UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS - RIO CLARO

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

STELA DE SOUZA NASCIMENTO

OS DESAFIOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Rio Claro
2018

STELA DE SOUZA NASCIMENTO

OS DESAFIOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Orientador: Prof° Dr. Samuel de Souza Neto

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Rio Claro
2018

N244d

Nascimento, Stela

Os Desafios do Estágio Curricular Supervisionado na Formação do Professor / Stela Nascimento. -- Rio Claro, 2018

65 f. : tabs.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientador: Samuel Souza Neto

1. Estágio Supervisionado. 2. Desafios. 3. Prática de Ensino. 4. Formação Inicial. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Dedico este trabalho primeiramente à Deus que trilhou esse caminho para mim, aos meus pais pela minha formação e por todo o apoio. À minha avó Joventina devido a todo incentivo que me deu e em memória da minha avó Alvina por sempre ter orgulho de mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela minha vida, pela força e por todas as providências que realizou por mim.

Quero agradecer aos meus pais por todo o investimento dedicado à mim nesses 4 anos de curso. Sinto muito pelos momentos em que me ausentei e que precisei dar prioridade ao curso, mas me sinto muito grata pela força, apoio e compressão em todos esses anos de graduação que estive longe. À minha família por todas as felicitações ao receberem a notícia que passei na faculdade “dos meus sonhos” e no curso que escolhi para ser a minha profissão para toda vida.

Ao longo dessa trajetória foram diversas as pessoas que tornaram o caminho mais alegre e fácil, seja por meio de conselhos, ensinamentos, abraços ou ajuda. Agradeço à todos os colegas de sala pelas discussões e troca de experiências tão enriquecedoras, aos professores por todo o conhecimento e saberes compartilhados.

Aqui brevemente tentarei fazer menção a pessoas que foram significativas neste percurso.

Quero fazer um agradecimento a Beatriz F. Milani e Natália F. Milani pela amizade tão forte e união durante todo o curso. Cada palavra, ajuda, companhia, abraço e conselho foram muito importantes para a minha formação pessoal e profissional. As memórias que esse “trio do barulho” construíram ficaram eternamente guardadas em meu coração.

Um agradecimento em especial a Ana Paula Panhan que aos poucos conquistou meu carinho, amizade, admiração e foi tão importante para a realização desse trabalho. Sua força me ajudou em momentos de aflição e seus conselhos acalmaram meu coração – muito obrigada!

Agradeço os professores que me marcaram com suas disciplinas e influenciaram à minha formação com suas didáticas: Prof ª Dra. Flávia Sarti por me apresentar a prática do estágio de forma tão desafiadora e fascinante; Prof ª Dra. Laura Noemi Chaluh por também proporcionar uma experiência de estágio tão rica; Prof ª Dra. Andréia Osti pelo tempo em que estive em seu núcleo de ensino e pela inspiradora profissional que é; Prof° Lígia Carrasco pelo incrível exemplo de ser humano, professora e profissional; Profª Dra. Maria Antonia Ramos de Azevedo por me ensinar tanto sobre didática. Incluo aqui também as professoras Juliana, Janaína e Belizária, minhas admiráveis professoras-colaboradoras de estágio que me

ensinaram muito sobre a prática, didática, carreira, responsabilidade, vida, sensibilidade e força. Vocês me acolheram em sua sala e me permitiram assumir o papel de professora dona da minha prática pela primeira vez. Meu muito obrigada!

Obrigada às professoras do Colégio Koelle: Letícia, Laiz, Gilberta, Nayara por serem as primeiras a me acolherem em sala de aula como estagiária. Vocês foram as primeiras que me ensinaram sobre a prática docente com muita paciência e carinho – serei eternamente grata! Agradeço também à todos os funcionários, colegas de trabalho e equipe gestora por todo apoio, em especial Rita, Tia Rô, Mada e Andreia.

Agradeço a aluna Mariana Fiório por me convidar a ficar em seu lugar no projeto “Escola de Educadores: experiências e reflexões” (UNESP, 2016) quando foi contemplada por um intercâmbio e teve que se ausentar por 6 meses dando início a minha trajetória dentro desse núcleo.

Agradeço ao Prof. Dr. Samuel por acreditar em meu potencial e me acolher dentro de seu núcleo de ensino. Por me ensinar, me apresentar um leque de autores, pela orientação do projeto e trabalho de conclusão de curso, por me ensinar sobre a vida e sobre as pessoas.

Agradeço a todos que fizeram parte do Escola de Educadores e do grupo de estudos durante a minha permanência.

Aos funcionários da Unesp câmpus de Rio Claro pelo suporte.

Agradeço também todos àqueles que não pude citar aqui, mas que direta ou indiretamente estiveram presentes na minha formação e de certa forma me ajudaram a chegar até aqui – meus sinceros agradecimentos.

Obrigada a todos que fizeram parte dessa caminhada e crescimento pessoal e profissional.

“Para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”.

(Selma Garrido Pimenta)

RESUMO

Este trabalho tratou do estágio curricular supervisionado, focalizando os desafios que a aprendizagem da docência, em particular na pedagogia, apresenta na formação do professor. O ponto de partida foi a experiência profissional da autora no decorrer do processo de estágio no qual a prática pedagógica (prática de ensino) despertou momentos de descobertas, de socialização profissional e também de questionamentos com relação ao universo da universidade e da escola, assim como da sala de aula. Em função desses aspectos emergiu como questão de estudo, problema de investigação, mapeou-se sobre: quais são os desafios que o estágio curricular supervisionado apresenta tanto do ponto de vista da legislação quanto da literatura? Quais são as dificuldades encontradas no modelo de formação, na organização e acompanhamento na escola? Dessa forma, percebeu-se que a pesquisa compreendeu como o estágio supervisionado tem sido apresentado e questionado no âmbito legislação e da literatura voltada para a formação de professores. Especificamente constatou-se (a) identificar na legislação e nas políticas de formação docente como o estágio supervisionado tem sido apresentado; (b) descrever como o estágio supervisionado tem sido configurado nas políticas públicas de indução a docência; (c) averiguar no âmbito da literatura e do banco de teses e dissertações, os questionamentos e as possibilidades no campo do estágio supervisionado; (d) apresentar um mapeamento dos principais autores que foram encontrados, separando-os na questão de quem o investiga o estágio supervisionado como área de conhecimento daqueles que o tratam apenas como um espaço de pesquisa passageira ou de simples questionamento. Optou-se pela pesquisa qualitativa de estudo bibliográfico narrativo, compreendendo-se que se fez um recorte exploratório, e não sistemático, visando levantar as potencialidades dessa temática.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Desafios, Prática de Ensino, Formação Inicial.

ABSTRACT

This work treated with the supervised internship, focusing on the challenges that the teaching profession learning, in particular in pedagogy, presents in teacher training. The starting point was the professional experience that the author had during of the internship process in which the pedagogical practice (teaching practice) created moments of discovery, of professional socialization, and also of questions regarding the university universe and the school universe, and the classroom's as well. Due to these aspects emerged, as a question of study and research problem, the necessity of mapped about: what are the challenges that the supervised internship presents both from the point of view of legislation and literature? What are the difficulties encountered in the school's training model, organization and monitoring? Thus, as a general objective, it seeks to understood how the supervised internship has been presented and questioned within the scope of legislation and literature aimed at teacher training. Specifically if it verified, (a) to identify in the legislation and policies of teacher training how the supervised internship has been presented; (b) to describe how the supervised internship has been configured in the public policies of teaching induction; (c) to investigate within the scope of literature and the bank of theses and dissertations, the questions and possibilities in the field of the supervised internship; (d) to present a mapping of the main authors that were found, separating them in the question of who investigates the supervised stage as the area of knowledge of those who treat it only as a space of fleeting research or simple questioning.The qualitative research and narrative bibliographic study is chosen, it is understood that an exploratory and not systematic record was be made, aiming to raise the potential of this theme.

Keywords: Supervised Internship, Challenges, Teaching Practice, Initial Formation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES..... Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ECS..... Estágio Curricular Supervisionado
EaD..... Ensino a Distância
MEC..... Ministério da Educação
PIBID..... Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
IES..... Instituição de Ensino Superior
PPP..... Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

Apresentação.....11

1 INTRODUÇÃO.....15

1.1 Apresentação do problema de estudo.....15
1.2 Justificativa.....17
1.3 Objetivos.....19
1.4 Metodologia.....20

2 O ENSINO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LEGISLAÇÃO E NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE.....23

2.1 A prática de ensino e o estágio supervisionado na legislação.....23
2.1.1 A prática de ensino.....23
2.1.2 O estágio supervisionado.....26

2.2 A formação de professores nas políticas públicas de indução a docência 28
2.2.1 A iniciação a docência.....29
2.2.2 A residência pedagógica.....30

2.3 Questionamentos sobre o estágio supervisionado.....31

3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO BANCO DE DADOS E NA LITERATURA35
3.1 O BANCO DE DADOS: CAPES/MEC E SCIELO.....35
3.1.1 Estágio: desafios e possibilidades.....26
3.1.2 Acolhimento.....43
3.1.3 Acompanhamento.....43
3.1.4 Estágio: políticas, legislação.....44
3.1.5 Modelos formativos.....45

3.2 Os pesquisadores no campo do estágio supervisionado.....46

4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA DISCUSSÃO DOS DADOS ENCONTRADOS NA LEGISLAÇÃO E NA LITERATURA.....48

4.1 O estágio supervisionado nos modelos de formação docente 48

4.2 O lugar do estudante na prática pedagógica 51

4.2.1 Estudante – Objeto 51

4.2.1 Estudante – Sujeito 52

4.2.3 Estudante – Sujeito – Objeto 53

4.3 Tornar-se professor: uma questão a ser trabalhada no currículo de formação, nas escolas e nas políticas de formação 54

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 58

6 REFERÊNCIAS 60

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA 65

APRESENTAÇÃO

Este trabalho teve como ponto de partida a proposta do curso de licenciatura plena em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Rio Claro/SP na intencionalidade de buscar entender quais as expectativas que o curso possui na formação de seus estudantes.

O “Projeto Político Pedagógico - CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA” teve a sua estrutura curricular elaborada em 2015 (aprovada em 17/12/2014) com alterações curriculares feitas no ano de 2016 (aprovada em 16/03/2016). Dividido em 8 capítulos apresenta diversas propostas a serem realizadas no curso de pedagogia. Nesta pesquisa o foco será dado ao possível modelo de formação que pode ter influenciado a estruturação do PPP.

A Lei de Diretrizes e Bases (1996) trouxe mudanças quanto à educação em todo território brasileiro e, devido as novas exigentes por ela estabelecidas, os cursos de formação de professores necessitaram adequar-se as novas mudanças no curso de pedagogia que não seriam diferentes. Aqui já pode-se perceber como justificativa da reestruturação o dever de corresponder com as novas demandas da legislação.

Os sistemas públicos também indiretamente impeliram na mudança, veja no trecho a seguir:

> Paralelamente às alterações no campo da legislação, vários dos sistemas públicos de ensino, vêm alterando os critérios para acesso e ocupação dos cargos dirigentes de suas estruturas. Se antes as habilitações específicas eram as credenciais exigidas, hoje o exercício da docência e a graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia passam a ser os requeridos.
> Nessa direção, a rede estadual de São Paulo, responsável pela absorção de grande parte dos profissionais por nós formados, por meio da Lei Complementar n° 836, de 30 de dezembro de 1997, institui o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, alterou os requisitos para provimento de cargo das classes de suporte pedagógico-educacional sendo exigências mínimas, para a ocupação dos referidos cargos, o Curso de Pedagogia aliado ao prévio exercício da docência (UNESP PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 4).

A indagação acerca da articulação teoria e prática tem sido amplamente discutido no campo da educação com autores como Pimenta e Lima (2011), Cyrino (2016), Souza Neto, Benites e Sarti (2016), Gatti (1997). Também observa-se estudos vinculados ao tema, tal como já foi citado, demonstrando a importância que a temática ganhou nos últimos anos visto que o PPP da pedagogia Campus de Rio Claro não deixa de fora essa demanda trazendo em seus escritos:

> [...] a formação integral no nível de graduação de um profissional da educação capacitado a exercer diferentes funções em sua área de atuação, qual seja o universo da educação básica. Para tanto, passa-se a exigir das instituições formadoras o oferecimento de cursos de natureza menos tecnicista, pautados por uma formação de caráter mais geral e crivados pela articulação entre teoria e prática (UNESP PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 4).

Apresentados os fatores externos que suscitaram a mudança conduzimos para o modo pelo qual o curso de Pedagogia, Campus de Rio Claro, configura o perfil de docentes que almeja formar, ele apresenta a seguinte questão:

> O rompimento com a concepção de um curso de Pedagogia fragmentado em habilitações propicia condições para a compreensão ampla e consistente tanto do fenômeno educativo, quanto das práticas escolares observados nos diferentes âmbitos profissionais [...] (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p.22).

Outra questão encontrada no âmbito da formação do estudante perpassa o período do estágio, onde visa-se:

> No Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UNESP - Rio Claro, o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) é concebido como espaço da vinculação entre formação teórica e início da vivência profissional e está assentado na perspectiva do triplo movimento sugerido por SCHÖN (1990), da reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p.32).

Portanto, espera-se que ao final do curso o estudante seja capaz de realizar os seguintes pontos no documento listados (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 23):

> buscar, de forma criativa, inovadora e com responsabilidade social, responder às demandas surgidas em seu campo de atuação profissional;
> organizar, coordenar e avaliar as diferentes situações de ensino e aprendizagem que caracterizam a prática docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental para as quais está sendo formado;
> exercer atividades de gestão, planejamento, supervisão, coordenação pedagógica e orientação educacional em unidades escolares, sistemas de ensino e demais instituições de educação formal e não formal, tendo em vista o exercício da democracia como diretriz para a tomada de decisão;
> comprometer-se com a superação de quaisquer práticas excludentes presentes nos rituais educativos.

