



O estágio curricular no curso de pedagogia: elementos para um processo formativo

Marina Cyrino* e Samuel de Souza Neto

Departamento de Educação, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Av. 24-A, 1515, 13506-900, Rio Claro, São Paulo, Brasil.
*Autor para correspondência. E-mail: ma.cyrino@hotmail.com

RESUMO. Este artigo tem como temática o Estágio Curricular (EC) do curso de Licenciatura em Pedagogia. O objetivo foi compreender os elementos que tornam o EC uma atividade formativa para os licenciandos. A pesquisa foi qualitativa tendo como técnicas: observação, entrevistas semiestruturadas com 22 participantes e fonte documental. Nos resultados, ponderamos que o EC pode ser formativo se considerarmos quatro pontos: concepção de estágio que cada participante possui; compromisso da instituição escolar na formação inicial de professores; condições dos professores e das escolas para assumir um papel na formação de estagiários; tipos de relações estabelecidas no processo de estágio. Estes elementos possibilitaram pensar a prática como centro do processo, bem como a escola com compromissos formais e intencionais na formação do estagiário.

Palavras-chave: formação de professores, escola e universidade, professor-colaborador, estágio curricular.

The pre-service teacher in the undergraduate course of education: elements for the formation process

ABSTRACT. Current paper analyzes the training curriculum of the pre-service teacher in the Undergraduate Course of Education. The aim was to perceive the factors that make the training curriculum a formative activity for teacher trainees. The qualitative research comprised data collection, observation, semi-structured interviews with 22 participants and documental sources. Results showed that the training curriculum may be formative if four points are considered: the Pre-Service Teacher participants' conceptions; school commitment to teacher's education; conditions and commitment of schools and teachers in teacher trainees; relationships established in the Pre-Service Teacher process. These elements put practice as central process, coupled to the school's formal commitment to teacher's formation.

Keywords: teacher education, school and university, teacher-collaborator, pre-service teacher.

Las prácticas curriculares en el curso de pedagogía: elementos para un proceso formativo

RESUMEN. Este artículo tiene como temática las Prácticas Curriculares (PC) del curso de Licenciatura en Pedagogía. El objetivo fue comprender los elementos que vuelven a las PC una actividad formativa para los licenciandos. La investigación fue cualitativa teniendo como técnicas: observación, entrevistas semiestruturadas con 22 participantes y fuente documental. En los resultados, consideramos que las PC pueden ser formativas si tengamos en cuenta cuatro puntos: concepción de las prácticas que cada participante posee; compromiso de la institución escolar en la formación inicial de profesores; condiciones de los profesores y de las escuelas para asumir un papel en la formación de los estudiantes en prácticas; tipos de relaciones establecidas en el proceso de prácticas. Estos elementos posibilitaron pensar la praxis como centro del proceso, así como la escuela con compromisos formales e intencionales en la formación del estudiante en prácticas.

Palabras clave: formación de profesores, escuela y universidad, profesor-colaborador, prácticas curriculares.

Introdução

No cenário educacional, os professores estão no centro dos discursos acadêmicos, políticos e sociais (NÓVOA, 1992; GATTI et al., 2011). Com críticas acerca da má formação docente, de um lado, cons-

truiu-se nos últimos 25 anos um discurso extremamente negativo sobre os professores e suas práticas pedagógicas, ora vendo-os como incompetentes, ora descomprometidos (SARTI, 2008). Por outro lado, na tentativa de superar alguns

desafios, observou-se a ascensão do Movimento de Profissionalização do Ensino (HOLMES GROUP, 1986) que aborda a necessidade de pensar a formação a partir da carreira docente e de alto nível; a sedimentação de uma produção acadêmica que aponta o trabalho docente como referência (CONTRERAS, 2002); a resignificação das experiências práticas na formação e o ensino como um ofício com saberes (GAUTHIER et al., 1998); a proposta de um corpo de saberes vinculados à docência (TARDIF, 2002), entre outros aspectos, compondo um novo cenário para a formação.

Inicia-se um grande investimento público e privado na formação inicial, continuada e em serviço (NÓVOA, 1999), ora para atualizar o conhecimento do professor, ora para suprir as falhas encontradas na formação inicial (NÓVOA, 2011). Em face deste investimento, anuncia-se a ‘fabricação’ de um novo professor que ‘dê conta’ da qualidade de ensino que se espera socialmente e tire o país do flagelo social em que se encontra a educação (SARTI, 2008).

