagiários para a intencionalidade na ação pedagógica e, ainda, para os fundamentos teóricos que a embasam, pois “[...] *na função de professores formamos sujeitos diferentes, dependendo dos pressupostos teóricos em que nos embasamos.*” (S1), pois cada teoria imprime uma ação diferente ao professor.

A supervisora 2 (S2) convidou as estagiárias a refletirem sobre o princípio da alteridade, a partir do fragmento do texto de Martins (2004). A conversa esteve voltada para o “[...] *estranhamento que pode acontecer entre nós e o outro no momento do estágio.*” (S2), visto que o espaço da escola já se encontra organizado e acaba tendo a inserção de outras pessoas, nesse caso, das estagiárias e da supervisora. As reflexões giraram em torno da necessidade de saber conviver com a diferença, pois o cotidiano da escola se organiza com diferentes sujeitos, cada qual com sua identidade, constituída a

partir das interações ocorridas ao longo da vida (CERTEAU, 1996, 1998). Então,

Ao encontrarmos os professores em seu ofício diário, vemos seres humanos ativos que traduzem para suas disciplinas e práticas pedagógicas as identidades e capacidades construídas ao longo de sua história de vida inteira, muitas vezes dando maior importância e maior valor àquilo que desenvolveram fora do espaço profissional e fora dos espaços de regulação do seu trabalho diário. Suas memórias, aconchegantes ou incômodas, são elementos que se apresentam em suas ações. (MARTINS, 2004, p. 107-108).

O que fora escrito por Martins (2004), acerca de como se dá a constituição das práticas docentes, é também expresso por Catani (1998) e Tardif (2002), pois, segundo esses autores, os saberes dos professores são construídos a partir das vivências tidas ao longo da vida, conforme expõe Catani (1998, p. 29): “[...] as próprias práticas profissionais dos indivíduos enquanto docentes devem muito aos processos formadores que eles próprios experimentaram ao longo do seu desenvolvimento”. Diante disso, S2 pontua que *“[...] não nos cabe julgar a prática da professora, porque ela tem motivos para efetivá-la de tal forma e é preciso considerar o contexto histórico em que ela teve sua formação”*.

Tal apontamento se fez presente também na fala de S1 e S3, que enfatizaram o tempo todo a importância do respeito com os sujeitos que estão na escola, em especial com a professora regente, porque é muito comum, no momento do estágio curricular, o estagiário direcionar o olhar para o que considera não estar bom (OSTETTO, 2011).

Mais do que isso, o estágio é o momento de troca de experiências entre quem vai ensinar e quem já ensina, um fazer junto que só tem sentido se for para a melhoria das aprendizagens dos educandos. Essa ação precisa ser estreitada na configuração do estágio curricular pesquisado, porque consta na verbalização de sujeitos que compõem as escolas a necessidade de mais tempo de diálogo entre os professores regentes e os estagiários, principalmente nos instantes de se pensar nas atividades a serem efetivadas nas intervenções.

Nas reuniões teóricas, foi conversado também a respeito das características das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, “[...]”

porque é essencial o professor saber com quem irá atuar.” (S2), pois “[...] as crianças dos anos iniciais são diferentes da educação infantil.” (S1) e “[...] o professor precisa conhecer as experiências dos seus alunos.” (S3). Assim, a supervisora instiga os estagiários a centrarem a atenção nas especificidades das crianças com as quais atuarão, uma conduta importante, pois, de acordo com Sacristán (2005), o olhar para as necessidades da criança ainda é muito precário, sendo priorizado o professor, o conteúdo, entre outros aspectos.

A partir do texto de Guerra (2005), S2 refletiu com seus estagiários o fato de o estágio ser uma via de mão dupla, porque o estagiário precisa da escola, mas também precisa contribuir para a melhoria da sua realidade, a partir do que aprendeu na universidade, o que tem relevância mediante o pensar juntos (OSTETTO, 2011). Aparentemente, isso ainda não se consolidou nesse estágio, o que foi constatado, especialmente, nos apontamentos de sujeitos da ESC2-S2, os quais clamam pela participação das professoras regentes na elaboração dos planos de aula.

Segundo Guerra (2005), um dos aspectos essenciais para esse tipo de relação é o estágio ser um espaço para reflexão das práticas pedagógicas, sendo “[...] necessário que o estágio e o estagiário entrem no programa da escola. Senão acaba-se assumindo que nós, que somos da universidade, temos toda a sabedoria e vamos transmitir essa sabedoria àqueles pobres mortais.” (GUERRA, 2015, p. 12).

Outra reflexão realizada por S1 diz respeito à cultura escolar, porque o exercício da docência demanda pensar em estratégias e atividades que ampliem a aprendizagem dos alunos, não sendo viável reproduzi-las porque foram vivenciadas na condição de alunos ou no estágio curricular. Para refletir sobre isso, S1 retoma o texto de Miller e Arena (2011), abordando o ensino e a aprendizagem a partir dos conceitos de sentido e significado. O diálogo se realiza a partir da seguinte questão:

[...] como realizar uma prática docente que vise à condução do processo de aprendizagem dos alunos por meio da ordenação de um processo de ensino que focalize as relações significado-sentido no interior das atividades de estudo, de modo que o aluno sinta a necessidade de realizá-las? (MILLER; ARENA, 2011, p. 346).

Diante dessa reflexão, apresentou-se, na fala de S1, a ressalva quanto à importância de seguirem teoricamente o que acreditam, tendo discernimento do motivo de tal escolha, porque a forma como o professor conduz a sua prática em sala de aula interfere na formação do sujeito, insistindo, assim, na importância da intencionalidade por parte do professor.

Ressalto que a coleta de dados, no instante das reuniões teóricas, por meio das observações, permitiu perceber que as supervisoras priorizaram uma escuta ativa aos estagiários, ação indicada como “[...] importante quando se pretende tornar o estágio um momento de aprendizagens.” (NASCIMENTO; BARBOSA, 2014, p. 234), porque elas os ouviram e fizeram ponderações relevantes ao exercício da docência, conforme anunciado por estagiários e alunas egressas.

7.2 ANÁLISE DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CAMPO DE ESTÁGIO

Sobre a análise da proposta pedagógica da escola, consta no documento elaborado pela área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da instituição pesquisada que se trata do momento em que os estagiários devem buscar a caracterização da escola e as concepções e práticas que embasam a ação da equipe (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2015). Essa etapa do estágio, segundo S2, *“[...] é importante porque permite perceber se ela subsidia o planejamento dos professores.”* (S2), ou seja, *“[...] se a prática na sala de aula acontece conforme consta no documento.”* (S1).

Em reunião teórica, S2 orientou as estagiárias a fazerem a análise desse documento após conhecerem a dinâmica da escola e da sala de aula, porque, dessa forma, poderiam confrontar o que fora visto com o que consta no documento, na tentativa de perceberem a relação entre teoria e prática estabelecida pela professora regente.

A ação de análise da proposta pedagógica da escola onde aconteceu o estágio favoreceu as futuras professoras a adquirirem conhecimentos sobre os princípios que norteiam a escola, porque nela estão expressos aspectos como: o perfil de aluno a ser formado, os conteúdos a serem trabalhados, as estratégias utilizadas para a compreensão deles, como deve ocorrer o processo avaliativo, quais os recursos físicos, materiais, humanos e financeiros

disponíveis. Tem-se, também, nesse documento, indicações sobre como precisa acontecer a gestão da escola e a prática pedagógica dos professores.

O fato de o estagiário estar na escola, em contato com o seu cotidiano e, ainda, ter acesso ao documento que indica como ele deve ser organizado, propicia-lhe saber o proposto no documento e o que acontece na realidade, de modo a perceber como se dá essa relação, conforme dito por S1 e S2 aos seus estagiários, pois, segundo Certeau (1998, p. 39), no cotidiano:

A uma prática racionalizada, expansionista, além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de “consumo”, esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante.

Ou seja, o que consta em documentos consultados pode ser materializado de um jeito diferente, porque a efetivação do proposto perpassa pelas interpretações que cada sujeito faz daquilo que lhe é imposto, sendo importante, no instante do estágio curricular, conhecer a realidade e o que consta em documentos da escola onde se concretiza o estágio curricular. Essa percepção foi evidenciada por estagiários no momento do seminário do estágio, quando alguns disseram ter percebido que a prática pedagógica das professoras regentes acontece diferentemente do proposto na proposta pedagógica.

Diante disso, a análise da proposta pedagógica pelos estagiários é um momento importante no estágio curricular, porque pode favorecer o reconhecimento da relevância de participarem da sua elaboração quando estiverem no exercício da profissão, pois muitas vezes se torna um documento burocrático, elaborado sem a participação dos professores e demais sujeitos que compõem a comunidade escolar, o que desencadeia um afastamento entre o que consta no documento e o que se faz no dia a dia.

7.3 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

No que se refere à observação participante, consta nos documentos consultados que ela se efetiva quando os estagiários estão na escola, por meio de rodízio às turmas que a compõem, podendo ocorrer individualmente ou em

duplas. Para tanto, existe um documento que subsidia o estagiário no direcionamento do olhar para a realidade da sala de aula, no intuito de contemplar ações específicas à docência (Anexo 1). (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2007b, 2015).

As orientações para esse momento se fizeram presentes nas reuniões, sendo enfatizado que “[...] *é preciso ajudar a professora naquilo que ela necessitar, além de tentar estabelecer vínculos com os alunos e perceber a realidade dos anos iniciais.*” (S3). S2 ressalta aos estagiários: “[...] *vocês deverão estar ativos na sala de aula, com postura sempre aberta ao diálogo*”. Foi explicado pelas supervisoras, ao longo das reuniões, que, no instante da observação participante, primeiramente os estagiários passariam por todas as turmas da escola, no intuito de conhecerem a dinâmica de cada sala de aula e, posteriormente, escolheriam em qual das turmas fariam a intervenção e vivenciaram a docência, o que realmente aconteceu.

A observação participante, em documentos consultados (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2007b, 2015), é indicada como uma das atividades do estágio que proporciona a apropriação da realidade escolar. Então, além das supervisoras orientarem os estagiários para a importância de estabelecerem relações com as professoras regentes e com os alunos, indicaram que seria relevante o envolvimento com os demais funcionários da escola, tendo em vista conhecerem um pouco mais a realidade. Ficou evidenciado nas respostas de sujeitos que compõem as escolas que os estagiários estiveram ativos em sala, auxiliando as professoras regentes no que se fizesse necessário, o que favoreceu a elas atenderem melhor as crianças.

Nessa fase do estágio curricular, de modo a não intervir ainda mais na dinâmica da sala de aula onde o estágio aconteceu, visto que somente estar presente nesse espaço já é uma interferência, não realizei coleta de dados ao longo das observações participantes, mas, sim, no primeiro dia do estágio, de modo a saber como os sujeitos envolvidos nesse processo se relacionam.

Logo, a observação no dia do início do estágio mostrou que as supervisoras acolheram os futuros professores de modo a tranquilizá-los, porque a ansiedade era grande, aspecto verbalizado por eles e também possível de ser identificado em seus semblantes. Propiciou perceber, também,

nas três escolas (ESC1-S1; ESC2-S2; ESC3-S3), uma abertura à concretização do estágio, pois a equipe escolar estava no aguardo dos estagiários e da supervisora, até porque a entrada nesse espaço só acontece após o contato antecipado pela supervisora e por toda a documentação providenciada, conforme evidenciado em documentos consultados (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2007b, 2015).

No entanto, ainda que a parceria tenha sido celebrada mediante a assinatura de documentos, há que ser revista nas relações estabelecidas, tendo por referência anunciações já mencionadas advindas de sujeitos das escolas.

7.4 DIÁRIO DE CAMPO

Segundo as orientações das supervisoras (S1; S2; S3), nas reuniões, o diário de campo seria elaborado a partir do registro pelos estagiários, dia a dia, do que foi vivenciado ao longo das observações participantes e também das intervenções. Além dessa orientação, as supervisoras recomendaram que o diário deveria estar fundamentado teoricamente, porque, desse modo, já auxiliaria na elaboração da síntese reflexiva (S1; S2; S3). Disseram elas:

Ele serve para realizar reflexões sobre o que foi visto a cada dia na escola. Durante as intervenções vocês devem registrar também. A cada dia registrado fazer uma reflexão acerca de como foi o dia. Ele será entregue ao final das observações para correção e orientações a vocês. (S1).

O diário de campo auxilia a olhar com mais clareza para o que acontece na sala de aula, mas a partir de uma perspectiva teórica. Então é preciso pesquisar também sobre como os estudiosos veem o que está acontecendo na escola. Claro que não daremos conta de tudo, mas vamos direcionar o nosso olhar, principalmente para as questões pedagógicas. (S2).

Na próxima reunião, vou entregar o roteiro de observações, para auxiliar vocês na elaboração do diário de campo. Vocês podem sugerir outros aspectos a serem observados na sala de aula, vou aguardar o retorno de vocês sobre o roteiro, mas esse roteiro nos auxilia a olhar para o que acontece a cada dia na escola e na sala de aula. (S3).

Então, de acordo com as supervisoras, para cada dia que o estagiário estivesse na escola, seria necessário fazer uma reflexão sobre o que vivenciou

nas observações participantes e nas intervenções. Conforme consta nas Diretrizes do Estágio Curricular Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2015), é disponibilizado aos estagiários uma sugestão de roteiro (Anexo 1), no intuito de ajudá-los na apreensão e na compreensão do que acontece na sala de aula.