Portanto, o curso compromete-se a atender as demandas externas na formação docente, visando promover o contato do estudante com as diversas atividades educacionais nas escolas com o intuito de lhes apresentar o leque de oportunidades que eles têm como professores na escola.

No âmbito desse processo, essas considerações nos despertaram a curiosidade de dar continuidade na busca de mais dados visando conhecer melhor o universo da formação de professores no campo do estágio supervisionado.

Assim sendo, o capitulo, introdução, nos apresenta o problema de estudo, a sua justificativa, objetivos e metodologia.

O capítulo seguinte irá pautar-se nas políticas e legislação que permeiam o estágio, procura-se observar quais as leis existentes que regulamentam o estágio e a formação inicial de professores. Nesta conjuntura, buscou-se analisar como o estágio e a prática de ensino se apresentam no campo educacional e no campo do trabalho, visando compreender melhor como estas questões são apresentadas.

Dentro das políticas investigou-se acerca daquelas referentes a indução à docência e nelas, contemplaram-se programas de iniciação como o PIBID e indução Residência Pedagógica – também constatou-se programas municipais que possuem esta mesma finalidade. Ao final deste levantamento surgiram questionamentos acerca das leis e políticas encontradas, quais são os desafios presentes que foram encontrados durante a pesquisa que em partes surgiram em decorrência de algumas leis que normatizam o estágio, mas falham ao não fornecer subsídios para sua efetivação.

Para complementar os estudos aqui realizados no campo do estágio realizou-se pesquisas em bancos de dados para maiores informações a respeito das

produções científicas sobre a temática. Nas buscas efetuadas, esbarrou-se lacunas das quais alguns possíveis fatores foram pontuados, sabe-se que não é possível identificar exatamente a causa de determinado desafio ou problemática, mas as possíveis correlações existentes a serem executadas.

Os trabalhos mais relevantes foram classificados em uma tabela por eixos temáticos. Aqueles que foram pautados nos objetivos do presente trabalho, adequaram-se em grupos para um melhor aprofundamento. Incluso nas obras encontradas, sucedeu a classificação dos trabalhos em teses e dissertações, mapeando os autores (orientadores), que estudam a temática como campo de conhecimento, separando-os daqueles que são pautados na área de pesquisa passageira – este mapeamento possibilita a percepção de quais autores visam estudar as transformações que o estágio sofreu ao longo dos anos, e os que estuda-o ocasionalmente.

No capítulo seguinte, iremos abordar sobre os possíveis modelos de formação que influenciaram a legislação, escolas e a formação docente. Em relação ao contexto brasileiro, o modelo da racionalidade técnica trouxe interferências a formação dos docentes, que perpetuam suas influências até os dias atuais, apesar das novas vertentes e estudos sobre a mesma. Este modelo se instaura na configuração dos cursos, principalmente no estágio, tendo em vista perceber o lugar que estudante ocupa dentro do processo de formação bem como a passagem do *habitus* do aluno para o de professor.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação do problema de estudo

Na contemporaneidade, cada vez mais tem se direcionado à atenção ao Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia como prática de formação inicial. Compreender seu conceito é necessário para que se possa pensar sobre seu campo de conhecimento bem como sua prática pedagógica (CYRINO, 2009).

Ao pensar o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) dentro dos cursos de licenciatura, pode-se constatar que os normativos legais que o regem trazem uma concepção de estágio como um momento para proporcionar uma experiência prática (BRASIL, 1997), uma Prática de Ensino com a finalidade de complementação aos estudos realizados durante o curso. Assim sendo, a Prática de Ensino do Estágio Curricular Supervisionado, segundo Cyrino (2009), tem por propósito inserir o estudante na prática da carreira docente, que também é espaço de formação e constituição como futuro docente (PIMENTA; LIMA, 2011).

O ECS deve pautar-se na aproximação do estudante à realidade da vida profissional que não é um momento unicamente prático, pois ele precisa atrelar-se a formação do estudante e manter-se em homogeneidade com a teoria e a prática. Dentro dessa Prática de Ensino o estagiário é o sujeito principal, mas não é apenas ele que desfruta deste momento formativo – a coordenação e direção da escola; os professores colaboradores e os alunos também se beneficiam desse momento de formação (CYRINO, 2009).

Na literatura (CYRINO, 2016), cada vez mais, a supervisão do estágio se torna importante apontando que o professor parceiro (ou professor-colaborador) tenha plena consciência do seu papel ao permitir que o espaço de sua sala de aula também seja utilizado no acolhimento da formação de uma nova geração de professores, funcionando como um lugar de dupla formação: na formação inicial para o estudante e na formação continuada para o professor.

O professor-colaborador irá auxiliar e contribuir para que o estudante abandone o *habitus* de aluno e passe a conceber seu *habitus* de professor (SILVA, 2005; CYRINO, 2009). Porém, se o acolhimento do estudante se configurar em uma relação estagiário x professor-colaborador limitada apenas ao cumprimento de

normas, o aluno poderá não desfrutar de uma experiência profissional concreta de estágio, podendo permanecer a margem do que se espera de uma experiência planejada de estágio supervisionado e o aluno ensinar, no futuro, da mesma forma que foi ensinado.

Assim sendo, o primeiro contato com a sala de aula é aguardado com ansiedade pelos estudantes de curso de Licenciatura, em particular por aqueles que nunca tiveram a oportunidade de estar em uma sala de aula como professores, considerando a perspectiva de se colocar em ação (TARDIF, 2002), visando sair da teoria para a prática no sentido de se assumir a direção da aula ou de se estar na condição de professor (GAUTHIER, MARTINEAU, DESBIENS, MALO, SIMARD, 1998).

Neste contexto, o estágio curricular supervisionado, por ser considerado uma experiência profissional planejada e desenvolvida em conjunto com a escola, podendo contribuir para a passagem de estudante para professor (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016), bem como com o desenvolvimento profissional previsto na Lei 9394/96, parágrafo V, art. 13 (BRASIL, 1996). Ao ter contato com os conhecimentos especializados do professor estes podem ser sistematizados de modo a conceber o trabalho e sua prática (CYRINO, 2016), conforme o aluno se vê imerso dentro da prática escolar, tendo contato com as especificidades do trabalho como aponta Souza Neto, Sarti e Benites (2016, p. 2) “espera-se que assim eles possam formular uma nova concepção de si, não mais como estudantes, e sim como professores”. Nesta perspectiva o *habitus* de professor se constitui, transita entre o momento em que o aluno reconhece suas funções como discente, mas também começa a assentir as responsabilidades que a profissão carrega consigo.

Porém, por que estudar o estágio supervisionado? Em que a prática profissional do ensino nos desafia? Na prática, a teoria é outra?

O ECS é espaço de experimentação e geralmente é o primeiro contato com a futura profissão. Um momento onde o aluno poderá ter contato com a rotina profissional docente – ter contato com alunos, colegas de trabalho, gestão, coordenação e direção, poderá observar todas as questões e desafios que permeiam a escola, como apontam Isse e Molina Neto (2016, p.1):

> [...] Experimentam emoções bastante intensas, em virtude da responsabilidade com a aprendizagem do outro, da organização do

> tempo e do espaço, do exercício da avaliação e do estabelecimento de relações com a comunidade escolar.

Por meio do suporte que o professor-colaborador irá fornecer ao estudante, estes se apresentarão como subsídios para que consigam lidar com os futuros desafios que se fazem presentes dentro da sala de aula, desafios estes que não são apenas práticos como planejar aulas, escrever relatórios e organizar reuniões de pais, mas também aqueles relacionados à construção de sua postura em sala, lidar com situações de teor moral, constituir sua ética, saber intervir e tomar decisões (ISSE E MOLINA NETO, 2016).

Em função dos aspectos mencionados apresenta-se como problema de estudo investigar:

Quais são os elementos que tem sido apresentado sobre o estágio supervisionado na legislação, bem como o questionado no âmbito da literatura voltada para a formação de professores.

Com essa questão, o que se busca é estudar o estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Pedagogia, visando levantar dados sobre a sua organização, acolhimento e acompanhamento no estágio, tendo como referência a produção bibliográfica sobre o assunto.

1.2 Justificativa

Parte-se do pressuposto de que o estágio supervisionado, por permitir que o estudante enfrente os desafios da prática profissional em situação real de sala de aula, desenvolva dispositivos de formação que contribuam para o estagiário passar do *habitus* de aluno para o de professor (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016). Ao ter uma relação direta com o ambiente escolar o aluno de graduação se depara com as realidades vividas em sala e, é por meio dessa experiência que poderá proporcionar ou não a incorporação das práticas profissionais necessárias para o exercício de sua profissão.

Na prática do estágio existem diversos agentes e instituições que auxiliam esse momento de instrução, sejam na formação ou nos tramites burocráticos. Ressaltamos as duas instituições e os três agentes que são protagonistas no

desenvolvimento do estágio: universidade-escola; professor-supervisor x estagiário x professor-colaborador.

A universidade deve se configurar como intermediadora entre escola e estagiário. Dentro dessa relação há o professor responsável pela disciplina de estágio que irá colocar em contato o aluno com a escola. Ele deverá ofertar subsídios para a realização do estágio e orientar o estudante e o professor-colaborador quanto ao papel que cada um precisará realizar, porém, não são em todas as instituições que isso ocorre de forma satisfatória, pois existem alguns equívocos quanto a função de cada um dentro do processo, como Cyrino (2016) pontua em seu trabalho: [...] é fato que cada ator deve assumir um papel, levando-se em consideração seus saberes, suas possibilidades, responsabilidades e o contexto em que estão inseridos (CYRINO, 2016, p.75).

Quando um dos atores não está totalmente ciente de suas responsabilidades e deveres, o aluno ao se deparar com uma sala de aula totalmente diferente daquela idealizada por ele se sente perdido. Em “Estágio e Docência”, Pimenta e Lima (2011) trazem relatos de alguns estagiários em que é possível notar como os alunos se sentem desorientados e assustados ao chegar à escola, não sabendo lidar com as diversas situações de violência, precariedade, indisciplina, desorganização, entre outros.

A universidade e escola precisam estar em sintonia quanto à finalidade da recepção dos estagiários. Ambos precisam ter consciência da formação que irão dar e receber, assim como a universidade e o professor supervisor precisam fornecer cursos de formação continuada que atendam as demandas dos professores-colaboradores, pois estes também precisam se preocupar com o acolhimento que será ofertado. Pimenta e Lima (2011) chamam a atenção para os seguintes percalços:

> O estagiário vai se deparar com muitos professores insatisfeitos, desgastados pela vida que levam, pelo trabalho que desenvolvem [...] Outra dificuldade com que se defrontam os alunos que se iniciam nas atividades de formação de professores é o descompasso entre hábitos, calendário e demais atividades e rotinas da universidade e da escola (PIMENTA; LIMA, 2011, p.104 -105).

Os alunos estagiários também sentem certa dificuldade, pois não sabem ao certo qual o seu papel dentro da sala de aula – eles estão em processo de formação, mas nos dias de regências também irão formar e ensinar conteúdos e por

este motivo, é preciso ter harmonia entre ele e os alunos para que a aprendizagem seja efetiva. Neste momento a contribuição do professor-colaborador é muito importante.

Assim, compreender o estágio como espaço de construção do conhecimento, bem como de uma prática profissional fundamentada pode fazer com que as possibilidades de aperfeiçoamento e valorização se ampliem. Nesta perspectiva, Pimenta e Lima (2011) vão chamar de “projeto de estágio” as orientações para se aplicar à prática do estágio com o intuito de viabilizar um melhor aproveitamento da mesma. Caracterizaremos aqui algumas delas: aprender sobre o contexto social escolar; aprender sobre o projeto político-pedagógico; aprender sobre o trabalho na escola e as condições em quais condições ele é desenvolvido; aprender sobre a gestão e origem da escola (PIMENTA E LIMA, 2011, p.118-119-120).

As possibilidades também podem ser criadas a partir da reflexão das experiências vividas no estágio. Cyrino (2009) nos apresenta sugestões de melhorias feitas pelas próprias professoras-colaboradoras e alunas investigadas em seu trabalho. Dentre elas nota-se que a principal recomendação é um tempo maior na escola para se familiarizar com o ambiente escolar, trabalhar com os alunos em grupos focais, ter a possibilidade de ministrar uma regência em outros anos do Ensino Fundamental. Os modelos de formação, o contexto social da escola, a gestão e as leis também são fatores que vão de encontro aos desafios da prática do estágio. A universidade precisa estar atenta ao realizar parcerias com as escolas e professores-colaboradores, pois ela terá que servir de apoio e suporte para o estudante durante todo esse primeiro contato com a prática profissional.

1.3 Objetivos

Compreender como o estágio supervisionado tem sido apresentado na legislação e questionado no âmbito da literatura voltada para a formação de professores.

Especificamente se busca:

(a) Identificar na legislação e nas políticas de formação docente como o estágio supervisionado tem sido apresentado;

(b) Descrever como o estágio supervisionado tem sido configurado nas políticas públicas de indução à docência;

(c) Averiguar no âmbito da literatura e do banco de teses e dissertações os questionamentos e as possibilidades no campo do estágio supervisionado.

(d) Apresentar um mapeamento dos principais autores que foram encontrados, separando-os na questão de quem o investiga o estágio supervisionado como área de conhecimento daqueles que o tratam apenas como um espaço de pesquisa passageira ou de simples questionamento.

