

**O ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA: ELEMENTOS PARA UM
PROCESSO FORMATIVO**

Marina Cyrino, Samuel De Souza Neto

Eixo 1 - Formação inicial de professores para a educação básica
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

O presente trabalho tem como temática a formação inicial de professores, com foco nos Estágios Curriculares (EC) do curso de Licenciatura em Pedagogia - Unesp/Rio Claro. O objetivo foi compreender os elementos que tornam o EC uma atividade formativa para os licenciandos. A pesquisa foi de natureza qualitativa e utilizou como instrumentos: observação em três espaços (estágios em seis escolas; curso de extensão aos professores que recebem estagiários e; aulas da disciplina na universidade), entrevistas semiestruturadas com 22 participantes (seis estagiários, seis professores e seis coordenadores das escolas, uma vice-diretora, duas pessoas da Secretaria Municipal de Educação e a professora universitária responsável pelo estágio), além de consultar documentos referentes ao assunto em questão. Nos resultados, ponderamos que para o desenvolvimento do estágio é possível compreendê-lo a partir de quatro pontos essenciais: compromisso da instituição escolar na formação inicial de professores; concepção de estágio que cada participante possui; condições dos professores e das escolas para assumir um papel na formação de estagiários e; tipos de relações que são estabelecidas no processo de estágio. Ao analisar tais questões, foi importante considerar que a escola e a universidade são instituições diferentes, possuindo tempos, estruturas e regras próprios e saberes específicos, porém complementares na formação docente. Nos normativos legais deve-se considerar propostas de estágios que tenham como centro a aprendizagem da profissão e o apoio formalizado às escolas enquanto ativas no processo de formação docente. Enquanto sugestão há a Interventoria, proposta de estágio que visa a interação e intervenção sistematizada, considerando que todos sejam ativos no processo de estágio.

O ESTÁGIO CURRICULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA: ELEMENTOS PARA UM PROCESSO FORMATIVO

Profa. Ms. Marina Cyrino; Prof. Dr. Samuel de Souza Neto. UNESP. FAPESP.

1. Introdução

No cenário educacional, os professores estão no centro dos discursos acadêmicos, políticos e sociais. Com críticas acerca da má formação docente, inicia-se um grande investimento público e privado na formação inicial, continuada e em serviço, tendo como intenção ora atualizar o conhecimento do professor e ora suprir falhas encontradas na formação inicial. Assim, no âmbito deste investimento pretende-se que o professor possa “dar conta” da qualidade de ensino que se espera socialmente.

Estas questões entre outras levaram Nóvoa (1999) a apresentar uma crítica contundente sobre o excesso de discursos para uma pobreza de práticas que pairam sobre a formação inicial e continuada. Para suprir alguns destes impasses, o autor aponta que “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” (NÓVOA, 2011, p. 18), ou seja, os professores devem ter um lugar predominante na formação de seus colegas.

A partir desta colocação, pensando na formação inicial de professores, podemos nos dirigir aos estágios curriculares dos cursos de licenciatura, conduzidos geralmente pela própria universidade, pois eles podem proporcionar experiências da realidade com a qual os futuros professores irão atuar. Embora, o espaço para o desenvolvimento dos estágios seja a escola, indiretamente encarregada por tal formação, esta, muitas vezes, restringe sua ação na recepção dos estagiários, ainda que a legislação (BRASIL, 2008) ofereça outras orientações. Avançando um pouco mais na reflexão, ao considerar a escola como espaço/lugar de formação, a questão se torna ainda mais complexa do que a forma com que as políticas educacionais têm tratado desse assunto por envolver a equipe gestora da escola, um ator social chamado professor-colaborador ou parceiro que “não são orientados” formalmente sobre esta pauta, pois nem na legislação específica sobre o assunto (BRASIL, 2008) é explicitado de forma clara.

Neste contexto, nos propusemos a investigar e perceber como objeto de estudo qual era o compromisso e o papel da escola e dos docentes na formação de futuros professores? Objetivamos, portanto, compreender os

elementos que possibilitavam que o Estágio Curricular Supervisionado fosse visto como uma atividade formativa para os licenciandos.