Estas questões, entre outras, levaram Nóvoa (1999) a apresentar uma crítica contundente sobre o excesso de discursos para uma pobreza de práticas que pairam sobre a formação inicial e continuada. Para suprir alguns desses impasses, o autor aponta que “[...] é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão” (NÓVOA, 2011, p. 18), ou seja, os professores devem ter um lugar predominante na formação de seus colegas, chamando, a nosso ver, a atenção para a questão do estágio curricular e da prática como um lugar de formação, produção de saberes e socialização profissional (TARDIF, 2002). Em situação de estágio, estes elementos podem proporcionar aos futuros professores experiências da realidade com a qual irão atuar.

Na legislação brasileira atual há de se considerar, a partir de 2001 (BRASIL, 2001a e b; 2002a e b), alguns avanços neste assunto. O Estágio Curricular Supervisionado passou a ser pensado como um período de aprendizagem da profissão, com início a partir da segunda metade do curso, carga horária de 300 horas, valorizando a parceria com a escola e, ao mesmo tempo, sugerindo um trabalho coletivo, pois:

[...] é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre

instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino (BRASIL, 2001b, p. 1).

Em 2006, nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) é possível observar também a ideia do estágio enquanto experiência e aprendizagem, sugerindo que estas ocorram em diferentes espaços e níveis de ensino, visando à preparação profissional do licenciando. Da mesma forma, aponta a necessidade de um professor formador que supervise os estágios curriculares na escola.

No ano de 2008, cria-se a Lei n.º 11788/2008, específica para o estágio, concebendo-o como “[...] ato educativo escolar supervisionado [...] que visa à preparação para o trabalho” e o aprendizado de competências próprias da atividade profissional (BRASIL, 2008). É válido destacar que esta lei normatiza todos os estágios curriculares, independente de ser em um curso de licenciatura ou não, abordando, em sua maior parte, aspectos regulatórios.

Para além dos normativos, há experiências em universidades que tentam ultrapassar o discurso, avançando na busca da relação de parceria com a escola. Porém, sabemos que não é suficiente, pois a escola não apresenta condições objetivas e formais para assumir de fato um papel, um compromisso na formação de estagiários (CYRINO, 2012).

Embora o espaço para o desenvolvimento dos estágios seja a escola, indiretamente encarregada por tal formação, esta, muitas vezes, restringe sua ação na recepção dos estagiários, ainda que a legislação (BRASIL, 2008) ofereça outras orientações. Avançando um pouco mais na reflexão, ao considerar a escola como espaço/lugar de formação, a questão se torna ainda mais complexa do que a forma com que as políticas educacionais têm tratado desse assunto, por envolver a equipe gestora da escola, um ator social chamado professor-colaborador ou parceiro, ambos ‘não são orientados’ formalmente sobre essa pauta, pois nem na legislação específica sobre o assunto (BRASIL, 2008) é explícita.

Nesse contexto, propusemo-nos a investigar, como objeto de estudo, qual é o compromisso e o papel da escola e dos docentes na formação de futuros professores. Objetivamos, portanto, compreender os elementos que possibilitavam que o Estágio Curricular Supervisionado fosse visto como uma atividade formativa para os licenciandos.

O texto está organizado em três partes: descrevemos o caminho metodológico abordando os participantes e os procedimentos da pesquisa; em

seguida apresentamos os resultados, contemplando temáticas que podem oferecer elementos para a discussão do estágio na atual situação brasileira e; finalizando, elencamos considerações e proposições acerca do estudo.

Metodologia

A investigação¹ foi pautada na pesquisa qualitativa, estudo descritivo, utilizando como técnicas: observação não participante (VIANNA, 2007), entrevista semiestruturada e análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Para a análise dos dados utilizamos elementos da análise de conteúdo (ANDRÉ, 1983), organizando os resultados em eixos temáticos, os quais nos permitiram um olhar detalhado e ao mesmo tempo ampliado sobre o estágio.

A Observação foi realizada em três espaços diferentes: estágios realizados por estudantes em seis escolas; aulas da disciplina teórica na universidade; curso de extensão elaborado pela professora universitária e oferecido aos professores da escola que recebem estagiários. O tempo destinado à observação foi de três meses (abril a junho), totalizando 160 horas nas escolas, 28 horas de acompanhamento das aulas da universidade e 14 horas no curso de extensão.

