

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

LETHYCIA LOPES PEREIRA

**A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA EVIDENCIADA POR MEIO DOS
ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS:** um olhar para a recepção dos licenciandos nas escolas
estaduais de Juiz de Fora

Juiz de Fora

2020

LETHYCIA LOPES PEREIRA

**A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA EVIDENCIADA POR MEIO DOS
ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS: um olhar para a recepção dos licenciandos nas escolas
estaduais de Juiz de Fora**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Reis.

Juiz de Fora

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Lopes Pereira, Lethycia .

A RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA EVIDENCIADA POR MEIO DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS : Um olhar para a recepção dos licenciandos nas escolas estaduais de Juiz de Fora / Lethycia Lopes Pereira. -- 2020.

122 p. : il.

Orientadora: Rita de Cássia Reis

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2020.

1. Formação de professores. 2. Estágio Supervisionado. 3. Relação universidade-escola. I. de Cássia Reis, Rita, orient. II. Título.

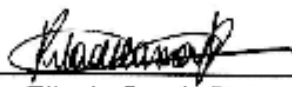
Lethycia Lopes Pereira

**A relação universidade-escola evidenciada por meio dos estágios
supervisionados – um olhar para a recepção dos licenciandos nas escolas
estaduais da Juiz de Fora**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação Profissional em Gestão e
Avaliação da Educação Pública, da
Universidade Federal de Juiz de Fora,
como requisito parcial à obtenção do título
de Mestre em Gestão e Avaliação da
Educação Pública. Área de concentração:
Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 04 de agosto de 2020

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Rita de Cassia Reis - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Ana Carolina Araujo da Silva
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof. Dr. Wallace Alves Cabral
Universidade Federal de São João Del-Rei

Dedico este trabalho à minha família, que me apoia e me inspira a ser uma pessoa melhor sempre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me dar saúde e forças para realizar este sonho.

Aos meus pais, Conceição Eloisa e Valter, meus exemplos. Obrigada por me ensinar o valor da família e do amor, sempre apoiando em minhas escolhas e acreditando no meu potencial, que, muitas vezes, eu duvidei ter. Em especial, à minha mãe, a melhor professora que já conheci. Se hoje sou essa profissional comprometida e apaixonada pelo que faço, é porque tive a melhor dentro de casa.

À minha irmã Allana, companheira e amiga, de quem eu tenho tanto orgulho, por ter ouvido meus desabafos e angustias, compreendido e me apoiado em todos os momentos.

Agradeço à minha ASA Helena Rivelli de Oliveira, que se tornou uma grande amiga e um verdadeiro um anjo, guiando meus estudos e minha escrita e respondendo às minhas dúvidas e questionamentos, mesmo sendo em um sábado à noite.

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Reis, pelos ensinamentos durante a graduação e, agora, no mestrado, por me escolher e sempre acreditar em mim. A professora que me tornei, em parte, foi você que me ensinou. Orgulho-me de ter sido sua orientanda.

Aos meus amigos do mestrado Paulinha, Rachel, Luciana, Bruna, Verônica, Thiago, Danielle e Flavinha, que me acolheram como amiga desde o primeiro dia de aula. Em especial, à Paulinha, por ter sido minha companheira de desespero durante as atividades do mestrado, pelas palavras que tantas vezes me acalmaram. Pelas risadas, conversas e cervejas. Por ter alegrado os meus dias e ter feito com que esse caminho fosse muito mais fácil.

E a minha amiga de longas datas, Gabi, pelas nossas conversas divertidas, que tantas vezes acalmou meu coração e deu-me forças para seguir em frente.

À Prof.^a Dr.^a Ana Carolina Araújo da Silva e ao Prof. Dr. Wallace Alves Cabral, por aceitarem o convite para participar do exame de qualificação e da banca examinadora, oferecendo-me contribuições valiosas para o enriquecimento e aperfeiçoamento da pesquisa desenvolvida.

Agradeço às instituições e todas as pessoas envolvidas no estudo, por estarem sempre abertas ao diálogo e disponíveis aos passos da pesquisa.

A todos que, indiretamente, contribuíram para a realização desse trabalho, pelo incentivo e gestos de apoio.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado pertence ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O estudo tem caráter qualitativo e visou investigar o que a universidade e as escolas fazem para a recepção e a promoção dos estagiários no ambiente escolar e quais são as relações estabelecidas entre essas instituições. Nossa questão de pesquisa é: quais são os elementos necessários para a elaboração de orientações para as escolas da Educação Básica, no que diz respeito à recepção e ao acompanhamento dos estágios supervisionados obrigatórios dos cursos de licenciaturas da UFJF? Os autores do campo da Educação com os quais dialogamos defendem o estágio como um espaço de formação inicial e continuada de professores, enfatizando o papel da escola e do professor supervisor como coformadores dos licenciandos. Além disso, ressalta-se a importância de haver uma troca de experiência entre os pares e momentos de reflexão conjunta entre todos os envolvidos no estágio supervisionado. Para atingir nossos objetivos, elencamos as escolas da rede estadual do município de Juiz de Fora (MG) que mais receberam estagiários nos últimos três anos. Desse modo, selecionamos três escolas e utilizamos como instrumento de coleta de informações a entrevista semiestruturada com os gestores e os professores supervisores que mais tiveram estagiários nas respectivas escolas. Além disso, também entrevistamos os professores orientadores da UFJF responsáveis por esses estágios nas instituições selecionadas. A partir de nossas análises, identificamos as relações tecidas durante a disciplina de estágio supervisionado e as ações que auxiliam no estreitamento da relação entre a universidade e a escola. A pesquisa nos possibilitou elaborar um Plano de Ação Educacional com orientações para as escolas, para a universidade e para a Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora, no que diz respeito à recepção e promoção dos estagiários no ambiente escolar, consolidando o estágio supervisionado como um elemento fundante da formação de professores. Esperamos que essas orientações contribuam para a melhoria da qualidade das licenciaturas da universidade, prevalecendo a relação entre os pares, entre universidade e escola, e levando à construção de um conhecimento de forma coletiva nas duas instituições. Por fim, busca-se a valorização do estágio para a formação inicial e continuada de professores.

Palavras-Chave: Formação de professores. Estágio Supervisionado. Relação universidade-escola.

ABSTRACT

This master's research belongs to the Professional Graduate Program in Management and Evaluation of Public Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/ UFJF). The study has a qualitative aspect and aimed to investigate what the university and the schools do for the welcoming and promotion of interns in the school environment and what are the relations established between these institutions. Our research question is: what are the necessary elements for the elaboration of guidelines for Basic Education schools, regarding to the reception and monitoring of the mandatory supervised internships of UFJF undergraduate courses? The authors from the field of Education who we spoke with defend the internship as a space for initial and continuing teacher qualification, emphasizing the role of the school and the supervising teacher as co-trainers of undergraduate students. In addition, it is emphasized the importance to exchange experience between peers and moments of communal reflection between all those involved in the supervised internship. To achieve our goals, we listed the state schools in the municipality of Juiz de Fora (MG) that have received the most interns in the last three years. Thus, we selected three schools and used the semi-structured interview with the supervising managers and teachers who had the most interns in the respective schools as a methodological tool. Furthermore, we also interviewed UFJF supervising professors responsible for these internships at selected institutions. From our analyzes, we identified the relationships made during the supervised internship discipline and the actions that help in strengthening the relationship between the university and the school. The research enabled us to develop an Educational Action Plan with guidelines for schools, the university and the Regional Superintendence of Teaching of Juiz de Fora, with regard to the welcoming and promotion of interns in the school environment, consolidating the supervised internship as a fundamental element of teacher training. We hope that these guidelines will contribute to the improvement of the quality of university degrees, prevailing the relationship between peers, between university and school, and leading to the construction of knowledge collectively in both institutions. Finally, the aim is to enhance the internship for initial and continuing teacher qualification.

Keywords: Teacher training. Supervised internship. University-school relationship.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa com a indicação da localização das escolas no município de Juiz de Fora que receberam estagiários entre 2017 e 2019.....	45
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados – formação e trajetória profissional	51
Quadro 2 – Fragilidades apresentadas no estágio e ações propostas para sua superação	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de estagiários por curso ao longo dos anos, na cidade de Juiz de Fora	42
Tabela 2 – Instituições que mais receberam estágios ao longo dos 3 anos analisados	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
COEs	Comissão Orientadora de Estágios
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FACED	Faculdade de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LabPEQ	Laboratório de Pesquisa e Ensino de Química
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Político de Curso
PPI	Projeto Político Institucional
PPGP	Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRP	Programa Residência Pedagógica
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SRE/JF	Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIVAP	Universidade do Vale do Paraíba
USP	Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A RELAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DAS LICENCIATURAS	18
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	18
2.2 TEORIA E PRÁTICA RUMO A PRÁXIS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	29
2.3 AS RELAÇÕES TECIDAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	29
2.4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS PRESENCIAIS DA UFJF...	39
3 UM PANORAMA SOBRE OS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS DA UFJF	47
3.1 PERCURSO METODOLÓGICO	47
3.1.1 Caracterização das escolas.....	47
3.1.2 Perfil dos sujeitos da pesquisa	47
3.1.3 Instrumentos de pesquisa.....	47
3.2 ANALISANDO AS RELAÇÕES TECIDAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	53
3.2.1 O papel da escola na formação inicial dos licenciandos.....	54
3.2.2 O professor supervisor como coformador do licenciando	59
3.2.3 O estágio como fomento para a formação continuada mútua dos professores.....	63
3.2.4 A relação entre a universidade e a escola	68
3.2.5 Recepção e promoção dos estagiários na escola.....	75
4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE MELHORIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DAS LICENCIATURAS	79
4.1 ENCAMINHAMENTOS PARA CRIAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	82
4.2 ORIENTAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS	82
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICE A – RELAÇÃO DAS ESCOLAS COM O NÚMERO DE ESTAGIÁRIOS EM CADA UMA DELAS POR ANO E AS ÁREAS DE ATUAÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS RECEBIDOS, NOS ANOS DE 2017, 2018 E 2019, NA CIDADE DE JUIZ DE FORA.	104
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS GESTORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS	116

APÊNCIDE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES SUPERVISORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS	117
APÊNCIDE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES ORIENTADORES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA FAGED	118
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS GESTORES E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	119
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O PROFESSORES ORIENTADORES DA FAGED/UFJF	120

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido muito pesquisada e estudada nos últimos anos, uma vez que, para se ter uma educação de qualidade devemos ter professores bem preparados para lidar com a heterogeneidade da sociedade atual. Na tentativa de conhecer e aprofundar sobre a temática da formação de professores por meio do estágio supervisionado, buscamos alguns livros de autores representativos desse campo de pesquisa, tais como Pimenta (2006); Pimenta e Lima (2012); Calderano (2012); Gomes (2011); Calderano, Marques e Martins (2013); Nörnberg (2017). Realizando as leituras foi possível outros autores, os quais apresento no decorrer desta dissertação.

Após essa imersão inicial, percebemos que muitas pesquisas (Pimenta, 2006; Pimenta; Lima, 2006; Calderano, 2012; Leite, Garcia, 2017; Diniz-Pereira, 2008; entre outras) enfatizam a necessidade do licenciando conhecer a realidade da escola e do fazer docente. Além de que a profissão docente passa por uma transformação, ou deveria passar, diante das demandas que têm-se colocado por parte da sociedade, dos governantes e dos próprios alunos. Por isso, acreditamos que o estágio supervisionado¹ constitui-se como um campo de pesquisa que possibilita a inserção do licenciando na realidade da profissão, mesmo que mediada em uma situação controlada dentro de uma disciplina (PIMENTA, 2006).

Nesse sentido, estudos e pesquisas, como as de Pimenta (2006), Pimenta e Lima (2012) e Silva (2016), acreditam que o estágio se constitui como um campo de conhecimento e aprendizagem, assim como de teoria e prática ao mesmo tempo. Então,

[...] o aluno mantém um constante vai e vem entre os saberes práticos e teóricos, específicos e pedagógicos, tornando-se um espaço de conflitos, discussões e construção sobre o ser docente, formando os primeiros traços da identidade profissional do professor (SILVA, 2016, p. 27).

Em outras palavras, o estágio funciona como um vínculo entre a unidade de formação de professores e a escola de Educação Básica, ou seja, torna-se um eixo articulador entre os saberes adquiridos em ambas instituições e, ao mesmo tempo, possibilita ao licenciando a construção de sua identidade profissional docente (PIMENTA, 2006). Segundo Caldera (2000), essa individualidade se fundamenta na relação com os outros, e

¹ Nesta pesquisa, utilizaremos a expressão estágio supervisionado para se referir ao estágio presente na matriz curricular, de natureza obrigatória para todos os cursos de licenciaturas, que, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2015, deve ter, no mínimo, 400 horas.

não é algo que pode ser adquirido de forma definitiva e externa. Ela é movediça e constitui-se num processo de construção/desconstrução/reconstrução permanente, pois cada lugar e cada tempo demandam redefinições na identidade desse profissional. Trata-se, assim, de um processo de produção do sujeito historicamente situado. Ela ocorre, portanto, em um determinado contexto social e cultural em constante transformação, refletindo um processo complexo de apropriação e construção que se dá na interseção entre a biografia do docente e a história das práticas sociais e educativas, contendo, deste modo, as marcas das mais variadas concepções pedagógicas (CALDEIRA, 2000, p. 2).

Em outras palavras, a identidade docente se constrói por meio das relações sociais nos cursos de formação, e principalmente a partir do contato com o espaço escolar. Para Diniz-Pereira e Fonseca (2001) essas relações que se estabelecem entre as instituições escolares e a trajetória do próprio educador. Nesse sentido, o estágio é um meio para a construção dessa identidade profissional docente.

Além disso, o estágio deve proporcionar ao licenciando uma visão crítica e reflexiva do seu futuro ambiente de trabalho, assim como um bom relacionamento com todas as pessoas envolvidas, sejam da universidade ou da escola de Educação Básica. Consideramos que o estágio é uma das disciplinas mais relevantes para um acadêmico do curso de Licenciatura, pois é um momento de se relacionar com o mundo escolar, enfrentar os obstáculos e conhecer as dificuldades e os prazeres da docência². Calderano (2012) entende que:

[...] a proposta do estágio precisa se desenvolver a partir da preocupação de se formar um professor que seja consciente de que sua prática envolve um comportamento de observação, reflexão crítica e reorganização de suas ações para o alcance de melhorias na educação. É a necessidade de tomar os futuros professores ainda mais conscientes de que suas práticas em sala de aula da escola básica refletem o grau de aquisição teórico obtido, bem como a sua vivência escolar e de seus alunos, considerações que vão contribuir para o processo de constituição dos sujeitos da educação e de sua própria identidade de mestre. É a construção de alguma coisa que nos envolve, nos interessa e nos faz crescer na nossa profissão de ser professor/educador (CALDERANO, 2012, p. 27).

Partindo dessa visão de estágio apresentada por Calderano (2012), acreditamos que a escola deve ser vista como coformadora na formação de professores, uma vez que é o ambiente em que a *práxis* docente acontece. Para Pimenta (2006), a expressão *práxis* refere-se à integração entre a teoria e prática.

² A expressão prazeres da docência é utilizada por Calderano para se referir à satisfação profissional e pessoal do professor em atuar como docente, ao prazer em lecionar, em influenciar diretamente a vida de seus alunos e contribuir para que eles se tornem pessoas de bem.

Além disso, defendemos que, por meio de um diálogo efetivo entre a universidade e a escola, e com uma atividade colaborativa entre essas duas instituições, o licenciando terá uma melhor formação, que irá prepará-lo para sua futura profissão.

Desse modo, considerar o lugar do estágio na formação docente como fundamental, motivou-me a propor a presente pesquisa, impulsionada, ainda, por minha trajetória acadêmica e inserção na docência na rede estadual de Juiz de Fora. Durante a minha graduação em Licenciatura em Química, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), fiz em quatro semestres consecutivos, quatro disciplinas de estágio obrigatório e quatro de reflexões sobre o ambiente escolar. Durante todos os momentos em que estive na escola houve um trabalho em conjunto da universidade com a escola, em outras palavras, entre o professor orientador³ do Ensino Superior e o professor supervisor⁴ da escola. Naquela experiência formativa pude observar que havia uma preocupação em relação aos desdobramentos do estágio e também no diálogo com a universidade.

No decorrer do estágio, algumas questões levaram-se a refletir sobre como é a relação entre a escola de Educação Básica e a Instituição de Ensino Superior no que diz respeito ao estágio supervisionado. Destaco a seguir algumas dessas indagações: i) a Faculdade de Educação da UFJF não deveria ter algum tipo de relação com a escola que iria receber o estagiário?; ii) as escolas não deveriam ter em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) uma política para o recebimento de estagiários?; iii) não seria construtivo se o professor supervisor tivesse algum tipo de retorno em termos formativos após o estágio? Esses questionamentos instigaram-me a aprofundar meus estudos. Acreditamos que essa parceria é um dos pontos principais para se construir um ensino de qualidade em ambas as instituições, assim como a construção de um aprendizado enriquecedor para todas as pessoas envolvidas.

Após concluir a graduação, comecei a lecionar em escolas estaduais da cidade de Juiz de Fora e, até o momento, infelizmente, não recebi estagiários. Como professora da rede pública, disposta a receber estagiários, minha pesquisa se torna ainda mais essencial para conhecer melhor essa relação universidade-escola, agora como docente. A possibilidade de contribuir para a formação inicial de futuros professores fez-me debruçar nas literaturas sobre o estágio supervisionado, na esperança de que conhecer a fundo as relações estabelecidas em

³ Termo utilizado a muitos anos, para se referir ao docente do Ensino Superior que ministra a disciplina de estágio supervisionado na universidade e é responsável pela orientação pedagógica do estagiário.

⁴ Analogamente, é utilizada a expressão professor supervisor quando nos referirmos ao docente da escola de Educação Básica, que é responsável pela supervisão e acompanhamento do estagiário no campo de estágio, ou seja, na escola.

tal, possibilite que eu contribua na construção da identidade profissional dos estagiários que venha a receber e ser coformadora de sua formação.

Dessa forma, o que fomenta esta pesquisa é a curiosidade e a vontade de pesquisar/ estudar as relações tecidas no estágio supervisionado, uma vez que são muitas as relações presentes e são fundamentais no processo de aprendizagem do fazer docente. Acreditamos que esta pesquisa pode contribuir nos estudos sobre a temática dos estágios supervisionados.

A presente pesquisa de mestrado, de natureza qualitativa, é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O trabalho concentra-se em discutir a relação universidade-escola de Educação Básica por meio da investigação de como ocorrem os estágios supervisionados na formação inicial de professores dos cursos de licenciatura da UFJF, focalizando em uma possível constituição de uma parceria entre universidade e escola.

A ideia geral é realizar uma pesquisa que possibilite a elaboração de orientações destinadas às escolas estaduais para a recepção e o acompanhamento dos estagiários. Além disso, queremos mapear o envolvimento da universidade e da escola com a formação inicial de professores a partir da construção de uma parceria entre as instituições. Para isso, foi feito um mapeamento e contextualização geral em relação ao estágio supervisionado obrigatório nas licenciaturas presenciais da UFJF.

Nossa questão norteadora foi: Quais são os elementos necessários para a elaboração de orientações para as escolas no que diz respeito à recepção e ao acompanhamento de estagiários? A fim de respondê-la, buscamos estudar o que a universidade e as escolas fazem para a recepção e a promoção dos estagiários no ambiente escolar e quais são as relações estabelecidas entre a universidade e a escola no decorrer do estágio supervisionado.

A fim de apontar caminhos e obter respostas para nossa questão problema, temos como objetivos específicos:

- Investigar as práticas desenvolvidas pelos professores orientadores e supervisores que recebem os estagiários;
- Mapear como se dá a relação entre a universidade e as escolas, por meio do estágio supervisionado;
- Identificar as orientações das instituições de ensino fornecidas para efetivação do estágio supervisionado.

A partir desses objetivos específicos, nossa pesquisa se limitou aos estágios que ocorrem nas três escolas estaduais de Juiz de Fora que mais receberam estagiários e na Instituição de Ensino Superior UFJF, entre os anos de 2017 e 2019.

O primeiro capítulo desta dissertação apresenta um histórico das licenciaturas no Brasil, assim como do estágio supervisionado e as relações que acontecem nesse espaço (entre professor orientador e estagiário; professor supervisor e estagiário; estudante da Educação Básica e estagiário; universidade e escola). Em seguida, apresentamos a descrição do estudo, a partir de uma análise dos registros dos estágios supervisionados das licenciaturas presenciais da UFJF, mantido pela Comissão Orientadora de Estágios da Faculdade de Educação.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia empregada, assim como os instrumentos utilizados para a coleta dos dados. Logo após, trazemos uma análise dos dados gerados frente aos referenciais teóricos utilizados.

Por fim, o terceiro capítulo contém um Plano de Ação Educacional (PAE) com sugestões e orientações destinadas às escolas estaduais para a recepção e acompanhamento dos estagiários.

2 A RELAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO DAS LICENCIATURAS

O presente capítulo objetiva caracterizar o lugar do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, apresentando algumas questões históricas, as legislações que o norteiam e a importância desse momento na/para a formação dos professores. Em seguida, será apresentado e discutido as relações tecidas nesse espaço, pensando nos sujeitos envolvidos nesse processo, e como essa parceria pode enriquecer a formação inicial e continuada dos professores. Finalizando o capítulo, apresentamos nossa pesquisa, que consiste na análise da relação entre a universidade e as escolas estaduais, no âmbito do estágio supervisionado das licenciaturas presenciais da UFJF.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O presente texto visa apresentar o contexto do estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura, contendo questões históricas relacionadas à sua legislação. Entendemos que, ao analisar as legislações vigentes do estágio supervisionado, compreenderemos suas funções, as práticas de ensino associadas a ele nas universidades e o diálogo entre escola e universidade.

Historicamente, definiu-se que o estágio é um conjunto de atividades que os licenciandos realizarão durante o seu curso, sendo essa a parte prática contrária àquelas disciplinas consideradas teóricas (PIMENTA, 2006). Entretanto, esse conceito vem se modificando com o passar dos anos, e apesar desse apontamento histórico, nós não concordamos que o estágio é somente a parte prática do curso que se contrapõe a teoria. Assim como Pimenta (2006), nós acreditamos que o estágio é, ao mesmo tempo, teoria e prática.

No contexto da formação de professores, encontramos que a primeira tentativa de sistematizar a prática profissional e o estágio nas licenciaturas foi em 1835, com a criação das “Escolas Normais”. Até então, o magistério nas séries iniciais era ocupado praticamente por mulheres e não era considerado uma profissão. Naquela época, cultivava-se a ideia de que a educação infantil deveria ser responsabilidade das mulheres, como se fosse uma continuação do papel de mãe e da atividade educadora que já exerciam em casa (PIMENTA, 2006).

Mais adiante, por volta do ano de 1889, com a proclamação da República Brasileira, foram criadas as primeiras escolas de aplicação, uma vez que o período histórico necessitava de professores especializados para lecionar a fim de expandir o currículo. Naquela época, a

prática se dava por imitação dos modelos adotados pelos professores da Escola de Aplicação, o que Pimenta e Lima (2006, p. 3) chamam de “a prática como imitação de modelos” (

Alguns anos depois, foi criada a Lei da Reforma Educacional (Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892), que instaurou um sistema dual para o treinamento de professores. São eles: as escolas normais primárias, formando professores para atuarem no ensino primário; e escolas normais secundárias, destinadas à formação de professores para o ginásio e para a escola normal (PIMENTA, 2006). Naquele momento, pretendia-se criar também uma escola normal de nível superior, mas essa proposta não chegou a ser implementada.

As mudanças na organização das escolas continuaram acontecendo com o passar dos anos. No começo do século XX, mais precisamente em 1914, as Escolas de Aplicação passaram a ser subordinadas e ligadas às Escolas Normais. Mas as modificações mais importantes ocorreram na década de 1940, com a Lei Orgânica do Ensino Normal, uma vez que, até esse momento, cada estado administrava suas próprias legislações e instituições de ensino (PIMENTA, 2006). Não havia uma instrução legal que englobasse todos os estabelecimentos de ensino brasileiros.

Nos anos de 1930, após o Golpe de Estado⁵, foram criadas as Licenciaturas no nível do Ensino Superior. Naquela época, houve a necessidade de formar profissionais que atendessem às reivindicações educacionais do Brasil urbano-industrial, em que a sociedade civil demandava a expansão das oportunidades educacionais. A Lei nº 1.190 de 1939 instituiu o curso de Licenciatura com o objetivo de formar “técnicos em educação”. Os primeiros cursos criados foram os de Filosofia, Ciências e Letras, que seriam responsáveis pela qualificação de pessoas capazes de exercer o magistério, utilizando um currículo seriado que atendesse às exigências do momento (PIMENTA, 2006).

Com base nessa Lei citada, as Licenciaturas surgiram a partir do chamado esquema 3+1, ou seja, três anos de formação do bacharel (fundamentos e teorias) mais um ano de preparação para a docência (Didática e a Prática de Ensino), conferindo ao aluno o título de licenciado e permitindo o exercício do magistério (PIMENTA, 2006). Nessa época, o país vivenciava um período no qual havia a necessidade de um quantitativo de mão de obra para alavancar a economia. Nesse contexto, a área de Educação seguia pelo mesmo caminho. Formavam-se

⁵ Conhecido também como a Revolução de 1930, foi um movimento articulado pelos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul que depôs o presidente Washington Luís e impediu a posse do presidente eleito Júlio Prestes. O desgosto popular em função da crise econômica de 1929 e o assassinato do político paraibano João Pessoa também contribuíram para essa revolução.

técnicos em educação, sem se preocupar com o processo crítico reflexivo dos estudantes de licenciatura.

Mais tarde, em 1946, com a promulgação da Constituição Federal e a democratização da política brasileira, foi sancionada a Lei Orgânica do Ensino Normal, a Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, organizando o curso normal em dois níveis. O primeiro com duração de quatro anos, para regentes de ensino primário; e o segundo de formação de professores primários, com duração de três anos (PIMENTA, 2006). Neste mesmo ano, foi instituída a Constituição Federal de 1946, definindo a educação como direito de todos e o ensino primário obrigatório e gratuito. Por isso, a necessidade de formar mão de obra qualificada para atuar nas escolas. No artigo 171, é declarada a liberdade dos estados e do Distrito Federal ao organizar seus processos de ensino, desde que respeitadas as diretrizes e bases da educação nacional.

Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024, publicada na década de 1960, não trouxe muitos avanços na educação, uma vez que, a partir de 1964, o Brasil teve uma alternância de governos durante o período de ditadura militar e, após a quebra desse regime, o sistema educacional necessitava de mudanças. Assim, em 1968, após muitos questionamentos de intelectuais e educadores sobre a necessidade de se criar especialidades no Ensino Superior, surge a Lei 5.540, chamada de Lei da Reforma Universitária, que possibilitou a criação das Faculdades de Educação, o curso de Pedagogia (PIMENTA, 2006) e os Institutos e Faculdades das áreas específicas (Geografia, História, Letras, Matemática, Química, Física, Ciências Biológicas, etc.).

A partir daí o parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 252 de 1969 determinou que o currículo tivesse uma parte comum e outra diversificada, a duração dos cursos e os objetivos, visando à formação de professores para o ensino normal e dos especialistas em educação, que seriam os supervisores e os coordenadores pedagógicos das escolas de Educação Básica. Diante dessa especialização da formação docente, em 1971, foi sancionada a Lei nº 5.692, que transformou o Ensino Normal numa habilitação profissional do 2º grau, atual Ensino Médio. Concomitantemente, as disciplinas de Metodologia, do Curso de Pedagogia, por exemplo, passaram a compor a Didática, ficando a prática de ensino caracterizada como estágio.

Mas, foi, em 1977, que surgiu o primeiro texto legal “autorizando o estágio de estudantes de estabelecimento de Ensino Superior e de ensino profissionalizante de 2º grau e supletivo” (BRASIL, 1977). A Lei 6.494/1977 era voltada para a regulação dos estágios em qualquer curso de nível superior e, em seu artigo 1º, parágrafos 2º e 3º, há uma preocupação com as condições em que os estágios poderiam ocorrer:

§ 2º – O estágio somente poderá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação, do estagiário, devendo o aluno estar em condições de realizar o estágio, segundo disposto na regulamentação da presente Lei.

§ 3º – Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem e serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares (BRASIL, 1977).

Ao lermos o texto da Lei 6.494/1977, percebemos que o estágio ainda era visto como uma disciplina prática e complementar – desde quando surgiu e perpassando para os dias atuais. Ocorre, ao nosso entender, uma dissociação entre teoria e prática, deixando cada vez mais clara a necessidade de se explicar que o estágio é teoria e prática ao mesmo tempo.

Dando continuidade ao levantamento histórico, na década de 1980 foi elaborada e promulgada a Constituição Federal (CF) de 1988 que, em seu artigo 205, institui a educação como um direito e um dever que visa alcançar a cidadania e a qualificação para o trabalho: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Após a promulgação da CF de 1988, ainda houve a necessidade de se efetuar uma reformulação, bem como uma reestruturação da legislação educacional brasileira, tendo-se em vista as modificações propostas pela constituição. Então, após uma década de inúmeros debates e discussões no Senado Federal, aprovou-se a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. A LDB estabeleceu que a formação de professores para a Educação Básica deveria acontecer em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação. Com isso, inúmeras instituições de Ensino Superior começaram a criar cursos de formação de professores e, muitas vezes, não possuíam condições adequadas para formar professores capacitados e com pensamento crítico e reflexivo. Além disso, incluiu o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, assegurando a necessidade de universalização dessa etapa de ensino. Em seu artigo 63, determina que os Institutos Superiores de Educação devem manter os cursos formação de professores para a Educação Básica, incluindo o curso Normal Superior, destinados à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental.

