



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

KEILA CRISTINA MEDEIROS PALÁCIOS

**FEITOS E DESFEITOS: PERCEPÇÕES DAS DOCENTES SOBRE O ESTÁGIO
CURRICULAR SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NA PEDAGOGIA DA
UFMS/CPNV**

Dourados – MS
2020

KEILA CRISTINA MEDEIROS PALÁCIOS

**FEITOS E DESFEITOS: PERCEPÇÕES DAS DOCENTES SOBRE O ESTÁGIO
CURRICULAR SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NA PEDAGOGIA DA
UFMS/CPNV**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – *Stricto Sensu*, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para obtenção de título de Mestre em Educação, Área de Concentração História, Política e Gestão da Educação, Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. D.r Fabio Perboni.

Dourados – MS
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P154f Palacios, Keila Cristina Medeiros

Feitos e desfeitos:: percepções das docentes sobre o estágio curricular supervisionado obrigatório na pedagogia da UFMS/CPNV. [recurso eletrônico] / Keila Cristina Medeiros Palacios. -- 2020.

Arquivo em formato pdf.

Orientador: Fabio Perboni.

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2020.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Política de Formação Docente. 2. Estágio Supervisionado. 3. Curso de Pedagogia. 4. Aprendizagens da docência. I. Perboni, Fabio. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Keila Cristina Medeiros Palácios

FEITOS E DESFEITOS: PERCEPÇÕES DAS DOCENTES SOBRE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NA PEDAGOGIA DA UFMS/CPNV

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Stricto Sensu, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para obtenção de título de Mestre em Educação, Área de Concentração História, Política e Gestão da Educação, Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fabio Perboni.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Prof. D.r Fabio Perboni (orientador)
Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD)

Prof.^a D.ra Rosana Maria Martins
Universidade Federal de Rondonópolis (UFR)

Prof.^a D.ra Maria Alice de Miranda Aranda
Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD)

Às minhas filhas, Maria Luísa e Alice, inspiração e força para a realização desta pesquisa.

A meu esposo, pelo carinho, apoio e compreensão.

À minha família, minha base.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui, com toda certeza, foi um dos desafios mais difíceis/gratificantes que enfrentei durante minha trajetória acadêmica e de vida. Teve dias em que a vontade de desistir foi maior que a de prosseguir. Tive dias bons e também dias ruins, cresci, amadureci, aprendi e me perdi e nesse processo nunca estive sozinha, ainda bem! Ao meu lado eu tive os maiores apoiadores, influenciadores, pessoas especiais que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

Agradeço a Deus, pelas bênçãos e por me manter firme, mesmo nos dias mais difíceis.

Agradeço ao orientador, Prof. D.r. Fabio Perboni, pela paciência, compreensão, dedicação, orientação, incentivo e principalmente por não desistir e acreditar nesta pesquisa. Agradeço as professoras componentes da banca examinadora, Prof.^a D.ra Rosana Maria Martins e Prof.^a D.ra Maria Alice de Miranda Aranda, pela disponibilidade e pelas brilhantes considerações que guiaram a confecção final deste trabalho, e também a Prof.^a D.ra Andréia Nunes Militão cujas observações foram igualmente imprescindíveis na construção desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) pelos ensinamentos e contribuições no processo de desenvolvimento científico, profissional e pessoal dos discentes. Agradeço, também, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento desta pesquisa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF/UEMS/UFGD), pelas diversas contribuições ao longo de todo o desenvolvimento de minha pesquisa. Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Política e Gestão da Educação (GEPGE) da Faculdade de Educação da UFGD, pelas discussões e experiências. As funcionárias da secretária de pós-graduação, que sempre foram muito solícitas em todos momentos que precisei de auxílio com as documentações.

Agradeço as professoras do Estágio Supervisionado Obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus de Naviraí, que participaram das entrevistas e assim possibilitaram o bom andamento desta pesquisa.

Agradeço aos meus colegas da Turma de Mestrado de 2018, em especial aqueles da Linha de Pesquisa em Políticas e Gestão da Educação: Daiane, Deborah, Éberson, Fabiana e Rosineia. Obrigada pela troca, parceria, risadas e contribuições ao longo dessa formação!

Aos colegas de Linha, em especial, Flaubertt Couto, pela amizade, pelos conselhos e pelas contribuições para esta pesquisa. Agradeço a Carina Nogueira, pela amizade, pelo incentivo, apoio e por compartilhar seu espaço comigo durante minha passagem pelo mestrado.

Agradeço a Josiane Salomão por compartilhar comigo uma das mais sinceras amigas que já tive, por ser porto seguro, por acreditar e por ser uma das maiores incentivadoras desta pesquisa.

À minha tutora, orientadora e professora na graduação, Maria das Graças, pela amizade e pelo incentivo. Agradeço, também, ao Programa de Educação Tutorial (PET), o qual contribuiu significativamente em meu desenvolvimento acadêmico, pessoal e profissional.

Agradeço a minha mãe Geni Medeiros e ao meu pai Ramão Palácios, pelo carinho, amor, zelo, incentivo e sobretudo por acreditar em mim e na minha formação. Por serem alicerces nos momentos em que mais precisei, obrigada!

À minha irmã Geisikely, a quem eu tenho total admiração, obrigada pelo apoio, por ser também uma grande incentivadora da minha formação. Obrigada pelos conselhos, pelo carinho e por ser inspiração!

Agradeço, também, ao meu esposo Fernando Ferreira, pela parceria, paciência, amor e cuidado ao longo da minha formação. Obrigada por compartilhar comigo os momentos bons e ruins!

Por fim, agradeço a todos e todas que, de alguma forma vivenciaram comigo este período, bem como contribuíram para que eu chegasse até aqui. A vocês, Gratidão!

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Paulo Freire).

PALÁCIOS, Keila Cristina Medeiros. **Feitos e desfeitos:** percepções das docentes sobre o estágio curricular supervisionado obrigatório na pedagogia da UFMS/CPNV. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se à Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e, relaciona-se à uma pesquisa maior denominada “A configuração do Estágio Supervisionado nas licenciaturas da UEMS e UFGD e suas repercussões para a formação de professores”, vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF/UEMS/UFGD). Parte do pressuposto de que o estágio supervisionado tem papel importante na formação de docente, neste sentido, essa discussão nos encaminha para uma urgente necessidade de ampliar o campo de compreensão do estágio para além de um componente curricular obrigatório presente nas licenciaturas. De fato, a formação inicial de professores aparece como dispositivo de lei, somente na segunda metade da década 1990 com a então Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), trazendo uma série de mudanças na organização dos cursos, principalmente no estágio supervisionado, que passa a ser visto como parte importante na formação inicial de professores. Sendo assim, esta pesquisa visa identificar e analisar como se fundamentam e como se desenvolvem as práticas do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Naviraí (UFMS/CPNV). Para tanto, conta-se com uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo como ponto de partida levantamento bibliográfico e documental, complementados com coleta de dados por meio de entrevistas. Foram selecionados para essa parte de coleta de dados empíricos três professoras supervisoras do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório (ECSO) do curso de Pedagogia da UFMS, campus de Naviraí. Considerando os objetivos postos nesta pesquisa, constatou-se que muitos são os feitos advindos do ESCO, o estágio é compreendido aqui como campo de conhecimento que proporciona ao aluno contato com a realidade educacional, entretanto, cabe-se destacar os desfeitos que pertencem a essa disciplina de ECSO, que mesmo sendo campo de formação associado a teoria e prática em muitos casos não há a compreensão de sua totalidade. Portanto, portanto a pesquisa aponta que o estágio é compreendido aqui como ponto importante para a formação, mesmo que haja algumas dificuldades acerca de sua compreensão e realização.

Palavras-chave: Política de Formação Docente. Estágio Supervisionado. Curso de Pedagogia. Aprendizagens da docência

ABSTRACT

This research are linked to the Research's Line "Policies and Education's Management", from the Graduate School Program's in Education, of the Federal's University of Grande Dourados (UFGD) and relates to a larger research called "The Supervised internship configuration in graduates courses at UEMS and UFGD and their repercussions for teacher training", linked to the Studies group and Research "Educational Policies and Teacher Training" (GEPPEF/ UEMS / UFGD). Base on assumption that supervised internship plays an important role in teacher training and this way, the discussion leads us to an urgent need to expand the field of internship comprehension beyond a mandatory curricular component present in graduate's courses. Indeed, the initial training of teachers only appeared in a legal device in the second half of the 90s with the National Education Guidelines and Bases Law (Law no. 9.394 / 96) (BRASIL, 1996), bringing a series of changes in the organization of the courses, mainly in the supervised internship, which starts to be seen as an important part in the initial teacher education. Thereby, this research aims to identify and analyze how the practices of the Mandatory Supervised Curricular Internship are developed in the Pedagogy course from the Federal's University Mato Grosso do Sul, Campus of Naviraí (UFMS / CPNV). For this, we rely on a qualitative research, starting with a bibliographic and documentary survey, complemented with data collection through interviews. Were selected three supervising teachers from the Mandatory Supervised Curricular Internship (MSCI), of Pedagogy Course at UFMS - specifically from the campus of Naviraí - for this part of collecting empirical data. Considering the objectives set in this research, it was found that many are the achievements arising from ESCO, the internship is understood here as a field of knowledge that provides the student with contact with the educational reality, however, it is worth highlighting the undoings that belong to this ECSO discipline, that even though it is a training field associated with theory and practice, in many cases there is no understanding of its entirety. Therefore, therefore, the research points out that the internship is understood here as an important point for training, even though there are some difficulties regarding its understanding and accomplishment.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
COE	Comissão de Estágio Supervisionado
COUN	Conselho Universitário
CPNV	Campus de Naviraí
DCN FP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DE	Dedicação Exclusiva
DF	Distrito Federal
DP	Dependência
ECISO	Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório
FECLESC	Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central
GEPEGE	Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Política e Gestão da Educação
GEPPEF	Grupo de Estudos e Pesquisa Políticas Educacionais e Formação de Professores
ICBCG	Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projetos Pedagógicos de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PR	Paraná
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná

SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SISCAD	Sistema Acadêmico
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UEMT	Universidade Estadual de Mato Grosso
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
URCA	Universidade Regional do Cariri

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mapeamento das produções – (2008 a 2018)	20
Quadro 2 - Síntese das Teses e Dissertações selecionadas nas plataformas CAPES e BDTD.	20
Quadro 3 – Análise comparativa entre as distribuições da carga horária (Resoluções de 2002 e 2015)	35
Quadro 4 – Contribuições de Pimenta e Lima (2018): conceitos de prática e teoria.....	47
Quadro 5 – Organização do curso de Pedagogia UFMS/CPNV segundo o PPC.....	61
Quadro 6 – Disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório Pedagogia UFMS/CPNV	63
Quadro 7 – Perfil dos professores: dados pessoais.....	65
Quadro 8 – Perfil dos professores: dados profissionais.....	66
Quadro 9 – Formação educacional.....	68
Quadro 10 – Pós-graduação.....	70

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Campus da UFMS distribuídos no estado de Mato Grosso do Sul.....	59
---	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: O PAPEL DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NAS LICENCIATURAS	27
2.1. Aspectos históricos da Formação de Professores no Brasil	28
2.2 Formação de Professores no Brasil: Pedagogia em foco.....	38
2.3 Dispositivos Legais do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório.....	43
2.4 Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório: entre teoria e prática	47
2.4.1 O Lugar do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nas licenciaturas	50
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS: A PESQUISA E SEUS DESDOBRAMENTOS	54
3.1 Abordagem e procedimento de coleta de dados	55
3.2 Locus da pesquisa.....	57
3.2.1 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.....	59
3.2.2 Campus de Naviraí MS (UFMS/CPNV)	61
3.2.3 Pedagogia UFMS/CPNV	62
3.2.4 ECSO na licenciatura de Pedagogia UFMS/CPNV	64
3.3 Sujeitos da pesquisa	66
4. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO EM FOCO: PERCEPÇÕES DE DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMS/CPNV.	73
4.1 Atribuições das docentes do ECSO: <i>o pacote do concurso</i>	74
4.2 Organização do Estágio em Pedagogia na UFMS/CPNV	78
4.3 Acompanhamento e avaliação do estágio.....	84
4.4 Relação Universidade/Escola: Professor supervisor de estágio e o Professor da educação básica. 89	
4.5 Dificuldades para um estágio significativo e de qualidade.....	94
4.6 Percepções dos docentes sobre a importância do Estágio	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICES	122
APÊNDICE A – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	122
APÊNDICE B – Questionário Professores de EcsO (Perfil pessoal e Profissional).....	124
APÊNDICE C – Roteiro de Questões Para Entrevista com Professores de EcsO.....	128

1. INTRODUÇÃO

O interesse da pesquisadora acerca da formação inicial de professores surgiu durante a graduação, por ocasião de algumas disciplinas e estágios vivenciados; e ao ingressar no curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (2018), esse interesse se tornou maior ao participar dos encontros de estudo e eventos do Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas Educacionais e Formação de Professores (GEPPEF/UEMS/UFGD), visto que as discussões são direcionadas a essa temática.

Esta pesquisa intitulada “Feitos e desfeitos: percepções das docentes sobre o estágio curricular supervisionado obrigatório na pedagogia da UFMS/CPNV” está inserida na linha de pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”, do Programa de Pós-graduação em Educação da UFGD, e vinculada ao Projeto de Pesquisa maior “A configuração do Estágio Supervisionado nas licenciaturas da UEMS e UFGD e suas repercussões para a formação de professores”, ligado ao GEPPEF/UEMS/UFGD.

Haja vista, tal pesquisa tem como recorte de análise a investigação sobre como se fundamentam e como se desenvolvem as práticas do Estágio Supervisionado Obrigatório. Ante o exposto, o recorte dado à Formação Inicial de Professores nesta Dissertação, parte da investigação sobre o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório (ECSO) na licenciatura de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) Campus de Naviraí.

Para compreensão do objeto desta investigação, se faz necessário entender inicialmente o sentido de formação de professores e seus embates no cenário nacional referente à política pública ou política educacional. Para tanto, Fazenda (2001) apresenta formação como “ação de formar” – do latim *formare* – que como verbo intransitivo que significa “dar forma” e, como verbo pronominal, corresponde a ir desenvolvendo uma pessoa, ou seja, a formação não é um processo estático, ela acontece na dinâmica do desenvolvimento pessoal e profissional.

Nesse sentido, Tardif (2002) pontua que a formação docente, independente da natureza do conhecimento, é centrada na prática direcionada para os alunos, em torno dos alunos e para os alunos. Tardif considera, ainda, que o espaço da sala de aula é um território inviolável de autonomia do professor, e é ali que este atua de diferentes maneiras. É sob essa perspectiva que aparece um determinado modo de encarar a relação teoria e prática, cunhada como “epistemologia da prática” e caracterizada como o “estudo do conjunto dos saberes utilizados

realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

Quanto à formação inicial, Dourado (2015) depreende que:

[...] formação inicial se destina àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino (p.308).

Está é a etapa de preparação formal de futuros professores e também se pauta na prática advinda do estágio curricular obrigatório, propiciando-lhes aquisição de conhecimentos pedagógicos e disciplinares específicos, bem como, conceitos teórico-práticos. E na perspectiva de Tardiff (2002), a relação do saber com a prática só pode ser uma relação de aplicação.

A percepção de que existem dificuldades em relação à formação docente é compartilhada por especialistas e pelo governo, na medida em que comparece em discursos e normativos emanados pelo Governo Federal. No contexto histórico do nosso país, a formação docente parece assumir um caráter excludente para com os profissionais da educação, isso nos remete a observar que o Estado não tem desempenhado o seu papel de promover políticas sociais, que solicitem uma melhor qualidade do ensino. Para que ocorra uma efetivação da formação desses profissionais é preciso reformular tais políticas. Esta opção requer planejamento sistemático integrado e estabelecido entre sistemas educativos ou conjunto de unidades escolares (BRASIL, 2013, p.1).

Evidente, também, que embora exista consenso sobre a existência de problemas as soluções propostas são variadas e seu acompanhamento é complexo. Conforme aponta Palumbo (1998) uma política é como um alvo em movimento; que deve ser inferida a partir de uma série de ações e comportamentos intencionais de muitas agências e funcionários governamentais envolvidos na execução da política ao longo do tempo.

Embora envolva múltiplos agentes muitas vezes as políticas públicas são analisadas a partir de uma visão estadocêntrica, conforme define Reis (2010):

Política pública é todo conjunto sistemático de ações e procedimentos inter-relacionados, publicamente adotados por autoridade governamental com o propósito de lidar rotineiramente com algum tema específico. Embora qualquer organização possa adotar uma ‘política’ para lidar com determinado assunto, tipicamente reserva-se a qualificação de política pública para designar as políticas adotadas por governos, sejam eles locais, nacionais ou regionais (REIS, 2010, p.1).

Os textos legais que normatizam os cursos de formação docente sinalizam para a importância do entorno que dá significado à autonomia escolar e determina as responsabilidades dos docentes, sem descuidar do projeto institucional dos estabelecimentos de ensino. Portanto, o protagonismo na educação deve estar dirigido aos educadores e se dará a partir de suas definições sobre como ensinar, como se aprende, qual a melhor forma de avaliar.

Para Costa (2012, p.6) a educação superior continua a obedecer aos princípios do modelo econômico, visto que é submetida às regras do Estado, o que impõe avaliações de programas das instituições e “seus produtos”. Segundo Saviani (2009), o problema da formação de professores se configurou há décadas atrás, a partir do século XIX, onde nas instituições haviam professores e estes deveriam receber algum tipo de formação. Ocorre que, até então, prevalecia o princípio do “aprender fazendo”, próprio das corporações de ofício.

De fato, a formação inicial de professores aparece como dispositivo legal, na segunda metade da década 1990 com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), a qual provoca a necessidade de repensar a formação de professores no Brasil, causando mudanças nos currículos dessa formação, inclusive quando indica a inclusão da “associação entre teoria e prática [...]” (Art. 61, I).

A teoria e prática são elementos interligados, interdependentes, mas são necessárias e se complementam por meio da práxis, vista por Saviani (2005, p.141) “[...] como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer”. Pressupõe-se, nesse sentido, que a relação da teoria com a prática, vistas de forma indissociáveis, tornam-se processos importantes na formação inicial de professores, ao passo que uma complementa a outra.

O estágio supervisionado na formação de professores tem um papel formativo como eixo teórico-prático a ser adotado pelos cursos de licenciatura, bem como por ser responsável pela introdução de acadêmicos na escola básica, seu futuro campo de trabalho. Ainda, que vários estudos apontem algumas fragilidades que permeiam o processo da relação entre estagiários, escolas e prescrições legais, essa etapa formativa é reconhecida como importante para a formação do futuro docente, constituindo-se um espaço agregador e potencializador dos percursos formativos e de iniciação à profissão docente.

Essa discussão nos encaminha para uma urgente necessidade de ampliar o campo de compreensão do estágio para além de um componente curricular obrigatório presente nas licenciaturas, envolvendo não só a relação teoria e prática, universidade e escola, mas, também

como se dá a organização desses estágios e as políticas públicas que envolvem a formação de professores.

Ressalta-se que os cursos de licenciatura no país passaram por contínuos processos de reestruturação, destacando-se, dentre as mais recentes, o ano de 2002 com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN FP) e das Resoluções do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 01 e 02/2002. Posteriormente novas diretrizes e resoluções foram criadas substituindo as anteriores, sendo o Decreto nº 8.752/16 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e nova Resolução 02/2015, que substituiu a de 2002, as mais recentes¹.

O estágio está inteiramente conectado a formação do professor, a dicotomia teoria e prática estão impregnadas no processo formativo das licenciaturas, deste modo pensar em estágio é falar em projeto de curso, em formação específica e formação pedagógica, é tratar teoria e prática; conteúdo e forma; modos de produção do conhecimento: conhecimento novo e conhecimento existente (FREIRE e SHOR: 1987) que esbarram no estágio como componente curricular.

Diniz-Pereira (2007) pondera que o estágio supervisionado e as práticas de ensino ocupam espaços pouco prestigiados nos currículos das licenciaturas: em geral, aparecem tardiamente nesse percurso, alimentando a ideia de que chegou a hora de aplicar o que supostamente se aprendeu por meio das disciplinas de conteúdo específico e/ou pedagógicos.

Haja vista, segundo Silva e Menezes (2001), a pesquisa é um conjunto de ações e atividades “propostas para encontrar a solução para um problema, que têm por base procedimentos racionais e sistemáticos. Sendo assim, a pesquisa é realizada quando se tem um problema e não se têm informações para solucioná-lo”. Nessa direção, Asti Vera (1979) defende a ideia de que o propulsor para um estudo é o problema, pois sem ele não há razão de realizar a pesquisa. Portanto, a partir das pontuações iniciais levantou-se a seguinte problemática: Como as docentes responsáveis pelo Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório no curso de Pedagogia da UFMS/CPNV percebem a contribuição deste para a formação dos futuros professores?

Da questão norteadora outros questionamentos foram levantados, sendo: Como a prática do ECSO insere-se dentro do curso? Como está normatizado o Estágio, para atender à legislação e normas nacionais? Quais são os perfis dos professores que orientam as disciplinas de ECSO?

¹ Recentemente foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 02/2019, que visa substituir a resolução de 2015, porém como os cursos de licenciatura não se adequaram a este novo normativo ele não foi tratado nesta dissertação.

Qual a percepção dos professores supervisores sobre o papel do ECSO na formação dos futuros professores?

Para a resposta dessas questões e o balizamento da investigação se elabora o seguinte objetivo geral: Analisar como as docentes responsáveis pelo Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório no curso de Pedagogia da UFMS/CPNV percebem a contribuição deste para a formação dos futuros professores? Desse objetivo desdobram-se outros quatro: a) analisar a normatização do Estágio Supervisionado Obrigatório no curso de Pedagogia UFMS/CPNV; b) analisar como a prática de Estágio Supervisionado Obrigatório se insere no contexto de formação docente; c) identificar o perfil dos docentes supervisores do Estágio Supervisionado Obrigatório; d) verificar as percepções dos docentes acerca do Estágio Supervisionado Obrigatório e suas repercussões na formação docente.

Para que se alcance os objetivos propostos adota-se, metodologicamente, a perspectiva de natureza qualitativa, visto que trabalhará com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21-22).

A pesquisa será de caráter analítico, na medida em que há um levantamento de dados qualitativos e o porquê destes dados, caracterizando-se também como exploratória, pois há a investigação de um objeto de estudo (DALFOVO; LANA; SILVEIRA, 2008), e tendo como ponto de partida a pesquisa bibliográfica e documental, que contribuirá para fundamentação do estudo. A partir do levantamento de dados, será realizada uma análise sobre o que versa os documentos, organização das informações e estruturação da pesquisa.

Para a fundamentação da pesquisa, no que se refere a políticas públicas, das quais a Formação Inicial e Continuada fazem parte, recorreu-se ao conceito concebido a partir do referencial de Palumbo (1998), o qual expõe que a política não pode ser observada, tocada ou sentida e também não pode ser analisada de maneira isolada, mas sua análise deve ser um conjunto de ações que se complementam. Assim, política é referenciada como: “[...] um processo, uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes” (PALUMBO, 1998, p. 39).

De início, na primeira etapa da pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico para elencar e selecionar pesquisas relevantes para o objeto de estudo em questão, por meio de bases de dados na internet. Outra etapa da pesquisa refere-se ao levantamento da legislação, e normativas vigentes, referentes à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica normatizadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, e também a Resolução

CNE/CP nº 1/2002, Resolução nº 2/2015, Decreto nº 8.752/2016, Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos analisados, Projeto Pedagógico de Curso – PPC, entre outros normativos da UFMS/CPNV.

A presente pesquisa adota como procedimentos de coleta de dados, além da pesquisa bibliográfica e documental, a aplicação de questionários a três professoras supervisoras do ECSO no curso de Pedagogia da UFMS, campus de Naviraí, que tem por intuito caracterizar o perfil do professor supervisor do estágio. Realizou-se ainda entrevistas com roteiro de questões semiestruturadas que buscou analisar as concepções dessas professoras quanto ao ECSO.

O levantamento bibliográfico foi realizado em duas bases de dados, sendo elas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)². Para o refinamento da pesquisa foram elencados alguns descritores, e para atingir o objetivo proposto foram pesquisados trabalhos de 2008 a 2018, a fim de levantar discussões mais recentes. A escolha por essas bases se deu devido à expressividade de pesquisas de diversas áreas que podem ser encontradas por meio do uso de combinação de descritores.

Para o refinamento da pesquisa foram elencados alguns descritores, e para atingir o objetivo proposto foram pesquisados trabalhos de 2008 a 2018, a fim de levantar discussões mais recentes. A escolha por essas bases se deu devido à expressividade de pesquisas encontradas por meio da combinação de palavras.

Os descritores utilizados em ambas as plataformas de pesquisa foram: “Estágio”, “Licenciatura”, “Estágio obrigatório”, “Formação” e “Teoria e prática”. Além do recorte temporal, utilizou-se o termo *booleano and* entre as combinações de palavras, também se optou em selecionar estudos direcionado a área “pesquisas em educação”.

Mediante ao refinamento da pesquisa, nos bancos de dados da Capes e da BDTD, inicialmente, foram retornados 611 resultados todas as pesquisas foram lidas e analisadas. Da análise, foram selecionados apenas aqueles que correspondiam o objeto da pesquisa, sendo eliminados os não eram pertinentes a investigação, também foram eliminadas as repetições, uma vez que algumas pesquisas se repetiram.

Quadro 1 – Mapeamento das produções – (2008 a 2018)

TESES E DISSERTAÇÕES			
DESCRITORES	BASE DE DADOS	TRABALHOS ENCONTRADOS	TRABALHOS SELECIONADOS

² Levantamento realizado pela autora entre os meses de outubro/2018 a fevereiro/2019

D1: Estágio AND licenciatura	CAPES	26	6
D2: Estágio obrigatório AND Formação	CAPES	51	3
D3: Estágio obrigatório AND Teoria e prática	CAPES	26	0
D1: Estágio AND licenciatura	BDTD	386	7
D2: Estágio obrigatório AND Formação	BDTD	92	1
D3: Estágio obrigatório AND Teoria e prática	BDTD	30	1
TOTAL		611	18

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das bases de dados BDTD e Capes, 2018.

A partir desses resultados foram selecionados alguns trabalhos para uma leitura mais atenta. O critério para a escolha das teses e dissertações foi a identificação de objeto de estudo ligado ao estágio supervisionado, formação docente, relação teoria e prática, assim como a importância destes para uma formação docente de qualidade. A escolha dos trabalhos se justifica por auxiliar a construção da pesquisa, com a compreensão das discussões sobre o Estágio Supervisionado Obrigatório enquanto parte da política de formação de professores.

A partir da leitura dos resumos e introduções dos trabalhos, foram selecionadas 18 pesquisas, sendo 07 (sete) teses de doutorado e 11 (onze) dissertações de mestrado que possuíam elementos em comum com o objeto de investigação, conforme quadro 2 (dois):

Quadro 2 - Síntese das Teses e Dissertações selecionadas nas plataformas CAPES e BDTD

TIPO	ANO	AUTOR	TÍTULO
Dissertação	2018	DOMICIANO, Rosani de Lima	Possibilidades e desafios na construção da práxis pedagógica dos professores do curso de pedagogia da Urca
Dissertação	2017	ANCIOTO, Aline de Paiva Morales	As Bases Didático-Pedagógicas No Contexto De Formação Dos Cursos De Licenciaturas Da Unioeste Campus De Cascavel - PR
Tese	2017	PAES, Edalma Ferreira	Mobilizações no processo de estágio supervisionado na formação inicial de professores: reflexos de experiências no Instituto Federal Fluminense.
Tese	2016	PRATES, Soraia Carise	Formação docente no estágio não obrigatório a partir de uma “comunidade de prática”
Dissertação	2018	HORIYE, Erik Yudi	Estágio supervisionado em educação física e letras português da UEL: desafios e possibilidades
Tese	2017	PEREIRA, Sybelle Regina Carvalho	Aprendizagem docente do professor orientador no estágio curricular supervisionado em cursos de licenciatura
Tese	2017	LUSSICH, Cleonice de Almeida Cunha	O estágio supervisionado obrigatório na formação docente: um estudo a partir de um curso de pedagogia na modalidade a distância

Tese	2017	BONFANTI, Claudete	O estágio na formação de professoras para a educação infantil: as significações das estagiárias do curso de pedagogia
Dissertação	2017	MOURA, Sandra Regina de	A GENTE APRENDE PRA CARAMBA! Movências de sentidos: discurso, estágio, identidades docentes
Dissertação	2016	SILVA, Kenia Cristina Moura de Oliveira	Estágio supervisionado na formação inicial de professores: o dito e o não dito nos PPC de licenciatura em química.
Dissertação	2011	SILVA, José Pedro Guimarães	Os desafios do estágio supervisionado no curso de licenciatura em ciências biológicas da UFRPE.
Dissertação	2015	KRAUSE, Ester Vellar	O Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura de Matemática: um estudo sobre a formação de futuros professores.
Tese	2017	ZIMMER, Iara	Estágio Curricular Supervisionado na licenciatura em matemática: um componente curricular em discussão.
Dissertação	2012	RODRIGUES, Karina de Cássia	A formação inicial e a contribuição do estágio supervisionado: um estudo com alunos do curso de licenciatura em matemática.
Tese	2017	SOUSA, Roselene Ferreira	Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura plena em Química e a Integração Teoria e Prática: Perspectivas do Constituir-se Professor.
Dissertação	2013	MARQUES, Ariana Ferreira.	A formação inicial e o estágio supervisionado: as representações de alunos sobre a prática do estágio de um curso de letras a distância.
Dissertação	2013	BARBOSA, Nayara Ferreira de Moura.	O estágio na formação inicial de professores no ensino de língua inglesa.
Dissertação	2014	BARRETO, Edna Silva.	O estágio supervisionado obrigatório na formação do professor de ciências biológicas da UFRPE: olhares de estagiários e orientadores.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos trabalhos coletados nas plataformas CAPES e BDTD. (2019).

A dissertação de Domiciano (2018), “Possibilidades e desafios na construção da práxis pedagógica dos professores do curso de pedagogia da Urca”, é fruto de inquietações a partir de experiências vivenciadas na docência na universidade da URCA, no curso de pedagogia. Esta pesquisa objetiva compreender os desafios e possibilidades da relação teoria-prática na prática de professores de Didática e Estágio do Curso de Pedagogia da URCA, tendo em vista à práxis. Para a autora os docentes possuem suas concepções sobre a práxis e percebem a necessidade da sua construção, porém reconhecem que existem inúmeros desafios que precisam ser superados.

A pesquisa de Ancioto (2017), “As bases didático-pedagógicas no contexto de formação dos cursos de licenciaturas da Unioeste campus de cascavel - PR”, defendido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do

Paraná, visa compreender se os saberes didático-pedagógicos e os culturais cognitivos são abordados de forma articulada nos cursos de licenciaturas da Unioeste, campus de Cascavel-PR, considerando os estudos de Gatti (2010) e Saviani (2009) que tratam de aspectos históricos e teóricos da formação de professores.

A tese de Paes (2017) intitulada “Mobilizações no processo de estágio supervisionado na formação inicial de professores: reflexos de experiências no Instituto Federal Fluminense” buscou analisar o papel mobilizador do estágio enquanto tempo/espaço que dimensiona compreensões da docência, percebendo assim sua influência nos percursos escolares dos graduandos e sua relação com a escolha da profissão.

Já o estudo de Prates (2016), pertencente ao Programa de Pós-Graduação em educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, na linha Teoria e Prática na Formação de Professores, articula questões relacionadas à formação docente no estágio não obrigatório a partir de uma “comunidade de prática”. A autora objetivou compreender o processo de formação docente no estágio não obrigatório, afim de apontar indicadores desse estágio com cursos de licenciatura.

A dissertação de Horiye (2018), “O estágio supervisionado em educação física e letras-português da UEL: desafios e possibilidades”, teve por objetivo central investigar as dificuldades encontradas durante a realização do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em Educação Física e Letras-Português da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Foi analisada à organização do estágio curricular identificando os elementos que aproximam/distanciam a formação acadêmica da prática pedagógica propondo subsídios para reflexões críticas que favoreçam a articulação entre teoria e prática na formação dos futuros professores.

A pesquisa de Pereira (2017), “Aprendizagem docente do professor orientador no estágio curricular supervisionado em cursos de licenciatura”, insere-se na linha de pesquisa de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. A autora propõe compreender em seu estudo de que forma ocorre a aprendizagem docente do professor orientador no contexto do estágio curricular supervisionado nas licenciaturas.