Nossa investigação foi desenvolvida na Unesp – campus Rio Claro, curso de Licenciatura em Pedagogia. Pautamos-nos na pesquisa qualitativa, utilizando como técnicas: observação, entrevista semiestruturada e fontes documentais. A Observação foi realizada em três espaços diferente: estágios em seis escolas; disciplina na universidade; curso de extensão oferecido aos professores da escola que recebem estagiários. O tempo destinado à observação foi de três meses (abril à junho), totalizando 160 horas nas escolas, 28 horas de acompanhamento das aulas da universidade, totalizando sete observações e 14 horas no curso de extensão. Já as entrevistas individuais ocorreram com 22 participantes¹: seis estagiários (AM), seis professoras-colaboradoras (PC); seis coordenadoras (C) pedagógicas das escolas; uma vice-diretora (VD); a professora universitária responsável pelo estágio (IA) e 2 pessoas da Secretaria Municipal de Educação responsáveis pelo estágio (SME-C e SME-D). Fechando a coleta de dados, a fonte documental focou-se nos documentos referentes ao curso de extensão, aos estágios, bem como normativos legais. Para a apreciação dos dados, optamos pela análise de conteúdo (ANDRÉ, 1983).

No geral, o texto está dividido em três momentos que se complementam: na primeira parte apresentamos o contexto do estudo, abordando desde a legislação vigente, até como é organizado o estágio no curso de Pedagogia pesquisado; o segundo tópico compreende os resultados de nosso estudo, contemplando temáticas que podem oferecer elementos para a discussão do estágio na atual situação brasileira e, finalizando, elencamos considerações e proposições acerca do estudo.

2. O Estágio nos normativos legais atuais e o contexto investigado.

Na legislação brasileira atual, há de se considerar a partir de 2001 (BRASIL, 2001a e 2001b; 2002a e 2002b) alguns avanços no que diz respeito à compreensão de estágio na formação inicial de professores. Entre elas está que o Estágio Curricular Supervisionado passou a ser pensado como um período de aprendizagem da profissão, com início a partir da segunda metade do curso, carga horária de 400 horas, valorizando a parceria com a escola e, ao mesmo tempo, sugerindo um trabalho coletivo, pois

é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas

instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2001a, p. 1).

Em 2006, nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) é possível observar também a ideia do estágio enquanto experiência e aprendizagem, sugerindo que esta ocorra em diferentes espaços e níveis de ensino, visando a preparação profissional do licenciando.

Na mesma direção, em 2008 inaugura-se a lei n. 11788/2008 específica para o estágio, concebendo-o como “ato educativo escolar supervisionado (...) que visa à preparação para o trabalho” e o aprendizado de competências próprias da atividade profissional (BRASIL, 2008). É válido destacar que esta lei normatiza todos os estágios curriculares, independente de ser em um curso de licenciatura ou não, abordando em sua maior parte, aspectos burocráticos, regulatórios.

Para além dos normativos há experiências em universidades que tentam dar conta do discurso, avançando na tentativa da relação de parceria com a escola. No entanto, sabemos que não é suficiente, pois a escola não apresenta condições objetivas e formais para assumir um papel, um compromisso na formação de estagiários (CYRINO, 2012).

Uma das experiências que avançam neste sentido ocorre na Unesp - Campus Rio Claro, no curso de Licenciatura em Pedagogia, oferecido em período noturno. Anualmente há 45 vagas e o curso tem duração de oito semestres. Os estágios curriculares voltados para Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Gestão Escolar se iniciam a partir do quinto semestre, ou seja, na segunda metade do curso (UNESP, 2011). Cada um dos estágios é ministrado por uma professora diferente em semestres distintos.

Neste mapeamento, a nossa pesquisa foi realizada no primeiro estágio que os licenciandos realizam: *“Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”*, no qual pudemos encontrar uma proposta que visava a parceria com as escolas municipais da cidade.