Em relação aos estágios supervisionados, a LDB, em seu artigo 82, traz as seguintes considerações:

Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.

Parágrafo único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica (BRASIL, 1996).

Dessa forma, podemos destacar que a partir da LDB/1996 passa a existir uma relação entre o mercado de trabalho e a educação, por meio do estágio, e este passa a ser visto como precursor da inserção do jovem no mercado de trabalho.

Paralelo ao movimento de reformulação e discussão da LDB, ao longo da década de 1990, houve discussões e debates sobre a dimensão prática nos cursos de Licenciatura que culminaram na Resolução CNE/CP n. 1/2002 e Resolução n. 2/2002. Nelas, há uma preocupação com a carga horária destinada às práticas como componente curricular (400 horas) e aos estágios supervisionados (400 horas), vivenciados ao longo do curso. Esses documentos evidenciam a importância de haver uma articulação entre o binômio teoria e prática. De acordo com essa legislação, a articulação entre teoria e prática é necessária e pode ocorrer em diferentes situações didáticas, como nos estágios que acontecem nas escolas de Educação Básica. Vale a pena ressaltar que a Resolução CNE/CP n. 1/2002, em seu artigo 7, inciso IV, determina que “as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de Educação Básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados” (BRASIL, 2002). Em outras palavras, o documento mostra a importância de ocorrer uma parceria das instituições escolares (universidades e escolas) e dos professores da Educação Básica, assim como os da universidade.

Nesse sentido, acreditamos que o estágio se configura como algo que transcende o campo educacional, conforme previsto pela CF de 1988, uma vez que guarda relação com o mundo do trabalho. Desse modo, para além das normativas que estipulam as cargas horárias de estágio supervisionado para cada área de atuação profissional, existe uma lei federal que regulamenta as relações estabelecidas entre o campo de estágio, o estagiário e a instituição ensino. O estágio supervisionado de qualquer curso superior é regulamentado pela Lei Federal número 11.788 de 25 de setembro de 2008, que ainda está em vigor. Nela, o artigo 1º diz que:

Art. 1º. Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Nessa perspectiva, acreditamos que o estágio é de extrema importância na vida do licenciando, uma vez que oportuniza uma aproximação ao exercício da atividade profissional, ou seja, é um momento formativo que prioriza a vivência do estudante na realidade educacional em que irá atuar. O estágio não deve ser entendido como mais uma disciplina obrigatória do curso, indo muito mais além, pois pode proporcionar aos licenciandos a construção de um pensamento crítico e reflexivo sobre a docência. No próximo tópico refletimos sobre alguns conceitos importantes.

2.2 TEORIA E PRÁTICA RUMO A PRÁXIS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A princípio iremos conceituar o que é teoria e o que é prática, no que diz respeito à docência. A teoria seria o conjunto de saberes adquiridos nas escolas de formação de professores⁶, ou seja, são os conhecimentos científicos. Devemos considerar também “os saberes da teoria da educação, necessários [...] para que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes” (PIMENTA, 2005, p. 528).

Ainda segundo Pimenta, a prática está relacionada à esfera do ser humano e expressa a cultura objetivada. A autora ainda ressalta que esse conceito se distingue da ação, e essa “pertence aos sujeitos, é própria dos seres humanos que se expressam nelas. Na ação, agimos de acordo com o que somos e, no que fazemos, é possível identificar o que somos” (PIMENTA, 2005, p. 523). Vale ressaltar que “nossas ações expressam prática sociais e que estas são constituídas a partir dos sujeitos historicamente considerados” (PIMENTA, 2005, p. 523).

Um outro conceito importante é o de *práxis*, onde o conhecimento é construído com a interação com o meio social, político e econômico. Na formação de professores dizemos que a *práxis* resulta da “própria ação docente, refletida, fundamentada teoricamente e sistematizada” (PIMENTA, 2005, p. 526). Em outras palavras podemos dizer que é o meio pelo qual o docente irá articular seus conhecimentos aprendidos, a fim de intervir na realidade da escola.

Pimenta (2006) desenvolve esse conceito pautada em Marx (1986) e com a contribuição de Vásquez (1968) e Pinto (1969). Para Marx (1986 apud PIMENTA, 2006, p. 86), “*práxis* é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transforma-lo (*práxis*)”.

⁶ Escolas de formação de professores são faculdades de educação, institutos ou até mesmo lugares em que não possuem os dois anteriores. Essa escola se dá no curso de licenciatura.

De acordo com a referida autora, os cursos de formação do professor precisam desenvolver os saberes teóricos e práticos para a ação docente, sempre pautado na indissociabilidade desses saberes. Em seu livro **Estágio na Formação de Professores**, unidade teoria e prática, a autora mostra como Vásquez (1968 apud PIMENTA, 2006, p. 89) define a *práxis*, como “uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos”. Em outras palavras, a *práxis* é quando “na mesma atividade, coexistem as dimensões teórica e prática da realidade na qual o professor edifica a sua identidade a partir de um movimento de alternância, que se constrói, entre o saber e o saber fazer, entre situação de formação e situação de trabalho” (SANTOS; OLIVEIRA, 2008, p. 221).

Além disso, vale ressaltar que Pimenta (2006) defende que a atividade docente é *práxis* e, como tal, pode intervir na realidade para que essa seja transformada, enquanto realidade social. Melhor dizendo, essa seria uma *práxis* transformadora. Assim como a autora citada, consideramos indispensável relacionar a teoria com a prática. Dessa forma, a prática tem a capacidade de transformar o mundo. Ainda podemos dizer que é na prática que se estabelece uma relação didática e é por meio dela que surgem diversos e novos saberes, construindo novos conhecimentos. Ao longo do tempo, essa ideia de prática foi se modificando, da mesma maneira que a noção de preparação para docência também mudou.

Ao se pensar na docência, alguns autores, como Pimenta e Lima (2012), Diniz-Pereira (2011) e Gatti (2014), apontam para a discussão sobre o que é a prática profissional e qual é a relação entre a teoria e a prática, assim como a sua influência para a formação de professores. Para Santos (2004), a prática profissional “compreende que a ação docente não é um dado definido, uma vez que o cotidiano escolar exige uma certa flexibilidade, adaptabilidade e condições de lidar com as situações-problema que surgem imediatamente em sala de aula” (SANTOS, 2004, p. 35). Da mesma forma, a autora considera que o estagiário é considerado um aprendiz que observa as ações e atividades do professor da sala de aula (SANTOS, 2004).

Paralelamente, Pimenta (2006) explica que o estágio supervisionado compreende “as atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho” (PIMENTA, 2006, p. 21). Entendemos essas atividades como sendo a observação da prática docente, a participação no calendário escolar, nos trabalhos desenvolvidos pelo professor supervisor e as oportunidades de regências na sala de aula, fazendo com que os estagiários reflitam sobre a juventude, a profissão docente, a construção de sua própria identidade docente, entre outras questões pertinentes.

No Brasil, as Instituições de Ensino Superior devem se esforçar para estabelecer uma parceria com as escolas, até mesmo pelas diretrizes existentes de formação de professores, as

quais indicam que deve haver essa parceria. A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, por exemplo, 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 a formação continuada corrobora essa parceria:

Artigo 3º, § 3º. A formação docente inicial e continuada para a Educação Básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2015).

Essa colaboração, de que trata o artigo anterior, é importante, pois o estágio supervisionado articula os saberes da teoria, aqueles advindos do próprio meio acadêmico, e da prática, que são aqueles advindos da experiência profissional (TARDIF, 2010). Esses saberes seriam essenciais nos cursos de formação de professores, conforme prevê a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, em seu artigo 3º, § 5º:

V – a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
VI – o reconhecimento das instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério [...] (BRASIL, 2015).

Devemos destacar também que o estágio por si só não garante uma preparação para a docência, mas proporciona ao futuro professor noções básicas de como dar aula, como agir frente a uma sala de aula e tantas outras questões que têm se colocado no cotidiano escolar. Segundo Freire (2015), é na formação do professor que devemos dedicar a reflexão sobre a prática. Para o autor, “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2015, p. 40).

Acreditamos que é analisando e refletindo sobre as suas vivências que o licenciando pode descobrir uma nova percepção da ação. Em outras palavras, é nesse momento que se inicia uma autorreflexão crítica sobre sua experiência enquanto futuro professor e sobre o ser e estar na profissão docente. Podemos dizer que realizando uma reflexão crítica podemos obter uma *práxis* capaz de transformar a realidade social da escola e da sociedade (PIMENTA, 2006). Além dessas visões, Pimenta (2006) define o estágio em uma perspectiva interessante, relacionando-o como uma disciplina teórica e prática ao mesmo tempo. Vejamos:

[...] o estágio é um dos componentes do currículo do curso de formação de professores. Currículo que é profissionalizante – isto é, prepara para o exercício de uma profissão. Essa preparação é uma atividade teórica, ou seja, atividade cognoscitiva (conhecer) e teleológica (estabelecer finalidades; antecipar idealmente uma realidade que ainda não existe e que se quer que exista). Para chegar a antecipação ideal de uma realidade, requer que se parta do conhecimento (teórico-prático) da realidade que já existe. Essa realidade que já existe (objetiva, prática), no entanto, não se explica nela mesma, porque enquanto realidade histórico-social, situada, tem sua explicação no movimento da história, da sociedade (PIMENTA, 2006, p. 183).

Nesse caso, a autora defende uma formação docente que promova o ato de educar como uma prática social, com elementos que contribuam para uma formação acadêmica e ao mesmo tempo para uma construção da identidade profissional do docente, desvinculando à ideia do dom para ensinar. Ou seja, uma formação que permita ao futuro professor associar o estudo das teorias às experiências práticas, a fim de ensinar por meio de uma prática social (PIMENTA, 2006).

Pimenta e Lima (2012) defendem que a profissão de um educador é uma prática social, ou seja, “é uma forma de se intervir na realidade social, no caso por meio da educação que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 41). Acreditamos que é necessário formar professores que entendam que a sua prática profissional é, antes de tudo, uma prática social (PIMENTA, 2006). Nesse sentido, o estágio tem papel muito importante na formação de uma atividade docente que seja uma prática social, além da integração do discente no ambiente de sua futura profissão, a escola.

De igual modo, Diniz-Pereira (2008) argumenta que o período da graduação se configura como uma “formação acadêmico-profissional” e aponta a escola como um lugar de formação e de aprendizagem dos licenciandos. Dessa forma, a formação acadêmico-profissional dos professores não pode se realizar apenas no ambiente universitário, ela precisa acontecer na e com a escola, contribuindo para um aprendizado eficaz da docência e na docência. Paralelamente, Ana Maria Freire (2001) considera que o estágio:

[...] promove a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das ações didáticas e pedagógicas desenvolvidas no cotidiano profissional. Assim, o estágio pedagógico [...] cria condições para a realização de aprendizagens que podem proporcionar a aquisição de saberes profissionais e mudanças, quer nas estruturas conceituais, quer nas concepções de ensino (FREIRE, 2001, p. 2).

Logo, reafirmamos que o estágio não pode ser visto apenas como mais uma disciplina curricular obrigatória, burocrática, ou uma imitação de modelos pedagógicos, mas, por exemplo, como “um espaço de refletir sobre que tipo de escola queremos e precisamos” (LEITE; GARCIA, 2017, p. 41). Nesse sentido, Guerra (2000) relata que o estágio deve propiciar oportunidades

[...] de vivenciar o cotidiano de uma escola pública e nesse momento buscar uma formação política, através de uma informação crítica, que o leve a buscar uma articulação com os seus interesses profissionais, que não permita mais a sua expropriação, nem a sua desvalorização (GUERRA, 2000, p. 5).

Assim, o estágio deve propiciar aos alunos uma aproximação à realidade em que atuarão, possibilitando aos licenciandos uma visão mais abrangente e contextualizada, que vai além da teoria, para formar um profissional que reflita sobre sua prática. Desse modo, consideramos que o papel da teoria é oferecer aos estudantes conhecimento teórico e também possibilidades de reflexão e compreensão do contexto histórico e social em que estão inseridos. Concordamos com Freire (2015) ao destacar a importância de preparar os professores como profissionais e como docentes que constroem uma prática crítica, cada vez mais rica e significativa.

Para Pimenta (2006), a formação docente precisa ser voltada para a construção de saberes teóricos e práticos. Estes são indispensáveis na ação docente, uma vez que teoria e prática caminham juntas. Para alcançar a *práxis*, o professor deve ter o conhecimento da teoria e também um estudo sobre a realidade em que pretende atuar. Pimenta e Lima (2006) realizaram uma pesquisa em escolas de formação de professores a fim de introduzir a discussão de *práxis*, tentando superar a oposição entre teoria e prática, pois, para as autoras, a docência vai muito além da atividade prática. Após a pesquisa, elas concluíram que, ao contrário do que se pensa, o estágio não é uma atividade prática, mas uma atividade teórica, que move a *práxis* docente, e esta é uma atividade de transformação da realidade. Diante disso, o estágio se torna uma atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, que é objeto da *práxis*. Em outras palavras, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade, ou seja, no trabalho docente, que a *práxis* acontece.

Nesse sentido, a escola de Educação Básica também exerce um papel importante na formação do licenciando, proporcionando-lhe uma reflexão crítica sobre a sociedade e um conhecimento profissional. Logo, o estágio supervisionado favorece ao estudante a vivência e promove o desenvolvimento, no campo profissional, dos conhecimentos teóricos e práticos

adquiridos ao longo do curso, assim como a ampliação do seu universo cultural. Em outras palavras, podemos considerar que o estágio é uma “condensação da relação entre teoria e prática que envolve ações relativas ao ensino, à pesquisa e à gestão educacional” (CALDERANO, 2012, p. 251). Faz com que o licenciando desenvolva habilidades e atitudes importantes para o exercício da docência. Além disso, cria mais condições para que atue com maior segurança e uma visão crítica de seu campo de trabalho.

Durante sua permanência na escola, o estagiário observa o ambiente escolar, a sala de aula e como se dá o processo de interação professor-aluno. A partir dessas observações, os futuros professores percebem e refletem sobre a construção do processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica. Mais tarde, esses saberes construídos durante as experiências do estágio podem proporcionar práticas educativas mais adequadas, a fim de facilitar a aprendizagem de seus alunos de maneira clara.

Desse modo, percebemos que o estágio supervisionado é um espaço que proporciona ao licenciando adotar um olhar de educador em relação às questões do exercício da profissão, e, principalmente, sobre a relação entre a teoria e a prática docente. Além disso, favorece a aprendizagem dos professores da escola, em uma perspectiva de formação continuada. Marta Nörnberg (2017) corrobora com essa ideia ao afirmar que:

[...] a aprendizagem da docência em contexto de estágio curricular favorece não apenas o estagiário, mas, também, os professores envolvidos. O estágio, nesse sentido, pode ser entendido como espaço-tempo de formação inicial e continuada de professores. Aprende-se com o professor da escola e da universidade que, pela ação do estagiário, também (re)aprende a ser professor. Assim, o aprendizado para a docência se faz na interação com o outro, o que exige do professor uma posição ética e uma disposição para estar-junto – estagiário ou colega de profissão – em seu processo de aprendizado (NÖRNBERG, 2017, p. 20).

Nesse sentido, acreditamos que o estágio é um espaço para a aprendizagem não só do licenciando, mas de todos os envolvidos, ou seja, a escola e a universidade, assim como todos nela presente. Dessa forma, o estágio se torna o eixo central na formação de professores, uma vez que é por meio dele que o estudante conhece saberes imprescindíveis para a formação da construção de sua identidade docente (PIMENTA; LIMA, 2012).

Micarello (2012) menciona uma visão sobre o estágio e sobre os saberes adquiridos pelos licenciandos nesse processo:

Ao se inserirem nas escolas, na condição de estagiários, os professores em formação se deparam com esses saberes em ação, amalgamados na prática

cotidiana dos docentes aos quais acompanham e com os quais aprendem sobre o que é ser professor. Ao mesmo tempo, confrontam esses saberes em ação às teorias às quais têm acesso na universidade, o que, algumas vezes, provoca estranhamentos e sentimentos de inadequação. Um dos desafios para o encaminhamento dos estágios curriculares, quando se trata da formação de professores, é o de criar mecanismos para que a aproximação do estagiário à realidade cotidiana das salas de aula da escola de Educação Básica se faça na perspectiva de um diálogo com a teoria e, ao mesmo tempo, com os saberes dos professores que acompanham. É a partir desse diálogo que os futuros docentes vão reconstruir a ambos – teoria e prática docente – constituindo formas próprias de agir, mediando as relações dos estudantes com os objetos do conhecimento. Essa tarefa pode ser bastante desafiadora, dada a heterogeneidade dos saberes docentes e a impossibilidade de traduzi-los em teorias que os expliquem na perspectiva de uma transposição mecânica entre teoria e prática (MICARELLO, 2012, p. 89-90).

Por fim, consideramos que o estágio supervisionado é de extrema importância na construção dos saberes de um licenciando, pois, é durante esse tempo que o estudante coloca em prática todo o conhecimento aprendido durante a sua graduação. Além disso, o futuro professor aprende e compreende como resolver alguns dos problemas do cotidiano de uma escola e entende a importância que o docente tem na vida dos alunos e de toda a comunidade escolar. No próximo tópico, trataremos dos aspectos essenciais na relação entre universidade e escola, por meio do estágio supervisionado.

2.3 AS RELAÇÕES TECIDAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Na seção anterior, tratamos de alguns dos principais aspectos históricos da formação de professores, as concepções sobre teoria, prática e práxis, assim como do estágio supervisionado nas licenciaturas. Já neste tópico, iremos detalhar as relações presentes no estágio, ou seja, a relação do estagiário com o professor orientador, o professor supervisor, os funcionários, alunos e comunidade escolar.

A autora Maria da Assunção Calderano acredita que o estágio possa ser considerado:

[...] como uma oportunidade oferecida ao cursista de conhecer, mais de perto, seu campo de trabalho futuro, identificando suas características, suas demandas, seus desafios, conhecendo melhor o trabalho aí desenvolvido, as lacunas encontradas, sempre numa relação contínua – entre teoria e prática. É um trabalho que possibilita refletir teoricamente sobre tudo o que está acontecendo na realidade educacional, e, ao mesmo tempo, exige que sejam feitas proposições de modo a intervir nessa realidade, sempre considerando o contexto sociocultural, as características intrínsecas daquela realidade, os objetivos educacionais – atuando sempre a partir de uma conduta ética,

responsável, respeitando os princípios da educação pública, democrática e de qualidade (CALDERANO, 2012, p. 250).

Nesse sentido, podemos dizer que é por meio do estágio que o aluno tem a oportunidade de vivenciar a realidade da escola e criar relações com toda a comunidade escolar, e também refletir sobre sua própria prática educativa. A respeito dessa reflexão, Lima e Aroeira (2011) afirmam que:

[...] a experiência de estágio que privilegia oportunidades para a reflexão coletiva pode auxiliar o futuro professor a transpor situações-problema e dilemas; pode contribuir para a busca de alternativas entre pares, que são assumidas de acordo com a resignificação das teorias relacionadas à prática educativa refletida [...] (LIMA; AROEIRA, 2011, p. 124).

Desse modo, o estágio envolve uma análise e uma reflexão das práticas pedagógicas, envolvendo várias disciplinas da esfera educacional, tanto na universidade quanto na escola. Ele possibilita “um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais” (PIMENTA, LIMA, 2006, p. 21).

No transcorrer do estágio, algumas dificuldades aparecem e, para que haja superação, os acadêmicos devem ser orientados tanto pelos professores da universidade quanto pelos da escola. Pimenta e Lima (2012) afirmam que ser professor orientador de estágio necessita de “aproximação e distanciamento, partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução para os problemas que, coletivamente, são enfrentados pelos estagiários” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 114). Podemos dizer que esses docentes ajudam seus alunos a enfrentarem dificuldades do dia a dia da sala de aula e do ambiente escolar, assim como comemoram as ações bem-sucedidas.

No que diz respeito à relação entre professor orientador e professor supervisor, corroboramos que é de fundamental importância “que haja um contato, presencial ou não, com o professor regente da escola, de forma a haver uma parceria produtiva entre pares na formação inicial do acadêmico” (ARRUDA, 2014, p. 66). Encontramos até mesmo essa orientação na legislação de estágio. A Lei nº 11.788/2008 que determina, em seu artigo 3º, parágrafo 1º, que “o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente” (BRASIL, 2008).

A respeito da relação entre o professor supervisor e aluno estagiário consideramos que essa deve ser caracterizada por uma relação de troca de experiência e de respeito. É essencial que os professores da escola compartilhem seus conhecimentos e participem do processo na formação dos futuros professores. Nesse sentido, quando há uma troca enriquecedora de conhecimentos entre esses sujeitos, o estudante tem mais chances de se tornar um bom professor, uma vez que “o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 35).

Vale a pena ressaltar que o estágio está intimamente ligado à prática docente. Segundo Tardif (2010, p. 39), envolve diferentes saberes: “os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os saberes oriundos das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais”. Tardif ainda (2010) afirma que os conhecimentos docentes são plurais e propõe classificá-los em quatro tipos de saberes distintos: o saber da formação profissional, o saber disciplinar, o saber curricular e o saber experiencial. O autor explica que os saberes experiências são “saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente” (TARDIF, 2010, p. 48).

Segundo o mesmo autor, “o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escola, dos outros atores educacionais, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2010, p. 64). Ele considera que “um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2010, p. 31). Entretanto, Tardif explica que essa afirmação não é tão simples se tentarmos estabelecer relações entre professores da Educação Básica e os conhecimentos, e, ainda, se tentarmos descobrir a “natureza” desses saberes dos professores.

Refletindo sobre a importância desses saberes e do professor supervisor, Oliveira, Vasconcellos e Berbel (2015) relatam que é preciso pensar no coletivo para que o conhecimento seja adquirido por todos os sujeitos. De acordo com as autoras, a tarefa de “supervisionar/orientar e produzir conhecimento em equipe demonstrou que é preciso investir na dimensão do trabalho coletivo, compreendendo que o aluno, futuro colega, é interlocutor legítimo na construção e socialização dos conhecimentos pedagógicos” (OLIVEIRA; VASCONCELLOS; BERBEL, 2015, p. 91).

Além disso, consideramos que os professores supervisores têm um papel imprescindível na formação do estagiário e são colaboradores na formação do aluno de licenciatura, pois são

eles que irão oferecer os saberes experienciais (TARDIF, 2010) a esses alunos. Assim como Cyrino (2012), acreditamos que:

[...] a colaboração desses professores de Educação Básica é de extrema importância para a formação dos futuros professores que terão na construção da docência não só a teoria da universidade, mas também a prática pedagógica. Todavia não basta reconhecer que isso é importante, se na orientação da prática docente não houver espaços de mediação compartilhada entre os professores da universidade e da escola (CYRINO, 2012, p. 38).

A partir dessa colaboração, podemos dizer que todos os envolvidos na disciplina de estágio, tanto na universidade quanto na escola – professores da Educação Básica, diretores e coordenadores de escola, professores universitários e alunos da escola – contribuem e adquirem conhecimento por meio do estágio. A referida autora também acredita que os alunos da escola de Educação Básica

[...] têm uma grande importância no processo de construção da docência, pois, além de contribuírem com o estagiário, eles também recebem algo deste, e é neste momento que o estudante universitário deve ser bem orientado, ausentar-se da posição de aluno (pois ele ainda é um aluno na universidade) e refletir a prática pedagógica do e como docente, além da sua responsabilidade em ensinar (CYRINO, 2012, p. 39).

Concordamos com a pesquisadora, afinal, é no momento do estágio que o aluno da universidade vai vivenciar a sala de aula de uma outra perspectiva – a de ser professor – e, assim, reforçar a escolha de sua carreira profissional. Além disso, na maioria das vezes, os alunos do Educação Básica se sentem muito à vontade com a presença de um estagiário, pois veem nele mais uma pessoa para ajudar em seu aprendizado e, por vezes, acabam se tornando amigos do licenciando.

Em consonância com essa ideia de colaboração entre os envolvidos no estágio, temos a escola, que também é um espaço de construção de conhecimentos acadêmicos, e onde o licenciando começa a construir sua identidade profissional. Por isso, o ambiente escolar deve ser concebido como um espaço de criação, de pesquisa e de investigação. Dessa forma, todas as dependências da escola e os atores que nela estão são muito importantes para o estagiário e a sua futura carreira profissional. Corroborando com essa ideia, Diniz-Pereira (2008) e Arruda (2014) defendem escola como coformadora ativa do licenciando:

[...] pensar a escola de Educação Básica como coformadora dos futuros professores torna-se essencial para objetivar uma transformação construtiva

na educação de nosso país, afinal é a partir dela que a tão esperada mudança no cenário educacional efetivamente ocorrerá. É lá que poderá ser feita uma avaliação da formação inicial obtida pelos nossos novos professores (ARRUDA, 2014, p. 43).

A escola é o local onde o licenciando irá estreitar a relação com seus futuros colegas de trabalho e também aperfeiçoar os saberes oriundos da academia. Arruda (2014, p. 44) crê, assim como nós, que “é na relação entre os pares que se constrói e se partilha saberes, salientando que essa troca pode ser positiva para ambos os lados – professor experiente e professor em formação”. Além disso, consideramos essencial que as escolas e os seus sujeitos se sintam como parte formadora do licenciando, compreendendo que ela produz saberes indispensáveis para a formação do estagiário. Arruda (2014) ainda afirma que:

[...] a escola de Educação Básica necessita também se sentir parte fundamental na construção de uma educação transformadora. Ocorrendo isso, esta poderá lançar juntamente com a IES⁷ um olhar crítico a respeito da formação dos futuros professores, apontando caminhos, convidando a experimentar o novo, auxiliando na resolução de problemas e, acima de tudo, permitindo que o acadêmico sinta que o espaço da escola será acolhedor e propício para o desenvolvimento de novas aprendizagens (ARRUDA, 2014, p. 45).

Nesse sentido, por meio das Instituições de Educação Básica, o estágio supervisionado se torna a “ponte” de acesso entre a universidade e a escola. Além de possibilitar aos professores em formação, professores da escola e professores da universidade uma oportunidade de refletir sobre suas práticas educativas.

Percebemos que o estágio supervisionado pode ser compreendido como uma possibilidade de o licenciando inserir-se em seu futuro campo de atuação, podendo identificar as principais características e problemas, a fim de refletir e desenvolver um trabalho de qualidade, pautado sempre na relação continua entre teoria e prática. Corroborando essa ideia, Pires (2012) afirma que:

[...] o que a universidade não vem conseguindo fazer com sucesso - a integração entre os aspectos teórico e prático – acaba por ficar a cargo do estágio, no qual todos os sujeitos envolvidos, cada um a seu modo, são responsáveis por tentar a aproximação necessária entre as dimensões da teoria e da prática, sendo o estagiário o principal beneficiário dos esforços de todos nessa direção (PIRES, 2012, p. 173).

⁷ IES é uma denominação utilizada pela autora para Instituição de Ensino Superior.

Do mesmo modo, acreditamos que, a partir do momento que o estagiário se insere no contexto escolar, os conhecimentos teóricos, aprendidos na universidade, começam a fazer sentido, no decorrer do dia a dia da escola. Algumas vezes, o estudante de licenciatura fica um pouco perdido na escola, talvez pelo fato de algumas instituições não articularem os saberes acadêmicos com a realidade escolar. Nesse sentido, o estágio seria fundamental para a carreira desse futuro professor, pois promoveria, ou deveria promover, essa articulação.

Como já foi dito, a escola tem um papel importante no processo formativo dos licenciandos. Do mesmo modo, os autores Leite e Garcia (2017) afirmam que “a escola é vista como lugar do conhecimento na ação, ou seja, da relação teoria e prática, ou ainda, numa visão da teoria crítica, a escola é o lugar das *práxis*” (LEITE; GARCIA, 2017, p. 45). Vale ressaltar que ao

[...] entender a escola como lugar de produção de conhecimento da profissão docente requer ressaltar que não estamos deslegitimando a formação de professores nos cursos de licenciatura, mas apostando no reconhecimento das aprendizagens que também são construídas no cotidiano da escola como fundamentais para pensar a formação de professores, pois advém da *práxis* (BEHREND; COUSIN; SCHMIDT, 2019, p. 86).

Nesse sentido, a escola se configura como uma instituição coformadora dos futuros professores. Outro autor importante que reforça essa ideia é Antonio Nóvoa (2011). O pesquisador defende que a escola deve ser vista como:

[...] o espaço da análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O objetivo é transformar a experiência coletiva em conhecimento profissional e ligar a formação de professores ao desenvolvimento de projetos educativos nas escolas (NÓVOA, 2011, p. 58).

Assim, a inserção do aluno estagiário na escola possibilita o desenvolvimento de novas práticas educativas, podendo trazer ações inovadoras para o ambiente escolar. Com isso, a escola será capaz de formar tanto cidadãos preparados para o mundo do trabalho e da vida social, quanto coformadora de professores.

Dessa forma, vale ressaltar que, para ocorrer uma formação acadêmica e uma *práxis* que contribua verdadeiramente na carreira do licenciando, será necessário que a universidade e a escola estejam em sintonia com suas ações, ou seja, ambas as instituições devem se unir para um objetivo em comum, que é a formação plena do licenciando. Esse futuro professor irá lecionar nas escolas e contribuir para a formação crítica e reflexiva dos estudantes da Educação

Básica. Além disso, Barbosa e Grunennvaldt (2015) alegam que “deve haver uma efetiva parceria, entre os que dominam a prática, apresentando os elementos de uma conjuntura educacional que acontece no presente momento, em sua prática, propostas e desafios (BARBOSA; GRUNENNVALDT, 2015, p. 13).