1.4 Metodologia

Optou-se pela pesquisa qualitativa, estudo bibliográfico, por ter como principais características a análise do fenômeno, procurando conhecer o seu contexto, os significados que ele produz/reproduz para poder interpretá-lo.

A pesquisa qualitativa se desenvolve pelo âmbito da análise do fenômeno e, visa por meio dele compreender o objeto de estudo e seus significados. A pesquisa dessa ordem não quantifica os dados, mas sim os analisa, visto que são advindos da interação com o sujeito (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

> Visando à compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado, considera que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados. O ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser olhados holisticamente: não são reduzidos a variáveis, mas observados como um todo (GODOY, 1995, p. 62).

No contexto da pesquisa qualitativa, o estudo bibliográfico pauta-se na busca de informações nas fontes bibliográficas sobre a temática. Essas fontes primordialmente são os livros de referência e, ao realizar a consulta nesta fonte pode-se obter as informações necessárias ou um norte para obras que tenham maior ligação com o tema (GIL, 2002). Outras fontes de consulta que se encaixam dentro do estudo bibliográfico são os trabalhos publicados em revistas, periódicos e nos bancos de dados como SciELO e CAPES/MEC (teses e dissertações). Segundo Gil (2002, p. 64) entende-se que:

> (...) a pesquisa bibliográfica é indicada a fim de proporcionar melhor visão do problema ou torná-lo mais específico ou, ainda, para

> possibilitar a construção de hipóteses. Neste, caso a pesquisa bibliográfica assume um caráter de estudo exploratório.

O estudo exploratório tem por característica aproximar o aluno da temática de estudo. É um estudo inicial que serve para mapear as possibilidades dentro da área a ser investigada, garantindo uma maior proximidade para a elaboração do problema visando torná-lo coeso (GIL, 2002). Ainda, discorrendo sobre o levantamento bibliográfico podemos pontuar sobre os tipos de revisão que introduzem na pesquisa a ser realizada utiliza-se da literatura como fonte de dados, por meio dela se pode ter contato com diferentes estudos sobre a mesma temática, realizados por diversos autores contribuindo para investigar ideias semelhantes e/ou conflitantes (SAMPAIO; MANCINI, 2007).

Sampaio e Mancini (2007, p. 2) ressaltam que:

> Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de buscar, apreciação crítica e síntese da informação selecionada.

Sobre a revisão narrativa Cordeiro et al. (2007, p. 429) assinala que:

> A revisão da literatura narrativa ou tradicional quando comparada à revisão sistemática, apresenta uma temática mais aberta; dificilmente parte de uma questão específica bem definida, não exigindo um protocolo rígido para sua confecção; a busca das fontes não é pré-determinada e específica [...].

Portanto, a revisão narrativa não se utiliza de critérios para a escolha dos trabalhos sobre determinada temática, ela pauta-se na análise das literaturas encontradas para que o próprio autor interprete, analise e selecione de forma crítica os estudos a serem considerados em sua pesquisa.

Deste modo, inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico acerca das concepções que os autores de referência no assunto pontuam sobre a temática e, assim os trabalhos encontrados nortearam as discussões e reflexões acerca do estudo. Também se realizou uma busca acerca dos normativos legais e políticas públicas de formação para averiguar sobre como eles discorrem, consideram e configuram o estágio.

Um levantamento bibliográfico na base de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Portal de Periódicos da CAPES/MEC foi feito visando

averiguar nesse banco de dados (teses e dissertações) o que se tem produzido nos últimos 10 anos sobre a temática específica.

2 O ENSINO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LEGISLAÇÃO E NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

2.1 A prática de ensino e o estágio supervisionado na legislação

2.1.1 A prática de ensino

O estágio curricular supervisionado e a prática de ensino, conforme o campo pelo qual estão vinculados (esfera do trabalho ou esfera educativa) seu significado podem sofrer alterações, às distinções destes termos não são questões que surgiram recentemente, pelo contrário Cousinet (1974) e Jean-Batista de La Salle (1651-1719) já buscavam pelo entendimento dos mesmos em seus estudos sobre os alunos, mestres e o ensino da época. Jean-Batista de La Salle (1651-1719) procura estudar sobre o modelo pelo qual o aluno é formado:

> "fazer o aluno observar um mestre já formado, e que seja bom modelo; após, entregar-lhe a escola um dia, alternadamente com o mestre. Será bom fazer que veja numerosas escolas e pedir lhe diga o que notou, e porque umas lhe pareceram mais bem dirigidas que outras"

A denominação do termo do estágio sofreu modificações e ressignificações ao longo do desenvolvimento da prática de formação. Antigamente em escolas normais existia uma escassez na introdução do estágio nas disciplinas de formação pedagógica, depois como componente curricular mínimo, "prática de ensino sob forma de estágio supervisionado", momento da prática e por fim componente curricular – já no âmbito legal a prática é compreendida como prática de ensino-estágio, entretanto às vezes estes itens são vistos como partes distintas demonstrando o quão complexas são (ANDRADE E RESENDE, 2010). O estágio na forma de prática de ensino foi delineado, inicialmente, no Parecer CFE 292, 14 de novembro de 1962. A esse respeito, Andrade e Resende (2010), assim se manifestaram:

> Antes da promulgação desse Parecer, a Prática de Ensino não era obrigatória, era entendida mais como tema de um programa do que como um objeto mínimo curricular [...].

> O Parecer CFE 292/62, que estabelecia a carga das matérias pedagógicas (1/8 da duração dos cursos), determinava que o estágio devesse ocorrer nas escolas da rede de ensino. Nesse espaço, o futuro professor seria assistido por educadores especialmente designados para orientá-lo, trazendo para a discussão os êxitos e erros cometidos pelo aluno estagiário[...]. Ao realizar o estágio, em escolas da rede de ensino, os futuros professores teriam a oportunidade de "aplicar" os conhecimentos adquiridos ao longo do seu curso, dentro das possibilidades e limitações de uma escola "real". (ANDRADE e RESENDE,2010 p.236)

Posteriormente vieram outras diretrizes, como na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, visando dar uma maior organicidade a Prática de Ensino no artigo 65 como atividade e disciplina, bem como em 2001, o Parecer CNE/CP 009 veio para propor diretrizes de formação para professores da educação básica no qual a prática deveria se inserir ao longo de todo curso (não necessariamente apenas no estágio).

Na esfera educativa, utiliza-se do termo prática de ensino na pretensão de expressar como este termo se configura no âmbito educacional, em seu trabalho Souza Neto (2014) realiza o seguinte apontamento:

> Por parte de IES, explicitamente, se observa, como na instituição pública em que trabalho descompassos que ocorrem ao mesclar conceitos e ou substituí-los para uma visão de estágio profissional nos moldes do que é feito nas profissões liberais. Aponta-se para uma "visão única" não reconhecendo a especificidade que há quando se fala em Prática de Ensino e Estágio Supervisionado desenvolvido na escola. (SOUZA NETO, 2014, p. 2)

Em seu trabalho Souza Neto (2014) ainda realiza um estudo embasado nas concepções acerca de estágio/prática de ensino voltando o seu olhar para o campo educacional. Aqui são apontadas atividades que permeiam o estágio demonstrando a amplitude de sua prática e possibilidades de proposições que se fazem pertinentes ao rumo que se quer dar ao estágio, como ressaltado:

> Carvalho (1985) em seu estudo sobre "as estruturações da prática de ensino e do estágio supervisionado" privilegiou o olhar da experiência, contemplando os vários tipos de utilização do processo estágio [...].Porém, Piconez (1991) tratou da ideia da "prática de ensino aliada a realidade escolar", introduzindo-se a prática reflexiva, bem como o debate sobre a relação das disciplinas específicas, pedagógica e a didática; enquanto que Kenski (1991) colocou como preocupação a necessidade de se desvencilhar da ideia do estágio,

> como o momento apoteótico do processo de formação que dará um "jeitinho", propondo um projeto de estágio que parta do re-significar conteúdos e das condições em que aprendem os futuros professores; Kulcsar (1991) assinalou como ideia central "repensar o estágio como uma atividade integradora", partindo do princípio de se compreender "a escola enquanto um espaço de formação"; e Agostini (2008) apontou para uma investigação voltada para a "organização e o desenvolvimento do estágio em cursos de licenciatura"[...] (SOUZA NETO, 2014, p.11)

O estágio na esfera educacional insere-se junto a prática de ensino de maneira educativa como suportes na formação profissional do educado, veja como Raymundo (2013) explana sobre:

> [...] a possibilidade de o Estágio Supervisionado e a Prática de Ensino constituírem espaço e tempo importantes no processo formativo do futuro professor, pois lhe permitem a construção de saberes práticos e teóricos, bem como a compreensão e reflexão sobre as relações no ambiente escolar, necessários à docência na educação básica. (p.360)

Assim sendo, arrisca-se aqui expor que no âmbito educacional o Estágio e a Prática de Ensino precisam se configurar como peças que necessitam estar conectadas para que auxiliem na formação docente. No campo do trabalho usa-se somente a nomenclatura estágio assim como na legislação que não deixa explicitas questões acerca da complexidade do termo estágio e da sua prática de ensino (SOUZA NETO, 2014) voltando-se apenas para a esfera do trabalho e nas licenciaturas em geral (não se atentando aquelas que possuem caráter formativo como a licenciatura em pedagogia). A Resolução 9 de 1969 dispõe brevemente acerca do caráter de formação das licenciaturas:

> O Parecer CFE 672/69, de 4/9/69, conduz à Resolução 9/69 de 10/10/69. Este parecer reexamina o Parecer 292/62 no qual se teve a fixação das matérias pedagógicas da licenciatura, especialmente com relação ao tempo de duração da formação pedagógica no âmbito de cada licenciatura. A Resolução 9/69, de 10/10/1969, fixava a formação pedagógica em 1/8 das horas obrigatórias de trabalho de cada licenciatura voltada para o ensino de 2ºgrau.

Fala-se na formação pedagógica, mas é necessário que se apresente práticas educacionais acerca delas. No que diz respeito às política que induzam à docência, apresentam-se objetivos mais claros quanto a finalidade da formativa conduzindo o estágio como momento associado a proposta do programa de prática pedagógica.

2.1.2 O estágio supervisionado

Assim, no século XXI, o estágio passou a ser tratado na Lei Nº 11.788, de 25 de Setembro de 2008, dividido em 6 capítulos. Cada um deles trata de temas específicos que permeiam o estágio em seu capítulo I, no Art. 1°:

> Art. 1o Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Pode-se analisar que o estágio é configurado como um ato educativo que visa ofertar ao futuro professor a familiaridade com o futuro ambiente de trabalho. O intuito é promover o máximo de experiências formativas possíveis, mas vemos que a carga horária destinada, muitas vezes, não abrange toda a especificidade do trabalho do educador visto que o estudante também precisa cumprir com a carga horária do curso.

A Deliberação CEE N° 111/2012 em seu capítulo I, no artigo 4, discorre sobre a configuração do estágio:

> Art. 4º - A carga total dos cursos de formação de que trata este capítulo terá, conforme a legislação em vigor, no mínimo 3.200 (três mil e duzentas) para o Curso de Pedagogia e 2.800 (duas mil e oitocentas) horas para o Curso Normal Superior, assim distribuídas:
> I – 800 (oitocentas) horas para formação científico-cultural;
> II - 1.600 (mil e seiscentas) horas para formação didático-pedagógica específica para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; (NR)
> III - 400 (quatrocentas) horas para estágio supervisionado;
> IV – 400 (quatrocentas) horas do Curso de Pedagogia para a formação de docentes para as demais funções previstas na Resolução CNE/CP n. 01/2006.

O artigo 6 elenca nove competências que precisam sem desenvolvidas na formação do futuro docente para que se tenha a capacidade de lecionar aos alunos da pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental:

> Art. 6º - A formação didático-pedagógica compreende um corpo de conhecimentos educacionais, pedagógicos e didáticos com o objetivo de garantir aos futuros professores de pré-escola e dos anos iniciais

> do ensino fundamental competências especificamente voltadas para a prática da docência e da gestão do ensino:
> I - compreensão da História da Educação e da evolução sócio-filosófica das ideias pedagógicas; (NR)
> II - conhecimentos de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem para compreensão das características do desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e físico de crianças e pré-adolescentes; (NR)
> III - conhecimento do sistema educacional brasileiro e sua evolução histórica, para fundamentar uma análise crítica da educação escolar no país, bem como para entender o contexto no qual vai exercer sua prática docente; (NR)
> IV – conhecimento e análise das diretrizes curriculares e currículos, nacionais, estaduais e municipais, para a educação infantil e o ensino fundamental; (NR)
> V – domínio dos fundamentos da Didática e das Metodologias de Ensino próprias dos conteúdos a serem ensinados, considerando o desenvolvimento dos alunos; (NR)
> VI – domínio das especificidades da gestão pedagógica na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, com especial ênfase à construção do projeto pedagógico da escola, à elaboração dos planos de trabalho anual e os de ensino; (NR)
> VII - domínio da gestão do ensino e da aprendizagem, e do manejo de sala de aula, de modo a motivar os alunos e dinamizar o trabalho de sala de aula; (NR)
> VIII - conhecimento, elaboração e aplicação de procedimentos de avaliação que subsidiem processos progressivos de aprendizagem e de recuperação contínua; (NR)
> IX – conhecimento, interpretação e utilização na prática docente de indicadores e informações contidas nas avaliações do desempenho escolar realizadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Estadual de Educação. (NR)

A proposta indicada acima é repleta de competências que o aluno precisa aprender no decorrer do curso e aplicar em sua prática de estágio e na futura prática profissional, mas na prática, questionamos como é possível fornecer todos esses conhecimentos sendo que os modelos de formação nas intuições são singulares e projetados com base nas próprias concepções de quem o elaborou?