Ainda que o estágio aconteça em duplas, a orientação dada é que o diário de campo deve ser elaborado individualmente, de modo que cada estagiário reflita sobre o que fora experienciado.

A elaboração do diário de campo, segundo Costa e Guindani (2012), possibilita retornar a uma situação passada e planejar possíveis intervenções, colaborando com a memória profissional e com a melhoria das ações. Cabe ressaltar que o diário de campo, ao ser elaborado a partir de fundamentos teóricos, auxilia o estagiário a construir sua identidade docente, porque viabiliza confrontar suas convicções com o indicado por estudiosos do tema, uma ação essencial à ressignificação da ação pedagógica, quando essa não atende às necessidades dos sujeitos daquela escola ou está ancorada na pedagogia transmissiva (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007a, 2007b).

Ressalto que, nesse caso do diário de campo, não foi possível observar se as orientações dadas pelas supervisoras foram seguidas pelos estagiários, visto que tais indicações aconteceram nas reuniões.

7.5 SÍNTESE REFLEXIVA

Em se tratando de um documento elaborado no final do estágio para suscitar reflexões acerca das contribuições e das dificuldades encontradas ao longo do seu desenvolvimento, as supervisoras (S1; S2; S3) orientaram que seria uma atividade decorrente do diário de campo, porque nela seria realizada uma reflexão sobre o que foi registrado ao longo do processo do estágio curricular. Explica S1: *“Por isso a importância do diário de campo ser elaborado com fundamentos teóricos, porque assim vocês já terão discussões embasadas cientificamente”*. As supervisoras tranquilizaram os futuros professores, afirmando que enviariam as orientações também por e-mail (Anexo 4), conforme consta nas Diretrizes do Estágio Curricular Obrigatório nos

Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2015).

A proposta de produzir um texto em que se apresentam as vivências no estágio curricular, fundamentadas teoricamente, favorece o estagiário a compreender que esse momento vai muito além do exercício da prática, podendo tornar-se o espaço em que se dá continuidade às aprendizagens necessárias ao exercício da docência, a partir do contato com o cotidiano da escola e da reflexão sobre ele. Então, o ato de produzir um conteúdo escrito, nesse caso, a síntese reflexiva, segundo Caimi (2008, p. 150), proporciona rememorar o que foi vivenciado e efetivado pelo estagiário, tornando-se “[...] um instrumento de reflexão que possibilita ampliar a capacidade de ver e de pensar a própria ação docente [...]”.

7.6 PLANEJAMENTO

Para o planejamento das aulas das intervenções, o conteúdo desenvolvido junto às crianças foi indicado pelas professoras regentes, ficando sob a responsabilidade dos estagiários, a partir do auxílio das supervisoras, a elaboração dos planos de aula. Sobre isso, S1 orientou: “[...] *É muito importante tentarmos elaborar planos em que as crianças estejam mais ativas. Os planos serão enviados antecipadamente a mim para correção e só serão aplicados quando estiverem ‘redondinhos’.*” (S1). A orientação de S1 enfatiza a elaboração de planos que possibilitem às crianças estarem no centro do processo, indicando a necessidade de serem embasados em uma concepção pedagógica mais voltada para a pedagogia participativa (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007a, 2007b). Essa supervisora expõe, ainda, que a aplicação dos planos de aula só acontecerá quando tudo estiver revisto, uma ressalva importante que poderia vir acompanhada de orientações para os imprevistos que se impõem diariamente à escola e, sobretudo, à sala de aula, já que o cotidiano não é de todo previsível, porque nem tudo acontece conforme o planejado.

Frente a isso, formar o futuro professor para a resolução dos problemas que surgem diariamente é essencial, visto que, segundo Caimi (2008, p. 225): “Para muitos, ainda, o saber de uma disciplina, aliado a uma experiência de

ensino (entendida esta como um saber-fazer), é suficiente por si mesma para que um professor possa dar conta do processo pedagógico [...]”, um equívoco, porque “[...] o fazer profissional não se resume à escolha e à aplicação de meios e procedimentos armazenado no manual.” (CAIMI, 2008, p. 226), nesse caso, nos planos de aula elaborados pelos estagiários e corrigidos pelas supervisoras.

No dia a dia da sala de aula, existem situações problemáticas que não se resolvem com o domínio do conteúdo ou de técnicas pelo professor (Gómez, 1995), sendo relevante, no instante do estágio curricular, o supervisor “[...] verificar como eles lidam com as situações de singularidade e incerteza que emergem da sala de aula e de que alternativas lançam mão, se não para solucioná-las, ao menos, para compreendê-las e sobreviver a elas.” (CAIMI, 2008, p. 226).

Um modelo de plano de aula foi disponibilizado aos estagiários (Anexo 2). Ademais, S1, S2 e S3 disseram que os planos de aula, após elaborados, seriam encaminhados para as professoras regentes, para que elas pudessem ter conhecimento do que fora planejado e, se necessário, fazerem apontamentos, que poderiam ser considerados ou não, visto que o “[...] *estágio não é para fazer cópia das atividades da professora regente.*” (S3). Assim, em nenhuma das respostas fica explícito em qual momento aconteceria o pensar juntos, tendo em vista dar voz às professoras regentes, conforme orienta Ostetto (2011). Então, faz-se um questionamento: qual o lugar ocupado pelo professor regente no estágio curricular? Inquietação que se fez muito presente, especialmente, nas respostas dos sujeitos da ESC2-S2.

Foi possível ter acesso a alguns planos de aula corrigidos por S1 e S3, os quais foram enviados por e-mail com os apontamentos que elas realizaram para a correção pelos estagiários. Neles constavam: (1) correções referentes às normas da língua portuguesa, (2) questionamentos acerca do objetivo das atividades e da profundidade em que estava sendo abordado o conteúdo e (3) ressalvas sobre a estruturação e a clareza do plano.

Além de retificações para tais aspectos, as supervisoras fizeram observações para que os estagiários fizessem adequações nas atividades, para ampliarem seus conhecimentos, mas sempre valorizando suas propostas. Assim, S1 escreve em um dos planos aplicados no 2º ano da ESC1-S1:

“Verifiquem se os alunos sabem o que vem a ser sustentabilidade.”, chamando o estagiário a olhar para o conteúdo abordado, porque é preciso que eles compreendam os conceitos científicos. Do mesmo modo procede S3, que faz os seguintes apontamentos em um dos planos de aula aplicados na turma do 2º ano da ESC3-S3: “Após a leitura, é importante vocês discutirem o texto oralmente com as crianças, e questiona: “Vocês não vão finalizar a receita da gelatina? Depois vocês podem explorar o ato de medir a temperatura da água com o termômetro”.

Nota-se que as intervenções das supervisoras aconteceram para proporcionar a ressignificação da prática pedagógica, porque chamam a atenção dos futuros professores para aspectos ainda não explorados e que cabem ser abordados, visto que a intenção é ampliar os conhecimentos das crianças. Para isso, elas sugerem também recursos que possam auxiliar na melhoria da aprendizagem, conforme posiciona S3 aos estagiários que fizeram suas intervenções no 2º ano da ESC3-S3:

Vocês não conseguiram encontrar nenhum livro que ilustre esse conteúdo? E se projetassem um vídeo mostrando os estados da água na natureza? Ou até mesmo o estado da matéria. E se explicassem para eles por meio de um vídeo “por que cai gelo do céu? (S3).

Não foi possível ter acesso aos planos corrigidos por S2, porque não foram enviados a mim, mas, no momento da observação das intervenções, pude perceber que as orientações às estagiárias aconteceram e ainda se faziam presentes, pois no instante em que os alunos dos Anos Iniciais estavam em outras atividades, as estagiárias se reuniram com a supervisora para os ajustes no plano de aula em ação e para repensar sobre o que seria efetivado no dia seguinte, visto que, nessa escola (ESC2-S2), as intervenções aconteceram bloqueadas. Além dos ajustes nesses momentos, elas se reuniram também no final de cada dia. Então, as supervisoras atuaram junto na elaboração dos planos de aula, sempre com orientações, questionamentos e sugestões a proporcionarem melhorias no fazer docente.

A atuação das supervisoras para auxiliar o estagiário na elaboração dos planos de aula foi indicada por estagiários e alunas egressas como adequada e pertinente, pois, segundo eles, as intervenções e os *feedbacks* favoreceram a

percepção sobre a importância da intencionalidade na ação pedagógica e de o plano de aula ser objeto de reflexão, visto que, conforme consta em documentos consultados, planejar “Envolve projetar uma ação, elaborar um plano ou roteiro, um trabalho de preparação, um processo contínuo de reflexão e tomada de decisão.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2015, p. 9-10), ainda que se saiba que imprevistos podem acontecer.

7.7 INTERVENÇÃO

As intervenções se concretizaram quando os estagiários efetivaram seus planos de aula, assim que já estavam adequados e autorizados pelas supervisoras. Elas aconteceram individualmente e também em duplas, dependendo da orientação de cada supervisora. Ademais, foram desenvolvidos os conteúdos determinados pelas professoras regentes. Sobre a sua efetivação, S3 fez uma ressalva: *“[...] vocês estarão em duplas, mas as intervenções serão individuais. O dia em que uma estagiária estiver intervindo, a outra auxilia”*. S1 também se posicionou dizendo: *“[...] vou tentar conseguir com a escola que as intervenções sejam de quatro horas, para vocês terem mais tempo para o exercício da docência.”*, o que aconteceu conforme o previsto por elas.

Para o entendimento sobre como se dá esse momento, foram observados dois dias de intervenção de cada uma das supervisoras. Elas se fizeram presentes nas salas de aula em todos os dias observados. O acompanhamento das intervenções, pelas supervisoras, deu-se por meio de rodízio às turmas em que os estagiários estavam distribuídos, sendo que o tempo de permanência em cada sala oscilou, conforme necessidade das duplas, pois, quando elas percebiam que alguma dupla estava com maiores dificuldades, era junto dela a maior permanência.

Nas três escolas, as intervenções contaram também com o acompanhamento das professoras regentes das turmas onde o estágio se efetivou. Na escola de S1 (ESC1-S1), na qual foram feitos ajustes no seu cotidiano para que a regência acontecesse ao longo das quatro horas, as professoras se fizeram presentes, mas sem nenhum auxílio aos estagiários no que se refere ao controle da disciplina das crianças e às atividades propostas,

pois elas permaneceram o tempo todo no fundo da sala, realizando outras atividades que, aparentemente, tomavam bastante a atenção delas.

Na escola de S2 (ESC2-S2) – onde as intervenções aconteceram bloqueadas – e de S3 (ESC3-S3), as professoras regentes estiveram mais ativas, pois estavam atentas às atividades e às falas dos estagiários acerca do conteúdo abordado. Na ESC2-S2, quando solicitadas, seja pela supervisora ou pelos estagiários, elas auxiliaram no desenvolvimento das atividades. Do mesmo modo aconteceu na escola de S3 (ESC3-S3), inclusive com interferências que ajudaram os estagiários no conteúdo ministrado, pois a professora da turma do 3º ano, ao perceber a fragilidade da estagiária diante do conteúdo em desenvolvimento, fez apontamentos junto às crianças de forma a esclarecer o que estava sendo estudado. Nesse caso, a professora regente demonstra para a futura colega de profissão que a função docente requer trabalhar para que os alunos se apropriem de conhecimentos científicos, ampliando aqueles adquiridos por meio das vivências em diferentes contextos sociais.

Fica visível, portanto, a relevância da participação dos professores regentes na formação do futuro professor, porque, nos momentos de incerteza, eles podem prestar auxílio, devido à experiência já adquirida. Com a ação de atenção e auxílio aos estagiários, o estágio se torna um espaço para o diálogo entre professores regentes e aqueles que, em breve, serão companheiros de profissão.

Conforme aponta Garcia (1999), o estágio é uma ótima oportunidade para aprender a ensinar e, portanto, a se comportar como professores, motivo pelo qual se faz necessário dar voz aos professores regentes, por serem orientadores do campo, ainda que seja importante pensar acerca do “modelo de se comportar” que está tendo o estagiário, sendo assim, sobre o modelo de professor que está sendo a ele apresentado, por ser importante superar a prática embasada na pedagogia transmissiva (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007a, 2007b).

Frente a isso tem importância o acompanhamento do estágio por alguém mais experiente (ZEICNNER, 2000; PIMENTA; LIMA, 2006; BRASIL, 2008), nesse caso o supervisor do estágio curricular, aquele que irá posicionar o estagiário para desencadear reflexões sobre as práticas instituídas e sobre a

configuração do cotidiano escolar, porque, conforme orienta Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), nessa função compete-lhe ajudar o futuro professor a identificar os problemas que se impõem dia a dia na escola, a fim de implementar possíveis soluções, juntamente com os sujeitos que estão na escola, porque esse é o sentido da parceria entre a universidade e a escola. Como já ressaltado, essa relação precisa ser repensada e estreitada na forma como tem acontecido entre a instituição pesquisada e as escolas parceiras.

As intervenções na escola de S1 (ESC1-S1) aconteceram durante todo o período de aula, quatro horas, conforme exposto. No primeiro dia observado, dividiu-se o tempo entre três turmas: 1º, 2º e 3º anos. Ao final do dia, a supervisora conversou com os estagiários do 4º e do 5º anos, para saber como tinha sido a experiência da primeira intervenção, informando que, na próxima semana, iniciaria por essas turmas, o que realmente aconteceu.