Cleonice de Lussich (2017), apresenta em sua pesquisa “O estágio supervisionado obrigatório na formação docente: um estudo a partir de um curso de pedagogia na modalidade à distância”, o valor e o significado formativos do estágio supervisionado obrigatório para licenciandos e egressos de um curso de Pedagogia a distância na perspectiva da construção de

saberes necessários à prática, bem como ao processo de constituição da identidade profissional do pedagogo.

A tese de Bonfanti (2017), “O estágio na formação de professoras para a educação infantil: as significações das estagiárias do curso de pedagogia”, versa sobre a formação de professores para a Educação Infantil a partir do estágio obrigatório. A referida pesquisa objetivou compreender as relações teórico-práticas do estágio obrigatório na perspectiva das significações construídas pelas estagiárias.

Moura (2017), em sua pesquisa de mestrado “A gente aprende pra caramba! Movências de sentidos: discurso, estágio, identidades docentes” do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, propõe analisar as possíveis afetações que o acolhimento de licenciandos por ocasião do estágio curricular obrigatório provoca na constituição das identidades docentes de educadoras titulares.

A dissertação de Silva (2016) intitulada “Estágio supervisionado na formação inicial de professores: o dito e o não dito nos PPC de licenciatura em química” analisa qualitativamente as horas que estão dispostas na organização curricular dos cursos de licenciatura em química do estado de Goiás presente no Projeto Político Pedagógico destes cursos.

Silva (2011), mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco, apresenta em sua pesquisa os desafios do estágio supervisionado no curso de licenciatura em ciências biológicas da UFRPE. Segundo a pesquisa, configurou-se na disciplina exposta uma dicotomia entre teoria e prática, uma vez que a mesma apresentava um discurso inovador da prática docente, mas os estagiários não conseguiam transformar o mesmo em práticas inovadoras na realidade da escola básica.

A dissertação de Krause (2015), “O Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura de Matemática: um estudo sobre a formação de futuros professores”, aborda o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade de Federal de Pelotas e objetivou analisar narrativas de acadêmicas que realizaram estágio em determinada escola de Pelotas.

Zimmer (2017), em seu estudo “Estágio Curricular Supervisionado na licenciatura em matemática: um componente curricular em discussão” teve por objetivo investigar o estágio curricular supervisionado em cursos de licenciatura em matemática, segundo a autora por se tratar de um campo de experiência que integra a formação docente com o campo social em que se realizam as práticas educativas, sendo então, um espaço fundamental nos cursos de formação de professores, por permitir-lhes experiências no contexto escolar, potencializando a heterogeneidade de aprendizagens da prática docente.

A pesquisa de Rodrigues (2012) “A formação inicial e a contribuição do estágio supervisionado: um estudo com alunos do curso de licenciatura em matemática” insere-se no contexto da contribuição da disciplina Estágio Supervisionado para a aprendizagem da docência de futuros professores de Matemática. A intenção da autora foi conhecer quem são os alunos concluintes do curso de Licenciatura em Matemática e o que pensam sobre a sua formação acadêmica para o exercício da docência e o papel do Estágio Supervisionado para a futura prática.

A tese de Sousa (2017), “Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura plena em Química e a Integração Teoria e Prática: Perspectivas do Constituir-se Professor”, defendida no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, teve por objetivo compreender o papel desempenhado pelo Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Química da FECLESC/UECE e sua efetivação nos espaços da Universidade e da Escola Básica, analisando as concepções dos agentes pedagógicos envolvidos, considerando a perspectiva da unidade teoria e prática na formação docente.

A dissertação de Marques (2013) com o título “A formação inicial e o estágio supervisionado: as representações de alunos sobre a prática do estágio de um curso de letras à distância” investigou qual a representação que o aluno estagiário tem sobre o estágio, desvelando quais saberes docentes são adquiridos por meio dessa prática e como é estabelecida a relação entre a lei de estágio, o curso investigado e o aluno estagiário.

A pesquisa de Barbosa (2013), “O estágio na formação inicial de professores no ensino de língua inglesa” buscou entender de que maneira o estágio supervisionado da Licenciatura em Língua Inglesa, do curso de Letras da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), contribui para a formação de um professor no modelo contra hegemônico, investigando como as relações que envolvem os estágios supervisionados dessa licenciatura podem contribuir para a formação e inserção na profissão docente.

Por fim, o estudo de Barreto (2014) intitulada “O estágio supervisionado obrigatório na formação do professor de ciências biológicas da UFRPE: olhares de estagiários e orientadores” teve por objetivo analisar o desenvolvimento do Estágio Supervisionado Obrigatório na formação do futuro professor de Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

O que se percebe diante das teses e dissertações encontradas, é que o Estágio supervisionado, sendo ele obrigatório ou não, é alvo de muitas inquietações, visto que esse componente presente nas licenciaturas se torna um importante agente na formação docente. Deste modo, as pesquisas selecionadas abordam vários aspectos importantes na discussão

acerca desta temática, tais como a relação teoria e prática, saberes didático-pedagógicos, o papel mobilizador do estágio enquanto tempo/espaço que contribuirão de maneira significativa na formação docente, além de levantar problemas na composição curricular, assim como a falta de articulação da prática com a teoria existente nas licenciaturas.

No mais, ainda que alguns estudos apontem algumas fragilidades que permeiam o processo da relação entre estagiários, escolas e prescrições legais, essa etapa formativa é reconhecida como iminente a necessidade da profissão docente. Assim considera-se que no processo de formação e trabalho docente, o estágio é um espaço agregador e potencializador dos percursos formativos e de iniciação à profissão docente.

A presente dissertação está organizada em três capítulos, antecedidos por esta introdução. Capítulo I denominado Formação de Professores no Brasil: O Papel do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nas Licenciaturas, que tem como intuito apresentar considerações acerca do papel do estágio curricular supervisionado obrigatório nas licenciaturas, uma vez que este é um tema emergente e de suma importância no âmbito da educação.

O segundo capítulo, intitulado “Aspectos Metodológicos: A Pesquisa e seus Desdobramentos”, apresenta o percurso metodológico, delineado a partir dos objetivos e problema de pesquisa, o universo em que se insere, por meio do lócus e perfil dos participantes, assim como abordagem, procedimentos de coleta de dados e como se dará a análise de dados. Por fim, no terceiro capítulo é feita a apresentação e discussão dos dados coletados.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: O PAPEL DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NAS LICENCIATURAS

Neste capítulo intenciona-se apresentar considerações acerca do papel do estágio curricular supervisionado obrigatório nas licenciaturas, uma vez que este é um tema emergente e de suma importância no âmbito da educação. Considerando esta a primeira experiência do futuro docente com o ambiente escolar destaca-se sua singular importância. Nóvoa ao conceder entrevista a Krause (2015) afirma que:

O lugar de trabalho do professor é a escola. Neste sentido, ela ocupa, necessariamente, um papel muito importante na sua formação. Tanto na formação inicial como na formação continuada. Não é possível ser médico sem a vivência do hospital. Do mesmo modo, também não é possível ser professor sem a vivência da escola.[...] Assim, quando se diz que a escola é central para a formação de um professor, não é para que ele "repita" o que lá se faz, mas para que, a partir de um conhecimento prático, ele seja capaz de construir a sua identidade profissional e de encontrar a sua própria maneira de estar na escola e de ser professor (NÓVOA *in* KRAUSE, 2015, p.101).

Tendo em vista o espaço que a escola ocupa no aprendizado e desenvolvimento profissional do professor, este capítulo expõe alguns aspectos acerca da formação de professores no Brasil, tendo como foco o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório e o seu lugar nas licenciaturas, em especial no curso de pedagogia, considerando sua função em formar profissionais que atuam na base da educação. Além de apresentar conceitos e dispositivos legais que normatizam as atividades de Estágio.

Percebe-se que o estágio supervisionado é uma das estratégias presentes nos currículos das licenciaturas e parte integrante e indispensável na formação inicial de professores. Compreendido como campo de conhecimento, atribui-se um estatuto epistemológico indissociável da prática, concebendo-o como práxis, o que o define como uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção em questões educacionais (SILVA; GASPAR, 2018, p.206).

Sendo assim, o capítulo está organizado em quatro itens, o primeiro denominado "Aspectos históricos da Formação de Professores", trata de uma contextualização da formação de professores enquanto uma política educacional, no segundo tópico intitulado "Formação de Professores no Brasil: Pedagogia em foco" apresenta-se, o curso de licenciatura em Pedagogia, sendo um importante curso de formação docente. Já no terceiro item, será tratado aspectos do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório (ECSO), e por último o lugar que este ocupa na formação docente.

2.1. Aspectos históricos da Formação de Professores no Brasil

O histórico da formação de professores confunde-se com a própria história da educação no país. Sabe-se que a formação de professores no Brasil surgiu com a criação das escolas Normais de nível médio, ainda no período imperial, antes mesmo da institucionalização do ensino básico. Nesse período ocorreram diversas reformas educacionais, inspiradas, sobretudo, nos princípios herdados da Revolução Francesa de 1789 com políticas educacionais descentralizadas (CAMARGO, 2016).

Nesse período, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica, logo guiavam-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas (SAVIANI, 2009, p.144). Quanto à instrução de seus educadores, antes que se fundassem escolas especificamente destinadas à formação docente, em 1 de Maio de 1823, por meio do Decreto Imperial³, cria-se a “escola de primeiras letras pelo método de ensino mútuo para instrução das corporações militares” (TANURI, 2000, p.63), com educação exclusivamente prática e sem base teórica.

Posteriormente, com a Lei Imperial de 1827, determina-se em seu artigo primeiro a criação de escolas de primeiras letras “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos”. Ademais, além de promover o ensino mútuo, dispõe em seu Art. 5º, que “[...] os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital” (TANURI, 2000, p.63). Percebe-se aqui que a qualidade na formação não era o mais importante, e sim sua realização em curto espaço de tempo.

Após a promulgação do Ato Adicional em 1834, a educação primária ficou a cargo das províncias, que adotaram para formação dos professores o modelo europeu. Criou-se então, as Escolas Normais instaladas em: “Niterói (1835), Bahia (1836), Mato Grosso (1842), São Paulo (1846), Piauí (1864), Rio Grande do Sul (1869), Paraná e Sergipe (1870), Espírito Santo e Rio Grande do Norte, (1873), Paraíba (1879), Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, (1880) Goiás (1884) Ceará (1885) Maranhão (1890)” (SAVIANI, 2009).

Todavia, foi em 1854 que, pela primeira vez, foi estabelecido no Brasil a obrigatoriedade do ensino “primário” nas escolas públicas, mas essa reforma não passou do discurso visto que para Brzezinski (1987, p. 32), “o país se apresentava sem condições reais de instalar escolas primárias e, muito menos, de formar seus professores”.

³ “Acredita-se que, oficialmente, a primeira escola pública de ensino mútuo tenha sido criada em 1º de março de 1823, a qual se constituiu numa espécie de escola normal, voltada para preparar professores, especialmente militares” (CASTANHA, 2012, p. 4)

Em todos os Estados as escolas normais tiveram uma trajetória incerta, ao passo que foram submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só obter algum resultado a partir de 1870, quando as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino foram consolidadas (TANURI, 2000, p. 64).

Ainda, segundo Tanuri (2000), o insucesso das primeiras escolas normais e os escassos resultados por elas produzidos trouxe-lhes total desprestígio, sendo até rejeitadas como instrumento para qualificação docente. Poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes das escolas primárias, não foram além de ensaios incipientes e malsucedidos.

Para a criação e manutenção dos estabelecimentos de ensino, nesse período, vários projetos foram criados, que se estendeu a escola normal, sendo eles a reforma Leôncio de Carvalho (com o Decreto 7.247, de 1879) e posteriormente, os projetos de Almeida de Oliveira (1882), Rui Barbosa (1882) e Cunha Leitão (1886) que concediam ao poder central a competência de subsidiar escolas normais nas províncias (TANURI, 2000, p. 64).

Nesse inteirem, ocorre também o enriquecimento do currículo das escolas normais, ampliação dos requisitos para ingresso e abertura ao público feminino. Entretanto, as escolas normais não alcançavam ainda o nível do curso secundário, e composto, sobretudo pelas matérias do ensino primário se assemelhavam às escolas primárias superiores, deste modo à formação pedagógica acabou sendo reduzida, pela falta de preparo bem como a insuficiência de bibliografias, limitando-se a uma ou duas disciplinas (TANURI, 2000, p.64).

Portanto, uma vez que a Escola Normal pecava pela falta de preparo de seus profissionais e problemas curriculares, era imprescindível reformar seu plano de estudos. A reforma ocorreu em São Paulo (1890) e segundo Saviani (2009, p.145) foi marcada por dois vetores: “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino, cuja marca característica foi à criação da escola-modelo anexa à Escola Normal”.

A reforma, iniciada na Escola Normal, foi estendida a todo o ensino público pela Lei n. 88, de 1892, alterada pela Lei n. 169, de 1893. Esta reforma foi também responsável pela criação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em dois cursos (elementar e complementar), destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios. (TANURI, 2000, p.68).

A reforma da Escola Normal, de São Paulo se estendeu para as principais cidades do interior do estado, tornando-se referência em todo o país. Ainda assim, após a primeira década republicana o ímpeto reformador presente na Escola Normal se enfraqueceu e a expansão desse padrão não se traduziu em avanços muito significativos (SAVIANI, 2009, p.208). Depreende-se que nem todas as metas dos reformadores republicanos paulistas puderam ser atingidas, visto

que não instalou a Escola Normal Superior; os cursos complementares não se fixaram com o objetivo de integralizar o primário, mas com o objetivo de preparar professores na escola modelo, em um curto espaço de tempo (TANURI, 2000, p.69).

Em 1920, a educação brasileira passou por um período intenso, caracterizado pelo debate das ideias liberais do movimento escolanovista⁴. A fim de buscar uma escola que possibilite a liberdade de pensamento e uma educação igualitária para todos, ampliou-se a duração e o nível de estudo das Escolas normais, articulando-se ao curso secundário e a formação profissional nos espaços das Escolas-modelo.

Durante a década de 1930, os educadores liberais, lutavam pelo caráter profissionalizante das escolas normais, assim a prática de ensino e o estágio ganharam importância central, elevando as escolas normais ao *status* de Instituto de educação (KASSEBOEHMER, 2006, p. 14).

A necessidade de expansão da escola pública, ao direito de todos à educação, tendo em vista seu alcance político e social, à importância da racionalização da administração escolar, à necessidade de implantação de uma política nacional de educação são ideais da Escola Nova, advindas do Manifesto dos Pioneiros ⁵lançado em 1932.

A tentativa de introdução de tais ideias na legislação escolar levou a novas e significativas remodelações no âmbito da Escola Normal, destacando-se a reforma realizada por Anísio Teixeira no Distrito Federal, pelo Decreto 3.810, de 19/3/1932. Estas levaram à criação do “Instituto de Educação” e à transformação “da Escola Normal em Escola de Professores” (CAMARGO, 2016, p.31).

Os Institutos de educação visavam incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Essa novidade consolidou o modelo

⁴ De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana. O entendimento da educação como vida, e não como preparação para a vida, foi à base dos diversos movimentos que a formaram. O movimento escolanovista também corresponde aos avanços do pensamento democrático, desde que este último seja entendido não como simples arranjo, no campo das ideias, visando o favorecimento do funcionamento capitalista, mas sim como fruto de um autêntico impulso intelectual e político em direção a uma sociedade melhor. (CAVALIERI, 2002, p. 251 - 264).

⁵ O Manifesto reivindicava a direção do movimento de renovação educacional brasileiro, como se indicia em seu próprio título. [...] o Manifesto propugnava pela escola única, constituída sobre a base do trabalho produtivo, tido como fundamento das relações sociais, e pela defesa do Estado como responsável pela disseminação da escola brasileira. [...] Para o processo de monumentalização do documento, concorreram ainda os escritos dos próprios signatários, que conferiam ao Manifesto o lugar de ato inaugural da educação brasileira. [...] Foram eles: Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spínola Teixeira, M. Bergström Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessôa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Attilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes. (VIDAL, 2013, p.580).

pedagógico-didático de formação docente, permitindo corrigir as insuficiências presentes nas velhas Escolas Normais (SAVIANI, 2009, p.209).

A reforma proposta por Anísio Teixeira (1932) posteriormente seguida por Fernando de Azevedo (Decreto 5.884 de 1933) eleva as Escolas Normais ao nível universitário, transformando inicialmente a Escola Normal de São Paulo e a do Distrito Federal em Institutos de Educação, essa mudança tornou-se a base do ensino superior, formado de quatro escolas: Escola de Professores, Escola Secundária (com dois cursos, um fundamental, com cinco anos, e um preparatório, com um), Escola Primária e Jardim-de-infância (SAVIANI, 2009, p.209).

O currículo do curso de formação de professores primários de São Paulo e do Distrito Federal centrava-se em disciplinas pedagógicas, organizadas em três seções sendo elas:

Educação (1a seção): psicologia, pedagogia, prática de ensino, história da educação; Biologia Aplicada à Educação (2a seção): fisiologia e higiene da criança, estudo do crescimento da criança, higiene da escola; Sociologia (3a seção): fundamentos da sociologia, sociologia educacional, investigações sociais em nosso meio (TANURI, 2008, p.73-74).

Todas essas mudanças fizeram com que após a instituição do Decreto nº 1.190/1939 o curso de Pedagogia e os cursos de formação de professores para a escola secundária fossem migrados para a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, tornando-se referência em todo o país (SAVIANI, 2009, p.205).

Segundo esse Padrão, o currículo das Licenciaturas foi estruturado pelo chamado “Esquema 3+1” ao qual determinava que os estudantes cursassem três anos em área específica, e quem desejasse atuar na educação básica, deveria cursar mais um ano de Didática e tornava-se licenciado (CAMARGO, 2016, p.33).

Esse modelo, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, sobrepujam-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos. Essa maneira de conceber a formação docente revela-se consoante com o que é denominado, na literatura educacional, de modelo da racionalidade técnica⁶ (DINIZ-PEREIRA, 1999, p.112).

Tal modelo, referente à formação docente, sofreu várias críticas, do mesmo modo que visava à separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio (DINIZ-PEREIRA, 1999, p.112).

⁶ De acordo com essa concepção, a prática não é apenas locus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 113).

Nos anos 1940, com a Reforma Gustavo Capanema (1942), houve algumas reformas significativas no ensino mediante a publicação de um conjunto de Leis Orgânicas em forma de Decretos-leis, sendo elas: a do Ensino Industrial (Decreto n. 4.073 de 30/1/1942), do Ensino Secundário (Decreto n. 4.244 de 9/4/1942), instituição do SENAI (Decreto n. 4.048 de 22/1/1942), a do ensino Comercial (Decreto n.6.141, de 28/12/1943), organização do primário em nível nacional (Decreto n. 8.529 de 2/1/1946) e a Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530 de 2/1/1946) (CAMARGO, 2016, p.34).

Destas, destaca-se o Decreto-Lei n. 8.530 de 2 de janeiro de 1946, na qual o ensino normal foi dividido em dois ciclos: escola normal regional, que possuía quatro séries e era equivalente ao curso ginásial; e o nível colegial, ministrado nos Institutos de Educação, com no mínimo três séries.

O currículo do curso de primeiro ciclo incorria nas velhas falhas que motivaram críticas às escolas normais, ou seja, contemplava predominantemente disciplinas de cultura geral, restringindo a formação profissional tão somente à presença de duas disciplinas na série final: psicologia e pedagogia, bem como didática e prática de ensino. Já a escola normal de segundo ciclo, de par com algumas disciplinas de formação geral, introduzidas na série inicial, contemplava todos os “fundamentos da educação” que já haviam conquistado um lugar no currículo, acrescidos da metodologia e da prática de ensino. (TANURI, 2000, p. 76).

Desta forma, os cursos de Licenciatura se pautavam mais nos conteúdos cognitivos em detrimento do aspecto pedagógico-didático. Segundo Tanuri (2000), a formação docente, passou a ser encarada como objeto de uma escola profissional, principalmente porque se exigia “que cada escola normal mantivesse um grupo escolar, um jardim-de-infância e um ginásio oficialmente reconhecido” (p. 76).

As mudanças que ocorreram nesse período contribuíram para a organicidade do ensino primário, secundário, ensino normal, comercial, industrial e agrícola, bem como já antecipavam o que viria a compor a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, encaminhada como o Projeto de Lei ao Congresso Nacional em 1948. Por interferências políticas e religiosas esse anteprojeto de LDB tramitou por 13 anos no Congresso, sendo promulgada somente em 20/12/1961. (CAMARGO, 2016, p.34).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 4.024 de 1961, não trouxe soluções inovadoras para o ensino normal, apenas a equivalência legal de todas as modalidades de ensino médio, bem como a descentralização administrativa e a flexibilidade curricular, que possibilitariam o rompimento da uniformidade curricular das escolas normais. Nesse inteirem,

as reformas estaduais das escolas normais limitaram-se a alterações curriculares. (TANURI, 2000, p.78).

O golpe civil-militar ocorrido em 1964, modificou o cenário político, econômico e social brasileiro, assim como transformou radicalmente a organização da educação por 21 anos, até 1985. As principais leis da área da educação impostas pelos militares foram a Lei n. 5.540 de 1968 (Reforma Universitária), Lei n. 5.692 de 1971 (Reforma do 1º e 2º grau) e Lei n. 7.044 de 1982 (Reforma do 2º grau) (CAMARGO, 2016, p.36).

Na conjuntura histórica pós-64, muda-se o foco acerca da preocupação com a literatura educacional, currículo e treinamentos dos professores, o destaque se dá para os aspectos internos da escola, para os “meios” destinados a “modernizar” a prática docente, para o “planejamento, e coordenação e o controle” das atividades, para os “métodos e técnicas” de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes sobretudo a “recursos audiovisuais”, a fim de tornar a escola “eficiente e produtiva”, visando à preparação para o trabalho, o desenvolvimento econômico do país e a segurança nacional (TANURI, 2000, p.79).

Em meio a tantas repercussões, no âmbito da escola normal, outras inquietações marcaram esse período, de um lado uma descaracterização profissional dessas escolas e o desperdício de recursos; de outro, a falta de preparo adequado ao professor, já que as Metodologias e a Prática do Ensino Primário não estavam inclusas nos currículos dos cursos de Pedagogia até 1969 (TANURI, 2000, p.79).

Após a Lei Universitária n. 5.692 de 1971, os cursos receberam nova estruturação, Pedagogia foi totalmente reformulada para atender ao ordenamento da repartição dos poderes no âmbito escolar, o que acarretou na desvalorização da formação de professores e maior visibilidade a divisão do trabalho. Quanto as Escolas Normais, estas foram extintas e o ensino primário unido ao ginásial, que por sua vez passou a ser chamado ensino de primeiro grau, estendendo-se para oito anos de estudos. (CAMARGO, 2016).

Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (Habilitação Específica para o Magistério - HEM). Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma

parte diversificada, visando à formação especial. O antigo curso normal cedeu lugar a uma habilitação de 2º Grau (SAVIANI, 2009, p.147).

Com essa mudança a formação de professores para o antigo ensino primário foi reduzida a uma “habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (SAVIANI, 2009, p.147). Com o agravamento nas condições de formação do professor em âmbito nacional, a queda nas matrículas da HEM e a desvalorização da profissão levaram a um movimento em âmbito federal e estadual, com discussão de projetos de estudo, pesquisas e propostas de ação afim de propor medidas para reverter o quadro instalado (TANURI, 2000, p.82).

Entretanto, a gravidade dos problemas apresentados pelas HEMs, levaram o governo a lançar, em 1982, o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), tinha por objetivo redimensionar as escolas normais, adequá-las à formação de profissionais com competência técnica e política visando torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores de educação pré-escolar e para o ensino das séries iniciais (CAVALCANTE, 1994, p. 59, 76 e 123).

O projeto foi implantado inicialmente em 1983, com apoio técnico e financeiro do Ministério, em seis unidades da Federação: Rio Grande do Sul, Minas, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia, num total de 55 Centros. Em 1987, por intermédio do projeto “Consolidação e Expansão dos CEFAM’s”, os Centros foram estendidos a mais nove estados: Santa Catarina, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Paraíba, Rio Grande do Norte, Pará, Goiás e São Paulo, de modo a atingir 120 unidades em 1987. Em 1991 já existiam 199 Centros em todo o país, com 72.914 matrículas (TANURI, 2000, p.82).

Segundo Saviani (2009), apesar dos resultados positivos, este projeto foi encerrado quando seu alcance quantitativo era ainda restrito, não tendo havido também qualquer política para o aproveitamento dos professores formados pelos centros nas redes escolares públicas (SAVIANI, 2009, p.147).

Deste modo, os anos de 1980 foram marcantes para a formação de professores, ao ponto de balizar mudanças na estrutura formativa de cursos de magistério e cursos superiores voltados a formação docente. Destes, destaca-se o curso de Pedagogia que adotou o princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68 e 79).

Apesar de todas as iniciativas registradas nas últimas décadas, ainda eram pequenos os esforços em investimentos na qualidade da formação docente. As falhas na política de formação acompanhavam a ausência de ações governamentais adequadas à carreira e à remuneração do

professor, refletindo, assim, na desvalorização social da profissão docente (TANURI, 2000, p.85).

Com a revogação da Lei n. 7.044 de 1982, surge a Nova LDB/1996 que tratava da profissionalização do Ensino de 2º Grau, em áreas específicas de formação. Para exercer a função do magistério no ensino de primeiro grau, era exigido uma formação mínima com habilitação específica no Ensino de 2º Grau (CAMARGO, 2016, p.39).

A nova LDB (1996) proporcionou a diversidade de instituições formadoras em nível médio e em nível superior, predominando as de nível médio, especialmente as de iniciativa pública. Assim, em 1996, havia 5.276 Habilitações Magistério em estabelecimentos de ensino médio, das quais 3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 761 em municipais e 3 federais (TANURI, 2000, p.85).

Nesse quadro referencial, a LDB de 1996, em seu Art. 62 estabelece que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (BRASIL, 1996, p.1). Portanto, os Institutos Superiores de Educação (ISE) deverão manter “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinados à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (Art. 63) (BRASIL, 1996, p.1).

As atuais mudanças curriculares nos cursos de formação de professores fazem parte do processo de reforma educacional dos anos de 1990, inseridas num amplo movimento de reformas neoliberais que tiveram como foco central a expansão da educação básica. As novas diretrizes para a formação de professores nas suas diversas licenciaturas foram produzidas no interior do movimento político e econômico do governo de Fernando Henrique Cardoso sob forte contingenciamento da reorganização dos princípios direcionadores tanto do ensino superior quanto do sistema de ensino básico (SCHEIBE, 2008, p.42).

Desde a sua promulgação em 20 de dezembro de 1996, a LDB/1996, vem passando por reformulações. Anos após a publicação da LDB/1996, o Conselho Nacional de Educação instituiu em 2002 a Resolução CNE/CP n.1 acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, e posteriormente o Parecer n. 2/2002, que instituiu a duração e a carga horária desses cursos (CAMARGO, 2016).

Essa legislação foi substituída pela Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC), que “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada”. Portanto, foram

estabelecidas respectivamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, do curso de Licenciatura, de graduação plena, assim como a duração e a carga horária desses cursos (PIMENTA; LIMA, 2018, p.1119).

Em comparação entre as resoluções 1 e 2 do CNE/CP de 2002 com a n. 2/2015, esta última torna-se mais abrangente, visto que a Resolução de 2002 refere-se somente à formação inicial de professores, enquanto a de 2015, acena à formação inicial e contínua dos profissionais do Magistério⁷. Em relação à carga horária segue-se uma análise comparativa entre as duas Resoluções:

Quadro 3 – Análise comparativa entre as distribuições da carga horária (Resoluções de 2002 e 2015)

Resolução CNE/CP 1 e 2 de 2002	Resolução n. 2/2015
<p>- Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena</p> <p>- Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.</p>	<p>- Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada.</p>
<p>Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:</p> <p>I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;</p> <p>II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;</p> <p>III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;</p> <p>IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.</p> <p>Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do</p>	<p>Art. 13. § 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:</p> <p>I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;</p> <p>II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;</p> <p>III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;</p> <p>IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência,</p>

⁷ Foi aprovada a Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), no entanto está não será analisada nesta pesquisa, pois ainda não produziu efeitos nas licenciaturas.

estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.	da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.
---	--

Fonte: BRASIL, 2002; BRASIL, 2015.

Além da alteração na redação das resoluções, conforme exposto no quadro 3 acima, é possível perceber que a carga horária mínima destinadas as licenciaturas, passou de 2.800h para 3.200h, com vistas a melhorar a qualidade dos cursos. Entretanto, segundo Pimenta e Lima (2018) consideram que:

[...] a quantidade de horas não necessariamente significa a melhoria dos cursos, pois essa relação depende da ética das instituições, de suas finalidades que podem ser formativas ou apenas mercadológicas, de seu compromisso, moral, social e político com uma educação emancipatória (p. 1270).

Embora essa modificação não tenha efeito para o curso de pedagogia, pois a Resolução CNE/CP N° 1, DE 15 de maio de 2006, já estabelecia a carga horária mínima de 3200 horas para o curso, ela foi significativa para as demais licenciaturas.

Constata-se, também, acerca do Estágio Supervisionado na atual resolução, que a terminação “curricular” foi extinta de sua redação. Ao não definir os estágios como componentes curriculares, assim como as práticas, indica uma contradição com o discurso emancipatório, crítico e reflexivo. Uma contradição também com a valorização da práxis formativa, da indissociabilidade entre teoria e prática.

A nova Resolução, ainda, substituiu as duzentas horas destinadas às atividades acadêmico-científico-culturais, por duzentas horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes. Embora a quantidade de horas se mantenha, a resolução de 2015 busca garantir a integração entre ensino, pesquisa e extensão ao qualificar as atividades do núcleo III, presente também no artigo

Ainda sobre o Estágio Supervisionado, para que este se constitua como uma práxis comprometida com a formação, é preciso que as atividades práticas, previstas nas diretrizes de 2015, percorrem as experiências docentes, refletidas com base no campo teórico da Pedagogia como ciência da educação. Portanto, em compreensão das Diretrizes de 2015, Pimenta e Lima (2018) consideram que “a prática como componente curricular se complementa no estágio, uma vez que a primeira se fundamenta na aplicação de conhecimentos e no exercício da docência, enquanto o estágio se constrói na consolidação das atividades teórico-práticas” (p.1362).

Em meio a todos esses acontecimentos, o Curso de Pedagogia passou a adequar-se as mudanças ocorridas nas últimas décadas, visando à preparação e a formação do professor para a educação infantil e as séries iniciais, tarefa essa que vinha desempenhando sem estar

devidamente instrumentado. Neste sentido, o próximo item apresenta, de maneira breve, o curso de Pedagogia a luz da formação de professores no Brasil.

2.2 Formação de Professores no Brasil: Pedagogia em foco

Considerando as consecutivas mudanças ocorridas no curso de Pedagogia em decorrência de orientações acrescidas de leis, decretos, resoluções e pareceres ao longo do tempo, é importante fazer uma breve retrospectiva histórica, a fim de encontrar as diferentes identidades e contextos que fazem com que este curso esteja inserido no campo da formação de professores.

A história da Pedagogia nasceu entre os séculos XVIII e XIX, vindo a desenvolver-se nesse período como pesquisa elaborada por pessoas ligadas a escola, empenhadas em formar técnicos e cidadãos. A história da Pedagogia nasce nesse período como uma história ideologicamente orientada, que valorizava a continuidade dos ideais que convergia sobre a contemporaneidade e construía o próprio passado de modo orgânico e linear, sendo representadas pelos princípios da teoria filosófica (CAMBI, 1999, p.21).

A Pedagogia tornou-se durante muito tempo a arte e doutrina da educação, até se consolidar como disciplina na universidade no final do século XVIII, neste período havia polarização entre seu desígnio de teoria da ação educativa e sua vocação notoriamente prática. Em vários países e em diferentes culturas, a Pedagogia se reporta ora à teoria da educação, ora a ações orientadoras para o ensino (FRANCO *et al.*, 2007, p.64).

Franco *et al.* (2007), ao citar autores como Herbart (2003), Durkheim (1985) em seu texto, pondera que a Pedagogia, no século XIX, era vista como ciência, uma vez que, no contexto da investigação filosófica de sua época, sustentava-se nos pilares da Psicologia e da Ética, iniciando a abordagem epistemológica nesse campo teórico.