As entrevistas individuais semiestruturadas ocorreram com 22 participantes²: seis estagiários (AM), seis professoras-colaboradoras (PC); seis coordenadoras pedagógicas (C) das escolas; uma vice-diretora (VD); a Interagente (IA)³ – professora universitária responsável pelo estágio – e duas pessoas da Secretaria Municipal de Educação responsáveis pelo estágio (SME-C e SME-D)⁴. Já na análise documental utilizamos documentos referentes ao curso de extensão, aos estágios, bem como aos normativos legais.

A pesquisa ocorreu em um curso de Licenciatura em Pedagogia da Unesp oferecido em período noturno. Anualmente há 45 vagas e o curso tem duração de oito semestres. Há três estágios curriculares: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Gestão Escolar, os quais se iniciam a partir do quinto semestre. Cada estágio é oferecido em um semestre distinto, ministrado por professores diferentes (que nem sempre investigam a formação

de professores), não havendo interdependência e ligação entre as disciplinas.

Nosso estudo foi realizado no primeiro estágio da matriz curricular do curso: Estágio Supervisionado de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no qual pudemos encontrar uma proposta que visa a parceria com a Secretaria Municipal de Educação da cidade. Como apoio teórico e acompanhamento do estágio há a disciplina Planejamento, Acompanhamento e Noções Teóricas de Prática de Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, oferecida pela Interagente. Nesta proposta de estágio, as escolas são convidadas a receber estagiários, assim como os professores. Ao aceitar o convite, os licenciandos vão até as escolas, conversam com o professor que irá recebê-los e elaboram um trabalho pedagógico em conjunto. Ao finalizar o trabalho proposto, há a escrita de um relatório de estágio final.

Durante alguns anos a Interagente ofereceu aos professores que recebiam seus estagiários um curso de extensão de 30 horas que visava discutir e sensibilizar os professores para a questão do estágio, possibilitando, ainda, a formação continuada. Assim, no próximo tópico apresentaremos uma reflexão sobre os elementos encontrados nesta proposta.

Quatro elementos para compreensão do Estágio Curricular

A partir dos dados obtidos nas observações, análise documental e entrevistas, surgiram eixos temáticos nos quais pudemos constatar que o estágio curricular, enquanto possibilidade formativa para futuros professores, pode ser compreendido a partir de quatro pontos essenciais: concepção de estágio que cada participante possui; compromisso da instituição escolar na formação inicial de professores; condições dos professores e das escolas para assumir um papel na formação de estagiários e; tipos de relações que são estabelecidas no processo de estágio. Pontualmente, cada elemento segue exposto, com relatos dos participantes acompanhados de nossas reflexões e análises à luz da literatura.

Concepções de estágio e os modos de orientar estagiários

Ao pensar no estágio curricular, um primeiro aspecto se refere à concepção que cada participante se utiliza durante tal processo, ou como compreendem o estágio e de que forma o exercem. Assim, através das entrevistas e observações realizadas com os participantes, identificamos a predominância de quatro concepções: o estágio

¹ Pesquisa financiada pela FAPESP.

² A título de organização, nossos participantes estão respectivamente identificados com as letras f, g, h, i, j, k.

³ Nomeamos essa docente de Interagente (IA), pois realiza um trabalho de estabelecimento de vínculos e relações com duas instituições diferentes (universidade e escola).

⁴ Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aprovado pelo Comitê de Ética sob o Parecer n.º 32 de 13/5/2010.

como ‘experiência’; como ‘troca’; como um ‘espaço de aprendizagem’ e; como ‘formação’.

Porém, pudemos constatar nos relatos que tais concepções não foram específicas de um determinado grupo de participantes. Por exemplo, a concepção de estágio como ‘experiência’ não era somente dos coordenadores, mas também algo comum a alguns estagiários e professores da escola, compreendendo que as concepções são constituídas através de um

[...] processo simultaneamente individual (como resultado da elaboração sobre a nossa experiência) e social (como resultado do confronto das nossas elaborações com as dos outros) (PONTE, 1992, p. 1).

Este fato nos levou a pensar: quais são os motivos que levaram os participantes a conceber o estágio da forma como nos apresentaram?