Em consonância com a ideia da escola como *lócus* no processo de ensino e aprendizagem na formação inicial docente, Arruda (2014, p. 44) argumenta que a função da escola “vai muito além de espaço de aplicação de saberes oriundos das academias. É nesse ambiente em que há a socialização de saberes e de vivências entre professores em formação, professores experientes, alunos, funcionários”. Nesse sentido, acreditamos que a universidade deve evidenciar a importância da parceria com a escola de Educação Básica, valorizando-a como *lócus* fundamental no processo de formação inicial de professores. Entendemos que o estágio funciona como “uma via de mão dupla, onde o estagiário precisa da escola, mas ao mesmo tempo este estagiário tem que se perguntar qual é a contribuição dele enquanto universitário para a escola” (GUERRA, 2000, p. 4). Em outras palavras, o estagiário deve entender que a escola é muito mais do que o local em que ele aplica os conhecimentos acadêmicos e aprende a dar aulas.

Nessa perspectiva, acreditamos, assim como Custódio (2010), na importância do papel da universidade na formação do licenciando, de que a:

[...] Universidade deve ser pensada como um espaço propício para o diálogo, já que é uma instituição social, a serviço da sociedade em que se situa. No caso específico da formação de professores, cabe, sim, à universidade produzir e organizar uma maneira de sentir, de pensar e de agir, na sua formação iniciante, na construção de sua identidade, ou seja, de implantar um projeto de qualificação docente. Cabe à universidade, portanto, apresentar-se como fator de transformação social, e oferecer condições ao acadêmico, na sua formação inicial, para construir-se professor (CUSTÓDIO, 2010, p. 21).

Dessa forma, cabe à universidade a formação inicial crítica e reflexiva dos seus estudantes, construindo conhecimentos por meio da articulação entre teoria e prática, e possibilitando uma reflexão sobre a educação e os processos de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, podemos dizer que “a universidade é o campo aberto de discussões em busca de conhecimentos de várias ciências, e temos que aproveitar para expandir os pensamentos na formação de professores” (FERRARI; SOUZA, 2013, p. 207).

Vale a pena destacar que, no estágio, é necessário haver uma reflexão sobre sua própria prática docente, que vai além da dimensão dos relatos vivenciados. Desse modo, estaremos formando alunos que serão capazes de refletir sobre suas práticas docente na sala de aula e da

escola como um todo. Percebemos que esse professor reflexivo se torna cada vez mais necessário nos dias atuais, uma vez que ao longo das reflexões tecidas de suas aulas e de suas ações que ele poderá melhorar sua prática, a fim de melhorar o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, e possibilitando uma formação mais humana para tais. Paralelamente a isso, Santos (2004) discute a necessidade de um estágio que valorize “os processos de desenvolvimento pessoal e cognitivo das pessoas envolvidas na relação de ensino e de aprendizagem, considerando a necessidade de formar um profissional reflexivo crítico, que exercite a prática investigativa”. (SANTOS, 2004, p. 36)

Nessa perspectiva, Menezes (2012, p. 223) afirma que “a reflexão na e sobre a prática objetiva um processo de conscientização capaz de levar os sujeitos envolvidos não só a reconhecer os problemas e as dificuldades da prática educativa, mas, principalmente, a tomar consciência da sua própria condição docente”. Dessa forma, o autor considera que essa reflexão se dá por intermédio de um processo dialógico⁸ com o outro, e acredita que o estágio supervisionado deve ser tornar um “espaço colaborativo de (trans)formação de professores” (MENEZES, 2012, p. 222). Ainda defende a ideia de que deve ser um espaço visando a concepção reflexiva e dialógica entre todos os envolvidos, ou seja, entre o professor formador, o escolar e o que está em formação. Por fim, o autor supracitado afirma que, em seu ambiente de trabalho, essa interação dialógica e colaborativa começou a caminhar. Segundo ele,

[...] a coordenação de estágios tem se esforçado no sentido de promover uma aproximação mais efetiva com as escolas e com os professores supervisores promovendo encontros e seminários que procuram reunir professores supervisores, estagiários e docentes dos cursos de licenciaturas para discutir temas relativos à formação e ao desenvolvimento profissional docente (MENEZES, 2012, p. 231).

Em conformidade com as ideias dos autores sobre professores reflexivos, nós acreditamos que é preciso pensar, questionar e se posicionar criticamente sobre a própria prática docente. Além disso, consideramos que o estágio pode permitir “condições que propiciem a reflexão sobre a ação, atendendo aos contextos onde esta se desenrola e as consequências das ações, quer para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, quer para a construção de uma sociedade” (FREIRE, 2001, p. 15).

Nesse sentido, a escola assim como a universidade devem se tornar espaços de construção e reconstrução do saber, mediante o diálogo, a fim de formar cidadãos reflexivos e

⁸ O autor discute em seu texto a teoria da ação dialógica de Paulo Freire (1993), que é pautada na colaboração, na união, na organização e na síntese cultural.

autônomos. Aroeira (2016) corrobora com a ideia de colaboração e diálogo entre universidade e escola. Segundo o autor,

[...] os parceiros da universidade, professores supervisores e futuros docentes, ao se aproximarem das rotinas e processos de organização escolares, poderão aproximar-se da futura realidade de atuação, problematizando-a, pesquisando-a, construindo e mobilizando saberes para a atuação docente. Isso significa dizer que as práticas docentes que ocorrerão nesse cenário, não estão determinadas, vão sendo produzidas em situações de organização coletiva, planejamento participativo e ação conjunta entre os pares formadores professores da universidade e escola, futuros professores e estudantes da escola básica (AROEIRA, 2016, p. 320).

Por meio desse diálogo entre a universidade e a escola de Educação Básica, Santos (2005) acredita que o estágio se constitui tanto no âmbito do fazer quanto no do pensar, estabelecendo assim a relação entre a prática e a teoria, sendo um espaço de construção e produção de conhecimento. O autor acredita ainda que esse momento seja um elemento articulador no currículo do curso de formação de professores. Da mesma forma, Rodrigues (2008) pondera que:

O estágio, embora proposto como o articulador destes saberes de todos os sujeitos que nele estão envolvidos, normalmente parece não alcançar este objetivo. Em um projeto de parceria no estágio, entre universidade e escola, na formação conjunta de professores, esta circularidade do saber⁹ é inerente. O saber produzido na universidade vai para a escola através dos estagiários, passa pelos professores da escola, passa pelos alunos da escola, volta para a universidade, sendo, durante este processo, (re)problematizado por cada um desses sujeitos, de modo a atender as necessidades de cada grupo (RODRIGUES, 2008, p. 255).

Nesse sentido, o estágio supervisionado se torna um elo para a aprendizagem desses conhecimentos e é importante porque o estagiário compreende que professores e alunos devem estar num mesmo mundo, falar a mesma linguagem, utilizar como ponto de partida o meio em que o aluno está inserido. Dessa forma, faz-se uma analogia, pois se tornará conhecedor de sua realidade e a partir disso aprofundar nas suas aprendizagens. Em síntese, acreditamos que o profissional professor deve ter, além dos saberes de sua disciplina, conhecimentos referentes às ciências da educação, à realidade do cotidiano de seus alunos e da comunidade escolar, desenvolvendo um saber prático e aplicado, considerando a experiência cotidiana com os alunos. A harmonização entre esses saberes é muito importante para o trabalho do professor.

⁹ Circularidade do saber: conceito definido por Lüdke (apud RODRIGUES, 2008), como sendo os saberes que circulam na universidade e na escola.

Por isso, ressaltamos que é por meio do estágio e da escola, que o licenciando busca sua identidade profissional e conhecimento para lidar com as necessidades da comunidade escolar e, como argumenta Roldão (2007), buscar alcançar sua excelência profissional. Sendo assim, concordamos com a autora quando ela destaca a necessidade de uma formação inicial docente como imersão no âmbito de trabalho. Ou seja,

[...] a formação inicial só será eficaz se transformar-se em *formação em imersão*, também transformadora dos contextos de trabalho, feita com as escolas, que, por um lado, coloque os futuros professores em situação que alimente o seu percurso de formação inicial e, por outro, converta as escolas, os jardins de infâncias, os contextos de trabalho em que os nossos profissionais vão atuar, em outras tantas unidades de formação que conosco, Ensino Superior e investigadores, construam parcerias de formação/investigação, desenvolvidas dentro da ação cotidiana da escola, transformando-a em espaço real de formação profissional permanente (ROLDÃO, 2007, p. 40).

Assim, é fundamental que ocorra essa parceria entre a universidade e a escola, e esta, por sua vez, deve ser reconhecida como coformadora na formação inicial dos docentes, assim como na formação continuada de seus professores (RODRIGUES, 2008). Então, havendo essa colaboração, é possível que o futuro professor tenha, ao mesmo tempo, os fundamentos teóricos advindos da academia e a experiência prática advinda da escola, e assim será mais bem preparado para lidar com seu futuro campo de trabalho.

Por meio dessa parceria, o licenciando se sente acolhido pela escola e pelos funcionários, se sentindo parte da unidade escolar. Assim ele irá aproveitar ao máximo todo o aprendizado, a fim de se tornar um bom professor. Com isso, o estágio proporciona “que o licenciando tenha reflexões na universidade, tendo em vista a realidade vivenciada nas instituições educacionais, consistindo, portanto, em um momento singular na formação dos professores” (SANTOS, FERREIRA, 2013, p. 94).

A universidade deve ter um acompanhamento mais próximo da escola nos estágios obrigatórios, não se limitando a meros trâmites burocráticos, uma vez que “a docência é uma atividade complexa e que deve preocupar-se com uma formação de reflexão crítica para uma ação coletiva e transformadora” (FERRARI; SOUZA, 2013, p. 205). Muitas vezes, a escola não tem ciência sobre como o estágio será desenvolvido, resultando em uma falta de atenção para o quê e como serão realizados os projetos dos estagiários. Assim, como criar estratégias que orientem as escolas no sentido de se tornar mais construtiva e dinâmica a relação com os estagiários? Acreditamos que uma possível resposta para essa pergunta está na ideia de Menezes:

Numa concepção dialógica o estágio supervisionado deveria visar não apenas à (trans)formação do aluno estagiário, mas a também transformação de todos os sujeitos envolvidos. O estágio, enquanto ambiente colaborativo, abre a possibilidade de uma conscientização verdadeiramente crítica do papel que cada um desempenha na construção de uma identidade profissional: do professor escolar e relação à sua condição docente, do licenciando em relação ao tornar-se professor, do professor formador em relação à sua ação e sua própria (trans)formação (MENEZES, 2012, p. 225).

Ressaltamos que a falta de uma parceria enriquecedora pode, muitas vezes, causar interpretações equivocadas sobre os papéis da escola e da universidade nos estágios, criando um mal-estar em ambas as instituições.

Por meio das reflexões tecidas, acreditamos que existe uma lacuna a ser estudada, a fim de melhorar a qualidade da disciplina de estágio supervisionado e ao mesmo tempo colaborar com o ensino e aprendizagem das escolas, as relações dos alunos e funcionários que ali convivem. Acreditamos que “esse distanciamento pode ser um dos grandes dificultadores da realização do estágio, já que o estagiário pode não conseguir ‘praticar’ o que viu na teoria” (PIRES, 2012, p. 182).

Sendo assim, devemos ter a compreensão de que o estágio se dá em diversas esferas formativas, seja ela na universidade, na escola, ou nas reflexões teórico-práticas que realizamos no decorrer da formação e contribuem na carreira docente. No texto a seguir, iremos tratar do estágio supervisionado nas licenciaturas da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

2.4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS PRESENCIAIS DA UFJF

Nesta seção, apresentamos o nosso campo de estudo, que permeia os estágios supervisionados das licenciaturas presenciais da UFJF. A instituição possui documentos que respaldam sua atuação, como um Estatuto e um Regimento Geral. Contudo, ambos não fazem nenhuma menção aos estágios supervisionados ou como eles devem acontecer. Existe também um Regulamento Acadêmico da Graduação (RAG), no qual um capítulo trata do estágio e como ele deve ser realizado. Em seu artigo 47, define o que é o estágio:

Art. 47. Entende-se por estágio o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, dentro ou fora da Universidade Federal de Juiz de Fora, que visa à preparação do estudante para o trabalho, ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento da discente ou do

discente para a vida cidadã e para o trabalho, nos termos da legislação em vigor, compreendendo as seguintes modalidades:

I – Estágio obrigatório: é aquele previsto como tal no currículo do curso, cuja carga horária é requisito para sua integralização;

II – Estágio não obrigatório: qualquer outro que atenda aos objetivos do caput deste artigo, desenvolvido como atividade opcional ou eletiva. (UFJF, 2018, p. 16).

A instituição possui uma Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), “responsável pela consolidação dos procedimentos necessários à regulamentação dos estágios dos estudantes da UFJF como o objetivo central de atuar junto aos professores, alunos e concedentes de estágio no cumprimento da legislação vigente e das rotinas e padrões documentais relativos aos estágios” (UFJF, 2019).

Sabemos que os estágios supervisionados são regulamentados pela Lei Federal número 11.788, de 25 de setembro de 2008. A partir dessa lei, a UFJF instituiu a Resolução nº 115/2014, que dispõe sobre a constituição e as funções da Comissão Orientadora de Estágio (COE) nos cursos de graduação da universidade. O documento reafirma o que é estágio e, em seu artigo 5º, mostra qual é o papel da COE:

- I. elaborar normas complementares para o estágio obrigatório e não obrigatório no âmbito do respectivo curso;
- II. auxiliar o professor orientador do estágio na definição de instrumentos de avaliação para o estágio obrigatório e não obrigatório
- III. fixar as atribuições dos professores orientadores e demais instruções necessárias ao bom desenvolvimento dos estágios
- IV. Indicar professor orientador para o estágio não obrigatório dos discentes de cursos na modalidade à distância;
- V. oficiar a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) sobre o resultado das eleições e período de mandato do Presidente e Vice-Presidente da COE, bem como a relação nominal de seus participantes a cada novo mandato (UFJF, 2014).

Apesar da existência desse documento, a instituição não possui uma resolução própria para regulamentar seus estágios. Por outro lado, existem algumas Instituições de Ensino Superior que dispõem, como, por exemplo, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com a Resolução Normativa nº 73, de 7 de junho de 2016, que regulamenta os estágios curriculares dos alunos dos cursos de graduação da instituição. Podemos citar também a Universidade Federal de São Paulo (USP), com a Resolução nº 5.528, de 18 de março de 2009, que disciplina a concessão de estágios na USP e os realizados por seus alunos em instituições externas. A existência desse documento próprio pode colaborar na construção de adaptações específicas àquela instituição, sempre em concordância com a Lei Federal de estágios.

Em consonância com as ideias que defendemos até o momento, realizamos uma leitura dos documentos vigentes no Brasil a respeito do estágio supervisionado nas licenciaturas. A Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura plena, define que os estágios supervisionados devem possuir 400 horas. Outro documento importante é a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que 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 a formação continuada.

Prosseguindo em nossas leituras documentais das normas para o estágio nas licenciaturas, buscamos evidenciar os trechos que destacavam a relação entre a universidade e a escola. Nesse contexto, destacamos a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, em seu artigo 13, parágrafo 3º, a qual destaca a necessidade de haver uma parceria entre universidade e escola.

O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de Educação Básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (BRASIL, 2002).

A partir da leitura das leis e das resoluções existentes no Brasil percebemos que elas possuem uma preocupação em articular uma parceria entre a universidade e a escola de Educação Básica por meio do estágio supervisionado. Está implícito nesses documentos “a necessidade de maior participação da organização concedente do estágio (escola-campo), tanto no processo de elaboração deste, quanto na supervisão do estudante no momento de regência”. (ARRUDA, 2014, p. 41)

Dessa forma, acreditamos que o estágio se torna um campo que merece ser pesquisado e estudado mais a fundo. Por isso, nosso olhar foi para estágios das licenciaturas presenciais da UFJF, as quais são: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciência da Computação, Ciência da Religião, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química. Desses cursos, alguns possuem a modalidade à distância (Ciências da Computação, Educação Física, Física, Matemática, Pedagogia e Química), mas esses não serão objeto do nosso estudo, por entendermos que tecem outras dinâmicas formativas que merecem um estudo próprio. Os cursos de licenciatura presenciais possuem de duas a quatro disciplinas de estágio, ministradas pela Faculdade de Educação (FACED) da UFJF.

A Faculdade de Educação, herdeira da antiga Faculdade de Filosofia e Letras de Juiz de Fora, foi fundada em 28 de novembro de 1945 e posteriormente em 1966 foi incorporada à Universidade Federal de Juiz de Fora. [...] Atualmente, a Faculdade de Educação da UFJF ministra disciplinas nos turnos diurno e noturno. Além da graduação em Pedagogia e das Licenciaturas, oferece regularmente cursos de Extensão, Especialização, atendendo à demanda de toda a Região da Zona da Mata Mineira e alguns municípios fluminenses, localizados próximo à cidade de Juiz de Fora. [...] Em suma, a Faculdade de Educação procura agregar as diferentes atividades presentes, desenvolvidas nos diversos tipos e níveis de formação, buscando congrega professores, pesquisadores e alunos da Faculdade e de outras unidades acadêmicas, para o desenvolvimento de atividades fins da UFJF (UFJF, 2019).

A Faculdade tem a sua própria resolução sobre estágios, de nº01/2019/FACED, que foi elaborada levando em consideração a Lei de Federal de estágios 11.788, as Diretrizes de Formação de professores – Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, o RAG e o PPI/UFJF. O documento regulamenta a oferta e o desenvolvimento dos estágios obrigatórios e não obrigatórios relacionados ao campo educacional, no âmbito das Licenciaturas atendidas pela FACED da UFJF. Em seu artigo 2º, salienta que os estágios “devem atender à necessária articulação entre a perspectiva teórica e prática, entre o campo da formação e do trabalho docente permeados pela dimensão investigativa” (UFJF, 2019, p. 1).

O documento destaca a importância da parceria entre universidade e escola, e entre os atores envolvidos nessas duas instituições, conforme fica evidenciado em seu artigo 3º. O inciso VII afirma que devemos “problematizar o campo de estágio, buscando identificar questões e desafios a serem enfrentados em contínuo diálogo com o professor orientador da FACED e com o profissional responsável pela supervisão do estágio, na instituição educacional – campo do estágio” (UFJF, 2019, p. 2). E, ainda, em seu artigo 3º, inciso IX, evidencia a importância da reflexão crítica: “empreender reflexão crítica e propositiva acerca do fenômeno educacional, colaborando para a construção da docência, pesquisa e gestão educacional dos processos de ensino e aprendizagem” (UFJF, 2019, p. 2).

Desse modo, neste estudo, fizemos uma leitura dos registros dos estágios das licenciaturas presenciais, disponibilizados pela COE da FACED. Esse registro passou a ser efetuado digitalmente em uma planilha do Excel, a partir do ano de 2017. Assim, começamos um estudo para determinar qual é o número de estagiários por curso ao longo dos anos; o número de professores orientadores por curso ao longo dos anos e quem são esses professores orientadores; o número de escolas e de estagiários em cada uma das escolas por ano; e qual a

relação entre as escolas e as áreas de estágio supervisionado/cursos recebidos ao longo desses anos.

Após a compreensão dos dados, foi constatado que no período analisado houve 3.102 registros de estágios feitos pelos estudantes das disciplinas de estágio supervisionado. Podemos ver a distribuição desses estagiários pelas licenciaturas presenciais ao longo dos anos na Tabela 1, elaborada levando em conta somente os registros, feitos pela COE, de estágio obrigatórios das licenciaturas presenciais da UFJF.

Tabela 1 – Número de estagiários por curso ao longo dos anos, na cidade de Juiz de Fora

Curso de Licenciatura	2017	2018	2019
Artes Visuais	29	44	76
Ciências Biológicas	70	49	21
Ciência da Religião	14	1	38
Ciências Sociais	34	41	36
Educação Física	59	76	54
Enfermagem	29	13	33
Filosofia	15	30	35
Física	12	3	18
Geografia	109	69	44
História	97	104	117
Letras	101	108	110
Matemática	37	37	64
Pedagogia	366	335	367
Química	39	37	41
Música	--*	21	69

Fonte: Elaborado pela autora.

*Não houve estagiários da licenciatura em Música no ano de 2017, uma vez que o curso teve início no ano de 2015 e a disciplina de estágio acontece a partir do sétimo período.

Ao olharmos os dados da Tabela 1, percebemos que os três cursos com maior número de estagiários ao longo dos anos analisados são: Pedagogia (34,4 %), Letras (10,3 %) e História (10,2 %). Esses cursos são responsáveis por aproximadamente 55 % do total de registros de estágio das licenciaturas presenciais da UFJF. Já os três com menor número de estagiários são Física (1,06 %), Ciências da Religião (1,7 %) e Enfermagem (2,4 %).

A próxima análise feita foi o levantamento das instituições que receberam esses estagiários, e quantos cada uma recebeu ao longo dos anos, a fim de conhecer quais são essas instituições de Educação Básica. Esses dados foram compilados em um quadro (Apêndice A) e, a partir de uma análise geral, percebemos que a maioria dos estágios ocorreram em escolas públicas das redes estadual e municipal. Acreditamos que isso se deva ao fato de haver uma orientação entre os professores da Faculdade de Educação de fomentar os estágios em instituições públicas de ensino. Ademais, há uma menor receptividade dos estagiários nas escolas privadas.

Além disso, segundo a Lei de Estágios, as instituições campo de estágio devem ter um convênio com a Instituição de Ensino Superior. Desse modo, nos termos da Resolução SEE nº 686/2005, a qual autoriza e regulamenta a realização do estágio curricular supervisionado em escolas estaduais, por estudantes de cursos de Licenciatura Plena, Pedagogia e Normal Superior, a UFJF e a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) possuem convênio para a realização dos estágios supervisionados obrigatórios. Talvez esse seja outro fator que promova a realização de estágios nas escolas da rede estadual.

Posteriormente, nós sintetizamos os dados do Apêndice A, focalizando nas escolas públicas que mais receberam estagiários, como é demonstrado na tabela a seguir.

Tabela 2: Instituições que mais receberam estágios ao longo dos 3 anos analisados

Instituição	Número de estágios no ano de 2017	Número de estágios no ano de 2018	Número de estágios no ano de 2019	Número total de estágios
Escola Federal	287	273	268	828
Escola Estadual A	20	22	45	87
Escola Estadual B	18	31	38	84
Escola Estadual C	36	18	27	73
Escola Estadual D	22	32	18	72
Escola Estadual E	20	17	14	51
Escola Municipal 1	13	30	20	63
Escola Municipal 2	12	12	33	57
Escola Municipal 3	12	21	15	48

Fonte: Elaboração própria.

Por meio dos dados, constatamos que a instituição que mais recebeu estagiários é o Colégio de Aplicação João XXIII (Escola Federal), o que já era esperado por nós, uma vez que

tem como um dos objetivos ser um espaço para o desenvolvimento de práticas pedagógicas dos estudantes das licenciaturas da UFJF.

As escolas da rede estadual que mais receberam estagiários foram as que estão localizadas na região central da cidade e possuem fácil acesso para os discentes das licenciaturas. Além disso, destacamos uma escola (Escola Estadual E) que está localizada próxima ao *campus* da universidade, tornando-se um campo de estágio de fácil acesso para os alunos. Da mesma forma, e talvez pelo mesmo motivo (localização), a escola da rede municipal (Escola Municipal 1) que mais recebeu estagiários foi a que está a poucos metros de uma das entradas do *campus* universitário.

As interpretações realizadas mostram que, em algumas escolas, há a presença de estagiários de diversos cursos, o que em nosso entendimento possibilitaria o estabelecimento de uma parceria rica entre universidade e escola, assim como de uma parceria/ação conjunta entre os professores formadores da universidade. Após o conhecimento das instituições que receberam estagiários da UFJF, foi possível construir um mapa da cidade de Juiz de Fora (Figura 1) e marcar as escolas onde os estagiários da UFJF realizaram suas atividades.

¹⁰ Disponível em: <https://pt.batchgeo.com/map/2f49df78fa86f83da52217b7c9809b75>. Acesso em: 11 nov. 2019.

Analisando a Figura 1, percebemos que há uma maior concentração de estagiários nas regiões centrais da cidade e em torno da UFJF, uma vez que são de fácil acesso para os estudantes. A imagem nos mostra também a capilaridade da universidade em regiões distintas, por meio do estagiário de licenciatura. Entender como esse licenciando chega a essas instituições de ensino e como as trocas formativas são tecidas, constitui-se em um rico espaço de pesquisa. Nesse sentido, após a análise dos dados gerados pelas entrevistas, propomos a elaboração de orientações para as escolas estaduais na recepção e promoção dos estagiários, objetivando potencializar a relação universidade e escola. Diante dessas proposições de investigação, apresentamos, no próximo capítulo, a metodologia utilizada em nossa pesquisa, assim como uma análise dos dados coletados.

3 UM PANORAMA SOBRE OS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS DA UFJF

Neste capítulo, apresentamos o caminho percorrido durante a coleta de dados desta pesquisa, assim como os instrumentos metodológicos utilizados. Em seguida, analisamos os dados coletados com respaldo na literatura apresentada. As análises serão desenvolvidas em diálogo com as ideias dos principais autores do segundo capítulo – Pimenta (2006), Pimenta e Lima (2012), Calderano (2012) e Diniz-Pereira (2008) – acerca do estágio como espaço de formação inicial e continuada de professores e a escola como *lócus* dessa formação, assim como os seus professores serem coformadores.

3.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Nossa pesquisa é de caráter qualitativo, uma vez que leva em consideração as ações e as atitudes das pessoas presentes em nosso campo de estudo – a escola e a universidade. Na abordagem qualitativa, o pesquisador é considerado o instrumento principal e o importante é o caminho percorrido durante o estudo, e não o seu resultado final (MERRIAM, 2009).

Os autores Denzin e Lincoln (2006) definem a pesquisa qualitativa, demonstrando a amplitude do termo, em que:

[...] a pesquisa qualitativa é muita coisa ao mesmo tempo. É multipragmática em seu enfoque. As pessoas que a praticam são sensíveis ao valor de um enfoque multimétodo. Estão comprometidas com uma perspectiva naturalista e uma compreensão interpretativa da experiência humana. Ao mesmo tempo, o campo da pesquisa qualitativa é inerentemente político, atuando por meio de múltiplas posições éticas e políticas (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 21).

Dessa forma, acreditamos, assim como os autores acima citados, que a pesquisa qualitativa se realiza em um ambiente natural, ou seja, onde ocorrem de fato os fenômenos, com uma grande quantidade de dados, valorizando os modos de agir e pensar dos pesquisados, em uma realidade complexa e contextualizada (LÜDKE; ANDRÉ, 2012). Lüdke e André (2012, p. 39) acreditam ainda que esse ambiente não é “apenas uma fonte de informações contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”.

Concordamos com Duarte (2002), ao afirmar que o percurso metodológico é muito importante em uma pesquisa, porque

[...] se nossas conclusões somente são possíveis em razão dos instrumentos que utilizamos e da interpretação dos resultados a que o uso dos instrumentos permite chegar, relatar procedimentos de pesquisa, mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos (DUARTE, 2002, p. 140)

Dessa forma, descrevemos detalhadamente os passos de nossa pesquisa, com a finalidade de responder à nossa questão problema – Quais são os elementos necessários para a elaboração de orientações para as escolas da Educação Básica, no que diz respeito à recepção dos/as estagiários/as e ao acompanhamento do estágio supervisionado? –, assim como o nosso objetivo geral, que é investigar o que a universidade e as escolas fazem para a recepção e promoção dos estagiários no ambiente escolar e das relações estabelecidas entre a universidade e a escola no decorrer do estágio supervisionado.

Como já foi dito no capítulo anterior, o primeiro passo para começarmos nossos estudos foi conhecer e entender as especificidades do estágio supervisionado em cursos de licenciatura da UFJF. Para isso, fizemos contato por *e-mail* com a Comissão Orientadora de Estágios (COE) da Faculdade de Educação da UFJF, solicitando o acesso ao registro dos estágios supervisionados obrigatórios das licenciaturas presenciais, que a coordenação de tal comissão realiza. Esse registro passou a ser efetuado digitalmente em uma planilha do Excel a partir do ano de 2017. Portanto, nosso estudo será de 2017 até 2019.

A partir de uma leitura desses registros, elencamos: o número de estagiários por curso ao longo dos anos (dados da Tabela 1, p. 43); o número de professores orientadores por curso ao longo dos anos e quem são; o número de escolas e de estagiários em cada uma por ano, assim como quais são essas escolas (Apêndice A); quem são os professores supervisores que mais receberam estagiários no período analisado; e qual a relação entre as escolas e as áreas de estágio supervisionado/cursos recebidos ao longo desses anos (Apêndice A).

O próximo passo foi a seleção das escolas onde a pesquisa foi desenvolvida, bem como os sujeitos pesquisados. Concordamos com Duarte (2002) que:

[...] a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado (DUARTE, 2002, p. 3).