No instante das intervenções dos estagiários de S1, em todas as turmas, ela se manteve no fundo da sala, atenta a tudo o que acontecia, fazendo suas anotações. No entanto, sempre que procurada por eles, enquanto a intervenção ainda acontecia, tecia esclarecimentos sobre o que fora solicitado. Mas, as orientações aconteceram sempre antes de iniciar as intervenções, no intervalo do recreio e no final do dia, porque a supervisora caminhou lado a lado com os estagiários, aspecto que forneceu maior auxílio a eles, seja na adequação das atividades e estratégias planejadas ou, ainda, em atitudes que não propiciaram a melhoria das aprendizagens dos alunos com os quais estavam atuando.

Dessa forma, vê-se que o *feedback* se fez presente ao longo do estágio curricular, conforme disseram estagiários e alunas egressas, propiciando a revisão das próprias ações, visto que o estágio se efetiva mediante a indicação do que ainda precisa ser feito para o alcance de uma determinada aprendizagem (MARINI; BORUCHOVITCH, 2014).

Ao longo das observações, pude visualizar, na postura de todos os estagiários de S1, a busca pelo *feedback*, seja durante as observações ou ao final de cada dia. Essa ação foi prontamente realizada pela supervisora, tanto às duplas como coletivamente, de modo a desencadear ajustes nas formas de agir e na organização das atividades.

A forma como S1 atribuiu o *feedback* aos futuros professores permitiu a revisão de aspectos mais técnicos, que, na visão da supervisora, também compõem a ação docente, visto que ela fez ressalvas aos estagiários que atuaram no 5º ano acerca: (a) da letra utilizada no quadro, porque o traçado da cursiva não estava adequado; (b) da acentuação nas palavras, porque muitas estavam sem o referido acento; (c) do comportamento dos alunos, já que é preciso que o professor garanta a atenção das crianças para o que está sendo desenvolvido e (d) da importância da organização antecipada dos recursos a serem utilizados na sala de aula. Ao final do dia, S1 orientou também as demais duplas sobre os mesmos aspectos, explanando sobre a importância de cada um deles no processo de ensinar e aprender.

No entanto, sem desconsiderar a importância de tais aspectos evidenciados por S1 aos estagiários, ressalto o *feedback* em que ela chama os estagiários a refletirem sobre a própria prática, logo que ela acontece, porque, segundo a supervisora, “[...] *é importante perceber se a criança está compreendendo o que está sendo estudado.*” (S1). Nessa perspectiva, sua ressalva visa dar espaço para aquele que deve estar no centro do processo, o aluno (SACRISTÁN, 2005), instigando o estagiário a prestar atenção na ampliação dos conhecimentos dos educandos.

Frente a isso, tem-se a importância de as supervisoras atribuírem *feedbacks* sobre as intervenções realizadas pelos estagiários junto aos alunos, no momento da efetivação das atividades, de modo que eles possam pensar sobre a ação pedagógica e, se necessário, desencadear mudanças na própria prática.

As intervenções dos estagiários de S2 (ESC2-S2) aconteceram bloqueadas. Do mesmo modo que S1, S2 conversa com os estagiários para a retirada de suas dúvidas. A supervisora se fez presente em todas as turmas ativamente, inclusive auxiliando e reorganizando, juntamente com as futuras professoras, as atividades no momento em que aconteciam. Foi possível perceber, na fala das estagiárias e da supervisora, que a elaboração dos planos de aula se deu em encontros presenciais entre ela e cada dupla, ao longo do período de observação, porque, segundo as estagiárias, a supervisora permaneceu o tempo todo na escola, o que propiciou “[...] *trocar ideias sobre o*

que seria trabalhado nas intervenções.” (E2-S2), faltando, portanto, conforme já evidenciado, a participação das professoras regentes.

Pelo fato de as intervenções ocorrerem bloqueadas, os ajustes dos planos de aula, para o dia seguinte, foram feitos nos momentos em que os estagiários estavam sem as crianças, isto é, durante o recreio, ao longo das aulas complementares e até mesmo no final do dia, instante em que atribuiu, também, o *feedback* aos futuros professores acerca da atuação em sala de aula. Nesse momento, as estagiárias foram posicionadas sobre a importância de estarem próximas das crianças, para perceberem se os alunos estão entendendo o conteúdo estudado.

Sobre as intervenções de S3, no primeiro dia, ocorreram duas, no 2º e no 5º anos. A presença da supervisora se deu primeiramente no 5º ano, onde ocorreu a intervenção de apenas uma das estagiárias, pois, conforme orientado em reunião, a atuação se daria individualmente.

Ao longo dessa intervenção, a supervisora foi várias vezes à estagiária para orientá-la sobre a falta de clareza nas explicações às crianças, ação realizada também quando terminada a intervenção. Então, no momento do *feedback*, S3 posicionou a estagiária sobre os perigos do improvisado a partir do plano de aula, já que não fora aquele o elaborado. Assim, ela chamou a atenção da estagiária para a importância do plano de aula, pois, conforme diz Vasconcellos (2000), o ato de planejar não é uma camisa de força que aprisiona quem executa ou quem vivencia ações nele previstas, mas é importante por contemplar a intencionalidade do que fora traçado, porque a frouxidão pode colocar o professor em uma posição de descrédito, se não oportunizar aos alunos avanços no conhecimento, o que ocorreu nessa intervenção.

Ao se encaminhar à sala do 2º ano, a supervisora se manteve atenta às ações dos estagiários, visto que já estavam em andamento com a intervenção. Desse modo, conforme indicado pela instituição, o acompanhamento das intervenções pelas supervisoras deu-se de forma direta (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2005a, 2007a, 2008, 2010), mediante a permanência in loco junto ao futuro professor, no intuito de proporcionar a ampliação de conhecimentos inerentes à função docente.

Sobre as duas formas de intervenção que ocorreram nesse estágio curricular – semanalmente e blocada –, ressalto que consta nas Diretrizes do Estágio Curricular Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2015) que essa etapa do estágio não deve ser blocada, mas uma vez por semana. No entanto, no Art. 20, da Resolução CEPE nº 0166/2008, consta que “A carga horária do Estágio Curricular Obrigatório e Estágio Curricular Não Obrigatório deverá ser de até 4 (quatro) horas diárias e 20 (vinte) horas semanais.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2008, p. 5), o que possibilita inferir que não há, por parte da instituição, impedimentos à intervenção ocorrer blocada, conforme realizou S2, sendo viável uma reflexão sobre os pontos positivos e negativos de ambas as possibilidades, por todos os envolvidos, ainda que se saiba das implicações para a área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no que se refere à carga horária atribuída aos supervisores, conforme explicado pela coordenadora do estágio (CE). Segundo ela, esse é um estágio anual, não justificando ser blocado, porque os professores possuem carga horária para o seu desenvolvimento ao longo do ano letivo.

Ainda sobre realizar o estágio blocado, considero positivo o fato de os estagiários poderem ter uma melhor visão do cotidiano da escola, por conseguirem acompanhar a sequência das ações das professoras regentes, o que não acontece com a ida apenas uma vez por semana, que acaba tornando-o fragmentado, sendo um ponto que pode ser visto como negativo no estágio curricular.

No entanto, ainda que as intervenções blocadas proporcionem aos futuros professores vivenciarem a dinâmica do exercício da docência, fica difícil a eles reorganizarem dia a dia suas ações, porque todas as demais atividades do curso de graduação continuam acontecendo. É preciso considerar que, no momento do estágio, acontece a vivência temporária da docência, porque o estagiário ainda não é um profissional, necessitando de tempo para reorganizar suas ações, o que se torna difícil no estágio blocado, conforme apontaram os estagiários no momento do seminário de estágio.

Ainda sobre as intervenções blocadas, há que se pensar também no aluno trabalhador, pois, diante dessa organização, ele precisa se ajustar no campo profissional em que se encontra, uma situação que não é fácil, mesmo

quando a atuação já acontece em escolas, conforme expôs a coordenadora do estágio (CE). Outra questão diz respeito ao tempo que os supervisores terão que disponibilizar para a efetivação das intervenções bloqueadas – quatro horas diárias, ao longo de cinco dias –, aspecto que interfere no desenrolar de suas demais atribuições acadêmicas.

Tem-se, assim, uma reflexão a ser concretizada por todos os envolvidos no processo do estágio curricular, no intuito de identificar os pontos positivos e negativos de ambas as possibilidades de intervenção, semanalmente ou de maneira bloqueada.

7.8 SEMINÁRIO DE ESTÁGIO

O seminário aconteceu no dia 02/03/2017, na universidade pesquisada, nos períodos matutino e noturno, para que os estagiários pudessem apresentar suas vivências no estágio curricular. Cada estagiário fez essa apresentação no seu horário de estudo. Em cada sala estavam duas supervisoras e seu grupo de estagiários, uma configuração que possibilitou aos presentes conhecerem a realidade de outras escolas onde o estágio curricular se efetivou, porque cada dupla teve um tempo para “[...] fazer uma breve caracterização do campo de estágio, relatar as atividades e observações desenvolvidas, apresentar a proposta de intervenção, pontuar as dificuldades e as contribuições do estágio para a formação inicial.” (UNIVERSIDADE ESTADUAL, 2015, p. 20).

O seminário foi também apontado por S3 como sendo de responsabilidade do supervisor, porque cabe-lhe “*Enviar para os alunos as orientações para o Seminário de estágio. Corrigir os slides para a apresentação no Seminário e acompanhar o grupo durante essa atividade acadêmica do curso*”. Assim, por meio de slides, os estagiários expuseram informações sobre o cotidiano do estágio: (1) o campo; (2) os objetivos do estágio curricular; (3) a sua organização em cada escola; (4) a turma, os conteúdos abordados e as atividades realizadas; (5) limites e possibilidades na sua efetivação.

No quadro 2, estão descritos os aspectos limitadores do estágio, ou seja, aqueles identificados como negativos pelos estagiários.

Quadro 2 – Limites do estágio curricular apontados pelos estagiários

S1 (ESC1-S1)	(1) Falta de afinidade com os métodos pedagógicos partilhados na escola. (2) Concepção de criança expressa pela escola. (3) Indicação das professoras para utilização do livro didático nas atividades de intervenção. (4) Insegurança diante da inexperiência na docência.
S2 (ESC2-S2)	(1) Muitas interrupções nas intervenções. (2) Refazer o plano de aula.
S3 (ESC3-S3)	(1) Greve. (2) Planejar as atividades das intervenções.

Fonte: a própria autora

Acerca das limitações encontradas no estágio curricular na ESC1-S1, foi indicado como um aspecto negativo a falta de afinidade com os métodos pedagógicos partilhados na escola, o que diz respeito à prática pedagógica concretizada pelas professoras regentes, pois consta na fala de estagiários que, em suas observações, o embasamento teórico das práticas das professoras regentes priorizam a pedagogia transmissiva (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007a, 2007b), aspecto que causou uma certa indignação a alguns estagiários, porque, segundo eles, as crianças se mantiveram passivas, com poucas oportunidades de se expressarem.

Os estagiários apontaram também como um fato negativo a indicação, por parte de algumas professoras regentes, do livro didático a ser utilizado nas intervenções, pelo fato de o conteúdo já estar explicado. Sobre isso, recorro a Verceze e Silvino (2008), pois elas afirmam que o livro didático não pode ser visto como o único recurso didático. Conforme expõem as autoras, é importante contemplar a realidade local dos alunos e buscar informações diversas acerca do conteúdo em estudo, o que demanda lançar mão de outros recursos.

Outro aspecto anunciado como limitador pelos estagiários de S1 diz respeito à insegurança no instante das intervenções, devido à inexperiência na função docente. Sobre isso, em Caimi (2008), encontrei que esse fato se faz presente não só no momento do estágio, mas nos primeiros dois ou três anos de profissão, um tempo em que o professor busca sobreviver na função docente, porque existe um choque frente à realidade e à complexidade da profissão.

Além do mais, os estagiários de S2 apontaram como uma situação limitadora as diversas interrupções durante as intervenções, em função de outras atividades que os alunos possuem no dia a dia da escola. Ressalto que, ao seguirem a rotina da escola, esses estagiários puderam conhecer como se dá o seu cotidiano, sendo relevante o esclarecimento de que o importante não é ter um tempo maior em minutos ou horas com o aluno, mas aproveitar o tempo que se tem para favorecer suas aprendizagens.

Para isso, as ações docentes requerem estar voltadas para a diversidade e para as especificidades individuais dos estudantes, principalmente para o tempo de aprendizagem de cada um deles. Conforme aponta Arroyo (2004, p. 206): “Sempre soube que tinha que planejar o tempo de minha aula, prever o que ensinar e o que aprender em cada bimestre e série, porém ignorei os tempos dos alunos”. Evidencia-se, portanto, a necessidade de considerar o tempo de aprendizagem de cada sujeito.

Outra limitação apontada por eles diz respeito ao ato de refazer o plano de aula, porque as atividades planejadas inicialmente não atendiam ao nível das crianças. Assim, eles vão tendo ciência de que, se o que fora planejado não atende às necessidades da turma, torna-se essencial repensar o previsto, porque é importante reconhecer

[...] a situação pedagógica como movimento de problematização, descrystalizando as condutas arraigadas, identificando os elementos restritores da prática, engendrando-se em condições para construir novas bases para a relação pedagógica e para descobrir novos caminhos de in(ter)venção. (CAIMI, 2008, p. 239).