No Brasil, entre o final do século XIX e início do século XX, alguns movimentos, provocaram mudanças na educação, especialmente o “entusiasmo pela educação” e o movimento dos Pioneiros da Escola Nova, que lutavam pela educação e pela implantação de universidades no Brasil, rompendo com o período anterior o modo de pensar a formação do professor (FURLAN, 2008, p.2).

Nesse sentido, em decorrência a falta de preparo de docentes para a escola secundária cria-se o curso de Pedagogia no Brasil, inicialmente instituído na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Portanto, pelo Decreto-lei n. 1190 de 1939 (TANURI, 2000, p.74). Essa faculdade visava à dupla função de formar bacharéis e licenciados para várias

áreas, entre elas, a área pedagógica, seguindo a fórmula conhecida como “3+1”, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, estavam justapostas às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p.223).

Para Brzezinski (2007), “o instituído imprimiu uma identidade ambígua ao recém-criado curso de Pedagogia provocando a ruptura entre conteúdo dos conhecimentos específicos e o método de ensinar esse conteúdo” (p.237). Além do que, nessa fórmula, todo licenciado em Pedagogia *a priori* também era bacharel.

Em 1946, houve a tentativa de substituir, por meio do Decreto-Lei n. 9.092, o esquema 3 + 1 pela obrigatoriedade de 4 anos de formação em faculdades de Filosofia, tanto para o bacharelado quanto para a licenciatura. Então, os três primeiros anos do curso de Pedagogia passaram a ser compostos por disciplinas fixas e obrigatórias, e o quarto ano, por disciplinas optativas, além da formação em Didática teórica e prática, ou seja, o que antes era o curso de Didática, tornou-se componentes curriculares voltados às discussões pedagógicas (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 87).

Apesar dessa mudança na organização estrutural do curso de Pedagogia, os diplomas continuavam separados, destinando-se o de bacharel aos que escolhessem somente as disciplinas optativas do quarto ano, e o de licenciado a quem optasse pelo esquema total com inclusão da formação pedagógica. Deste modo, o bacharelado permaneceu como base da formação do pedagogo (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 87-88).

Posteriormente, por meio do Parecer n. 251 de 1962, do Conselho Federal de Educação (CFE) extinguiu o esquema 3+1 do curso de Pedagogia. Foi definido, portanto, um currículo mínimo ao curso, promovendo outra identidade ao curso e ao pedagogo considerando-o como professor das disciplinas pedagógicas da Escola Normal, embora permanecesse a formação do Técnico em Educação. O curso, então, deveria manter união entre o bacharelado e a licenciatura, com duração de quatro anos (BRZEZINSKI, 2007, p. 237).

Ressalta-se que o parecer CFE 251/1962, que dispunha sobre o currículo mínimo do Curso de Pedagogia, vislumbrava os primeiros ensaios de formação superior do professor primário, antecipando a superação próxima do modelo de formação em nível médio nas regiões mais desenvolvidas do país (TANURI, 2000, p.79).

Com o golpe militar em 1964, fortemente repressivo que tomou de assalto o governo do país, inaugurou-se uma nova fase de arbitrariedades “legais” no país, afetando a sociedade política e civil. No final da década de 1960 e início da década de 1970, sob o regime militar-tecnocrático, foi implantada uma profunda reforma do ensino no Brasil. O regime instaurado

não poderia prescindir de um mínimo de consenso, de legitimação (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 90).

Foi concedido por meio do Decreto n. 5.540/1968 a reforma universitária, e no ano seguinte o CFE deliberou mudanças estruturais no curso de Pedagogia pelo Parecer CFE n. 252/1969 e da Resolução CFE n. 02/1969, que modifica o referido currículo mínimo, além de procurar garantir a possibilidade de exercício do magistério primário pelos formados em Pedagogia, mesmo em cursos de menor duração, que realizarem estudos de Metodologia e Prática do Ensino Primário (TANURI, 2000, p.79).

Essas reformas foram marcadas sobretudo pelo vínculo entre educação e mercado de trabalho, assim como, pela necessidade de integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado e repressão e controle político ideológico do país. Pautaram-se na economia da educação de cunho liberal.

O Parecer CFE n. 252/1969 e a Resolução CFE no 2/1969 durou até a aprovação da LDB n. 9.394 de 1996 permanecendo por três décadas. Nesse período, no que diz respeito ao aspecto legal, o curso de Pedagogia voltou-se para dois objetivos principais: “formar pessoal docente para o magistério nos cursos normais e formar especialistas para atuação nas escolas de 1º e 2º graus” (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 94).

O curso de Pedagogia permaneceu sem grandes mudanças até a atualidade, apesar das constantes ameaças de sua extinção por falta de identidade. Entretanto, é importante mencionar que em meados dos anos 1970, o CFE, por meio de seu conselheiro Valnir Chagas, propôs a organização de um sistema de formação, visando aprovar, em primeiro lugar, um pacote pedagógico⁸ para definir “o papel e os campos de estudos próprios da Faculdade de Educação ou unidade equivalente” (CHAGAS, 1976, p. 9).

Para tanto, surge a lei n. 5.692 de 1971, que alterou a concepção e os objetivos do ensino primário e médio, por meio do conselheiro Valnir Chagas do CFE, que preparou algumas indicações extinguindo o curso de Pedagogia no formato até então conhecido. (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 95). A nova Lei adotou, pela primeira vez, um esquema integrado, flexível e progressivo de formação de professores, estabelecendo “a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º, feitas em níveis que se elevem progressivamente,

⁸ Esse pacote era composto por cinco Indicações n. 67/68/1975, n. 70/71/1976 e n. 69/1976. Quatro foram aprovadas no CFE e homologadas pelo Ministro da Educação, enquanto que a de n. 69/1976, que versava sobre “Formação do Professor para os Anos Iniciais da Escolarização em Nível Superior”, foi sustada pelo Ministro Eduardo Portella. Não fosse a resistência do instituinte – educadores mobilizados nacionalmente desde 1978 na UNICAMP/SP –, o pacote pedagógico teria se consolidado em “Sistema Chagas/CFE de Formação de Professores” (BRZEZINSKI, 2007, p. 237).

moldando-se às diferenças de cada região do país e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo e às fases de desenvolvimento dos educandos”. (TANURI, 2000, p.80).

Destas, surgiram outras indicações do conselheiro Valnir Chagas, entretanto, foram revogadas pelo, então, ministro da educação Eduardo Portella em 1979, num contexto de mobilização dos educadores que se organizaram no sentido de intervir nas políticas de reformulação dos cursos de formação, marcadas pelas decisões do Conselho Federal de Educação (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 97).

O período que se seguiu, 1979-1998, foi marcado por mobilizações de professores e estudantes afim de resistir às reformas impostas a formação docente, sobretudo ao curso de Pedagogia, em um contexto de luta contra a ditadura imposta pelo regime militar, buscava-se a elaboração de propostas no anúncio de redemocratização instalado, bem como o fim daquele regime (FURLAN, 2008, p.3867).

Deste modo, as intervenções promovidas pelo Movimento Nacional de Educadores em favor de um sistema nacional de formação de profissionais da educação e a luta em defesa da valorização de todos os profissionais da escola pública, assumiram caráter epistemológico, político e didático pedagógico. Tudo isso, ganhou força e foi vivenciado com maior intensidade nos anos 1997-2006, período de criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os cursos de graduação (BRZEZINSKI, 2007, p.240).

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/20 de 1996) houve a reformulação dos cursos de graduação para atuar na educação básica, na qual a formação de docentes teria que ser ofertada em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (TANURI, 2000, p.85).

Para Tanuri (2008), “parecia que se desconsiderava a trajetória recente dos cursos de Pedagogia e a sua progressiva orientação com vistas ao preparo do pessoal docente para a educação infantil e para os anos iniciais da escolaridade”. Visto que a nova LDB, ainda que gradualmente, parecia indicar uma tentativa de extinção do curso de Pedagogia no Brasil, o que gerou grande expectativa a respeito do futuro do seu futuro (FURLAN, 2008, p.3870).

Ao que parece o Ministério da Educação (MEC) deu um parecer positivo a continuidade do curso, pois solicitou, por meio de edital n. 4 de 97, a Secretaria de Ensino Superior (SESu) que fossem encaminhadas propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, entre eles o de Pedagogia. Entretanto, foi grande a tensão instalada no percurso de elaboração das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia (DCNP), visto que não era considerado pelo CNE um curso de formação docente até 2005 (BRZEZINSKI, 2007, p.240).

Como visto, foi extenso o conflito instalado no trajeto de elaboração das DCNP, por certo, iniciado pela Comissão de Especialistas quando encaminhou ao CNE o “Documento das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia”, em maio de 1999, na qual definia que a formação oferecida deveria abranger, integralmente, a docência e também a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral e a elaboração e execução de atividades educativas (FURLAN, 2008, p.3873).

Tantas foram as posições de indignação à minuta de diretrizes do CNE (2005) que o instituído CNE recuou, em 2004, por exemplo, admitiu-se que em face da diversidade de projetos político-pedagógicos dos 1.731 cursos de Pedagogia no país, tornava-se urgente a definição de Diretrizes Nacionais. Portanto, com as DCNP consolidadas nos Pareceres CNE/CP n. 005/2005 e n. 003/2006 e na Resolução CNE/CP n. 001/2006, surge uma nova identidade ao curso de Pedagogia, assim como a do pedagogo começa a ser desenhada (BRZEZINSKI, 2007).

Nesse sentido, as diretrizes instituídas para o Curso de Licenciatura em Pedagogia volta-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Além dessas atribuições, na nova resolução é conferido ao curso Pedagogia a função de formar professores para o Ensino Médio na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, para a Educação de Jovens e Adultos, e em outras áreas nas quais se preveja a necessidade de conhecimentos pedagógicos, e, ainda, a função de formar gestores (GATTI, 2012, p.156).

A história da pedagogia, desde sua criação a sua consolidação, esteve ligada ao ato de formar, mesmo que alguns momentos históricos a função do curso não esteja muito clara aos órgãos regulamentadores. Neste sentido, a docência é considerada base da formação do pedagogo, e esta concepção está em constante processo de aprofundamento, portanto é essencial para o exercício do trabalho pedagógico (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 102).

Ao compreender a pedagogia como campo de formação, com base sua organização curricular, voltada à formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, em sua atual formulação legal, acredita-se que o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório (ECSO) presente na estrutura curricular deste curso é uma etapa importante na formação docente. Portanto, o item a seguir abordará algumas questões acerca da teoria e prática na composição do ECSO.

2.3 Dispositivos Legais do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório

Conforme visto anteriormente, foi nas décadas de 1920 e 1930 do século XX, que se promoveram mudanças na estrutura das Escolas Normais e a prática passou a ser assunto de preocupação. Em busca de melhor qualificação da formação do professor primário, essas mudanças trazem o ônus da elitização do Instituto de Educação, criado pelo Decreto No 3.810, de 19 de março de 1932. Em janeiro de 1946, foi promulgado o Decreto-Lei No 8.530/46, da Lei Orgânica do Ensino Normal, no qual estabelecia um currículo único para todos os Estados, tendo como finalidade, em primeira instância, promover a formação docente necessária às escolas primárias ensino (ANDRADE; RESENDE, 2010, p.234).

Segundo Didone (2007), por meio a Lei 8.530/46, o Ensino Normal foi organizado em dois ciclos: o 1º ciclo, com duração de 4 anos, formava os professores regentes do ensino primário, e o 2º ciclo, com duração de 3 anos, formava os professores primários e, com uma complementação, podia formar o administrador escolar. Contudo, a autora pontua que nos anos de 1950 a 1960, estudos e pesquisas sobre o Ensino Normal, feitos pelos intelectuais educadores Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço, ligados ao Movimento dos Pioneiros da Educação e ao Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP), apontaram falhas na formação de professores, ao passo que a prática docente era caracterizada pela observação e reprodução de bons modelos os quais, notadamente, não correspondiam com a realidade brasileira (DIDONE, 2007, p.6).

No período de 1950 a 1970, houve também, a descentralização do ensino superior, visto que várias universidades federais foram criadas no Brasil, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, Lei n. 4.024. Com isso, a Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado é definida, pela primeira vez, no Parecer do Conselho Federal de Educação 292, de 14 de novembro de 1962, como componente mínimo curricular obrigatório a ser cumprido por todos os cursos de formação de professores da época (ANDRADE; RESENDE, 2010, p.236).

O Parecer CFE 292/62, além de estabelecer a carga das matérias pedagógicas, determinava que o estágio devesse ser cumprido nas escolas da rede de ensino. Definia, ainda, que o estágio tivesse um período de duração de um semestre letivo. Este modelo de estágio, fundamentado no racionalismo técnico presente na formação de professores no esquema “3 + 1”, não sofreu mudanças significativas ao longo de décadas. (ANDRADE; RESENDE, 2010, p.236).

Com o Parecer n. 627 de 1969, 5% da carga horária do curso é destinada para a realização do estágio. Contudo, as transformações anunciadas pela LBD de 1971, Lei n. 5692, na estrutura e funcionamento da educação nacional, alterando a nomenclatura de primário, secundário e colegial para 1º e 2º graus, adiciona o caráter profissionalizante para o 2º grau (MILITÃO *et. al.*, 2019, p.24).

Dentro dessa nova proposta, foi aprovado o Parecer CFE 349/72, que trata do Exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau. Sobre a Didática e a Prática de Ensino:

A Didática fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o tríplice aspecto de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder às indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido da Metodologia (BRASIL, PARECER CFE n°. 349/1972)

Já nos anos de 1980, os educadores reivindicavam o reconhecimento da escola enquanto espaço das práticas sociais. Buscava-se a criação de uma nova escola, um novo conceito, para os educadores não era suficiente revitalizar, era preciso repensar novos conteúdos e novas formas de organizar a escola e os currículos para formar um professor comprometido com a transformação social (ANDRADE; RESENDE, 2010).

Neste período cabe destacar alguns normativos que apontam o estágio curricular supervisionado na organização curricular, como:

[...] o Parecer CFE 4.873 de 1975, que responsabilizava somente a universidade com relação à supervisão do estágio; a Lei nº 6.494, de 1977, que assinalava o estágio como uma experiência prática do currículo e dispunha sobre um vínculo não empregatício do mesmo e; o nº Decreto 87.497, de 1982, que também apontava a responsabilidade da instituição de ensino na aprendizagem do estagiário, ou seja, a universidade (CYRINO; SOUZA NETO, 2014, p.90).

Já nos anos de 1990 várias reformas educacionais aconteceram, trazidas sobretudo pelas novas legislações. Tais mudanças são reflexos da globalização do capital, das mudanças no mundo do trabalho e especialmente das lutas dos educadores dos anos de 1980. (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 239).

A Lei Nº. 9.394/96 trouxe inovações e foi responsável por mudanças estruturais importantes. A educação fica a cargo dos Estados e municípios e não da União, a educação passa a ser dever da família e do Estado. É impetrada a abertura de espaço para a educação a distância e, principalmente, para a educação especial se faz presencialmente. Essa Lei

propugnou claramente que a formação dos profissionais da educação deve ter como fundamento, entre outros aspectos, “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”, e, além disso, garantiu que a “formação docente, exceto para a educação superior, deve incluir prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (ANDRADE; RESENDE, 2010).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96, artigo 65, reafirmou-se a importância do estágio, indicando para todos os cursos de Licenciatura a Prática de Ensino com 300 horas, sendo alterada somente em 2001 e 2002 com a proposta de 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado. Neste formato, busca-se pensar a formação de professores a partir de um corpo de conhecimento: saberes, competências e habilidades, práticas de ensino, trazendo como novidade, o deslocamento do eixo da qualificação para a certificação profissional (CYRINO; SOUZA NETO, 2014, p.91).

Haja vista, em 2001 o Conselho Nacional de Educação divulgou dois pareceres acerca da duração e a carga-horária dos cursos de formação de professores da educação básica oferecidos em nível superior. O Parecer CNE/CP n. 21/2001, indicava um total de “400 horas de Estágio Supervisionado, sob forma concentrada ao final do curso” e “400 horas de prática de ensino, vivenciadas ao longo do curso”. Já o Parecer CNE/CP n. 27/2001, altera a indicação do período de realização do estágio, que no parecer anterior normatizava para ser realizado apenas ao final do curso e com a nova redação este poderia ser desenvolvido durante todo o curso (MILITÃO *et. al.*, 2019, p.25).

Tais alterações indicam que o Estágio Supervisionado deveria ser vivenciado durante o curso de formação, com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões de atuação profissional prevista no Projeto Político-Pedagógico. Ainda, no documento há indicação de que o Estágio seja desenvolvido nas escolas de educação básica, a partir do início da segunda metade do curso, sob a supervisão da escola de formação, envolvendo uma atuação coletiva dos formadores (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 242).

Ainda em 2001, cria-se o Parecer CNE/CP n°. 28/2001, que deu nova redação ao Parecer CNE/CP n°. 21/2001. Este, explicitou as concepções sobre prática e sua relação com a teoria, que permitem uma verificação das perspectivas sobre as quais foram propostos a prática e o estágio supervisionado na formação de professores.

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria

procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (BRASIL, PARECER CNE/CP n.º. 28/2001).

É possível observar, neste momento, a confusão de definições que acompanhou a concepção de prática, prática de ensino e estágio em diversos documentos ao longo dos séculos XX e limiar do século XXI. Até o início do século XX, nas Escolas Normais o ECSO integrava as disciplinas de viés pedagógico, no entanto, não era obrigatório (MILITÃO *et. al.*, 2019, p.26).

Em 2002, é aprovada a Resolução CNE/CP n. 1/2002, fundamentada nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Neste momento a Prática como Componente Curricular foi estabelecida em definitivo (ANDRADE; RESENDE, 2010).

Posteriormente, em 19 de fevereiro de 2002, é aprovada a Resolução CNE/CP 02, fundamentada no artigo 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, regulamentou a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura com a estipulação de 400 horas para a prática como componente curricular, vivenciada ao longo do curso e 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso (KRAUSE, 2015, p.28).

A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; [...]. (BRASIL, 2002)

Neste viés de formação de professores, presente nas Diretrizes, a prática aparece como não restrita ao Estágio, e sim, presente desde o início do curso. Considera-se, então, o Estágio Supervisionado como um espaço interdisciplinar de formação, com o escopo de favorecer maior conhecimento da realidade profissional, por meio do processo de estudo, análise, problematização, teorização, reflexão, proposição de alternativas, intervenção e redimensionamento da ação (ANDRADE; RESENDE, 2010).

Há uma crítica acerca desses pareceres, Pimenta e Lima (2018), qualificam como “equivocos e retrocessos”, o estabelecimento e distribuição das 2.800 horas dos cursos de formação. Para as autoras ao dividir horas para prática, para estágio, horas de aulas para conteúdos de natureza científico-cultural e horas para outras atividades acadêmico-culturais, o

currículo acaba sendo fragmentado, ocasionando a separação entre teoria e prática, entre o fazer e o pensar.

Ainda que não restritas à formação de professores, em 25 de setembro de 2008 é aprovada no congresso a Lei Nº. 11.788º, revogando a Lei No 6.494/77, definindo novas regras para estágios na formação profissional (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 245). Segundo o Art. 1º, o estágio é o “[...] ato educativo escolar supervisionado [...] que visa à preparação para o trabalho [...]” e no parágrafo 2º aponta o aprendizado de competências próprias da atividade profissional (BRASIL, 2008, p. 3).

Essa Lei estabelece que o estágio é um componente do projeto pedagógico do curso e pode ocorrer na forma de obrigatório ou de não obrigatório. Deve ser supervisionado por um professor orientador da instituição de ensino e por um supervisor da parte concedente. Deste modo, cabe à instituição de ensino firmar um termo de compromisso com o educando e a parte concedente; indicar o professor orientador; assim como exigir a apresentação de relatório das atividades realizadas, num prazo não superior a 6 meses (ANDRADE; RESENDE, 2010, p.246).

De modo geral, ao longo da história do Brasil, o estágio muitas vezes foi considerado um ato político, e não uma oportunidade formativa. Nas escolas normais, o estágio estava inserido nas poucas disciplinas de formação pedagógica e não era obrigatório. Posteriormente, tornou-se um componente curricular mínimo, logo mais, uma disciplina denominada prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado. Deste modo, é preciso pensar no estágio como ato de formar, que se faz imprescindível na formação docente.

2.4 Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório: entre teoria e prática

O conceito de estágio sofreu mudanças ao longo do tempo, passando de uma simples atividade de acompanhamento prático a uma atividade curricular ofertada por instituições educacionais. No Brasil, o conceito de estágio se modificou conforme a evolução da legislação educacional no país (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p.172). No período de 1942 a 1946, o conceito de Estágio Supervisionado se consolidou, ligado ao conjunto das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, na qual se constituía passarelas entre a teoria e a prática no processo da formação profissional, encarado, naquele momento como preparação para postos de trabalho (BRASIL, 2004, p.7).

De acordo com Pimenta (1995), o conceito vigente nos cursos que formavam professores no período que compreendeu a década de 1930 até o fim dos anos 1960, era o da

prática como imitação de modelos teóricos existentes. Deste modo, mesmo construindo pontes entre teoria e prática, o estágio foi e é visto como parte prática em contraposição a teoria nos cursos de formação de profissionais. “Essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada prática” (PIMENTA; LIMA, 2018, p.367).

Frequentemente se ouve, também, que o estágio tem de ser teórico-prático, de modo que a teoria seja indissociável da prática (PIMENTA; LIMA, 2018, p.382). Portanto, para desenvolver essa perspectiva, é preciso entender os conceitos de prática e de teoria e como vemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis.

Para Pimenta e Lima (2018), a prática é vista de dois modos:

Quadro 4 – Contribuições de Pimenta e Lima (2018): conceitos de prática e teoria

Modo	Características
Imitação de modelos	<ul style="list-style-type: none"> - É a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons. - O pressuposto dessa concepção é que a realidade do ensino é imutável e os alunos que frequentam a escola também o são. - A formação do professor, se dará pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar: como um aprendiz que aprende o saber acumulado. - O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa.
Instrumentalização técnica	<ul style="list-style-type: none"> - Nessa perspectiva, o profissional fica reduzido ao “prático”: não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas. - A atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao “como fazer”, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas. - A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os

	conteúdos que desenvolvem e a realidade nas quais ocorre o ensino.
--	--

Fonte: Quadro elaborado a partir das contribuições de Pimenta e Lima (2018).

A perspectiva da prática como imitação de modelos acaba sendo insuficiente, a medida em que nem sempre o aluno dispõe de elementos para a avaliação crítica e apenas tenta adaptar os modelos em situações as quais não são adequados, ignorando as mudanças históricas e sociais, bem como as peculiaridades encontradas nas escolas durante o estágio.

Já a perspectiva da prática como instrumentalização técnica, se traduz, muitas vezes, em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, portanto, a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão reforça a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática.

Nesse sentido, reduzir o estágio à perspectiva da prática instrumental e do criticismo mostra-nos que há problemas na formação profissional docente. Na medida em que há dissociação entre teoria e prática, há um empobrecimento das práticas nas escolas, evidenciando a necessidade de explicitar por que o estágio é unidade de teoria e prática e não teoria ou prática (PIMENTA; LIMA, 2018, p.467).

Pimenta (1995), a fim de superar a dicotomia entre teoria e prática, introduz a discussão de práxis acerca do estágio. Para a autora, ao contrário do que estava proposto, o estágio não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, e esta entendida como atividade de transformação da realidade. Nessa perspectiva, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, sendo assim, objeto da práxis.

Para compreendermos melhor o que há entre a teoria e a prática é necessário compreender o sentido da práxis. Para tanto, Vásquez (1968), ao partir do conceito de Marx, considera que a práxis ou prática, é a possibilidade concreta de ação humana plena de transformar a sociedade, ou seja, não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico); é preciso transformá-lo (práxis). A relação teoria e práxis para Marx é teórica e prática; prática, na medida em que a teoria molda a atividade do homem; teórica na medida em que essa relação é consciente (VÁSQUEZ, 1968, p. 117).

Nesse ponto de vista, Pimenta e Lima (2018), consideram que a práxis é a atividade teórica que permite o estabelecimento do conhecimento crítico com a realidade de modo indissociável, bem como da base a finalidades políticas de transformação. E é nesse sentido que as autoras afirmam que os estágios nos cursos de formação de professores podem se constituir como atividade teórica que possibilita aos estudantes, em sua futura práxis docentes,

transformarem a realidade do ensino nos contextos onde se situarem, contribuindo para a emancipação (p.555).

Deste modo, o estágio é um campo de conhecimento que engloba estudos, análise, problematização e reflexão, assim como apresenta soluções para o ensinar e o aprender, de modo a compreender a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais (ALMEIDA; PIMENTA, 2015, p. 428).

Os conhecimentos e as atividades que constituem a base formativa dos futuros professores têm por finalidade permitir que estes se apropriem de instrumentais teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. Nesse sentido, as licenciaturas, por meio do estágio, têm o papel de preparar aqueles que querem atuar na docência. Assim, o próximo item elucida qual o possível lugar do Estágio Curricular nas licenciaturas.

2.4.1 O Lugar do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nas licenciaturas

A compreensão do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório (ECSO) nos cursos de licenciatura é sempre um debate conflituoso. É comum encontrar na mesma instituição de ensino superior, o mesmo curso com propostas curriculares diferentes, bem como cursos com interpretações diversas sobre a dimensão formativa dos estágios curriculares nas licenciaturas. O que abordaremos, neste item, é a necessidade de explicitação e compreensão do ECSO como espaço integrante dos currículos na sua articulação com a pesquisa, a extensão e o ensino na educação básica.

Neste sentido, faz-se necessário distinguir a prática como componente curricular do estágio supervisionado. No decorrer da história, as práticas tão necessárias à formação docente compõem-se, inicialmente, como um momento de construção da identidade do professor, depois como um lugar de profissionalização, assim como um espaço de reflexão da ação docente. Sob esta ótica, a formação de professores no Brasil sempre passou por fortes embates nos campos epistemológicos, ideológicos e políticos.

Neste viés, a prática nem sempre esteve ligada ao processo de formação docente, ela foi sendo edificada ao longo do percurso histórico, adquirindo integralidade a partir das legislações balizadoras da formação de professores. Nesse contexto, a prática assumiu significações variadas apresentando, avanços, em alguns pontos, e em outros momentos, retrocessos que influenciaram de forma considerável a ação docente (SANTOS; MESQUITA, 2018).

No contexto das leis e diretrizes que regularizam a educação nacional, a prática como elemento formativo é estabelecida em 1996, por meio da Lei Federal 9.394/96. Entretanto, não se estabeleceu a prática enquanto eixo articulador na formação dos profissionais da educação, o que se seguiu na realidade foi uma conduta frequente de orientar a formação do professor em blocos: inicialmente lhe é oferecido a competência técnica dos conteúdos e somente nos últimos anos, há a inserção dos conhecimentos necessários à atuação em sala de aula (SANTOS; MESQUITA, 2018).

Em correspondência, a expressão ‘prática como componente curricular’ surgiu, inicialmente, na Resolução CNE/CP, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior. Posteriormente, por meio das resoluções CNE/CP 1/2002, 2/2002 e 2/2015 a prática como componente curricular foi, de fato, efetivada (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Apesar de sua efetivação, a PCC nas licenciaturas, muitas vezes, é interpretada de maneira equivocada. Segundo Guimarães e Rosa (2006):

[...] uma das maiores dificuldades do processo de reformulação dos cursos de graduação está no entendimento de prática como componente curricular e sua distinção do já conhecido estágio. Esta dificuldade parece decorrente da novidade do conceito, de certa ambiguidade ou da pouca clareza dos conceitos estabelecidos [...] 13 (p.7)

Assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. Para tanto, o Conselho Nacional de Educação (2001), pontua que:

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim, a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (p.1).

Para Souza e Martins (2012), a prática como componente curricular é transversal às disciplinas de cunho pedagógico e metodológico, por natureza, e a depender do projeto pedagógico do curso, pode se assentar também nas disciplinas do componente curricular técnico científico. Deste modo:

[...] A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. [...] Assim, ela deve ser planejada quando da

elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. (BRASIL, PARECER CNE, 2001, p.5).

Já a prática de ensino, esta, “deve ser preocupação da Didática e realizada sob forma de estágio supervisionado nas próprias escolas da comunidade” (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 237). No que se refere ao Estágio Curricular Supervisionado, este é entendido como o tempo de aprendizagem, ainda, supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário (BRASIL, PARECER CNE, 2001, p.5).

Para Martins *et. all.* (2018), no estudo acerca das práticas de estágio, evidenciou a importância da escola como local privilegiado para a aprendizagem de ser professor, considerando o ECSO um espaço especial para estas aprendizagens. Para as autoras, é necessário que haja a superação do estágio como somente parte prática dos cursos de formação de professores e mero componente curricular para um elemento articulador, que perpassa todas as disciplinas integrantes do corpo de conhecimento (p. 24). Portanto o estágio, por excelência, é um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade.

Na distinção entre prática de ensino, prática como componente curricular e estágio, há muitas equivalências, que mesmo ao passar do tempo e com as leis e diretrizes que balizam o campo de formação docente, ainda há muitas questões a serem vistas. Percebe-se, assim, que ora a prática de ensino se identifica com o estágio, ora são vistos como componentes distintos. Ora o estágio é concebido como momento de aplicação de conhecimentos adquiridos, ora como imitação de modelos, ou, ainda, como momento prático do curso (ANDRADE; RESENDE, 2010, p. 248).

Nesse sentido, trazer à tona os dispositivos legais que dão base a estrutura curricular dos cursos de formação docente, bem como, a legislação existente acerca do Estágio Curricular, assim como sua estrutura e como se encontra, nos ajudam a compreender melhor o lugar que este ocupa nas licenciaturas, enquanto ambiente de formação docente. “O aprender a ser professor, é reconhecido como um saber profissional intencionado a uma ação docente nos sistemas de ensino” (ANDRADE; RESENDE, 2010, p.232).

Assim, pensar o estágio supervisionado, como uma ação docente nos sistemas de ensino, envolve pensar as questões de ensino-aprendizagem, como também as questões próprias do meio onde ele ocorre, pois se trata de uma prática social. As questões relativas à carreira, ao trabalho docente, às relações de poder dentro do espaço escolar, à autonomia do professor

devem se constituir também em motivos de questionamentos e de reflexão, tanto para o estagiário, como para os demais agentes envolvidos.

Aroeira (*in* ALMEIDA; PIMENTA, 2015), considera que “os estágios são produzidos como espaços institucionalizados e desenvolvidos por meio de contrato de formação entre universidade e escola, propiciando aos estagiários a adoção de atitudes mais favoráveis a uma construção ativa da profissão.

Entretanto, a formação de professores perde sua característica de formação geral para se transformar em mera formação profissional especializada. Este processo, segundo Souza Neto *et. al.* (2019), é considerado arriscado, pois, mesmo tendo a intenção de elevar o nível de instrução dos professores, a universidade não é capaz de profissionalizar⁹ os docentes, formando-os, então, nos moldes universitários, com ênfase em apenas discursos e práticas acadêmicas (p. 59).

Nessa perspectiva apesar de ocorrer a formação docente em nível superior, por meio das experiências formativas da teoria e prática, os futuros docentes são inseridos em uma cultura acadêmica com poucas possibilidades de desenvolvimento do trabalho colaborativo e interdisciplinar, não desenvolvendo totalmente a cooperação entre pares e o real contato com a realidade escolar (SOUZA NETO *et. al.*, 2019).

Neste viés, para que o Estágio Curricular possa seguir, de fato, a concepção da formação profissional, saindo do discurso acadêmico, Sarti (2013), pontua que é necessário “uma maior proximidade da formação com as práticas profissionais docentes, com a consideração da escola como *locus* formativo privilegiado e a elevação do nível de certificação dos professores acompanhando a elevação do nível educacional da população” (p. 218).

Quando o futuro professor é concebido como um consumidor de teorias ou como apenas transmissor de conhecimentos, os estágios, assim como o curso de formação de professores, evidenciam dificuldades em relação ao próprio entendimento que se tem sobre o que é educação e que professor se quer formar nesses contextos (AROEIRA *in* ALMEIDA; PIMENTA, 2015, p. 2086).