Ainda nesta mesma deliberação o artigo 7 confere da seguinte forma:

> Art. 7º - O estágio supervisionado obrigatório, previsto no inciso III do art. 4º , deverá incluir no mínimo:
> I – 200 (duzentas) horas de estágio na escola, compreendendo o acompanhamento do efetivo exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental e vivenciando experiências de ensino, na presença e sob supervisão do professor responsável pela classe na qual o estágio está sendo cumprido e sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior; (NR)
> II – 200 (duzentas) horas dedicadas às atividades de gestão do ensino, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino

> fundamental, nelas incluídas, entre outras, as relativas ao trabalho pedagógico coletivo, conselhos da escola, reuniões de pais e mestres, reforço e recuperação escolar, sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior e supervisão do profissional da educação responsável pelo estágio na escola, e, atividades teórico práticas e de aprofundamento em áreas específicas, de acordo com o projeto político-pedagógico do curso de formação docente. (NR)

Nele são apresentadas as cargas horárias das atividades referentes ao estágio e aborda ligeiramente à respeito dessa prática de ensino como espaço de estudo da docência. Também confere algumas atividades relevantes que abordam ambientes diferentes da sala de aula que necessitam serem desempenhados pelos estagiários.

2.2 A formação de professores nas políticas públicas de indução à docência

A respeito das políticas de indução à docência, Chaves e Chamlian (2016) expõem:

> [...] no Brasil, há muito que se caminhar para a implementação de ações efetivas e permanentes do Estado para a inserção profissional de professores e acompanhamento dos professores iniciantes (CHAVES e CHAMLIAN, 2016, p. 8).

Em estudos como o de Gatti, Barreto e André (2011), os autores apontam para pesquisas acerca das iniciativas voltadas para docentes em início de carreira no contexto municipal realizadas em Secretarias da Educação pelo Brasil. Constatou-se com as pesquisas feitas que:

> O Relatório da OCDE (2006) reitera esse quadro e explica que, no levantamento feito em 25 países, apenas dez indicaram ter programas obrigatórios de iniciação à docência: Austrália (alguns estados), Coreia do Sul, França, Grécia, Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, Japão e Suíça. Na Escócia [..]. Diferentemente da pesquisa de Davis, Almeida e Nunes (2011), que não encontrou, nas 19 secretarias de Educação estudadas, ações formativas voltadas prioritariamente aos docentes iniciantes, a presente pesquisa detectou, em alguns dos estados e dos municípios que constituíram os estudos de campo, iniciativas de apoio ao(à) iniciante. Em dois municípios, pode-se identificar política de acompanhamento aos professores que ingressam na carreira, o que parece promissor, pois são iniciativas recentes que, ao se tornarem conhecidas, podem multiplicar-se em outros contextos, em um prazo não muito longo (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 214).

Para os autores, Gatti; Barreto; André (2011), o Relatório da OCDE (2006), aponta que apenas dez (10) programas foram constatados em vinte e cinco (25) países, sendo estes, de alto desenvolvimento educacional. Já Davis; Almeida; Nunes (2011), não obtiveram os mesmos resultados em relação a políticas formativas, pontuando que apenas dezenove (19) decorrências foram encontradas. Vale ressaltar que destes dezenove (19) resultados, apenas dois municípios foram indicados com carreira através das políticas de acompanhamento, podendo trazer futuras oportunidades favoráveis aos professores iniciantes, em um curto período de tempo. A falta de políticas públicas que mobilizem conhecimentos para os alunos em início de carreira se fazem necessárias para uma efetiva construção da identidade e confiança na execução da profissão. Na citação acima, vimos que existem projetos neste sentido sendo realizado pelas secretarias dos municípios que sentem essa demanda, mas diferente dos outros países que existem programas semelhantes e que são obrigatórios.

2.2.1 A iniciação à docência

No que diz respeito às políticas de formação docente podemos incluir outras iniciativas, como o Decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010, a respeito do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) do MEC. Inserido na graduação o programa concede bolsas aos estudantes que ainda estão no segundo ano do curso com a finalidade de aproximá-los ao futuro contexto escolar, neste programa o aluno é acompanhado por um professor da escola filiada e um professor da IES. Como objetivos são apresentados:

> Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
> Inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; (CAPES N°7/2018, 2018 p.1)

Neles percebem-se a intencionalidade do programa em promover políticas que propiciem uma aproximação com o cotidiano escolar para uma formação inicial

que atenda as futuras demandas da prática em sala de aula. Hoje, o estágio tomou forma não apenas de processo formativo mais de momento prático também como apontam Andrade e Resende (2010. Os avanços legais em relação a sua regulamentação são notáveis, porém se é preciso pensar nas constantes transformações que a sociedade e a educação tem vivido para abranger as novas realidades.

2.2.2 A residência pedagógica

Quanto às políticas públicas de indução à docência pode-se citar o programa de residência pedagógica Edital Capes nº 06/2018 o recente projeto tem por intuito estimular a articulação entre teoria e prática em ambiente escolar nas licenciaturas dos cursos de Ensino Superior em parceria com escolas da rede pública de educação.

O programa visa:

> I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
> II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
> III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
> IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (CAPES nº 06/2018, p.1)

As propostas por ele apontadas indicam o empenho em buscar solucionar problemas recorrentes no estágio que a prática da residência pedagógica pode sanar como o distanciamento entre teoria e prática; escola campo e universidade além das adequações necessárias para que os futuros professores consigam atender as demandas das novas diretrizes currículos nacionais.

No que tange o estágio consegue-se perceber que a residência pedagógica deseja não só apontar possibilidades de melhoria para os desafios que o estágio

vem enfrentando, mas também visa à reformulação do mesmo – unir as existentes práticas de estágio com as futuras práticas da residência pedagógica para assim promover um melhor espaço de formação para este estagiário. O programa deseja contemplar 350 IES que estejam dispostas a articular-se com a rede pública de ensino local, a formação inicial dos alunos e continuada dos professores, além dos objetivos presentes no edital.

2.3 Questionamentos sobre o estágio supervisionado

Entre as críticas que se pode ter a respeito do estágio supervisionado, ele recebeu duras críticas com relação a falta de supervisão e horários mais flexíveis no curso de pedagogia (em sua maioria quando são ministrados no período noturno). Assim sendo, Gatti (1997) apontou:

> Sua programação e seu controle são precários, sendo a simples observação de aula a atividade sistemática. A participação em atividades de ensino depende das circunstâncias e da disponibilidade do professor de sala. Não há, de modo geral, um acompanhamento, de perto, das atividades de estágio por um supervisor na maioria das escolas. O controle se dá muito mais por meio de relatórios bimestrais ou semestrais. [...] Sua realização a contento parece ter sido problemática [...] (GATTI, 1997, p.43).

Os trabalhos colhidos nos bancos de dados também apontam para esta mesma problemática da supervisão, que vem se arrastando durante anos nas licenciaturas.

Pimenta e Lima (2011) dão uma atenção significativa ao estágio no que diz respeito a sua organização e elaboram um quadro/projeto que serve como parâmetro para o rumo que o ECS deve percorrer com o intuito de contemplar as indagações morais, éticas e educativas.

Figura 1 – Caminho percorrido pelo ECS

Fonte: Pimenta & Lima (2011)

As autoras apresentam a reflexão como parte de todos os processos, demonstrando na reflexão uma possibilidade de melhoramento da prática e consequentemente na formação do docente, que carregará consigo este exercício ao longo de sua carreira. Dentro da linha de pensamento da reflexão temos Schön (2000) falando sobre a prática-reflexiva como forma de repensar o cotidiano docente superando de problemas de sala.

Pensando no comportamento docente, para Estrela (1977) avaliar a ação é a melhor forma de se investigar a eficácia da formação que aquele professor recebeu durante seu curso, como caracteriza:

> Uma acção de formação pedagógica não deverá tanto ser avaliada pela soma dos conhecimentos teóricos do aluno-professor, mas sim pelas atitudes e pelos comportamentos revelados em situação. Portanto, se queremos avaliar os efeitos da formação, teremos de avaliar a evolução «dos formados», verificada no plano das atitudes e dos comportamentos (ESTRELA,1977, p. 49).

Em sua obra Sarti (2009) indaga sobre a forma pela qual as instituições de formação articulam (ou não) o trabalho a ser desenvolvido com as escolas que recebem estagiários – a escolha das escolas e a maneira pela qual o estágio será ministrado são recomendações gerais fornecidas pela instituição, a seguir, serão colocadas pontuações acerca do ponto de vista apresentado pela autora sobre a formação inicial do aluno em contexto de estágio:

> Nossos cursos de formação inicial de professores não costumam contar com a figura de tutores, ou seja, professores em exercício que, no âmbito de um convênio com as instituições formativas, recebem sistematicamente estagiários em sua classe e participam ativamente de sua formação. A atuação dos professores em exercício costuma ser bastante limitada, cabendo-lhes apenas

> permitir que os estagiários realizem em sua classe as atividades solicitadas pela instituição de formação. (SARTI, 2009, p.135)

Os questionamentos por ela levantados vão de encontro aos problemas que os estagiários se deparam ao estarem inseridos no contexto escolar, promovendo através disto, uma formação a estes professores que visem partir de situações vivenciadas dentro do estágio para que possam vir a ser tema de objeto de discussão em sua formação. A parceria formativa na docência é algo que a autora acredita ser necessário para uma relação entre professores e alunos perdurando ao longo da carreira de ambos, assim em sua prática futura, os ensinamentos descobertos e socializados entre ele e professor tutor Sarti, (2009) farão parte da sua bagagem pessoal onde ele poderá problematizar, refletir e ressignificar sua prática e relações no ambiente escolar.

O momento do estágio deve ser aproveitado como fase de aprendizagem e "treino" para situações cotidianas escolares de modo a distanciar-se dos hábitos que podem tornar-se rotineiros e redescobrir a riqueza dos detalhes de cada instante, como foca a autora:

> Durante a permanência na escola, cada estagiário deverá buscar informações mais específicas e detalhadas sobre aspectos e eventos que lhes chamarem especial atenção, "refinando o seu olhar" (as relações entre professor e alunos, o humor na sala de aula, a relação dos sujeitos com os materiais escolares, as interrupções do trabalho docente, etc.). Na eleição desses aspectos específicos, o estagiário tem a oportunidade também de problematizar sua própria relação com a escola e à docência ("por que tais fatores chamam minha atenção?", "o que penso a esse respeito?") [...] (SARTI, 2009, p.143)

O aluno em espaços como o estágio e dentro na universidade irá socializar suas vivências e compartilhar suas práticas – neste momento ele não está formando apenas a si próprio, mas também aqueles em seu entorno que aprendem e ressignificam sua prática junto com ele, as relações intergeracionais são consideradas alternativas para formação inicial e continuada dos professores (SARTI,2009).

Em estudos mais recentes, Cyrino (2016) apresentou um novo quadro para se pensar o estágio supervisionado no qual ela pontua as três idades da formação e prática de professores, sendo respectivamente: a primeira aprendizagem artesanal, a segunda aplicação de modelos e a terceira o aprendizado da profissão.

Cada uma das fases aponta à configuração que era dada ao professor em cada época. A primeira idade retrata a prática como fundamental para o ensino: aprendendo a ensinar por meio da imitação dos mais velhos, o saber era advindo da experiência. A segunda foca totalmente no intelecto do profissional, tendo como base as teorias da educação e, a terceira distingue teoria e prática como duas modalidades heterogêneas (CYRINO, 2016). Em seu trabalho, a autora Cyrino (2016) aborda que essas idades apesar de apresentarem formas iniciais e antigas de se compreender o trabalho do professor estão presentes no estágio, formação e nas práticas docentes até hoje.

O estágio toma pra si características formativas e o contato com a escola nestas circunstâncias toma forma de ambiente prático e de exercício da profissão. Ainda neste contexto é possível perceber que uma idade transcorre sobre a outra e dentro da terceira a autora nos fala sobre uma quarta que integra e articula teoria com a prática. Entender o contexto pelo qual a formação de professores perpassou é importante para se repensar os modelos atuais que estão sendo seguidos pelas instituições de ensino.

3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO BANCO DE DADOS E NA LITERATURA

Para atender a temática do presente trabalho, definiu-se como Banco de Dados o Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Portal de Periódicos da CAPES/MEC, buscando artigos científicos, teses e dissertações acerca do Estágio Curricular Supervisionado, com enfoque no curso de Pedagogia. Discorremos a seguir os resultados obtidos.

Nas buscas realizadas ao utilizar determinadas palavras-chave os resultados eram quase nulos ou não tinham ligação com o tema, para solucionar este problema ou deparar-me com resultados escassos utilizei o termo “AND” para ampliar a pesquisa utilizando palavras chave que indicam situações semelhantes como exemplo “LACUNAS” e “DESAFIOS” para pesquisas onde os trabalhos encontrados eram variados em diferentes licenciaturas ou em pequena quantidade fez-se uso do termo “OR”, pois ao incluir esse termo tanto pesquisas sobre acolhimento, acompanhamento ou ainda acolhimento e acompanhamento foram encontradas. Houveram trabalhos duplicados (que aparecem em ambas as pesquisas nas palavras chaves citadas – foi realizada a correções na divisão desses trabalhos).

3.1 Banco de Dados: CAPES/MEC e SCIELO

Em consulta ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES/MEC ocorreram várias pesquisas para o levantamento e consulta dos dados, utilizando as palavras-chave: “Estágio Curricular Supervisionado Pedagogia” e foram encontradas 7887 trabalhos vinculados ao estágio supervisionado ao acrescentar os filtros “Ano: 2008-2018”; “Grande Área de Conhecimento: Ciências Humanas” e “Área de Conhecimento: Educação” os resultados obtidos foram de 2628 ao retornar as pesquisas na base os resultados foram de 2504.