Dessa forma, consideramos pertinente selecionar as escolas estaduais que mais receberam estagiários, uma vez que a pesquisadora deste estudo é uma professora da rede

estadual de Juiz de Fora. Sendo assim, foram selecionadas as três escolas estaduais que mais receberam estagiários nos anos analisados, daquelas elencadas na Tabela 2 (paa. 44). As instituições de ensino e os sujeitos não foram identificados, a fim de mantermos o sigilo e os padrões éticos para com os sujeitos que aceitaram participar deste estudo, conforme acordado em um termo de consentimento livre e esclarecido firmado com todos eles (Apêndices E e F).

3.1.1 Caracterização das escolas

Após selecionar as três escolas estaduais que mais receberam estagiários – denominadas de Escola A, Escola B e Escola C, nós fomos até elas, apresentando nosso estudo aos três gestores e aos três professores que mais receberam estagiários, das respectivas escolas. Nós os convidamos a participar de nossa pesquisa, por meio de uma entrevista semiestruturada (Apêndices B e C).

A Escola Estadual A está localizada na região central de Juiz de Fora, atende estudantes de diferentes regiões da cidade e é de fácil acesso para os estagiários, por contar com diversas linhas de transporte urbano em seu entorno. A entidade atende mais de 2.400 estudantes (Ensino Fundamental I – 439 alunos; Ensino Fundamental II – 621 alunos; Ensino Médio – 1.169 alunos; Educação de Jovens e Adultos (EJA) – 238 alunos) e funciona nos turnos manhã, tarde e noite. No turno da manhã, funciona as turmas de Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos) e o 9º ano do Ensino Fundamental. No turno da tarde, estudam alunos de todos os anos do Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano). Já no turno da noite, estudam somente alunos do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos), 4ª série do Ensino Médio (Normal/Magistério) e EJA. A escola ainda possui nos turnos da manhã e tarde um Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa foi a escola que mais recebeu estagiários ao longo dos anos analisados, cerca de 87 registros.

A Escola B está localizada em um bairro próximo ao centro de Juiz de Fora. Também possui fácil acesso para os estagiários, pois as linhas de transporte urbano das regiões mais populosas da cidade também estão no seu entorno. A escola atende mais de 1.200 estudantes (Ensino Fundamental I – 170 alunos; Ensino Fundamental II – 421 alunos; Ensino Médio – 650 alunos) e funciona nos turnos da manhã, tarde e noite. No período da manhã, estão todas as turmas do Ensino Médio e o 9º ano do Ensino Fundamental. No turno da tarde, estão as turmas no 1º ao 8º ano do Ensino Fundamental. E no turno da noite, turmas de Ensino Médio. A escola também possui turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), durante a manhã e a tarde. Essa escola recebeu 84 estagiários ao longo dos anos.

A Escola C também está localizada na região central e recebeu 73 estagiários. Ela funciona nos turnos da manhã, tarde e noite e atende mais de 1.500 alunos (Ensino Fundamental II – 688 alunos; Ensino Médio – 775 alunos; EJA – 102 alunos). No período da manhã, funcionam as turmas de Ensino Médio e o 9º ano do Ensino Fundamental. No turno da tarde, há turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Já no turno da noite, estão as turmas de Ensino Médio e EJA. Todos os dados descritos são do Censo Escolar de 2019, retirados do *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

3.1.2 Perfil dos sujeitos da pesquisa

As equipes gestoras dessas escolas estão a pelos menos quatro anos dirigindo as escolas, o que consideramos importante para se conhecer as necessidades e problemas das instituições. Os três diretores entrevistados foram denominados por nós como Pedro, Carolina e Leila. Os professores da Educação Básica entrevistados são efetivos e estão nas escolas há pelo menos seis anos, e também receberam de nós nomes fictícios – João, Rosa e José.

Em relação ao perfil do grupo de gestores, Pedro é formado em Letras, lecionou por 20 anos, em escolas particulares e estaduais da região, e está na gestão da escola há cinco anos. Carolina é formada em Pedagogia, possui especialização na área de Educação e é mestre em Educação. É gestora há quatro anos. Leila é formada Pedagogia, possui especialização em Psicopedagogia e está cursando uma especialização em Inspeção Escolar. Começou a dar aulas aos 15 anos de idade em um colégio particular, como ajudante de classe. Em seguida, lecionou na rede estadual por 18 anos, pelo magistério. Foi vice-diretora por nove anos e é diretora há 16 anos.

Dentre o grupo de professores da Educação Básica, temos João que é professor de Sociologia, possui mestrado e está cursando doutorado. Ele recebeu 20 estagiários na escola ao longo dos anos analisados e leciona na mesma escola desde o ano de 2013. Rosa é mestre em Educação e leciona a componente disciplinar de Química há quase 20 anos. Ela trabalha na escola desde 2017 e recebeu 15 estagiários ao longo dos anos analisados. José leciona História há quase uma década e está na escola analisada desde 2014. Ele foi o professor que mais recebeu estagiários, ao todo foram 31. Todos os professores recebem estagiários desde o começo de suas carreiras e dizem gostar de recebê-los.

Como foi dito anteriormente, a leitura da planilha de registro da COE nos possibilitou conhecer as três escolas que mais receberam estagiários, assim como os professores da Faculdade de Educação (UFJF) que orientaram esses estagiários ao longo desses anos. Diante

disso, os professores orientadores também foram convidados a participar da entrevista, os quais nomeamos de Maria, Joana e Mateus.

Maria é licenciada e bacharel em Ciências Sociais pela UFJF, possui mestrado e doutorado em Educação também pela UFJF. Trabalhou no CAEd, com apoio na produção de material didático dos cursos de formação de gestores e também no núcleo de dissertação. Atuou durante um ano como professora da Educação Básica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Atualmente, é professora do departamento de Educação da UFJF (desde 2016) e docente do PPGP (CAEd/UFJF). Joana é licenciada em Química, com mestrado e doutorado em Educação Científica e Tecnológica. Começou a dar aulas há quase 30 anos, no Ensino Fundamental. Lecionou durante muitos anos na Educação Básica. É professora do Ensino Superior na UFJF desde 2008 e leciona a disciplina de estágio desde 2012. Mateus possui Licenciatura em História, mestrado e doutorado na área de Educação e pós-doutorado em Ciências Humanas. Atuou como professor da Educação Básica em por cerca de 20 anos, sendo 13 somente em uma escola da rede federal. Desde o ano de 2012, leciona a disciplina de estágio supervisionado na Faculdade de Educação da UFJF.

Condensando o perfil dos sujeitos entrevistados, nós construímos o quadro a seguir:

Quadro 1 – Perfil dos entrevistados – formação e trajetória profissional

Diretores		Professores da Educação Básica		Professores do Ensino Superior	
Pedro	Formação em Letras. Lecionou por 20 anos. Gestor há 5 anos.	João	Formação em Sociologia. Mestre e doutorando em Estudos Literários. Leciona na mesma escola desde 2013.	Maria	Formação em Ciências Sociais. Mestre e Doutora e Educação. Foi professora da Educação Básica por 1 ano, e é docente da UFJF há 4 anos.
Carolina	Formação em Pedagogia. Mestre em Educação. Gestora há 4 anos	Rosa	Formação em Química. Mestre em Educação. Leciona há 20 anos.	Joana	Formação em Química. Mestre e Doutora em Educação Científica e Tecnológica. Lecionou na Educação Básica por 20 anos, e é docente da UFJF há 12 anos.
Leila	Formação em Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia e Inspeção Escolar. Lecionou 20 anos. Vice-diretora por 9 anos e é diretora há 16 anos.	José	Formação em História Leciona há 10 anos.	Mateus	Formação em História. Mestre e Doutor em Educação. Pós-doutor em Ciências Humanas. Lecionou na Educação Básica por 20 anos, e é docente da UFJF há 8 anos.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.1.3 Instrumentos de pesquisa

Optamos pela realização de entrevistas semiestruturada por acreditar que esta possibilita ao pesquisador aprofundar-se em seu tema de estudo com uma certa flexibilidade, podendo adicionar outras questões ao decorrer da conversa, permitindo ao entrevistado e ao entrevistador se expressar de forma livre e espontânea. Para as autoras Lüdke e André (2012, p. 34), a entrevista semiestruturada transcorre “a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Os roteiros das entrevistas foram construídos a fim de alcançarmos os objetivos da pesquisa e entender como se dá essa relação da universidade com as escolas e a recepção dos estagiários (Apêndices B, C e D).

As entrevistas com os gestores e professores da rede estadual aconteceram nas próprias escolas, no mês de março de 2020. Todos os entrevistados foram muito solícitos em nos receber e demonstraram interesse em nossa pesquisa. A princípio, o contato se deu com os gestores dessas escolas, e estes, por sua vez, nos forneceram o contato dos professores que seriam entrevistados.

Já as entrevistas com os professores do Ensino Superior ocorreram de forma remota. Diante do atual momento em que vivemos, de isolamento social devido à pandemia da Covid-19, os convites para estes professores foram feitos por *e-mail*, no início do mês de abril de 2020. Todos eles foram solícitos em participar da entrevista, que foram realizadas por *Skype*.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas para a análise de dados. Alguns autores acreditam que a gravação permite captar elementos da comunicação que podem ser relevantes para a pesquisa. Dessa maneira, Lüdke e André (2012, p. 37) entendem que “a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado”. Por isso, não iremos identificar os sujeitos da pesquisa.

À medida que as entrevistas eram realizadas, nossa pesquisa ficava cada vez mais interessante e desencadeou um processo reflexivo na pesquisadora. Pois, entrevistar as pessoas fez-nos compreender melhor nossos objetivos. De acordo com Duarte (2002, p. 146), conforme as “perguntas vão sendo feitas diversas vezes, para diferentes pessoas, em circunstâncias diversas, e passamos a ouvir nossa própria voz nas gravações realizadas é que se torna possível avaliar criticamente nosso próprio desempenho e ir corrigindo-o gradativamente”.

A seguir iremos detalhar as reflexões tecidas após a pesquisa de campo.

3.2 ANALISANDO AS RELAÇÕES TECIDAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Após a coleta dos dados, realizamos uma leitura flutuante de nossas entrevistas, utilizando elementos da análise de conteúdo pautada nas ideias de Franco (2005), a fim de entender quais as relações estabelecidas entre os atores da universidade e da escola no decorrer dos estágios supervisionados, e como essas relações podem ser tecidas. Segundo Bardin (1977, p. 96), uma leitura flutuante é aquela que pouco a pouco se torna “mais precisa, em função das hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas com materiais análogos”.

O próximo passo foi estabelecer categorias que emergiram da fala dos nossos entrevistados. Para Franco (2005, p. 57), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias”. A definição dessas categorias foi um processo longo e que nos levou a ler e a refletir sobre nossos referenciais teóricos e sobre nossos objetivos.

Concordamos com Franco (2005, p. 60) que as categorias foram sendo construídas “à medida que surgem nas respostas, para depois serem interpretadas, à luz das teorias explicativas”. Dessa forma, fomos construindo categorias que nos auxiliassem a analisar os dados e a entender como se dá a relação entre a universidade e a escola no estágio supervisionado e também como é a recepção e promoção desses estagiários no ambiente escolar. Dessa primeira aproximação com os dados, surgiram as seguintes categorias de análise:

- O papel da escola na formação inicial dos licenciandos;
- O professor supervisor como coformador do licenciando;
- O estágio como fomento para a formação continuada mútua dos professores;
- A relação entre a universidade e a escola;
- Recepção e promoção dos estagiários na escola.

Nas entrevistas com gestores e professores da Educação Básica e do Ensino Superior, percebemos que todos eles acreditam que o estágio é uma etapa muito importante na vida do licenciando. Todos destacam a importância do papel da escola na formação, assim como a parceria entre a universidade e a escola. Nos tópicos a seguir, detalharemos cada uma das categorias citadas anteriormente – o papel da escola na formação inicial dos licenciandos; o professor supervisor como coformador do licenciando; o estágio como fomento para a formação

continuada mútua dos professores; a relação entre a universidade e a escola; a recepção e promoção dos estagiários na escola –, analisando as falas dos entrevistados e contrapondo-as com o referencial teórico desta pesquisa.

3.2.1 O papel da escola na formação inicial dos licenciandos

Os três gestores entrevistados relataram que o primeiro passo para receberem estagiários é a verificação do convênio que instituições de Ensino Superior possuem com a Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora (SRE/JF). Se estiver tudo certo, as escolas recebem o estudante de licenciatura. Após a verificação do convênio, normalmente, as equipes gestoras orientam os estagiários a procurar a coordenação pedagógica ou o professor da disciplina que deverão acompanhar. Eles disseram que nunca se sentiram obrigados a recebê-los, nem mesmo por existir esse convênio, muito pelo contrário, eles gostam e acreditam que a escola tem muito a aprender com eles. Como observamos nas falas a seguir:

Os estagiários são sempre encaminhados para mim ou para alguns dos meus vices. E a partir desse momento, a gente vê a área que o estagiário pretende acompanhar aqui na escola e a gente aborda o professor ou os professores da disciplina. (GESTOR PEDRO).

Normalmente eles procuram a equipe gestora e a gente primeiro confere se é da universidade ou faculdade conveniada com a rede estadual, e de acordo com a disciplina ou com o tipo de estágio a gente encaminha, ou para a supervisão pedagógica ou direto para o professor. E geralmente a supervisão pedagógica faz essa mediação entre o estagiário e o professor que vai receber (GESTORA CAROLINA).

Eles chegam aqui e me procuram, e eu encaminho para a supervisão, e a supervisão é quem vai encaminha-los ao professor, e o professor também tem que aceitar [...] e o professor vai dando as coordenadas junto com ele, na sala de aula, e nunca ele sozinho na sala de aula, sempre acompanhado de alguém, e esse alguém é o professor (GESTORA LEILA).

Essa postura revela para nós um aspecto da dimensão profissional da docência que seria a empatia pelo outro que aprende no sentido de haver um acolhimento do aprendiz no fazer da profissão. Cabe ainda ressaltar o papel que os coordenadores pedagógicos podem desenvolver tanto no estágio, de maneira específica, quanto no estreitamento das relações entre a universidade e a escola. São esses os profissionais responsáveis por acompanhar planejamentos e projetos de cunho pedagógico nas escolas, bem como o andamento das turmas. Com isso, ocorreu-nos que a literatura tem dado pouco espaço para a discussão sobre o papel dos

coordenadores pedagógicos na formação dos licenciandos. Isso pode indicar uma tendência conteudista em que faz parecer que apenas o professor especialista estaria implicado na supervisão dos estagiários nas escolas.

Quando indagamos aos entrevistados sobre o papel que as escolas exercem na formação inicial de professores, eles relataram que a escola é o local onde o licenciando vivenciará a realidade de sua futura prática docente, da mesma forma que Aroeira (2016) e Guerra (2000) relatam. Para alguns autores, como Diniz-Pereira (2008) e Pimenta e Lima (2012), a escola é um lugar indissociável da formação do licenciando e um dos espaços possíveis para que o licenciando encontre a dimensão profissional de sua formação. Desse modo, a escola é um espaço privilegiado de aprendizagem para todos os envolvidos, em especial, para os estudantes de licenciatura, por ser um espaço de manifestação da diversidade cultural e de produção de saberes.

De igual modo, Arruda (2014) defende que a escola é coformadora do estagiário. Ou ainda, como Pimenta (2006) discute, que “o estágio terá por finalidade propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual irá atuar [...] é uma aproximação à prática” (PIMENTA, 2006, p. 13-14). Podemos exemplificar esse papel da escola nas falas dos entrevistados:

A escola em si serve para ele [licenciando] se ambientar do que é a escola. Todos nós passamos pela escola, mas do outro lado. Quando a gente vai para esse lado é que vemos os conflitos que existem, a interação com outras áreas, ou com outras disciplinas, como se trabalha na escola, como se usa o espaço, e aí tem disputa por esse espaço (PROFESSOR DA EB¹¹ JOÃO).

A escola é tudo, né? Estagiário da licenciatura, se não for para a escola vai para onde? (PROFESSORA DA EB ROSA).

Olha, eu acho que o importante é eles verem a realidade do professor na sala de aula. Porque eu acho que tem uma distância muito grande da universidade para a sala de aula. A gente vê lá, na prática, é bem diferente né. Então, eu acho que é importante essa aproximação, para eles verem a realidade (PROFESSOR DA EB JOSÉ).

Vemos pelas falas dos professores da EB entrevistados que conhecer a escola durante os estágios é uma condição *sine qua non* para os estudantes de licenciatura que teriam uma visão mais concreta do fazer docente com essa experiência, uma vez que as discussões vivenciadas na graduação, em certa medida, afastam-se da realidade das escolas. Já para dois dos gestores entrevistados estar na escola durante o estágio supervisionado possibilitaria aos licenciandos discernirem se querem seguir a profissão docente e como gostariam de a

¹¹ Educação Básica.

desempenhar, conforme podemos observar pelas falas dos gestores Pedro e Leila e do professor do ES¹² Mateus.

A escola tem um papel importante, porque é a escola que vai direcionar e mostrar para esse estagiário as opções para ele; o que ele quer ser, um bom profissional ou um profissional ruim (GESTOR PEDRO).

Eu acho que também é uma forma de ver se é aquilo que ele quer, se é aquilo que ele gosta. O estágio é muito importante, essa fase do estágio, porque ali é que ele vai ver se dá para isso. Porque, na teoria, é uma coisa na hora que você vai para prática, né? Você vê a realidade (GESTORA LEILA).

Para mim, é fundamental. Eu advogo que a gente tem que gostar de escola (PROFESSOR DO ES MATEUS).

Já as professoras do ES Maria e Joana destacam outros aspectos relativos à docência, como as políticas públicas e os diversos atores da comunidade escolar como fundamentais para a constituição da identificação com a docência pela ida à escola.

Ah, eu não vou dizer que é o central, porque a docência é múltipla, ela é, sem dúvida, essencial, é lá que estão todos os conflitos, é onde que as políticas públicas educacionais se concretizam, é onde está o nosso maior bem, que é o aluno, então assim, ela é essencial (PROFESSORA DO ES MARIA).

A escola como ambiente de imersão do estagiário eu considero imprescindível pois, para além das aulas e salas de aula, a escola é um ambiente vivo, orgânico e que precisa ser apreendido e compreendido pelos estagiários. Do meu ponto de vista, todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar, da merendeira aos pais dos estudantes, formam os estagiários (PROFESSORA DO ES JOANA).

Nessas falas, os entrevistados apontam a escola como um espaço de formação para o licenciando, assim como defendem alguns autores já apresentados nesta pesquisa, tais como Pimenta (2006), Pimenta e Lima (2012), Calderano (2012), Guerra (2000) e Arruda (2014). Assim como nós, esses pesquisadores acreditam que a escola é o *lócus* da aprendizagem do licenciando, é produtora de conhecimento e é nela que a *práxis* desse estudante acontece. É como Cardoso (2016) diz, que a inclusão dos futuros professores nas escolas, durante o período de estágio, “pode minimizar algumas das dificuldades por eles enfrentadas, como a insegurança diante do contexto social de atuação, as dificuldades para se adaptar a uma nova função, o isolamento e a compreensão da cultura da escola” (CARDOSO, 2016, p. 40).

¹² Ensino Superior.

De igual modo, Pires e Saçço (2013) refletem sobre o papel da escola, apoiadas nas ideias de Canário (1998):

A escola é um ambiente essencial na formação e que mais contribui para aprendizagem do professor, pois ela institui o espaço real de construção da identidade profissional docente. Portanto, a escola deve ser vista como espaço de criação, de pesquisa e investigação. Por isso, ela e seus profissionais tornam-se tão importantes no processo de formação, que deve ser visto e analisado com atenção, pois dele podem surgir respostas a questionamentos fundamentais que insurgem no âmbito educativo (PIRES; SAÇÇO; 2013, p. 87).

Da mesma forma, é a partir do estágio, que a escola possibilita a realização da *práxis* do professor em formação e também a construção de uma relação crítica entre teoria e prática (PIMENTA; LIMA, 2012). Além disso, podemos pensar no estágio como a preparação para um professor que reflete sobre sua *práxis*, ou seja, pensar no “estágio como espaço para o encontro consigo mesmo enquanto pessoa, enquanto profissional; encontro com outros profissionais, com a realidade para articulação da teoria e prática” (SANTOS, 2004, p. 90). Santos ainda acredita que:

[...] o Estágio Curricular, enriquecido com as discussões sobre a formação do professor reflexivo, é entendido como possibilidade de aproximação do aluno à realidade, que deve ser compreendida a partir do rompimento com a dicotomia entre a teoria e prática, na dimensão de “*práxis pedagógica*” (SANTOS, 2004, p. 34).

Paralelamente a essa ideia, um dos gestores traz uma reflexão abordada por Pimenta (2006) e Pimenta e Lima (2012), que é a prática como imitação de modelos, ainda muito presente nas escolas atuais. O entrevistado diz que:

[...] a escola tem um papel importante porque é a escola que vai direcionar e mostrar para esse estagiário as opções para ele; o que ele quer ser, um bom profissional ou um profissional ruim. Porque, quando ele está na escola, participando e vivenciando que existem profissionais bons e ruins, eles terão essa opção de escolha, se eles vão querer se tornar um profissional bom ou ruim através do próprio exemplo que ele está tendo na escola (GESTOR PEDRO).

Da mesma maneira, as autoras Pimenta e Lima (2006) mencionam que uma das maneiras de se aprender a profissão docente é pela imitação.

[...] será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da reelaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 7).

Essa visão de prática como imitação de modelos traz consigo uma crítica, também apontada pelas autoras, de que “o conceito de bom professor é polissêmico, passível de interpretações diferentes e mesmo divergentes” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 8) e o ensino e os alunos não são imutáveis.

O professor do ES Mateus também comenta sobre esse aprendizado por imitação de modelos, e aponta qual é o seu papel na formação do licenciando:

A minha proposta é tirar eles do lugar. Colocar sob suspeita a forma de ser professor, a forma de ensinar, a forma da escola. Porque a gente já entra na graduação com um modelo de professor, já entra na graduação com um modelo de aula. A minha dúvida é: até que ponto a graduação mexe com isso? Até que ponto a graduação está mexendo com isso, fazendo o aluno pensar em outra forma de ser professor, outra forma de estar na aula, estar na escola? (PROFESSOR DO ES MATEUS).

Nesse contexto, vale lembrar que a realidade social e cultural da escola está em constante transformação e é fundamental que o licenciando, assim como o professor supervisor, reflitam sobre suas práticas, a fim de melhorar a qualidade do trabalho docente, assim como ressaltado pela fala do professor Mateus.

Um outro fator importante no estágio foi destacado por todos os sujeitos entrevistados, quando perguntamos se eles incentivam as ideias e a autonomia dos licenciandos. Eles salientam que o estagiário é um protagonista nas escolas, permitindo que eles sejam sujeitos ativos no ambiente escolar, como é demonstrado na fala de alguns deles:

Como eu já disse, na nossa conversa, nós permitimos que o estagiário participe de toda a vida escolar. Então, eu acho que ele é um protagonista sim dentro da escola (GESTOR PEDRO).

Eu dou a liberdade para eles estarem participando das aulas, expondo opiniões, até porque o curso de Sociologia, no Ensino Médio, pelo menos nas minhas aulas, eu exijo isso (PROFESSOR DA EB JOÃO).

Eu sempre convido eles para os eventos da escola, escolha de livros, quando tem conselho de classe eu peço para eles participarem, porque é a vivência da escola (PROFESSORA DA EB ROSA).

Consideramos importante que o licenciando seja um protagonista dentro da escola e que ele possa participar de toda a vida escolar, além de valorizar o trabalho coletivo. Ao questionar os professores da FAGED sobre essa postura do estagiário na escola, todos concordaram que é essencial para a formação desse aluno e que incentivam seus alunos a serem sempre sujeitos ativos e modificadores dentro da escola.

Achamos importante lembrar que há muita coisa na escola para além da sala de aula e que interferem nela, conforme apontado pela professora do ES Joana. Ter acesso a esses espaços e discussões é importante para a formação dos licenciandos. Como, por exemplo, podemos citar a participação das festas da comunidade, festa junina, feira de ciências, conselhos de classe, decisões da direção, entre outros. A entrevistada Maria, do ES, corrobora com a mesma ideia, quando diz que: “a docência não é feita só de ensinar o conteúdo, a docência é feita por uma série de outras questões que envolvem, inclusive as relações entre pares, entre professor e aluno, e isso tudo só é aprendido na prática”, ou seja, na escola.

Muitas vezes, o estagiário traz para a escola ideias construtivas, como a possibilidade de ofertar oficinas e explorar outros espaços da escola, que, com a correria do dia a dia, os professores acabam não utilizando, como laboratórios, auditórios e salas de multimídias. Logo, é pertinente que os sujeitos envolvidos no processo de formação docente compreendam que “a formação não se dá apenas em uma esfera formativa, seja a universidade, seja na escola, nem tão pouco se funda na licenciatura” (SANTOS; FERREIRA, 2013, p. 101). Acreditamos que a construção do conhecimento para o estagiário seja um processo que ocorre durante as reflexões teórica, práticas, no cotidiano da escola, da sala de aula e, nesse cenário, passamos a discutir o papel do professor supervisor como coformador do licenciando.

3.2.2 O professor supervisor como coformador do licenciando

Como já mencionamos anteriormente, a escola é um espaço de formação do licenciando e, da mesma forma, o professor supervisor deve ser tido como um coformador do futuro docente. Esse profissional é fundamental para o desenvolvimento do estágio supervisionado e, consequentemente, na formação inicial do estagiário. Pesquisadores da área, tais como Rodrigues (2008), Cyrino (2012) e Arruda (2014), destacam que o papel do professor coformador, assim como o da escola, é imprescindível na prática pedagógica desse futuro professor. É ele que irá propiciar ao estudante de licenciatura vivenciar a realidade da sala de aula, lhes mostrando os saberes experienciais (TARDIF, 2010).

Ao entrevistar os três professores supervisores que mais receberam estagiários ao longo dos anos analisados, percebemos que eles compreendem a importância de seus papéis na formação inicial dos licenciandos. E quando foram questionados se gostavam de recebê-los, disseram que sim, como podemos perceber na fala do professor da EB João: “Eu acho que é uma boa troca, inclusive. Você começa a prestar atenção também na sua própria atividade [...] Vejo como é importante auxiliar na formação desses estagiários”. O que o professor João disse nos remete ao que Lima (2012 apud ARRUDA, 2014) pensa:

[...] a conversa estabelecida entre o professor da escola-campo e o estagiário é muito mais do que uma atividade rotineira de operacionalidade docente. É a possibilidade de aprendizagem, de trocas de experiência, crescimento mútuo com os percursos, com significações dadas à profissão e com as práticas pedagógicas, que foram surgindo no cotidiano e nas relações com a escola, sua comunidade e seu contexto (LIMA, 2012 apud ARRUDA, 2014, p. 59).

Desse modo, é a partir dessa troca de experiências entre esses dois sujeitos que começam a construir conhecimentos e refletir sobre as suas ações na escola. Além disso, Santos (2004) analisa seus resultados, mostrando como é importante o estagiário se sentir um protagonista na escola. Considera-se que essa troca de experiências é:

[...] uma possibilidade de partilha com o professor da escola-campo que abre espaço, no seu cotidiano, à realidade do estagiário, no sentido de percebê-lo como alguém que, também, é comprometido com a profissão do professor; que tem capacidades para desenvolver trabalhos importantes em sala de aula; que traz importantes conhecimentos, e, sobretudo, bastante atualizados; que tem vivências e experiências significativas; que apresenta novas ideias, e novas propostas à escola (SANTOS, 2004, p. 107).

Enxergar que o estágio é uma aprendizagem, tanto para o estagiário, quanto para o professor supervisor, é muito importante, uma vez que “ao sair da rotina de regência de classe para partir também para a supervisão de estagiários, o professor regente possivelmente irá repensar a sua prática, e isso pode ser um fator gerador de mudança” (ARRUDA, 2014, p. 59).

A ideia de reflexão foi evidenciada também pelos professores orientadores de estágio. Ao indagá-los sobre qual é o papel do professor supervisor na formação docente eles afirmaram que é imprescindível. Ele é tanto formador desse estagiário quanto os professores da universidade, como a professora do ES Joana afirma:

Olha, eu acho que ambos os papéis se encontram, são os mesmos, são o papel da reflexão. Principalmente, no sentido da universidade, que o estudante traz as coisas da escola, refletir. Refletir não no sentido de estar tudo errado lá, mas

refletir sobre as coisas que acontecem, sobre o que é possível fazer, eu acho que é um trabalho extremamente reflexivo, tanto da minha parte, quanto da parte do professor da escola. Então, eu acho que o nosso papel é dialogar [...] eu considero o estágio uma disciplina de reflexão, de diálogo sobre a escola. E, nesse sentido, tanto o meu papel, quanto o do professor da escola são equivalentes e equilibrados, ambos têm uma fala que é muito importante para o estagiário (PROFESSORA DO ES JOANA).

Analogamente a essa ideia, Menezes (2012) defende que o papel do professor – da Educação Básica ou da universidade – é o diálogo, “no sentido de (trans)formar as imagens de professores que nos constituem, que constituem nossos alunos, que constituem os professores supervisores das escolas, por meio da reflexão na e sobre a prática” (MENEZES, 2012, p. 232).

Outro ponto interessante das entrevistas foi quando questionamos o que os motivaram a receber estagiários. A professora da EB Rosa nos disse: “Acho que é gostar da educação. Eu acho que é um caminho para tentarmos mudar alguma coisa. Então, assim, é uma forma da gente tentar mudar esse ensino que está falido”. Sua fala me deixou emocionada, porque um dos motivos que me fez escolher ser professora foi esse, o de ser apaixonada pela educação, querer ensinar e tentar fazer diferença na vida dos meus alunos.