Mas, ao ser apontada como uma ação limitadora no processo – a refação do plano de aula –, fica aparente a dificuldade que os estagiários têm de reconhecer as incertezas inerentes ao contexto da sala de aula. No que se refere ao plano de aula, de acordo com Caimi (2008, p. 246), “[...] é comum que os professorandos os tomem, de início, como normativos e prescritivos da prática, até porque oferecem certa estabilidade e apoio diante da insegurança e inexperiência próprias da sua condição de estagiários”.

O grupo de estagiários de S3 indicou como um dos aspectos limitadores a greve, que desencadeou pausas no processo, demandando reorganização no retorno às atividades acadêmicas, momento em que as escolas já se

encaminhavam para o encerramento do ano letivo de 2016. Também foi colocada como uma limitação o fato de as atividades das intervenções nem sempre saírem conforme o planejado, momento em que podem identificar a sala de aula como um local de surpresas, onde o imprevisível se faz presente.

No quadro 3, apresento as possibilidades do estágio curricular, ou seja, os aspectos favoráveis destacados pelos estagiários.

Quadro 3 – Possibilidades do estágio curricular apontadas pelos estagiários

S1; S3 (ESC1-S1; ESC3-S3)	(1) Decidir sobre querer ou não ser professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
S2 (ESC2-S2)	(1) Auxílio das supervisoras e das professoras regentes no instante das intervenções.

Fonte: a própria autora

Os estagiários de S1 e S3 destacaram como ponto positivo o fato de, a partir das vivências no estágio curricular, poderem decidir sobre atuarem ou não na docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo, portanto, um momento que oportunizou fazer escolhas pessoais acerca do caminho profissional a ser trilhado.

Os futuros professores de S2 indicaram como positivo o auxílio da supervisora e das professoras regentes no momento das intervenções, porque *“[...] as intervenções geram preocupação, principalmente porque não temos domínio do conteúdo e da disciplina dos alunos.”* (E2-S2). Segundo Caimi (2008, p. 256), isso se dá porque se trata do momento em que o estagiário lida com uma série de fatos, incluindo

[...] a gestão da classe (nos aspectos de ordem, disciplina, envolvimento) [que] é gradativamente orientada pelo acompanhamento criterioso das atividades; pela observação do comportamento das reações dos alunos; pela atenção ao movimento, ritmo e duração das propostas de trabalho; pela tentativa de compreender – não apenas de denunciar e lamentar – as dificuldades cognitivas que eles [os alunos] apresentam, etc. (CAIMI, 2008, p. 256).

Ou seja, os futuros professores ficam diante de uma série de fatores que compõe o exercício da docência, quando eles ainda estão na condição de

estudantes, e o apoio das professoras regentes, orientadoras do campo, e da supervisora é um fato de grande importância para se sentirem mais seguros, ficando evidente a necessidade da aproximação entre esses sujeitos.

Além desses apontamentos, a escuta aos estagiários, porque estavam todos os que efetivaram essa atividade no ano de 2016, favoreceu saber de outros aspectos que eles enumeram como importantes no instante do estágio curricular: (1) efetivar em sala de aula atividades diferentes daquelas aplicadas pelas professoras regentes; (2) saber dos conhecimentos prévios dos alunos, (3) conhecer as especificidades e as características dos alunos de cada turma e (4) permanecer um tempo maior na turma onde se concretiza a intervenção.

Concluídas as apresentações das vivências no estágio, ainda que os estagiários, em suas apresentações, já tivessem apontado seus limites e suas possibilidades, no que se refere à maneira como está estruturado, houve um momento em que eles puderam falar a respeito: (1) dos aspectos dificultadores; (2) dos pontos facilitadores; (3) de novas propostas e (4) das contribuições para a formação, sendo tais apontamentos registrados em um formulário, a ser entregue ao colegiado do curso de Pedagogia, à coordenação do estágio, para análise dos apontamentos e possíveis ajustes para as próximas turmas.

Em relação aos aspectos dificultadores do estágio, foram apontados: (1) o fato de o 4º ano ter dois estágios no mesmo ano, além do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, sobrecarregando o estagiário; (2) a falta de prática na elaboração dos planos de aula; (3) a interferência da greve na estruturação do estágio, no ano de 2016 e (4) a forma como tem acontecido a escolha do dia do estágio, porque o formulário online não tem atendido a contento, visto que tem apenas duas opções de dias, além de priorizar a escolha do campo de estágio por ordem de acesso.

Sobre os aspectos facilitadores, foi posicionado sobre: (1) a forma como o estágio é estruturado, porque nas reuniões teóricas já se tem noção de como vai acontecer; (2) poder conhecer todas as turmas da escola e permanecer um tempo maior na turma onde acontecerá a intervenção; (3) o acompanhamento sistemático pelo supervisor, para auxiliar no que se fizer necessário; (4) a permanência da professora regente na sala de aula, aspecto que auxilia no controle da disciplina da turma; (5) a correção e o auxílio do supervisor nos planos de aula e (6) o *feedback* do supervisor aos estagiários.

No que se refere às propostas de melhorias, foi solicitado que: (1) reveja o formulário online, pelo fato de ser por ordem de acesso e ter apenas duas opções de dias; (2) tenha a opção de realizar o estágio bloqueado e que (3) não tenha dois estágios no mesmo ano. Nesse momento, houve uma significativa reflexão sobre a proposta do estágio bloqueado, e as ponderações ficaram sob o aspecto que ele possibilita conhecer a rotina da escola e ver a sequência das atividades da professora regente, mas não permite que o estagiário faça ajustes no plano de aula adequadamente, a partir da ação-reflexão-ação, devido às demais atividades que se têm no 4º ano, especialmente o aluno trabalhador, uma situação que, segundo eles, causou um grande desgaste a quem esteve nessa condição.

Frente ao exposto, há que se pensar acerca de como organizar o estágio curricular para que ele possibilite ao estagiário, de fato, conhecer a realidade da escola e refletir sobre ela. Diante disso, cabe às supervisoras pensarem e discutirem sobre os motivos pelos quais têm organizado a efetivação do estágio curricular de uma determinada forma e, ainda, o porquê da escolha daquela escola, pois, de acordo com Sacristán (2005, p. 104),

Essas concepções e relações que parecem espontâneas em cada contexto sociocultural, embora tenham a aparência de ser algo dado, são historicamente fruto de acumulações de ideias, valores ou expectativas que vão se aperfeiçoando e adquirindo uma forma característica persistente.

Quanto às contribuições para a formação docente, os estagiários indicaram que o estágio possibilitou: (1) analisar a realidade a partir da teoria estudada na universidade, sendo possível ver a relação teoria e prática; (2) perceber a importância do planejamento, do domínio do conteúdo e de planejar atividades adequadas à idade das crianças; (3) identificar a idade com a qual cada estagiário gostaria de atuar; (4) utilizar o conteúdo das didáticas, disciplinas trabalhadas no 4º ano do curso, nas intervenções e (5) descobrir a própria identidade docente, porque favoreceu perceber os fundamentos teóricos que têm embasado as próprias concepções.

Assim, o seminário de estágio se converteu no momento de o estagiário rememorar o que fora observado no tempo em que esteve na escola, oportunizando-lhe rever suas ações e concepções, aspecto que pode favorecer

a construção da identidade docente. Por ter sido um momento em que houve o diálogo com os pares, estagiários e supervisores, que estiveram em espaços escolares diferenciados, propiciou saber como foram as experiências de cada grupo de estagiários com sua respectiva supervisão.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos.

Freire (1979, p. 33)

Nestas considerações finais⁶, apresento a sistematização dos dados decorrente do entrelaçamento realizado entre o que anunciaram os sujeitos envolvidos no estudo, o observado no instante das reuniões teóricas, no campo e no seminário de estágio, tendo em vista responder o objetivo: “mapear as implicações do estágio curricular na formação e na atuação para a docência”.

Ao delinear o objetivo do estudo, tive em mente levantar ações empreendidas no estágio curricular que fossem tanto positivas como negativas na formação e na atuação docente, tendo curiosidade em saber se o *feedback* se fazia presente nas ações de outras supervisoras da área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto que essa foi uma das estratégias que adotei quando atuei nessa mesma função, na instituição pesquisada.

Além de apresentar o motivo pelo qual os sujeitos participantes do estudo elegeram tais aspectos, retrato também os pontos positivos e negativos acerca de como o estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na universidade pesquisada, concretizou-se no ano de 2016, de modo a expressar a visão dos sujeitos que compõem as escolas onde ele foi concretizado, porque é importante dar voz àqueles que estão no exercício do campo social onde se dá a atuação docente.

Para isso, no instante da sua efetivação, faz-se necessário levar em consideração as demandas de cada escola e, ainda, o que pensam aqueles que estão naquele ambiente, por serem os sujeitos que caracterizam aquele espaço. Então, a reunião dos dados, a partir de um olhar atento e cuidadoso às informações coletadas, possibilitou-me identificar as seguintes ações: (1) as reuniões teóricas, (2) o acompanhamento sistemático pelas supervisoras, (3) a

⁶ Novamente, aqui, foi feita a concessão para o uso da conjugação em 1ª pessoa dos verbos, visto que são considerações da pesquisadora e, cabe, então, essa apropriação dos pensamentos.

colaboração das supervisoras na elaboração dos planos de aula, (4) o auxílio dos estagiários às professoras regentes e (5) os *feedbacks*.

No que se refere às **reuniões teóricas**, configuradas a partir da leitura de textos que abordaram, especialmente, a relevância do estágio curricular na formação docente, informações sobre o campo de estágio e orientações sobre como se efetivaria o estágio curricular favoreceram os estagiários a irem para as escolas mais cientes de como estava prevista a concretização desse processo. Essa preparação pareceu amenizar o sentimento de angústia, normal nessa fase da formação inicial para a docência.

Os textos utilizados nas reuniões teóricas escolhidos pelas supervisoras abordaram, em sua maioria, as finalidades do estágio curricular, sendo enfatizado sempre que esse é o momento que o estagiário tem para conhecer como se organiza o cotidiano da escola, visto que ele se configura a partir das artes de fazer dos sujeitos que estão na sua realidade, ultrapassando a ideia de ser a parte prática do curso.

Diante disso, ao longo das reflexões sobre os textos lidos, as supervisoras chamaram a atenção dos futuros professores para realizarem análises das práticas pedagógicas efetivadas pelas professoras regentes, porque, caso elas estivessem embasadas na pedagogia transmissiva, concretizá-las nos pressupostos da pedagogia participativa, no instante das intervenções, seria essencial.

Foi possível notar, também, em apontamentos realizados por alunas egressas, que essa análise tem importância, porque elas expressaram em suas respostas que se lembram dessa orientação quando preparam suas aulas, porque compreenderam ser importante a atenção para as especificidades dos alunos, que precisam estar ativos no processo de ensinar e de aprender.

As professoras egressas expuseram, além disso, que voltam a atenção para a relevância de a prática pedagógica acontecer para a compreensão dos conteúdos, não apenas para a memorização pelas crianças, portanto, zela-se para a efetivação da ação docente na perspectiva da pedagogia participativa.

Assim, ao pensarem nas práticas empreendidas em sala de aula, as alunas egressas, professoras em exercício, voltam seus olhares para as crianças, um fator essencial, porque as ações efetivadas em sala de aula precisam demonstrar preocupação com as condições de aprendizagem,

desenvolvimento e satisfação das necessidades dos sujeitos, no intuito de ajudá-los a se tornarem indivíduos autônomos, livres e com reconhecimento de seus direitos, o que exige o estabelecimento de relações pedagógicas mais humanizadas.

No momento das observações em cada escola, constatou-se que havia estagiários realizando julgamentos sobre as ações das professoras regentes, ao refletirem sobre as práticas pedagógicas delas. Mas, cabe lembrar que o posicionamento das supervisoras sempre se deu para que houvesse o respeito com o trabalho de quem se encontra no cotidiano da sala de aula, sendo enfatizado que a intenção era que, diante das práticas consideradas inadequadas, os estagiários refletissem sobre como eles agiriam se estivessem no lugar delas, deixando suas ações em consonância com fundamentos teóricos utilizados nas reuniões, aqueles que foram escolhidos pelas supervisoras de acordo com a necessidade de cada grupo de estagiários.

Além disso, o estágio curricular é o período que o estagiário tem para compreender como se organizam as ações na escola, atentando-se para as leis que regem o seu funcionamento, não se configurando como um momento para julgar se as práticas docentes estão certas ou erradas, visto ser importante o respeito em relação àqueles que já estão no exercício da docência. Há de se recordar que existem motivos para efetivarem as ações de determinada forma, até porque elas são decorrentes da trajetória de vida desses professores, e isso precisa ser considerado.

Estar nas reuniões teóricas possibilitou saber que as supervisoras atuam com uma grande escuta aos estagiários e buscam prepará-los da melhor forma possível para a ida e a permanência na escola, apresentada como espaço que precisa ser respeitado, visto que já possui um jeito de funcionar. Por esse motivo, faz-se relevante levar em consideração o princípio da alteridade, no intuito de respeitar o espaço do outro, o qual já se encontra estruturado.

Foi indicada como mais uma ação que teve interferências na formação e na atuação docente o **acompanhamento sistemático pelas supervisoras**, porque o fato de elas caminharem lado a lado com os futuros professores favoreceu a análise das práticas pedagógicas das professoras regentes e do que acontece no campo de estágio, considerando os fundamentos teóricos estudados na universidade.