Na busca os trabalhos relevantes ao objeto de estudo somam um total de 60 que tratam do ECS no curso da Pedagogia em diferentes temáticas, as quais serão classificadas por eixos de conteúdo. Durante a pesquisa também foram encontrados trabalhos sobre o estágio em outras licenciaturas e áreas expostos aqui por ordem de magnitude: Educação Física, Matemática, Biologia, Ensino a Distância (EaD), Enfermagem, PIBID, Sociologia, Física, Letramento, Letras, Geografia, Artes, Audio

Visual, Arquitetura, Gestão, Escola Rural, Língua Inglesa. Nota-se que diferentes áreas e licenciaturas também pesquisam acerca do Estágio Curricular Supervisionado reforçando a sua importância dentro dos cursos de formação.

Posteriormente nesta mesma base realizou-se uma nova busca a fim de refinar os dados e verificar as produções acerca do acolhimento e acompanhamento realizado dentro do estágio, e para isso utilizou-se como palavras-chave: "estágio supervisionado" AND pedagogia AND (acolhimento or acompanhamento) resultando em 40 trabalhos, selecionando também trabalhos realizados entre 2008-2018 sem utilizar eixos com o propósito de investigar como que se dá a prática pedagógica e como o estudante é acolhido e inserido nela, dentro destes 6 encontrados tratam da temática no curso de Pedagogia.

Ainda na CAPES/MEC se buscou com as palavras-chave: (MODELOS DE FORMACAO); (DESAFIOS) AND LACUNAS com o intuito de apurar nos trabalhos encontrados quais os modelos de formação neles observados visando contextualizar e entender melhor como se dá a recepção do aluno na prática do estágio e quais os desafios nela existentes. Obteve-se um total de 168 trabalhos com os filtros “Grande Área de Conhecimento: Ciências Humanas” e “Área de Conhecimento: Educação” o total foi de 76 resultados – 6 pertinentes a temática, focando no estágio na área de Pedagogia. Apresentaremos os modelos de formação presentes nas instituições de ensino influenciam na futura prática profissional.

De acordo com as buscas realizadas no Banco de Dados da Capes/MEC, obtemos como resultados 72 teses ou dissertações. É válido ressaltar que foram excluídos os trabalhos que não se aplicavam ao tema proposto.

Nas buscas realizadas na SciELO nas palavras-chave: estágio curricular supervisionado; foram encontrados 45 trabalhos - selecionando 9, ao pesquisar sobre o acolhimento e acompanhamento utilizando pedagogia nas palavras-chave (estágio supervisionado, pedagogia, acolhimento or acompanhamento) o resultado foi nulo tirando o termo pedagogia os resultados se mantiveram zerados os resultados obtidos nenhum trata do acolhimento e acompanhamento especificamente.

Para finalizar o mapeamento buscou-se na base as palavras-chave: (MODELOS DE FORMACAO) AND (DESAFIOS) AND LACUNAS o resultado foi zero tirando os termos AND LACUNAS os resultados foram de 48 dos quais 6 foram selecionados.

De acordo com as buscas realizadas no Banco de Dados SciELO, obtemos como resultados 15 trabalhos. Foram excluídos os trabalhos que não se aplicavam ao tema proposto e aquelas que já haviam sido contabilizados como resultados da Capes/MEC.

Nas buscas que contemplavam a temática apresentada as obras selecionadas pertinentes ao estágio apontam para questionamentos a respeito da legislação tanto as que permeiam o estágio como aquelas de indução à docência e formação inicial – muito se critica a respeito dos modelos tradicionais e de racionalidade técnica que essas leis foram constituídas apesar de regulamentarem a prática do estágio elas também influenciam o modelo de formação docente. O estágio tem o seu desenvolvimento que ocorre na maioria dos cursos nos anos finais evidenciando o distanciamento entre o teórico e o prático outra problemática muito discutida nas obras encontradas. Essa dicotomia tem dificultado o desenvolvimento dos estagiários que não conseguem realizar essa articulação durante o estágio, pois o modo como ele vem sendo tratado o faz como momento de se colocar em prática a teoria.

O distanciamento da universidade e escola campo também corrobora para as lacunas formativas que o estágio acaba por deixar, a falta de interação e diálogo entre as duas instituições apontam para um maior afastamento entre elas que são espaços de formação e deveriam unir-se para organizar e ajustar as tarefas que cada uma e que o estagiário deve realizar. Questões sobre o acolhimento (recepção) e acompanhamento seguem no âmbito das críticas, mas também apontam para possibilidades dentro do estágio. No quesito acolhimento pauta-se sobre o modo como este aluno será recepcionado não só pelo professor-colaborador, mas por toda a equipe escolar – este primeiro contato será importante para o futuro acompanhamento deste aluno.

Uma prática acolhedora que apoia este aluno será muito mais proveitosa para as futuras regências em sala, pois o estudante se sentirá amparado para iniciar a sua prática docente, caso o cenário seja o contrário, este o aluno ficará com receios quanto a sua prática.

A respeito do acolhimento, Sarti e Araújo (2016) nos falam sobre o acolhimento modelar e a relação de orientação no estágio que em sua pesquisa apresentou o pensamento de professoras e estagiárias – neles é possível identificar a *recepção* e o *acolhimento;* sendo que o primeiro a autora traz como a inserção

desse aluno dentro da escola e o segundo vai além pro primeiro e acolhe este estagiário e se envolve com ele através do trabalho nas intervenções e regências por ele ministradas.

O acompanhamento procura introduzir no estudante na vivência docente, ele se deriva do acolhimento, pois o grau de envolvimento e preocupação na formação desse estagiário pelas professores que recepcionam alunos em sala é maior, como aponta Sarti e Araújo (2016):

> O acompanhamento figura então como uma modalidade de recepção nos estágios em que o professor desenvolve práticas bastante intencionais e sistemáticas como formador de campo. (SARTI, ARAÚJO 2016, p.182)

O papel do professor-colaborador é importante na formação inicial do futuro do professor, como demonstra o trabalho desenvolvido pelas autoras, o envolvimento entre as agentes se demonstrou aberto, tendo como preocupação ofertar aos alunos formandos, um bom acolhimento e acompanhamento. Neste caminho o estágio terá sua importância cada vez mais reconhecida e os momentos de recepção se tornaram mais efetivos para uma futura prática acolhedora.

Por professor-colaborador pode-se entender aquele que segundo Benites, (2012):

> [...] o professor-colaborador foi lapidado por um sistema de formação, de cultura e de práticas que lhe dão determinadas posturas para agir/pensar, principalmente no que diz respeito aos alunos. Porém por conta de um contexto acabou abrindo as portas da sala de aula para receber estagiários e passou a ter a tarefa de ensinar e formar futuros professores. (BENITES,2012, p.49)

Este professor é responsável por mediar a relação do estagiário com a escola, se responsabilizando em conciliar a formação do estagiário e a supervisão de suas atividades práticas.

Projetos que visem a mobilização de saberes no município, na universidade e na escola-campo para propiciar uma rede de conhecimento para a formação inicial e continuado são demandas que surgem dentro estágio e podem fornecer subsídios para algumas necessidades que o ECS pode não suprir. A escrita de diários são práticas que quando realizadas de forma constante levam o docente a repensar e

refletir acerca dos ocorridos em sala de aula quando o professor-colaborador tem este costume influência de forma positiva a futura prática docente do estagiário que observando este hábito o incorpora. Estudos de caso também foram encontrados nas buscas neles esbarram os problemas a respeito da estrutura curricular e como as ausências por ela deixadas podem ser superadas por meio de debates e discussões que reformulem dos documentos que organizam os cursos de formação.

São diversos os questionamentos levantados pelos autores em suas obras e também são bastante às estratégias de superação de alguns problemas apresentados o estágio tem sido alvo de muitos estudos ultimamente devido importância formativa que tem sido dada a essa prática tão importante na formação inicial do professor.

No âmbito desse processo foram mapeados 8 trabalhos que permeiam a temática estudada, sendo 72 trabalhos da Base de Dados Capes/MEC e 15 trabalhos do SciELO. Devido à grande quantidade de trabalhos, classificamos os resultados encontrados por eixos de semelhança quanto à temática investigada na leitura dos resumos.

Nestes eixos foram escolhidos 5 para a discussão devido a sua aproximação com o foco da pesquisa. Os eixos "*Estágio: desafios e possibilidades"; "Acompanhamento"* e *"Acolhimento"* vão de encontra as respostas que se procuram estudar acerca dos objetivos já os eixos *"Estágio: Políticas, legislação" "Modelos formativos"* apresentam-se como as possíveis possibilidades para a superação de alguns desafios e lacunas encontrado no Estágio Curricular Supervisionado, outra fator determinante em sua escolha foi a escassez de trabalhos neste enredo.

Quadro 1 – Eixos Temáticos: Desafios

Eixos Temáticos	CAPES/MEC	SCIELO	N° de trabalhos
Práticas[desafio] de indução à docência PIBID	4	2	6
O Estágio Curricular Supervisionado na construção da identidade docente	6	-	6
Relação entre universidade x estágio x escola	2	-	2
Estágio como articulação da teoria e prática	7	1	8

Estágio: possibilidades e desafios	6	-	6
Acompanhamento	3	-	3
Acolhimento	2	1	3
Estágio: Políticas, legislação	1	1	2
Mapeamento: produções acadêmicas sobre o estágio	1	-	1
Escrita de diários/registros	-	1	1
Modelos formativos	-	2	2
Total	33	8	40

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 2 – Eixos Temáticos: Possibilidades

Eixos Temáticos	CAPES/MEC	SCIELO	N° de trabalhos
O Estágio Curricular Supervisionado: espaço de aprendizagem e formação para o estudante.	21	1	22
O Estágio como campo de conhecimento	2	-	2
Estudo de Caso	2	-	2
Estágio: narrativas, representações e relato de experiências	8	1	9
O Estágio Curricular Supervisionado: espaço de aprendizagem e formação para o professor-colaborador.	4	1	5
O desenvolvimento do estágio comparação entre países	2	4	6
Total	39	7	46

Fonte: elaborado pela autora.

3.1.1 Estágio: desafios e possibilidades

Inserido na prática de estágio os desafios existentes permeiam pontos investigados pelos autores Caldas (2013), Mira (2011), Custodio (2010), Minato (2013), Ferreira (2017) e Gil (2016), relativos ao estagiário, a escola-campo, a universidade e ao professor-supervisor, cada um desses sujeitos dispõem de especificidades para a realização do seu papel dentro da formação inicial. O maior desafio que se observa é a articulação entre teoria e prática tendo em vista que ainda há uma dissociação destes dois termos.

Existem deficiências dentro do ECS que além de dificultar a inserção do estudante em contexto escolar necessitam de uma reformulação curricular e é nesta conjuntura que (CALDAS, 2013) focaliza o seu estudo. Visando apresentar como o atual modelo de formação inicial e a legislação impedem uma prática que seja articulada com a teoria, de maneira a fazer com que este estudante tenha condições de aplicar os conhecimentos teórico apreendidos em contexto escolar (CALDAS, 2013), nos chama a atenção para a seguinte ideia:

> Essa necessidade de reorientação conceitual para a formação docente, massivamente propagada no âmbito dos discursos acadêmicos e da legislação educacional, passa, necessariamente, pelo compromisso institucional da universidade com o desenvolvimento efetivo da tríplice função que lhe é inerente: ensino, pesquisa e extensão, articulando-se entre si, como condição de prover a formação em bases ampliadas e consistentes. Desse modo, compreendemos ser necessária a valorização do Estágio Supervisionado como componente curricular potencialmente rico em possibilidades de promover a produção de saberes docentes e a articulação entre as dimensões teórica e prática na formação inicial de professores (CALDAS, 2013, p.108).

Unir teoria e prática dentro do estágio é uma barreira que a maioria das obras que estudam sobre os desafios, dentro dessa prática de ensino, acabam esbarrando. A necessidade de políticas mais claras e uma uniformidade nos modelos de formação é fundamental.

Em seu estudo (CUSTODIO, 2010) dialoga com a equipe da direção da escola-campo, professores-colaboradores e estagiários, e ambos os seguimentos ressaltam a importância do momento do estágio para a formação inicial e também reforçam o estereótipo da universidade como local de teoria e estágio como aplicação prática.

O afastamento entre a universidade e a escola-campo também contribui para dificultar o trabalho a ser desenvolvido pelo estagiário dado que ele recebe orientações de dois professores diferentes (professor-colaborador e professor-supervisor), que nem sempre dialogam entre si. Custodio (2010) faz uma crítica acerca deste distanciamento:

> Esse processo pode desencadear no estagiário uma situação de desconforto, e se tornar campo de conflitos, no período de desenvolvimento da atividade de Estágio Curricular Supervisionado, uma vez que, esse professor em formação acaba tendo de atender às exigências de professores distintos com expectativas também distintas em relação ao estagiário (CUSTODIO, 2010, p. 53).

Dentro das possibilidades os autores discutem acerca de reformas legislativas que vão de encontro as necessidades de cada agente dentro do estágio e modelos de formação que sejam homogêneos e ao mesmo tempo flexíveis para atender as demandas que cada realidade escolar apresenta. Alguns desafios atravessam os muros da universidade e chocam-se na sala de aula do professor recém-formado que, ao longo do curso e do estágio, sofreu com o descompasso entre a formação teórica e prática.