Percebemos que os professores entrevistados, tanto da universidade, quanto da escola, são colaboradores no processo de formação do licenciando. Quando questionados sobre a suas participações no planejamento das atividades de estágio eles responderam:

Eu sempre deixo margem para poder trabalhar ou modificar alguma coisa no meu planejamento. Então, qualquer atividade que é realizada é feita em conjunto [...] Eu dou uma certa liberdade para que eles não fiquem reproduzindo a minha aula (PROFESSOR DA EB JOÃO).

Eles me ajudam no planejamento das aulas e das atividades [...] falo com eles “vamos pensar em uma atividade prática, vamos pensar numa dinâmica”, corrigir prova, a questão de distribuir os pontos, como que vai avaliar, aí a gente vai discutindo (PROFESSORA DA EB ROSA).

Sim, eles vêm até mim com o material e eu dou uma olhada, vejo o plano de aula como está, dou algum palpite (PROFESSOR DA EB JOSÉ).

Da mesma forma, os professores orientadores relataram que trabalham sempre em parceria com os professores da escola, desde o planejamento das atividades a serem realizadas pelos estagiários, até a avaliação das mesmas. Nesse sentido, podemos afirmar que nas escolas analisadas há uma parceria entre estagiário e o professor supervisor, e que este se sente coformador na formação inicial daquele.

Sempre lembrando a importância de o estagiário ser um protagonista na escola, salientamos que esses professores instigam nos alunos de licenciatura à reflexão sobre suas práticas. Eles os motivam a ser professores reflexivos, pensando em que professores eles querem ser, como conta João:

Eu sempre falo com eles, “que professor você quer ser?” Que não tem uma resposta, eu só jogo a pergunta para eles dentro do estágio começarem a pensar. Você pode ser um professor mais conservador, que trabalha mais conteúdo, você pode ser um professor que gera mais o diálogo, desde que você se assume qual professor você vai quer ser, e qual é o limite daqui que você vai estar fazendo (PROFESSOR DA EB JOÃO).

Analogamente, a professora do ES Joana argumenta que o papel do professor supervisor e do orientador são os mesmos, de refletir. Essas falas nos remetem ao que muitos estudiosos (PIMENTA; LIMA, 2012; MENEZES, 2012; SANTOS, 2004) defendem em sermos professores reflexivos. Adicionado a essa visão, corroboramos com Lima (2001, p. 67), quando argumenta que “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria”, intensificando a dissociação entre teoria e prática, fazendo com que a formação desse professor seja ineficiente.

Reforçando a ideia de colaboração e participação dos professores da Educação Básica na formação docente, nós consideramos importante sua avaliação para com esse estagiário, assim como Lima e Aroeira (2011), quando refletem que:

[...] o sucesso da aprendizagem dos futuros professores passa por ambientes de colaboração e cooperação entre eles e os docentes, sendo necessário o permanente feedback dos supervisores para que o formando descubra e desenvolva posturas pedagógicas pessoais e profissionais (LIMA; AROEIRA, 2011, p. 122).

Ao entrevistar os professores supervisores, percebemos que, na maioria das vezes, essa avaliação acontece por meio de uma conversa informal entre estagiário, professor supervisor e professor orientador, no final do estágio. Vale ressaltar que os entrevistados comentaram que essa colaboração entre os professores nem sempre acontece nos estágios supervisionados. Os professores do ES acreditam que isso depende muito do perfil do professor da universidade, como, por exemplo, a ida desse professor à escola, que se torna um trabalho voluntário, uma vez que a universidade não computa essas horas de trabalho para o professor do ES.

Por fim, assim como Arruda (2014) e Cyrino (2012), nós acreditamos que é um grande desafio fazer com que os professores das Instituições de Ensino Superior e os professores das

escolas se sintam igualmente formadores do licenciando, assim como a escola ser reconhecida como coformadora de professor. E, nesse contexto, consideramos importante discutir a formação continuada dos professores da Educação Básica por meio do estágio supervisionado.

3.2.3 O estágio como fomento para a formação continuada mútua dos professores

No capítulo anterior, apresentamos alguns autores, como Rodrigues (2008), Nörnberg (2017) e Pimenta e Lima (2012), que refletem que o estágio é um espaço de aprendizagem tanto para os licenciandos quanto para os professores já formados, assim como a escola e todo o ambiente escolar. Sarti (2013), em seu estudo argumenta, que:

[...] para os professores participantes, a parceria com os estagiários costuma ser fonte de aprendizagens sobre o trabalho e os saberes docentes. [...] os professores costumam enfatizar a satisfação que sentem ao perceberem a importância que seus saberes assumem para os iniciantes. Mostram-se satisfeitos, também, por acompanharem os progressos dos estagiários, que, aos poucos, assumem atitudes e posturas mais próximas àquelas que se espera de um professor, especialmente no trato com os alunos e na condução das atividades de ensino (no tocante a tom de voz, postura corporal, intervenção nos grupos de alunos, etc.). Esses professores parecem, então, descobrir possibilidades de sua atuação na formação e socialização de novos docentes. É comum, aliás, que a experiência de parceria com o estagiário lhes permita perceber a existência de oportunidades formativas na colaboração docente, no que se refere, por exemplo, a uma reavaliação de pontos de vista sobre o ensino, os alunos e a aprendizagem (SARTI, 2013, p. 117-118).

Percebemos o mesmo em relação aos professores supervisores entrevistados. Eles gostam de receber estagiários e acreditam que estão sempre aprendendo com esses alunos. Da mesma forma, os professores orientadores relataram que a formação é continuada para eles também, uma vez que os licenciandos trazem muitas reflexões do cotidiano da escola. Além disso, esses estágios são realizados em colaboração, em que todos os envolvidos conversam sobre suas experiências e refletem sobre as mesmas. Esse é um aprendizado em conjunto. Além disso, a professora orientadora Joana comenta que um professor está sempre aprendendo.

Na verdade, nós estamos todos sempre em formação continuada, eu acho que não tem professor parado. Eu acho que o estagiário, ou o pesquisador na sala de aula, ele põe o professor numa tensão. Porque o professor não pode mais ser exatamente como ele era, tem coisas que ele não vai falar, tem broncas que ele não vai dar, talvez ele vai tentar melhorar a sua aula de alguma forma (PROFESSORA DO ES JOANA).

Quando a professora Joana diz que os professores estão sempre em formação, assim como em qualquer outra profissão, levou-nos a refletir que o comum é vermos na literatura acadêmica a discussão do estágio como uma possibilidade de formação continuada para o professor da Educação Básica. Contudo, em nossa revisão de literatura, não observamos esse aspecto levantado pela docente de que o estágio também se constitui como um espaço para a formação continuada para os professores do Ensino Superior.

Entretendo, Santos (2004) discute, em sua dissertação, que essa troca de experiências e reflexões entre os sujeitos envolvidos no estágio, além de contribuir para a formação continuada dos gestores e professores da escola, auxilia os professores do Ensino Superior no sentido de promover uma “de reflexão em torno do Projeto Pedagógico, do Currículo do curso e de sua própria prática em sala de aula” (SANTOS, 2004, p. 82). Vale ressaltar que a universidade também se beneficia, porque, quando a realidade da escola é trazida para o meio acadêmico, por meio das contribuições e observações dos estagiários, a instituição tem a oportunidade de avaliar o seu próprio curso e “propor modificações no currículo de formação, de modo que esse esteja, cada vez mais, respondendo às necessidades da atividade profissional para a qual os alunos estão se preparando” (SANTOS, 2004).

Ao entrevistarmos os professores supervisores da escola, não fizemos nenhum questionamento direto sobre o estágio enquanto possibilidade de formação continuada de professores. Mas, com o decorrer da entrevista/conversa, notamos que os professores também enxergam essa possibilidade. Uma professora não mencionou que sente o estágio como uma formação continuada, entretanto, disse que gosta muito de receber estagiários, já os outros dois mencionaram em suas falas que:

Uma das coisas que eu gosto do estágio é que é como se eu estivesse dentro de uma formação continuada. O estágio possibilita essa interação (PROFESSOR DA EB JOÃO).

[...] é uma experiência muito boa, de sala de aula, e eles sempre trazem algo de novo para mim. Porque a gente forma e a gente sabe que tem que ter novidades, ainda mais na História, então, também é bom para mim. Trazer atividades, alguma coisa nova. Então, eu acho que é bom para os dois lados. É como se fosse uma formação continuada, você está sempre atualizado também, vendo coisa nova (PROFESSOR DA EB JOSÉ).

Essa reflexão também é apresentada na dissertação de Cyrino (2012) que questiona: “mas, somente o estagiário aprende neste processo? Ora, digamos que é uma aprendizagem mútua. O professor-colaborador, no momento em que recebe estagiário, muitas vezes reflete sobre sua prática e dá novos encaminhamentos” (CYRINO, 2012, p. 186). Além disso, Pimenta

(2006) afirma que o estágio é uma disciplina de dupla direção, em que a observação e a análise da prática permitem aprimorá-la e aprofundar nos conteúdos, ou seja, “a reflexão sobre a prática, sua análise e interpretação constroem a teoria que retorna à prática para esclarecê-la e aperfeiçoá-la (PIMENTA, 2006, p. 71). Da mesma forma, Aroeira (2009) também compreende que o estágio é uma oportunidade para os professores da escola refletirem sobre suas próprias atividades docentes, assim como outros autores (PIMENTA; LIMA; 2012; MENEZES; 2012) já apresentados nesta dissertação.

Nesse sentido, acreditamos que é na escola que se estabelece a relação entre os professores supervisores e os licenciandos, ou seja, é onde acontece a relação de formação inicial e continuada. Dessa forma, os docentes podem refletir sobre suas ações, podendo ou não modificá-las pela reflexão conjunta com os estagiários. Pimenta e Lima (2012) explicam que:

[...] o professor no espaço de estágio tem a possibilidade de se conhecer como sujeito que não apenas reproduz o conhecimento, mas também pode tornar seu próprio trabalho de sala de aula em um espaço de práxis docente e de transformação humana. É na ação refletida e no redimensionamento de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 132).

Outro ponto interessante apontado pelos professores entrevistados e também evidenciado nos estudos de Cyrino (2012) é sobre os estagiários levarem o “novo” à escola. É como se os professores considerassem que os licenciandos levassem algum tipo de “atualização” para seu trabalho. Além disso, os entrevistados consideram positivo estar em contato com a universidade, uma vez que, para muitos docentes que não continuaram seus estudos em uma pós-graduação, há o sentimento de ruptura ao findarem seus cursos de graduação.

Nessa perspectiva, acreditamos que é possível ocorrer uma formação inicial e continuada de forma conjunta e articulada no ambiente escolar, que é onde a *práxis* acontece. Dessa forma, seria interessante que os governantes e gestores das redes de ensino, juntamente com os gestores das escolas, articulassem uma política pública que envolvesse uma formação continuada para os professores supervisores no âmbito do estágio supervisionado, por exemplo, reconhecendo esse espaço e sua potencialidade formativa.

Nesse contexto de enfrentamento da relação entre teoria e prática e diálogo entre escola e universidade, consideramos pertinente comentar sobre dois programas criados pelo Governo

Federal, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)¹³ e o Programa Residência Pedagógica (PRP)¹⁴. Há vários estudos sobre os programas referidos e algumas questões têm se colocado para se pensar a relação desses projetos com os estágios supervisionados. Mas, os estudos ainda estão em fase inicial e, por isso, tais programas não foram alvo das conversas com os professores entrevistados.

Prosseguindo em nossas análises das entrevistas, questionamos aos gestores e professores das escolas se eles recebem algum retorno formativo ao final do estágio, e se esse movimento é importante.

Alguns trazem algumas coisas, alguns trazem esclarecimentos dos professores da federal ou de outras instituições. Alguns trazem, não são todos (GESTOR PEDRO).

Ainda não recebemos esse retorno não, acho que seria importante. Porque é um olhar diferente, de alguém que está de fora, está vindo observar, aprender conosco, mas pode contribuir conosco também (GESTORA CAROLINA).

Junto com o professor, eles fazem essa avaliação. Porque isso é importante até mais para o professor, para ele ter o *feedback*; e o professor dar o *feedback* para a gente também (GESTORA LEILA).

Nos últimos três anos, os professores da universidade pedem para que em determinada data eu vá até a aula que eles têm lá e a gente faz uma troca do que foi a experiência (PROFESSOR DA EB JOÃO).

Eu já tive, já recebi uma cópia do relatório uma vez. Eu acho que isso é uma coisa que poderia melhorar, ainda fica um pouco a desejar. Na verdade, eu ainda não tinha pensado nisso. Mas a gente não sabe como foi o meu trabalho, onde que eu fui bem, onde eu não fui bem. Eu acho que poderia ter isso, porque eu imagino que eu não sou perfeita, eu posso falhar (PROFESSORA DA EB ROSA).

Na maioria das vezes sim. O relatório nem sempre recebo. Geralmente, a gente conversa como foi, coloca o que foi positivo e o que foi negativo. Geralmente, é assim que acontece, mais na conversa mesmo (PROFESSOR DA EB JOSÉ).

¹³ O PIBID é financiado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e foi criado em 2007. O programa tem como objetivos: incentivar a formação de professores para a Educação Básica; contribuir para a valorização do magistério; promover a melhoria da qualidade da Educação Básica; inserir os licenciandos no cotidiano das escolas; possibilitar a participação e a criação de experiências inovadoras; estimular a aproximação entre as escolas básicas e as universidades; entre outros. Todos os objetivos foram retirados do portal no Ministério da Educação (MEC). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores. Acesso em: 30 abr. 2020.

¹⁴ O PRP foi criado em 2018 e também é gerido pela CAPES. O programa “tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso” (CAPES, 2020). A participação do licenciando implica no desenvolvimento de atividades como a “regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora” (CAPES, 2020).

Os professores orientadores também nos contaram como ocorre esse retorno:

A gente conversa após acabar a aula do aluno, a gente senta imediatamente depois, eu, o professor e os estagiários que estão lá. É uma avaliação coletiva, na mesma hora, no calor da hora (PROFESSOR DO ES MATEUS).

Eu não peço relatório de estágio já há algum tempo. O meu relatório de estágio eu tenho feito vídeos. Eu coloco todos eles reunidos, inclusive os professores das escolas, e aí a gente faz uma grande conversa, que eu filmo, eu tenho editado e colocado nas redes sociais também. Então, vira uma conversa sobre o estágio final. Aí, vira uma conversa coletiva (PROFESSORA DO ES MARIA).

Na verdade, eu estou muito em falta com isso, porque eu peço aos estudantes que levem o produto do seu estágio, que seja uma revista, portfólios, *folders*. E eu peço para os estudantes levarem, e eu peço ao professor a avaliação do estudante, uma folha padrão a qual ele faz a avaliação do estudante. Mas essa conversa mais próxima, essa coisa de sentar com o professor, agradecer, ver o que ele aprendeu, o que ele acha que o estudante aprendeu, essa conversa eu ainda não tive ao longo desses oito anos. É uma coisa que eu não fiz em estágio ainda (PROFESSORA DO ES JOANA).

Foi possível perceber que, na maioria das vezes, esse retorno acontece como uma conversa informal, após a realização dos estágios e talvez seria um ponto de fragilidade que pudesse melhorar. Aroeira (2009, p. 194), em sua tese, argumenta que esse retorno formativo é muito importante e a construção de um relatório, ou até mesmo uma conversa com os sujeitos das escolas, tem “se constituído como instrumento da formação do professor, que possibilita a sistematização e a reflexão da *práxis* pedagógica, além de fonte de pesquisa privilegiada e material didático-pedagógico utilizado pelas escolas onde o estágio está inserido”. Diante disso, consideramos de suma importância a construção desse retorno formativo, seja escrito, seja oral, para que as escolas e seus professores tenham um *feedback* do trabalho, a fim de conhecer melhorar as fragilidades da escola e poder realizar ações para superá-las.

Durante nossa pesquisa, percebemos, assim como Sarti (2013, p. 118), que os professores estão cada vez mais “dispostos a receber estagiários e, a cada ano, mostram-se mais à vontade no estabelecimento das parcerias”. E ainda que “esses professores, parceiros mais frequentes, parecem identificar um lugar para si na formação dos novos professores e, nessa atividade com (jovens) adultos, descobrem outra faceta do trabalho docente” (SARTI, 2013, p. 118), a de coformador do licenciando.

Usamos as palavras de Nóvoa (1992 apud RODRIGUES; LÜDKE, 2010, p. 37), ao destacar que, nessa percepção do estágio como formação continuada, “a troca de experiências e partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é

chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Nesse contexto, pode-se evidenciar a relação entre a universidade e a escola que passamos a discutir.

3.2.4 A relação entre a universidade e a escola

Os documentos vigentes no país sobre estágio supervisionado (BRASIL, 2008), formação de professores (BRASIL, 2015) e os autores apresentados nesta dissertação discutem a importância de haver uma parceria efetiva entre a universidade e a escola. Nesse sentido, defendemos o estágio como um elo da relação entre a universidade e a escola, promovendo uma articulação entre a teoria e a prática, de modo que “o ensino na Universidade não seja descontextualizado, mas enriquecido com a problemática do cotidiano escolar” (SANTOS, 2004, p. 41) e a que a prática na escola não seja pautada de uma reflexão crítica.

Ao entrevistar os três gestores das escolas, no que se refere a essa parceria com a universidade, percebemos que eles não souberam responder como ocorre de fato essa colaboração entre os sujeitos. Eles nos contaram que algumas vezes os professores da UFJF vão até a escola, mas que não é sempre que isso acontece, como é mostrado na fala dos gestores:

Alguns professores da UFJF já vieram conversar comigo, perguntaram como estava acontecendo o estágio. Há pouco tempo [em dezembro], fizeram uma reunião, da área de Matemática perguntaram se poderia conversar com todos os estagiários e professores. Foi uma conversa muito interessante. Acho isso importante porque mostra que realmente tem uma parceria. O estágio não fica uma coisa muito fria, meramente burocrática. O professor vindo, ele mostra que ele tem uma parceria (GESTOR PEDRO).

A Superintendência sempre orienta de a gente receber aquelas universidades conveniadas, mas é só essa a orientação que recebemos, nada mais específico. Eu acho também que poderia ter uma política de parceria efetiva da universidade ou do curso com a escola. Tem um professor específico da universidade que manifesta muito essa preocupação e ele vem com os alunos. Ele vem, traz os estagiários, ele é muito presente. Ele procura que essa parceria seja efetiva, ele vem acompanhar mesmo os estagiários na escola e tem contato também com o professor daqui. Mas é uma disciplina, é um professor que acompanha. Isso teria que acontecer mais vezes. Essa parceria é muito proveitosa para a escola (GESTORA CAROLINA).

Alguns professores da universidade vêm até a escola. Teve uma vez que eles faziam reuniões semanais aqui na escola, com os professores daqui e os estagiários. Eu, particularmente, sempre gostei de receber, principalmente, com a universidade, a gente tem uma parceria muito boa (GESTORA LEILA).

A fala dos gestores nos faz pensar num ponto importante do estágio supervisionado, “a questão burocrática”, que, de certo modo, muitas vezes se torna uma fragilidade. Alguns

autores, como Calderano (2012) e Pimenta e Lima (2012), acreditam que o estágio é, em certos momentos, meramente burocrático e sem conexão com as disciplinas. Analogamente, Santos (2004) pontua ser necessário:

[...] ultrapassar a relação burocrática, que se resume nas cartas de apresentações e nas fichas comprobatórias do cumprimento de horas, e estabelecer uma relação de parceria em que a universidade e escolas-campo procurem, no período de estágio, comprometerem-se com a formação desse aluno em situação de trabalho, segundo os alunos, se faz necessário até para diminuir a tensão nas relações entre as instituições, e entre o professor e o estagiário. (SANTOS, 2004, p. 118)

Pelo que pudemos perceber, nas três escolas estaduais analisadas, o estágio transcende essa relação burocrática e se desenvolve de maneira colaborativa e com reflexões por parte dos envolvidos. Entretanto, os gestores não souberam descrever como acontece de fato essa parceria e o trabalho conjunto do professor da universidade e do professor da escola. Sentimos que é como se as ações realizadas por meio do estágio não são apresentadas/institucionalizadas para todos da escola. Acreditamos que esse movimento é muito importante e, por meio dele, outros sujeitos podem ser incentivados a trabalhar em conjunto na formação de professores, auxiliando na melhoria da parceria entre a universidade e escola.

A fim de conhecer melhor o desenvolvimento do estágio, perguntamos aos três professores das escolas e os três da universidade como ocorre essa parceria:

Com a entrada de duas professoras da universidade, começou a ter um diálogo melhor entre escola e universidade. Foi um projeto de pensar isso, que havia necessidade de uma interação maior, uma presença maior, no geral (PROFESSOR DA EB JOÃO).

Tem, inclusive, a gente tinha reuniões semanais [na escola], agora, acho que não tem mais. Mas eu acho que os professores também têm comparecido mais à escola. [...] teve até um ano que as aulas [da professora da UFJF] eram na escola [...] então, aqueles encontros, ao invés de serem na universidade, a escola cedeu (PROFESSORA DA EB ROSA).

Existe essa relação e eu acho muito interessante isso, essa participação. Eu acho que o trabalho se torna mais fácil, eu acho que essa relação universidade e escola é muito importante, né? Então, eu acho que é mais fácil para a gente, para o professor da universidade e para o aluno. Eu acho que o aluno se sente mais seguro (PROFESSOR DA EB JOSÉ).

Quando eu assumi a disciplina de estágio, eu coloquei algumas regras. Uma das primeiras regras é: ninguém vai na escola sem eu ir junto. Então, eu marco um dia para todos os alunos irem junto comigo, eu vou à escola e eu apresento a escola [...] eu venho trabalhando junto com o professor [...] Um mês e meio

antes de acabar o semestre letivo, eu fico todos os dias na escola, assistindo aulas (PROFESSOR DO ES MATEUS).

Eu gosto de acompanhar as práticas, gosto de ir lá acompanhar a regência, gosto de ir em outros momentos também, e gosto também que as escolas possam vir até a UFJF para falar também (PROFESSORA DO ES MARIA).

O meu envolvimento depende muito da turma. Já teve vezes que eu fiz a disciplina lá na escola, que aí eu estou completamente presente sempre [...] No geral, eu tento ir pelo menos uma vez ou às vezes os professores vêm à universidade também (PROFESSORA DO ES JOANA).

Realizando a análise das falas dos entrevistados, percebemos que eles têm consciência da importância de haver uma parceria entre a universidade e a escola na formação do professor, assim como os pesquisadores estudados. Ao analisarmos os caminhos percorridos para essa aproximação, percebemos que ela é intrínseca aos sujeitos, dando-se de maneiras distintas, o que pode revelar um modo operante distinto para conjunto – professor supervisor, professor orientador e estagiários. Mas, em todos os casos, é possível ver a recorrência da necessidade do trânsito entre os formadores pelos espaços de formação.

Outro ponto que merece destaque é quando o professor da EB José menciona que a presença do professor da universidade na escola faz com que o aluno se sinta mais seguro, conforme já apontado por Cardoso (2016). Essa visão é explicitada na prática do professor orientador Mateus, quando ele afirma que:

A partir do momento que a escola aceita o estagiário, eu marco um dia, levo os alunos, sento com eles e com os professores. E eu percebo que os alunos se sentem mais acolhidos. Então, isso tem surtido um efeito muito bom. [...] Eu venho insistindo nesse método de estágio. O aluno se sente mais acolhido, mais seguro e mais confortável, com menos medo (PROFESSOR DO ES MATEUS).

Isso me fez lembrar dos meus estágios, em que o professor orientador realizava esse movimento de ir até as escolas e ser parceiro do professor da Educação Básica no decorrer do semestre. Assim como o professor da ES Mateus e Cardoso (2016), concordo que o estagiário se sente mais acolhido e seguro quando o professor da universidade está presente na escola, principalmente, nos primeiros dias de estágio, quando é tudo muito novo. Ter um rosto conhecido na escola trouxe-me uma segurança para realizar as minhas atividades.

Outro ponto ressaltado por alguns entrevistados é em relação à carga horária que os licenciandos realizam nas escolas, fazendo menção ao PIBID e comparando o trabalho realizado dentro do programa desenvolvido nos estágios. Um dos entrevistados explica que:

No PIBID, o contato é maior, porque tem as reuniões, planejamento intra e extraclasse. Na verdade, é o projeto ideal, ou pelo menos ideal dentro do nosso universo, para a formação de professores. Porque eles ficam mais tempo na escola, eles têm mais autonomia para participar desse planejamento, o estagiário muitas vezes chega aqui e tem que cumprir uma determinada hora que é muito pouco para ele inclusive conhecer a escola (PROFESSOR DA EB JOÃO).

Esse relato me fez lembrar de minha graduação e com a necessidade de relatar aqui meu aprendizado com o PIBID. Eu tive a oportunidade de participar do programa durante três anos, de 2014 a 2017, enquanto cursava a licenciatura. O subprojeto que participei foi o Interdisciplinar Ciências Ciclo I do PIBID/UFJF, o qual foi desenvolvido em escolas públicas de Ensino Fundamental da cidade de Juiz de Fora, sendo duas da rede estadual e uma da rede municipal. O programa teve como objetivo geral possibilitar oportunidades de desenvolvimento profissional em docência para cursos diferentes, sendo eles, licenciatura em Pedagogia, Química, Física e Biologia, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), e para professores que ensinam nos respectivos níveis de ensino.

Participar do programa foi muito enriquecedor para minha constituição da identidade docente. Como tínhamos que cumprir uma carga horária maior do que no estágio supervisionado, a nossa interação – dos participantes do PIBID – com a escola e com a comunidade foi maior. Durante esses três anos e meio, aprendi muito com meus colegas licenciandos e com a professora supervisora, como, por exemplo, me comportar em sala de aula e as diversas maneiras de se ensinar para uma criança.

Realizei meus estágios supervisionados no mesmo período que participei do programa. Então, é como se um complementasse o outro. No início do estágio e do programa, ao deparar-me com a sala cheia, e sendo uma das responsáveis por auxiliar a administrar as aulas de Ciências, sentia-me completamente perdida e, na maioria das vezes, não sabia como chamar a atenção dos estudantes e desenvolver o que fora planejado. Com o passar do tempo, comecei a sentir-me cada vez mais confiante e segura, conforme discutido anteriormente. Trouxe este relato para mostrar que tanto o estágio, quanto o PIBID foram muito importantes para a minha formação inicial e auxiliaram a construir minha identidade profissional, além de contribuir na formação continuada dos professores da Educação Básica.

Prosseguindo com nossas entrevistas, questionamos a todos os entrevistados o que poderia ser feito para fortalecer a parceria entre a universidade e a escola. Tanto os professores supervisores quanto os orientadores disseram que existe essa parceria, mas que acreditam que

ainda pode melhorar, e a colaboração desses dois docentes é imprescindível para a escola e para a universidade e seus estudantes.

Os professores orientadores nos disseram que vão à escola sempre que possível, mas que, como as horas de estágio não são computadas como trabalho docente pela universidade, isso se torna uma atividade extra, e nem todos os professores de estágios estão dispostos a realizar, apesar de ser muito importante e enriquecedor para todos os envolvidos. Analogamente, eles convidam, sempre que possível, os professores das escolas para irem à universidade, seja para eventos, seja para reflexões sobre a disciplina de estágio. Mas, da mesma forma, não é sempre que eles conseguem comparecer.

Ao questionarmos os gestores sobre essa parceria entre a universidade e a escola, dois deles não souberam responder como poderíamos fortalecer esse laço. Eles nunca tinham parado para pensar em algo para além da questão burocrática, quanto ao convênio. Entretanto, uma das gestoras disse o seguinte:

Nós acreditamos que a gente tem que ter um contato com a coordenação de estágios para pensar num caminho efetivo, numa contribuição efetiva para a escola, da presença do estagiário em forma de intervenção pedagógica. Acho que é um caminho que contribuiria muito com a nossa escola. Procurar ouvir a demanda da escola em relação a essa disciplina, quais são as dificuldades, o que o aluno precisa. Então, ouvindo a escola, talvez eles pudessem trazer alguma coisa para contribuir. E acho que essa identificação, da universidade, para o estagiário já chegar aqui identificado, que fosse um crachá. Que não precisasse da escola o identificar, que ele já viesse com essa identificação (GESTORA CAROLINA).

E ainda acrescenta sobre a importância e a necessidade de haver uma política pública mais efetiva por parte da superintendência em relação à essa parceria, além de mencionar a importância do professor orientador estar em parceria com a escola.

Acho que poderia ter uma política de parceria efetiva da universidade ou do curso com a escola, uma parceria. Eu acho que a coordenação podia nos procurar. Tem um professor específico da universidade que manifesta muito essa preocupação e ele vem com os alunos. [...] Ele vem traz os estagiários, ele é muito presente. Ele procura que essa parceria seja efetiva. Isso seria muito proveitoso para a escola (GESTORA CAROLINA).

Paralelamente ao que a gestora pensa, Arruda (2014) acredita que é necessário pensar na escola como um espaço de formação de professores. Além disso, é importante que fossem estabelecidas políticas públicas que reconhecessem:

[...] o professor regente e a escola como espaço formativo extremamente fértil. [...] há que se oportunizar aos professores regentes da Educação Básica que recebem estagiários em suas turmas, condições de trabalho adequadas, formação complementar nesse sentido, além de remuneração compatível com a atividade. Para que seja possível uma parceria formativa de colaboração entre IES¹⁵ e escola é preciso um esforço das duas instituições, bem como políticas públicas que realmente amparem propostas de parceria para a formação de professores (ARRUDA, 2014, p. 76).