Foi verificado que, em todo o tempo que havia posicionamentos dos estagiários sobre alguma situação que acontecia na sala de aula ou de posturas das professoras que eles consideravam inadequadas, as supervisoras faziam análises a partir da teoria, uma ação indicada como essencial de ser efetivada na formação inicial e no instante do estágio curricular, porque a realidade da escola precisa ser problematizada por aqueles que nela estão e que nela se inserem, tendo em vista mudá-la a partir do diálogo entre todos os envolvidos. Diante disso, chamo a atenção para a necessidade de se pensar como os estágios podem mudar a realidade da escola, de modo que a parceria com a universidade propicie melhorias no cotidiano escolar.

Então, ainda que exista uma parceria formal entre a universidade pesquisada e a Secretaria Municipal de Educação do município, bem como a relação entre a universidade e o Colégio de Aplicação, não se anunciou nem se notou que as ações dos estagiários têm acontecido mediante a problematização da realidade, a partir do envolvimento da supervisora, dos estagiários e dos sujeitos que compõem o dia a dia da escola. Isso porque a dinâmica consiste em a professora regente fornecer o conteúdo a ser trabalhado, os estagiários planejarem as atividades – sob o auxílio das supervisoras – e as executarem, sendo relevante pensar, conforme já posicionado, acerca do espaço que os sujeitos da escola, em especial as professoras regentes, ocupam no estágio curricular.

Nesse viés, ressalto a relevância da troca de ideias entre estagiários, professores regentes, supervisores de estágio, pedagogos e diretora, para que, juntos, problematizem a realidade da escola ou de uma determinada sala de aula, de modo que as ações ou as atividades a serem efetivadas sejam pensadas em conjunto.

Esse encontro de diferentes olhares e vozes, ou seja, o encontro dos que estão no cotidiano da escola com aqueles que estão envolvidos na formação inicial dos futuros professores, no contexto acadêmico, propicia uma verdadeira formação em serviço, em que todos saem ganhando, principalmente a criança. Sendo assim, é pertinente estreitar e repensar essa relação de parceria, de modo que o estágio curricular se concretize mediante as necessidades da escola.

O acompanhamento sistemático das ações dos estagiários pelas supervisoras foi reconhecido como importante e positivo, não somente pelos estagiários e pelas alunas egressas, mas também por sujeitos que compõem as escolas, visto ter apontamentos de que o auxílio delas aos estagiários favoreceu a concretização de atividades diferenciadas na sala de aula.

Assim, o estágio curricular pode favorecer melhorias nas práticas das professoras regentes, porque o fato de estarem em contato com atividades diferenciadas, efetivadas pelos estagiários, no instante das intervenções, pode desencadear a reflexão sobre suas atuações, conforme pontuado por sujeitos da ESC2-S2.

Outra ação empreendida no estágio curricular e apontada como aquela que teve implicações na formação e na atuação docente foi **a colaboração das supervisoras na elaboração dos planos de aula**. Tem-se, por unanimidade entre as supervisoras, os estagiários e as alunas egressas, o reconhecimento de que o auxílio no instante de planejar o que seria executado nas intervenções tem grande importância no estágio curricular, porque favorece a percepção acerca da importância do exercício da práxis no momento de planejar as atividades.

Evidencia-se, portanto, que nesse modelo de estágio não há espaço para a frouxidão, porque cada passo a ser dado na sala de aula pelos estagiários é pensado antecipadamente entre a supervisora e o estagiário – individualmente e/ou por cada uma das duplas –, tendo em vista os estagiários perceberem a importância da intencionalidade no ato educativo. Essa ação pode ser favorecida, também, com a participação das professoras regentes, se elas tiverem espaço para compartilhar com os estagiários as tarefas que se impõem ao exercício da docência dia a dia, dando, assim, um lugar a elas no estágio curricular.

No entanto, ainda que se pense cuidadosamente sobre o proposto, ressalto, conforme já destacado ao longo do estudo, a necessidade de formar um educador que saiba lidar com o imprevisível que surge no dia a dia da sala de aula, pois as situações-problema aparecem diariamente ao professor, cabendo-lhe tomar uma atitude, sempre com compromisso político.

Acerca dos planos de aula, destaco os apontamentos de sujeitos da ESC2-S2, que demonstraram insatisfação acerca da falta de participação das

professoras regentes na elaboração das atividades que foram concretizadas nas intervenções. Diante disso, ressalto que a universidade, representada pelos supervisores de estágio, precisa ouvir o chamado e atender aos desejos e às necessidades de quem está no exercício da profissão, visto o movimento dos sujeitos da referida escola para participarem ativamente do processo do estágio curricular e, assim, as professoras regentes exercerem a função que lhes foi atribuída na parceria, de orientadoras do campo de estágio.

Sobre a atuação dessas professoras regentes, foi possível verificar, no instante em que estive a observar as intervenções na ESC2-S2, que elas estavam totalmente à disposição das estagiárias e da supervisora (S2), inclusive participaram ativamente das atividades, quando solicitadas, configurando-se mais um motivo para demandar atenção e respeito a quem já se encontra no espaço escolar onde se concretiza o estágio curricular.

Assim, não ficam passivos – os professores regentes – perante os produtos recebidos por aqueles sujeitos que vêm da universidade. Portanto, torna-se relevante que o estágio curricular se concretize a partir de ações estabelecidas por ambas as partes, não ficando a escola apenas como a instituição que cede a sala de aula para os estagiários cumprirem o exercício da docência.

Uma ação concretizada no estágio curricular e reconhecida, especialmente por sujeitos da escola, como contributiva à atuação docente daqueles que já estão no exercício da profissão foi o **auxílio dos estagiários às professoras regentes**. Então, o fato de os estagiários estarem em sala de aula, individualmente ou em duplas, não tem interferência apenas negativa – tendo em vista que alguns sujeitos das escolas anunciaram que as crianças ficam mais agitadas –, porque, de forma positiva, o fato de auxiliarem as professoras regentes em diversas atividades propiciou a elas um tempo maior para atendimento às crianças, principalmente àquelas que possuem mais dificuldades.

Dessa forma, estreitar a relação entre os envolvidos no processo do estágio curricular é essencial, porque há que se aproveitar esse momento para atender às especificidades da sala de aula, já que a formação docente precisa levar em consideração o mundo escolar.

No entanto, ressalto a necessidade de reflexão sobre as atividades que têm sido atribuídas aos estagiários, porque o mundo escolar não se resume à correção de cadernos, tomar leitura dos estudantes ou recortar e colar atividades, ainda que se saiba que elas também competem ao professor regente. Então, sem desqualificar as tarefas que foram designadas aos estagiários, coloco que se faz relevante despertar a atenção dos futuros professores para ações que favorecem a melhoria dos conhecimentos das crianças e deixar claro a eles a intencionalidade das demais atividades.

E, por fim, tem-se o **feedback**, também revelado como uma ação efetivada no estágio curricular, tendo implicações positivas na formação e na atuação docente, atitude que se fez presente no decorrer de todo o processo. Atribuídos continuamente, com base nos objetivos a serem atingidos, os *feedbacks* podem oportunizar aos futuros professores os ajustes necessários para a melhoria da atuação docente, porque ele acontece mediante uma ação de alguém que dá indicações a outra pessoa do quanto e do que ela ainda precisa compreender sobre algum aspecto.

Assim, o *feedback* consiste em fornecer informações sobre como essa pessoa está diante da aprendizagem-alvo, podendo indicar-lhe os caminhos a serem seguidos para o alcance do objetivo estabelecido. Para isso, é essencial que a mediação das supervisoras aconteça de modo a proporcionar aos futuros professores reverem posturas, atitudes, atividades e concepções, entre outros aspectos que envolvem o ser professor, de modo a reconstruírem os sentidos da profissão docente.

Como se sabe, o exercício dessa profissão não se resume ao fazer, demanda refletir sobre o que se fez para, se necessário, redirecionar as próprias ações. Então, o *feedback* pode ser uma estratégia viável à formação do futuro docente, se for atribuído para a melhoria das aprendizagens, nesse caso, para favorecer a construção da identidade dos professores que atuarão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ficou evidenciado nas respostas dos sujeitos participantes do estudo que a finalidade principal do estágio curricular é proporcionar ao futuro professor a aproximação com a realidade ou com o cotidiano da escola, porque se caracteriza a partir das formas de agir dos sujeitos praticantes, sendo possível inferir que cada escola tem um jeito particular de funcionar, porque

perpassa pela forma como as pessoas que lá estão lidam com as imposições que lhes são realizadas.

Diante disso, chamo a atenção para a ressalva de sujeitos da ESC1-S1, onde se alterou o cotidiano da escola para que as intervenções fossem de quatro horas, uma ação a ser repensada, pois, se o estágio curricular também objetiva que o estagiário conheça a sua realidade, qual a valia de se mudar toda a dinâmica no instante das intervenções? No que se refere à falta de envolvimento das professoras regentes na ESC1-S1, no momento das intervenções, parece que fica esclarecido o motivo, pois elas aproveitaram esse tempo para realizarem suas atribuições, visto terem perdido a hora-atividade.

Novamente se faz necessário olhar para a parceria estabelecida entre a universidade e a escola, pois todos os parceiros precisam obter ganhos, porque uma parceria é uma via de mão dupla. E, ainda, o estágio visa contribuir com as necessidades advindas da realidade escolar, o que requer, além da inserção das professoras regentes no planejamento das atividades a serem concretizadas nas intervenções, o respeito com a rotina da escola.

No que se refere às sugestões de mudanças, acredito que algumas são possíveis de acontecer mediante a reflexão dos integrantes da área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo elas: (1) ter mais tempo de observação e intervenção e de (2) estudo pelo estagiário dos conteúdos curriculares, para que tenham maior domínio do conteúdo; (3) concretizar o estágio bloqueado ou semanal; (4) ter mais diálogo entre os envolvidos no processo e (5) levar em consideração a realidade dos alunos trabalhadores. Mas, outras mudanças sugeridas vão além da área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e do colegiado do curso de Pedagogia, como: (1) aumentar a carga horária e (2) mudar um dos estágios do 4º ano, visto que, nesse ano do curso, existem dois, além do Trabalho de Conclusão do Curso, o que torna difícil a caminhada nessa etapa do curso de Pedagogia.

Os dados apresentados neste capítulo, resultantes da categorização do que fora anunciado pelos sujeitos envolvidos no estudo, possibilitaram identificar ações que tiveram implicações positivas na formação e na atuação docente, mas, também, ponderar apontamentos que podem ser revistos, se a intenção for concretizar o cotidiano do estágio curricular de forma que ele

oportunize melhorias, tanto às escolas como à formação de professores.

Assim sendo, a título de fechamento, ainda que aqui estejam os dados mais evidenciados, ressalto a relevância de olhar cuidadosamente para cada capítulo deste estudo, por conter as vozes dos sujeitos que declararam como o estágio curricular, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi efetivado no ano de 2016 pela instituição pesquisada. Somente mediante a escuta dessas anunciações será possível traçar novos caminhos e reinventar o cotidiano do estágio curricular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jane Soares. Estágio Supervisionado em prática de ensino: relevância para a formação ou mera atividade curricular? Em: **Revista ANDE**, São Paulo, v. 13, n. 20, p. 39-42, 1994.

_____. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. Em: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 93, p. 22-31, maio. 1995. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/649.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. Em: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010. Disponível em: <<file:///F:/%23Mari/Downloads/dialogo-3614.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. Em: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio. 1991. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1042/105>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

ALVES, Zélia Maria Mendes Biazoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. Em: **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, fev./jul. 1992. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/n2/07.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2016.

AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. Em: ALARCÃO, Isabel. (Ed.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996, p. 91-122.

ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. Em: **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

ARAÚJO, Cristina Nalon de; NASCIMENTO, Mari Clair Moro. Formação inicial e estágio na pedagogia: vivências e reflexões. Em: **Pró-Docência** - Revista Eletrônica das Licenciaturas/UEL, Londrina, v. 1, n. 4, p. 35-45, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/edicoes-antteriores/n.-4-vol.-1-jul-dez.-2013.php>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Afiliada, 1978.

ARNONI, Maria Eliza Brefere. **A prática do estagiando do magistério na perspectiva da práxis educativa**: do estágio supervisionado do CEFAM de Jales. 2001. 235f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <[file:///F:/%23Mari/Downloads/ArnoniM.E.B%20\(1\).pdf](file:///F:/%23Mari/Downloads/ArnoniM.E.B%20(1).pdf)>. Acesso em: 22 mar. 2016.

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

AZANHA, José Mário Pires. Comentários sobre a formação de professores em São Paulo. Em: SERBINO, Raquel Volpato et al. **Formação de professores**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998a, p. 49-58.

_____. Proposta Pedagógica e autonomia da escola. Em: **Cadernos de História e Filosofia da Educação**, v. 2, n. 4, p. 32-48, 1998b. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/78.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2016.

_____. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. Em: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378, maio/ago., 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000200016>. Acesso em: 14 abr. 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Alegre: Porto Editora, 1994.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. Em: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art06_42.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2016.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Tradução de: Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 mar. 2016.

BRASIL. Ministério do Trabalho. **Lei Federal de Estágio**. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 11 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6755**, de 29 de janeiro de 2009. Revogado pelo Decreto nº 8.752, de 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 28 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência** – PIBID. 2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 28 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada**. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 abr. 2016.