Como apoio teórico e acompanhamento do estágio há a disciplina *“Planejamento, Acompanhamento e Noções Teóricas de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”*, oferecida pela mesma professora responsável pelos estágios.

Em nosso estudo esta docente foi nomeada de Interagente (IA), pois realiza um trabalho de trânsito, de estabelecimento de vínculos e relações

com duas instituições diferentes (universidade e escola). A Interagente, além de ministrar a disciplina e estabelecer as relações com a escola, ofereceu um curso de extensão aos professores que receberam estagiários. O curso visava, dentre outras questões, discutir e sensibilizar os professores para a questão do estágio, além de possibilitar uma formação continuada.

O estágio em parceria foi proposto da seguinte forma: as escolas são convidadas a receber estagiários, assim como os professores. Ao aceitar o convite os licenciandos vão até as escolas, conversam com a professora que os receberam e elaboram um projeto pedagógico em conjunto, ou atividades a serem desenvolvidas com os alunos durante o período de estágio. Ao finalizar o projeto, ambos escrevem um relatório de estágio em parceria.

Na investigação realizada com esta proposta nos proporcionou pensar aspectos e elementos que permitessem pensar que o estágio deveria se tornar significativamente formativo para os futuros professores, configurando-se no próximo tópico do presente trabalho.

3. Quatro elementos para compreensão do Estágio Curricular.

A partir dos dados obtidos nas observações e entrevistas, pudemos constatar que para o desenvolvimento do estágio foi necessário compreendê-lo a partir de quatro pontos essenciais: compromisso da instituição escolar na formação inicial de professores; concepção de estágio que cada participante possui; condições dos professores e das escolas para assumir um papel na formação de estagiários e; tipos de relações que são estabelecidas no processo de estágio. Pontualmente cada elemento segue exposto, com relatos dos participantes e acompanhados de nossas reflexões acerca do assunto.

3.1 Concepções de estágio dos participantes do estudo e o modo de orientar

Um segundo aspecto ao pensar no estágio se refere à concepção que cada participante se utiliza durante o processo, ou seja, como estas pessoas compreendem o estágio e de que forma o praticam. As concepções que foram mais recorrentes relacionaram-se à experiência, troca, aprendizagem e formação.

Apesar de termos diferentes grupos de participantes, as concepções não foram específicas de cada grupo, podendo-se perguntar: por que ocorreu dessa forma? Por que mesmo pertencendo aos mesmos grupos, os participantes puderam ter concepções que caminham em uma direção

distinta? Estas questões nos levaram a analisá-lo através de três pontos: primeiro, depende do que cada um traz de sua **história de vida**; segundo, pode relacionar-se ao **momento em que estão inseridos**; terceiro, perspectiva-se a proximidade com o **envolvimento no projeto de estágio** proposto pela Interagente.

No que se refere à história de vida, estabelecemos relação com a socialização primária (família, escola) e secundária (formação profissional) do ator, remetendo as suas experiências anteriores para compreender o estágio: *“É juntar a teoria e vir pra prática é naquele momento que o aluno [estagiário] acorda pra vários aspectos”* (C-i). Já na concepção que se refere ao momento em que estão inseridos, a maioria das professoras partem da vivência com a estagiária, encontrando na troca de experiências sua visão de estágio: *“eu acho que é um aprendizado duplo, [...] passar pra ela o pouco que eu sei, [...] e ao mesmo tempo ela aprender comigo também”* (PC-g). Ainda relacionado ao momento do estágio, este enquanto aprendizagem da profissão, AM-g o compreende como *“(...) um modo de eu aprender sobre a minha profissão”*, sendo a única a ter essa compreensão das estagiárias; enquanto PC-g vê o estágio como *“um aprendizado duplo”*. Porém, para a IA, o estágio é mais que aprender o que os professores fazem, é aprender as sutilezas da profissão:

“O aluno não vai lá pra aprender o que o professor que o recebe faz, mesmo porque isso seria muito pouco, o que ele vivencia da prática do professor é uma coisa muito pequena, então ele não vai aprender o trabalho do professor. Ele vai aprender o que significa essa dimensão prática do trabalho do professor (...) entrar um pouco no trabalho daquele professor, para perceber essas sutilezas da dimensão prática do trabalho”.