Dessa forma, percebemos que, assim como Arruda (2016), os entrevistados reconhecem que uma parceria entre essas duas instituições e a criação de políticas públicas para a efetivação de tal seria proveitosa para a escola e para a universidade. Ainda é preciso ter em mente que o estágio é uma disciplina “da formação docente a qual tenta estabelecer a todo o momento uma relação de unidade entre teoria e prática desenvolvidas não só por alunos-mestres, mas também com a participação de professores-colaboradores e professores supervisores de estágio” (CYRINO, 2012, p. 39). Em outras palavras, a parceria entre os professores é imprescindível na formação do licenciando.

Um outro ponto importante da entrevista com os professores orientadores, sobre como essa parceria pode ser fortalecida, foi quando eles nos disseram que a universidade precisa reconhecer mais a escola como coformadora do licenciando.

A universidade tem hora que é muito arrogante, a universidade tem que perder a arrogância, se aproximar mais do professor. Muitos professores que trabalham na universidade acham que ir para a escola é menos, que eles não têm que ir para a escola, que ir para a escola é abaixar um degrau. Isso é muito lamentável (PROFESSOR DO ES MATEUS).

Eu acho que o primeiro ponto é a universidade descer um pouco do pedestal, porque a gente não forma professor sem a escola. A escola é essencial para esse trabalho, a gente está ali por eles também. Primeiro, sair do pedestal e começar a ir lá na escola, parar de pensar em uma escola ideal e, de fato, conhecer e ver as realidades, que, muitas vezes, não condizem com as reflexões teóricas que a gente faz na universidade. A universidade tem que dar ouvidos à escola, porque a escola tem muito o que dizer. Mas eu sei também que as escolas, muitas vezes, possuem certas resistências em receber a universidade, exatamente por esse distanciamento que ela cria, né? De achar que a gente está indo lá só para criticar, só para colocar o dedo na ferida. A gente precisa melhorar essa comunicação, se colocar mais no lugar de quem está lá, porque são condições muito distintas da docência, de infraestrutura (PROFESSORA DO ES MARIA).

Eu, como professora de estágio, sou ponte, né? Se tem coisas que precisam mudar na relação escola e universidade, elas passam muito pelos professores de estágio. Então, as coisas que eles vão construindo, eu acho. Eu não tenho como dizer que é culpa da universidade que as coisas não acontecem. Não, eu

¹⁵ IES é uma denominação utilizada pela autora para Instituição de Ensino Superior

acho que é nessa ponte mesmo, essa vontade de ser professor de estágio talvez (PROFESSORA DO ES JOANA).

Paralelamente, Calderano (2012) discute sobre o trabalho dos professores orientadores, o qual necessita de uma “articulação interna com os demais professores e a relação universidade e escola precisa ser reparada e qualificada, a fim de que o estágio não se reduza, por parte da escola, em mera prestação de serviço e, da parte do aluno, um simples cumprimento de horas previstas” (CALDERANO, 2012, p. 245).

Ademais, o relato dos professores nos faz refletir que sobre esse distanciamento da universidade para com a escola. Santos (2004) comenta que:

[...] essa relação, entre esses diferentes níveis de ensino, não deve ser interpretada na perspectiva da primeira (Instituições formadoras) se julgar superior à segunda (Escolas-campo), muito menos, as Escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental não devem ser consideradas como espaços para aplicação do que se estuda na teoria, ou para a observação do que não se deve fazer ou ser enquanto profissionais, mas devem ser assumidas como corresponsáveis no processo de formação dos professores (SANTOS, 2004, p. 25).

Outro ponto que merece destaque é sobre o reconhecimento do trabalho dos professores do Ensino Superior. Por exemplo, a UFJF não contabiliza as horas de estágio para os docentes. Mas esse não se configura como cenário nacional, uma vez que existem outras instituições que computam essa carga horária, como, por exemplo, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que credita as horas de estágio para o professor orientador. Esse professor vai até a escola e cumpre a carga horária, acompanhando seus licenciandos.

Paralelamente, temos também os professores da Educação Básica, que, muitas vezes, realizam atividades e reflexões com o estagiário fora do seu horário de trabalho, e isso não é computado para ele. Seria muito bom se isso começasse a mudar, como, por exemplo, se a universidade e/ou a SRE institucionalizassem essas horas de estágio, ou até mesmo lhes fornecessem um certificado no qual reconhecessem seu papel de coformador do licenciando.

Diante das análises apresentadas, percebemos a importância de discutirmos cada vez mais essa relação entre a universidade e a escola, de mostrar a todos como essa parceria é essencial na formação docente. A escola e a universidade precisam estar abertas ao diálogo, à reflexão e ao aprendizado colaborativo. Consideramos que todas as relações descritas acima são basilares para a promoção e recepção dos estagiários na escola. Desse modo, iremos discutir a seguir aspectos relacionados ao acolhimento do estagiário na escola

3.2.5 Recepção e promoção dos estagiários na escola

Como já foi dito anteriormente, os alunos da UFJF, quando vão até as escolas para realizar seus estágios, essas verificam se está tudo correto com o convênio e, se estiver, elas recebem os alunos. As três escolas analisadas são muito solícitas ao receber esses estagiários e consideram importante e fundamental a presença deles em todo o ambiente escolar.

Tanto os gestores, quanto os professores dessas instituições disseram que nunca se sentiram obrigados a receber os estagiários, nem mesmo pela existência desse convênio com a SRE/JF. Esses entrevistados nos contaram que normalmente os estagiários frequentam todo o ambiente escolar. Como já mencionamos, há muita coisa para além da sala de aula, então, para a formação do licenciando, torna-se fundamental que ele circule e participe da vida escolar, como festas juninas, reuniões de pais, ir à biblioteca, sala dos professores, entre outros eventos e locais da escola. Esse tipo de formação é o que Roldão (2007) chama de “formação em imersão”. Rodrigues e Lüdke (2010), em um estudo com estagiários, corroboram com a autora, e argumentam que:

Transitar pelos variados ambientes escolares possibilitou a esses futuros professores conhecer o dia a dia da escola e sua dinâmica para além da sala de aula, podendo conversar com professores de outras disciplinas, com os demais profissionais da escola, com os alunos, vivenciando assim, um processo de verdadeira imersão no contexto de trabalho [...] que constitui condição para que o futuro docente construa saberes necessários ao seu desempenho profissional (RODRIGUES; LÜDKE, 2010, p. 34).

Esse processo de inserção do estagiário na escola foi evidenciado nas falas dos gestores das três instituições em estudo. E como já foi dito outrora, tanto os gestores quanto os professores permitem que os licenciandos se tornem protagonistas e fazem com que eles se sintam acolhidos e pertencentes às escolas. Acreditamos que “experiências positivas de acolhimento e abertura favorecem ao desenvolvimento de um estágio que, de fato, contribua com o processo de formação dos professores” (SANTOS, 2004, p. 116).

Outro ponto importante na promoção dos estagiários na escola é levantado por Santos (2004), no que diz respeito à preparação desses alunos para irem as escolas. A autora defende que conhecer a realidade escolar possibilita ao aluno à:

[...] realização de um bom “trabalho” na escola-campo; ou seja, o aluno terá condições de compreender a escola em sua complexidade, a partir do Projeto Político Pedagógico, de vivenciar a realidade da sala de aula, de atuar com responsabilidade, com compromisso, com parceria, e, principalmente, de estar

seguro e convicto do papel do estagiário na escola e agir como tal. Essa nova realidade favorece a criação de vínculos entre a escola e os alunos a ponto dos alunos serem convidados a retornarem às escolas, para o desenvolvimento de outras atividades (SANTOS, 2004, p. 96).

A pesquisadora comenta do Projeto Político Pedagógico (PPP) e a importância de conhecê-lo. Ao entrevistar os gestores, os questionamos se existe nos PPPs alguma seção específica para o estágio, como, por exemplo, em relação ao recebimento e ao acolhimento dos estagiários. As respostas foram as seguintes:

Não temos uma seção para o estágio. A sua pergunta é legal, porque nós estamos ajustando o PPP e seria uma boa ideia colocar uma seção sobre o estágio, uma vez que o PPP é um documento da escola, que regulamenta a escola, seria legal inserir o estagiário nele, até mesmo para as futuras gestões, para nortear (GESTOR PEDRO).

Para o recebimento, não, a gente nunca colocou. O que consta no PPP em relação ao estagiário é de buscar parceria com as universidades, para que os estagiários possam nos ajudar em alguns momentos de intervenção na escola (GESTORA CAROLINA).

Então, no PPP, ele entra sim, colocando as regras. Inclusive o que eu estou te falando [em relação ao convênio], da secretaria, e colocando o que vem a ser um estágio, e que a escola está aberta para atendê-los. E eu acho importante ter isso, porque é no PPP da escola que está incluído toda a dinâmica da escola, e o estagiário faz parte disso (GESTORA LEILA).

Esse questionamento nos fez refletir o porquê de as escolas não pensarem em uma seção específica para o estágio e para o recebimento dos estagiários, uma vez que eles são parte da comunidade escolar – como já foi relatado pelos próprios entrevistados. Consideramos importante a existência dessa seção, em que fossem especificadas ações para com os licenciandos e, dessa forma, os professores e gestores teriam em que se basear para receber e acolher os estagiários e possibilitar sua imersão em toda a vida escolar. Vale a pena lembrar a crítica colocada pela gestora Carolina, quando ela diz que a SRE/JF teria que ter um papel mais atuante na regulação dos estágios, como promover formações e um procedimento padrão.

Dessa forma, um dos nossos objetivos para essa pesquisa é construir um plano de ação para as escolas quanto à recepção e promoção desses estagiários, e nele constar sugestões de inserção do estágio nos PPP. Consideramos importante o constante exercício das escolas pensarem no PPP, sua função, características, avaliá-lo nas reuniões e acrescentar as especificidades do estágio e do estagiário, afinal, eles fazem parte da realidade das escolas. Analogamente, as universidades devem pensar nos Projeto Pedagógico de seus cursos,

planejando propostas que pensem no estágio como elemento articulador entre a teoria e a prática, contribuindo para a diminuição entre o distanciamento entre os saberes da universidade e os saberes do cotidiano escolar, assim como entre essas duas instituições (SANTOS, 2004).

Prosseguindo em nossa análise dos dados, um ponto nos chamou a atenção. Uma das gestoras relatou que algumas vezes os estagiários de sua escola foram identificados por meio de um crachá. Carolina contou como é essa identificação e ainda comenta que seria muito melhor se esse aluno já viesse identificado para a escola:

A gente buscou em algumas situações identificar para o professor saber quem é estagiário que está aqui, colocando o curso e o nome. [...] acho necessário a gente identificar esse estagiário. Porque pode ser que, em algum determinado momento do ano, vários professores estejam com estagiários, então, é muita gente circulando na escola que a gente não conhece. Então, é por isso que a gente tem essa preocupação de buscar identificar, mas a supervisão às vezes esquece. Então, se a própria universidade já o enviasse com o crachá, acho que seria mais interessante, se ele já viesse de lá com essa identificação (GESTORA CAROLINA).

Essa ideia é interessante e válida, porque, como Carolina exemplifica, às vezes, há muitas pessoas circulando na escola, sem nenhuma identificação, e isso pode prejudicar a concentração, o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, o funcionamento da secretaria/portaria e comprometer a segurança de todos. Contudo, essa afirmação não poderia se dar justamente pelo distanciamento da universidade e da escola? A escola tem muitos processos e pessoas envolvidas, e como as ações para com os estagiários são isoladas, eles também acabam ficando perdidos. Talvez essa tenha sido a ação que ela encontrou para destacá-los.

As entrevistas nos mostraram que tanto os professores da Educação Básica quanto os da universidade disponibilizaram tempo, que, muitas das vezes, era fora da sua carga horária de trabalho, para ao planejamento das aulas, o diálogo e a reflexão. O empenho e a preocupação que os professores têm para com o estagiário vai muito além de orientar e receber estagiários. Essas são posturas de acolhimento do estagiário, fazendo com que ele se sinta parte integrante da escola. Nesse sentido, Sarti (2013) pontua que essa é:

[...] uma relação de companheirismo bastante específica, um acompanhamento formativo cujo foco está no futuro da existência do acompanhado que, neste caso, é o estagiário. Em tal relação, aquele que acompanha (a professora parceira) coloca à disposição do acompanhado, condições necessárias para que ele possa descobrir suas possibilidades, organizando situações propícias para a formação ou aproveitando as situações favoráveis (SARTI, 2013, p. 94).

A relação que os entrevistados da escola possuem com o estagiário se configura naquilo que Sarti (2013) chama de acompanhamento formativo, uma vez que os envolvidos incentivam uma reflexão sobre o estágio e se sentem formadores de professores. Além disso, a autora pontua que “o acompanhamento se mostra como um duplo processo formativo, posto que ao oferecer as condições para que o acompanhado construa seu caminho, o acompanhante constrói também um caminho para si próprio” (SARTI, 2013, p. 95). Em outras palavras, podemos dizer que a interação com o estagiário permite uma troca de experiências muito rica e as ideias desse impactam e modificam o trabalho do professor, fazendo-o refletir sobre sua própria docência, assim como o novo papel que ele está exercendo, o de coformador do licenciando.

Diante da análise das entrevistas e dos estudos bibliográficos realizados nesta pesquisa, podemos entender a importância do estágio supervisionado na formação docente e compreender o papel da escola e do professor supervisor como coformadores de professores. Entendemos que o estágio promove tanto a formação inicial como a continuada de professores, seja os da escola, seja os da universidade.

Além disso, ressaltamos a importância dos momentos de reflexão conjunta e a troca de experiência entre os pares. A partir dos relatos das práticas realizadas pelos entrevistados, foi possível conhecer as relações tecidas nos estágios e identificar as ações que promovem o estreitamento da relação entre a universidade e a escola, além do acolhimento do licenciando. Com base nisso, elaboramos um Plano de Ação Educacional com orientações para as escolas, para a universidade e para a SRE/JF, no que diz respeito à recepção e promoção dos estagiários no ambiente escolar.

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE MELHORIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DAS LICENCIANTURAS

O estudo reafirmou que o estágio é um momento fundamental na formação dos licenciandos, assim como os estudos acadêmicos com os quais dialogamos. Nossos dados nos permitiram afirmar que os estágios supervisionados possibilitam momentos e experiências de formação para todos da tríade supervisor – licenciando – orientador. Além disso, ficou evidente o papel fundamental do acompanhamento próximo, da ida do professor orientador à escola, para conhecer a sua realidade e o que nela se produz; ser com ela.

Do mesmo modo, o professor supervisor ir à universidade, possibilita que ele reafirme a sua figura de coformador do licenciando e ressalta sua individualidade/originalidade, por meio do compartilhamento de seus saberes. Essas presenças evidenciam parcerias e proporcionam momentos e experiências formativas para todos os envolvidos.

A presença, por meio da assiduidade e da assistência, salienta o caráter formativo dos estágios, enquanto um espaço muito caro nos cursos de licenciatura. Nele cada um dos licenciandos tem a possibilidade de refletir no coletivo da educação sobre os diversos aspectos que compõem a profissão docente, de constituir e de reconhecer a sua individualidade em ser professor.

Nesse contexto temos o papel primordial que a escola desempenha, o de “instituição acolhedora”, sendo o *lócus* da formação docente e onde a *práxis* acontece, evidenciados nos estudos acadêmicos e na legislação brasileira. Assim, sabemos que tanto a escola quanto a universidade são formadores. A parceria entre as duas instituições é imprescindível na formação de professores, também fomentada pela Lei de Estágios de 2008.

Sarti (2013) corrobora com esse ponto de vista ao argumentar como o estágio possui um papel essencial na formação do professor.

A convivência na escola com professores experientes e a partilha de seus fazeres parece possibilitar que os iniciantes no magistério entrem em contato com a multiplicidade de fatores que compõem a docência, inclusive das muitas dificuldades que nela se apresentam cotidianamente. Os estagiários percebem, também, os recursos efetivamente empregados pelos professores em seu trabalho, seus modos de fazer e seus saberes, produzidos ao longo da carreira profissional. Além disso, ao partilharem a sala de aula e as atividades de ensino com professores experientes, os estagiários tendem a estar mais seguros para experimentar o “lugar docente”, podendo, inclusive, sentir maior prazer na convivência com os alunos (SARTI, 2013, p. 93).

As palavras da autora vão ao encontro dos pressupostos já defendidos nesta dissertação. Além disso, ela acredita que, para os professores da Educação Básica, “a parceria com os estagiários e a tarefa de iniciá-los no magistério possibilita uma aproximação diferente como o trabalho que realizam cotidianamente na escola e lhes traz sensação de reconhecimento e valorização profissional” (SARTI, 2013, p. 93).

Essa pesquisa teve como objetivo geral compreender o que a universidade e as escolas fazem para a recepção e acompanhamento dos estagiários no ambiente escolar, além de entender as relações estabelecidas entre essas instituições. Para isso, investigamos envolvimento da universidade e da escola com a formação inicial de professores, por meio de entrevistas com os gestores, professores da Educação Básica e professores do Ensino Superior.

Nossos instrumentos de pesquisa buscaram investigar quais eram as práticas realizadas com os licenciandos dos professores do Ensino Superior que mais orientaram a disciplina de estágio e das escolas que mais receberam estagiários. Dessa forma, investigamos como se dá a relação entre a universidade e as escolas, por meio do estágio supervisionado.

4.1 ENCAMINHAMENTOS PARA CRIAÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

De maneira geral, os estágios nas escolas analisadas ocorrem de maneira coletiva, com diálogo e reflexões, promovendo a formação inicial e continuada de professores. Entretanto, foram evidenciadas algumas vulnerabilidades. Ao entrevistar os gestores, constatamos que as escolas não possuem em seus Projetos Político Pedagógico uma seção específica sobre o estágio e o acompanhamento dos licenciandos. Entretanto, percebemos que eles valorizam o estágio, reconhecendo-o como uma possibilidade para a formação inicial e continuada de forma conjunta e articulada, seja no ambiente escolar, seja na universidade. Além disso, ressaltam a importância do protagonismo dos estagiários, das experiências dos gestores, dos professores da EB e do ES, assim como a reflexão sobre suas práticas e da relação parceria entre a universidade e a escola.

Os sujeitos das escolas analisadas percebem a importância da escola na formação inicial de professores. Entretanto, os gestores parecem não saber como ocorre de fato o desenvolvimento desses estágios. Além disso, os professores e gestores sentem falta de uma política pública que os oriente melhor em como receber e acolher esses estagiários e quais são os seus papéis na formação deles. Em decorrência dessa falta de preparo, muitos estágios se configuram de uma forma meramente burocrática – conforme apontado por alguns autores (CALDERANO, 2012; PIMENTA; LIMA, 2012; SANTOS, 2004) e pelos entrevistados.

Muitas vezes, os licenciados só observam a sala de aula e realizam suas regências, não conhecendo os espaços que existem para além da sala de aula e não realizando uma formação em imersão. Nesse sentido, o aluno não tem a possibilidade de realizar suas reflexões na e sobre a prática, além de trocar experiências com os professores e funcionários das escolas.

Além disso, os professores da EB comentaram sobre a insuficiente carga horária realizada pelos licenciandos, prejudicando o aprendizado deles. Eles compararam com as funções e tarefas que os bolsistas do PIBID exercem nas escolas e em casa. Nesse sentido, propomos algumas sugestões de atividades que podem ser realizadas pelos estagiários a fim de ampliar esse aprendizado.

Outra fragilidade do estágio apontada pelos sujeitos das escolas é a falta do retorno formativo para os professores e para a escola, após a conclusão de alguns estágios. Aroeira (2009) defende a importância desse retorno – seja ela escrito ou oral – para todos os envolvidos nos estágios, no que diz respeito à reflexão sobre a *práxis*.

Um problema relatado pelos entrevistados é que tanto as escolas quanto a universidade não computam as horas de estágio para esses respectivos professores, o que muitas vezes acaba desvalorizando esse trabalho para com os licenciandos. Em consequência disso, os três professores do ES vão às escolas sempre que conseguem, mas nem todos orientadores de estágio da UFJF fazem esse movimento, como foi relatado pelos próprios entrevistados. Além disso, não é sempre que esses professores vão até a escola e realizam projetos. Muitas vezes, eles só observam as aulas dos licenciandos e cumprem uma formalidade.

Outro ponto ressaltado pelos professores do ES é que eles convidam/encontram com os sujeitos das escolas menos que gostariam. Desse modo, ainda são poucos os momentos de reflexão e troca de experiências existentes.

A partir desses apontamentos, nós identificamos as principais fragilidades dos estágios e pudemos pensar quais eram os elementos necessários para a elaboração de orientações para as instituições envolvidas com o estágio (tríade escola – SRE – universidade), no que diz respeito à recepção e um melhor acompanhamento dos estagiários. Consideramos fundamental haver essa parceria entre as instituições, para que essas dificuldades sejam superadas. Nesse sentido, discutir sobre essa relação se torna primordial na formação docente.

Do ponto de vista da escola, ela se encontra fragilizada porque depende de orientações da SRE e está sob a responsabilidade da mesma. Além disso, a escola, sozinha não consegue articular formações para os professores no que diz respeito à supervisão de estagiários, em virtude de diferentes dificuldades, como por exemplo o grande número de trabalho, acarretando

em muitas das vezes à não execução de projetos. Analogamente, a universidade também possui suas dificuldades.

4.2 ORIENTAÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DOS ESTÁGIOS

Frente às fragilidades já apresentadas, nós construímos um conjunto de orientações para o recebimento e acompanhamento dos estagiários nas escolas. Vale a pena ressaltar a importância dessas ações serem pensadas e realizadas em parceria entre essas instituições.

A princípio, nosso objetivo era criar essas sugestões apenas para as escolas, no que diz respeito ao acolhimento e acompanhamento dos estagiários. Mas, após entrevistar os professores do Ensino Superior, foram surgindo algumas reflexões sobre como melhorar o desenvolvimento do estágio, para os licenciandos e professores da universidade. Então, propomos um conjunto de orientações/sugestões, tanto para as escolas e para a SRE/JF, quanto para a universidade e seus professores, a fim de efetivar a realização do estágio da formação docente. Essas ações foram elencadas no quadro a seguir, contrapondo-as às fragilidades encontradas.

Quadro 2 – Fragilidades apresentadas no estágio e ações propostas para sua superação

(continua)

Fragilidades do estágio supervisionado	Sugestões para superar as fragilidades
Ausência de palestras, cursos e/ou debates que oriente os gestores e professores, em como receber e acolher melhor os estagiários, assim como e quais são os seus papéis.	A SRE em parceria com a universidade, promover cursos de extensão para os gestores, coordenadores pedagógicos e professores das escolas sobre a recepção, o acolhimento e o acompanhamento dos estagiários no ambiente escolar.
	As instituições fomentarem a organização regular de debates sobre o acolhimento e acompanhamento dos estagiários.
Alguns sujeitos relataram que ainda existem poucos momentos de reflexão e troca de experiências.	A Coordenação de Estágio da Pró-Reitoria de Graduação e a Faculdade de Educação promover seminários e minicursos para discutir sobre estágios supervisionados. O convite para participar desses eventos se estenderia para toda a comunidade acadêmica e escolar.
Ausência de uma orientação específica no PPP sobre o estágio e o recebimento do licenciandos.	As escolas criarem uma seção específica para o estágio supervisionado no PPP da escola.
Ausência de reconhecimento institucional das horas de orientação de estágio, para os professores.	O tempo de orientação de estágio ser reconhecido e institucionalizado, seja como carga horária de trabalho, certificação ou possibilidade de promoção, tanto para os sujeitos das escolas, quanto para os da universidade.
A presença irregular do professor orientador na escola.	Os professores da universidade acompanharem seus alunos na escola com mais frequência.

Alguns estágios ainda se configuram de forma meramente burocrática, com ausência de ações para o acolhimento e aprendizado dos licenciandos.	As escolas apresentarem aos estagiários os diferentes espaços, assim como seu PPP e suas regras específicas.
	As escolas ou a FAGED criarem mecanismos de identificação dos estagiários, como por exemplo um crachá, como nome e curso do licenciando.

Quadro 2 – Fragilidades apresentadas no estágio e ações propostas para sua superação

(conclusão)

Em alguns casos, o tempo efetivo de estágio é insuficiente para o aprendizado dos licenciandos, por meio de reflexões.	As escolas e a universidade orientarem o estagiário como trabalhar com instrumentos específicos da escola, como por exemplo, o planejamento anual e preenchimento do diário de classe.
	Os professores supervisores e orientadores incentivarem o aluno a criar um diário de campo sobre suas observações e reflexões sobre o estágio.
A ausência do retorno formativo para os professores e para a escola, após a conclusão do estágio	Criação de um momento de reflexão final, após o estágio, com todos os envolvidos, podendo ser na escola ou na universidade.
	A SRE e a universidade fornecer certificação de orientação de estágio para os sujeitos das escolas.
A parceria entre a universidade e a escola ainda é frágil.	A universidade ou a SRE designar um profissional para fazer uma mediação entre a universidade e a escola.
	A SRE criar uma lista, a ser divulgada nas escolas, onde os professores interessados em supervisionar estagiários podem se inscrever.

Fonte: Elaborado pela autora.

As sugestões trazidas têm como objetivo proporcionar ao estagiário um ambiente acolhedor, favorecendo suas reflexões e contribuindo para a sua formação inicial e continuada de professores, possibilitando uma oportunidade de aprendizagem para todos. Devemos sempre lembrar que o diálogo e a reflexão são pontos principais e essenciais para o acolhimento do estudante e o desenvolvimento do estágio.

Quanto ao papel da universidade, argumentamos que é fomentar a reflexão e a criticidade de seus estudantes, como Custódio (2010), quando diz que cabe “à universidade que proporcionar aos futuros docentes uma ampla base de conhecimento, capaz de avaliá-los em sua atividade educativa, e torná-los sujeitos protagonistas no saber-fazer, de maneira crítica e transformadora” (CUSTÓDIO, 2010, p. 31). Nos cursos de formação de professores, o estágio é o momento em que o aluno irá vivenciar a realidade da escola e poderá contrapor as reflexões teóricas aprendidas na universidade.

Acreditamos que o estágio supervisionado é importante na formação inicial e na formação continuada de professores. Entretanto, faltam algumas políticas públicas para melhorar a condição de trabalho desses professores, assim como seu reconhecimento. Dessa forma, sugerimos que a SRE de Juiz de Fora em conjunto com a FAGED orientem as escolas,

por meio de cursos de extensão, palestras, debates e materiais – presencial ou à distância – quais são os principais pontos do estágio e a melhor forma de atender às necessidades dos licenciandos e das próprias escolas.

Além disso, fomentamos a necessidade de fornecer aos funcionários das escolas cursos de extensão sobre a recepção, o acolhimento e o acompanhamento dos estagiários no ambiente escolar. A ausência dessas capacitações foi apontada pelos entrevistados das escolas analisadas. Em algumas das respostas, percebemos que a importância do estágio na formação inicial e continuada de professores, assim como o papel que cada um desempenha, ainda parece não estar claro para algumas pessoas.

Esses cursos poderiam ocorrer em parceria com a universidade e ser disponibilizados para gestores, coordenadores pedagógicos e professores da rede pública de ensino, em que seriam abordadas questões sobre os conceitos e os aspectos legais do estágio; sua importância; quais relações são tecidas nele; qual o papel exercido pelos funcionários da escola na formação inicial de professores; o que é ser um supervisor de estágio, o seu papel e suas responsabilidades; como efetivar e melhorar a parceria com as Instituições de Ensino Superior, entre outros assuntos. Como exemplo, podemos citar a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro que ofereceu, esse ano, o primeiro Curso de Capacitação de Supervisores de Estágio, na Escola de Serviço Social. Analogamente, a SRE de Juiz de Fora, em parceria com a UFJF, poderia oferecer um curso similar a seus professores.

A pesquisa apontou que as escolas analisadas não possuem em seus Projetos Político Pedagógico uma orientação específica sobre o estágio, assim como procedimentos básicos para acolher e promover os licenciandos no ambiente escolar. Por meio dos cursos de extensão, sugeridos nesse plano educacional, os sujeitos das escolas terão conhecimentos para construir PPP que contemplem as especificidades dos estágios. A exemplo disso, podemos citar o PPP do Colégio de Aplicação João XXIII¹⁶ da UFJF, o qual possui uma seção especial para a formação inicial e continuada de professores, onde trata da importância dos estágios e suas características.

As capacitações poderão fornecer aos gestores, coordenadores pedagógicos e professores um maior conhecimento sobre a melhor forma de desenvolver o estágio. Com isso, as escolas podem criar espaços para os funcionários para debater questões sobre o acolhimento e acompanhamento dos estagiários, que podem ser mediadas pelos coordenadores pedagógicos

¹⁶ Para saber mais acesse o site da instituição. Disponível em <https://www.ufjf.br/joaouxiii/institucional/editais/projeto-politico-pedagogico/ppp-2013-2/> Acesso em 25 set 2020

e realizados no horário das reuniões de Módulo II¹⁷, por exemplo, além de promover momentos para a reflexão e troca de experiências entre professores e licenciandos.

Paralelamente, sugerimos que a Coordenação de Estágio da Pró-Reitoria de Graduação e a FACED desenvolvam um trabalho conjunto, visando promover seminários e minicursos para discutir o estágio supervisionado, sua importância e as experiências adquiridas, cujo o público-alvo envolvesse toda a comunidade acadêmica e escolar, intensificando ainda mais os momentos de reflexão e troca de experiências entre os pares.