BRUNER, Jerome. **A Cultura da Educação**. Lisboa: Edições 70, 1996.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **Supervisão em serviço social**: o supervisor, sua relação e seus papéis. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CAIMI, Flávia Elisa. Os percursos da prática de ensino na formação de professores. Em: BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Elisa. **Formação de professores**: um diálogo entre a teoria e a prática. Passo Fundo: Editora Universitária - UPF, 2002, p. 83-96.

_____. **Aprendendo a ser professor de história**. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2008.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de: Ávaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP (FEU), 1999.

CARDEAL, Diego Montanini; MARIANO, Maria Luzia Silva; LUCATELLI, Nathally Gomes. O Trabalho Docente: desafios e dificuldades. Em: **II Seminário de Socialização do PIBID** - UNIFAL/MG, 2012. Disponível em: <<http://www.unifal-mg.edu.br/sspibid/sites/default/files/file/S02771.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2017.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Os estágios na formação do professor**. 2ª ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1987.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Modernidade Pedagógica e modelos de formação docente. Em: **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 111-120, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100013&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 01 mar. 2016.

CARVALHO, A. M. P. de. (Coord.). **A formação de professores e a prática de ensino**. São Paulo: Pioneira, 1988.

CATANI, Denice Barbara. Prática de formação e ofício docente. Em: BUENO, Belmira Oliveira; CATANI, Denice Barbara; SOUSA, Cynthia Pereira de. **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 23-30.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM**: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

CAVALCANTI, L. de S. A formação do professor de geografia – o lugar da prática de ensino. Em: **Concepções e Prática em Formação de Professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CERTEAU, Michel de.; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar**. v. 2. Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. v. 1. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2016.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Joyce Vieira da.; GUINDANI, Miriam Krenzinger. Didática e pedagogia do diário de campo na formação do assistente social. Em: **Revista Virtual Emancipação**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 265-278, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao/article/view/3404/3294>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no Ensino Superior: a docência e sua formação. Em: **Educação**, Porto Alegre, v. 54, n. 3, p. 525-536, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fabio/ojs/index.php/faced/article/view/397/294>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Inovação e mudança: implicações sobre a cultura dos professores**. 2002. 260f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. Em: FAZENDA Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992, p. 75- 84.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. Em: **Educar**, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a15>>. Acesso em: 07 set. 2016.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida – de-senha a aula dialógica? Em: VEIGA, Ilma (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008, p. 145-165.

FRANÇA, Dimair de Souza. Formação do pedagogo: a orientação dos estágios de ensino pelo professor da escola básica. Em: **IX Congresso Nacional de Educação** – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia - PUCPR. out. 2009. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3064_1382.pdf>. Acesso em: 01 out. 2016.

FREIRE, Paulo. **Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Loyola. 1978.

_____. **Educação e Mudança**. 12^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FUSARI, José Cerchi; CORTESE, Marlene Pedro. Formação de professores a nível de 2º grau. Em: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 68, p. 70-80, fev. 1989. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/879.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2016.

GALVÃO, Cecília; REIS, Pedro. Um olhar sobre o conhecimento pessoal dos professores: o estágio de Sofia. Em: **Revista de Educação**, v. XI, n. 2, p. 165-178, 2002. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4722/1/O-conhecimento-profissional-dos-professores-O-estagio-de-Sofia.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

GARRIDO, Elsa. Sala de aula: Espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. Em: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. (Orgs.). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira, Thomson Learning, 2002, p. 125-139.

GARRIDO, Elsa; BRZEZINSKI, Iria. A pesquisa na formação de professores. Em: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Professores: artes e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p. 617-629.

GHEDIN, Evandro. A articulação entre estágio-pesquisa na formação do professor-pesquisador e seus fundamentos. Em: BARBOSA, Raquel Lazzari

Leite (Org.). **Formação de Professores**: artes e técnicas – ciências e políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p. 225-245.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Washington Aguiar de. O estágio como pesquisa na formação do professor-pesquisador para o ensino de ciências uma experiência campesina. Em: GOMES, Marineide de Oliveira. **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011, p. 47-78.

GIGLIO, Célia Maria B. et al. Residência Pedagógica: diálogo permanente entre a formação inicial e a formação contínua de professores e pedagogos. Em: GOMES, Marineide de Oliveira. **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011, p. 15-46.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. Em: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

GONÇALVES, J. A; GONÇALVES, M. R. Profissionalidade docente: um percurso relacionalmente construído. Em: FERNANDES, M. (Org.). O particular e o global no virar do milênio: cruzar saberes em educação. **Atas do 5º. Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação**. Lisboa: Edições Colibri/ Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2002, p. 555-604.

GOULART, Silvia Moreira. A prática de ensino na formação de professores: uma questão (des)conhecida. Em: **Revista Universidade Rural** - Série Ciências Humanas, Rio de Janeiro, v. 24, p. 77-87, jan./jun. 2002. Disponível em: http://www.editora.ufrj.br/revistas/humanasesociais/rch/rch24n1_2/humanas24n1-2p77_87apriticadeensinonaformacao.pdf. Acesso em: 09 mar. 2016.

GRISNPUN, Mirian P. S. **A Orientação Educacional**: conflitos de paradigmas e alternativas para a escola. São Paulo: Cortez, 2006.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo:** sentidos e formas de uso. Portugal: Princípia Editora, 2008.

GUERRA, Miriam Darlete Seade. **Reflexões sobre um processo vivido no estágio supervisionado:** dos limites às possibilidades, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_08_11.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2016.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre História.** Tradução de: Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KINCHELOE, Joe. L. **A formação do professor como compromisso político:** mapeando o pós-moderno. Tradução de: Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas da prática escolar. Em: LUCKESI, C.C. **Filosofia da Educação**, São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. Em: **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a06.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2017.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Em: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, jan./mar. 2012.

LIMA, Francisco José de; LIMA, Isaías Batista de. O estágio supervisionado em matemática como espaço de desenvolvimento da epistemologia da prática docente. Em: **Olhares**, Guarulhos, v. 1, n. 1, p. 303-324, maio. 2013. Disponível em: <<file:///F:/%23Mari/Downloads/22-1407-1-PB.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2017.

LIMA, Maria Socorro Lucena; AROEIRA, Kalline Pereira. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. Em: GOMES, Marineide de Oliveira. **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011, p. 117-133.

LONDRINA. **Proposta Político-pedagógica**. ESC1. 2015.

LONDRINA. **Proposta Político-pedagógica**. ESC2. 2016.

LONDRINA. **Proposta Político-pedagógica**. ESC3. 2017.

LOPES, Sonia de Castro. A estrutura curricular da escola de professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939): representações acerca de uma nova cultura pedagógica. Em: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 96-120, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/4466/3657>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. Em: **Revista Percursos**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

MARINI, Janete Aparecida da Silva; BORUCHOVITCH, Evely. Estratégias de aprendizagens de alunos brasileiros do ensino superior: considerações sobre adaptação, sucesso acadêmico e aprendizagem autorregulada. Em: **Revista Eletrônica de Psicologia**, Educação e Saúde, v. 4, p. 102-126, 2014. Disponível em: <<https://revistaepsi.com/wp-content/uploads/artigos/2014/Ano4-Volume1-Artigo5.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2017.

MARTINS, Maria do Carmo. E se o outro é o professor? Reflexões acerca do currículo e da história de vida. Em: GALLO, Sílvio; SOUZA, Regina Maria de.

Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência. Campinas: Editora Alínea, 2004, p. 103-118.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso:** uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MASETTO, M.T. **Didática:** a aula como centro. São Paulo: FTD, 1997.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica - uma (re)visão radical. Em: **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9807.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

MILANESI, Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. Em: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 209-227, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a15.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

MILLER, Stela; ARENA, Dagoberto Buim. A constituição dos significados e dos sentidos no desenvolvimento das atividades de estudo. Em: **Ensino Em Re-Vista**, v. 18, n.2, p. 341-353, jul./dez. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. Em: **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pdf/csc/v17n3/v17n3a07>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A relação universidade-escola no estágio supervisionado do curso de pedagogia: desafios e possibilidades. Em: **EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 184-199, jul./dez. 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/MARI/Downloads/2012-8729-1-PB.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2017.

MORGADO, Tania Maria Cristina. **Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar**. 2012. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, 2012. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7685/1/Relat%C3%B3rio%20da>>

%20Pr%C3%A1tica%20de%20Ensino%20Supervisionada%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Pr%C3%A9-Escolar.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2014.

NASCIMENTO. Mari Clair Moro. *Feedback*: recurso de aprendizagem no estágio curricular. Em: XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, Curitiba, 2013. **Anais do evento**. Curitiba: PUCPR, 2013, p. 23358-23360.

NASCIMENTO, Mari Clair Moro; SOUZA, Nadia Aparecida de. Avaliação formativa: a prática em construção. **Seminário de Pesquisa do PPE** – Universidade Estadual de Maringá, 2013. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2013/trabalhos/co_03/79.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.

NASCIMENTO. Mari Clair Moro; BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. Formação inicial docente: o estágio como espaço de aprendizagens. Em: **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 25, n. 3, p. 225-243, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2948/2715>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. Em: **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2017.

OLINDA, Sílvia Rita Magalhães de. A educação no Brasil no período colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente. Em: **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 29, p. 153-162, jul./dez. 2003. Disponível em: <www2.uefs.br/sitientibus/pdf/29/a_educacao_no_brasil_no_periodo_colonial.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2016.

OLIVEIRA, Lúcia Colombaretti de. As regências de futuras professoras das séries iniciais: as primeiras experiências com a atividade de ensinar. Em: **Fundamentos em Administração Letras e Pedagogia**, v. 1, n.1, p. 27-30. 2005.

OLIVEIRA, Maria Eunice de.; STOLTZ, Tania. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. Em: **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a07n36.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO. Júlia. **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007a.

_____. A utilização da herança histórica na reconstrução de uma práxis de participação. Em: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Modelos curriculares para a educação de infância**: construindo uma práxis de reflexão. Porto: Porto Editora, 2007b, p. 13-42.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Andando por creches e pré-escolas públicas: construindo uma proposta de estágio. Em: OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágio. Campinas: Papirus, 2000, p. 15-30.

_____. Deslocamentos, aproximações, encontros: estágio docente na educação infantil. Em: GOMES, Marineide de Oliveira. **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011, p. 79-98.

PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991, p. 15-38.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Prefácio. Em: GOMES, Marineide de Oliveira. **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011, p. 9-14.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. Em: **Poíesis**, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2005/2006.

PRETI, Jéssica de Lourdes; NASCIMENTO, Mari Clair Moro. Estágio curricular nos anos iniciais do ensino fundamental: sua importância para a formação docente. Em: SILVA, Rovilson José da; OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. (Orgs.). **Formação docente para os anos iniciais do ensino fundamental**: estágio e pesquisa. Curitiba: CRV, 2016, p. 33-45.

RAMPAZZO, Lino. **Metodologia científica para alunos do curso de graduação e pós-graduação**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

RIBEIRO, Ricardo. Dez princípios sobre professores e formação de professores. Em: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004, p. 117-126.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. **A escola como co-formadora de futuros professores por meio do estágio**: um caminho de possibilidades e desafios. 2008. Disponível em: <<http://www.pucpr.edu.br/eventos/educere/educere2008/anais/trabalhos6.html>>. Acesso em: 05 out. 2017.

SACRISTÁN, Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. Em: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005, p. 224-274.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Em: **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, p.143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2016.

_____. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. Em: **Póiesis Pedagógica**, v.9, n.1, p. 07-19, jan./jun. 2011. Disponível em: <<file:///F:/%23Mari/Downloads/15667-63261-1-PB.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2016.

SERRA, Maria Luiza Arruda de Almeida. **Projeto CEFAM**: tentativa de modernização do curso de formação de professores em Mato Grosso do Sul – 1983-1992. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS. 1993.

SILVA, Carmen Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Marilda da. *Habitus* professoral e *habitus* estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. Em: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 335-360, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n3/v27n3a16.pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

SILVA FILHO, Adauto Lopes da.; LOPES, Fátima Maria Nobre; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. A dimensão ontológica da trilogia ensino, pesquisa e extensão no estágio supervisionado. Em: GOMES, Marineide de Oliveira. **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011, p. 135-163.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. Em: GHERDARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-42.

SOUZA, Nadia Aparecida de. A relação teoria-prática na formação do educador. Em: **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 22, p. 5-12, set. 2001. Disponível em: <http://www.uel.br/proppg/portal/pages/arquivos/pesquisa/semina/pdf/semina_22_1_21_33.pdf>. Acesso em: 25 out. 2017.

SOUZA, Solange Jobim e; ALBUQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. Em: **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/08.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Em: **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 14, p. 61-89, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAUCHEN, Gionara; DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Interação universidade e escola: uma colaboração entre ações e discursos. Em: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 369-393,

maio/ago. 2014. Disponível em: <file:///F:/%23Mari/Downloads/dialogo-12751.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. O manifesto dos pioneiros da educação nova. Em: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo da Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL. **Projeto político-pedagógico**. 2005a. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/PPP2005.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL. **Resolução CEPE nº 46/2005**. 2005b. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/RESOLUCAO%20CEPE%2046.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL. **Projeto político-pedagógico**. 2007a. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/PPP2007.pdf>> Acesso em: 30 jul. 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL. **Deliberação nº 08/2007**. 2007b. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/divisao-estagios-projetos-monitoria/ESTAGIOS/CURRICULAR/deliberacao%2008_07.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL. **Resolução CEPE Nº 0166/2008**. 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/resolucao_166_08.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL. **Projeto político-pedagógico**. 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/PPP%20-%202010.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL. **Deliberação nº 030/2011**. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/deliberacoes/deliberacao_30_11.pdf>. Acesso em: 01 set. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL. **Diretrizes do Estágio Curricular Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia**. 2015.