Porém, outros participantes (C-g; C-i e SME-D) conceberam a sua visão de “prática de ensino” no envolvimento com o projeto de estágio, compreendendo-o como uma formação:

“eu entendo que é um processo de formação, não é simplesmente cumprir horário de estágio para que você tenha o seu diploma depois no final do ano, ela é uma formação para que você, a hora que ingressar enquanto profissional da educação você já tenha um perfil pra isso (...) eu entendo e eu vejo o estágio como uma formação, uma formação do profissional (...) se a gente está fazendo formação, eu entendo que a formação é de ética, de caráter, de tudo” (SME-D)

Neste envolvimento os participantes podem ter aprendido e apreendido o estágio como um processo formativo através do contato com a Interagente.

3.2 Compromisso e papel da escola na formação dos futuros professores

Sabemos que nas políticas públicas atuais o estágio está previsto para ocorrer em caráter de parceria da universidade com a escola. No entanto, o que se encontra é a escola recebendo estagiários, assinando fichas, ficando sob a responsabilidade da universidade em orientar as práticas. Com isso, a escola permanece como coadjuvante na formação de seus futuros professores. Como fica a questão do compromisso com a formação destes estagiários? É possível assumir tal compromisso?

Em nossa pesquisa de campo, pudemos verificar que todas as escolas apresentaram disponibilidade em receber estagiários e auxiliá-los com materiais, excursões etc. Cada escola lidou com a questão do estágio de uma maneira diferente, tendo em comum a pessoa que cuida da recepção e coordenação dos estágios: a coordenadora pedagógica. A Interagente, por exemplo, percebeu que

os estagiários tiveram uma identidade um pouco mais definida na escola, (...) passaram a ser vistos como estagiários da escola (...), me parece que a escola se apropriou dos estagiários como estagiários da escola, isto é magnífico.

Sobre esta perspectiva, o estagiário não foi considerado como mais um “peso” que a escola deve “carregar”, pelo contrário, os coordenadores afirmaram que se o estágio for bem organizado, ele torna-se algo positivo no ambiente escolar: *“nós não vemos o estágio como mais um momento, mas a gente vê o estágio como sendo do cotidiano da escola”*. (VD-k).

A única dificuldade que as coordenadoras apontaram foi com relação ao espaço físico da escola e o número de estagiários: *“não tem como eu receber estágio e ter estagiário em todas as salas e ter que colocar mais de um”* (C-f).

Mesmo com algumas dificuldades, as escolas auxiliaram os estagiários em um apoio logístico: *“houve uma participação maior dos coordenadores, me parece que as escolas investiram mais (...) em possibilitar atividades que trazem certa dificuldade como excursões”* (IA).

Algumas coordenadoras reconhecem que a escola faz parte desta formação inicial do professor, destacando sua parcela de responsabilidade nesta questão:

se a escola não abrir a porta para que ele tenha essa visão do que é uma sala de aula (...) Não adianta depois o coordenador reclamar de que a faculdade, de que a universidade, não dá subsídio. Então assim, a escola tem esse papel importante, mas como eu já disse, depende de todos. (C-h)

Os estagiários também sentiram este apoio, como observamos no relato do AM-i: *“apoio sim, acompanhamento não, elas acho que nem conseguem, por conta da correria mesmo da escola, mas apoio teve sim, a escola lá foi muito solícita”* e da AM-g: *“Tudo o que eu precisava era a coordenadora que vinha...”*.

Além deste apoio, duas escolas (E-h, E-i) valorizaram o que os estagiários desenvolveram, permitindo que os professores, ou os próprios estagiários apresentassem em reuniões de HTPC² seus projetos pedagógicos: *“Alguns professores que receberam estagiários, estavam expondo o projeto que fizeram com o estagiário (...)”* (C-i).