Ao refletir sobre as respostas dos participantes e o contexto do estágio, três aspectos nos pareceram relevantes: a concepção depende do que cada um traz de sua ‘história de vida’ (o estágio como ‘experiência’, por exemplo); tal concepção pode relacionar-se às ‘vivências do momento em que estão inseridos no estágio’ (o estágio como uma ‘troca’ e enquanto ‘espaço de aprendizagem’); ou perspectiva-se que a concepção decorra do ‘envolvimento que o participante teve no estágio’ (o estágio enquanto uma ‘formação’) proposto pela Interagente. Dessa forma, nossa análise recaí sobre estes motivos e não sobre as concepções.

No que se refere à ‘história de vida’, esta influencia direta e indiretamente na maneira de agir de cada um, nos valores que possui, conceitos, crenças e cultura apreendida. No caso de nossa investigação, a socialização primária (família, escola) e secundária (formação profissional) (DUBAR, 1999) possuem um papel preferencial, em que o participante remete às suas experiências anteriores para compreender o estágio: “É juntar a teoria e vir pra prática” (C-i).

Compreendemos que as concepções relatadas por nossos participantes talvez tenham relação com este seu primeiro contato com o estágio, que se constitui enquanto os mesmos se constituem como sujeitos, principalmente aquelas que dizem respeito à experiência.

Já na concepção que se refere ‘às vivências do momento em que estão inseridos’, a maioria das professoras partem da vivência com a estagiária, encontrando na troca de experiências sua visão de estágio: “[...] eu acho que é um aprendizado duplo, [...] passar pra ela o pouco que eu sei, [...] e ao mesmo tempo ela aprender comigo também” (PC-

g). Já AM-g compreendeu o estágio como “[...] um modo de eu aprender sobre a minha profissão”.

Assim, os participantes relacionaram suas concepções sobre o estágio com a ocasião vivida, com o momento que passaram a situação do estágio. No caso da troca de experiências e do aprendizado esta análise fica clara, pois muitos sempre se reportavam ao estágio como um exemplo. Nesta perspectiva, as pessoas atribuem suas concepções da forma como vivenciaram o estágio.

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

[...] eu entendo que é um processo de formação, não é simplesmente cumprir horário de estágio para que você tenha o seu diploma [...], ela é uma formação para que você, a hora que ingressar enquanto profissional, você já tenha um perfil pra isso [...] eu entendo que a formação é de ética, de caráter, de tudo (SME-D).

Podemos estabelecer uma relação direta com o modo pelo qual os participantes concebem o estágio, principalmente no que tange à formação e aprendizagem. Por quê? Pois, a Interagente, em seus relatos, tanto na disciplina quanto no curso, sempre se refere ao estágio como um espaço em que o estagiário

[...] não vai pra aprender o que o professor que o recebe faz, mesmo porque isso seria muito pouco, [...] então ele não vai aprender o trabalho do professor. Ele vai aprender o que significa essa dimensão prática do trabalho do professor [...] para perceber essas sutilezas da dimensão prática do trabalho (IA).

Dessa forma, os participantes podem ter aprendido e apreendido o estágio como um processo formativo através do contato com a Interagente. Portanto, pode ser um discurso do qual os participantes, de certo modo, apropriaram-se por lhes fazer sentido de alguma maneira.

Compromisso e papel da escola na formação dos futuros professores

Sabemos que nas políticas públicas atuais o estágio está previsto para ocorrer em caráter de parceria entre universidade e escola, bem como na maior parte das escolas que apresentam a prática de receber estagiários, o estágio faz parte de suas rotinas. No entanto, o que se encontra comumente é a escola somente recebendo estagiários e assinando fichas, ficando sob a responsabilidade da universidade em orientar as práticas. Com isso, a escola permanece como coadjuvante na formação de

seus futuros professores. Porém, esta não é uma regra, haja vista a própria proposta de estágio aqui investigada, dentre outras em diversos estados brasileiros.

Os apontamentos de nossos participantes nos mostraram que, nas reuniões de planejamento do início do ano, já é reservado um espaço nos planos para os estagiários, pois sabem que procuram as escolas em determinadas épocas do ano. Entretanto, mesmo com a compreensão de que os estágios fazem parte da rotina, estes não são uma necessidade imediata da escola. Ou seja, na medida em que os estudantes universitários se fazem presentes no ambiente escolar, é que se pode olhar de que forma contribuem. Então, como considerar a partir destas questões levantadas, que a escola teria um compromisso com a formação de licenciandos? É possível assumir tal compromisso?