Deste modo, a formação de professores é vista sob outra ótica, considerando a socialização e o desenvolvimento profissional como um novo marco para se entender a profissão docente, o currículo de formação, o trabalho docente, as competências profissionais (SOUZA NETO *et. al.*, 2019).

⁹ Profissionalizar, ato da profissionalização, considera -se: “o processo segundo o qual um grupo profissional tende a se organizar segundo o modelo das profissões estabelecidas” (CHAPOULIE, 1973, p. 89).

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS: A PESQUISA E SEUS DESDOBRAMENTOS

A pesquisa educacional está ligada ao conjunto das ciências da educação inserido nas ciências humanas e sociais. Esta relação se deve ao fato de compartilharem o objeto de estudo, o ser humano em suas distintas dimensões pessoais. As ciências da educação concentram sua atenção na pessoa como ser educável (ESTEBAM, 2010, p.11).

Neste sentido, a pesquisa investiga o mundo em que o homem vive, e o próprio homem. Para tanto, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta. Nessa tarefa, confronta-se com todas as forças da natureza e de si próprio, organiza todas as possibilidades de sua ação e seleciona as melhores técnicas e instrumentos para descobrir objetos que transformem os horizontes da sua vida, de modo que criar objetos e concepções, encontrar explicações e avançar previsões, trabalhar a natureza e elaborar as suas ações e ideias, está implícito a todo esforço de pesquisa (CHIZZOTTI, 2000, p.11).

Pensando nisso, o presente capítulo apresenta o percurso metodológico, delineado a partir dos objetivos e problema de pesquisa, o universo em que se insere, por meio do lócus e perfil dos participantes, assim como abordagem, procedimentos de coleta de dados e como se dará a análise de dados. Para Deslandes *et. al.* (2002), esse percurso metodológico ou metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, que engloba um conjunto de fatores inter-relacionados. Não obstante, a metodologia é mais que a explicitação de técnicas e métodos: remete-se a uma perspectiva analítica e crítica de trajetórias trilhadas para a construção do conhecimento.

Sob a perspectiva de Deslandes *et. al.* (2002) “toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta [...]”. Portanto, tendo como problemática central descobrir como se fundamenta e como se desenvolve a prática do Estágio Curricular supervisionado obrigatório no curso de Pedagogia da UFMS/CPNV, a pesquisa desdobrou-se em:

- I) Analisar como a prática de Estágio Supervisionado Obrigatório se insere no contexto de formação docente;
- II) Analisar a normatização do Estágio Supervisionado Obrigatório no curso de Pedagogia UFMS/CPNV;
- III) Identificar o perfil dos docentes supervisores do Estágio Supervisionado Obrigatório;
- IV) Verificar as percepções dos docentes acerca do Estágio Supervisionado Obrigatório e suas repercussões na formação docente.

3.1 Abordagem e procedimento de coleta de dados

A pesquisa educacional não se reduz a uma série de instrumentos, técnicas e procedimentos, estes constituem parte do método científico. O método ou caminho do conhecimento é mais amplo e complexo; por sua vez, um método é uma teoria de ciência em ação que implica critérios de cientificidade e de rigor da prova científica (GAMBOA, 2008, p. 183).

Tendo em vista o exposto, a presente pesquisa pode ser analisada pela abordagem qualitativa, visto que ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a mera operacionalização de variáveis (DESLANDES *et. al.*, 2002).

A abordagem qualitativa parte do fundamento em que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. O conhecimento não se reduz a um conjunto de dados isolados, ligados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte complementar do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. Deste modo, o objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que o sujeito concreto cria em suas ações (CHIZZOTTI, 2000, p.79).

Nesse viés, Bogdan e Blikem (1994), apresentam algumas características da pesquisa qualitativa, sendo elas: a) a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; b) é descritiva, os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagem e não de números; c) os investigadores interessam-se mais pelo processo do que pelo resultado; d) os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva; e) o significado é de importância vital na investigação qualitativa.

Cabe destacar, segundo os autores supracitados, que essas características nem sempre estão presentes, com a mesma expressão, a todos os estudos qualitativos. Alguns deles são totalmente desprovidos de uma ou mais das características citadas. Entretanto, os estudos que recorrem a observação participante e a entrevista em profundidade tendem a ser bons exemplos (BOGDAN; BLIKEN, 1994, p.47).

Em síntese, ao analisar as características da pesquisa qualitativa pontuadas por Bogdan e Blikem (1982), Ludke e André (1986) complementam que a pesquisa qualitativa supõe um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada. A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto (p.11).

Neste viés, a pesquisa qualitativa envolve a aquisição de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.13), com o objetivo de compreender melhor o comportamento a partir das experiências com as quais as pessoas estão envolvidas, baseada no processo pelo qual os sujeitos constroem significados, significantes e descrevem em que consistem esses elementos (BOGDAN; BLIKEN, 1994).

Portanto, na perspectiva qualitativa os sujeitos geram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam, pois pressupõe-se que possuem conhecimento prático, de senso comum, que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais (CHIZZOTTI, 2000, p.83).

Na investigação qualitativa, uma das estratégias utilizadas baseia-se no pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objeto, de estudo. Os investigadores qualitativos partem para um estudo munidos dos seus conhecimentos e da sua experiência, com hipóteses formuladas com o único objetivo de serem modificadas e reformuladas à medida que vão avançando (BOGDAN; BLIKEN, 1994).

Desta maneira, considerando os objetivos da pesquisa em analisar como a prática do ECSO se insere no contexto de formação docente, principalmente no curso de Pedagogia UFMS/CPNV, e a percepção dos docentes acerca do estágio composto na grade curricular da instituição participante e suas repercussões na formação docente, a abordagem qualitativa é a mais pertinente, tendo em vista a questão que baliza esta questão.

Para tanto recorreu-se a entrevista com roteiro de questões semiestruturadas, visto que esta modalidade é “utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BLIKEN, p. 134), e mesmo quando se utiliza um roteiro, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo (BOGDAN; BLIKEN, 1994, p. 135). Neste sentido Gil (2008) corrobora ao descrever que:

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (p.109).

Assim, ao fazer uso do roteiro com questões semiestruturadas, buscou-se definir núcleos de interesse, a partir dos pressupostos teóricos levantados, a fim de traçar um norte e obter informações pertinentes a pesquisa a partir das narrativas dos sujeitos. Esse formato pede também uma formulação flexível das questões, uma vez que, roteiros altamente estruturados e de questões fechadas truncam o discurso do sujeito e ainda que permitindo uma análise quantitativo-interpretativa a torna difícil, podendo enviesá-la (ALVES; SILVA, 1992, p.64).

Portanto é imprescindível deixar o entrevistado o mais confortável possível, ao ponto que, quanto mais confortável o participante da pesquisa estiver, mais falará. Deste modo criar um ambiente acolhedor, em um local adequado, reduzir o efeito possivelmente negativo dos instrumentos de registros, trará bons resultados na coleta dos dados (POUPART *in* POUPART *et al.*, 2010).

Haja vista, por meio da necessidade em se produzir registros confiáveis do trabalho de campo e de construir materiais empíricos válidos, que possam ser tomados como fonte para a compreensão de determinado fenômeno e/ou problema desta pesquisa, optou-se pela gravação de áudio visto que “a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda sua atenção ao entrevistado (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.13).

Para as autoras, a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

3.2 Lócus da pesquisa

Considerando os objetivos que compõe esta dissertação, adotou-se a pesquisa de campo. Esta, refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender. Desta maneira a qualidade do trabalho de campo passa pelo estabelecimento de relações, quer o método de investigação seja a observação participante, a entrevista ou a busca de documentos (BOGDAN; BLIKEN, 1994).

De acordo com Gonsalves (2003, p.67):

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Portanto para compreender como o ECSO se configura na licenciatura em Pedagogia, assim como, quais repercussões este traz para a formação docente, fez-se necessário o contato direto com a instituição de ensino superior do município de Naviraí – MS, a qual por meio da UFMS oferta a licenciatura em pedagogia.

A escolha pelo local de pesquisa e Instituição de Ensino Superior – (IES) se deu pelo fato de a pesquisadora residir no mesmo município pertencente a IES, facilitando assim, a busca por informação e parceria para coleta de dados para a pesquisa. Quanto a instituição, esta foi escolhida por ser considerada referência de ensino na cidade, bem como por oferecer cursos de licenciatura ao qual em sua grade curricular compunha o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, objeto de análise desta pesquisa.

Conforme o exposto, a escolha pela licenciatura em pedagogia se deu devido a sua historicidade em relação a formação docente. Em conformidade ao evidenciado Cruz e Arosa (2014) corroboram pontuando que “o curso de Pedagogia é um curso de licenciatura, desafiado pela responsabilidade política de formar o pedagogo e o docente, compreendendo nessa relação o trabalho de gestão pedagógica” (p.34).

Após a delimitação do objeto, problema e dos objetivos da pesquisa, a pesquisadora entrou em contato com uma das professoras que ministra a disciplina de estágio, que diante da proposta e dos termos apresentados, não só aceitou participar da pesquisa, como mediou o contato com as outras professoras que também praticam a disciplina de estágio. Deste modo, as entrevistas ocorreram no mês de outubro de 2019, individualmente, após o contato prévio com os participantes via e-mail, na qual combinou-se local, data e hora para a realização do levantamento de dados.

Conforme o exposto anteriormente, fez-se o uso de um roteiro de questões abertas semiestruturadas com dois eixos de perguntas, inicialmente, as participantes foram indagadas quanto a formação, carreira de trabalho, experiência na organização do estágio, considerando questões mais práticas. Posteriormente as entrevistadas responderam perguntas voltadas a concepção do estágio, a partir de suas visões e experiências ao ministrar a disciplina de ECSO.

Após a realização das entrevistas, foram realizadas transcrições fidedignas das entrevistas, visto que segundo Duarte (2004, p.220):

[...] entrevistas devem ser transcritas, logo depois de encerradas, de preferência por quem as realiza. Depois de transcrita, a entrevista deve passar pela chamada conferência de fidedignidade: ou vir a gravação tendo o texto transcrito em mãos, acompanhando e conferindo cada frase, mudanças de entonação, interjeições, interrupções etc.

Transcrever e ler cada entrevista realizada, uma a uma, antes de partir para a próxima, ajuda a corrigir erros e a evitar respostas induzidas, fazendo com que os rumos da investigação sejam reavaliados (ALBERTI, 1990). Desta maneira, esse procedimento ajuda a compreender a natureza e a lógica das relações estabelecidas naquele contexto e o modo como os diferentes interlocutores percebem o problema com o qual ele está lidando (DUARTE, 2004, p.220).

Apresenta-se na sequência o *locus* da pesquisa, compreendido como o contexto em que se insere o curso pesquisado, iniciando por uma descrição da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, do Campus de Naviraí e do curso de Pedagogia analisado. Por fim são apresentadas algumas características do estágio neste curso e ainda o perfil das professoras responsáveis por esse componente curricular.

3.2.1 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) teve sua origem em 26 de julho de 1962, na cidade de Campo Grande, então Estado de Mato Grosso¹⁰, pela Lei Estadual nº 2.620, inicialmente com a criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia que posteriormente foram absorvidos com a criação do Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande (ICBCG), que reformulou a estrutura anterior, instituiu departamentos e criou o curso de Medicina (UFMS, [s/d], p.1).

Posteriormente, em 1967, foi criado em Corumbá o Instituto Superior de Pedagogia e, em Três Lagoas, o Instituto de Ciências Humanas e Letras, ampliando assim a rede pública estadual de ensino superior. Em 1970, foram criados os Centros Pedagógicos de Aquidauana e Dourados; incorporados à Universidade Estadual do Mato Grosso (UEMT) (UFMS, [s/d], p.1).

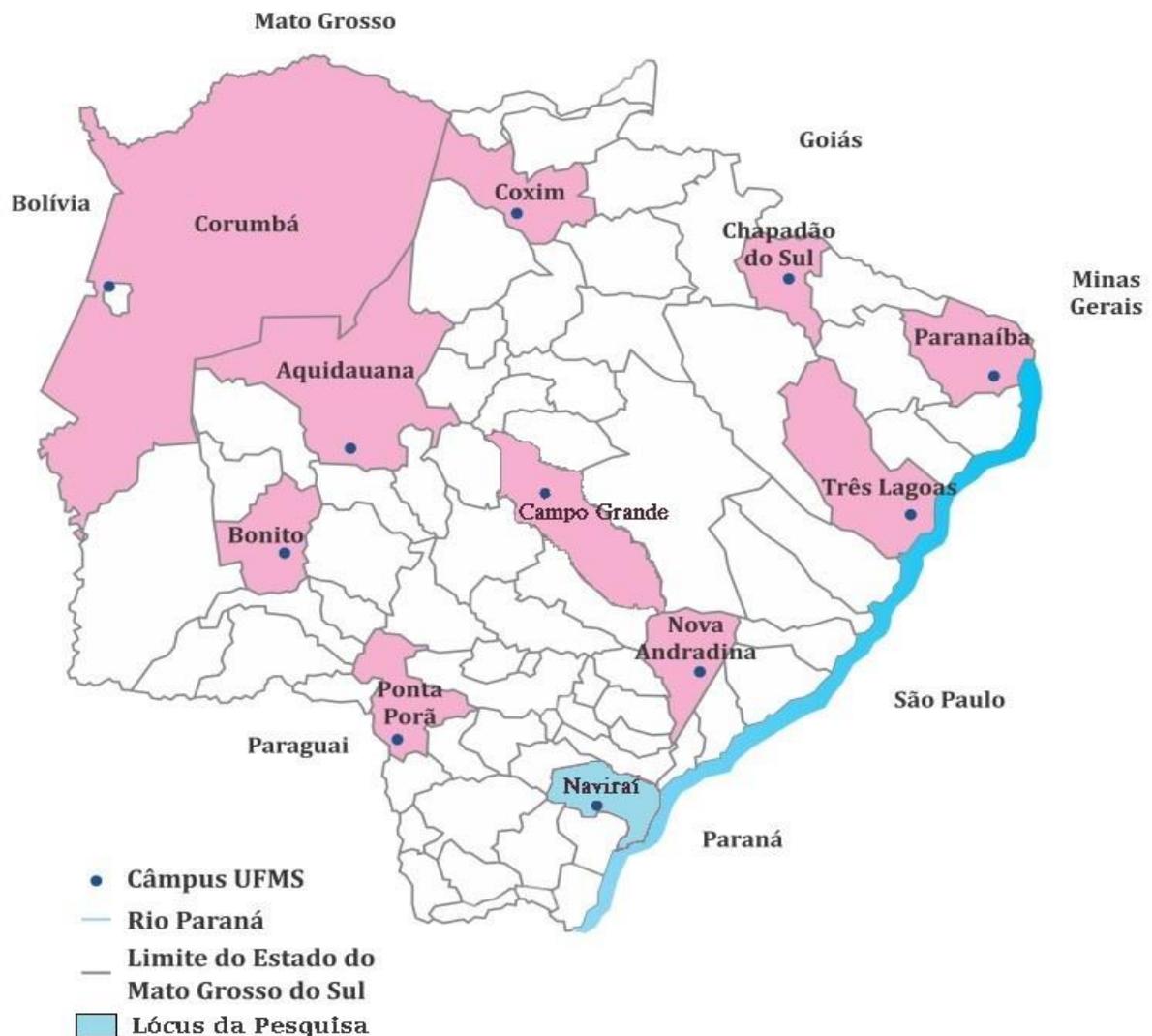
Com a divisão do Estado foi concretizada a federalização da instituição que passou a denominar-se Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), pela Lei Federal nº 6.674, de 05.07.1979. Com esta transição, o campus da UEMT de Dourados, denominado Centro Pedagógico de Dourados (CPD), tornou-se Centro Universitário de Dourados (Ceud). Diante do crescimento da oferta de cursos, as instalações tiveram que ser ampliadas, e para atender aos anseios da sociedade da região da Grande Dourados, surgiu o projeto da Universidade Federal da Grande Dourados, como desmembramento da UFMS. A aprovação do

¹⁰ Fatores socioeconômicos e políticos distintos aliados à força política e econômica dos fazendeiros do sul de Mato Grosso, contribuíram para o nascimento de ideias divisionistas, e colaboraram para a posterior separação das regiões Norte e Sul do Estado do Mato Grosso. O ideal da divisão perdurou através dos tempos, e os anseios divisionistas somente foram atendidos quase um século após o primeiro brado separatista, portanto, por meio da Lei Complementar nº31, promulgada em 11 de outubro de 1977, em Brasília, criou-se o Estado de Mato Grosso do Sul, constituído de 55 municípios agrupados e 07 microrregiões homogêneas (CORREA, 2014, p.6).

projeto de criação da UFGD se deu em 2005, com a Lei 11.153, de 29 de julho de 2005, em meio ao Programa de Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil, do governo federal, sob a tutoria da Universidade Federal de Goiás (UFG) (JESUS, 2019).

Portanto, além da sede em Campo Grande, onde funcionam várias unidades setoriais de faculdade, a UFMS mantém Campus em Aquidauana, Chapadão do Sul, Corumbá, Coxim, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba, Ponta Porã e Três Lagoas (UFMS, [s/d], p.1), conforme é possível observar na figura abaixo.

Figura 1 - Campus da UFMS distribuídos no estado de Mato Grosso do Sul



Fonte: disponível em: <https://www.ufms.br/en/universidade/localizacao/>. Acesso em: 19 fev. 2020.

Haja vista, há de se destacar a cidade de Naviraí, lócus desta pesquisa, na qual é considerada polo da região do Cone Sul¹¹, seu Campus da UFMS propicia desenvolvimento intelectual e cultural também à população das cidades circunvizinhas. Tal implantação considerou uma sondagem na região que detectou a necessidade de formação de professores para atuar na Educação Básica, sendo, portanto, implantado o curso de Pedagogia, voltado para a atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e Ciências Sociais para atuar no Ensino Médio (UFMS, [s/d], p.7), como é possível perceber nos subitens que se seguem.

3.2.2 Campus de Naviraí MS (UFMS/CPNV)

Considerando as necessidades formativas na região, o Campus de Naviraí surge com o processo de expansão do Ensino Superior, meta do Reuni (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) estabelecida pela UFMS. Para tanto, houve a parceria entre a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a Prefeitura de Naviraí, sendo a última responsável pela doação do terreno para construção das instalações do Campus.

Em janeiro de 2009 foi nomeado um diretor pró-tempore, sendo o responsável pela condução do processo de implantação e implementação do CPNV. A prefeitura, mediante parceria, contribuiu para a operacionalização do início de trabalho acadêmico, concedendo salas de aula e disponibilizando recursos tecnológicos e didáticos, bem como todo o aparato e trabalho de secretaria, via secretária *ad hoc*, da Escola Municipal Marechal Rondon, unidade onde iniciaram as aulas em 5 de fevereiro de 2009 (UFMS, [s/d], p.7).

No início de 2010, mais servidores integraram a equipe, com o aumento do quadro de funcionários o Campus foi inaugurado em sede própria, no dia 30 de março de 2010, situado na Rodovia MS 141, Km 2, saída para cidade de Ivinhema, oferecendo toda a infraestrutura para o desenvolvimento do trabalho, tanto acadêmico quanto administrativo (UFMS, [s/d], p.7).

No primeiro semestre de 2016, após estudos e pesquisas realizadas com a comunidade Naviraense, foi aprovada a implantação do curso de Administração no CPNV, visando oferecer 40 vagas no período noturno. Neste mesmo ano, após a contratação de docentes da área de Administração, foi implantado o curso de pós-graduação lato sensu MBA em Gestão de Negócios, com 25 vagas. Posteriormente, confirmou-se a inserção do Curso de Arquitetura e

¹¹ O Território da Cidadania Cone Sul - MS está localizado na região Centro-Oeste e é composto por 8 municípios: Eldorado, Iguatemi, Itaquiraí, Japorã, Mundo Novo, Naviraí, Sete Quedas e Tacuru (UFMS, [s/d], p.9).

Urbanismo entre os cursos da instituição, previsto para ter seu início letivo no ano de 2020, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFMS.

Atualmente o CPNV conta com os Cursos de Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Sociais e Pedagogia, além da pós-graduação lato sensu acima citada. O quadro de pessoal está estruturado com 21 professores efetivos e 13 técnicos administrativos (UFMS, [s/d], p.7).

3.2.3 Pedagogia UFMS/CPNV

O Curso de Licenciatura em Pedagogia foi o primeiro curso a ser inserido na UFMS/CPNV, tendo seu início no primeiro semestre de 2009, aprovado pela Resolução COUN nº 65, de 2008. , a fim de ampliar a oferta de cursos de formação de professores na região do Cone Sul, onde se situa o campus sede do curso, de modo a atender as demandas locais (UFMS, [s/d], p.8).

Com objetivo de formar profissionais com capacidade crítica e com sólida formação cultural, de modo a contribuir para uma formação de cidadãos críticos, ao exercerem a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Profissional, bem como em instituições escolares e não escolares, o Curso de Pedagogia da UFMS/CPNV, segundo o seu PPC, está organizado da seguinte forma:

Quadro 5 – Organização do curso de Pedagogia UFMS/CPNV segundo o PPC

PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA UFMS/CPNV	
Identificação do Curso	<ul style="list-style-type: none"> Licenciatura em Pedagogia – curso autorizado pela Resolução COUN nº 65, de 28.08.2008. Código e-MEC: 121798
Data de aprovação do PPC	Não consta
Modalidade de ensino	Presencial.
Grau acadêmico (bacharelado/licenciatura)	Licenciatura.
Número de vagas	60 vagas.
Forma de Ingresso	O ingresso ocorre mediante Sistema Unificado de Seleção (Sisu) baseado no desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), vestibular UFMS e movimentação interna, transferências de outras IES e portadores de diplomas de curso de graduação em nível superior, na existência de vaga, e transferência compulsória.
Regime de matrícula (semestral/anual)	Semestral de matrícula por disciplinas.
Turno de Funcionamento	Segunda a sexta: noturno; Sábado: matutino e vespertino.
Carga horária do curso	<ul style="list-style-type: none"> Mínima CNE: 3200 Mínima UFMS: 3201.

Período de integralização	<ul style="list-style-type: none"> • Proposto para integralização curricular: 8 semestres • Mínimo do CNE: 8 semestres • Máximo UFMS: 12 semestres.
Adequação à Resolução CNE n. 2/2015	O Curso de Pedagogia - Licenciatura atende as determinações da Resolução CNE/CP n. 2/2015.

Fonte: Elaboração própria, com base no PPC do curso de Pedagogia da UFMS/CPNV (2019).

Como é possível observar, o Curso de Pedagogia da UFMS/CPNV, pautado em aulas presenciais, tem a oferta de 60 vagas para a formação em Licenciatura Plena, com ingresso via Sisu/Enem e vestibular. As disciplinas que compõem a Estrutura Curricular do Curso obedecem aos núcleos de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos, núcleo de estudos integradores e de aprofundamento e disciplinas complementares optativas, que devem servir de suporte à constituição de competências junto ao alunado (UFMS, [s/d]).

Deste modo, o tempo ideal para integralização do curso é de 8 semestre, ou seja, 4 anos, com uma carga horária mínima de 3.200 horas, com turno de funcionamento, em maioria, no período noturno e aos sábados pela manhã. Assim, o Curso de Pedagogia tem como competência promover a aprendizagem do acadêmico; o acolhimento e o trato da diversidade; o exercício de atividades de enriquecimento cultural; o aprimoramento de práticas investigativas; o uso de tecnologias da informação e da comunicação nas metodologias, entre outras (UFMS, [s/d]).

Para que as competências sejam, de fato, cumpridas o PPC do Curso dispõe de um conjunto de documentos que regularizam e norteiam a oferta da licenciatura em Pedagogia, na UFMS/CPNV. Estes se referem à normativas que direcionam a formação de professores no Brasil. Cabe destacar a Resolução nº 2, de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, a qual o curso está adequado, conforme visto no quadro 5. Esta dispõe que:

Art. 1º. § 3º Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (BRASIL, 2015, p. 03)

Seguindo as orientações dispostas na Resolução nº 2 de 2015, acerca da carga horária, o curso de Licenciatura em Pedagogia da UFMS/CPNV está organizado em 3.842 horas/aula, distribuídas entre disciplinas básicas, de aprofundamento diversificado, integradoras;

atividades complementares, estágios e trabalho de conclusão de curso; sendo atividades organizadas por semestre.

3.2.4 ECSO na licenciatura de Pedagogia UFMS/CPNV

Como apontado anteriormente, a UFMS segue a nova diretriz que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, a Resolução CNE/ CP n. 02/2015, em relação a organização da carga horária dos estágios às licenciaturas do campus CPNV obedecem o que está disposto, ou seja, o mínimo de 400 horas como é destacado no quadro 4.

Quadro 6 – Disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório Pedagogia UFMS/CPNV

DISCIPLINA	CH
Estágio Obrigatório em Educação Infantil I	102
Estágio Obrigatório em Educação Infantil II	85
Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	102
Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	85
NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO	
Estágio Obrigatório em Gestão Escolar	68
Estágio Obrigatório em Trabalho e Educação	68

Fonte: Elaboração própria, com base no PPC do curso de Pedagogia da UFMS/CPNV (2019).

Segundo o PPC do Curso, a carga horária disposta para a licenciatura em Pedagogia totaliza a carga horária de 442 horas para o desenvolvimento dos estágios, que são de natureza semidireta. O curso, ainda, dispõe de regulamento próprio que detalha a realização dos estágios e atribui à Comissão de Estágio do Curso (COE) a incumbência de prover, junto aos Órgãos Superiores, os convênios necessários para a plena execução do Estágio Obrigatório, assim como, planejar, coordenar e avaliar.

Da natureza do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório presentes em seu regulamente próprio, é estabelecido que:

Art. 4º O Estágio é componente curricular obrigatório e, para o início de sua realização, o acadêmico deve estar matriculado nas disciplinas de Estágio Obrigatório, que começam a ser oferecidas a partir do 4º semestre do curso de Pedagogia/CPNV.

Art. 5º O estágio obrigatório é inerente à formação dos futuros pedagogos, compreendendo todas as atividades que os alunos realizam junto às instituições escolares e não escolares, sob a orientação do professor orientador de estágio (UFMS, 2016, p.1)

Por meio deste, busca-se promover um envolvimento contínuo entre o professor orientador de Estágio Obrigatório, o profissional responsável pelo estagiário na instituição na qual ele irá estagiar, e o próprio acadêmico, visando, entre outros objetivos, à construção e concretização do conhecimento na prática profissional.

Portanto, para atender as especificidades do curso o ECSO tem como objetivo:

- I. Proporcionar uma experiência acadêmico-profissional que promova o desenvolvimento de competências que capacite o acadêmico a analisar situações didático-pedagógicas e propor mudanças no ambiente educacional;
- II. Iniciar oportunidades para que o aluno possa complementar o processo ensino-aprendizagem mediante o fortalecimento de suas potencialidades e o apoio ao aprimoramento profissional;
- III. Fortalecer o processo de integração do aluno e da própria Universidade com a realidade educacional e profissional, proporcionando ao estagiário contato com a organização e o funcionamento das instituições de ensino;
- IV. Possibilitar a reflexão sobre os aspectos multidisciplinares, éticos e legais inerentes ao exercício profissional;
- V. Estimular o desenvolvimento da criatividade, de modo a formar profissionais inovadores, capazes de aprimorar modelos, métodos, processos e de adotar tecnologias e metodologias alternativas;
- VI. Propiciar, numa dialética teórico-prática, o estudo e aperfeiçoamento de conteúdos curriculares exigidos pelos níveis de ensino propostos como formação do Curso de Pedagogia de forma crítica e reflexiva.
- VII. Oferecer condições de análise entre a perspectiva de formação para a gestão democrática e o diagnóstico relativo às dificuldades encontradas na escola, priorizando a vivência do trabalho coletivo.
- VIII. Oferecer condições de análise crítica no campo de Trabalho e Educação a partir das contradições entre as práticas educativas formais/não formais no mundo do trabalho;
- IX. Refletir sobre a prática à luz das teorias estudadas, propiciando o referencial teórico-prático necessário para que o futuro pedagogo desenvolva uma postura crítica sobre a educação e os processos educativos (UFMS, 2016, p.5).

No que pese à organização do ECSO na licenciatura em Pedagogia CPNV, este considera o número previsto de acadêmicos matriculados, a organização das turmas, a distribuição de turmas por prováveis Professores Orientadores, as áreas de atuação e os campos de estágio. Nesse sentido estágio deve ser realizado, preferencialmente, na cidade de Naviraí/MS, em escolas e instituições conveniadas com a UFMS e no caso de estágio em outros municípios, o professor Orientador poderá contar com a colaboração dos membros do COE para a realização de visitas *in loco* (UFMS, 2016, p.6).

Deste modo o estágio poderá ocorrer por meio de Observação/Coparticipação e Regência com intervenção na unidade concedente de estágio. Por fim, em atendimento à

Resolução CNE/CP nº 2, de 2015 os acadêmicos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter a redução da carga horária de estágio de até no máximo 100 (cem) horas, desde que apresentem documentação comprobatória (BRASIL, 2015).

3.3 Sujeitos da pesquisa

A noção de um sujeito que se expressa, compreende, interage e interpreta, traz impactos significativos para as ciências humanas e, em especial, para a psicologia do desenvolvimento. Abrindo mão completamente da separação objetiva entre pesquisador e objeto de pesquisa, a compreensão do fenômeno psicológico demanda que dialoguemos com ele, preservando sempre o espaço para que o sujeito se expresse (ARAÚJO; OLIVEIRA; ROSSATO, 2017, p.3).

Com base no exposto, a definição dos sujeitos da pesquisa se deu mediante critérios determinados pela pesquisadora. Para atender os objetivos propostos nesta Dissertação, buscou-se elencar professores, independente de sexo¹² e idade, do curso de Pedagogia, responsáveis pela disciplina de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório, não importando o nível de ensino deste estágio.

Das quatro professoras que compõem a Comissão de Estágio Supervisionado (COE) na UFMS/CPNV, apenas três foram entrevistadas, visto que uma das professoras encontrava-se de licença maternidade. Portanto, os sujeitos desta pesquisa são três mulheres, professoras do curso de Pedagogia da UFMS/CPNV, responsáveis pelas disciplinas de Estágio Obrigatório em Educação Infantil I e II; Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e II; e do núcleo de aprofundamento Estágio Obrigatório em Gestão Escolar.

Para manter a discrição durante a exposição dos dados obtidos, as professora terão suas identidades preservadas, no lugar do nome serão utilizados pseudônimos, nesta pesquisa representadas por PE1 (professora de estágio 1), PE2 e PE3.

Quadro 7 – Perfil dos professores: dados pessoais

PERFIL DOS PROFESSORES DE ESTÁGIO			
DADOS PESSOAIS			
	P1	P2	P3
GÊNERO	Feminino	Feminino	Feminino
IDADE	36	39	49
COR	Pardo	Pardo	Branco
NATURALIDADE	Brasileira	Brasileira	Brasileira
ESTADO CIVIL	Solteira	Casada	Casada

¹² Apenas mulheres compõem o quadro de Professores supervisores do Estágio Curricular Supervisionado no curso de Pedagogia da UFMS/CPNV, assim como compõem a Comissão de Estágio Supervisionado (COE).

FILHOS	Não	Um	Três
COM QUEM RESIDE	Sozinha	Família Nuclear Constituída, marido e filho	Família Nuclear Constituída, marido e três filhos.
RENDA FAMILIAR	Mais de 5 a 10 salários mínimos	Mais de 10 a 20 salários mínimos	Mais de 10 a 20 salários mínimos

Fonte: Dados obtidos por meio do questionário aplicado em 2019.

Quanto ao perfil pessoal das participantes, há poucas disparidades entre as PE2 e PE3, mesmo com idades distintas, ambas são casadas, têm filhos e possuem uma renda familiar em torno de 10 a 20 salários mínimos. Já a PE1, que detém a menor idade, mora só e não possui filhos. Apesar da diferença entre as participantes, é possível notar que todas se enquadram no papel da mulher contemporânea, visto que são independentes, e aquelas que possuem família, se desdobram para manter uma dupla jornada de trabalho, ora desempenhando seu ofício, ora em sua casa, com seus filhos e marido.

Historicamente a mulher sempre foi vista como a provedora dos filhos e responsável pelos afazeres da casa. Entretanto, conforme as mudanças ocorridas na sociedade, o crescimento da urbanização e a necessidade financeira, muitas mulheres lutaram pela liberdade, igualdade, direito a trabalhar fora de casa e direito à escolarização. Atualmente, as mulheres são responsáveis por constituírem uma parcela cada vez maior de estudantes, ultrapassando os homens tanto na procura por educação, quanto em anos de escolaridade (PALÁCIOS *et al*, 2017).