A título de exemplificação, citamos o projeto descrito por Santos (2004). A autora avalia o estágio do Curso Normal Superior da Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP), o qual possui um Projeto de Estágio do Curso e uma disciplina de Orientação e Planejamento de Estágio. O curso em questão possui momentos de reflexão sobre o estágio e a escola. A autora argumenta como esse momento é essencial na formação de professores, justamente

[...] pela possibilidade de ser o espaço para a troca de experiências; para tentativa de construir uma postura de diálogo, de conversa, de análise, e de discussão, a partir das realidades vivenciadas no estágio, com o objetivo de compreendê-las, e não as criticar; para o enriquecimento, o que favorece o profissionalismo de cada um, por intermédio desse movimento, de considerar, na Universidade, o que é vivenciado na escola-campo; pela abertura de poderem se sentir o protagonista na aula de Orientação e Planejamento de Estágio, de tomar a palavra, de posicionar-se, de questionar, de levantar dúvidas, de buscar referências teóricas que nos ajudassem a construir conhecimentos significativos no momento da aula (SANTOS, 2004, p. 98).

E ainda acrescenta que esse espaço para a socialização é importante para que os licenciandos se sintam protagonistas de sua formação docente. Esse tipo de momento tem sido realizado também pelo curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), do *campus* de Rondonópolis, por exemplo (LIMA; DEMAMANN, 2015). O projeto fomenta a parceria de estudante de licenciatura, professores universitários, professores, gestores e coordenadores de escolas. A função dos minicursos é proporcionar um maior interesse, motivação e interação entre os sujeitos das instituições, assim como refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem de todos. Vale a pena ressaltar que participação dos sujeitos da escola nesses eventos faz com que eles aprimorem seus conhecimentos, construindo uma formação continuada e se sintam coformadores dos licenciandos.

¹⁷ São reuniões de atividades extraclasse, de caráter coletivo, de cumprimento obrigatório pelos professores e devem ser programadas pela Direção Escolar, em conjunto com os Especialistas de Educação Básica, para o desenvolvimento de temas pedagógicos, administrativos ou institucionais de forma a atender às diretrizes do Projeto Político Pedagógico.

Analogamente a esses minicursos, o Laboratório de Pesquisa e Ensino de Química (LabPEQ) da UFMT criou um projeto de extensão, no qual são desenvolvidas atividades para auxiliar a regência de estágio dos licenciandos. Esse projeto recebeu o nome de Semana de Minicursos das Práticas de Ensino de Química (SEMIPEQ), que acontece semestralmente desde 2003 e atende aos alunos e professores das escolas (SOARES et al, 2015). A preparação desses projetos acontece de forma colaborativa entre os professores em formação e os professores formadores, e os resultados têm sido os melhores. O licenciandos se sentem mais estimulados no curso capazes de construir suas identidades docentes. Tal projeto nos faz lembrar da fala da professora de EB Rosa, quando ela comenta que é importante levar seus alunos das escolas até a universidade, e como eles gostam e ficam encantados com o ambiente universitário.

Da mesma forma, acreditamos que projetos como esses podem acontecer também na escola, como o projeto realizado pela professora do ES Maria, denominado “Um café sociológico”, em que a universidade vai até às escolas. Segundo ela, já houve outros eventos como esse, mas que, em edições anteriores, a universidade convidou os professores das escolas de Educação Básica para irem até a universidade. Neste ano, eles quiseram inverter, justamente para melhorar a comunicação e o distanciamento existente entre essas duas instituições.

Um outro ponto negativo que foi ressaltado por todos os entrevistados é a ausência de políticas públicas nacionais que regulamentem a função do professor supervisor como professor formador e também que a SRE/JF e as escolas não computam as horas de orientação de estágio para os seus professores. Da mesma forma, os professores do Ensino Superior não possuem um reconhecimento das horas de estágio. É como se a ida desse professor na escola fosse um favor realizado ao aluno, um trabalho extra. Isso causa um certo desconforto entre os professores orientadores. Eles alegam que muitos deles não vão até a escola porque esse é um trabalho extra e, apesar da importância, não é uma atividade reconhecida legalmente pela universidade.

Alguns autores, como Cyrino (2012) e Pimenta e Lima (2012), vêm discutindo a necessidade e a importância de haver essa regulamentação. Dessa forma, a recepção de estagiários não deve ser vista como um favor aos licenciandos. Pimenta e Lima (2012) discutem propostas para formação continuada do professor, em que sugerem que as escolas acrescentem em seu Projeto Político Pedagógico e no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) uma formação continuada e qualificação dos professores na universidade. Para elas, o estágio se tornaria uma formação continuada para os professores das escolas que recebem o estagiário, “possibilitando que os professores percebam essas atividades como aprendizagem da profissão

e como exercício do direito de fazer sua formação em serviço. E, inclusive, valorizam-nas em seu projeto pessoal de ser e estar professores” (PIMENTA; LIMA; 2012, p. 139)

Nesse sentido, propomos que a universidade considere a importância de institucionalizar as horas de estágio realizadas pelo professor orientador como parte de seu plano institucional de trabalho e, assim, reconhecer e valorizar o trabalho desenvolvido. Já sabemos que essa é uma medida adotada por algumas instituições que, geralmente, criam uma única disciplina de estágio com uma carga horária teórica para os encontros de orientação e uma carga prática para as atividades desenvolvidas na e com a escola.

Acreditamos que, com essa medida, os professores da universidade estarão mais presentes nas escolas parceiras e, dessa forma, poderíamos reduzir uma outra fragilidade apontada pelos professores da EB, que é a ausência regular desse professor na escola. Propomos que o professor do ES acompanhe o estagiário na escola, principalmente, na primeira visita, que, na maioria das vezes, é acompanhada de medo e insegurança dos licenciandos, em especial, para aqueles que nunca realizaram um estágio antes.

Parte do trabalho desse professor na escola seria acompanhar a apresentação da escola, de seus diversos ambientes (anfiteatro, biblioteca, cozinha, sala dos professores, etc.), de sua história e cultura, trazer reflexões e mediar debates. Assim como Cardoso (2016), defendemos que a presença do professor orientador na escola faz com que o estagiário se sinta mais seguro para realizar suas atividades e reflexões.

Paralelamente, propomos que a Secretaria Estadual de Educação pense na possibilidade de reconhecimento e institucionalização das horas de orientação de estágio e dos cursos realizados, seja como carga horária de trabalho, em forma de certificação ou até mesmo como possibilidade de promoção de carreira. Por exemplo, a cada ‘x’ horas de orientação de estágios ou participação em cursos de extensão, o professor tem a possibilidade de promoção na sua carreira. Vale ressaltar que sabemos que essa é uma medida inaplicável no momento, entretanto é importante considerá-la como possível no futuro.

Apesar de não existir essas políticas públicas, percebemos que os entrevistados assumem o papel de orientação e acolhimento de estagiários com compromisso e responsabilidade. Eles destacaram também que nem todos os profissionais são comprometidos com a formação de seus estagiários.

Uma outra fragilidade destacada é que alguns estágios ainda se configuram como uma forma meramente burocrática, com ausência de ações para o acolhimento e aprendizado dos licenciandos. Nesse sentido, acreditamos que algumas atitudes podem contribuir para a melhoria do estágio, como, por exemplo, a apresentação do PPP da escola para o estagiário,

assim como as regras específicas de seu funcionamento. Dessa forma, acreditamos que o licenciando pode se sentir mais acolhido e integrante da escola.

Paralelamente, sugerimos que as escolas possibilitem ao futuro professor ser um protagonista, permitindo-o frequentar todos os lugares e eventos da mesma, assim como expor suas ideias e opiniões. Como já mencionamos, existe muita coisa para além das salas de aula. As escolas e a universidade devem possibilitar ao licenciando uma formação em imersão, vivenciando todos os ambientes da escola, assim como defendem Roldão (2007) e os professores do ES entrevistados. Além disso, os professores e gestores das escolas podem aprender novas metodologias e tecnologias de ensino com os estagiários. Nessa concepção de estágio, na qual o estagiário é um protagonista, podemos dizer que ele “é considerado como sujeito de seu processo de formação, capaz de se transformar num profissional reflexivo e desenvolver competências investigativas que o levem a compreender a realidade em que está atuando” (SANTOS, 2004, p. 36).

Prosseguindo, ressaltamos a importância do licenciando em vivenciar a realidade da escola, incluindo particularidades que muitas vezes a universidade não aborda. Nesse contexto, o professor supervisor possui um papel indispensável. Propomos que esses docentes apresentem e ensinem ao estagiário como trabalhar com instrumentos específicos da escola, como, por exemplo, o preenchimento do diário de classe e a confecção do planejamento anual, principalmente, para aqueles que irão atuar no Estado de Minas Gerais, que possui um sistema eletrônico próprio para isso.

Esse ponto nos faz lembrar do que Nóvoa (2009, p. 30) diz: “é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão”, e que é preciso “aprender com os colegas mais experientes”. Essas ações caracterizam o que Sarti (2013) chama de socialização profissional, relacionadas ao acolhimento do licenciando, a uma ideia de trazer o outro para se inserir em uma nova cultura, no caso a cultura docente.

Essa situação específica foi abordada por uma das entrevistadas, relatando que essa foi uma das fragilidades do seu estágio, e agora, enquanto professora, ela mesma ensina e orienta seus estagiários como trabalhar com esses instrumentos. Identifiquei-me com a fala dessa professora, porque, quando me formei e fui lecionar na escola pública, tive muita dificuldade em lidar com diário de classe e o planejamento anual, uma vez que eu não aprendi a lidar com esses instrumentos durante a graduação.

Uma outra ideia muito interessante foi apresentada por uma das gestoras entrevistadas, que é a identificação do estagiário, por meio de um crachá com o seu nome e o curso que faz. Essa ação também é praticada pelo Colégio de Aplicação João XXIII, da UFJF. A entrevistada

nos contou que sua escola realiza essas identificações, por ser uma instituição grande e que atende a muitos estudantes – tanto de Educação Básica, como estagiário de Ensino Superior. Essa identificação resultou em uma maior organização e funcionamento da escola.

Os professores da EB entrevistados consideram a carga horária realizada pelos estagiários insuficiente para o aprendizado dos licenciandos e até comparam com o que os bolsistas do PIBID desempenham, como já mencionamos anteriormente. Desse modo, propomos algumas sugestões para os professores desenvolverem com os licenciandos, a fim de aprimorar seus conhecimentos e suas reflexões, para além da carga horária cumprida no período de estágios.

A primeira delas é que tanto os professores supervisores quanto os orientadores criem encontros e espaços para refletir e trocar experiências entre eles e com os outros colegas estagiários. Sabemos que essa ação já é realizada por muitos professores, tanto da universidade quanto das escolas públicas. Esses espaços podem acontecer na universidade ou nas escolas, em horários vagos do professor supervisor. Acreditamos que somente ir à escola não basta, é fundamental que as atividades e experiências vivenciadas pelos estagiários sejam retomadas e discutidas, em um diálogo, na tentativa de articular a realidade profissional com a formação acadêmica. Da mesma forma, Santos (2004) argumenta sobre essa importância:

A necessidade de discutir e teorizar as atividades e/ou experiências vivenciadas pelos alunos, por ocasião dos estágios curriculares, coloca-nos diante do desejo de superar a mecanicidade do estágio; superar a ritualização de observação, participação e regência, assumidas enquanto oportunidades de aplicação da teoria aprendida, para construir um processo contínuo de reflexão em torno da prática profissional que envolve diversas ações definidas pelo conhecimento construído pelo professor ao longo de sua profissionalidade (SANTOS, 2004, p. 57).

Dessa forma, esses momentos serão fundados “na construção de conhecimentos por parte dos professores a partir da análise crítica (teórica) das práticas e da resignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática” (PIMENTA, 2002, p. 44), atingindo, assim, uma *práxis* pedagógica. Segundo Santos (2004, p. 103), “ultrapassar a idealização e pensar, discutir, analisar a prática pedagógica a partir da realidade, com sua complexidade, dificuldades, e limitações é um desafio a ser conquistado pelos professores e alunos nesse espaço”. Além disso, defendemos que esse momento reflexivo deve ser realizado coletivamente, uma vez que a prática docente acontece em um ambiente coletivo, que é a escola. Dessa forma, é necessário “transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente” (PIMENTA, 2002, p. 26).

A segunda sugestão é as escolas e a universidade criarem um meio de comunicação amplo para planejamentos, orientações, intervenções, diálogo e reflexões relacionados ao estágio, seja um *e-mail*, sejam redes sociais. Acreditamos que esse diálogo caracteriza-se como uma parceria e possibilidade de aprendizado para todos. Além disso, o fato do professor supervisor reservar um tempo específico e disposição para a troca ideias e refletir sobre suas práticas, aponta para um acolhimento formativo, que vai muito além de receber o estagiário. Essa prática de acolher o estagiário revela características que apontam para um maior engajamento do professor supervisor, indicando que ele se vê na posição de interferir no processo de formação do licenciando, tornando-se um coformador desse aluno.

A terceira orientação é que tanto os professores supervisores, quanto os orientadores, incentivem o licenciando a criar um diário de campo sobre suas observações e reflexões sobre o estágio. Calderano (2012) argumenta sobre a importância desse diário, como um registro das propostas, impressões, observações e dúvidas do licenciando. Além disso, esses registros podem se tornar um ponto de partida para temas a serem discutidos em rodas de conversa, reflexões juntamente com os professores supervisores, professores orientadores e com os demais colegas estagiários, promovendo uma construção coletiva do conhecimento sobre a profissão e sobre o ser professor.

Acreditamos que por meio do registro no diário de campo, o estagiário pode identificar algumas de suas dificuldades, sentimentos, impressões, momentos bons ou ruins vivenciados na escola e na universidade. A partir da leitura e reflexões desses registros, pode-se melhorar a prática. Além disso, defendemos que ao escrever sobre a sua prática, o licenciando aprende, constrói e reconstrói seus saberes.

Além desses apontamentos, os professores da EB argumentaram que, na maioria das vezes, ainda falta um retorno formativo para eles e para a escola, após a conclusão do estágio. Por isso, propomos a criação de uma reflexão final, com todos os envolvidos, seja na escola, seja na universidade. E, se necessário, a construção de um relatório escrito, um portfólio, ou outro tipo de registro. Além disso, sugerimos que a universidade forneça um certificado de orientação de estágio para o professor da EB. Essa seria uma atitude de reconhecimento do trabalho do professor supervisor, fazendo com que ele se sinta valorizado e reconhecido, reafirmando o seu papel de coformador do licenciando.

Um último ponto a ser melhorado foi evidenciado por todos os entrevistados, como sendo a parceria entre a universidade e a escola, que ainda é frágil. A universidade precisa reconhecer mais a escola como coformadora e a escola precisa estar mais aberta a receber a universidade. É uma relação que precisa ser construída e fortalecida. Os professores do ES

devem trabalhar para uma escola real, e não ao contrário, como a professora do ES Maria disse, que a universidade precisa parar “de pensar em uma escola ideal e, de fato, conhecer e ver as realidades, que muitas vezes não condizem com as reflexões teóricas que a gente faz na universidade”.

Como proposta para a aproximação dessas duas instituições, sugerimos que os professores do ES entrem em contato com as escolas e com os professores supervisores antes do estagiário. Como acontece com a Universidade Estadual Paulista (UNESP), *campus* de Rio Claro, e a Secretaria Municipal de Educação. A UNESP possui um projeto com a Secretaria Municipal de Educação, no qual professores voluntários recebem estagiários do curso de Pedagogia. Nesse projeto, o primeiro contato do professor com o estagiário ocorre meses antes, por meio de uma conversa, em que o estudante irá conhecer o perfil do professor e da escola. Dessa forma, o estudante de licenciatura poderá refletir sobre papel que irá desempenhar ao longo do semestre (SARTI, 2013). Sarti (2013) analisa o projeto em questão e acredita que possui grande potencial e que as “relações estabelecidas entre diferentes gerações docentes como um recurso para a iniciação de novos professores em valores, representações, saberes e fazeres que constituem a cultura pedagógica (SARTI, 2013, p. 93).

Outra proposta é a SRE ou a universidade designar um profissional que pudesse fazer uma mediação entre ela e a escola, a fim de aproximar as duas instituições, facilitando os planejamentos e a execução de projetos de forma colaborativa e produtiva. Esse profissional pode ser um estudante de pós-graduação. Essa ideia já foi realizada pela Universidade Federal de São Paulo (USP), que, desde 2009, conta com a figura desse profissional. Ele é um bolsista de pós-graduação e dedica 20 horas semanais no acompanhamento dos estágios obrigatórios, assim como o estabelecimento e manutenção de parcerias com as escolas públicas onde os alunos realizam estágios. Em 2010, esses bolsistas foram substituídos por funcionários concursados com dedicação de 40 horas semanais (PIOKER-HARA; FAHT; BONARDO, 2013). Tal profissional é chamado pela universidade de “educador”, “monitor-educador” ou “bolsista-educador”. Ele trabalha com os docentes da universidade, os profissionais da escola e com os alunos de licenciatura. Os educadores que trabalham na USP, no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, desenvolvem atividades que atendem as demandas da universidade, da escola e de sua comunidade.

Paralelamente, sugerimos que a SRE crie uma lista onde os professores das escolas possam se inscrever, caso tenham interesse em participar de cursos de extensão sobre estágios e supervisionar os estudantes de licenciatura.

Diante das reflexões trazidas nesta dissertação, entendemos que o estágio supervisionado se revela como uma possibilidade fundamental para que os licenciandos exercitem a prática de uma reflexão crítica, por meio de experiências vivenciadas nas escolas, e também das trocas com os professores, gestores e supervisores da Educação Básica. Além disso, destacamos a importância dos momentos para essas reflexões, sejam na universidade, sejam nas escolas. Nesse contexto, teremos um estágio em que prevalece a relação entre os pares, entre universidade e escola, e com construção de um conhecimento de forma coletiva.

Por fim, convidamos a Faculdade de Educação, a SRE de Juiz de Fora e as escolas estaduais a implementar as ações sugeridas e, após um ano letivo escolar, avaliá-las. Se necessário, realizar ajustes após esse período de tempo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou discutir a relação entre a universidade e a escola de Educação Básica por meio dos estágios supervisionados dos cursos de licenciatura da UFJF. Tivemos como premissa a seguinte questão norteadora: Quais são os elementos necessários para a elaboração de orientações para as escolas da Educação Básica, no que diz respeito à recepção dos/as estagiários/as e ao acompanhamento do estágio supervisionado? Para tanto, nosso objetivo geral foi compreender o que a universidade e as escolas fazem para a recepção e acompanhamento dos estagiários no ambiente escolar e quais relações são estabelecidas entre a universidade e a escola no decorrer do estágio supervisionado.

Desse modo, realizamos um estudo que nos permitiu a elaboração de orientações destinados às escolas estaduais e à Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora, quanto à recepção e acompanhamento dos estagiários. Além disso, foi possível construir um conjunto de sugestões para a Universidade Federal de Juiz de Fora realizar nos cursos de licenciatura, a fim de melhorar o estágio, a formação docente e a parceria entre a universidade e a escola.

O primeiro passo foi conhecer a história das licenciaturas e dos estágios, assim como suas legislações. Em seguida, realizamos um mapeamento dos estágios supervisionados obrigatórios das licenciaturas presenciais da UFJF. Os dados nos permitiram identificar as escolas e os professores supervisores que mais recebem estagiários, assim como os professores orientadores da universidade.

Desse modo, realizamos entrevistas com os gestores e com os professores supervisores das três escolas estaduais que mais receberam estagiários e ainda com os professores orientadores do Ensino Superior que acompanharam esses estudantes no decorrer do estágio. Por meio da pesquisa, identificamos algumas das relações tecidas durante essa disciplina.

Percebemos que tanto os sujeitos das escolas quanto os da universidade reconhecem que o estágio é um momento fundamental durante os cursos de formação de professores. É quando o licenciando vive a realidade da escola com um olhar de educador em relação às questões do exercício da profissão. Além disso, favorece a aprendizagem dos professores da escola, em uma perspectiva de formação continuada, por meio da troca de experiências e das reflexões das próprias práticas educativas.

Nesse contexto, temos uma instituição essencial, e igualmente formadora de professores, que é a escola, local no qual se dá a *práxis* e onde as relações são tecidas. Elas têm a função de proporcionar ao estagiário um ambiente acolhedor, favorecendo suas reflexões e contribuindo para a sua formação inicial, além de promover uma formação continuada de seus

professores. Entretanto, sabemos que é um grande desafio fazer com que a escola e seus professores sejam reconhecidos e se sintam igualmente formadores do licenciando, assim como os professores da universidade.

Como caminho inicial, construímos o Plano de Ação Educacional, dividido em dois eixos, contendo orientações para as três instâncias relacionadas ao estágio – escola, SRE e universidade –, a fim de melhorar o desenvolvimento dessa disciplina, promovendo conhecimento dos sujeitos e a valorização da formação inicial e continuada de professores. Acreditamos que sua implementação pode ser um meio para uma formação de professores, prevalecendo a relação entre os pares, entre universidade e escola, e a construção de um conhecimento de forma coletiva.

Como finalização dessa pesquisa, iremos até a FAGED e a SRE de Juiz de Fora mostrar os principais achados do estudo, propondo-lhes uma avaliação das sugestões elencadas nos Quadros 2, do último capítulo desta dissertação, e aplicá-las da forma mais adequadas às suas necessidades formativas e financeiras. Acreditamos que, dessa forma, estaríamos contribuindo para o avanço na qualidade das licenciaturas da universidade, assim como na formação continuada dos professores das escolas estaduais. Consideramos que as ações propostas para as escolas não demandam de apoio financeiro, mas de uma articulação do tempo de trabalho dos funcionários da instituição, para adaptar os momentos de aprendizagem e reflexão do estagiário, assim como a conscientização da importância do trabalho realizado por eles na formação de professores.

Entretanto, algumas das ações propostas para a SRE/JF demandam apoio financeiro por parte do Governo Federal, que são: o fornecimento de cursos de extensão para os gestores, coordenadores pedagógicos e professores das escolas sobre a recepção; o acolhimento e o acompanhamento dos estagiários no ambiente escolar; o reconhecimento e a institucionalização do tempo de orientação de estágio, como carga horária de trabalho ou em forma de certificado.

Analogamente, algumas das ações propostas para a universidade podem demandar apoio financeiro por parte do Governo Federal, ou mesmo de verbas da própria instituição, quais são: a promoção de seminários e minicursos na universidade para discutir sobre estágios supervisionados; a confecção de um certificado de orientação de estágio para o professor da EB; a designação de um profissional para fazer a mediação entre a universidade e a escola, caso seja um estudante de pós-graduação (por meio de bolsa). Apesar desses limites, julgamos importante a implementação dessas ações para a melhoria da qualidade do estágio nas licenciaturas e sentimos que valerão a pena os esforços realizados para conseguir esse investimento.

A realização de um mestrado profissional fez-me pensar na escola como um espaço amplo de construção de conhecimentos, na formação dos alunos da Educação Básica e também na formação inicial e continuada de professores. Pesquisar e estudar sobre o estágio levou-me a refletir em questões que não foram abordadas durante a graduação, enriquecendo ainda mais meu trabalho enquanto professora e mostrando que a escola é um espaço múltiplo de pesquisa. Tornei-me uma professora melhor depois do mestrado, tanto na atuação com meus alunos, quanto na recepção e acompanhamento dos futuros estagiários que terei, e na minha importância enquanto coformadora de professores.

Esperamos que a implementação desse Plano de Ação Educacional contribua para a melhoria da qualidade das licenciaturas da universidade, prevalecendo a relação entre os pares, entre universidade e escola, consolidando o estágio supervisionado como um elemento fundante da formação de professores. Esperamos ainda a valorização da formação inicial e continuada de professores e a construção de um conhecimento de forma coletiva.

Outros desdobramentos dessa pesquisa poderiam acontecer a partir do acompanhamento na implementação do Plano de Ação das instituições, em especial nas escolas e na universidade. Além disso, é importante investigar e escutar os gestores e os professores envolvidos na pesquisa, a fim de verificar se as ações sugeridas realmente passaram a fazer diferença na relação entre a universidade e a escola, entre os pares, e na recepção e promoção dos estagiários no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

AMARO, A; PÓVOA, A; MACEDO, L. A. **Arte de Fazer Questionários: Metodologia de Investigação em Educação**. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, Departamento de Química, 2005.

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

_____. Parcerias e diálogos entre a escola, comunidade e a universidade: práxis e produção de saberes. 2016. In: **XVIII ENDIPE**. Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016

ARRUDA, T. O. **Estágio curricular supervisionado: o papel do professor regente da Educação Básica na formação inicial em Educação Física**. 2014. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

BARBOSA, E. P.; GRUNENVALDT, A. C. R. Estágio supervisionado: da intenção de aproximação aos (dês) encontros na relação universidade-escola. In: MELLO, I. C.; GOMES, L. A.; HARDOIM, E. L. (orgs.). **Estágio curricular supervisionado de licenciaturas da UFMT**. Cuiabá: EDUFMT, 2015.

BEHREND, D. M.; COUSIN, C. da S.; SCHMIDT, E. B. A relação interinstitucional entre escola e universidade no contexto dos estágios curriculares supervisionados. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 5, n. 1, p. 85-94, jan./ abr. 2019.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. **Constituição Federal de 1946**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, decretada pela Assembleia Constituinte. Rio de Janeiro, 1946.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado, 1988.

_____. CAPES. Formação de Professores da Educação Básica. **Programa de Residência Pedagógica**, 2020. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 09 abr. 2020.

_____. CAPES. **Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID**. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespihid> Acesso em: 09 ago. 2020.

_____. **Decreto-Lei nº 1.190/39.** Legislação Federal do Ensino Superior. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, 04 abr. 1939.

_____. **Decreto-Lei nº 8.530/46.** Lei Orgânica do Ensino Normal. Legislação Federal de Ensino Superior. Rio de Janeiro, 02 jan. 1946.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Censo Escolar. Microdados, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 03 abr. 2020.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, que fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, v.1, p. 12-429, Brasília, 27 dez. 1961.

_____. **Lei nº 5.540.** Fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 29 nov. 1968.

_____. Lei nº 5.692. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, v. 1, p. 6.377, Brasília, 12 ago. 1971.

_____. **Lei nº 6.494.** Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de Ensino Superior e de ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. Brasília, 07 dez. 1977.

_____. **Lei nº 9.394.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dez. 1996.

_____. **Lei nº 11.788.** Dispõe sobre o estágio dos estudantes. Brasília, 25 set. 2008.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília, 18 fev. 2002.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 19 fev. 2002.

_____. **Resolução nº 2.** 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 a formação continuada. Brasília, 01 jul. 2015.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, n. 6, mai. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42874>. Acesso em: 03 abr. 2020.

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro. A história de vida como instrumento para compreensão do processo de construção da identidade docente. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 10, **Anais ...**, cd-rom, Rio de Janeiro, 2000

CALDERANO, M. da Assunção. **Estágio curricular**: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

CARDOSO, Luciana Cristina. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência em um espaço híbrido de formação**: o terceiro espaço. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

CONDE, E. P.; SÁ, F. J. R. A. O Pedagógico na evolução histórica legal do estágio supervisionado. **Espaço do Currículo**, v. 9, n. 2, p. 349-358, mai./ ago. 2016.

CUSTODIO, C. M. S. **O papel da escola com a formação inicial do professor no momento de estágio**: limites, desafios e perspectivas. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1744/1/Candida_Maria_Sousa_Custodio_Dissertacao.pdf. Acesso em: 29 jul. 2019.

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

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. E. A formação acadêmico-profissional: Compartilhando responsabilidades entre as universidades e escolas. XIV Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, p. 253-267, 2008.

_____. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, mai./ ago. 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; FONSECA, M. C. F. R. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. **Educação & Realidade**, P. Alegre, v. 26, n. 2, 2001

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, 2002.

FERRARI, A.; SOUZA, Denis Mauro Rodrigues de. Estágio-Experiência na formação docente dos professores e professoras de Educação Física. In: FERRARI, Anderson. (org.). **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Vol. 1. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013. p. 193-212.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, Ana Maria. Concepções Orientadoras do Processo de Aprendizagem do Ensino nos Estágios Pedagógicos. **Colóquio Modelos e Práticas de formação Inicial de Professores**, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2001. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2020

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudo em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./ abr. 2014.

_____. Políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil. 16º Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas, 2012. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/0040m.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2020

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUERRA, M. D. S. Reflexões sobre um processo vivido em Estágio Supervisionado: dos limites às possibilidades. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2000.

LEITE, V. C.; GARCIA, M. M. A. A relação teoria e prática nos discursos sobre estágio e prática de ensino em estudos sobre formação docente. In: Marta Nörnberg. (org.). **Formação em contextos de estágio e desenvolvimento profissional**. Vol. 1. São Leopoldo: Oikos, 2017. p. 29-51.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

_____.; AROEIRA, K. P. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. In: GOMES, M. O. **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 117-133.

LIMA, L. M. de S.; DEMAMANN, M. T. M. Estágio supervisionado II: experiências com minicursos para a formação docente. In: MELLO, I. C.; GOMES, L. A.; HARDOIM, E. L.

(orgs.). **Estágio curricular supervisionado de licenciaturas da UFMT**. Cuiabá: EDUFMT, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

MERRIAM, S. B. **Pesquisa qualitativa**: um guia para o design e implementação. 2. ed. São Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MENEZES, Paulo H. D. Formação Profissional Prática Específica do Professor: reflexões sobre um modelo colaborativo de estágio supervisionado. In: CALDERANO, Maria da Assunção. (org.). **Estágio Curricular**: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012. p. 209-236.