Em nossa investigação pudemos verificar que todas as escolas participantes apresentaram disponibilidade em receber estagiários e auxiliá-los com materiais, excursões etc. Em todas, a pessoa que recebe e coordena os estágios é a coordenadora pedagógica, sendo que cada escola lidou com a questão do estágio de uma maneira diferente, mas todas apresentaram algo em comum:

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

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

A única dificuldade que as coordenadoras apontaram foi com relação ao espaço físico da escola e ao número de estagiários: “[...] não tem como eu receber estágio e ter estagiário em todas as salas e ter que colocar mais de um” (C-f). Mas, mesmo com algumas dificuldades, as instituições auxiliaram os estagiários em um apoio logístico:

[...] houve uma participação maior dos coordenadores, me parece que as escolas investiram mais [...] em possibilitar atividades que trazem certa dificuldade, como excursões (IA).

Algumas coordenadoras reconhecem que a escola faz parte desta formação inicial do professor,

destacando sua parcela de responsabilidade nessa questão:

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

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

Além deste apoio, duas escolas (E-h, E-i) valorizaram o que os estagiários desenvolveram, permitindo que os professores, ou os próprios estagiários apresentassem em reuniões de HTPC⁵ seus projetos pedagógicos: “Alguns professores que receberam estagiários, estavam expondo o projeto que fizeram com o estagiário [...]” (C-i).

Por outro lado, mesmo com a compreensão de que os estágios fazem parte da rotina, estes não são uma necessidade imediata da escola, como apontou a Interagente em entrevista:

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

Então, como considerar a partir das questões levantadas, que a escola teria um compromisso com a formação de licenciandos? Com uma breve análise destes relatos pudemos perceber que tanto os coordenadores, professores, Interagente e estagiários sentiram um apoio no desenvolvimento dos estágios. Entretanto, por conta das inúmeras tarefas e atividades da instituição, o acompanhamento é algo que, ainda, não ocorre, por conta da demanda de estagiários, além de não terem uma estrutura formal para isso.

Portanto, comprometer-se com a formação de um estudante que não faz parte formalmente das responsabilidades normativas da escola, acaba sendo algo complexo. Nos nossos normativos atuais, não há avanços nesse sentido e, segundo Silvestre (2011, p. 851), são reflexos das legislações anteriores, sendo que o maior impasse...

[...] é o nível de burocratização que o Estágio Supervisionado conseguiu atingir, pois, sendo uma

⁵ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

exigência para a certificação, perdeu sua finalidade principal. Além disso, essa medida provocou um distanciamento entre a instituição formadora e as escolas-campo.

Por enquanto, cabe à instituição escolar a abertura do espaço, recepção e apoio, e é exatamente esse o caminho seguido pelas escolas com as quais tivemos contato. Assim, propomos o desenvolvimento de políticas docentes específicas para os estágios das licenciaturas que tratem da aprendizagem docente *in loco* de maneira central, trazendo, ainda, aspectos que orientem escolas, instituições de Ensino Superior, Secretarias de Educação sobre a formação do futuro docente e como estes espaços podem ser coparticipantes desse processo de maneira integrada. Além das políticas públicas, o que pode contribuir para que a escola de fato assuma um compromisso é o reconhecimento de seu papel, de seus conhecimentos práticos como legítimos para a aprendizagem profissional da docência.

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

Discutimos até o momento que o estágio poderia ser compartilhado entre escola e universidade. Apontamos a importância desta relação e adicionamos que, para além da partilha, a escola, e, principalmente, os professores que nela atuam têm um papel a ser considerado no processo de formação dos futuros docentes.

No entanto, cabe considerar que tanto a escola como, especificamente, o professor-colaborador não são preparados formalmente para este tipo de trabalho, mas preparados para ensinar os alunos da escola básica. Assim, Benites et al. (2012, p. 10) ao falarem do professor-colaborador apontam que é alguém “[...] que foi lapidado por um sistema de formação, de cultura e de práticas que lhe dão determinadas posturas para agir/pensar, existindo uma lógica que expressa ritos e gestos”. Este professor

[...] passou pelos bancos escolares, pelo processo de formação inicial, adentrou na carreira docente e como se não bastasse os desafios do cotidiano aceitou a tarefa de acompanhar estagiários (BENITES et al., 2012, p. 10).