Quadro 8 – Perfil dos professores: dados profissionais

PERFIL DOS PROFESSORES DE ESTÁGIO			
DADOS PROFISSIONAIS			
	P1	P2	P3
UNIVERSIDADE EM QUE ATUA	UFMS	UFMS	UFMS
LICENCIATURA EM QUE ATUA COMO PROFESSOR DE ESTÁGIO	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
OUTRAS DISCIPLINAS QUE MINISTRA EM LICENCIATURAS	Infância e Sociedade, Fundamentos e metodologia da matemática I, Fundamentos e metodologia da matemática II.	Educação Especial, Trabalho e Educação.	Política e Organização da Educação Básica, Organização da Educação Escolar no Brasil, História da Pedagogia, Gestão Educacional.
MINISTRA AULAS NO BACHARELADO	Não	Não	Não

REGIME DE TRABALHO NA UNIVERSIDADE	Efetivo	Efetivo	Efetivo
JORNADA DE TRABALHO	Dedicação Exclusiva	Dedicação Exclusiva	Dedicação Exclusiva
CARGA HORÁRIA SEMANAL DEDICADA ÀS AULAS	De 8h a 12h e de 12h a 16h depende o semestre – atua no PIBID	De 8h a 12h	12h a 16h – atua no PET
HÁ QUANTO TEMPO ATUA NO ENSINO SUPERIOR	De 1 a 5 anos	De 5 a 10 anos	De 15 a 20 anos

Fonte: Dados obtidos por meio do questionário aplicado em 2019.

Como é possível perceber no quadro 8 acima, todas as professoras trabalham em regime efetivo, com carga horária de 8h a 12h por dia em dedicação exclusiva (DE). O artigo 14 do decreto presidencial 94.664 de 1987 estabeleceu, que o professor de carreira do Magistério Superior que trabalhasse em regime de dedicação exclusiva, deveria prestar quarenta horas semanais de trabalho em dois turnos diários completos, não podendo exercer outra atividade remunerada, pública ou privada (BRASIL, 1987, p.1). Posteriormente, com a Lei Federal 12.863, promulgada em setembro de 2013, é permitido a atividade extraclasse ao detentor de DE eventualmente, não excedendo a 120 horas anuais de trabalho externo, ou a 240 horas, quando autorizadas pelos chefes (BRASIL, 2013, p.1).

Outro ponto a ser destacado, conforme exposto no quadro 8, as professoras PE1 e PE3 cumpre duas horas de trabalho a mais que a PE2, estas desenvolvem atividades pautadas na tríade universitária de ensino pesquisa e extensão¹³, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e Programa de Educação Tutorial (PET). Ante ao exposto, percebe-se que a quantidade de horas trabalhadas não se relaciona com o tempo de atuação no Ensino Superior, ao pressupor que quem trabalha a mais ou a menos tempo, desenvolve mais atividades. O que não se relaciona, neste caso, pois tanto a professora com menos tempo de atuação e a com mais anos, trabalha e desenvolve outras atividades que não somente dar aulas.

Diante destes, os próximos quadros apresentam informações acerca da formação educacional das participantes, desde o ensino fundamental ao superior, com especialização ou não:

¹³ O ensino, pesquisa e extensão formam o tripé de apoio do processo de ensino-aprendizagem das universidades brasileiras. A legislação determina a “indissociabilidade” entre essas vias de aprendizagem, que devem ter igual importância no processo formativo (SOARES et al, 2010, p.12).

Quadro 9 – Formação educacional

FORMAÇÃO			
	P1	P2	P3
Tipo de escola que frequentou o Ensino Fundamental	Escola Pública	Escola Pública	Escola Pública
Tipo de escola que frequentou o Ensino Médio	Maior parte pública	Apenas privada	Apenas pública.
Frequentou o curso de Magistério em nível de Ensino Médio	Não	Não	Sim, Magistério de Nível Médio, ano de conclusão: 1989.
ENSINO SUPERIOR			
	P1	P2	P3
CURSO	Pedagogia	Educação Física	Pedagogia
IES	UFSCar	UEM	UFSCar
CONCLUSÃO	2004	2004	1996
HABILITAÇÃO	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura
INSTITUIÇÃO	Federal	Estadual	Federal
MODALIDADE	Presencial	Presencial	Presencial
SEGUNDA GRADUAÇÃO			
	P1	P2	P3
SIM/NÃO	NÃO	SIM	NÃO
CURSO	X	PEDAGOGIA	X
IES	X	UNIMES	X
CONCLUSÃO	X	2016	X
HABILITAÇÃO	X	LICENCIATURA	X
INSTITUIÇÃO	X	PRIVADA	X
MODALIDADE	X	À DISTÂNCIA	X

Fonte: Dados obtidos por meio do questionário aplicado em 2019.

Ao observar o quadro 9, no que diz respeito as etapas da educação básica¹⁴, é possível perceber que, majoritariamente, as participantes estudaram em escola pública. Ao considerar que cada etapa, sendo elas, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, são importantes fases para a formação educacional em nosso país a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), n. 9.394/96, estabelece que:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996, p.8).

¹⁴ Conforme o Art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), “a educação escolar compõe-se de: I – a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior” (BRASIL, 1996, p.8).

Nesse sentido, o acesso a esses níveis “é direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988), portanto faz-se necessário a valorização e democratização ao acesso ao ensino público, segundo Libânio (2006, p. 12):

[...] Valorizar a escola pública não é, apenas, reivindicá-la para todos, mas realizar nela um trabalho docente diferenciado em termos pedagógicos-didáticos. [...] a democratização da escola pública, portanto, deve ser entendida como ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando a elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo, para responder as suas necessidades e aspirações mais imediatas (melhoria de vida) e à sua inserção num projeto coletivo de mudança da sociedade.

Ao abordar os níveis de da educação básica, etapas importantes na formação cidadã, é importante ressaltar que essa organização escolar nem sempre foi assim, anteriormente, com a reforma do ensino no ano de 1971, através da Lei 5692, as escolas foram reorganizadas e, parcialmente, introduziu-se a habilitação para o Magistério em nível de 2º grau, dando a possibilidade de exercer trabalho pedagógico na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (MACHADO, 2016). É o caso da PE3, que estudou em escola pública e ao cursar o ensino médio, fez a habilitação ao trabalho docente por meio do Magistério de Nível Médio em 1989.

No que se refere a formação em nível superior, todas as participantes se formaram em instituição de ensino público, o curioso aqui é que, por se tratar de professoras que atuam na licenciatura em Pedagogia, a PE2 tem como primeira graduação formação em Educação física, vindo a se formar no curso de Pedagogia, posteriormente, em 2016 por meio de modalidade “a distância” em IES privada. Já as professoras PE1 e PE3 não possuem segunda graduação.

Além da formação destacada anteriormente, as professoras PE1 e PE2 possui em seu currículo Pós-Graduação lato sensu, com carga horária de 360h, sendo: PE1 – curso de Ética, valores e saúde na escola, concluído em 2011 na Universidade de São Paulo (USP); PE2 – curso de Políticas Sociais, Infância e Adolescência, concluído em 2006 na Universidade Estadual de Maringá. Conforme a Resolução CES/CNE n. 1/2018, com fundamento no Parecer CES/CNE n. 146/2018:

Art. 1º Cursos de pós-graduação lato sensu denominados cursos de especialização são programas de nível superior, de educação continuada, com os objetivos de complementar a formação acadêmica, atualizar, incorporar competências técnicas e desenvolver novos perfis profissionais, com vistas ao aprimoramento da atuação no mundo do trabalho e ao atendimento de demandas por profissionais tecnicamente mais qualificados para o setor

público, as empresas e as organizações do terceiro setor, tendo em vista o desenvolvimento do país (BRASIL, 2018, p.1).

As participantes da pesquisa também possuem formação em Pós-Graduação stricto sensu¹⁵ como é possível visualizar no quadro seguinte:

Quadro 10 – Pós-graduação

MESTRADO E DOUTORADO			
	P1	P2	P3
MESTRADO	Curso: Educação IES: UFSCar Conclusão: 2014 Instituição: Federal	Curso: Educação IES: UEM Conclusão 2010 Instituição: Estadual	Curso: Fundamentos da Educação IES: UFSCar Conclusão: 2000 Instituição: Federal
DOUTORADO	Curso: Educação Matemática IES: Unesp Conclusão: 2018 Instituição: Estadual	Curso: Educação IES: UEM Conclusão: 2016 Instituição: Estadual	Curso: Metodologia do Ensino IES: UFSCar Conclusão: 2007 Instituição: Federal

Fonte: Dados obtidos por meio do questionário aplicado em 2019.

Como é possível observar, todas as participantes dispõem em sua formação Mestrado e Doutorado, requisito mínimo para ingressar na carreira do magistério superior na UFMS, segundo o último edital, aberto em 2019, proposto para o preenchimento das vagas. A LDB n. 9394/9614, Art. 66, determina que a formação de professores para atuar no ensino superior no Brasil “[...] far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p.1).

Segundo (Behrens, 2007, p.444) “[...] a capacitação tem como objetivo a atualização, a qualificação e o aprimoramento dos profissionais e tem como finalidade possibilitar a maior eficiência e eficácia no desempenho de atividades e tarefas em suas funções”. Entretanto, Nóvoa (1992, p.25) pontua que “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim por um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”

A partir do que foi apresentado pode-se inferir que “[...] aprendizagem profissional, a aquisição dos saberes que orientam a prática docente, não se restringe a um momento específico ou estaque da formação. Ela se revela em um processo contínuo e dinâmico [...]” (FERENC;

¹⁵ As pós-graduações stricto sensu compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996.). Ao final do curso o aluno obterá diploma. Os cursos de pós-graduação stricto sensu são sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação - Resolução CNE/CES nº 1/2001, alterada pela Resolução CNE/CES nº 24/2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pos-graduacao/pos-graduacao>

SARAIVA, 2010, p.574). Portanto, o desenvolvimento profissional dos professores que atuam em Universidades não corresponde unicamente a sua formação ou ao desenvolvimento de competências profissionais individuais, é necessário mais, uma vez que isso acontece na dinâmica da dialética entre o desenvolvimento individual e do grupo profissional (ZANOTELLI, 2006, p.52).

4. ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO EM FOCO: PERCEPÇÕES DE DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFMS/CPNV.

O terceiro capítulo debruça-se sobre os dados coletados a partir das entrevistas realizadas com as professoras que ministram a disciplina de ECSO, do curso de Pedagogia da UFMS/CPNV. Estas falas foram analisadas a partir dos referenciais apresentados sobre o estágio, procurando contextualizar suas repercussões para a formação docente. Para a análise elaborou-se alguns eixos que agruparam elementos importantes para a compreensão do Estágio Supervisionado e sua importância para a formação docente. Abaixo apresentamos os eixos de análise, que correspondem aos subitens desta seção.

- a) Perfil docente: No item 3.1 denominado “As atribuições das docentes do ECSO: o pacote do concurso” parte-se dos questionamentos sobre quem são os sujeitos da pesquisa e as atribuições dos docentes de ECSO do curso de Pedagogia da UFMS/CPNV. Neste item são apresentadas questões relativas às características profissionais das professoras entrevistadas;
- b) Organização do Estágio: No item 3.2, intitulado “Organização do Estágio em Pedagogia na UFMS/CPNV” trata-se do Locus da pesquisa, partindo do questionamento sobre como está organizado o Estágio em Pedagogia na UFMS/CPNV. Nesta parte é apresentada a instituição pesquisada, a estrutura do estágio, incorporando análise do PPC do curso à luz dos normativos nacionais, em especial as resoluções que disciplinam a formação de professores;
- c) No item denominado “Acompanhamento e avaliação do estágio” selecionou-se elementos que demonstram como as professoras do ECSO acompanham seus alunos estagiários, e a partir disso, como é feita a avaliação.
- d) No item “Relação Universidade/Escola: Professor supervisor de estágio e o Professor da educação básica”. é discutida a relação entre as instituições formadoras e os seus sujeitos a partir da concepção das professoras de ECSO;
- e) Tratamos ainda das vicissitudes do processo de estágio, no item “Dificuldades para um estágio significativo e de qualidade” expondo algumas dificuldades e problemas relatados pelas entrevistadas na realização do ECSO;
- f) Por fim, no item “Percepções dos docentes sobre a importância do Estágio” partiu-se da indagação sobre qual a função formadora do estágio? Qual lugar ou importância o estágio ocupa no PPC do curso de Pedagogia da UFMS/CPNV? ele é valorizado como algo importante? Se adequa a matriz curricular do curso? Como o

Estágio se articula com as demais disciplinas do curso? Procurou-se, portanto, compreender como as docentes compreendem o estágio, inserido no curso de formação docente.

Segundo Azevedo e Andrade (2011), o estágio é qualificado como aprendizado, período de transição, tarefa ou fase de aprender algo, uma profissão. No caso dos cursos de formação de professores, o objetivo é preparar os futuros profissionais para serem professores que atuarão na Educação Básica. Assim, a finalidade do estágio é o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes em situações de aprendizagem no ambiente profissional. Haja vista, as discussões acerca dessa temática estão presentes nas falas das professoras de ECSO participantes desta pesquisa, evidenciando os feitos e desfeitos em suas experiências como orientadoras de estágio.

4.1 Atribuições das docentes do ECSO: o pacote do curso

Ao considerar o perfil profissional das participantes, analisados a partir do preenchimento do questionário, algumas questões foram levantadas e estruturadas no roteiro de entrevista, a fim de esclarecer se existem competências específicas para atuar, como docente, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório nos regulamentos do curso, bem como nas práticas de escolha dos docentes para coordenarem as práticas de estágio, como por exemplo requisitos de formação ou experiências anteriores na carreira docente.

Questionadas se atuaram, e por quanto tempo, na Educação Básica antes de serem docentes do estágio, todas afirmaram que sim, como é possível ver a seguir:

Eu atuei na Educação Básica assim que eu acabei a graduação em licenciatura em pedagogia, eu comecei a lecionar como professora efetiva da rede estadual de ensino, onde eu fiquei lecionando nos anos iniciais do Ensino Fundamental por seis anos como professora efetiva. Durante esse período eu também prestei o concurso da rede municipal e aí eu ingressei na Educação Infantil também, na Educação Infantil eu permaneci por um ano e em seguida eu aditei o concurso para o da educação municipal, então por um período eu trabalhei tanto na estadual quanto na municipal (PE1).

Eu atuei pouquíssimo tempo no Fundamental II, numa sexta série, eu já trabalhei na Educação Básica, foi contrato, como professora substituta do Estado, foi um semestre, era pra substituir atestado né (PE2).

Eu atuei, comecei como professora da Educação Infantil, trabalhei uns dois anos, depois eu trabalhei alguns anos, uns três, como docente no Ensino Fundamental (PE3).

As informações expostas demonstram que as professoras supervisoras de estágio, atuaram em um tempo relativamente curto na educação básica, no máximo seis anos. A PE2, possui menos de um ano de atuação, dados preocupantes visto que estas são docentes que orientam a disciplina de estágio, o qual se desenvolve, justamente, na educação básica. Para Casanova (2001, p.2) “[...] a prática pedagógica é um dos elementos fundamentais na formação dos professores. O papel do supervisor é de fundamental importância, dado que a sua ação se repercute no desenvolvimento do professor/formando [...]”.

Ao conceber a orientação pedagógica como um processo fundamental da formação na prática pedagógica, Alarcão e Tavares (1987, p. 18) a definem como “o processo em que um professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

Já o ato de orientar segundo Feiman-Nemser (1990, p. 220), se refere a um conjunto de ideias acerca das metas da formação de professores e dos meios para as alcançar. Estas concepções deveriam orientar as atividades práticas da formação de professores, tais como a planificação do programa, o desenvolvimento dos cursos, o ensino, supervisão e avaliação. Portanto, a orientação, na formação docente, está caracterizada pelo conjunto de ações, sendo elas: planejamento, desenvolvimento prático e avaliação, alçadas sobre a supervisão do orientador de estágio.

Tendo em vista o conceito de orientação, componente importante no desenvolvimento da disciplina de ECSO, as participantes responderam há quanto tempo ministram/acompanha o estágio, no que se refere a esta experiência docente, as entrevistadas apresentam diversidade em seu perfil, como é possível observar em suas respostas:

Estágio supervisionado né, eu ministro essa disciplina há dez meses (PE1).

Aqui na UFMS, já tem cinco anos, porque antes eu estava na UFMS de Corumbá né, aí vim pra cá e também assumi a disciplina de estágio, tanto estágio em espaço não escolares como o estágio em espaços escolares, então tem cinco anos que eu trabalho com estágio na UFMS (PE2).

Olha, esses dez anos que eu estou aqui na UFMS, eu acompanhei três anos, o primeiro deles foi trabalho e educação, que era o foco o pedagogo em âmbitos não escolares, então esse foi a primeira vez, depois eu dei duas vezes, não, então foram quatro. Duas vezes o estágio gestão escolar que o foco era gestão da escola, então dois anos, e uma outra vez com trabalho educação, de novo. Então foram dois de cada um, dois trabalhos e educação e dois gestão (PE3).

A PE1 que apresenta mais anos de trabalho na educação básica, pressupondo uma maior experiência para a orientação de estágio, possui apenas 10 meses como docente do ECSO. Já a PE2, que atuou em menos tempo na educação básica, trabalha com a disciplina de estágio há 5

anos. Todas essas informações nos fazem refletir sobre os diferentes perfis das docentes do curso, demonstrando que não existe uma definição institucional com um perfil específico, em relação a experiência anterior das docentes de estágio.

Em relação ao processo seletivo a PE1 destaca que as exigências previstas no edital do processo seletivo para ingresso no cargo de magistério em nível superior possuíam a exigência de conhecimento sobre o tema segundo ela:

[...] o **concurso** que eu prestei, já vinha indicando algumas disciplinas que eu tinha que ministrar. Então, quando eu prestei o **concurso**, eu já sabia que eu iria ministrar a disciplina de estágio. E também, um dos temas do **concurso** era sobre estágio e o tema que caiu foi sobre a importância do Estágio Supervisionado na formação do professor (PE1) (*grifo meu*).

As atribuições para ser professor de estágio, são definidas no processo do concurso, conforme demonstra a fala da PE2:

Então, quando eu entrei na UFMS, o meu concurso já tinha a disciplina de estágio, então você assume. Eu entrei pra assumir a parte pedagógica, didática, produção de conhecimento, TCC e também estágio, então, já vem o **pacote do concurso** (PE2) (*grifo meu*).

Das atribuições previstas no item 6.1 do edital para carreira de magistério em nível superior da UFMS, prestado pela PE1, compete ao professor:

[...] elaborar, aplicar e acompanhar o planejamento das atividades, em observação aos objetivos de ensino da UFMS, por meio de metodologia específica para cada turma, visando a preparar os alunos para uma formação geral na área específica, analisar a classe como grupo e individualmente, elaborar, coordenar e executar projetos de pesquisa e de extensão; participar de atividades administrativas institucionais, reunir-se com seu superior imediato, colegas e alunos visando à sincronia e transparência das atividades (PROGEP/UFMS, 2018, p.11).

Pode-se concluir que se restringe ao concurso a atribuição de competências específicas para lecionar na disciplina de estágio, sem considerar que o professor orientador do estágio deveria possuir além de formação acadêmica e conhecimentos sobre o tema, experiência profissional na área.

As demandas institucionais, com a matriz curricular dos cursos e os docentes disponíveis, acabam por definir a lotação para ministrar determinado conteúdo. A fala da PE3 exemplifica esta situação ao pontuar que:

Na verdade, não teve atribuição, tem você, então tem você, você que dá, não tinha requisito nenhum, nem nada. Na verdade, eu teria interesse mais no estágio de gestão que é mais minha área de estudo de formação, e o estágio

em trabalho e educação eu fui, fui ministrar porque realmente não tinha docente para fazer (PE3).

Na fala PE3 é possível perceber que as demandas institucionais são preponderantes na organização das disciplinas, elementos como a falta de efetivo para atuar em determinadas áreas, como por exemplo o estágio em âmbito não escolar, é suprida pelos docentes existentes nos quadros da instituição. Portanto, quando uma disciplina não tem um profissional com formação específica, ou concursado naquela área para ministrá-la, outro professor assume essa responsabilidade.

Aprofundando a discussão sobre o perfil dos docentes que ministram as disciplinas de estágio e como estes são definidas as docentes foram perguntadas se existe um perfil desejado para escolha desses docentes? Quem determina esse perfil? A esse respeito, a PE1 pontua que “existe um perfil desejado, porque quando você faz um edital pra um **concurso**, você pensa em um determinado perfil e a disciplina já estava agregada a este **concurso**” (PE1) (*grifo meu*). Já as outras entrevistadas, também citam o concurso como algo que determina o perfil/competências para atuação na disciplina de estágio:

[...] Assim, eu acho que a pessoa tem, já tá no **concurso**, então provavelmente estudou para atuar nessa disciplina, e no contexto em que eu vim, que era de outro curso, que não o que eu trabalho agora que é pedagogia, tem a opção licenciatura e bacharelado na formação, então o professor que tem a formação no bacharelado geralmente ele não se sente confortável para atuar com o estágio, mais não era o meu caso, o meu era licenciatura plena então eu sempre me senti confortável em atuar com o estágio porque eu tenho a formação na licenciatura (PE2) (*grifo meu*).

Olha, atualmente, o **concurso** da área da educação infantil, já vincula para dar as disciplinas de fundamento, de metodologia da educação infantil, já vincula com o estágio do ensino fundamental aos anos iniciais [...] (PE3) (*grifo meu*).

Ao analisar o edital do concurso prestado pelas participantes, há poucas especificações acerca do estágio, entretanto, apenas no edital do concurso PROGEP/UFMS n. 67, de 2018, realizado pela professora de estágio PE1, aparece como parte da especificação da vaga, quantitativo, regime de trabalho, lotação, classe, programa e bibliografia. No que se refere ao programa, neste item um dos temas de estudo é sobre “O Papel do Estágio na Formação e Atuação do Professor de Educação Infantil” (PROGEP/UFMS, 2018, p. 56). Observa-se que a seleção dos professores do estágio não tem um perfil de formação diferente daquele exigido dos demais docentes. Assim como todas as áreas o critério de seleção está baseado no conhecimento específico sobre o tema.

Assim como os editais dos concursos, prestados pelas participantes, o regulamento próprio do ECSO da UFMS/CPNV também apresenta atribuições específicas ao professor de estágio, sendo elas:

- I - Orientar os acadêmicos na escolha da área e campo de estágio;
- II - Participar de reuniões, quando convocado pela COE;
- III - Orientar a elaboração de Planos de Atividades do Estagiário;
- IV - Decidir sobre a forma de registro das atividades de estágio, bem como sobre o tipo de registro final (relatório, artigo, projeto, documentário, portfólios) a ser encaminhado pelo acadêmico dentro dos prazos estabelecidos em versão digitalizada e/ou midiática;
- V - Acompanhar, orientar e avaliar os estagiários;
- VI - Visitar o local de Estágio, esporadicamente, sem prévio aviso;
- VII - Exigir do estagiário os Relatórios Parciais e Finais de Atividades;
- VIII - Encaminhar à COE os Relatórios Finais, bem como o Termo de Compromisso, o Plano de Atividades, a Ficha Frequência e a Ficha Avaliativa em versão impressa ao final da realização do estágio;
- IX - Emitir relatório circunstanciado quando houver indício de desvirtuamento do estágio, e encaminhar à COE (UFMS, 2016, p. 105).

Portanto, não se trata apenas de aproximar ou oferecer aos licenciandos possibilidades de inserção no contexto escolar, mas, sobretudo, aproximá-los de uma perspectiva reflexiva, visando a construção de práticas pedagógicas que propiciem uma educação de qualidade e que responda aos anseios da sociedade (RIBEIRO; ARAÚJO, 2017).

O “pacote do concurso”, supracitado pela PE2, nada mais é que o conjunto de atribuições destinadas aos docentes ao entrarem em alguma Instituição de Ensino Superior. Entende-se como as incumbências, os afazeres, o que está determinado a ser feito e que tem que ser feito quando se é aprovado em um concurso com cargo efetivo ou temporário. Compreende-se também, a partir das falas, que o perfil ideal para atuar na disciplina de ECSO é aquele que se enquadra no que está posto nas linhas do edital de seleção.

Nesse contexto, o regulamento de estágio do curso de Pedagogia UFMS/CPNV prevê em suas disposições, que o professor orientador do ECSO deverá ser “[...] docente do curso de Pedagogia, respeitando-se a área de formação, a experiência profissional e as peculiaridades do campo de trabalho em que se realiza o estágio” (UFMS, 2016, p.105).

4.2 Organização do Estágio em Pedagogia na UFMS/CPNV

No decorrer da graduação os saberes começam a ser construídos, assim como as habilidades, posturas e atitudes que constituem o profissional. Neste sentido, durante o período de estágio, esses conhecimentos ganham novos sentidos pelos alunos estagiários a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida

profissional, vão sendo novamente construídos no exercício da profissão (PIMENTEL; PONTUSCHKA, 2015).

Considerando as habilidade e competências advindas da experiência formativa do ECSO, sua organização deve ser pensada de modo a oportunizar ao aluno estagiário a prática do ofício docente, assim como, o compartilhamento de experiências entre os atores, propiciando situações específicas de ensino no exercício profissional, visto que não basta saber-fazer, é preciso saber-fazer dentro de uma rede de obrigações (GAUTHIER, 2006).

A partir desses referenciais, foram formuladas questões indagando as participantes sobre a forma como organizam as atividades de estágio, como são distribuídas a carga horária dessa disciplina, e quais as atividades desenvolvidas.

Da organização das atividades de estágio, inicialmente, PE1 explica que “[...] tem encontros presenciais com os estudantes, em que discute primeiramente alguns referenciais teóricos para que os estudantes consigam ir para observação e coparticipação” (PE1). Essa interação inicial com os alunos é o que faz com que haja a ligação entre teoria e prática. Para Pimenta (1995, p.61) a essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico de como garantir que a aprendizagem se realize em consequência da atividade de ensinar”.

Cada professora explicita como coordenam as atividades de estágio de uma determinada forma, a PE2, por exemplo, expõe que “[...] a disciplina já tem uma organização [...]”. Essa organização está disposta no Regulamento de estágio do curso de Pedagogia da UFMS/CPNV, no Art. 11 ao considerar que o estágio poderá ocorrer por meio da observação/coparticipação e regência de caráter interventivo no ambiente da unidade concedente de estágio (UFMS, 2016, p. 104).

Essa disposição é percebida na fala da PE1, que explica a organização das atividades da disciplina estruturada em cinco partes ou cinco momentos:

[...] **primeiramente** a gente discute um pouco dessa parte teórica, a elaboração do relatório final, como que se constrói esse relatório. A gente também discute os termos que tem que ser preenchidos, tem alguns termos que eles têm que preencher, as documentações que eles vão ter que levar na escola e depois trazer aqui no final da disciplina. [...] Bom, então essa parte que são as aulas presenciais. Uma outra parte da configuração das aulas é a observação e coparticipação, para isso, os alunos vão na escola, conversam com a diretora, só para formalizar tudo, os documentos, e aí eles fazem a parte de observação e coparticipação, que é o momento em que eles vão observar a professora interagindo com os alunos, ensinando os conteúdos, [...] então esse é o **segundo momento** da disciplina. Eles vão fazer em duas turmas a observação e coparticipação, por exemplo, na disciplina Estágio Obrigatório da Educação Infantil I, fazem na turma do berçário e na turma do maternal,

então, eles sempre observam duas turminhas, [...] aí eles vão poder escolher em qual das turmas vão realizar a regência. Após eles escolherem onde vão realizar a regência a gente começa a **terceira parte** da disciplina que é quando a gente vai montar, eu junto com eles, o projeto. Então, eu tenho uma reunião com cada uma das duplas para gente discutir o projeto. [...] Depois a **quarta parte** é quando eles vão para regência, então depois de ter discutido o projeto aqui, eles pegam o projetinho entregam para professora da sala de aula para ver se ela concorda, para ver se ela tem sugestão, e também para coordenadora, e depois que eles entregaram para professora e para coordenadora aí eles vão para regência, [...] eles fazem a regência em três dias, e em uma dessas salas, que eles escolheram, eu vou observar uma parte da regência, [...] aí a **última parte** da disciplina é quando eles vão elaborar o relatório, entregar o relatório e a gente faz uma avaliação do que eles aprenderam e o que eu observei presencialmente nas regências (PE1) (grifo meu).

Percebe-se que a PE1 elenca etapas na organização das atividades propostas na disciplina de estágio, essas etapas fazem com que os alunos sigam uma linha de desenvolvimento e compreensão acerca do que poderão encontrar na realidade escolar. Ao observar sua fala, percebemos que há um planejamento disciplinar que busca cumprir com o que exige o regulamento do estágio, portanto, as atividades, compreendidas aqui como unidades básicas do processo de ensino-aprendizagem na disciplina de ECSO, são a evidência da organização de seu trabalho (PIMENTA; LIMA, 2018).

Nesse sentido, Zabala (1999, p. 17) afirma:

O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados.

Pensando nisso, o conceito de que o planejamento e avaliação venham a acontecer a partir do coletivo marca a presença do estágio como parte fundamental na formação. Possibilitando o debate acerca dos caminhos que viabilizem os objetivos do curso e o perfil do profissional que se pretende formar, considerando as condições objetivas que a realidade oferece e os avanços que podem ser realizados a partir dela (PIMENTA; LIMA, 2018, p.5665).

Tendo em vista organização das atividades de estágio, as professoras foram questionadas, também, sobre como distribuem a carga horária disciplina. Para PE1 a carga horária da disciplina está distribuída em “aulas presenciais que acontecem no campus da cidade, observação e coparticipação na sala da professora, a regência que os estudantes realizam, além disso, a carga horária também é dividida para que eles possam elaborar o relatório final” (PE1).

Apesar de especificar as atividades em que são destinadas a carga horário do curso, a PE1 não indica o quantitativo de tempo propostos para cada uma delas. Essa confusão também é vista na fala da PE2, na qual diz:

A carga horária do estágio na verdade é de 102 horas e confesso que não fui eu quem pensei a tabela de horário, então eu só passo para frente o que foi organizado, eu estou aqui na pedagogia há cinco meses, então eu não fiz parte desse processo de elaboração, dessa divisão, 20 horas de regência, 12 horas de planejamento, então eu não fiz parte, não foi eu que defini essa organização, eu só passo pra frente (PE2).

Percebe-se que não há muita clareza quanto ao tempo destinado as atividades que são, até mesmo, apresentadas por elas na organização da disciplina. Essa falta de clareza também é percebida no PPP do Curso de Pedagogia da UFMS/CPNV e no Regulamento do estágio apresentado pela COE. Em contrapartida, a PE3, que é responsável pelo núcleo de aprofundamento em Estágio Obrigatório em Gestão Escolar, explica como é organizada a carga horária nessa área:

Olha, aqui na UFMS a gente organiza assim, por exemplo, essa disciplina de estágio em Gestão Escolar é distribuída sessenta horas, de dezoito a vinte horas pra aulas de orientação, que vai tratar de postura, de comportamento, de como abordar as pessoas lá na escola, tem a observação com a participação, também é mais umas dezesseis ou dezoito horas, aí tem o planejamento da intervenção que eu sempre trabalho com a ideia do estágio tentar contribuir com a instituição de alguma forma [...] (PE3).

Ao analisar as falas, pressupõe-se que a distribuição de tempo entre aulas presenciais, orientação, observação e coparticipação, elaboração de plano/projeto de ensino, regência e elaboração de relatório de estágio, além de não estarem claros nas falas das professoras, aparentam não serem distribuídas da mesma forma por cada docente, podendo ser considerado mera formalidade na organização dos documentos de estágio.

Há de se considerar que cada Instituição de Ensino Superior possui sua própria organização no desenvolvimento das atividades do ECSO, tendo em vista esta organização, considerando os processos de acompanhamento, as participantes foram questionadas, também, a respeito da quantidade de estagiários que acompanham, como é organizada essa quantidade por docente e como são selecionadas as escolas de educação básica na qual são realizados os estágios.