VALDEMARIN, Vera Teresa; COSTA, Fátima Neces do Amaral. O projeto pedagógico do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/UNESP: uma descrição analítica do processo. Em: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Professores: artes e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006, p. 197- 210.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 7ª ed. São Paulo: Libertad-1, 2000.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VERCEZE, Rosa Maria Aparecida Nechi; SILVINO, Eliziane França Moreira. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim. Em: **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 4, p. 83-102, jan./jun. 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/MARI/Downloads/328-1185-1-PB%20(2).pdf>. Acesso em: 18 set. 2017.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. Em: **Linhas Críticas – Revista Semestral da Faculdade de Educação - UnB**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 159, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9269/1/ARTIGO_AvaliacaoFormativaFormacao.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2009.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALZA, Miguel. **Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZACARELLI, Laura Menegon; GODOY, Arilda Schmidt Godoy. Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações. Em: **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, artigo 10, p. 550-563, set. 2010. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/cebape/v8n3/a11v8n3.pdf>>. Acesso em: 10 maio. 2016.

ZANELLI, José Carlos. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. Em: **Estudos de Psicologia**, n. 7 (Edição Especial), p. 79-88, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7nspe/a09v7esp.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. Em: **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 6, n. 34, p. 5-15, jul./ago. 2000. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/viviprof/k-zeichner-entrevista>>. Acesso em: 26 mai. 2016.

_____. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. Em: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de professores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 35-55.

ANEXOS

ANEXO 1: ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

- 1) Rotina (observar a rotina das turmas)
- 2) Desenvolvimento da turma
 - a) Caracterização do grupo
 - b) Atividades desenvolvidas (descrever as atividades do dia)
 - c) Atividades contextualizadas
 - d) Atividades abstratas
 - e) Atividades de rotina
 - f) Atividades que estimulam o raciocínio
- 3) Metodologia do docente
 - a) Postura do docente diante da turma
 - b) Organização das atividades
 - c) Relação professor/aluno
 - d) Relação aluno/aluno
 - e) Relação estagiário/alunos/docente

ANEXO 2: MODELO DE PLANO DE AULA

Plano de Aula

a) Dados de identificação

Escola:

Professora Regente:

Série:

Turma:

Turno: Data: __/__/__.

Estagiária:

Supervisora:

Disciplina:

b) Conteúdo

Toda aula parte de um saber ou de um conhecimento que o aluno precisa aprender. Dessa forma, precisamos identificar o assunto e os conteúdos que compõem a aula que será ministrada. Dessa forma, você, professor, precisa saber o que você quer ensinar para o seu aluno. É importante que sejam contextualizados com a vida do aluno, atualizados, que possam despertar seu interesse, promover a interdisciplinaridade, adequados à faixa etária dos alunos, possibilitando desafios e a reconstrução de saberes.

c) Objetivos Específicos

- Em seguida, precisamos estabelecer os objetivos específicos em um plano de ensino, estes devem corresponder ao conhecimento que você, professor, deseja que seu aluno aprenda por meio de experiências de aprendizagem.
- Os objetivos específicos são delimitados e estão voltados para conteúdos trabalhados em uma aula ou unidade.
- Descreva de forma clara os resultados que pretende atingir com a

aula proposta.

- Os objetivos devem sempre iniciar com um verbo, pois indicam a ação do aluno no processo de aprendizagem.
- Os verbos devem ser para o aluno: Exemplo: *Ao término da aula, os alunos deverão ser capazes de:*

Segue abaixo uma lista de verbos para auxiliar sua construção:

Exemplos de verbos de conhecimento:

Adquirir – associar – calcular – citar – classificar – definir – descrever – distinguir – enumerar – especificar – enunciar – estabelecer – exemplificar – expressar – identificar – indicar – lembrar – medir – mostrar – nomear – ordenar – reconhecer – recordar – registrar – relacionar – relatar – reproduzir – selecionar.

Exemplos de verbos de compreensão:

Concluir – converter – descrever – distinguir – deduzir – defender – demonstrar – derivar – determinar – diferenciar – discutir – exemplificar – expressar – esboçar – explicar – exprimir – extrapolar – fazer – generalizar – identificar – ilustrar – induzir – inferir – interpretar – localizar – modificar – narrar – predizer – preparar – prever – relatar – reelaborar – reescrever – reordenar – reorganizar – representar – revisar – sumarizar – traduzir – transcrever – transformar – transmitir.

Exemplos de verbos de aplicação:

Aplicar – classificar – desenvolver – dramatizar – esboçar – empregar – escolher – estruturar – generalizar – ilustrar – interpretar – modificar – operar – organizar – praticar – relacionar – traçar – transferir – usar.

Exemplos de verbos de análise:

Analisar – classificar – categorizar – combinar – comparar – comprovar – contrastar – correlacionar – criticar – deduzir – diferenciar – discutir – debater –

detectar – descobrir – diagramar – discriminar – examinar – experimentar – identificar – investigar – provar – selecionar – separar – subdividir.

Exemplos de verbos de síntese:

Combinar – comunicar – compor – coordenar – criar – comprovar – deduzir – desenvolver – dirigir – documentar – especificar – explicar – escrever – esquematizar – formular – modificar – organizar – planejar – produzir – propor – relacionar – relatar – reescrever – reconstruir – sintetizar – transmitir.

Exemplos de verbos de avaliação:

Argumentar – avaliar – concluir – contrastar – criticar – considerar – decidir – escolher – estimar – interpretar – julgar – justificar – padronizar – precisar – relacionar – selecionar – validar – valorizar.

Exemplos de verbos afetivos:

Aceitar – adaptar-se – admirar – alegrar-se – apreciar – comprometer-se – conscientizar-se – dedicar-se – desejar – distinguir – entusiasmar-se – envolver-se – esforçar-se – gostar – interessar-se – melhorar – motivar-se – obedecer – querer – reconhecer – valorizar.

Exemplos de verbos psicomotor:

Agarrar – andar – armar – arremessar – atirar – cantar – circundar – colar – colorir – confeccionar – construir – correr – costurar – dançar – desenhar – dirigir – dramatizar – encenar – escrever – escutar – gesticular – grifar – juntar – lançar – marchar – montar – nadar – ouvir – pegar – pintar – preparar – pular – recortar – saltar – separar – tocar – traçar – usar.

d) Procedimentos metodológicos

A metodologia corresponde a um conjunto de métodos, técnicas de ensino individualizadas e socializadas, tendo em vista atingir os objetivos

previamente determinados e selecionados de acordo com os objetivos e conteúdos estipulados previamente. Os procedimentos de ensino correspondem a um detalhamento da metodologia, ou seja, um conjunto de ações selecionadas com a finalidade de facilitar a aprendizagem.

Cabe ressaltar a necessidade de sempre levantar os saberes prévios dos alunos acerca do tema proposto e, a partir dele, verificar suas curiosidades, e o que gostariam de saber a mais sobre o tema, dando oportunidades para as indagações por parte do aluno e explorando os exemplos apresentados por eles. No desenvolvimento da aula, ocorre o trabalho com o conteúdo proposto através de diversas técnicas, que podem ser individualizadas, socializadas, aula expositiva dialogada e outras. É importante suscitar nos alunos atividade mental e prática, colocando seu pensamento em movimento. Assim, cabe ao professor apresentar o conteúdo novo, estabelecer relações com temas já estudados, mediando, desta forma, a construção do novo conhecimento.

O professor precisa trabalhar com estratégias de ensino diversificadas, como aula expositiva, trabalho em pequenos grupos, atividades extraclasse, dinâmicas de grupos etc., devendo estas estarem relacionadas com os objetivos, os conteúdos propostos no plano de aula e de acordo com as necessidades e interesses dos alunos.

No fechamento da aula, os principais tópicos trabalhados precisam ser retomados, para verificar se os objetivos propostos no plano de aula foram atingidos. Dessa forma, o professor pode questionar os alunos sobre a aplicação dos conteúdos aprendidos em sua realidade, bem como relacioná-los com o seu cotidiano e reforçar pontos básicos.

e) Recursos de ensino

Elencar todos os recursos materiais utilizados no desenvolvimento do conteúdo: cartazes, jogos pedagógicos, jornal, mapas, globos, quadro-de-giz, sucatas, vídeo, DVD, retroprojektor, data-show etc.

f) Avaliação

Envolve as estratégias que o professor utiliza para acompanhar a construção do conhecimento por parte do aluno. Não pode se limitar aos aspectos quantitativos: provas, trabalhos ou pesquisas; deve ser um elemento integrador do processo de ensino e aprendizagem e não forma de ameaça ou controle. Envolve o desempenho do aluno e professor, conduzindo-o a uma situação de replanejamento face aos resultados alcançados. Deve ser um processo contínuo, que busque atingir os objetivos propostos e que promova adequações no plano de ensino.

Após cada intervenção, fazer um relatório do dia descrevendo as atividades realizadas ou não, inserir comentários sobre a participação dos alunos, refletir se os seus objetivos de ensino foram atingido ou não, caso não sejam, buscar identificar as causas. Finalizar com uma autoavaliação.

g) Referências

Citar as referências utilizadas na elaboração de cada Plano de Aula.

h) Anexos e apêndices

Neste espaço, o aluno deve incluir os Planos de Aula e também pode anexar exemplos de atividades impressas utilizadas com os alunos, foto dos exercícios, relato das aulas etc.

ANEXO 3: FICHA DE AVALIAÇÃO DO ESTAGIÁRIO

Avaliação do Supervisor de Campo

Estagiária (o):

Série:

Turma:

Data ____/____/____

Estabelecimento de ensino:

Docente orientador de estágio:

Supervisor de campo de estágio:

PLANO DE AULA/PLANEJAMENTO (3,0)	ótimo	bom	precisa melhorar
Estabelece objetivos adequados ao conteúdo da aula.			
Apresenta atividades adequadas ao conteúdo e ao ano.			
Explica as atividades desenvolvidas nas aulas apropriadamente.			
Apresenta o bloco/eixo de conhecimento, o tema, o assunto da aula a ser ensinado.			
Aponta de forma adequada a avaliação a ser realizada.			
Lista os materiais a serem utilizados.			
O plano tem clareza e objetividade.			
PROCEDIMENTO DOCENTE (3,0)	ótimo	bom	precisa melhorar
Apresentou-se no horário apropriado para preparar as condições objetivas para dirigir a aula.			
Está vestido adequadamente para ministrar a aula. O uso do jaleco é obrigatório.			
Mantém os alunos atentos e oferece condições para motivá-los.			
Procura aplicar procedimentos apropriados à resolução de conflitos e problemas disciplinares.			
Mantém um bom posicionamento durante a aula.			
Procura atender a turma e/ou individualmente os alunos.			
Contribui para que os alunos relacionem o conteúdo estudado com as atividades realizadas.			
Utiliza de forma adequada os materiais didáticos.			
PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM (Valor máximo de 4,0)	ótimo	bom	precisa melhorar
Alcançou o(s) objetivo(s) proposto(s).			
Procura envolver, ao mesmo tempo, o maior número de alunos nas atividades.			
Incentiva os alunos a darem opiniões e levantarem hipóteses.			
Mantém a relação teoria (conhecimentos sobre o assunto) e prática (atividades propostas).			
Oportuniza situações de problematização e de questionamentos.			
Avalia o processo ensino-aprendizagem.			
OBSERVAÇÕES:			

SUPERVISOR(A) DE CAMPO DE ESTÁGIO(A): _____

SUPERVISOR(A) DE ESTÁGIO: _____

DATA: ____ de ____ de 2015.

ANEXO 4: ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DA SÍNTESE REFLEXIVA

Este é o momento em que refletimos sobre a prática do estágio, objetivando acentuar as contribuições e dificuldades encontradas nesse processo, avaliando a atuação frente aos desafios encontrados.

Partindo do princípio que o Diário de Campo é um instrumento de anotações que garanta a preservação e continuidade das informações coletadas, sendo de uso individual do estagiário, do pesquisador, deve o estagiário fazer uso deste instrumento em todas as atividades desenvolvidas (reuniões com supervisor, coletas de dados na escola ou instituição, pesquisa bibliográfica etc.), sendo esses registros matéria para a construção da Síntese

Reflexiva, como também instrumento de avaliação do supervisor de estágio.²

Entendemos, assim, que a síntese reflexiva deverá ser uma produção final, tendo como objetivo apresentar os resultados obtidos durante o estágio articulado ao referencial teórico.

4.1 ESTRUTURA DA SÍNTESE REFLEXIVA

➤ Capa

Identificação da instituição, título do trabalho, autor, cidade e ano de conclusão.

➤ Folha de rosto

Nome do aluno, título do trabalho, nota explicativa indicando a natureza do trabalho, unidade de ensino e nome do supervisor do estágio; cidade; ano de conclusão.

➤ Sumário

➤ Introdução

É uma apresentação mais detalhada, tendo como preocupação mostrar também a temática, justificativa, objetivo, metodologia, resultados e considerações.

²Parte deste trecho encontra-se no regulamento de Estágio do Curso de Pedagogia.

Apresentar o que você almejou alcançar com os respectivos temas em questão, ou seja, apresentar o objetivo geral e os específicos alcançados durante as intervenções na prática pedagógica.