Com uma breve análise destes relatos, pudemos perceber que tanto os coordenadores, professores, supervisora de estágio e estagiários sentiram um apoio da escola no desenvolvimento dos estágios, entretanto, por conta das inúmeras tarefas e atividades da escola, o acompanhamento é algo que ainda é mal resolvido, por conta da demanda de estagiários por escola, além de não terem uma estrutura formal para isso. Portanto, comprometer-se com a formação de um estudante que não faz parte formalmente das responsabilidades burocráticas e normativas da escola, sendo algo complexo. Cabe a ela a abertura do espaço, recepção e apoio, e é exatamente este o caminho seguido pelas escolas que tivemos contato.

Neste viés, sabemos que na maior parte das escolas que apresentam a prática de receber estagiários, o estágio faz parte de suas rotinas. Porém, mesmo com a compreensão de que os estágios fazem parte da rotina, estes não são uma necessidade imediata da escola, como apontou a Interagente em entrevista:

“a universidade é que tem a responsabilidade de propor o estágio, (...) e tomara que seja sempre com muita relação com a escola, muita relação de parceria, mas nós que buscamos o estágio, a escola não vem bater na porta, (...) a iniciativa é da universidade, mesmo porque nós precisamos que os nossos alunos façam estágio” (IA).

Então como considerar a partir destas questões levantadas, que a escola teria um compromisso com a formação de licenciados? Nos nossos normativos atuais, não há avanços neste sentido e, segundo Silvestre (2011, p. 851), são reflexos das legislações anteriores, sendo que o maior impasse

é o nível de burocratização que o Estágio Supervisionado conseguiu atingir, pois, sendo uma exigência para a certificação, perdeu sua finalidade principal. Além disso, essa medida provocou

um distanciamento entre a instituição formadora e as escolas-campo.

Assim, propomos o desenvolvimento de políticas docentes específicas para os estágios das licenciaturas que tratem da aprendizagem docente *in lócus* de maneira central, trazendo, ainda, aspectos que orientem escolas, instituições de Ensino Superior, Secretarias de Educação sobre a formação do futuro docente e como estes espaços podem ser coparticipantes deste processo de maneira integrada. Além das políticas públicas, o que pode contribuir para que a escola de fato assuma um compromisso é o reconhecimento de seu papel, de seus conhecimentos práticos como legítimos para a aprendizagem profissional docente.

3.3 Os professores-colaboradores e as escolas: quais as condições que apresentam para assumir, de fato, o compromisso pela formação dos estágios?

Discutimos até o momento que o estágio poderia ser compartilhado entre escola e universidade. Mas será que as escolas possuem condições de realizar este processo? De quais condições estamos nos referindo? Quais as condições objetivas dadas aos professores e às escolas para assumir uma função que se aproxime de um formador de professores? Quais as possibilidades para que isto de fato ocorra? De que forma as políticas públicas interferem nestas condições?

Referimo-nos a três tipos de condições: o primeiro diz respeito ao tempo e espaço; o segundo sobre como o estágio é proposto; e o terceiro relaciona-se à organização do estágio.

No que tange ao primeiro aspecto, encontramos nas políticas docentes e políticas públicas o reconhecimento de que a “prática de ensino”, estágio supervisionado, poderá ser desenvolvida como atividade e disciplina (BRASIL, 1996). Na resolução 1/2002 (BRASIL, 2002a) também será anunciado que a “prática como componente curricular”, 400 horas, deverá produzir algo no âmbito do ensino e que o estágio curricular, 400 horas, ocorrerá a partir da segunda metade do curso na escola, devendo ser acompanhado por um professor experiente dessa instituição. Da mesma forma, a lei 11778/2008 assinalará a exigência de um contrato entre as instituições envolvidas e a avaliação da escola por ocasião do término do estágio (BRASIL, 2008)

Porém, este conjunto de atividades, envolvendo a escola, não é uma tarefa fácil para as professoras em função de que o papel de professor formador

não é uma realidade concreta na carreira docente e nem na política pública. Dessa forma, muitas vezes, apesar de sua vontade em colaborar, essas professoras apontam que são muitos os aspectos que elas precisam dar atenção. PC-h aponta que *“não tem só o estagiário, tem o grupo de estudos, tem o recreio, tem o parque (...), tem outras coisas, e você se desgasta, porque você tem que dar atenção”*.