A PE1 atribui a quantidade de estagiários que acompanha a sua vaga que prestou no concurso para professor da UFMS: “Como a disciplina de estágio é uma disciplina da minha vaga de concurso, Estágio na Educação Infantil, sou só eu que ministro. [...] Então, tenho que ficar com a turma toda, [...]” e acrescenta: “no primeiro semestre deste ano, por exemplo, eu acompanhei 56 alunos, e nesse semestre eu estou acompanhando 50. Os alunos vão em dupla, então, eu tenho a turma na aula. Na universidade, vão todos e depois para desenvolver o projeto eles vão em dupla para escola” (PE1).

Como é possível perceber, por meio da fala da PE1, não há divisão da turma durante a disciplina, entende-se aqui como aulas presenciais. Essa divisão só ocorre no momento em que os alunos vão desenvolver o estágio nas escolas, que é realizado em duplas. Não obstante está sua resposta ao ser questionada como é definido o número de estagiários por docente, que segundo ela: “não é definido” (PE1).

Em consonância ao exposto, a PE3 explica:

Não é definido. O docente que pega a disciplina, ele fica responsável pela quantidade que fica matriculada na disciplina. Então, três vezes eu peguei turma de 40 alunos, e eu jamais, deixei de ir em uma se quer intervenção de aluno, eu fui em todas, por isso dá pra organizar em grupo, as vezes de três, de quatro, as vezes até de cinco pessoas. Então, quer dizer, você vai lá 8 vezes, 8 vezes 5 já dá 40, então já dá o grupo né [...]. (PE3)

Em contrapartida, a PE2, ao referir-se à quantidade de alunos que acompanha, pontua: “[...] eu estou com 32 e a outra professora¹⁶ está com a outra parte, vinte e poucos, 21, não sei, está dividido né, então as turmas são divididas [...]” (PE2). E ao ser questionada acerca de qual maneira essa divisão ocorre, descreve:

Então, aqui me parece, assim, que os professores assumem as turmas. Geralmente se divide duas turmas para cada professor, então acaba ficando o mesmo número, por exemplo, eu tenho uma turma inteira, com cinquenta e poucos alunos, aí dividiu essa turma em duas, só que eu dou aula para as duas turmas então eu tenho cinquenta e poucos alunos. (PE2)

Ante ao exposto, é possível perceber divergências na organização das turmas de estágio da mesma IES. Isso se dá pelo fato das disciplinas de Estágio Obrigatório nos anos iniciais do Ensino Fundamental I e II terem alunos de outros semestres, o que torna as turmas bastante numerosas, e que segundo a PE2: “[...] muita demanda para um professor só”. E, ainda, explica: “por exemplo, eu estou com o sexto semestre e o oitavo semestre aí tem outro professor com uma parte do sexto semestre e o pessoal do quarto semestre, são muitos alunos para um professor só” (PE2).

O que acontece aqui é que as turmas de estágio, de diferentes níveis, são divididas ao meio, metade para um professor e metade para outro, talvez para facilitar o acompanhamento dos estagiários, entretanto, o mesmo professor que está acompanhando metade de uma turma de Estágio Obrigatório nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, por exemplo, também

¹⁶ A “outra professora”, citada aqui pela PE2, refere-se a professora que, também, ministra a disciplina de Estágio Obrigatório nos anos iniciais do ensino fundamental I e II, mas que não está participando desta pesquisa por motivo de licença maternidade.

acompanha metade da turma no Ensino Fundamental II, sobrecarregando o professor orientador. Silva *et. al.* (2013) pontuam que:

Acompanhar os estagiários é um grande desafio levando em consideração a carga horária do professor supervisor, quantitativo de alunos e variedade de instituições. Porém, torna-se imprescindível ressaltar que é esse acompanhamento realizado de modo qualitativo que irá subsidiar os estagiários, ajudando-os articular os conhecimentos do curso com as práticas do estágio (SILVA *et. al.*, 2013, p.4).

O desenvolvimento e o cumprimento das tarefas de estágio não é algo simples, uma vez que o professor orientador da disciplina necessita de um olhar mais amplo para poder atender a grande demanda de alunos/estagiários, assim, analisando o rendimento deles em campo de atuação (SANTOS; ALMEIDA, 2015, p.4).

Para finalizar o quadro acerca da organização do ECSO na UFMS/CPNV, as participantes foram questionadas quanto a seleção das escolas de educação básica no qual são realizados os estágios. Cabe salientar que a formação dos profissionais da educação requer a articulação das escolas de educação básica com as IES, bem como uma boa relação entre os pares para que assim o aluno possa ser inserido em seu futuro ambiente de trabalho. Quanto a essa relação na UFMS/CPNV, PE1 explica:

A gente tem uma excelente relação com a diretoria de ensino, a gente tem uma excelente relação com a rede municipal de educação, a gente vai nas escolas e conversa com as diretoras e as coordenadoras da rede municipal da importância do estágio e da importância de receber os alunos, e a gente vê a disposição da escola em receber esses alunos, aí as escolas que aceitam participar, receber os alunos, a gente faz essa parceria. A maioria das escolas, aqui, aceitam fazer essa parceria e elas recebem os estudantes e esse processo contribui tanto para os alunos quanto para as escolas (PE1).

PE1 ressalta, ainda, que a escolha dessas escolas se baseia “basicamente pelo nível de ensino e pela disponibilidade em receber os estudantes” (PE1). Já a PE3 expõe que não houve uma escolha, como é possível perceber em sua fala: “olha, no meu caso foram as que aceitaram” (PE3), e explica:

[...] as de estágio em gestão, os alunos procuraram as escolas e os gestores que aceitaram o estágio, aí eu fui conversar com todas elas, [...] agora em Trabalho e Educação são as que têm convênio firmado, acordo de cooperação firmado né, a instituição que tem esse acordo, no caso é porque ela aceita também estágio (PE3).

Entende-se que para que haja o estágio nas escolas ou instituições da cidade, há inicialmente um primeiro contato, dos professores orientadores, para firmar parceria/acordo entre a IES e escolas e instituições de ensino da cidade, como é visto no final da fala da PE1 e

na fala da PE3. Posteriormente, os alunos que decidem em que Escola e Instituição irão estagiar, com base nos lugares concedentes. Conforme Capítulo II, do Título II, do Regulamento do Estágio Obrigatório do Curso de Pedagogia – CPNV:

Parágrafo primeiro: O Estágio Obrigatório será realizado, preferencialmente, na cidade de Naviraí/MS, em escolas e instituições conveniadas com a UFMS.
Parágrafo segundo: No caso de estágio em outros municípios, o professor Orientador poderá contar com a colaboração dos membros do COE para a realização de visitas in loco (UFMS, 2016, p.103).

Haja vista, a seleção das escolas e instituições em que são desenvolvidas o ECSO do Curso de Pedagogia da UFMS/CPNV se dá por meio de acordo ou parceria, pautadas no PPC e no Regulamento de Estágio do Curso, no qual dá preferência para lugares conveniados do próprio município, e em casos especiais, permite a realização em outras cidades por meio da colaboração e acompanhamento de algum membro da COE.

Ao observar as pesquisas relacionadas ao ECSO nos cursos de formação de professores, quanto o local de desenvolvimento dos estágios, estes são realizados, na maioria das vezes, em escolas e instituições públicas. Isso se dá pelo fato desses ambientes contribuírem para a inserção profissional dos alunos egressos, visto que as escolas públicas se constituem em espaço especialmente privilegiado para a aprendizagem profissional, uma vez que nelas emergem, de modo mais evidente, as contradições da educação escolar no País. (PIMENTA; LIMA, 2018).

Pimenta e Lima (2018) pontuam, ainda, que os professores orientadores, ao encaminhar seus alunos estagiários a essas instituições, buscam colaborar com a realidade escolar por meio dos estágios. Essa preocupação é vista na fala da PE3:

No planejamento da intervenção eu sempre trabalho com a ideia de o estágio tentar contribuir com a instituição de alguma forma. Então, que a instituição apresente uma necessidade, uma demanda ou um problema, o que os alunos poderiam pensar a respeito? Eles podem refletir sobre isso e propor alguma coisa. Então, não é no sentido de solucionar, mais no sentido de contribuir pra realidade escolar, com o cotidiano (PE3).

Essa dinâmica só acontece quando se tem a interação entre as partes, professor orientador e aluno estagiário, na busca para entender melhor a realidade da escola ou instituição por meio de orientações que visam o bom desenvolvimento do estágio. O que nos leva para o próximo item, que trata do acompanhamento das atividades dos alunos estagiários, bem como a forma como os mesmos são avaliados.

4.3 Acompanhamento e avaliação do estágio

Há de se considerar que a organização, o modo como o estágio está sistematizado, influencia diretamente no seu desenvolvimento. Instância privilegiada de articulação entre o estudo teórico e os saberes práticos, o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório necessita ser organizado e planejado de modo coerente com os objetivos que pretende atingir, para tanto, o acompanhamento das atividades, feitas pelo Professor Orientador de Estágio, é fundamental nesse processo de desenvolvimento formativo.

Segundo o Art. 21 do Regulamento de estágio do Curso de Pedagogia da UFMSN/CPNV o acompanhamento das atividades realizadas pelo aluno estagiário é de responsabilidade do Professor Orientador de Estágio que procederá à orientação das mesmas no horário destinado à orientação de estágio no curso, devendo manter registros próprios de controle e participação dos alunos estagiários nessa atividade (UFMS, 2016, p. 106).

A esse respeito, o acompanhamento dos professores orientadores de estágio, perpassa algumas etapas até o desenvolvimento das atividades nas escolas. A orientação, por exemplo, feita de maneira compartilhada ou individual tem papel fundamental na organização do estágio. As atividades desenvolvidas nas orientações, seguem o mesmo modelo basicamente, partindo do contato com as instituições campo, reuniões com os estagiários nas diversas etapas pelas quais estes passam, contatos com gestores das escolas e da instituição do estagiário, organização dos aspectos burocráticos para inserção do estagiário no campo, discussões teóricas, além do acompanhamento do estagiário nas atividades de campo (PINTO, 2014, p. 5098).

Esse modelo é percebido na fala da PE1, que explica:

[...] a gente começa o ano indo nas escolas, conversando com a diretora sobre a importância da parceria, que é nesse processo de parceria que acontece a formação do aluno no estágio, a gente vai em cada escola da rede municipal, conversa com o diretor a forma como vai acontecer o estágio de cada etapa, eles conversam com os professores e a gente vê quantas duplas eles vão poder receber, depois disso a gente explica tudo que vai acontecer para eles, quais vão ser as etapas, e no primeiro dia de aula, aqui na universidade, os alunos escolhem a turma, aí pegam os documentos e podem ir para escola (PE1).

Conforme o exposto, os cursos de graduação, na área de formação de professores, seguem uma linha de organização na maneira em que acompanham seus alunos. Seguindo essa premissa, no que se refere ao acompanhamento, propriamente dito, das atividades desenvolvidas na escola durante o estágio PE1 continua:

[...] durante a observação e coparticipação eu não vou para escola, então, eu só vou acompanhando, conversando com os alunos o que eles relatam, e no processo de regência que a gente efetivamente assiste a aula do aluno, e vê o que ocorreu, como ele foi. Nesse momento, também, a gente conversa com o

professor, como ele tem que fazer a avaliação dele, a gente pergunta como ele foi nos outros dias, se foi tudo bem [...] (PE1)

Esse processo de acompanhamento também é percebido na pesquisa de Pinto (2014, p.5098), em que a autora expõe que há: “[...] Acompanhamento do estagiário nas atividades de campo, orientação presencial em sala de aula, nas instituições campo de estágio, observação de suas aulas, revisão dos seus planos de ensino, contatos com os professores titulares das escolas”. Cabe lembrar que são atribuições do professor orientador acompanhar, orientar e avaliar os estagiários, bem como, visitar o local de Estágio sem aviso prévio (UFMS, 2016, p.105).

Nesse sentido, a PE3 relata que acompanha as atividades de estágio, nas instituições campo, presencialmente: “eu vou, eu faço um cronograma, [...] as vezes eu não consigo ir todos os dias, às vezes, o fulano vai estar lá dez dias e eu não consigo ir as dez vezes, mas eu vou, converso com as pessoas, converso com o aluno lá (PE3)”. Além disso, a PE3 relata que faz contato com as escolas/instituições para conversar e dar algum retorno e expõe: “assim, ocupa bastante tempo”.

Todo o processo descrito demanda condições específicas para que o desenvolvimento do trabalho de orientação decorra com qualidade, como foi possível observar nas falas das professoras de estágio, é um trabalho com várias etapas e que de fato ocupa bastante tempo, principalmente no que se refere a assistir as regências. Nessa direção a PE2 ressalta: “Então você faz esse acompanhamento, ele é bem complicado porque a gente faz uma, duas visitas, então, o aluno sempre se prepara mais quando o professor vai visitar” (PE2).

Mesmo estando expresso no Regulamento de Estágio do Curso “visitas sem aviso prévio, nota-se na fala da professora PE2 a insatisfação ao considerar que o estagiário sabe o dia em que será feita a visita, deste modo, acaba se preparando mais. Ainda sobre a forma de acompanhamento das atividades de estágio, a PE2 revela usar as mídias sociais: [...] eu particularmente peço fotos ou vídeos, para que encaminhem no nosso grupo do *WhatsApp*, que também dá para acompanhar”.

Os docentes podem utilizar os recursos digitais na educação, principalmente a Internet, como apoio para a pesquisa, para a realização de atividades discentes, para a comunicação com os alunos e dos alunos entre si, para a integração entre grupos dentro e fora da turma, para publicação de páginas web, blogs, vídeos, para a participação em redes sociais, entre muitas outras possibilidades (MORAN, 2013, p. 36-46).

Desde a década de 90, com a chegada da Internet, a conexão entre as pessoas ficou mais fácil, as mídias sociais, por exemplo, têm o objetivo de integrar, compartilhar informações em comum, entreter e aproximar pessoas. Percebe-se que na atualidade muitos professores e alunos

se conectam para a troca de conhecimentos e construção do saber, seja na realização de alguma pesquisa, organização das aulas, envio e acompanhamento de atividades, essa interação otimiza o tempo, amplia o diálogo com os estudantes tornando o trabalho mais dinâmico.

Tendo em vista organização, acompanhamento e orientação, as professoras de ECSO foram questionadas, também, sobre como ocorre a avaliação dos alunos estagiários. Entende-se que o planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados (ZABALA, 1999, p. 17).

Ressalta-se que conforme exposto no Cap. XI do Regulamento de Estágio do Curso de Pedagogia da UFMS/CPNV, parágrafo único, a avaliação deverá ser realizada “exclusivamente, pela análise do conteúdo presente nos relatórios parciais e finais entregues pelos alunos estagiários, como também pela intervenção realizada no ambiente de estágio que deverá ser acompanhada, de forma direta, pelo professor Orientador” (UFMS, 2016, p. 107).

Em conformidade ao exposto está a resposta da PE2, que diz:

A avaliação em si, ela é do relatório, tem também as visitas nas regências, então, o que a gente mais dá ênfase é o relatório final. Eles entregam um relatório numa pasta, e a gente avalia alguns itens que são importantes, [...] o plano de aula, o relato da aula e o relato de experiência desse aluno, fazendo essa relação com a teoria. Então a avaliação é basicamente a partir do documento que eles entregam que é o relatório final, mais tem essa parte também que a gente faz as visitas, observa as aulas (PE2).

Em suas falas, as professoras deixam transparecer diferentes interpretações sobre a questão da avaliação do estágio a PE3, por exemplo, compreende avaliação como um processo contínuo, em que seus alunos passam por constante avaliação:

Olha, avaliação pra mim é um processo, então eu avalio os alunos desde que começa a disciplina, se vem na aula, se vem na orientação, se participa, se cumpre os prazos, se vai lá na escola conversar, se retorna, se entrega a documentação na data combinada, se realmente vem planejar, vem tirar dúvidas, vem até a orientação para planejar a intervenção. Na intervenção, se acata o que a gente sugeriu, o que a gente orientou, a questão da postura, do comportamento, a forma como se relaciona com as pessoas lá. Aí, tem a avaliação do supervisor do estágio, do professor, quando é no caso da escola, ou de alguém responsável pela instituição quando é a disciplina de Trabalho e Docência, [...] no geral, eu entendo que a avaliação é durante todo o processo, né. (PE3)

Para Luckesi (2008) a avaliação é considerada um ato democrático e amoroso. Democrático, pois não exclui as pessoas, promovendo igualdade de condições de aprendizagem. Amoroso, pois nas palavras de Freire (2001), significa acolher os educandos de

maneira afetiva e sensível. Nesse sentido, é possível perceber aqui uma maior preocupação com procedimentos de avaliação contínua, por meio de diagnósticos, elaboração de projetos, relatórios parciais e outros, do que com avaliação classificatória, por meio de provas e relatórios finais. Não que isso não seja cobrado, visto que é exigido pelo Regulamento de Estágio do Curso, entretanto, essa metodologia não é a principal fonte de avaliação.

Não obstante, a PE1 expressa em sua fala o passo a passo de como realiza a avaliação de seus alunos estagiários:

Bem, a avaliação dos estudantes ela ocorre primeiramente nas aulas, pela leitura do texto, pela discussão que eles fazem da teoria, pelo engajamento na discussão sobre o referencial teórico, além disso, a avaliação é feita pelos professores que eles estão observando e coparticipando, então, no dia que eles escolhem uma sala para fazer a regência, eles entregam uma folha de avaliação para a professora da sala, aí ela vai preencher de acordo com o que eles fizeram na regência, tem alguns itens que elas tem que elencar e tem um item um dissertativo que elas podem escrever (PE1).

Assim como a PE3 a professora PE1 considera a participação nas aulas e interação dos alunos um meio avaliativo. Há de se destacar, também, que a opinião, o retorno dado pelo professor supervisor do estágio, aquele ou aquela que recebe o aluno em sala, é muito importante, visto que está presente em todo momento do estágio, observação e coparticipação, colabora na elaboração do projeto que será desenvolvido em sua turma, e presencia o desenvolvimento do mesmo. dadas as circunstâncias esse feedback é importante para avaliação, e segundo a PE2 é preciso “[...] confiar no que o professor supervisor fala, né”.

Além disso, a PE1 expõe que: “Além da avaliação da professora da sala de aula tem a avaliação que eu faço”, e acrescenta “[...] então, é um processo que a gente vai acompanhando o aluno para ver como ele está se engajando nas atividades” (PE1). Outro ponto importante a ser destacado, é o fato dela avaliar se os alunos estão fazendo a ligação teórica do que foi aprendido em sala, seja na disciplina de estágio ou em outras, por meio da elaboração do projeto, “[...] eu tenho uma reunião com eles e aí eu vejo se eles estão conseguindo preparar atividades que estejam de acordo com aquele referencial teórico que foi trabalhado não só no início da disciplina, mais nas outras disciplinas também” (PE1).

A realização do estágio em forma de projetos desenvolve uma atitude de autonomia e de criatividade dos estagiários, uma vez que possibilita a descoberta de espaços de intervenção significativa para sua formação e para as escolas. O projeto desenvolve uma atitude de cooperação dos estagiários com o professor orientador e destes com os profissionais das escolas, formando uma verdadeira comunidade de formação (PIMENTA; LIMA, 2018, p.3070)

Por meio dessa metodologia é possível considerar o sujeito como parte de uma coletividade de formação, possibilitando a compreensão de como o sujeito e a coletividade se constroem ao realizar ações que lhes dão sentido. A realização da atividade educativa revela diferentes formas de participação e como estas se desenvolvem de modo a concretizar o objetivo coletivo (PIMENTA; LIMA, 2018).

Voltando a avaliação, a PE1 continua:

[...] depois eu assisto parte da regência deles, de um dia que eu vou de acordo com o que a gente agendou, mas eles não sabem o momento, eu posso ir em qualquer dia de regência que eles estão realizando. Nesse dia, eu faço anotações no caderno e, finalmente, o último ponto da avaliação é a correção do relatório, eles me enviam por e-mail o relatório, aí eu faço a correção de cada um dos relatórios, [...] então, eu faço a correção do relatório, envio de volta para eles e aí no último dia da disciplina eles me entregam em um CD, com toda documentação dentro de um envelope. Eu checo CD por CD, vou conversando com eles sobre o que eles aprenderam e também sobre o que eu observei no estágio, os pontos que devem ser mantidos e também os pontos que eles podem refletir sobre. (PE1)

Entende-se que esse método avaliativo tem por finalidade possibilitar uma análise crítica do processo, tendo em vista o desenvolvimento de todos os envolvidos. No que se refere especialmente aos estagiários, importa verificar até que ponto o estágio (e o projeto) possibilitou seu avanço no sentido da construção de sua identidade e profissionalização docente (PIMENTA; LIMA, 2018).

Conforme exposto, a avaliação está presente desde o momento de interação, participação nas aulas e orientação. É claro que há os instrumentos avaliativos, como plano ou projeto de ensino, relatórios e ficha, entretanto, é possível observar nas falas das professoras o conjunto de ações que possibilitam julgar se esse aluno estagiário desenvolveu um bom trabalho ou não, tudo isso partindo de discussões, interação com outras disciplinas e cumprimento do que está posto no PPC e Regulamento do Estágio.

4.4 Relação Universidade/Escola: Professor supervisor de estágio e o Professor da educação básica

Nos processos de formação docente, aprendemos entre o chão da escola e o da universidade, que as parcerias fortes com a escola são uma importante articulação que o estágio pode fomentar, especialmente quando a formação de professores ocorre na perspectiva de conformação entre os formadores universitários e os docentes de estabelecimentos que acolhem os estagiários (AROEIRA, 2015, p.1988).

Ferreira (2019) cita Marcelo Garcia (1999) que caracteriza essa relação sob três óticas, sendo a primeira delas a de “consonância” que diz respeito a preocupação em garantir que a universidade seja consistente com o que a escola oferece, ou seja “o conhecimento de base é o que advém da investigação”. A segunda é a “dissonância crítica” por meio desta a universidade busca incentivar nos professores em formação uma ação autocrítica, para que não haja um “excessivo realismo” de modo que não desenvolvam uma prática de “perspectiva utilitária e conservadora”.

A terceira e última é denominada “ressonância colaborativa”, nesta o “o objetivo dos formadores de professores não é apenas ensinar aos alunos práticas como ensinar” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 100). Neste sentido está ótica visa um ambiente colaborativo entre as instituições, por meio da elaboração e realização de projetos em conjunto, desenvolvendo não apenas a prática de ensino, mas também facilitadora do desenvolvimento profissional dos sujeitos das instituições envolvidas neste processo.

Nesse sentido como se relaciona o professor do Ensino Superior e o professor da Educação Básica? O professor da Educação Básica contribui e/ou auxilia durante o estágio?

As professoras participantes desta pesquisa indicam em suas representações quanto ao tipo de relação entre elas e os professores da Educação Básica durante a prática do ECSO, PE1 e PE3 apontam um bom relacionamento e que utilizam o diálogo como base para tal “[...] assim, conversando a gente consegue ajustar e atender ambas as partes, é um exercício que a gente faz de dialogar, né” (PE3). No entanto PE2 especificou que seu relacionamento com o professor da educação básica se dá apenas no momento de suas visitas de supervisão do ECSO e em nenhum outro momento:

É, eu particularmente tenho um contato mínimo com o professor, somente, acabo conhecendo ele no dia da visita porque é muito raro você ter uma convivência, uma relação de conversa. Então, eu conheço só no dia em que eu faço as minhas visitas, e não tenho nenhum outro contato (PE2).

Essa falta de contato mais próximo com o professor supervisor do estágio talvez se dê pelo fato da própria escola ou instituição social fazer a mediação entre o professor que receberá o estágio e o aluno estagiário. “A gente não faz uma escolha do professor né [...]. A gente conversa com a escola, daí o professor que decide se ele quer participar, então, ele quem decide receber o aluno (PE1). Em consonância ao exposto PE2 corrobora: “geralmente a direção ou a coordenação é quem orienta o aluno para qual turma ele deve procurar, qual é o professor daquela turma [...] o professor se coloca à disposição, e na hora que o aluno vai conhecer a escola ele já sabe onde vai desenvolver o estágio (PE2).

A esse respeito, para que os estágios possam se aproximar da realidade que aguardam os futuros professores, e possa contribuir para uma boa experiência para os alunos estagiários Lüdke (2009) aponta que essa parceria requer um maior envolvimento dos professores que atuam na universidade e os que atuam na educação básica.

[...] É necessário existir uma definição de papéis e de responsabilidades a serem assumidas pelas IES e pelas escolas, no sentido de conseguirem estabelecer vínculos institucionais e, ao mesmo tempo, compartilharem certos encargos na Formação Inicial de Professores (WINCH *et. al.*, 2006, p.8).

Mesmo expondo que a escola é quem faz a mediação entre o professor e estagiário a PE1 explica que inicia sua relação com o supervisor de estágio na Educação Básica muito antes dos alunos em formação adentrarem as salas de aulas.

[...] A gente vai no início do ano, começa esse estabelecimento de confiança, deles saberem que eu vou ter construído o projeto junto dos estudantes, que eles vão ter estudado o referencial teórico, de que os alunos estarão lá para refletir, para aprender e não para criticar a prática do professor, mas para refletir sobre as práticas que estão sendo desenvolvidas. Então, esse caminho é muito importante, as professoras contribuem imensamente para formação dos estudantes, porque por exemplo, aqui na universidade tem coisas que a gente não consegue falar sobre. A gente não dá conta, precisa da escola (PE1).

Em consonância a fala de PE1 Jesus (2019, p.48) caracteriza a formação inicial como um “importante momento no percurso formativo dos professores, pois é o período em que os futuros docentes poderão construir as bases de sua profissionalidade em articulação ao contato com a realidade da escola”.

Ferreira (2019) defende que a as escolas sejam vistas como um lugar indispensável para aprendizagem do futuro professor, pois é importante construir uma “relação de aproximação entre a formação e o trabalho”. Assim sendo quando indagadas se o professor da Educação Básica contribui e/ou auxilia durante o ECSO, as entrevistadas concordam que o professor que está na sala de aula contribui e auxilia o estagiário de pedagogia, pois segundo PE2 mesmo uma ação negativa pode contribuir para formação.

[...] eu converso muito com meus alunos e as vezes eles contam: - A, professora, o professor fez isso, fez aquilo que eu não concordo, não gostei! Eu falei: - Olha, você tem que pensar assim, ele está contribuindo para sua formação tanto para o bem quanto para o mal, no sentido de eu não vou ser igual a ele. Então, se você tem alguma coisa com aquele professor que você não concorda, naquele momento, você não vai bater de frente, você não vai entrar em discussão, ali você está precisando dele, [...] tem aluno que fala: - Mas professora, aquele professor só grita em sala e a gente fica ali sem saber o que fazer; eu falo: - Olha, você está vendo como não deve agir quando você

for professora. Então, de certa forma você aprendeu com aquela pessoa também, ele acaba contribuindo de uma forma ou de outra (PE2).

A esse respeito, a PE3 explica que a contribuição na formação dos estagiários, seja ela positiva ou não, vinda dos professores supervisores de estágio está ligada ao seu perfil docente.

Olha, eu tenho percebido assim, se as pessoas são profissionais, se elas são comprometidas, se elas são responsáveis, eu acho que elas sempre contribuem para formação do estagiário né, porque ela ajuda, ela orienta, ela dá dica, ela coloca o aluno para ajudar, para participar, ela dá coisa para o aluno fazer, realmente conversa, dialoga, sugere. Então, eu acho que ela contribui muito, mais assim, conforme o perfil dela, se ela tem esse perfil, se tem claro a sua função social, seu papel (PE3).

Entende-se aqui que este perfil não está relacionado aos saberes dos professores regentes, mas ao modo como estes se comprometem, como lidam e como dão suporte àquele aluno que está estagiando em sua sala, pois muitas vezes, mesmo concedendo a permissão para estagiar, não constituem vínculo com os estagiários. Talvez isso aconteça porque os professores supervisores de estágio, muitas vezes distantes de fundamentação teórica sólida, enxergam nos estagiários, figuras capazes de questionar suas práticas pedagógicas (MILANESI *et al.*, 2008).

É necessário que haja a compreensão de ambas as partes, que o estágio é elemento essencial na formação e não campo de julgamento. Percebe-se que no cotidiano da sala de aula existem muitas situações a serem observadas, analisadas e, algumas vezes, resolvidas para o bom andamento do estágio. Se os envolvidos exercitarem a reflexão crítica, aprenderão com as situações podendo rever suas teorias e práticas, a fim de justificar seus atos e convicções no modo de ensinar.

A interação entre professores regentes e os estagiários é fundamental para a formação docente do acadêmico (RODRIGUES, 2008, p.18). Essa interação influencia nas contribuições e nas trocas que ocorrem no estágio, e claro, essa troca proporciona muitas experiências. Portanto, quando a PE1 é questionada se considera que o professor regente da educação básica auxilia ou contribui, de maneira significativa, para a formação docente, pondera:

O professor da educação básica ele auxilia porque ele vai receber o estudante na escola e vai contribuir, primeiramente, para o estudante compreender a criança que está na sala de aula, que práticas podem ser desenvolvidas com cada idade, eles vão observar como o professor interage com o aluno (PE1).

Esse auxílio, vindo dos professores supervisores, torna-se muito importante pois segundo Milanesi *et al.* (2008) para muitos estudantes o momento do estágio é a primeira oportunidade de contato com a realidade da escola no papel de professores e que é comum que este fato cause tensão e receio nos estagiários, porém normalmente esse medo é vencido quando

eles são bem acolhidos pelos professores regentes e pelos gestores das escolas campo. Como é visto na fala da PE1 ao exemplificar:

Tem um aluno no curso de Pedagogia, um homem, que ele estava super receoso com estágio na educação infantil, falei: - não! vamos conversar, você vai gostar, a gente vai refletindo quais são os medos, as tensões. E assim, ele foi lá e fez o estágio, e no momento da regência, quando estavam desenvolvendo as atividades, tiveram alguns momentos que ele tinha que dar o banho nas crianças, e a professora ajudou ele imensamente, ensinou ele como que era para dar o banho, como era para trocar a fralda, explicou muito bem. Então, ele super elogiou né, porque essa questão dele ter dado banho na criança, dele ter trocado a fralda e da professora falar para ele dá importância de também ter homens na educação infantil, contribuiu imensamente para ele se sentir bem recebido. Então, as professoras tem um papel fundamental também nesse processo (PE1).

É importante ressaltar que as entrevistadas identificaram positivamente todas as formas de aprendizados proporcionadas com o ECSO, pois segundo elas a vivência possibilita ao estagiário o contato direto com a escola. Por meio da observação e interação eles podem aprender habilidades que propiciem um bom relacionamento com os alunos em sala. Nesse sentido a experiência dos professores da Educação Básica possibilita uma interação rica em saberes docentes, tornando este momento muito mais valioso quanto ao aprendizado.

Diniz-Pereira (2014) pontua sobre essa relação que, a visão prática proveniente do modelo da racionalidade prática traz uma necessidade de refletir a formação sob aspecto da prática exercida, uma vez que, compreende a educação como um método complexo. Dessa forma a vivência educacional de sala de aula ganha fluência se tornando reflexiva para que ocorra uma sistematização técnica da mesma.

Ainda com relação a contribuição na formação dos futuros pedagogos as entrevistadas explicitaram que a experiência em sala de aula, a visão que o professor da Educação Básica tem quanto a sala de aula, as práticas que este profissional vai aperfeiçoando ao longo de sua trajetória docente é grande fonte de conhecimento na formação dos futuros professores, é possível notar isso na fala de PE1:

Eu considero que o professor da educação básica contribui pra formação de professores, porque a universidade não consegue fazer essa formação sozinha, então ela precisa de parceiros para que os estudantes consigam aprender os conhecimentos teóricos de forma vinculada com o que está acontecendo com a prática, e isso vai acontecer quando aluno vai para escola e ele entra em contato com o que acontece na sala de aula, lá na sala da educação básica. Então, o professor da educação básica vai contribuir para esse processo formativo do estudante (PE1).

Nesta perspectiva, acredita-se que um trabalho de parceria entre universidade e escola é de extrema importância para que o estagiário possa ter acesso a todos os conhecimentos relativos à profissão se envolvendo em atividades contextualizadas. Essa cooperação recíproca contribuirá muito para a formação do futuro professor, acrescentando, além dos conhecimentos adquiridos na universidade, os saberes docentes compartilhados durante a experiência do estágio (DANIEL, 2009, p.15).