Apresentar a análise e relevância social do assunto que foi desenvolvido, identificando as situações-problema que levaram ao planejamento das intervenções pedagógicas.

➤ Caracterização do Campo de Estágio

Apresentar informações relevantes sobre a instituição, os sujeitos envolvidos, o trabalho pedagógico, a infraestrutura. Essas informações poderão partir do Projeto Político-pedagógico da instituição ou através de conversas com a coordenação, professores responsáveis; bem como através de observações durante o estágio.

➤ Metodologia/Procedimentos

Descrever as estratégias utilizadas durante as intervenções pedagógicas.

O projeto consistiu na observação da rotina diária e na aplicação de atividades com os (45 alunos) da sala (...). O campo de estágio foi a Escola. A motivação para realizar tal projeto esteve centrada na (...), possibilitando (...).

As observações aconteceram do mês de _ ao mês de _, e as atividades foram desenvolvidas durante encontros, no mês de _, sendo que essas atividades estão apresentadas em anexo. Ressalta-se que foram realizadas regências.

Quanto às metodologias utilizadas, foram elaboradas (...).

➤ Fundamentação teórica

Apresentar a abordagem de alguns autores sobre a especificidade dos conteúdos escolhidos para as intervenções na escola.

➤ Relatórios das atividades (observação e regência)

Descrição das propostas de intervenções na prática pedagógica, bem como as percepções quanto à aplicação dessas intervenções. É interessante lembrar que esse espaço de relato não precisa ter uma ordem cronológica para acontecer, mas é necessário anunciar sempre o começo (observações), o meio (planejamento, material, pesquisa sobre o tema) e o fim (intervenções e percepções no grupo).

➤ Considerações finais

O estagiário deverá refletir sobre a importância da metodologia e da prática de ensino para a sua formação pessoal. Escrever sobre as dificuldades apresentadas. Aspectos positivos e negativos vivenciados. As contribuições do estágio, as dificuldades inicialmente encontradas e se foram superadas ou não, e como foram superadas. Quais as reflexões que ficam após a regência, o que diz sobre a experiência de fazer parte do processo de ensino e aprendizagem? Quais os autores que nos auxiliam a refletir sobre esse momento? Quais as suas contribuições para as crianças nesses dias em que estagiou e quais as contribuições dessa experiência para a sua formação?

➤ Referências

➤ Apêndices: anexar os planos de aula (obrigatório).

➤ Anexos

Cada estagiário entregará individualmente a sua síntese reflexiva, que deverá seguir as seguintes orientações:

- A síntese reflexiva deverá ter entre 8 a 10 páginas (exceto dados pré-textuais, referências e anexos).
- Estruturá-la em seções (os 10 elementos acima).
- Seguir as normas da ABNT.
- Data da entrega para correção dia (Por e-mail).
- Data da entrega final:.....

APÊNDICES

APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

Chefia do Departamento de Educação da Universidade Estadual,

Estou realizando uma pesquisa, que constitui um dos requisitos para a obtenção do título de Doutorado em Educação, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Marília, intitulada “Estágio curricular: implicações na formação e na atuação para a docência”. O objetivo desse estudo é mapear as implicações das ações de supervisores na formação e atuação para a docência, enunciadas por egressos do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual pesquisada⁷, favorecedoras ao exercício da formação e atuação docente.

O estudo será realizado com o grupo de professores da área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que atuam na função de supervisores do estágio curricular, e com alunos egressos do curso de Pedagogia. Além da autorização desta chefia, os professores serão consultados e ser-lhes-á também solicitada autorização para que respondam o questionário e a entrevista, se necessário, relativo ao tema. Salienta-se que os nomes dos respondentes não serão declarados, sendo identificada apenas a instituição, tendo em vista que serão buscados alunos egressos dessa instituição, os quais atuam na docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Assumo o compromisso de prestar quaisquer esclarecimentos que se façam necessários, bem como oferecer à instituição e aos professores uma devolutiva dos resultados aferidos e a proposição de indicadores que favoreçam o aperfeiçoamento do trabalho de tornar o estágio curricular um espaço e tempo de aprendizagens que favoreçam a formação e a atuação docente.

Atenciosamente,

Mari Clair Moro Nascimento
Doutoranda em Educação

Concordo com o teor acima exposto.

Nome completo

Assinatura

⁷ Usamos a palavra “pesquisada” nos Anexos para não identificar a universidade nem os sujeitos envolvidos que serviram como objeto de análise neste trabalho.

APÊNDICE 2: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DAS SUPERVISORAS DE ESTÁGIO

Prezada Supervisora de estágio curricular,

Estou realizando uma pesquisa, que constitui um dos requisitos para a obtenção do título de Doutorado em Educação, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Marília, intitulada "Estágio curricular: implicações na formação e na atuação para a docência". O objetivo desse estudo é mapear as implicações das ações de supervisores na formação e atuação para a docência, enunciadas por egressos do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual pesquisada, favorecedoras ao exercício da formação e atuação docente.

Diante do exposto, solicito autorização para acompanhar sua supervisão de estágio no curso de Pedagogia, por meio de observação. Posteriormente, será necessário também responder o questionário relativo ao tema e, se necessário, faremos a entrevista. O respondente tem a opção de não responder às perguntas que julgar impertinentes. Saliento que os nomes dos respondentes não serão declarados e as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Assumo o compromisso de prestar quaisquer esclarecimentos que se façam necessários, bem como oferecer uma devolutiva dos resultados aferidos e a proposição de indicadores que favoreçam o aperfeiçoamento do trabalho de tornar o estágio curricular um espaço e tempo de aprendizagens que favoreçam a formação e a atuação docente.

Atenciosamente,

Mari Clair Moro Nascimento

Doutoranda em Educação

Concordo com o teor acima exposto.

Nome completo

Assinatura

Data: _____

APÊNDICE 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DA ESCOLA E DOS ALUNOS EGRESSOS

Prezado Diretor; Coordenador Pedagógico, Professor (atuante nas escolas onde o estágio aconteceu e alunos egressos),

Estou realizando uma pesquisa, que constitui um dos requisitos para a obtenção do título de Doutorado em Educação, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Marília, intitulada “Estágio curricular: implicações na formação e na atuação para a docência”. O objetivo desse estudo é mapear as implicações das ações de supervisores na formação e atuação para a docência, enunciadas por egressos do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual pesquisada.

Diante do exposto, solicito que responda o questionário relativo ao tema, posteriormente, se necessário, faremos a entrevista. O respondente tem a opção de não responder às perguntas que julgar impertinentes. Saliento que os nomes dos respondentes não serão declarados, sendo as informações coletadas utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Assumo o compromisso de prestar quaisquer esclarecimentos que se façam necessários, bem como oferecer uma devolutiva dos resultados aferidos e a proposição de indicadores que favoreçam o aperfeiçoamento do trabalho de tornar o estágio curricular um espaço e tempo de aprendizagens que favoreçam a formação e a atuação docente.

Atenciosamente,

Mari Clair Moro Nascimento

Doutoranda em Educação

Concordo com o teor acima exposto.

Nome completo

Assinatura

Data: _____

APÊNDICE 4: ROTEIRO DAS OBSERVAÇÕES

Reuniões teóricas

1. Relacionamento entre o supervisor e o estagiário
2. Atividades desenvolvidas
3. Leituras realizadas
4. Reflexões
5. Intervenções do supervisor

Entrada no campo

1. Recepção da supervisora aos estagiários
2. Recepção pela escola à supervisora de estágio
3. Recepção pela escola aos estagiários
4. Recepção pelos professores aos estagiários

Intervenções

1. Relação estabelecida entre o supervisor e o estagiário.
2. Relação estabelecida entre o supervisor, o estagiário e a professora regente.

Seminário de estágio

1. Percepção dos estagiários acerca das vivências no estágio curricular.

APÊNDICE 5: QUESTIONÁRIO DAS SUPERVISORAS

Idade: _____

Graduação em: _____

Mestrado em: _____

Doutorado em: _____

Há quanto tempo atua na docência no ensino superior? _____

Há quanto tempo atua na supervisão de estágio curricular? _____

Tem experiência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Sim. () Não. ()

Há quanto tempo? _____

Se sim, em quais turmas atuou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

1. Qual a finalidade do estágio curricular?

2. Na função de supervisor de estágio, quais são suas incumbências?

3. Das ações que você realiza junto aos estagiários, cite duas que considera contributivas à formação e à atuação docente. Justifique sua resposta.

Ação 1:

Ação 2:

4. Acerca da maneira como o estágio, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é estruturado nesta universidade, apresente um aspecto que considera positivo e um que reconhece como negativo. Justifique sua resposta.

Positivo:

Negativo:

5. Qual ou quais mudança(s) você considera pertinente acontecer na estruturação do estágio, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nesta universidade, para que ele contribua ainda mais na formação dos futuros professores? Justifique sua resposta.

APÊNDICE 6: QUESTIONÁRIO DOS ESTAGIÁRIOS

Nome: _____

Idade: _____

Você possui experiência na docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Sim. () Não. () Se sim, quanto tempo? _____

1. Qual a finalidade do estágio curricular?

2. Como e por que o estágio curricular contribuiu na sua formação para a docência?

3. No que se refere às contribuições das ações do supervisor de estágio, na sua formação para a docência, atribua uma nota conforme escala abaixo:

() 1- Muito importante

() 2- Importante

() 3- Pouco importante

() 4- Sem importância

Justifique sua resposta.

4. Das ações realizadas pelo supervisor de estágio, cite duas que você considera contributivas à formação para a docência. Justifique sua resposta.

Ação 1:

Ação 2:

5. Quais mudanças você considera pertinente acontecer na estruturação do estágio, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nesta universidade, tendo em vista que ele contribua ainda mais na formação dos futuros professores? Justifique sua resposta.

6. Sinta-se à vontade para posicionar qualquer outro aspecto que se refira ao estágio curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nesta instituição.

APÊNDICE 7: QUESTIONÁRIO DAS ESCOLAS

Nome: _____

Idade: _____

Função: _____

Graduação: _____

Pós-graduação em: _____

Mestrado em: _____

Doutorado em: _____

Há quanto tempo atua na função em exercício? _____

1. Qual a finalidade do estágio curricular?

2. A presença dos estagiários interferiu na rotina da sala de aula/ escola?

() Sim. () Não. Como e por quê?

3. Cite 2 pontos relevantes, sejam eles positivos ou negativos, acerca da efetivação do estágio curricular na sua sala de aula/escola e justifique sua resposta.

a) _____

b) _____

4. Quais são suas sugestões para a estruturação do estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de forma que ele contribua na formação dos futuros professores?

5. No que se refere à importância das contribuições do estágio curricular na escola/ sala de aula, atribua uma nota, conforme escala abaixo:

- () 1- Muito importante
- () 2- Importante
- () 3- Pouco importante
- () 4- Sem importância

Justifique sua resposta.

6. De que maneira o estágio poderia contribuir nas ações da escola e dos professores já atuantes? Dê sugestões.

APÊNDICE 8: QUESTIONÁRIO DAS ALUNAS EGRESSAS

Nome: _____

Idade: _____

Ano de conclusão da graduação em Pedagogia: _____

Pós-graduação em: _____

Mestrado em: _____

Doutorado em: _____

Rede Municipal em que atua: _____

Há quanto tempo atua na docência, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Em quais turmas já atuou? _____

1. Qual a finalidade do estágio curricular?

2. O estágio curricular contribuiu para a sua atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

() Sim. () Não. Por quê?

3. As ações do supervisor de estágio contribuíram para sua atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

() Sim. () Não. Por quê?

4. Se sim, das ações realizadas pelo supervisor de estágio, cite duas que você considera contributivas à formação e atuação docente. Justifique sua resposta.

Ação 1:

Ação 2:

5. No que se refere à importância das ações do supervisor de estágio curricular na sua formação e atuação docente, atribua uma nota conforme escala abaixo:

() 1- Muito importante

() 2- Importante

() 3- Pouco importante

() 4- Sem importância

Justifique sua resposta.

6. Quais mudanças você considera pertinente acontecer na estruturação do estágio, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nesta universidade, tendo em vista que ele contribua ainda mais para a formação dos futuros professores? Justifique sua resposta.

APÊNDICE 9: ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO DE ESTÁGIO

Idade: _____

Graduação em: _____

Mestrado em: _____

Doutorado em: _____

Há quanto tempo atua na docência no ensino superior? _____

Há quanto tempo atua na coordenação de estágio curricular? _____

Tem experiência na supervisão de estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Sim. () Não. () Há quanto tempo? _____

Tem experiência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Sim. () Não. () Há quanto tempo? _____

1. Existe um documento produzido pela área dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, intitulado Diretrizes do Estágio Curricular Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2015). Por que houve a necessidade da sua elaboração?
2. Como se dá a escolha pelo supervisor de estágio curricular do campo de estágio, dia e período?
3. Como se dá a escolha pelo estagiário do seu campo de estágio curricular?
4. Existe uma parceria entre a universidade e a Rede Municipal de Educação local para a efetivação do estágio curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por que foi efetivada essa parceria?
5. Como se dá a escolha dos textos utilizados nas reuniões teóricas?
6. Existe uma orientação nas Diretrizes do Estágio Curricular Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2015) para que as intervenções não ocorram bloqueadas. Por quê?
7. Em sua opinião, quais as implicações das intervenções ocorrerem bloqueadas ou semanalmente?

8. Como fica a situação dos alunos trabalhadores e dos alunos que moram fora da cidade, no momento do estágio curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?