Nesta direção, outro elemento essencial para possibilitar condição de trabalho do estagiário com a escola é a forma como o estágio é proposto pela universidade à instituição escolar, bem como a maneira com que esses estagiários são preparados para chegar ao ambiente escolar.

“depende de como se apresenta isso para o professor, ‘é uma pessoa que vai estar lá pra ver o que eu estou fazendo?’ Não, ‘é uma pessoa que está lá pra aprender, pra trocar comigo, pra me dar ideia, pra eu também falar’” (SME-D).

Quanto à organização do estágio, é importante que os cursos de licenciatura tenham uma proposta clara de estágio com um objetivo traçado, esclarecendo tanto os estagiários, quanto a escola e os professores que participarão dos projetos, pois *“quando é uma proposta legal, interessante, a escola mesmo já se envolve e aquilo não fica sendo mais uma coisa, faz parte do projeto da escola”* (SME-D). Desse modo, segundo os relatos dos participantes, pudemos perceber que estes professores não encontram impasses em receber e orientar estagiários, pois muitas vezes este estudante agrega no trabalho do docente, no entanto, a organização e o planejamento são aspectos fundamentais para que o trabalho aconteça da melhor maneira.

3.4. Relações estabelecidas durante o processo de estágio

As relações são parte imprescindível de uma situação de ensino e aprendizagem, de um trabalho pautado nas interações humanas, como é o trabalho do professor (TARDIF; LESSARD, 2012). Na apreciação dos dados, constatamos diversos tipos de relações estabelecidas durante o processo do estágio, dentre elas destacamos a **relação afetiva; relação escola e universidade** pautada pela teoria e prática, pelas relações de poder; a **relação entre formação continuada e inicial**.

O primeiro aspecto está pautado na relação professor e estagiário, tendo destaque para a orientação, aprendizagem e envolvimento dos participantes. Muitas duplas de professores e estagiários criaram um laço afetivo, que prescinde o trabalho profissional, ultrapassando os espaços do estágio: *“Eu gostei muito dela, mesmo depois do estágio a gente conversa pelas redes*

sociais...a gente ficou amiga sim” (AM-f). Sobre o assunto, podemos nos direcionar a Hargreaves (1998, p. 835) quando aponta que “as emoções estão no coração do ensino”, permitindo que coloquemos a afetividade em evidência na relação de ensino/aprendizagem entre professor-colaborador e aluno-mestre.

Na relação universidade e escola, AM-h destaca primeiramente que “*é extremamente importante essa ligação, porque na universidade você está formando professor pra trabalhar lá [escola] e tem que ter essa ligação, ter essa formação na faculdade e lá na escola*”. No entanto, para além da importância, é possível dizer que a relação nem sempre é harmoniosa, existindo tanto conflitos como consensos no que tange: teoria e prática; relações de poder e hierarquia de saberes; possibilidades de diálogo.

Assim, tem-se a ideia de que a teoria pautada em uma realidade discursiva não é aplicável à realidade prática da escola. Além disso, é pressuposto que o conhecimento originado na universidade apresenta um nível de importância maior aos conhecimentos produzidos na prática escolar. É necessário, portanto, que haja um diálogo, uma colaboração entre ambas as instituições, considerando cada saber como complementares e não contrapostos. Isso envolve “o empenho mútuo dos participantes”, portanto, a relação de colaboração não está pautada na hierarquia, “mas uma relação entre pessoas que saibam ouvir, compartilhar ideias e trabalhar juntas” (SOUZA NETO, BENITES e IAOCHITE, 2012, p. 3).