Compreende-se que para que se alcance realmente uma parceria formativa entre IES e escola ou instituição social, por meio do professor ou regente ou responsável que pela instituição que recebe os estagiários, é indispensável que haja uma maior articulação entre os pares. Que essa relação não fique apenas no nível das formalidades, contato para firmar parceria ou acordo, como exposto em algumas falas das participantes.

Dada a importância das relações entre IES e escola, esse contato é pouco se considerarmos que o professor orientador e o professor supervisor só se encontram quando o aluno estagiário desenvolve seu projeto ou plano de aula na regência. A pesquisa de Mira e Romanowski (2012) evidencia que a relação entre a universidade e as escolas de educação básica vem se apresentando como um dos aspectos mais frágeis do estágio supervisionado. Ademais, julga-se que o pano de fundo para uma possível alteração desse quadro encontra-se na questão da compreensão do estágio como parceria efetiva entre IES e escolas, uma parceria em que também a escola e seus profissionais tenham possibilidade de perceber seu papel como instituição formadora.

Nesse sentido através das falas das professoras, mesmo tendo pouco contato com a escola, bem como, com os professores regentes, todas acreditam manter uma boa relação com os mesmos, e que por meio do ECSO é possível perceber a importância do papel do professor da Educação Básica para a formação dos futuros professores, visto que essa vivência escolar pode ser decisiva sobre a maneira como o futuro pedagogo se sente na escola e na sala de aula, e ainda sobre as perspectivas que este possa vir a ter com relação a prática da profissão docente.

4.5 Dificuldades para um estágio significativo e de qualidade

Nos estágios, os futuros professores e os professores formadores da universidade têm oportunidade de se depararem com a complexidade que caracteriza o cotidiano das escolas, e isso faz surgir oportunidade de reflexão crítica acerca desta realidade, de analisar a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas e de construir alternativas para os problemas que possam existir. Nesse sentido, o estágio é uma atividade curricular chave

para a concretização de um modelo formativo que melhor prepara o futuro professor para o enfrentamento das demandas da prática pedagógica (PIMENTA; LIMA, 2018, p. 3845).

Considerando seu espaço formativo e todas as experiências vivenciadas durante o seu desenvolvimento, o Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório é constituído, também, de desafios, insegurança e incertezas. Nesse processo é possível encontrar algumas dificuldades que perpassam as nuances da burocracia, problemas relacionados aos estagiários indo até as dificuldades encontradas pelos professores orientadores no processo de acompanhamento de seus alunos.

A esse respeito PE1 considera que nesse processo de acompanhamento dos estagiários não têm muitas dificuldades, mas acrescenta “[...] o único desafio que a gente tem é a grande quantidade de alunos, por isso eles estão organizados em duplas[...]”. essa dificuldade também é percebida pelas professoras PE2 e PE3.

Para mim, a maior dificuldade é o número muito alto de estagiários e geralmente eu não dou conta de acompanhar todos, estar perto de todos, [...] então, a maior dificuldade para mim é um número muito grande de estagiários, e eu não dou conta num semestre de acompanhar como eu devia, corrigir plano de aula, tudo certinho, de todo mundo, visitar mais de uma vez o estágio, acompanhar de perto os problemas, conhecer o professor supervisor (PE2).

Olha, quando é a turma toda, são 40 alunos, eu acho difícil né, principalmente quando o pessoal vai planejar a intervenção, que eu costumo olhar todas as propostas, dou sugestão, ajudo, apoio. Aí, assistir essas intervenções quando o grupo é grande é um dificultador, e o professor de estágio ele tem que rebolar pra acompanhar tudo isso. (PE3)

O processo de acompanhamento muitas vezes não é fácil, o professor considerado um bom formador esforça-se para ser e estar presente junto ao aluno, ajudando-o a articular os diferentes conhecimentos construídos e refletidos no contexto do curso de formação e na realidade escolar vivenciada nos estágios, prestando atenção, sempre, na maneira como o aluno atua e enfrenta as dificuldades e desafios (AZEVEDO; ANDRADE, 2011, p.159).

Alarcão (1996), analisando a situação em diversos países, aponta problemas como o elevado número de alunos nas turmas e as dificuldades dos professores da universidade, que muitas vezes não recebem o devido reconhecimento por ministrar e orientar o ECSO. “Isso indica a necessidade de explicitar e valorizar o estágio como um campo de conhecimentos necessários aos processos formativos” (PIMENTA; LIMA, 2018, p.1506).

Para o aluno estagiário esse processo, em muitos casos, também não é fácil, essa preocupação é vista na fala da PE1:

[...] eu percebo que os nossos estudantes, muitos deles, são trabalhadores, então na verdade eles têm dificuldade de encontrar um horário para que eles trabalhem, estudem e realizem o estágio. Então, muitos deles por exemplo tem que realizar o estágio nas férias, então, eles têm que agendar férias para realizar o estágio, daí a gente tenta, [...] alguns casos o aluno não consegue um acordo com o patrão né [...] (PE1).

Essa dificuldade é muito presente nas IES, não somente nos cursos voltados a formação docente, mas, também, em todas as graduações. Muitos alunos trabalham e estudam, esta jornada é considerada cansativa, e, quando é chegado o momento do estágio há a preocupação com a forma em que será desenvolvido, visto pela fala da PE1 que o estudante não consegue a liberação do trabalho.

Nesse momento muitos alunos desistem de realizar o estágio e até mesmo da graduação, por motivos financeiros e por ser uma jornada exaustiva. Mesmo com a oferta de bolsas e auxílio, essa assistência não atinge uma totalidade, com isso, passa a ideia de educação para todos, portanto, a implementação e o acompanhamento de políticas públicas educacionais, tendo por base a igualdade de oportunidades de acesso e permanência nas IES, é uma condição necessária. É importante a possibilidade cada vez mais ampla de acesso dos estudantes ao Ensino Superior, porém, assim como nos demais níveis de ensino, essa condição é necessária, mas não suficiente (VITELLI, 2013, p. 31).

Outro problema apontado na fala de uma das professoras, refere-se a disciplina de estágio pertencente ao eixo de aprofundamento em Gestão Escolar, segundo a PE3 [...] uma dificuldade que eu sinto, no caso de gestão, é a aproximação com o diretor, o que seria o grande foco do estágio né [...], e explica:

E assim, uma dificuldade que eu identifiquei, que é na parte do diálogo com o diretor da escola, algumas questões específicas para o diretor, nessas duas vezes que foi realizado esse estágio, ficou muito claro que os diretores não querem estagiários atrás deles, eles delegam para os coordenadores, então, foi essa dificuldade de aproximação com a direção, [...] olha, dessa última turma que eu dei gestão, os diretores que estavam presentes na intervenção, não chegou a cinquenta por cento e muitas vezes nem a coordenação estava presente, mais como estava marcado né, foi realizado. (PE3)

Libâneo (2004) considera que [...] “a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”. (LIBÂNEO, 2004, p.101). Deste modo, o estágio em gestão escolar proporciona ao acadêmico a oportunidade de acompanhar a rotina da equipe gestora, direção e coordenação pedagógica, conhecer as atribuições, se há a efetivação do trabalho coletivo que envolve todos os profissionais da instituição e a comunidade externa, deste modo, propiciando ao estagiário a reflexão acerca da organização real da escola.

Entretanto, como ressaltou a PE3, em muitos casos essa experiência não é completa, visto que o contato com os gestores é ínfimo, mesmo permitindo a realização do estágio em suas escolas, muitos não participam desse processo., influenciando diretamente na experiência formativa dos alunos estagiários. Essa ausência talvez se dê pelas inúmeras funções desempenhadas pelos gestores.

Assim, o estágio em Gestão Escolar possibilita o contato com um setor que, por vezes, se encontra mais fechado ou de difícil acesso por ser um trabalho burocrático e bastante específico. Contudo, ele ainda proporciona para os estagiários uma visão mais ampla da dinâmica escolar, de seus aspectos legais, da rotina burocrática, da tomada de decisões, de uma aproximação com as orientações advindas dos segmentos superiores aos quais as escolas estão submetidas. Ainda, possibilita a visão da escola em sua dinâmica macro, tendo como meta assegurar aos estagiários experiências na educação básica acerca da organização e gestão de sistema de ensino, a partir do enfoque da gestão democrática (SILVA *et. al.*, 2018).

Dadas as relevâncias, o contato direto com esses gestores torna o desenvolvimento do estágio mais rico, visto que é podido entender o papel de cada um na organização escolar, podendo assim desenvolver um bom trabalho no estágio. Na ausência destes, pode acontecer dos estagiários desenvolverem papéis que não corresponde ao desenvolvimento de suas atividades, “[...] já aconteceu várias vezes de a escola querer que os alunos façam alguma coisa e fugir do campo do estágio, aí eu vou lá e digo: - olha isso realmente não se relaciona com o estágio, com a proposta, não daria pra gente ajustar de tal forma?” [...] (PE3).

Pressupõe-se que esse problema ocorra pela falta de entendimento acerca do processo formativo que o estágio proporciona. Neste sentido a interação da IES, por meio do professor orientador do ECSO, com as escolas e instituições sociais é necessária para a compreensão do papel estagiário no desenvolvimento das atividades e a função da escola/instituição na formação acadêmica. Para que isso aconteça, o diálogo entres os pares é sempre importante.

A falta de comunicação, de proximidade com o local no qual o estágio é desenvolvido, pode gerar alguns transtornos no desenvolvimento do estágio conforme exposto na fala da PE3:

[...] já teve situações de refazer, ter que reformular, o aluno apresentar de novo, então aconteceu deu ir mais de uma vez por causa do mesmo grupo, já teve situação deu ir três vezes por causa do mesmo grupo, acertar algum detalhe, ou esclarecer algum mal-entendido né, porque um dos problemas que ocorre é o problema de comunicação, conversa, assim, desviada, então a gente tem que limpar pra continuar tendo essa parceria né, porque se você vai tendo problema, problema e não vai resolvendo, vai ficando aquele negócio marcado, então prezo muito por isso [...] (PE3).

A presença de problemas relacionados a falta de comunicação, seja entre escola e IES, professor e aluno, gestores e orientadores de estágio, precisam ser resolvidos da melhor maneira possível, do contrário, certamente influenciará na relação da instituição com a universidade. A esse respeito a PE2 expõe: “[...] eu já vivenciei uma experiência de que uma escola se negou, uma vez lá em [nome da cidade], a escola não queria estagiário [...]” (PE2).

São muitas as barreiras que impedem e obstruem a construção de um relacionamento efetivo entre a escola e a universidade e os seus sujeitos. Cabe destacar que a escola e a universidade são espaços de formação com objetivos diferentes, que acabam se afastando durante o processo de formação de professores, mas o ECSO é um vínculo que aproxima esses espaços e potencializa a importância do relacionamento de ambas as instituições (FERREIRA, 2019), portanto, manter contato e relação de proximidade torna essa relação mais fácil, principalmente na resolução de possíveis divergências.

Por fim, dos vários problemas ou dificuldades que possa existir no desenvolvimento do estágio, tanto para o aluno estagiário como para o professor orientador do ECSO, a PE2 faz uma colocação um tanto diferente do que é visto nas literaturas por aí referente ao estágio. Com relação ao acompanhamento de seus alunos estagiários expõe:

Então, tudo isso é muito trabalho, sem contar que eu tenho que ir com o meu carro, com a minha gasolina, enfim, são outras questões que acabam comprometendo o desenvolvimento do estágio (PE2).

São várias as adversidades no processo formativo do estágio, disso tudo fica a reflexão:

Por tempo vamos entender o transcurso, a sucessão de eventos e sua trama. Por espaço vamos entender o meio, o lugar material da possibilidade dos eventos. Por mundo entendemos a soma, que é também a síntese de eventos e lugares. De tal modo, nossa grande tarefa é a de aprender a definir o presente (a escola) segundo essa ótica (SANTOS, 1997, p. 41).

Considerando que o ensino é um fenômeno complexo, é importante o conhecimento das condições em que ocorre o estágio: a cultura predominante na instituição escolar, seus vínculos com a comunidade, com a organização e o funcionamento do sistema de ensino. O estagiário poderá compreender a experiência de estágio na escola situada historicamente no tempo, no espaço e no mundo. Esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações (PIMENTA; LIMA, 2018).

4.6 Percepções dos docentes sobre a importância do Estágio

No cenário da formação de professores o estágio sempre foi reconhecido como a parte prática nas licenciaturas, em contraposição à teoria. Para Pimenta e Lima (2018) “não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como “teóricos”, que a profissão se aprende “na prática”, que certos professores e disciplinas são por demais “teóricos”. Que “na prática a teoria é outra””. Ao centro dessa afirmação popular, está a certificação, no caso da formação docente, de que o curso “nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica” (PIMENTA; LIMA, 2018).

Isso acontece, muitas vezes, pelo fato de os currículos das licenciaturas constituir-se de várias disciplinas que não se conversam, e que não dão sentido a formação. Outro ponto a ser discutido é a falta de entendimento acerca da teoria e da prática e o entendimento de uma contrapõe a outra. Para Pimenta e Lima (2018, p. 375) “essa contraposição entre teoria e prática não é meramente semântica, pois se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular”. Desiguais porque compreende a prática apenas como o desenvolvimento do estágio, e que não há relação com a teoria, isso reflete em como ele é entendido na estrutura curricular.

A esse respeito, Militão *et. al.* (2019) constataram em sua pesquisa que:

[...] os normativos nacionais posicionam o Estágio Curricular Supervisionado como “componente curricular” sendo, portanto, um hiperônimo do qual derivam os hipônimos “disciplina”, “prática como componente curricular” e “estágio curricular supervisionado”. Assim, disciplina comporta uma menor especificidade de significado quando comparada com componente curricular.

De fato, no que tange a organização curricular do curso de Pedagogia da UFMS/CPNV, o estágio é considerado disciplina, pertencente ao componente curricular da prática, como visto em outro momento, e as professoras do ECSO compreendem o *status* que ele ocupa no curso, “[...] no projeto do curso ele é considerado uma disciplina [...]” (PE1).

Sim, aqui é considerado disciplina, então tem estágio obrigatório na Educação Infantil I e II, tem Ensino Fundamental I e II, e tem esse que é do eixo diversificado, ou Gestão ou Trabalho e Educação, que é uma disciplina teórica, então eles têm assim bem claro. Eu acho que está bem claro na grade do curso, na proposta do curso, o lugar desse estágio, a importância desse contato com a realidade né, com a prática (PE3).

Ao ter compreensão do lugar do ESCO na estrutura curricular do curso, as professoras partilham a importância do estágio no PPC de sua instituição.

O estágio tem um papel essencial no projeto político pedagógico do nosso curso né, os estudantes desenvolvem estágios, eles tem dois estágios obrigatórios na educação infantil, eles também tem estágios obrigatórios no ensino fundamental, eles também tem estágios que ocorrem fora desse

ambiente escolar, que seriam estágios que não são realizados na escola mais em outros órgãos, então, o estágio tem papel essencial na formação dos estudantes (PE1).

Portanto, a normatização interna da UFMS posiciona o estágio obrigatório como disciplina que, como explanado, pertence ao componente da prática, sua organização dá-se de modo descentralizado, portanto, suas especificidades, objetivos, formas de realização, carga horária, entre outros aspectos, estão previstos em regulamento próprio.

A esse respeito as professoras foram questionadas se consideram o estágio estar adequado a matriz curricular do curso. Todas concordam que sim, que o estágio se adequa ao curso, “[...] ele é desenvolvido para formar o pedagogo no geral, então, cada um dos estágios é pensado para contribuir para essa formação do licenciando em pedagogia” (PE1). Já PE3 expõe de uma forma diferente:

Eu acho que está, porque na última reformulação ele está começando no quarto semestre, Educação Infantil, quarto e quinto, sexto e sétimo no Ensino Fundamental, depois no oitavo o eixo Trabalho e Educação ou Gestão. Então, eu acho que talvez não dava pra começar antes, [...] eu defendo que dê de o início deveria ter contato com prática, não sei se talvez com o nome de estágio propriamente dito obrigatório, alguma outra interação para começar o estágio. Então, eu acho que corresponde estando no terceiro, quarto, quinto, sexto e sétimo (PE3).

Diferente da primeira resposta, a PE3 considera que a adequação está baseada no sentido de organização, de como o estágio está formulado na grade do curso e não no sentido da contribuição formativa, como na visão da PE1. A PE3 ainda sugere que o ESCO poderia ser iniciado mais cedo, pois na visão da PE2 o estágio:

[...] já começa tarde, e não deveria ir até o último ano ou último semestre, porque no último semestre o aluno já está muito atribulado com TCC, aí tem um ou outro que carrega uma DP, dar conta das atividades complementares e ainda estágio, então, o estágio poderia terminar no sétimo semestre, não ir até o oitavo (PE2).

Partindo da perspectiva que o estágio é campo de conhecimento, e que proporciona ao aluno contato com a realidade educacional, há de se considerar que o exposto pelas professoras PE3 e PE2 não seria uma ideia ruim, esse contato no início do curso poderia contribuir para o aluno entender se realmente quer seguir carreira docente. Segundo Pimenta e Lima (2018) um dos primeiros impactos que o aluno enfrenta é o susto diante da real condição das escolas e as contradições entre o escrito e o vivido, muitos alunos desistem ao primeiro contato com a instituição escolar.

Em contrapartida a PE1 considera que o momento em que se inicia o estágio, estabelecido na grade do curso, é adequado visto que os [...] os estudantes já tiveram um ano

no curso, então eles já puderam estudar algumas coisas, como os direitos da criança, a situação das crianças no Brasil, [...] então eles já tiveram a oportunidade de discutir primeiro essas questões, de refletir criticamente a situação. (PE1).

Na visão defendida pela PE1 os alunos ao iniciarem o estágio no segundo ano, como está posto no curso de Pedagogia da UFMS/CPNV, já possuem uma bagagem teórica que certamente contribui no momento do desenvolvimento do ECSO.

[...] as outras disciplinas são essenciais para que os alunos desenvolvam o estágio, a gente tem disciplina, por exemplo, de Infância e Sociedade que eles vão estudar a infância, a questão de que não existe uma criança ideal, a gente começa estudando por exemplo, Philippe Ariès, depois a gente vai pensar outros autores, que vão discutir a infância aqui no Brasil, como a professora e pesquisadora Anete Abramowicz que traz vários textos sobre educação e infância, por exemplo, e questões raciais. Então, esses temas são essenciais para que quando o aluno vai pro estágio ele não esteja esperando uma criança ideal né, e perceba que a infância possa ser vivenciada de várias formas. [...] todas as disciplinas vão possibilitar que os estudantes compreendam os direitos da criança, a forma como a criança aprende, que ela aprende através do brincar, da ludicidade da interação do diálogo. As disciplinas também contribuem para que os estudantes pensem a forma como está organizada a sala de aula, como estão distribuídos os móveis. Então, todas as disciplinas são essenciais para que nesse momento do estágio o estudante consiga olhar para aquilo que ele está vendo dentro da sala de aula, então as outras disciplinas, são como se elas fossem um óculos, que eles colocam pra pensar no que eles estão vendo na sala de aula, então, as disciplinas possibilitam essa conexão (PE1).

Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados (PIMENTEL; PONTUSCHKA, 2015). Essas ressignificações partem das experiências pessoais do aluno adjacente ao que é visto nas disciplinas em sala. Nesse sentido, a articulação entre o que é visto nas aulas e o estágio proporciona ao aluno estagiário uma reflexão mais crítica acerca das práticas experienciadas e desenvolvidas no estágio.

Sobre essa articulação, a PE2 considera que “[...] tem que ser feita pelo professor orientador a partir das aulas e das orientações[...].” e acrescenta:

O professor tem que trazer isso para o aluno, porque muitas vezes o aluno não enxerga isso nas disciplinas, e não consegue ver que aquela disciplina de estágio precisa ter a ver com tudo que ele viveu até ali, nos outros semestres. Então, essa articulação tem que estar nos textos, porque você vai para prática pra atuar como professor [...] você pode se deparar com um aluno especial durante o seu estágio, e aí? como que você vai preparar a sua aula?

É fundamental que o professor orientador consiga fazer com que o aluno identifique no estágio a teoria, para que esse aluno seja capaz de refletir e desempenhar um bom papel. O

refletir nesse contexto necessita incorporar o dado dos outros e, desse modo, ampliar possibilidades concretas de trabalho coletivo. Diante disso, “o desafio nessa perspectiva de estágio é ir às raízes das questões de ensino de maneira rigorosa, analisando os fenômenos na sua amplitude e buscando superar o senso comum” (AROEIRA, 2015, p.2228).

Na busca para superar o senso comum na elaboração das atividades que serão desenvolvidas no estágio, a PE3 procura articular em suas orientações a teoria que é discutida em outras disciplinas, principalmente nas que ministrou, “em Gestão, eu procuro articular com a disciplina de Gestão Educacional, com a de Políticas. Eu procuro relacionar nas orientações, por exemplo, a questão de currículo, a questão de formação, a questão de participação [...]” (PE3).

Cabe ressaltar que, para o bom desempenho no desenvolvimento do ECSO, todas as disciplinas envolvidas no currículo do curso são fundamentais, uma vez que trabalham conhecimentos e métodos (subsídios) a serem desenvolvidos durante a prática e ao longo da carreira profissional (SILVA; GASPAS, 2018). Nesse sentido, o aluno deve ser consciente dos conhecimentos que possui e que deverá possuir, visto que atitude de tomar decisões, de construção planejamento, de resolução de possíveis problemas encontrados no estágio, parta não só do professor orientador, mas principalmente do estagiário.

Considerando todos os aspectos expostos anteriormente, o estágio supervisionado proporciona ao licenciado o domínio de instrumentos teóricos e práticos imprescindíveis à execução de suas funções. Acredita-se que ele cumpre um papel importante na formação, mas será que ele é valorizado? A esse respeito a PE2 argumenta que sim, é valorizado, entretanto “[...] deveria ser muito mais cuidado e pensado por todos os professores, tem professor que corre de trabalhar com estágio, todos deveriam assumir essa responsabilidade, porque eu acho que é fundamental pra formação do aluno né (PE2).

Para Pimenta e Lima (2018), professores das demais disciplinas nem sempre são preparados ou não se comprometem com essa atividade, pois eles próprios, por vezes, por desconhecer o universo das escolas, acabam por considerar o estágio como um fardo. Isso indica a necessidade de explicitar e valorizar o estágio como um campo de conhecimentos necessários aos processos formativos.

O estágio pressupõe ações pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho (escola, instituição social), que é concretiza na relação interinstitucional estabelecida entre um docente/gestor experiente e o estagiário, com a mediação de um orientador acadêmico, tudo isso pautado na concepção de que o estágio contribui para a formação. Entretanto, será que o ECSO cumpre de fato a função na formação de professores? Buscando

responder esse questionamento a PE2 argumenta:

Sim, eu considero que cumpre, e eu acho que é porque ele traz para o aluno uma primeira experiência com a prática né. A gente passa pelo processo de formação com a questão conceitual, com a questão teórica, então, quando chega a fase dos estágios o aluno se depara com a realidade, não exatamente como ela é, eu acho que o estágio ainda não é a realidade tal qual ela se apresenta, mas ela é uma experiência, uma possibilidade dele ir conhecendo o que lhe aguarda depois que ele se formar né (PE2).

Já a PE3 apontou que apenas a teoria não é suficiente para a formação do futuro pedagogo, tornando o ECSO um momento de grandes experiências e enriquecedor do conhecimento nesta formação inicial:

Olha, eu acho que cumpre sim, porque é um contato com a realidade né, com o cotidiano da escola, com o cotidiano das instituições. Embora na literatura os estudos, as pesquisas, tragam muitos relatos sobre o cotidiano, só de você estar ali, ao vivo e a cores, observando, participando, eu acho que não tem o que pôr no lugar, não tem como não cumprir a função formativa (PE3).

Jesus (2019, p. 78) diz que “as instituições formadoras de professores deverão promover elementos básicos durante o processo de formação inicial para formar um professor questionador, pesquisador e crítico”, com capacidade de problematizar a o lócus em que virá atuar, com responsabilidade e ética quanto a sua atuação profissional.

Já a entrevistada PE1 se deteve a questão reflexiva:

Eu considero que ele cumpre porque ele possibilita que o estudante consiga refletir sobre os conhecimentos que eles aprendem nas diferentes disciplinas da universidade, com aquilo que acontece na Educação Básica, então, esse estágio possibilita que haja essa conexão entre a teoria e a prática, que é tão essencial para formação do pedagogo. Eu considero que essa possibilidade de reflexão que acontece no estágio, quanto mais ela é aprofundada na formação do professor, mais a gente tem uma formação de qualidade, então ela contribui para formação, mais claro, se a gente tivesse mais horas pra que isso acontecesse seria excelente [...] (PE1).

Nesse sentido Mafuani (2011) aponta a experiência no Estágio Curricular como imprescindível para a formação integral do futuro professor, tendo em vista que cada dia mais são exigidos profissionais melhores preparados e habilitados para tal função. Buscando sempre a qualidade da educação. O Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório cumpre a função de inserir inicialmente o futuro professor no contexto de sala de aula, das vivências da escola, possibilitando que este possa relacionar os conhecimentos teóricos apreendidos na universidade ao cotidiano da vida escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivando responder à pergunta central da pesquisa, a proposta foi analisar como as docentes que ministram a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório no curso de Pedagogia da UFMS/CPNV percebem as contribuições deste para a formação dos futuros professores. Buscou-se averiguar, ainda, como a prática de Estágio Supervisionado Obrigatório se insere no contexto de formação docente, a normatização do Estágio Supervisionado Obrigatório no curso de Pedagogia UFMS/CPNV e qual o perfil dos professores que ministram a disciplina de ECSO nesta IES.

Percebe-se que o estágio supervisionado, presentes nos currículos das licenciaturas, possui papel indispensável na formação inicial de professores, visto que é compreendido como campo de conhecimento, ao qual o aluno e futuro professor tem acesso a teoria e a prática, compreendidos aqui como ambiente de investigação que envolve a reflexão e a intervenção em questões educacionais.

Ao longo da história, o estágio foi mudando sua configuração, em alguns momentos desvalorizado e desconsiderado como algo importante para formação. Nas escolas normais, o estágio estava inserido nas poucas disciplinas de formação pedagógica e não era obrigatório. Adiante, tornou-se um componente curricular mínimo, posteriormente, uma disciplina denominada prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado. Tendo em vista essas mudanças o estágio foi e é visto como parte prática em contraposição a teoria nos cursos de formação de profissionais, quando na verdade ambas andam ou deveriam andar juntas.

Mesmo construindo pontes entre teoria e prática, alguns autores apontam essa fragilidade na compreensão dos papéis formativos que estes implicam na estrutura curricular dos cursos de licenciatura. A contraposição entre teoria e prática, conforme já exposto por Pimenta e Lima (2018, p. 367), “se traduz em espaços desiguais na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada prática”. Entende-se que é necessário compreender a função que ambas exercem na grade dos cursos de formação docente, a fim de superar essa fragmentação, visto ambas não se dissociam.

Ao compreender a indissociabilidade entre teoria e prática no contexto de formação docente, entende-se que o estágio não é atividade prática, mas teórica, que viabiliza a práxis docente, que por sua vez transforma a realidade. Portanto, o ECSO é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, ou seja, é objeto da práxis. Deste modo, no que lhe concerne, permite o estabelecimento do conhecimento crítico com a realidade de modo indissociável, bem como da base a finalidades políticas de transformação.

O estágio é um campo de conhecimento que compreende estudos, análise, problematização e reflexão, local de ensinar e o aprender, de modo a compreender a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados nos vários contextos sociais, históricos e culturais. Portanto, os estágios nas licenciaturas constituem-se como atividades teóricas que permitem aos estudantes, em sua futura práxis docentes, alterar a realidade do ensino nos contextos onde se situarem, contribuindo, assim, para a transformação da educação.

Ao trazer a discussão dos autores para a realidade da pesquisa é que se buscou analisar a forma como o ECSO é visto na grade curricular do curso de Pedagogia da UFMS/CPNV, no que se refere a visão de disciplina ou componente curricular. A compreensão do Estágio nos cursos de licenciatura é sempre um debate conflituoso, como foi possível perceber ao longo da pesquisa. conforme exposto anteriormente, é comum encontrar em uma mesma IES, e até no mesmo curso, propostas curriculares diferentes, com interpretações distintas sobre a dimensão formativa dos estágios curriculares.

No que se refere a formação inicial de professores no curso de Pedagogia pesquisado, este encontra-se adequado a Resolução nº 2, de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, que estabelece o mínimo de 400 horas para a prática do estágio. Ao que diz respeito a natureza curricular do estágio, este é visto, segundo regulamento próprio, como Componente Curricular Obrigatório, organizado em 5 disciplinas que se iniciam no 4º semestre do curso.

Deste modo, a pesquisa aponta que, assim como no PPC de Pedagogia, as professoras pesquisadas compreendem o lugar da prática do estágio, visto que ao serem questionadas como o ECSO está posto na grade curricular e se conhecem as normativas acerca da formação de professores, todas pontuaram que está organizado como disciplina, e que conheciam os normativos que baseiam o estágio em cursos de formação inicial.

A pesquisa aponta também, que o perfil de professores que ministram a disciplina de ECSO na UFMS/CPNV é basicamente parecido, composto por mulheres, que possuem formação em nível de Doutorado, que entraram na instituição por meio de concurso e que trabalham em regime efetivo de dedicação exclusiva ao curso. Haja vista, é possível perceber que a carreira da docência, mesmo em nível superior, ainda é, em sua maioria, integrado por mulheres, o que vai ao encontro de estudos acerca da história da educação ao qual é exposto que a carreira do magistério era, inicialmente, apenas para mulheres.

Ao levantar o perfil das professoras de estágio, teve-se a preocupação em investigar se há um ideal ou não de profissional para ministrar essa disciplina, visto que em muitas pesquisas

não há claro, ou em destaque, como esse profissional é escolhido ou escolhe orientar o ECSO. Conforme as entrevistas que compõem esta pesquisa, o que mais chamou a atenção foi a expressão “o pacote do concurso”, referindo-se ao encargo da disciplina de estágio, ou seja, que a vaga para atuar na IES já direciona à disciplina.

Ao restringir a atribuição em lecionar a disciplina de ECSO apenas ao concurso outras coisas são desconsideradas, como experiência profissional na área, por exemplo. As demandas institucionais, com a matriz curricular dos cursos e os docentes disponíveis, acabam por definir a lotação para ministrar determinados conteúdos. Outro aspecto relacionado a isso é quando há a vaga para a disciplina, entretanto não há o profissional específico para ocupa-la, como visto na fala da PE3 “[...] tem você, então tem você, você que dá [...]”.

De modo geral, a pesquisa mostra que não há um perfil específico para ministrar a disciplina de ECSO, não há atribuições, competências ideais. Há apenas a especificação de cada IES e sua licenciaturas, ou seja, o regulamento do curso, o perfil ideal de docente é aquele que se enquadra no que está posto nas linhas do edital de uma seleção, respeitando-se a área de formação, a experiência profissional e as peculiaridades do campo de trabalho; ou aquele que estiver disposto a aceitar a disciplina quando ela estiver “sobrando”.

Ser professor de estágio e orientar alunos durante o seu desenvolvimento, pressupõe desafio, organização trabalho duro, talvez seja esse o medo de alguns professores em assumir essa realidade. A pesquisa nos mostra algumas fragilidades na organização de ECSO, tais como: a falta de entendimento acerca da distribuição da carga horária das atividades de estágio; o acompanhamento dos alunos durante o desenvolvimento dos estágios; e o contato mínimo com o professor regente da sala de aula ao qual recebe o aluno.

No que se refere a organização do estágio, todas as professoras seguem a mesma linha: algumas aulas presenciais, orientação em sala, em grupo e individual; acompanhamento do aluno durante algum dia do desenvolvimento da regência; discussão em sala acerca das experiências e recolhimento de relatório. Mesmo estas etapas estando claras, não há um consenso sobre as horas destinadas a orientação ou elaboração do relatório de estágio, por exemplo.

Também foi detectado problemas no acompanhamento dos alunos durante o desenvolvimento do estágio, para as professoras essa dificuldade se dá pelo grande número de alunos a serem orientados, chegando a 60 por turma. O processo de acompanhamento muitas vezes não é fácil, o professor esforça-se para ser e estar presente junto ao aluno, ajudando-o a articular os diferentes conhecimentos construídos e refletidos no contexto do curso de formação e na realidade escolar.