MICARELLO, H. A. L. S. Memórias de formação no relato de futuros professores: o estágio como espaço de ressignificação. In: CALDERANO, Maria da Assunção. (org.). **Estágio Curricular**: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012. p. 85-102.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 686**. Autoriza e regulamenta a realização do estágio curricular supervisionado em escolas estaduais, por estudantes de cursos de Licenciatura Plena, Pedagogia e Normal Superior. Belo Horizonte, 11 jul. 2005.

NÖRNBERG, M. **Formação em contextos de estágio e desenvolvimento profissional**. São Leopoldo: Oikos, 2017.

NÓVOA, A. **O Regresso dos Professores**. Pinhais: Melo, 2011.

_____. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, São Paulo, ed. 142, p. 5-7, mai. 2001

OLIVEIRA, C. C.; BERBEL, N. A. N.; VASCONCELLOS, M. M. M. Formação Continuada do Professor Universitário: Orientação de Estágio com Pesquisa. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, p. 57-98, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática? 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./ dez. 2005.

_____. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 5, n. 1, p. 9-22, mar. 2000. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/802/654>. Acesso em: 17 jul. 2019.

_____. Professor Reflexivo: Construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

_____.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006.

_____.; _____. **Estágio e Docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIOKER-HARA, F. C.; FAHT, E. C.; BONARDO, J. C. Uma aproximação Universidade-escola: Programa de formação de professores da EACH-USP. *In*: PIOKER-HARA, Fabiana Curtopassi; GURIDI, Verônica Marcela. (orgs.). **Experiências de Ensino nos Estágios Obrigatórios**: uma parceria entre a universidade e a escola. Campinas: Alínea, 2013. p. 105-122.

PIRES, F. C. O. O Papel do Professor Orientador na Efetiva-Ação do Estágio: Múltiplas Visões. *In*: CALDERANO, Maria da Assunção. (org.). **Estágio Curricular**. Concepções, reflexões teórico-práticas e proposições. Juiz de Fora: UFJF, 2012. p. 169-184.

|_____.; SACCO, T. A. S. Reflexões sobre formação docente e realidade escolar. *In*: CALDERANO, Maria da Assunção; MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro; MARTINS, Elita Betania de Andrade. (orgs.). **Formação Continuada e Pesquisa Colaborativa**. Juiz de Fora: UFJF, 2013. p. 75-89.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. A escola como coformadora de futuros professores por meio do estágio: um caminho de possibilidades e desafios. VIII Congresso Nacional de Educação, 2008. **Anais...** 2008.

_____.; LÜDKE, Hermengarda Alves Ludke Menga. O estágio como porta de entrada para o trabalho docente. *In*: CORDEIRO, A. F. M.; HOBOLD, M. S.; AGUIAR, M. A. L. (orgs.). **Trabalho Docente**: formação, práticas e pesquisa. Joinville: Editora Univille, 2010. p. 29-46.

ROLDÃO, M. Formar para a excelência profissional - pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação e Linguagem**, São Bernardo do Campo, ano 10, v. 1, n. 15, p. 18-42, jan./ jun. 2007.

SANTOS, Helena M. dos. **O Estágio Curricular na Formação de Professores**: Diversos Olhares. 2004. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares. 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Caxambu, 2005. **Anais...** Caxambu, 2005.

_____.; OLIVERA, Ronaldo Alexandre. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar em Revista**. v. 32, p. 215-232, 2008.

SANTOS, A. R. dos; FERREIRA, K. F. O estágio curricular nos cursos de licenciatura: a dimensão teórico-prática e suas implicações no ser professor. In: CALDERANO, Maria da Assunção; MARQUES, Gláucia Fabri Carneiro; MARTINS, Elita Betania de Andrade. (orgs.). **Formação Continuada e Pesquisa Colaborativa**. Juiz de Fora: UFJF, 2013. p. 91-102.

SARTI, F. M. Parceria intergeracional no estágio supervisionado de prática de ensino e o valor da experiência docente na formação de novos professores. In: PIOKER-HARA, Fabiana Curtopassi; GURIDI, Verônica Marcela. (orgs.). **Experiências de Ensino nos Estágios Obrigatórios: uma parceria entre a universidade e a escola**. Campinas: Alínea, 2013. p. 105-122.

_____. Relações Intergeracionais e Alternância na Formação Docente: Considerações a partir de uma proposta de Estágio Supervisionado. **Cadernos de educação**, Pelotas, p. 83-99, set./ dez. 2013.

SÃO PAULO. **Lei nº 88**. Reforma a instrução pública do Estado. Palácio do Governo do Estado de São Paulo. São Paulo, 08 set. 1892.

SILVA, K. C. M. O. **Estágio supervisionado na formação inicial de professores: o dito e o não dito nos PPC de licenciatura em química**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7043>. Acesso em 21 mai. 2019.

SILVA, R. L. F. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência e o fortalecimento da relação universidade - escola pública na formação docente. In: GURIDI, Verônica Marcela; PIOKER-HARA, Fabiana Curtopassi. (orgs.). **Experiências de ensino nos estágios obrigatórios**. Campinas: Alínea, 2013. p. 81-92.

SOARES, E. C; et al. A extensão ressignificando o estágio supervisionado. In: MELLO, I. C.; GOMES, L. A.; HARDOIM, E. L. (orgs.). **Estágio curricular supervisionado de licenciaturas da UFMT**. Cuiabá: EDUFMT, 2015.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

UFJF. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Faculdade de Educação (FACED)**. 2019. Disponível em: <http://www.ufjf.br/faculdadedeeducacao/2017/04/17/3440/>. Acesso em: 21 ago. 2019.

_____. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Regulamento Acadêmico da Graduação – RAG**. Juiz de Fora, 18 mai. 2018. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/prograd/wp-content/uploads/sites/21/2019/03/RAG-Regulamento-Acadêmico-da-Graduação-novas-resoluções.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.

_____. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Resolução nº 115/2014/CONGRAD**. Dispõe sobre a constituição e as funções da Comissão Orientadora de Estágio (COE) nos cursos de graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 17 dez. 2014 Disponível em: http://www.ufjf.br/estagio/files/2018/08/RES_115.2014_COE-Comissão-Orientadora-de-Estágio.pdf. Acesso em: 05 nov. 2019.

_____. Universidade Federal de Juiz de Fora. **Resolução nº 01/2019/FACED**. Regulamenta a oferta e o desenvolvimento dos Estágios Curriculares obrigatórios e não obrigatórios relacionados ao campo educacional, no âmbito das Licenciaturas atendidas pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 07 ago. 2019. Disponível em: <http://www.ufjf.br/faculdadedeeducacao/coordenacao-de-estagio/>. Acesso em: 23 ago. 2019.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

APÊNDICE A – RELAÇÃO DAS ESCOLAS COM O NÚMERO DE ESTAGIÁRIOS EM CADA UMA DELAS POR ANO E AS ÁREAS DE ATUAÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS RECEBIDOS, NOS ANOS DE 2017, 2018 E 2019, NA CIDADE DE JUIZ DE FORA.

Instituições	2017	2018	2019	Cursos
Escola Estadual A	23	20	44	Artes Visuais Ciências Sociais Ciências da Religião Filosofia Física Geografia História Letras Matemática Pedagogia Química
Escola Estadual B	10	13	40	Artes Visuais Ciências da Religião Enfermagem Filosofia Geografia História Letras Matemática Pedagogia Química
Escola Estadual C	32	15	26	Ciências da Religião Ciências Sociais Geografia Filosofia História Letras Matemática Pedagogia

				Química
Agência de Proteção e Defesa do Consumidor de Juiz de Fora - PROCON JF	0	0	2	Pedagogia
Associação Municipal de Apoio Comunitário - Creche Monte Castelo	0	0	1	Pedagogia
Associação Municipal de Apoio Comunitário - Creche Leila de Mello Fávero	0	2	1	Pedagogia
Centro de Educação Interativa	0	0	2	Filosofia
Alegria de Saber	0	0	2	Pedagogia
Centro de Ensino Superior JF	0	0	1	Ciências Biológicas
Colégio Alcance	0	0	5	Pedagogia
Creche Clésia Gervásio Scafuto	0	0	1	Pedagogia
Associação Franco Brasileira	1	0	0	Pedagogia
Apogeu	14	9	0	Geografia Pedagogia Letras Física
Associação Municipal de Apoio Comunitário (AMAC)	7	2	6	Pedagogia
Associação Congregação de Santa Catarina	0	0	1	Pedagogia
Associação Pedagógica Solare	0	1	9	Pedagogia
Associação Social João Emílio	0	1	2	Pedagogia
Associação Pedagógica Parsifal	0	1	1	Pedagogia
CEM- Centro de Educação de Jovens e Adultos	12	30	16	Letras Pedagogia
Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE)	0	4	5	Letras/Libras
Centro de Ciências (UFJF)	26	13	3	Ciências Biológicas Educação Física
CECON	1	6	5	Enfermagem História
Centro de Ensino Máximo Aprender	1	0	0	Pedagogia
Centro de Educação Infantil Gente Inocente LTDA - ME	0	2	0	Pedagogia
Centro Educacional Espaço Mágico	4	3	0	Pedagogia
Espaço Educacional Lápis de Cor	0	3	1	Pedagogia
SACI - Sociedade de aprimoramento de Cultura Integral	8	20	8	Pedagogia

Escola Maternal e Infantil Tiquinho LTDA	7	5	5	Pedagogia
Centro de Integração Empresa Escola Minas Gerais	1	0	0	Pedagogia
Centro Educacional Horas Alegres Ltda	1	1	2	Pedagogia
Centro Educacional Planeta Infantil LTDA	4	0	2	Pedagogia
Colégio de Aplicação João XXIII	287	271	268	Artes Visuais Ciências Biológicas Ciências Sociais Educação Física Enfermagem Filosofia Física Geografia História Letras Matemática Pedagogia Química
Caic Rocha Pombo	4	3	7	Pedagogia
CESU - Escola Municipal Custódio Furtado de Souza	6	5	5	Pedagogia
Escola Balão Vermelho Alicerce LTDA	2	7	3	Pedagogia
Colégio Equipe	2	5	6	Pedagogia
Escola Municipal CAIC Núbia Pereira Magalhães	2	2	5	Pedagogia Música
Creche Comunitária Paulo Freire	2	0	0	Pedagogia
Creche Arco Íris	3	2	1	Pedagogia
Creche Municipal Marcelo Moysés Gaio	1	0	0	Pedagogia
Creche comunicação Antônio e Maria Geny Barbosa	2	0	0	Pedagogia
Creche Escola Recantinho Feliz	1	0	3	Pedagogia Letras
Creche Escola Passos Infantis Ltda	0	2	2	Pedagogia
Creche e Ação Comunitária Sol Nascente	0	1	0	Pedagogia
Colégio São Mateus	2	0	0	Geografia
Colégio São José / Instituto Vianna Júnior	0	2	2	Pedagogia

				Educação Física
Colégio Professor Ricardo Musse	1	0	0	Letras
Escola Nova	2	0	0	Pedagogia
Escola Cenecista Monteiro Lobato	1	1	0	Pedagogia
Colégio Nova Era	4	0	1	Letras Química
Escola Degraus de Ensino Ltda	3	1	1	Pedagogia Letras
Escola Tiradentes da Polícia Militar	7	0	1	Geografia Física
Escola Técnica Elisabeth Rombach	6	4	6	Enfermagem
Instituto de Artes e Design (IAD)	0	12	14	Música
Escola Estadual Henrique Burnier	0	0	1	Pedagogia
Escola Estadual Fernando Lobo	21	31	17	Artes Visuais Ciências Sociais Educação Física Enfermagem Física Geografia Letras Matemática Pedagogia Química
Escola Estadual Francisco Bernardino	2	10	12	Artes Visuais Ciências Sociais Educação Física Física Geografia Letras Pedagogia
Escola Estadual Nyrce Villa Verde Coelho de Magalhães	20	17	13	Artes Visuais Ciências da Religião Ciências Sociais Filosofia

				Física Geografia História Letras Pedagogia Química
Escola Estadual Almirante Barroso	8	3	2	Ciências da Religião Ciências Sociais Geografia Letras Matemática Pedagogia Química
Escola Estadual Ali Halfeld	3	0	4	Artes Visuais Geografia Letras Pedagogia
Escola Estadual Dilermando Costa e Cruz	5	6	0	Física Pedagogia
Escola Estadual Batista de Oliveira	2	3	2	Ciências da Religião Ciências Sociais Geografia Pedagogia
Escola Estadual Clorindo Burnier	2	2	1	Ciências da Religião Filosofia Pedagogia Química
Escola Estadual Delfim Moreira	14	7	10	Artes Visuais Ciências da Religião Ciências Sociais Filosofia Física Geografia Letras

				Matemática Pedagogia
Escola Estadual Duarte de Abreu	1	1	3	Letras Matemática Pedagogia
Escola Estadual Governador Juscelino Kubitschek	6	0	3	Ciências Sociais Enfermagem Geografia
Escola Estadual Estevão de Oliveira	3	2	2	Artes Visuais Ciências Sociais Física Geografia
Escola Estadual Professor José Eutrópio	4	1	0	Pedagogia
Escola Estadual Professor José Saint Clair Magalhães	5	0	2	Artes Visuais Ciências Sociais Pedagogia
Escola Estadual Professor José Freire	6	2	0	Ciências Sociais Educação Física Geografia Letras
Escola Estadual Marechal Mascarenhas de Moraes	7	3	0	Filosofia Geografia
Escola Estadual Bernardo Mascarenhas	0	2	0	Física
Escola Estadual Maria de Magalhães Pinto	1	1	3	Ciências Sociais Letras Matemática Pedagogia
Escola Estadual Maria Elba Braga	1	3	6	Pedagogia Química
Escola Estadual Maria Ilydia Resende Andrade	1	0	0	Pedagogia
Museu Mariano Procópio - Prefeitura de Juiz de Fora	0	1	0	Artes
Escola Estadual Mariano Procópio	2	0	14	Enfermagem Pedagogia
Escola Estadual Mercês Nery Machado	4	0	1	Ciências da Religião

				Geografia
Escola Estadual Professor Lindolfo Gomes	1	0	3	Artes Visuais Educação Física Pedagogia
Escola Estadual Professor Lopes	2	1	0	Enfermagem Química
Escola Estadual Professor Quesnel	4	3	1	Ciências da Religião Matemática Pedagogia
Escola Estadual Professor Teodoro Coelho	4	1	4	Ciência da Religião Filosofia Geografia Matemática Pedagogia
Escola Estadual São Vicente de Paulo	7	5	8	Artes Visuais Ciências Sociais Enfermagem Geografia Letras Pedagogia
Escola Estadual Sebastião Patrus de Souza	6	10	19	Artes Visuais Ciência da Religião Ciências Sociais Filosofia Geografia
Escola Estadual Teodorico Ribeiro de Assis	0	1	0	Pedagogia
Escola Estadual Coronel Antônio Alves Teixeira	0	2	1	Enfermagem Matemática
Escola Estadual Deputado Olavo Costa	0	1	0	Pedagogia
Escola Estadual Hermenegildo Vilaça	0	2	6	Ciências da Religião Ciências Sociais Filosofia
Escola Estadual Padre Frederico Vienken	0	0	2	Ciências da Religião
Escola Municipal Theodoro Frederico Mussel	0	1	3	Pedagogia

Escola Municipal Henrique José de Souza	0	0	1	Artes Visuais
Escola Municipal Doutor Dilermando Martins	1	4	3	Pedagogia
Escola Municipal Prefeito Dilermando Cruz Filho	1	1	1	Enfermagem Pedagogia
Escola Municipal Belmira Duarte Dias	1	1	3	Geografia Letras Pedagogia
Escola Municipal Oswaldo Velloso	12	19	15	Letras Pedagogia
Escola Municipal Professora Edith Merhey	7	1	3	Letras Pedagogia
Escola Municipal José Homem de Carvalho	1	2	2	Pedagogia
Escola Municipal Menelick de Carvalho	0	0	2	Letras
Escola Municipal José Calil Ahouagi	1	7	4	Artes Visuais Geografia Pedagogia
Escola Municipal Amélia Mascarenhas	3	6	3	Artes Visuais Geografia Pedagogia
Escola Municipal Professor Carlos Alberto Marques	12	12	33	Enfermagem Música Pedagogia
Escola Municipal Jardim de Alá/UFJF (musicalização infantil)	0	2	1	Música Pedagogia
Escola Municipal Olinda de Paula Magalhães	2	7	0	Educação Física Pedagogia
Escola Municipal Álvaro Braga Araújo	1	0	1	Pedagogia
Escola Municipal Álvaro Lins	1	0	2	Geografia Pedagogia
Escola Municipal Amélia Pires	1	0	0	Pedagogia
Escola Municipal Antônio Faustino da Silva	3	0	0	Pedagogia
Escola Municipal Augusto Gotardelo	2	1	8	Artes Visuais Música Pedagogia

Escola Municipal Bela Aurora	3	0	0	Pedagogia
Escola Municipal Bom Pastor	1	0	6	Artes Visuais Música Pedagogia
Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade	2	2	0	Artes Visuais Pedagogia
Escola Municipal Carolina de Assis	1	0	1	Pedagogia
Escola Municipal Cecília Meireles	3	1	2	Geografia Pedagogia
Escola Municipal Cosette de Alencar	12	6	6	Artes Visuais Letras Pedagogia
Escola Municipal Gabriel Gonçalves da Silva	0	1	4	Música Pedagogia
Escola Municipal Gilberto de Alencar	0	0	2	Letras Música
Escola Municipal Dante Jaime Brochado	5	4	4	Enfermagem Letras Pedagogia
Escola Municipal Doutor Adhemar Rezende de Andrade	5	6	6	Artes Visuais Matemática Pedagogia
Escola Municipal Engenheiro André Rebouças	3	3	3	Pedagogia
Escola Municipal Fernão Dias Paes	1	0	1	Pedagogia
Escola Municipal Helena de Almeida Fernandes	2	0	2	Pedagogia
Escola Municipal Ilva Mello Reis	2	0	2	Pedagogia
Escola Municipal Jesus de Oliveira	3	1	0	Enfermagem Pedagogia
Escola Municipal Lions Centro	1	0	2	Pedagogia
Escola Municipal Professor Tarcísio Glanzmann	0	1	0	Pedagogia
Escola Municipal Manuel Bandeira	2	2	2	Pedagogia
Escola Municipal Marília de Dirceu	1	0	3	Pedagogia
Escola Municipal Presidente Tancredo Neves	13	30	20	Artes Visuais

				Geografia Letras Matemática Pedagogia Química
Escola Municipal Santana Itatiaia	8	15	16	Enfermagem Pedagogia
Escola Municipal Professora Maria Júlia dos Santos	1	0	2	Pedagogia
Escola Municipal Santa Catarina Labouré	1	4	4	Pedagogia
Escola Municipal Tia Glorinha	0	1	0	Pedagogia
Escola Municipal Santa Cândida	0	4	3	Artes Visuais Letras Matemática Pedagogia Química
Escola Municipal Paulo Rogério Dos Santos	3	1	0	Pedagogia
Escola Municipal Santos Dumont	4	10	9	Geografia Letras Pedagogia
Escola Municipal Professor Nilo Camilo Ayupe	1	1	2	Letras Pedagogia
Escola Municipal Professor Helyon de Oliveira	1	0	0	Pedagogia
Escola Municipal Quilombo dos Palmares	1	0	1	Pedagogia
Escola Municipal União da Betânia	8	1	3	Geografia Pedagogia
Escola Municipal Vereador Raymundo Hargreaves	1	0	1	Pedagogia
Escola Municipal Vereador Marcos Freesz	1	0	1	Pedagogia
Escola Municipal Elpídio Corrêa Farias	0	1	0	Pedagogia
Escola Municipal Ipiranga	0	1	0	Pedagogia
Escola Municipal Eunice Alves Vieira	0	1	5	Música Pedagogia
Escola Municipal Professora Thereza Falci	0	0	1	Geografia
Instituto Maria	0	0	1	Pedagogia

Fundação Apoio Neoplasias Infantis Ricardo Moysés Jr	2	1	1	Pedagogia
Fundação Educacional Machado Sobrinho	1	1	0	Filosofia Geografia
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	20	8	10	Educação Física Letras
Sol Dourado Jardim Waldorf	4	7	3	Pedagogia
Serviço Social do Comércio-ARMG	2	0	0	Pedagogia
Secretaria de desenvolvimento social - CPC PJF	0	8	20	Ciências Biológicas Ciências Sociais Filosofia Física Geografia História Letras Matemática Química
Escola Municipal Clotilde Peixoto Hargreaves	0	1	0	Pedagogia
Colégio Cascatinha LTDA	0	2	0	Pedagogia
Colégio Nossa Senhora do Carmo	0	4	0	Artes Visuais Pedagogia
Departamento de Políticas para a Pessoa com Deficiência e Direitos Humanos	0	1	0	Letras/Libras
Embrapa Gado de Leite	0	1	0	Letras
Escola Infantil ABC	0	1	0	Pedagogia
Escola Infantil Casinha Verde Ltda	0	1	0	Pedagogia
Scopo Gerenciamento Educacional	0	3	0	Pedagogia
Jardim Botânico UFJF	0	2	2	Ciências Biológicas

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS GESTORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS

1. Você poderia me contar um pouco sobre como a equipe gestora recebe o estagiário na escola? Quais ações são feitas? Você gostaria que esse recebimento fosse de uma outra maneira?
2. Enquanto gestora, você em algum momento limitou o recebimento de estagiários? Você acha que deveria ter um número limite de estagiários? Qual seria esse limite?
3. Como a direção se relaciona com o estagiário? Esse aluno pode ter acesso a todo ambiente escolar? Ele pode ir à secretaria consultar o PPP? Ele pode conversar com os funcionários? Ou ele tem que se limitar só ao espaço da sala de aula?
4. A equipe gestora orienta o estagiário quanto as regras de funcionamento da escola?
5. A equipe gestora permite que o estagiário acompanhe outros momentos da cultura da escola? Como o conselho de classe, festa junina, reuniões, etc.
6. Hoje, no Projeto Político Pedagógico da escola existe alguma seção que fale do estágio? Você considera importante ter essa seção? Por quê?
7. Existe hoje, por parte da superintendência uma preocupação em pensar sobre o recebimento dos estagiários na escola?
8. Você se sente obrigado a receber os estagiários na escola?
9. E quanto aos professores, você acha que eles se sentem obrigados a receber, por já haver um convênio com a Secretaria Estadual de Educação e a universidade?
10. Você nota que existe mais professores que recebem estagiários do que outros? Se sim: O que você vê nesses professores que mais recebem? Eles têm alguma coisa de diferente? Qual o perfil deles?
11. Você considera importante que a escola tenha uma relação com a universidade? Qual contrapartida a universidade poderia dar para as escolas? Existe alguma contribuição que as escolas poderiam dar para a universidade?
12. Na sua opinião, qual é o papel da escola de Educação Básica na formação inicial do professor? O que evidencia esse papel?
13. Você acha que o estagiário modifica a rotina da escola? De que forma? A escola permite que ele seja um protagonista?
14. Após a conclusão do estágio, há algum tipo de retorno, dos estagiários e dos professores orientadores para com a escola?

**APÊNCIDE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS
PROFESSORES SUPERVISORES DAS ESCOLAS ESTADUAIS**

1. Como se deu o contato para o recebimento de estagiários? Há quanto tempo você recebe estagiários em suas aulas?
2. Você gosta de receber estagiários ou você se sente obrigado? O que te levou recebê-los?
3. Como você se relaciona com o estagiário? Eles te impactam na sua sala de aula? E na sua formação? E na escola como um todo?
4. Existe algum momento em que o estagiário se torna inoportuno? Qual?
5. Você acompanha o planejamento das atividades e os planos de aula do estagiário? Se sim, como?
6. Existe uma relação efetiva entre a universidade e a escola, ou seja, entre você e o professor do Ensino Superior? Você é convidado a participar de alguma atividade na universidade?
7. Você percebe que o estágio causa algum impacto nas suas aulas e na escola? Se sim, quais? Você permite que ele seja um protagonista?
8. Após a conclusão do estágio, há algum tipo de retorno, dos estagiários e dos professores orientadores para com os professores e para com a escola? Você gostaria que tivesse? Como?
9. Para você, qual é o seu papel na formação dos estagiários?
10. De que maneira poderia ser fortalecida a parceria entre a universidade e a escola?

APÊNCIDE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES ORIENTADORES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DA FACED

1. Para você, em que o estágio contribui para a formação inicial do professor?
2. Há quanto tempo você leciona a disciplina de estágio? Como se deu o contato com as escolas para onde os estagiários vão? E com os professores?
3. Existe algum tipo de preparação para com o estagiário, antes dele ir à escola?
4. Existe uma relação entre você e o professor da escola? Se sim, como isso ocorre? Você vai até a escola?
5. Quando você chega na escola, como é o seu envolvimento com as atividades do estagiário na escola?
6. A partir do que você me contou até aqui, você acha que o estágio contribui na formação continuada dos professores da escola? Se sim, como?
7. Então depois da conclusão do estágio vocês levam esse retorno formativo, esse feedback para o professor da escola?
8. Você tem o costume de convidar esses professores das escolas para irem até a universidade?
9. Para você, existe alguma coisa que você gostaria de mudar na forma como ocorre o estágio?
10. O que você acha dessa parceria entre universidade e escola? Existe algo que ainda pode ser feito para fortalecer essa parceria?
11. Para você, qual é o papel da escola na formação dos estagiários?
12. Para você, qual é o seu papel na formação dos estagiários? E o papel do professor supervisor?
13. Você acredita que a universidade contribui com o aprendizado na escola? Se sim, de que maneira?
14. E quanto as escolas, você acha que elas contribuem com o aprendizado da universidade? Se sim, de que maneira?

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS GESTORES E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “A RELAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA NAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é que creditamos que a universidade deve ter um acompanhamento mais próximo com a escola nos estágios obrigatórios, não se generalizando a meros tramites burocráticos. Muitas vezes, a escola não tem ciência sobre como o estágio será desenvolvido, resultando em uma falta de atenção para o quê e como serão realizados os projetos dos estagiários. Assim, como questão norteadora queremos entender e analisar quais são os elementos necessários para a elaboração de orientações para as escolas, no que diz respeito à recepção de estagiários. Consideramos, que nessas indagações, existe uma lacuna a ser estudada, a fim de melhorar a qualidade da disciplina de Estágio Supervisionado e ao mesmo tempo colaborar com o ensino e aprendizagem nas escolas e dos alunos e funcionários que ali convivem. Nesta pesquisa pretendemos compreender o que a universidade e as escolas fazem para a recepção e promoção dos estagiários no ambiente escolar.

Caso você concorde em participar, vamos solicitar que você responda a uma entrevista semiestruturada a respeito de como ocorrer as ações relacionadas ao estágio obrigatório em sua escola. Nesse procedimento não há necessidade de identificação. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. A pesquisa pode contribuir com a comunidade acadêmica nas discussões sobre a realidade atual da formação inicial dos professores no Brasil; e no contexto da Universidade Federal de Juiz de Fora. Pode-se dizer que os benefícios são diretos para os participantes, uma vez que os professores universitários e os servidores das escolas de Educação Básica são pessoas que convivem diariamente com o estágio supervisionado das licenciaturas. Ou seja, os professores universitários são os formadores dos licenciandos e acreditamos que os professores da rede estadual são coformadores desses futuros docentes.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ 20____

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Lethycia Lopes Pereira

Campus Universitário da UFJF – Juiz de Fora

Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação/Departamento de Educação

CEP: 36036-900

Fone: 21023669

E-mail: lethyciapereira.mestrado@caed.ufjf.br

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O PROFESSORES ORIENTADORES DA FACED/UFJF

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa “A RELAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA NAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA”. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é que creditamos que a universidade deve ter um acompanhamento mais próximo com a escola nos estágios obrigatórios, não se generalizando a meros trâmites burocráticos. Muitas vezes, a escola não tem ciência sobre como o estágio será desenvolvido, resultando em uma falta de atenção para o quê e como serão realizados os projetos dos estagiários. Assim, como questão norteadora queremos entender e analisar quais são os elementos necessários para a elaboração de orientações para as escolas, no que diz respeito à recepção de estagiários. Consideramos, que nessas indagações, existe uma lacuna a ser estudada, a fim de melhorar a qualidade da disciplina de Estágio Supervisionado e ao mesmo tempo colaborar com o ensino e aprendizagem nas escolas e dos alunos e funcionários que ali convivem. Nesta pesquisa pretendemos compreender o que a universidade e as escolas fazem para a recepção e promoção dos estagiários no ambiente escolar.

Caso você concorde em participar, vamos solicitar que você responda a uma entrevista semiestruturada a respeito de como ocorrem as ações relacionadas ao estágio obrigatório que você ministra. Nesse procedimento não há necessidade de identificação. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. A pesquisa pode contribuir com a comunidade acadêmica nas discussões sobre a realidade atual da formação inicial dos professores no Brasil; e no contexto da Universidade Federal de Juiz de Fora. Pode-se dizer que os benefícios são diretos para os participantes, uma vez que os professores universitários e os servidores das escolas de Educação Básica são pessoas que convivem diariamente com o estágio supervisionado das licenciaturas. Ou seja, os professores universitários são os formadores dos licenciandos e acreditamos que os professores da rede estadual são coformadores desses futuros docentes.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causadas atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ 20____

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Lethycia Lopes Pereira

Campus Universitário da UFJF – Juiz de Fora

Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação/Departamento de Educação

CEP: 36036-900

Fone: 21023669

E-mail: lethyciapereira.mestrado@caed.ufjf.br