A maior dificuldade destacada por (FERREIRA, 2017) é a alfabetização dos alunos em razão das classes numerosas e das dificuldades de aquisição da cultura escrita. Ao investigar a prática de docentes recém-formados, as lacunas deixadas pela supervisão do estágio foram apontadas como um desafio que agora o professor precisa superar. Perante a alfabetização, existiram projetos vinculados à temática que serviram de auxílio para o docente:

> Ademais, outras ações e projetos específicos para a área da alfabetização foram sendo propostos – tanto em relação à formação inicial, quanto em relação à formação continuada –, especialmente a partir da década de 1980, diante da mudança de paradigma em torno das discussões e práticas alfabetizadoras (...). Mas, muitos projetos foram sendo descontinuados a partir de outras ações que foram sendo propostas o que, a nosso ver, pode ter contribuído para alguns equívocos e fragilidades em relação à compreensão dos professores acerca das concepções, das teorias, das práticas e das metodologias de alfabetização mais ajustadas às reais necessidades e dificuldades de muitas crianças (FERREIRA, 2017, p.84).

Podemos analisar os desafios que a falta de uma política formativa efetiva dentro do estágio possui e os consequentes obstáculos tanto na formação inicial do estagiário como na sua futura prática. Como possibilidades, se faz necessário que cada agente envolvido no ECS tenha noção da importância do seu papel formativo, pautado em uma legislação que vá de encontro com as deficiências pontuadas pelos professores-supervisores, colaboradores e estagiários e uma formação que vise construir esse futuro professor de maneira a ter condições de se apropriar dos conhecimentos adquiridos.

3.1.2 Acolhimento

Araújo (2014), Cyrino (2016), Silva (2009) discutem acerca da concepção de acolhimento que cada um dos sujeitos inseridos no estágio - objeto de estudo tem dentro da prática de estágio. Há também práticas de Estágio Curricular Supervisionado pautadas nas percepções que os professores-colaboradores tem na sua atuação ao acolher alunos em sala. Este acolhimento pode ser entendido como a maneira que a recepção desse aluno será realizada na escola, não só pelo professor-colaborador, mas por toda a equipe ali inserida.

Neste sentido, Araújo (2014) desenvolveu seu trabalho pensando nas diferentes formas que os docentes (objetos do seu estudo) optam para acolher seus estagiários em sala os modelos que desempenham um papel formativo foram os mais focalizados pelos docentes, pois salientam que na dinâmica escolar e de formação trazem consigo um modelo real da prática profissional, reconhecem o valor (auto) formativo que o ECS carrega consigo e por meio da proposta de uma "parceria intergeracional" realizada na escola-campo os docentes puderam refletir a respeito da formação que eles forjam e que ao mesmo tempo ele recebe.

3.1.3 Acompanhamento

As questões que permeiam o estágio, quanto ao acompanhamento nas obras de Cyrino (2012), Araújo (2015) e Cristofoleti (2015) se pautam na relação estabelecida entre o professor-colaborador – estagiário; estagiário – professor-supervisor.

Estas relações possuem diversos caminhos a serem discutidos, como Araújo (2015) discorre em seu trabalho realizando uma análise acerca das concepções que os supervisores responsáveis pela estágio no curso de Pedagogia tem quanto a sua prática e como eles também realizam o acolhimento destes estudantes neste primeiro contato com o ambiente escolar.

Em sua problemática, Araújo (2015) procura investigar como o professor-supervisor reconhece o seu papel dentro da prática do estágio e quais condições ele precisa enfrentar para conseguir dar um suporte aos estudantes em sua formação inicial. O autor reitera que:

> Ainda no campo profissional, o estágio é concebido como momento de formação da identidade docente, conforme proporciona a reflexão acerca da docência e seus conceitos. Desse modo, as estratégias

> utilizadas pelos supervisores estão pautadas na discussão da docência enquanto profissão, de maneira que os estagiários elaborem uma noção do papel do professor na escola e tenham a oportunidade de construir uma imagem de si próprios na condição de professores (ARAÚJO, 2015, p. 164).

Ainda neste assunto, Cyrino (2012) nos permite pensar sobre o compromisso que o professor-colaborador precisa assumir ao acolher em sala o aluno estagiário, buscando averiguar de que modo os agentes envolvidos no ECS entendem essa prática e quais as condições necessárias para firmar este compromisso formativo. Na pesquisa de campo realizada, pode-se destacar que:

> [...] pudemos constatar que os participantes do estudo apresentam concepções sobre o estágio supervisionado que se relacionam com a constituição de uma profissão, na qual perpassa a troca de experiências, a vivência da realidade e contato com a prática, que podem estar diretamente ligados às suas histórias de vida, momento vivenciado [...] (CYRINO, 2012, p. 200).

O modo pelo qual o professor-colaborador irá desenvolver o acolhimento em sala vai de encontro com as suas vivências pessoais no decorrer de sua carreira, e dessa maneira, a escola-campo e o professor-colaborador devem assumir o papel formativo que o momento do ESC tem na vida dos estagiários e reconhecer a importância que eles terão na vida deste futuro docente.

3.1.4 Estágio: Políticas, legislação

Dentro do Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia na esfera da legislação Araújo (2018) e França (2012) estudam as políticas curriculares e formação. Em seu trabalho França (2012) procurou compreender as relações existentes entre as políticas públicas voltadas para a formação de professores observando todo o contexto social, histórico e econômico que envolveu o seu desenvolvimento com o intuito de atrelar estes aspectos às estratégias de articulação entre teoria e prática.

Buscando esse encontro as autoras nos apresenta a seguinte indagação:

> Analisando a complexidade da concretização do estágio supervisionado no curso de formação e, por conseguinte, o próprio fenômeno educativo, sabemos que a busca de coerência entre “aquilo que se diz” e “aquilo que, de fato, se faz” cotidianamente não é uma tarefa fácil. Por isso, ressaltamos a exigência e a necessidade

> do desenvolvimento de um trabalho organizado coletivamente entre os três elementos que participam diretamente da realização do estágio supervisionado (professor universitário, professor da instituição escolar e estagiários), através de uma atitude politicamente comprometida com a formação de qualidade. Assumindo tal postura, é possível encontrar coerência entre o legal e o real [...] (FRANÇA, 2012, p. 94).

Se faz necessário atender os ideais educativos presentes nas políticas públicas e legislações educacionais, mas para que isso ocorra efetivamente as IES precisam pensar em modelos de formação que vão de encontro com essas precisas e, principalmente, que se pautem numa educação onde teoria e prática não sejam tratadas de forma dissociada possibilitando assim ao estagiário mecanismos para sua futura autonomia profissional.

Realizando um levantamento de dados sobre o debate da política curricular pela direção do ECS (1996-2006), Araújo (2018) nos fala a respeito das práticas resultantes dos debates sobre as políticas de formação docente – debates estes que são desorientados, pois não vão de encontro às questões que são levantadas pelos estudantes em condição de estagiários. Faz-se necessário a constituição de um modelo formativo que seja ao mesmo tempo reflexível para abranger as diferentes realidades educativas e também seja norteador dos modelos de formação, como citado abaixo:

> Do ponto de vista discursivo, argumentamos que a constituição de uma base comum nacional para o currículo de formação de professores é impossível, porque é impossível a completude dos sentidos no campo da articulação discursiva da política curricular para a formação de professores. Contudo, destacamos a tensão entre a impossibilidade do fechamento da significação e a necessidade contingente desse fechamento. Isso porque esse aparente fechamento da significação vai permitir a hegemonia dos discursos na política curricular, mesmo que provisória (ARAUJO, 2018, p. 24).

É importante que as políticas curriculares de formação estejam alinhadas com a legislação e com as diretrizes educacionais, para que mesmo dentro dos diferentes contextos escolares todos os professores tenham uma coerência e um caminho a seguir dentro da sua prática em sala de aula.

3.1.5 Modelos formativos

Em seu dossiê, Saul e Saul (2016) apontam críticas para os modelos de formação da atualidade. Dentro de sua pesquisa, os autores buscaram aproximar as propostas de Freire para uma formação reinventada capaz de transformar as práticas educativas brasileiras, além de fornecer aos professores práticas pautadas na criticidade, princípios éticos e morais que auxiliam a lidar com as desigualdades em sala. Para os autores a formação freireana seria o modelo norteador da formação de docentes, buscando dentro dos princípios dessa apontar para novos sentidos que superem as práticas atuais.

O trabalho de Infantino (2015) estuda sobre a formação dos professores da primeira infância, apontando para o risco da desvalorização da prática e supervalorização da individualidade profissional devido a uma exaltação da reflexividade. Dentro destes parâmetros, foi proposto a experimentação de diversos modelos de formação (montessoriano, pikleriano, pedagogia interativa, entre outros) a fim de enriquecer as práticas profissionais em sala.

3.2 Os pesquisadores no campo do estágio supervisionado

Selecionando somente os trabalhos de teses e dissertações encontrados nas pesquisas realizadas buscou-se averiguar dentro das obras dos 5 eixos selecionados (“*Estágio: desafios e possibilidades”; “Acompanhamento”; “Acolhimento”; “Estágio: Políticas, legislação”; “Modelos formativos”*) investigar quais orientadores(a) pesquisam sobre a temática do estágio classificando-os aqueles que o estudam como Campo de Conhecimento daqueles que o tratam como Área Passageira de estudo. Os autores aqui citados corroboram para os estudos acerca da formação inicial e práticas de ensino dentro do estágio.

Utilizou-se da Plataforma Lattes/CNPQ para a consulta dos currículos dos professores que orientaram trabalhos mais relevantes acerca dos desafios e possibilidades do estágio, os critérios escolhidos pautaram-se na consistência e linearidade nas publicações, projetos e orientações realizadas pelos mesmos, foram estes: 1. Disciplina Ministrada; 2. Projetos de Pesquisa, 3. Orientações; 4. Artigos Publicados.

Quadro 3 – Mapeamento dos autores

Autores do Campo do Estágio	Autores Passageiros
Samuel de Souza Neto	Alberto Albuquerque Gomes
Flávia Medeiros Sarti	Roseli Aparecida Cação Fontana
Maria das Graças C. S. M. Gonçalves Pinto	Anadja Marilda Braz
	Mariana Aranha de Souza
	Eliane Bettocchi Godinho
	Antonia Edna Brito
	Marilia Andrade Torales Campos
	Maria Isabel da Cunha
	Simone Albuquerque da Rocha
	Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha
	Norinês Panicacci Bahia
	Joana Paulin Romanowski

Fonte: elaborado pela autora.

4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA DISCUSSÃO DOS DADOS ENCONTRADOS NA LEGISLAÇÃO E NA LITERATURA

4.1 O estágio supervisionado nos modelos de formação docente

Dentro das instituições de ensino existem leis e normativas que devem nortear os cursos de formação quanto a sua grade curricular, a fim de formar indivíduos que detenham os saberes necessários para atender as demandas que a profissão exige. No contexto de Portugal, Figueira (2017) aponta a ausência de uma diretriz que imponha algum dos modelos formativos existentes, e sendo assim os cursos constroem suas grades de acordo com suas próprias ideologias.

No Brasil, podemos notar o modelo da racionalidade técnica como ponto de partida para a questão da formação de professores. Ela pode ser entendida como uma base de conhecimentos teóricos que o professor precisa ter para lidar com questões educacionais do dia a dia, buscando na teoria a solução segundo Costa (2017). Há também o modelo da racionalidade prática, que vai à contramão da primeira. Schön (2000) fala da prática como ambiente cheio de especificidades e imprevistos que a teoria, por mais ampla que seja, não pode prever. Temos clareza de que, o trabalho docente é muito específico e atravessa questões que vão além dos conteúdos ministrados em sala de aula.

Mesmo este modelo recebendo severas críticas, ainda é muito aplicado em instituições de ensino superior, como previsto por Costa (2017). Observando a figura abaixo, é nítido que o estágio recebeu influências desse modelo:

Figura 2 – Hierarquia do Conhecimento

Fonte: Costa (2017).

O Estágio Curricular Supervisionado em sua configuração atual se insere nos últimos anos do curso de pedagogia, dando a entender que primeiro se faz necessário dominar as ciências básicas para depois ministrá-las na prática cotidiana.

Como meio de superação do modelo da racionalidade técnica que, apesar de ser eficiente em alguns aspectos trazendo suporte e embasamento teórico ao professor, não engloba questões mais particulares que cada situação exige. Em seu trabalho, Campani (2007) irá discorrer a respeito da mudança desse modelo:

> O modelo de formação de professores pautado na racionalidade técnica mostrou-se inadequado à realidade da prática profissional docente contemporânea. Como alternativa, o discurso oficial optou pelo modelo da racionalidade prática. Nesse modelo, espera-se que o professor tome decisões ante as situações-problema da ação pedagógica, pois se compreende que a prática não é apenas lócus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados (CAMPANI, 2007, p. 13).

Nesta conjuntura, o “teórico-prático” (COSTA, 2017) torna o professor mais livre a autônomo em sua atividade. Por meio da reflexão feita de forma crítica, ele poderá esquivar-se do tecnicismo e conceber sua prática como aquele que produz conhecimentos. Costa (2017) salienta que é preciso ter cautela quanto à valorização da prática para que não haja uma desvalorização da teoria:

> A teoria sobre o professor reflexivo é muito explorada, no entanto, é preciso também abordá-la de forma crítica, ter um olhar crítico sobre o conceito de professor reflexivo, pois este pode levar a uma supervalorização da prática e a teoria ficar comprometida, fazendo com que caiamos em um praticismo e uma desvalorização da teoria e da formação acadêmica. A racionalidade prática e/ou a reflexão na ação não bastam se esta mesma não for crítica e puder evidenciar e valorizar, mais do que a prática, a práxis (COSTA, 2017 p.3).