Haja vista, avaliar também não é algo fácil, visto que o professor orientador conta com o apoio e avaliação do professor supervisor (professor da escola e/ou instituição de ensino). A falta de diálogo entre ambos também é uma fragilidade apresentada na pesquisa, mesmo tendo a parceria com as escolas, esse contato muitas vezes acaba se tornando superficial ou apenas mero cumprimento de formalidades, não há de fato uma troca de saberes. Esse problema talvez ocorra pela falta de entendimento acerca do processo formativo que o estágio proporciona.

São muitas as barreiras que obstruem a construção de um relacionamento efetivo entre a escola, IES e os seus sujeitos, ressalta-se que estes espaços são locais de formação com objetivos distintos, entretanto é o ECSO torna-se o vínculo que aproxima esses espaços e potencializa a importância do relacionamento de ambas as instituições, para o bom desenvolvimento formativo, deste modo, manter contato e relação de proximidade torna essa relação mais fácil.

Muitos são os feitos advindos do ESCO, o estágio é compreendido aqui como campo de conhecimento que proporciona ao aluno contato com a realidade educacional, durante sua realização os conhecimentos acrescidos de sua prática são ressignificados. Para as professoras entrevistadas o ECSO cumpre seu papel formativo, embora na literatura os estudos, as pesquisas, tragam muitos relatos sobre o cotidiano, as fases da infância, como alfabetizar, é no desenvolvimento do estágio, por meio das experiências vivenciadas, que os alunos compreendem sua formação como professor de maneira geral.

Entretanto, cabe-se destacar os defeitos que pertencem a disciplina de ECSO, mesmo sendo campo de formação associado a teoria e prática em muitos casos não há a compreensão de sua totalidade. Essa falta de visão é vista quando o professor orientador não compreende seu papel como agente formador, quando não traz as discussões de outras disciplinas para a realidade escolar, quando não planeja, organiza, orienta e avalia de maneira adequada. A falta de comunicação entre os parceiros, Escola e Universidade, e o contato mínimo com o professor que recebe o estagiário também é um problema comum em vários cursos de formação, principalmente no curso pesquisado.

Portanto, a pesquisa nos mostra, mesmo que em uma parcela pequena, como o estágio é visto e encarado, na visão de algumas professoras que orientam essa disciplina. O estágio é compreendido aqui como ponto importante para a formação, mesmo que haja algumas dificuldades acerca de sua compreensão e realização, visto que sempre há, não só aqui como em muitos outros cursos feitos e defeitos na realização da disciplina de ECSO.

REFERÊNCIAS

a) Bibliográficas

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica**: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almedina, 1987.

ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Estágios supervisionados na formação docente** [e-book]. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora. Edição do Kindle, 2015. 4,2 pdf; e-PUB.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Análise qualitativa de dados e entrevista: uma proposta. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, n. 2, p. 61-69, 1992. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000200007. Acesso em: 18 mar. 2020.

ANCIOTO, Aline de Paiva Morales. **As bases didático-pedagógicas no contexto de formação dos cursos de licenciaturas da Unioeste campus de Cascavel – Pr.** 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/3646>. Acesso em 18 jan. 2019.

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

ARAUJO, Cláudio Márcio de; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; ROSSATO, Maristela. O Sujeito na Pesquisa Qualitativa: Desafios da Investigação dos Processos de Desenvolvimento. Brasília: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. 2017, v.3, p. 1-7. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e33316>. Acesso em: 22 jan. 2020.

AROEIRA, Kalline Pereira. Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Estágios supervisionados na formação docente**. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora. E-book. Edição do Kindle, 2015. 4,2 PDF; ePUB.

ASTI VERA, Arnaldo. **Metodologia da pesquisa científica**. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. O trabalho de orientação dos estágios frente aos diferentes cenários educacionais. **Currículos em Fronteiras**, v.11, n.2, p.147-161, jul./dez. 2011.

BARBOSA, Nayara Ferreira de Moura. **O estágio na formação inicial de professores no ensino de língua inglesa**. 2013. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6527160-O-estagio-na-formacao-inicial-de-professores-no-ensino-de-lingua-inglesa.html>. Acesso em: 23 jan. 2019.

BARRETO, Edna Silva. **O estágio supervisionado obrigatório na formação do professor de ciências biológicas da UFRPE: olhares de estagiários e orientadores.** 2014. 177f.

Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em:

<http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/5450>. Acesso em: 23 jan. 2019.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. Porto Alegre, RS: **Educação**, n. 3, p. 439-455, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84806303.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, LTDA, 1994.

BONFANTI, Claudete. **O estágio na formação de professoras para a educação infantil: as significações das estagiárias do curso de pedagogia.** 2017. 263f. Tese (doutorado) -

Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/178310/346993.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 jan. 2019.

BRZEZINSKI, Iria. **A formação do professor para o início da escolarização.** Goiânia: UCG, 1987.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 2, p. 229-251, 2007. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19127>. Acesso em: 20 fev. 2020.

CAMARGO, Vanda Francisco. **O curso de pedagogia no plano nacional de formação de professores (PARFOR): análise de projetos pedagógicos do curso (2010-2013).** 2016. 97f.

Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2016. Disponível em:

<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3596>. Acesso em: 21 jan. 2019.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Fundação Editora Da UNESP (FEU), 1999.

CASANOVA, Maria Prazeres Simões Moço. **Supervisão pedagógica: Função do Orientador de Estágio na Escola.** Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2001.

Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/mprazerescasanova.pdf>. Acesso em: 15 maio 2020.

CASTANHA, André Paulo. A introdução do método Lancaster no Brasil: história e historiografia. In: Seminário de pesquisa em educação da Região Sul, 9, 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul (UCS), 2012. p. 1-16. Disponível em:

http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Historia_da_Educacao/Trabalho/04_34_32_1257-6384-1-PB.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor.** São Paulo: Cortez, 1994.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CHAGAS, Valnir. **Formação do magistério: novo sistema.** São Paulo: Atlas, 1976.

CHAPOULIE, Jean-Michel. Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. **Revue Française de Sociologie**, v. 14, p. 86-114, 1973.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 5 ed. São Paulo: CORTEZ, 2000.

CORREA, Línive de Albuquerque. **História e imprensa: a divisão do estado do Mato Grosso na folha de S. Paulo.** Aquidauana – MS, 2014. Disponível em: http://www.encontro.ms.anpuh.org/resources/anais/38/1412607200_ARQUIVO_HistoriaeImprensa-anpuh.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

COSTA, Flávia Fernanda. **As implicações das atuais diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura:** possibilidade de novas perspectivas para a prática pedagógica. 2012. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35076/000793571.pdf?sequence=1>. Acesso em: 09 dez. 2018.

CRUZ, Giseli Barreto da; AROSA, Armando de Castro de Cerqueira. A formação do pedagogo docente no curso de pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n.26, 2014. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/Article/1124>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CYRINO, Marina; SOUZA NETO, Samuel de. O estágio curricular supervisionado na experiência brasileira e internacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 48, n. 34, p. 86-115, 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5731>. Acesso em: 8 mar. 2020.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada.** Blumenau, 2008. v.2, n.4, p. 01-13. Disponível em: <http://rica.unibes.com.br/index.php/rica/article/view/243/234>. Acesso em: 27 jun. 2018.

DANIEL, Luana Amoroso. **O professor regente, o professor orientador e os estágios supervisionados na formação inicial de futuros professores de letras.** 2009. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-131190/o-professor-regente-o-professor->

orientador-e-os-estagios-supervisionados-na-formacao-inicial-de-futuros-professores-de-letras. Acesso em: 25 jun. 2019.

DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, ed. 21, 2002.

DIDONE, A. M. **Estágio: teoria e prática Caminhos e Possibilidades na Proposta da SEED/PR**. Rio Negro – PR: 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/985-2.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação (UFMS)**, v. 36, n. 2, p. 203-218, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3184>. Acesso em: 15 mar. 2020.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, ano XX, nº 68, p. 109-125, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068>. Acesso em: 22 jul. 2018.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula**. Educação & Linguagem, São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, ano 10, n. 15, p. 82-98, jan./jun. 2007.

DOMICIANO, Rosani de Lima. **Possibilidades e desafios na construção da práxis pedagógica dos professores do curso de pedagogia da Urca**. 2018.132 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2016/03/Disserta%C3%A7%C3%A3o_ROSANI-DE-LIMA-DOMICIANO.pdf. Acesso em: 18 jan. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

DUARTE, Rosália. Entrevista em pesquisa qualitativa. **Educar em revista**, v. 20, n. 24, p.213-225, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216/1859>. Acesso em: 22 mar. 2020.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 255p., 2010.

FAZENDA, Ivani (org.). **Dicionário em Construção: Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FEIMAN-NEMSER, Sharon. Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. *In*: HOUSTON, R.; HABERMAN, M.; SIKULA, J. (Eds). **Handbook of Research on Teacher**

Education. New York: MacMillan, 1990, p. 212-233. Disponível em: <file:///C:/Users/Admin/AppData/Local/Temp/ip895.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/05.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2020.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/Medo_e_ousadia.pdf. Acesso em: 18 jan. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2001. 148 p.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. **Edital PROGEP/UFMS Nº 67, de 2 de agosto de 2018: abertura de concurso público para ingresso na carreira do magistério superior da UFMS**. Pró - Reitoria de Gestão de Pessoas, 2018. Disponível em: <https://www.concursos.ufms.br/front/news/view/2113>. Acesso em: 15 maio 2020.

FURLAN, Cacilda Mendes Andrade. **História do curso de pedagogia no brasil: 1939-2005**. Londrina – PR: Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2008. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/164_885.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2008, 370 p.

GATTI, Bernardete Angelina. O curso de licenciatura em pedagogia: dilemas e convergências. **EntreVer**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 151-169, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/34247>. Acesso em: 25 fev. 2020.

GAUTHIER, Clermont. La política sobre formación inicial de docentes en Québec. **Revista de Educación**, 340, 2006, p. 165-85.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Editora Atlas AS, 2008.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

GUIMARÃES, Valter Soares; ROSA, Dalva Eterna Gonçalves. **Resumos do encontro nacional de didática e prática de ensino**. Pernambuco, Brasil, 2006. Disponível em: http://endipe.pro.br/anteriores/13/paineis/paineis_autor/v_paineis_autor.htm. Acesso em: 15 jan. 2020.

HORIYE, Erik Yudi. **Estágio supervisionado em educação física e letras português da UEL: desafios e possibilidades**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-

Graduação em Educação, Londrina, 2018. Disponível em:
<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000218850>. Acesso em: 18 jan. 2019.

JESUS, Carina Nogueira de. **A implementação da política nacional de formação de professores na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)**. 2019. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

KASSEBOEHMER, Ana Cláudia. **Formação inicial de professores: uma análise dos cursos de licenciatura em química das universidades públicas do estado de São Paulo**. 2016. 162f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2016. 162 p. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/6381>. Acesso em: 21 jan. 2019.

KRAUSE, Ester Vellar; RIOS, Diogo Franco. **O Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura de Matemática: um estudo sobre a formação de futuros professores**. 2015. 177f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Faculdade de Educação - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015. Disponível em:
<http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/2896>. Acesso em: 22 jan. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5º ed. Editora Alternativa. Goiânia, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e Proposições**– 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008. 272 p.

LÜDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente–Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v.1, n.1, 2009, p. 95-108.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUSSICH, Cleonice de Almeida Cunha. **O estágio supervisionado obrigatório na formação docente: um estudo a partir de um curso de pedagogia na modalidade a distância**. 2017. 227P. Tese (Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo. 2017. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1699#preview-link0>. Acesso em: 19 jan. 2019.

MACHADO, Jefferson Luís. **A formação de professores: o planejamento das contações de histórias**. Universidade Regional Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul: Santa Rosa, 2016. Disponível em:
<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/3759/Jefferson%20Luis%20Machado.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 fev. 2020.

MARQUES, Ariana Ferreira. **A formação inicial e o estágio supervisionado: as representações de alunos sobre a prática do estágio de um curso de letras a distância.** 2013. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2013. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1010>. Acesso em: 22 jan. 2019.

MILANESI, Irton; AGUIAR, Letícia Ema Cappi; MANZINI, Ligia Cappi, ROCHA, M. S. **O estágio interdisciplinar no processo de formação docente.** Cáceres: Unemat, 2008.

MILITÃO, Andréia Nunes; FIGUEIREDO, Carla Regina de Souza; NUNES, Flaviana Gasparotti. Estágio curricular supervisionado: disciplina ou componente curricular? O que dizem os normativos da UEMS e da UFGD. *In:* PERBONI, Fabio; FIGUEIREDO, Carla Regina de Souza (org.). **Lugares e não lugares do estágio supervisionado em Universidades Públicas de Mato Grosso do Sul: UEMS e UFGD.** Curitiba: CRV, 2019, p. 15-41.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2002. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2018.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A relação universidade-escola no estágio supervisionado do curso de pedagogia: desafios e possibilidades. **EntreVer:** Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 184-199, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/EntreVer/article/view/34249>. Acesso em: 15 maio 2020.

MORAN, José Manuel. A integração das tecnologias na educação. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 5 ed. Campinas: Papirus, 2013, p. 89-90.

MOURA, Sandra Regina de. **A gente aprende pra caramba! Movências de sentidos: discurso, estágio, identidades docentes.** 2017. 148 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/168790>. Acesso em: 19 jan. 2019.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
PAES, Edalma Ferreira. **Mobilizações no processo de estágio supervisionado na formação inicial de professores: reflexos de experiências no Instituto Federal Fluminense.** 2017. 1 recurso online (158f.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/330631>. Acesso em: 18 jan. 2019.

PALÁCIOS, Keila Cristina Medeiros; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos; GONÇALVES, Josiane Peres. A mulher e a educação escolar: um recorte da EJA na atualidade. **Rev. Ed. Popular,** Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 104-121, 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/39169>. Acesso em: 25 mar. 2020.

PALUMBO, Dennis J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. *In:* SOUZA, E. C. B. Machado de (org.). **A avaliação e a formulação de políticas públicas em educação: leituras complementares.** Brasília: MEC/UnB, 1998. p.35-62.

PEREIRA, Sybelle Regina Carvalho. **Aprendizagem docente do professor orientador no estágio curricular supervisionado em cursos de licenciatura**. 2017. 295f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Santa Maria, 2017. Disponível em:

https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15059/TES_PPGEDUCACAO_2017_PEREIRA_SYBELLE.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 jan. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Caderno de Pesquisa**: São Paulo, n. 94, p. 58-73, 1995. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. E-book. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora. Edição do Kindle, 2018. 4,2 Mb; ePUB.

PIMENTEL; PONTUSCHKA. A construção da profissionalidade docente em atividades de estágio curricular: experiências na educação básica. *In*: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Estágios supervisionados na formação docente**. E-book. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora. Edição do Kindle, 2015. 4,2 PDF; ePUB.

PINTO, Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves. Os estágios curriculares: dizeres e saberes dos orientadores. *In*: ENDIPE. **Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores** E-book. Livro 2, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipec2014/ebooks/livro2/>. Acesso em: 20 maio 2020.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In*: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro P. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, ed. 2, 2010.

PRATES, Soraia Carise. **Formação docente no estágio não obrigatório a partir de uma “comunidade de prática”**. 2016.184f. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/img.php?arquivo=/00005c/00005cd7.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2019.

REIS, Bruno Pinheiro Wanderley. Políticas públicas. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

RIBEIRO, Luís Tavora Furtado; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. O estágio supervisionado: fios, desafios, movimentos e possibilidades de formação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 3, 2017, p. 1721-1735. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10280/6758>. Acesso em: 15 maio 2020.

RODRIGUES, Karina de Cássia. **A formação inicial e a contribuição do estágio supervisionado: um estudo com alunos do curso de licenciatura em matemática**. 2012. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10921>. Acesso em: 22 jan. 2019.

RODRIGUES, P. A. M. A escola como co-formadora de futuros professores por meio do estágio: um caminho de possibilidades e desafio. *In: Congresso Nacional de Educação*, 8, 2008, Curitiba. **Anais eletrônicos**. Curitiba. PUCPR, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais>. Acesso em: 17 maio 2020.

MARTINS, Rosana Maria; PANIAGO, Rosenilde Nogueira; NUNES, Patrícia Gouvêa; SARMENTO, Teresa; SOUZA, Carolini Rodrigues Groto; OLIVEIRA, Cristiany Gomes de; ROCHA, Simone Albuquerque da. Propostas e práticas de estágio curricular supervisionado em diferentes lentes. *In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, XIX, 2018, Salvador – Ba. **Anais eletrônicos**. Salvador. UFBA, 2018. Disponível em: http://www.xixendipe.ufba.br/modulos/consulta&relatorio/rel_anais_download.asp. Acesso em: 16 nov. 2020.

SANTOS, Alan Jhones da Silva; MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva. A prática como componente curricular e o estágio supervisionado na concepção dos licenciandos: entre o texto e o contexto. **Revista Virtual de Química**: 2018, vol. 10, n. 3, p. 487-501. ISSN 1984-6835. DOI: 10.21577/1984-6835.20180037 Disponível em: <http://static.sites.sbq.org.br/rvq.sbq.org.br/pdf/v10n3a05.pdf>. Acesso em: 20 jan.2020.

SANTOS, Willian Lima; Almeida Mirianne Santos de. Perspectivas e desafios da prática de estágio supervisionado no curso de pedagogia. **Revista Científica da FASETE**, 2015. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2015/9/perspectivas_e_desafios_da_pratica_de_estagio_supervisionado_no_curso_de_pedagogia.pdf. Acesso em: 22 maio 2020.

SARAIVA, Ana Cláudia Lopes Chequer; FERENC, Alvanize Valente Fernandes. Os professores universitários, sua formação pedagógica e suas necessidades formativas. *In: DALBEN, Â. I. L. F. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SARTI, Flavia Medeiros. Pelos caminhos da universitarização: Reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. **Educação em Revista**, 29(4), p. 215-244, 2013. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982013000400010>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Brasília: **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 20 jul. 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: herança histórica. **Revista Retratos da Escola**: Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, 2008. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2012/revista_retratosdaescola_02_03_2008_formacao_professores.pdf. Acesso em: 23 jan. 2020.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XX, n. 68, 220-239, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a12v2068.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

SCHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, ano 14, n. 17, p. 79-109, 2011. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Curso-de-Pedagogia-no-Brasil%3A-olhando-o-passado%2C-o-Scheibe-Durli/8048ea2e2162ad646552bf7b9e21bcfd3216bfcf>. Acesso em: 25 fev. 2020.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Eстера Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 3. ed. revisada e atualizada. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Laboratório de Ensino a Distância. 2001. 121p. Florianópolis, 2001. Disponível em: <file:///C:/Users/Admin/AppData/Local/Temp/Metodologia-da-Pesquisa-3a-edicao.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira; GOMES, Ana Carolina Paulina de Assis; OLIVEIRA, Maria Abadia de; SOUZA, Vilma Aparecida de. A Importância do Estágio Supervisionado em Gestão Escolar na formação do Pedagogo. **Revista Partes**: São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.partes.com.br/2018/06/04/a-importancia-do-estagio-supervisionado-em-gestao-escolar-na-formacao-do-pedagogo/>. Acesso em: 20 abril 2020.

SILVA, Hafla Ivanilda; GASPARG, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n251/2176-6681-rbeped-99-251-205.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

SILVA, Izabela Teodoro. A experiência do estágio na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: primeiros apontamentos. **Revista Eletrônica Pro-Docência/Uel**: ed. n.º. 4, v. 1, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope>. Acesso em: 22 maio 2020.

SILVA, José Pedro Guimarães. **Os desafios do estágio supervisionado no curso de licenciatura em ciências biológicas da UFRPE**. 2011. 131 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/5892>. Acesso em: 22 jan. 2019.

SILVA, Kenia Cristina Moura de Oliveira. **Estágio supervisionado na formação inicial de professores: o dito e o não dito nos PPC de licenciatura em química**. 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7043#preview-link0>. Acesso em: 22 jan. 2019.

SOARES, Leandro Rafael; FARIAS, Milene Cristine; FARIAS, Michelle Moreira. Ensino pesquisa e extensão: histórico, abordagens, conceitos e considerações. Uberlândia: **Em Extensão**. 2010, v. 9, n. 1, p. 11-18. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20564/10969>. acesso em: 22 fev. 2020.

SOUSA, Roselene Ferreira. **Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura plena em Química e a Integração Teoria e Prática: Perspectivas do Constituir-se Professor**. 2017. 209 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/27788>. Acesso em: 22 jan. 2019.

SOUZA NETO, Samuel de; CYRINO, Marina; BORGES, Cecilia. O estágio curricular supervisionado como locus central da profissionalização do ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, v.32, n.1, 2019. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872019000100005. Acesso em: 25 mar. 2020.

TANURI, Leonor Maria. Formação de professores: história, política e processos de formação. **Revista Pesquisa Qualitativa**, 2008, v. 3, n. 1. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/5>. Acesso em: 15. jan. 2020.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 12 jan. 2019.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em: 12 jan. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. disponível em:<<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=a9gbBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=TARDIF,+Maurice.+Saberes+Docentes+e+Forma%C3%A7%C3%A3o+Profissional&ots=GFVzDn7gXz&sig=FZX21HA1wN2sYdTP1h5EsZ1z9LM#v=onepage&q=TARDIF%2C%20Maurice.%20Saberes%20Docentes%20e%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Profissional&f=false>>. Acesso em: 7 jul. 2018.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paes e Terra, 1968.

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educ. Pesqu.**: São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf>. Acesso em 21 de abr. 2020.

VITELLI, Ricardo Ferreira. **Evasão em cursos de licenciatura: perfil do evadido, fatores intervenientes no fenômeno**. 2013. Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2013. Disponível em: <http://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4778/33e.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 maio 2020.

WINCH, Paula Gaiada; DUTRA, Edna Falcão; SANTOS, Maria Eliza Gama; TERRAZZAN, Eduardo A. Interação entre Universidade-Escola de Educação Básica no Desenvolvimento de Estágios Curriculares Pré-Profissionais. **Teias**, Rio de Janeiro, v.7, n. 13-14, 2006.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZANOTELLI, Germana Albuquerque Costa. **Docência no ensino superior: professores formadores e sua formação**. 2006. 123 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Centro de Educação, da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2006.

ZIMMER, Iara. **Estágio Curricular Supervisionado na licenciatura em matemática: um componente curricular em discussão**. 2017. 220 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/178224/Iara%20Zimmer%20-%20Tese%20revisada%20pós%20defesa%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 jan. 2019.

b) Documentais

BRASIL. Conselho Nacional de Educação - CNE. **Parecer nº 09/2001**. Proposta de Diretrizes para formação de professor da Educação Básica em Nível Superior, em cursos de Licenciatura Plena de Graduação. Brasília, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº1/ 2002. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, p. 31, 9 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 04 fev. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015a. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf. Acesso em: 22 fev. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987**. Brasília, DF: Presidência da República, 1987. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d94664.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Tabela de áreas do conhecimento**. Brasília: 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília: Planalto, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em: 5 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.863, de 24 de setembro de 2013**. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.portalfadesp.org.br/midias/anexos/216_lei_12863-13.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, ano CXXXIV, n. 248, 23 dez.1996. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 06 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Reestruturação e Expansão da Universidade Federal da Grande Dourados – REUNI-UFGD**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/portal/ufgd/arquivos/aufgd/programa-reuni.pdf>. Acesso em 23 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jun. 2018.

BRASIL. **Parecer CFE nº 346/72 – CESU em 06-04-72**. Exercício do magistério em 1º grau, habilitação específica de 2º grau. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1972. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/parcfe349_72.htm. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº. 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 21 de janeiro de 2004**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2004.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da

Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 de março de 2002.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 6 de abril de 2018**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85591-rces001-18/file>. Acesso em: 15 abr. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. **Projeto pedagógico de curso do curso de licenciatura em pedagogia – noturno**. Naviraí, MS: UFMS, [s.d], 115p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. **Regulamento do estágio obrigatório do curso de pedagogia –CPNV**. Naviraí, MS: UFMS, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: Feitos e desfeitos: percepções das docentes sobre o estágio curricular supervisionado obrigatório na pedagogia da UFMS/CPNV

Pesquisadora: Keila Cristina Medeiros Palácios

Natureza da pesquisa: a Sra. (Sr.) está sendo convidada(o) a participar desta pesquisa que tem como objetivos: Tem por escopo identificar e analisar como se fundamentam e como se desenvolvem as práticas dos Estágios Curriculares Supervisionados Obrigatórios no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS/CPNV). Identificando como os mesmos implementam os normativos gerais sobre a temática e também analisando as práticas e concepções dos docentes responsáveis pelas disciplinas e outros sujeitos envolvidos com as atividades de estágio; Analisar a normatização do Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório no curso de Pedagogia da UFMS/CPNV; Identificar o perfil dos docentes/supervisores envolvidos nas práticas do Estágio. Analisar as expectativas e percepções dos sujeitos envolvidos com o Estágio. Analisar como as práticas de Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório se inserem no contexto de formação dos licenciados.

Participantes da pesquisa:

Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo a Sra. (Sr.) permitirá que a pesquisadora realize entrevista. Por esse instrumento serão explorados os seguintes itens: questões de perfil e formação profissional; relação entre escola e universidade e ação do professor-regente da educação básica na realização dos Estágios Curriculares Supervisionados Obrigatórios perante a formação dos seus pares. A Sra. (Sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a Sra. (Sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com os pesquisadores do projeto.

1. Sobre o instrumento de coleta de dados: a entrevista será realizada em horário e local de escolha do professor (a), garantindo-se tempo adequado para ser respondido.

2. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres

Humanos conforme Resolução n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

3. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente os pesquisadores envolvidos terão conhecimento dos dados que depois de analisados serão divulgados em seu conjunto, **sem identificação dos participantes, que terão seus nomes substituídos por pseudônimos/abreviação** (EX: PE1, PE2 – Professor de Estágio).

4. Benefícios: ao participar desta pesquisa a Sra. (Sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo leve a uma melhor compreensão sobre a função que o professor-regente exerce durante a realização dos Estágios Curriculares Supervisionados Obrigatórios, contribuindo assim para a superação dos problemas identificados. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos aos entrevistados.

5. Pagamento: a Sra. (Sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Preencha, por favor, os itens que se seguem. Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento e autorizo a execução do trabalho de pesquisa bem como a divulgação dos dados obtidos neste estudo. Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Dados do participante:

Nome: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

Naviraí-MS, _____ de _____ de 2018

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora

APENDICE B – QUESTIONÁRIO PROFESSORES DE ECSO (PERFIL PESSOAL E PROFISSIONAL)

1 – PERFIL DOS PROFESSORES DE ESTÁGIO

1.1 DADOS PESSOAIS:

Gênero: _____

Idade: _____

Cor: () Branco () Pardo () Amarelo () Indígena

Naturalidade: _____

Estado civil:

() Casado (a)

() Vive com companheiro (a)

() Solteiro (a)

() Separado (a)

() Viúvo (a)

() Divorciado (a)

Tem filhos: () SIM () NÃO

Quantos: _____

Com quem você mora:

() Mora sozinho (a)

() Mora com outros parentes

() Família Nuclear Constituída (explicar)

() Mora com outros não parentes

() Família Nuclear Original (explicar)

Renda familiar:

() Até 2 salários mínimos

() De 2 a 5 salários mínimos

() De 5 a 10 salários mínimos

() De 10 a 20 salários mínimos

() Mais de 20 salários mínimos

Grau de escolaridade da família: – Marque um x no item correspondente

Grau de escolaridade	PAI	MÃE	CÔNJUGE/COMPANHEIRO (A)
Sem escolaridade			
Ensino Fundamental (incompleto)			
Ensino Fundamental (completo)			
Ensino Médio (incompleto)			
Ensino Médio (completo)			
Ensino Superior (incompleto)			
Ensino Superior (completo)			
Pós Graduação-Especialização			
Mestrado			
Doutorado			

1.2 DADOS PROFISSIONAIS

Universidade: _____

Licenciatura em que atua como professor de estágio: _____

Outras disciplinas que ministra em licenciaturas _____

Ministra aulas no Bacharelado

Sim Não

Quais _____

Regime de trabalho na universidade?

- Efetivo
 Substituto/ Convocado
 Cedido
 Outros _____

Jornada de trabalho

- Dedicção Exclusiva/ Tempo Integral
 40h
 20h
 Outros _____

Qual a carga horária semanal dedicada as aulas:

- até 8h
 de 8h a 12h
 de 12h a 16h
 de 16h a 20h
 mais de 20h

Há quanto tempo atua no Ensino Superior:

- de 1 a 5 anos
 de 5 a 10 anos
 de 10 a 15 anos
 de 15 a 20 anos
 de 25 a 30 anos
 mais de 30 anos

2 – FORMAÇÃO

2.1 EDUCAÇÃO BÁSICA

Tipo de escola que frequentou o Ensino Fundamental:

- Apenas pública
 Apenas privada
 Maior parte pública
 Maior parte privada

Tipo de escola que frequentou o Ensino Médio:

- Apenas pública
 Apenas privada

- Maior parte pública
 Maior parte privada

Você frequentou o curso de Magistério em nível de Ensino Médio?

- Sim Não

Especifique o curso: _____

Ano de conclusão do curso: _____

2.2 ENSINO SUPERIOR

Curso:

Faculdade/Universidade:

Ano de conclusão:

- Licenciatura
 Bacharelado
 Licenciatura/Bacharelado

A Faculdade/Universidade que você cursou é:

- Federal Estadual Municipal Privada

Modalidade:

- À distância Presencial Semipresencial

Tem outra Graduação:

- Sim Não

Curso: _____

Faculdade/Universidade: _____

Ano de conclusão: _____

- Licenciatura
 Bacharelado
 Licenciatura/Bacharelado

A Faculdade/Universidade que você cursou segunda graduação é:

- Federal Estadual Municipal Privada

Modalidade:

- À distância Presencial Semipresencial

2.3 PÓS-GRADUAÇÃO

APERFEIÇOAMENTO - 180h

Curso: _____

Faculdade/Universidade: _____

Ano de conclusão: _____

- Modalidade: À distância Presencial Semipresencial

Faculdade/Universidade:

- Federal Estadual Municipal Privada

() ESPECIALIZAÇÃO - 360H

Curso:

Faculdade/Universidade:

Ano de conclusão:

Modalidade: () À distância () Presencial () Semipresencial

Faculdade/Universidade:

() Federal () Estadual () Municipal () Privada

() MESTRADO:

Curso:

Faculdade/Universidade:

Ano de conclusão:

Modalidade: () À distância () Presencial () Semipresencial

Faculdade/Universidade:

() Federal () Estadual () Municipal () Privada

() DOUTORADO:

Curso:

Faculdade/Universidade:

Ano de conclusão:

Modalidade: () À distância () Presencial () Semipresencial

Faculdade/Universidade:

() Federal () Estadual () Municipal () Privada

APÊNDICE C – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES DE ECSO

PRÁTICAS

1. Quanto tempo ministra/acompanha o estágio curricular supervisionado?
2. Como foi sua atribuição para ser professor de estágio?
3. Existe um perfil desejado para ministrar o Estágio no seu curso?
4. Você atuou ou atua na Educação Básica antes de ser docente do estágio? (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) Por quanto tempo?
5. Como você organiza as atividades de Estágio?
6. Como você distribui a carga horária?
7. Como ocorre a avaliação dos alunos-estagiários?
8. Como você acompanha as atividades desenvolvidas na escola?
9. Qual a quantidade de estagiários que você acompanha?
10. Como é definido o número de estagiários por docente?
11. Como são selecionadas as escolas de educação básica onde serão realizados os estágios?
12. Como são selecionados os professores da Educação Básica que irão acompanhar os estagiários?
13. Como você se relaciona com o professor da Educação Básica?
14. Como o professor da Educação Básica contribui/auxilia durante o estágio?
15. Você considera que o professor da Educação Básica contribui com a formação de professores?

CONCEPÇÕES

1. Você considera que o Estágio Curricular cumpre sua função na formação de professores? Por quê?
2. Quais dificuldades você identifica no processo de acompanhamento dos estagiários?
3. Qual é o lugar/importância do Estágio Curricular no Projeto Pedagógico do seu curso? (é considerado disciplina? É componente curricular?)
4. Você acha que o estágio é valorizado como algo importante no seu curso? Por quê?
5. Você considera que o estágio está adequado dentro da matriz curricular do curso?
6. Como o Estágio se articula com as demais disciplinas do curso?
7. Você considera que o momento em que se inicia o estágio é adequado para a formação?
8. Você conhece as normas que regulamentam os estágios? (Nacionais, da universidade) Elas atendem às especificidades da formação de professores?