A relação formação inicial e continuada foi outro aspecto constatado. A formação inicial é fato que ocorra durante o estágio, porém a formação continuada não é algo tão claro assim. Na literatura atual (CANÁRIO, 2000; AROEIRA, 2009; PIMENTA; LIMA, 2004) já encontramos a compreensão de que “o estágio torna-se possibilidade de formação contínua para os professores formadores” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 114). Com estes apontamentos, podemos nos referir à Aroeira (2009, p. 128) ao assinalar que:

Se concebermos o estágio como oportunidade de reflexão da prática docente, não só professores-alunos, mas também professores orientadores e professores regentes da escola encontram nesse processo oportunidades para ressignificar sua identidade profissional.

Na sala de aula, a relação entre as professoras e os alunos-mestres é onde se estabelece também a relação de formação inicial e continuada, ou seja, as docentes podem perceber suas ações nos atos dos estagiários, e a partir de então refletir o que pode ou não ser modificado. Outra situação posta

é com relação ao “novo” que os estagiários levam à escola, em que as professoras consideram como um tipo de “atualização” de seu trabalho, além do constante contato com a universidade, no qual as docentes tomam com positivo.

4. Considerações Finais

No início do trabalho nos propusemos a buscar os elementos que possibilitassem ver Estágio Curricular como uma atividade formativa para os licenciandos, tendo sido encontrado durante a investigação quatro elementos.

Conhecendo tais elementos foi importante considerar que a escola e a universidade são instituições diferentes, que possuem tempos, estruturas e regras próprios, profissionais com atuação diferentes e saberes específicos, porém complementares na formação docente.

Para além destas questões, nos normativos legais e nos cursos de licenciatura, deve-se considerar propostas de estágios que tenham como aspecto central a aprendizagem da profissão, oferecendo apoio formalizado às escolas e considerando-as ativas no processo de formação docente.

Como sugestão, há a Interventoria (CYRINO e SOUZA NETO, 2013), proposta de estágio que visa a interação e intervenção sistematizada, através de uma dinâmica em que todos sejam ativos no processo de estágio.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, Contexto e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, maio, 1983.

AROEIRA, K. P. **O Estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores**. 2009. 253p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2001**, 8 mai., 2001a.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 28/2001**, 2 out., 2001b.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002a**, 18 fev., 2002b. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. D.O.U., n. 67, de 9/04/2002, seção 1,

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002b**, 19 fev., 2002a. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.1/2006**, 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 17/08/2011.

_____. **Lei nº 11.788**, Presidência da República – Casa Civil (2008). Lei nº. 11.788, De 25 de Setembro de 2008. Brasília: Subchefia para assuntos Jurídicos.

CANÁRIO, R. **A prática profissional na formação de professores**. Inafop. Formação profissional de professores no ensino superior. Universidade de Aveiro, Nov. de 2000. Disponível: <http://www.fe.unicamp.br/falaoutraescola/resumos-palestrantes/RuiCanario.pdf>. Acesso: 23/04/2012.

CYRINO, M. **Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2012. Programa de Pós-Graduação em Educação, Unesp, *campus* Rio Claro. 233 p., 2012.

CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. Interventoria: uma proposta para o acompanhamento de estagiários. In: **36ª ANPED - Reunião Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 2013, Goiânia. Anais da 36ª ANPED - Reunião Nacional, 2013. v. 1. p. 1-18. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt08_trabalhos_pdfs/gt08_3293_resumo.pdf . Acesso: 07 de out de 2013.

HARGREAVES, A. The Emotional Practice of Teaching. **Teaching and Teacher Education**, v.14, n.8, 835-854, 1998.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, Junho, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>.

_____. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVESTRE, M. A. Prática de Ensino e Estágios Supervisionados: da observação de modelos à aprendizagem da docência. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 835-861, set./dez. 2011.

SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C.; IAOCHITE, R. T. **A colaboração no estágio supervisionado como mediadora da relação universidade-escola e entre supervisor, estagiário e professor-colaborador**. In.: I Congresso Internacional de Educação Física - O ensino da educação física nos ensinos básico e secundário: Educação e Formação – tendências atuais. Instituto Superior de Maia (ISMAI). Maia, Portugal, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNESP. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Rio Claro, SP, 2011.

¹ A título de organização, nossos participantes estão respectivamente identificados com as letras f, g, h, i, j, k.

² Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.