Em um mundo de constantes transformações, ideias e teorias são refutadas e descobertas o tempo todo, e por isso é necessário que o docente possua as habilidades de cooperação, criticidade e autonomia para lidar com as constantes mudanças globais (COSTA, 2017).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) regulamenta os conteúdos ensinados nas escolas básicas e o MEC é responsável por avaliar e regulamentar as políticas nacionais da educação – ambos não normatizam os cursos de formação diretamente, mas de certa forma influenciam no modelo de formação construído pelas entidades de ensino de modo a formar professores que atendam as demandas por eles definidos nos planos de ensino.

Os modelos de formação não se apresentam de forma híbrida nos cursos. Em sua maioria, se apresentam com nuances de um ou mais modelos, além de ideias. Tomando por base o quadro criado por Estrela (2002), pode-se observar uma síntese dos três modelos de formação mais predominantes em sua forma mais clássica.

Quadro 4 – Modelos de Formação

Estudante como objeto de formação - papel passivo	**Estudante como sujeito da formação - papel ativo**	**Estudante como sujeito e objeto de formação**
Currículo pré-definido quanto aos saberes, saberes-fazer e atitudes necessárias ao exercício profissional. Programa de formação por competências.	Currículo aberto centrado nas necessidades do formando e no percurso de descoberta de si próprio na relação com os outros e nos problemas do ensino, que valoriza a autonomia no processo de construção do seu conhecimento pessoal prático.	Currículo assente numa dupla lógica curricular: • Aquisição de competências pré-definidas necessárias ao desempenho docente • Desenvolvimento da capacidade para a análise e reflexão dos problemas alvo de pesquisa.

Fonte: Adaptado de Estrela (2002); Leite & Arez (2011).

As leis que regulamentam os cursos de formação e as próprias instituições sofreram influência de um ou mais modelos formativos para configurar seu modo de trabalho. Gonçalves (2014, p.18) ainda ressalta que:

> (...) subjacentes aos diferentes programas de formação de professores estão questões epistemológicas e conceptuais que, de modo implícito ou explícito, contemplam uma concepção de professor e de profissão, dado que partem de pressupostos diferentes relativamente à natureza e finalidades da formação e, efetivamente, ao papel/"posição" do formando no currículo formativo.

Observamos que nenhum modelo formativo engloba todas as facetas do ensino, por isso dentro da norma curricular de um curso de formação poderão existir influência de um ou mais modelos, sendo um modelo dominante que comporta influxo de outros, como aponta Estrela (2002) e Figueira (2017). O modelo de formação moldado nos cursos de licenciatura intervém no modo como a instituição irá auxiliar seus estudantes durante a graduação, qual papel ela pretende que eles assumam ao longo do curso, visando que os mesmos possam adquirir o perfil de docente que a instituição propõe desenvolver.

4.2 O lugar do estudante na prática pedagógica

Pode-se entender por formação inicial o primeiro contato que o estudante terá no processo do seu desenvolvimento pessoal e profissional dentro contexto que a sociedade está configurada (FIGUEIRA, 2017). A partir dessa perspectiva questiona-se qual o lugar que o estudante ocupa dentro da sua formação inserido na prática pedagógica.

Pimenta e Lima (2011, p. 35) apontam que “o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou “ação”. A profissão de professor também é prática [...]”. O estudante necessita de todo um aporte fornecido pela instituição de ensino para que possibilite a ele uma experiência dentro do âmbito profissional que o auxilie a aplicar a teoria ensinada na prática.

Na perspectiva do ateliê: estudante e instrutor (SCHÖN, 2000) apresenta que quando a relação entre estudante e instrutor estiver pautada no dizer/ouvir demonstrar/imitir se possibilita criar dispositivos para reflexão que este estudante possa construir novos conhecimentos por meio da observação, imitação, mas também da crítica e questionamentos. Observe abaixo o quadro traçado por Schön (2000):

Figura 3 – Relação Instrutor e Estudante

Fonte: Shön (2000, p 95)

O entendimento sobre o papel do estudante dentro do seu processo de formação tem variações de acordo com cada autor e suas concepções de ensino, mas é fato que o papel por ele desempenhado afetará sua futura prática e identidade como docente.

4.2.1 Estudante - Objeto

O modelo formativo centrado na passividade coloca o aluno como sujeito inativo no processo de aprendizagem, pois ele se configura apenas como um receptor dos conteúdos e saberes necessários para se tornar professor. Em estudos como o de Gonçalves (2014) evidencia-se o papel do que a autora nomeia de "professores-formadores", o qual sua função é transmitir um conjunto de saberes e atitudes que são denominados como essenciais para o exercício da prática docente em sala. Gonçalves (2014) nos chama a atenção para a relação da teoria e prática neste modelo:

> [...] a articulação teoria – prática dá-se no sentido da prática ser uma aplicação da teoria, entendendo-se esta como o conjunto dos conhecimentos transmitidos, e dos exercícios práticos que, sendo distantes da situação real, pretendem a antecipação da resolução da mesma (GONÇALVES, 2014, p. 18).

Nesta mesma perspectiva, ainda salienta a respeito dessa fase onde se parte do teórico para a prática. Segundo Cunha (2003), o estudante deve primeiro adquirir os conhecimentos teóricos necessários para que, em sala de aula junto ao seu professor-colaborador (CYRINO, 2009), ele possa se munir de todos os saberes e atitudes que serão essenciais para sua futura aplicação dentro do contexto escolar.

No modelo racionalidade técnica, o aluno também é objeto de um modelo passivo de aplicação da teoria na prática, Schön (2000) esclarece que:

> A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico (SCHÖN, 2000, p.15).

Assim, dada a estrutura do estágio nas IES, observamos que ele sempre ocorre nos últimos anos de curso para que o aluno tendo recebido toda a teoria necessária, saberá lidar com as questões que surgirem ao longo de sua regência ao ir ao encontro a sala de aula, baseado na racionalidade técnica da teoria ele encontrará as respostas para as questões que surgirem dentro do cotidiano.

4.2.2 Estudante – Sujeito

Este modelo possui seu currículo aberto e visa promover ao estudante experiências dentro do universo da futura profissão. Possibilita ao aluno vivenciar

questões práticas, intelectuais e sentimentais por meio da imersão e descoberta, lhe concedendo autonomia no seu desenvolvimento pessoal e profissional, segundo Gonçalves (2014). Nesta perspectiva, os conhecimentos da teoria e da prática se mesclam, permitindo que o estudante se transfigure para o papel de professor.

Podemos fazer uma ligação com interpretação de Schön (2000) onde a formação pautada na racionalidade prática deve projetar a complexidade das situações cotidianas e esboçar na formação desse estudante contato com a prática escolar apresentado os saberes que ela também gera.

4.2.3 Estudante – Sujeito – Objeto

Apresenta-se aqui o modelo voltado para a formação do professor que reflete, questiona e analisa questões acerca de sua prática e do contexto onde está inserido. O desenvolvimento do estudante se dá por duas dimensões, segundo Gonçalves (2014):

> [...] a aquisição de competências (nomeadamente a da análise) necessárias ao desempenho docente e no desenvolvimento da capacidade para a análise e reflexão dos problemas/ situações alvo de pesquisa (GONÇALVES, 2014, p. 20).

A prática e a teoria aqui enfrentam e se ressignificam, permitindo ao aluno inserido no contexto da sala de aula ter condições de re(pensar) suas atitudes e práticas a fim de refletir sobre questões sociais, de ensino e posicionamento que estão presentes no processo de ensino. A prática-reflexiva apresenta-se como fundamental durante o processo de formação para o desenvolvimento de um profissional que pense e reflita sobre suas ações rotineiras. (SCHÖN, 2000) Para aqueles que não tiveram contato com essa ação reflexiva durante a formação é vital que a realize em formação continuada. Rocha (2014) complementa:

> É necessária, uma reflexão acerca da dificuldade acadêmica em desenvolver uma prática que vá de encontro à necessidade real do professor no interior da sua sala de aula, e como solução, sugere à formação contínua e o incentivo a pesquisa, onde os próprios professores documentariam sua prática, gerando observações e reflexões sobre suas ações, descrevendo um conhecimento que nelas está implícito. Então, é através da formação contínua, mediante a observação e a reflexão, que os profissionais descreveriam e explicitariam seus atos, posicionado diante do que se deseja observar, podendo encontrar novas pistas para a solução dos problemas que se apresentam (ROCHA, 2000, p.125).

O estudante como sujeito-objeto, inserido no seu processo de formação, é capaz de repensar suas ações durante o curso/estágio refletindo sobre seus erros e corrigindo-os a fim de aprimorar seus conhecimentos. Dessa maneira, ao sair da universidade e entrar em sala de aula estará mais preparado para superar as diversas situações com as quais irá se deparar ao longo da sua atividade profissional.

4.3 Tornar-se professor: uma questão a ser trabalhada no currículo de formação, nas escolas e nas políticas de formação.

Dos apontamentos encontrados nos trabalhos selecionados nos deparamos com inúmeros desafios que permeiam o processo formativo e que precisam ser sanados. O que emerge não é só a passagem do *habitus* de estudante para o de professor, mas o estagiário também precisa assumir uma identidade docente para pensar e agir como um profissional da educação (SOUZA NETO; SARTI; BENITES, 2016; CYRINO, 2012).

Dentre os trabalhos encontrados, um dos estudos mais citados vincula-se a Pimenta e Lima (2011), que assinalam que o estágio pode ser compreendido ainda no modelo de observação e tentativa, reduzindo-o a uma prática reprodutiva não valorizando o intelecto e os saberes específicos necessários para o desenvolvimento da prática.

Teoria e prática são pontos chaves nas discussões em seu livro. Essa dicotomia é bastante presente nos cursos de formação, pois ação e prática fazem parte da ação pedagógica como um todo e precisam acontecer simultaneamente durante a formação (PIMENTA; LIMA, 2011). Ao pesquisar sobre os desafios e lacunas, muitos autores se depararam com a dificuldade em atrelar a teoria e a prática por diversos motivos, seja por distanciamento entre escola-campo e universidade, pelo imaginário do curso como teórico e estágio como prática ou ainda, pelo tipo de estrutura do modelo de formação.

Nesta conjuntura a legislação vigente trouxe alguns ganhos positivos quanto a regulamentação das licenciaturas e do estágio no que diz respeito a carga horária e competências que devem ser aprendidas ao longo do seu desenvolvimento. Todavia, tanto as legislações quanto as políticas públicas não trazem especificados

o papel de cada agente dentro do ECS e de quais estratégias as instituições de ensino superior precisam usufruir para garantir a formação proposta nas leis. Tratando da formação de docentes (GATTI, 1997) faz considerações interessantes quanto às políticas de formação:

> [...] em instituições privadas e, em sua maior parte, em cursos noturnos, verifica-se, pelos estudos disponíveis que há um descaso generalizado, tanto do Ministério da Educação e das suas Delegacias Regionais, quanto das próprias instituições de ensino superior, em relação ao funcionamento efetivo e aos desempenhos desta modalidade de curso. Esses cursos operam sem orientação específica e sem acompanhamento e controle dos órgãos que seriam responsáveis por eles. Por outro lado, as Licenciaturas dentro das Universidades, públicas ou privados, raramente são alvo de atenções e projetos. Ao contrário, a formação do professor nunca ocupou lugar privilegiado nas políticas [...], tendo-se tornando, entre as suas atividades, um objetivo de pouca importância (GATTI, 1997, p.51).

Nos trabalhos aqui apurados sobre a legislação do estágio no curso de licenciatura em pedagogia foram encontrados apenas 2 trabalhados (sendo 1 para cada base de dados, respectivamente CAPES e SciELO/MEC) e ambos investigam se as políticas de formação vão de encontro as realidades apontadas pelos estagiários e professores. Também é relevante constar que ao se formular políticas públicas de formação, o "público" foco que irá sujeitar-se a conviver com elas não fazem partes dos debates e não possuem voz ativa na escolha das decisões.

E no que diz respeito às políticas públicas de indução à docência o Brasil, temos muito o que caminhar. Como já exposto no item 4.3, faltam subsídios para os professores iniciantes e André (2012) aponta como possibilidade de solução:

> Os múltiplos aspectos referidos indicam que no Brasil ainda há um longo caminho a percorrer. Como medida inicial seria interessante que fosse criada uma comissão de especialistas ou interessados nas questões docentes, composta de representantes de órgãos governamentais e da sociedade civil que estaria encarregada de elaborar uma proposta, com alguns princípios ou linhas gerais, da qual derivariam proposições mais específicas, elaboradas por outras comissões mistas, em atendimentos às peculiaridades regionais e locais. Seria um modo de levar adiante a formulação de uma política de inserção dos professores iniciantes (ANDRÉ, 2012, p.17).

No plano dos bancos de teses e dissertações, ao averiguar os trabalhos encontrados no âmbito do Estágio Curricular Supervisionado no curso de pedagogia, em geral diversos temas de estudos surgiram (quadro 3 e 4). No que diz respeito as

possibilidades o seu maior número concentrava-se no ECS como lugar de aprendizagem e formação reconhecendo a sua importância no processo de construção do docente. Também apresentaram-se resultados reforçando o estágio como lugar para a construção da identidade docente, campo de conhecimento e formação inicial para o estagiário e continuada para o professor-colaborador. Constata-se que o ECS vai além da formação do estagiário, pois é um momento extremamente rico, possibilitando o contato direto com o ambiente escolar e dentro dele se podem derivar inúmeras outras práticas de formação. Algumas das encontradas tangem não só a formação continuada, mas também a elaboração de projetos na escola, sequências didáticas, escrita de diários/registros, parcerias entre escola e universidade que permanecem depois da saída do estagiário e só acrescentam novos rendimentos para o estágio.

Pensando nos questionamentos vistos, como já citado acima, a junção entre teoria e prática foi tema bastante discutido nas produções nos últimos anos, os estudos investigados de modo mais aprofundando que vão de encontro aos objetivos desse trabalho irão pautar-se nos desafios e lacunas deixados no estágio curricular supervisionado. Aqui se apresentam alguns dos possíveis motivos para tal ocorrência. Em decorrência da falta de conhecimento sobre o papel a ser desenvolvido por cada agente, o acolhimento e acompanhamento dos estagiários acabam deixando algumas falhas ao longo do processo – muito se discute acerca das reais funções do professor-supervisor, professor-colaborador, escola-campo, universidade e estagiário pautando nas leis regulamentadoras do estágio e das concepções que cada instituição tem a respeito delas esquecendo-se muitas das vezes do papel formativo que cada um tem dentro das suas atribuições. O estreitamento na relação entre cada um dos agentes e suas respectivas intuições também interferem na recepção deste aluno que às vezes pode vir a ser o mediador entre as expectativas e tarefas que o professor-supervisor e professor-colaborador exigem dele.

Os modelos de formação também são apontados como um fator que envolve-se dentro do ECS, porém nas pesquisas realizadas pouco se discute a respeito da relevância que o modelo de formação (estrutura) e modelo de profissional (ideal) tem no tipo de trabalho que será desenvolvido. Estudos como os de Infantino (2015) e Saul e Saul (2016) propõem a experimentação de outros modelos de formação que abandonem os seguimentos tradicionais e visem pautar-se em outras perspectivas

norteadoras como exemplos os princípios de Paulo Freire, Montessori, Pikleriana, como alternativas apontadas por eles.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração o objetivo principal desta pesquisa, que foi compreender como o estágio supervisionado tem sido apresentado e questionado no âmbito legislação e da literatura voltada para a formação de professores, pode-se dizer que se chegou a alguns resultados importantes que merecem ser retomados.

Com o levantamento realizado, foi possível observar que algumas áreas não estão produzindo muitos estudos sobre certas temáticas, como a área de Estágio acerca dos modelos de formação, acolhimento e acompanhamento no curso de Pedagogia. Dessa maneira, apontamos como necessidade e como um dos resultados obtidos em nossa análise, a produção de mais estudos acerca do Estágio Curricular Supervisionado, visto sua grande importância para a formação do estudante de Pedagogia.

Ainda, é fundamental destacar a relevância do Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura. A oportunidade do estágio pode ser o primeiro contato que os discentes terão com a sala de aula, sendo aguardado desde o início da graduação repleto de ansiedade e angústias. Considerando que a sala de aula será o futuro local do seu trabalho como docente, é preponderante que este primeiro contato seja prazeroso, acolhedor e confortável.

Como desafios do Estágio Supervisionado, o presente trabalho aponta para a desarticulação entre a teoria e a prática, visto que muitas vezes o que aprendemos na universidade não conseguimos relacionar de fato e aplicar na sala de aula. A articulação é necessária, visto a importância de que ambas, teoria aprendida na universidade e prática em sala de aula, caminhem juntas visando o desenvolvimento integral das crianças.

Ainda como desafio, vemos o papel dos agentes como uma questão fundamental. O estagiário parece não saber seu papel e suas funções dentro da sala de aula, o professor colaborador parece não perceber quão formativa é a sua prática e, dessa maneira, esta confusão e não clareza de sua real função causa desconforto para ambas as partes e, principalmente, afeta o desenvolvimento do estágio.

A falta de supervisão do professor da universidade para com os alunos estagiários é uma grande dificuldade, visto que, pela grande quantidade de alunos que possui em sua sala, pode não conseguir dar atenção e corresponder a demanda

de cada um de seus alunos, podendo não auxilia-los em suas dificuldades, problemas que possam emergir, entre outros.

Como grande desafio, vemos a falta de acolhimento do professor colaborador da sala. O estabelecimento do vínculo e da real parceria entre o professor colaborador e o estagiário é importante para o desenvolvimento do trabalho, principalmente se pensarmos que a prática do professor colaborador é o exemplo e modelo que o estagiário possuirá. No entanto, sabemos que a parceria pode ser um desafio para ambas as partes, o que pode causar um desconforto durante a realização do estágio supervisionado.

Ainda, vemos o distanciamento entre a universidade e a escola-campo, visto que ambas não conversam entre si para estipularem as exigências e expectativas que possuem em relação ao estagiário. E por fim, apontamos para a falta de políticas públicas claras e eficientes a respeito da formação inicial e indução à docência como fator que merece ser trazido neste momento.

Temos clareza de que esse trabalho não mudará as produções acerca do Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de licenciatura e, também não mudará no cenário do curso de Pedagogia. Porém, compreendemos a grande importância e relevância do tema para a formação docente e, é nesse sentido que a pesquisa espera ter contribuído, uma vez que fica claro a partir dos dados obtidos que é necessário mais produções, estudos e pesquisas sobre o Estágio no que diz respeito a formação inicial e modelos formativos, principalmente se o concebemos como fator preponderante para o futuro professor que está em formação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R; RESENDE, M. – Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.1, n.2, p.230-252, jul./dez.2010

ANDRÉ, M. Políticas E Programas De Apoio Aos Professores Iniciantes No Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42 n.145 p.112-129 jan./abr. 2012.

ARAUJO, K. O Debate Da Política Curricular E Os Sentidos Do Estágio Supervisionado (1996-2006): Uma Análise A Partir Da Teoria Do Discurso. 2018. 28 f. **EDUR Educação em Revista**, Recife, Pernambuco,34 ed. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 8 nov. 2017.

BRASIL. **DECRETO Nº 7.219,** De 24 De Junho De 2010. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 28 de setembro de 2018.

BRASIL. **DELIBERAÇÃO Nº 111.2012,** De 14 De Junho De 2014. Disponível em < http://www.fct.unesp.br/Home/Graduacao/Pedagogia/deliberacoes-cee-111-de-2012-e-126-de-2014.pdf>. Acesso em: 28 de setembro de 2018.

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes**. Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, redação do art. 428.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 9/2001**, de 8 de maio de 2001. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 26 setembro 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 21/2001**, de 06 de agosto de 2001. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/02101formprof.pdf>. Acesso em: 27 setembro 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 292/62**, de 14 de novembro de 1962. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf >. Acesso em: 27 setembro 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital **CAPES nº 06/2018** Programa De Residência Pedagógica, de 28 de fevereiro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Edital **CAPES N°7/2018**, Programa De Iniciação à Docência, de 1 de março de 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Acesso em: 12 jul.2018

BENITES. L. **O Professor-Colaborador No Estágio Curricular Supervisionado Em Educação Física: Perfil, Papel E Potencialidades**.2012. 306 f. Tese (Doutorado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista. São Paulo. 2012.

CAMPANI, A. **A Racionalidade Pedagógica no Processo de Corporificação do Currículo que Forma o Professor na Universidade**. 2007. 257 f. Tese (Doutorado Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação. Fortaleza.

CHAVES, A; CHAMLIAN, H. **O Início Da Docência: Pesquisas Realizadas Por Autores Brasileiros (2001-2014) E Programas De Inserção Profissional Em Âmbito Internacional**. 2015.Tese (Programa de Pós Graduação em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), Minas Gerais, 2015.

CORDEIRO, A; OLIVEIRA, G; RENTERÍA, J; GUIMARÃES, C – Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 5, p. 428-431, nov./dez., 2007.

COUSINET, R. A formação do educador e a pedagogia da aprendizagem. São Paulo: EDUSP/Nacional, 1974.

CUNHA, I. M. **Formação de professores e currículo no ensino superior.** Reflexões sobre o campo político-epistemológico. In: M. C. Moraes, J. A. Pacheco, & M. O. Evangelista, Formação de Professores. Perspectivas educacionais e curriculares (p. 67-81). Porto: Porto Editora. 2013.

CUSTODIO, C. **O Papel Da Escola Com A Formação Inicial Do Professor No Momento De Estágio**: Limites, Desafios E Perspectivas.2010.74 f. Dissertação de mestrado (Mestre em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, São Paulo. 2010

CYRINO, M. **Professores em formação:** O momento da prática de ensino e a Relação entre estagiários e Professores-colaboradores. 2009. 102 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista. São Paulo. 2009.

CYRINO, M. **Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado:** A construção colaborativa de uma proposta para o Estágio curricular no curso de pedagogia. 2016. 245 f. Tese (Doutorado Pós-Graduação em Educação) – Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista. São Paulo. 2016.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A**. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: Fundação Victor Civita: Fundação Carlos Chagas, 2011.

ESTRELA, M. T. Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais. **Revista de Educação**, Vol. XI (n.º 1), 17-29. 2002.

ESTRELA, M.T; ESTRELA, A. **Perspectivas actuais sobre a formação de professores**. Editorial Estampa: Lisboa,1977, p.108.

FERREIRA, Z. **A Alfabetização E Os Desafios Para O Professor Recém-Formado**.2017. 130 f. Dissertação de mestrado (Mestre em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Metodista de São Paulo, Bahia. 2017.

FIGUEIRA, S. **O lugar da prática pedagógica na formação de educadores de infância nos cursos reorganizados no âmbito do processo de Bolonha**. 2017.362 f.Tese (Doutorado) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal. 2017

FRANÇA, S. **Políticas Para Formação De Professores:** Reflexões Sobre O Estágio Supervisionado – Do Legal Ao Real. 2012. 137 f. Dissertação de Mestrado (Mestre em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Estadual Paulista – Campus de Presidente Prudente – São Paulo. 2012

GATTI, B. **Formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. São Paulo: Autores Associados, 1997.

GATTI, B; BARRETO, E; ANDRÉ, M. **Políticas Docentes no Brasil:** um estado a arte. Brasília. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). 2011, 295 f.

GAUTHIER, C. MARTINEAU, S; DESBIENS, J; MALO, A; SIMARD, D. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Rio Grande do Sul:UNIJUÍ, 1998. 480p.

GERHARDT, E. T.; SILVEIRA, T. D. **Métodos de Pesquisa**. Série Educação a Distância, Universidade Aberta Brasil – UAB/UFRGS, Porto Alegre: Editora da UFRGS,2009.

GIL, C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, p. 57-63, 1995.

GONÇALVES, A. **A Prática Pedagógica Na Formação Inicial De Educadores E Professores No Contexto De Bolonha Um Estudo De Caso.** 2014, 283 f. Dissertação apresentada para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, especialidade em Formação e Supervisão de Professores. Lisboa. 2014

ISSE, F, S; NETO, M, V.**Estágio Supervisionado Na Formação De Professores De Educação Física:** Produções Científicas Sobre O Tema. 2016**.** Universidade

Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, J. Phys. Educ. v. 27, e2759. 2016

LEITE, T.; AREZ, A. A Formação através de projetos na iniciação à prática profissional. **Da Investigação às Práticas**, I (3), 79-99, 2011.

Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, 2018. Disponível em: < http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid >. Acesso em: 26 set. 2018.

PIMENTA, G. S; LIMA, L, S, M. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RAYMUNDO, C. M. G. A Prática De Ensino E O Estágio Supervisionado Na Construção Os Saberes Necessários À Docência. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, Paraná, disponível em <DOI:10.5212/OlharProfr.v.16i2.0007>. 2014.

SAMPAIO, R.F; MANCINI, M.C. Estudos De Revisão Sistemática: Um Guia Para Síntese Criteriosa Da Evidência Científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, São Paulo, 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SAES, D. A. M. A ideologia docente em A Reprodução, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. Educação & Linguagem, ano 10, n.16, jul-dez, p. 106-126, 2007.

SAMPAIO, R.F; MANCINI, M.C. Estudos De Revisão Sistemática: Um Guia Para Síntese Criteriosa Da Evidência Científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, São Paulo, 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SILVA, M. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de Ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, agosto, 2005.

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo** – um novo paradigma para o ensino e a aprendizagem. Ed. Artmed. Porto Alegre - RS, 2000.

SOUZA NETO. **Os Desafios Da Prática Como Locus Central Da Formação Inicial Docente: Novos Dispositivos, Agentes, E Modalidades De Supervisão Pedagógica Na Educação Física**. ENCONTRO ANUAL DA REDE CEDES,2014, Brasília, Def. 2014

SOUZA NETO, S.; SARTI, F. M.; BENITES, L. C. Entre o ofício de aluno e o habitus de professor: os desafios do estágio supervisionado no processo de iniciação à docência. **Movimento revista da escola de educação física da UFRGS**. Porto Alegre, v. 22, n. 1, 311-324, jan./mar. de 2016.

TARDIF, M.; LESSARD, C.**O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE JULIO DE MESQUITA FILHO. PPP: **Projeto Político Pedagógico Curso de Licenciatura em Pedagogia**, Rio Claro, 2016.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ARAUJO, R. **O Acompanhamento Do Estágio Supervisionado No Curso De Pedagogia:** Um Diálogo Com As Concepções E As Condições De Trabalho Dos Supervisores. 2015. 190 f. Tese de Doutorado (Doutor em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba.2015.

ARAUJO, S. **Acolhimento No Estágio:** Entre Modelos E Possibilidades De Formação Docente.2014. 203 f. Dissertação de Mestrado (Mestre em Educação) – Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista. 2014.

FERREIRA, Z. **A Alfabetização E Os Desafios Para O Professor Recém-Formado**. 2017. 130 f. Dissertação de mestrado (Mestre em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo. 2017

FRANÇA, S. **Políticas Para Formação De Professores: Reflexões Sobre O Estágio Supervisionado – Do Legal Ao Real**.2012. 137 f. Dissertação de mestrado (Mestre em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia –Universidade Estadual Paulista – Campus de Presidente Prudente – São Paulo. 2012