O professor-colaborador recebe os licenciandos em sua sala de aula, abrindo as portas através de uma ‘boa vontade’, já que para esta ação não há uma relação formal estabelecida prevista nas políticas públicas. Porém, ele não é alguém que tem interesse na formação dos estagiários, pois sua preocupação

sempre se volta aos seus alunos da educação básica. Mas, em nossa investigação, foi observado que há certa função formativa para com os estagiários:

Esses professores que recebem meus estagiários, eles assumem sim pra mim um papel formativo, [...] mas eles não são pessoas diretamente interessadas na formação de professores [...], pra mim é interessante que eles tenham um interesse específico um pouco diferente do meu (IA).

Problematizando o contexto apresentado, será que as escolas possuem condições de realizar este processo? A quais condições estamos nos referindo? Quais as condições objetivas dadas aos professores e às escolas para assumir uma função que se aproxime de um formador de professores? Quais as possibilidades para que isto de fato ocorra? De que forma as políticas públicas interferem nestas condições?

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

No primeiro bloco de discussões, acerca do ‘tempo e espaço’ dos professores e das escolas, é importante inicialmente destacar os afazeres que ambos possuem. Começamos, então, pelos docentes que possuem uma rotina intensa. Algumas de suas funções estão previstas na Lei 9394/96, no art. 13, as quais estabelecem que os professores, dentre outras funções, devem: “[...] participar da elaboração da proposta pedagógica” da escola;

[...] zelar pela aprendizagem dos alunos; [...] estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento [...] colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, art. 13).

Porém, em seu dia a dia o professor se ocupa de outras ocorrências e tarefas dentro e fora de uma situação de aula que o fazem ser um professor.

Durante as nossas observações, além da situação de estágio, foi inevitável observar a rotina da sala de aula. Em meio período com os alunos, os professores passam por diversas situações, como: solicitar o silêncio, organizá-los em seus lugares; solicitar que peguem um material; escrever na lousa; explicar um conteúdo; pedir que os alunos façam exercícios; auxiliá-los durante esta tarefa; corrigir o que foi feito; liberá-los para o recreio. Em meio a essas situações pode haver desentendimento entre alunos; um aluno não se sentir bem, ou sofrer problemas familiares e levar este sentimento para a escola, dentre outras tarefas e atividades que extrapolam a sala de aula e podem ser consideradas

como elementos dispersivos do trabalho docente (PERRENOUD, 1997). Além destas tarefas citadas, os professores possuem um trabalho sem os alunos, no qual preparam as aulas; corrigem provas; preparam atividades, materiais, realizam pesquisa na internet, lembrando, ainda, que ele tem uma vida pessoal, que não deve ser separada de sua vida profissional (NÓVOA, 1992).

Esse conjunto de atividades, envolvendo a escola, não é uma tarefa fácil para as professoras. Dessa forma, muitas vezes, apesar de sua vontade em colaborar com os estágios, as docentes apontam que são muitos os aspectos que elas precisam dar atenção. PC-h aponta que “[...] não tem só o estagiário, tem o grupo de estudos, tem o recreio, tem o parque [...], tem outras coisas, e você se desgasta, porque você tem que dar atenção”. Assim, com relação à escola, emerge a seguinte questão: quais são os seus tempos e espaços?

A instituição escolar tem um ritmo único e distinto de outras instituições. Nela ocorrem interações de pessoas de diferentes famílias e níveis socioeconômicos, com diferentes interesses naquele espaço. Estas pessoas têm seu tempo marcado pela escola (TARDIF, 2002), a qual também perpassa por vários ‘tempos’ simultaneamente: “O tempo das aulas, o tempo do lanche, o tempo de perguntar, o tempo de responder, o tempo de aprender...” (CASAGRANDE et al., 2012, p. 103), dessa maneira, o tempo da escola, de modo geral é organizado para cada aula, recreio, entrada e saída de alunos, trimestres, bimestres, semestres (dependendo da escola). Outra questão nesse mesmo contexto: quais são as suas atividades e tarefas? Organizar eventos, observar a aprendizagem dos alunos de um ponto de vista macro, solucionar problemas com os pais, professores, alunos e funcionários, receber e desenvolver projetos das secretarias de educação, cumprir avaliações externas, dentre outros.

Nas escolas públicas atuais a realidade com relação ao espaço não é algo bem resolvido. Por conta da democratização do ensino, há muitos alunos para poucas escolas e professores. Assim, lotam-se as classes, sobrando poucos espaços para salas de vídeo, salas de informática, bibliotecas etc., pois nestas é comum que sejam substituídas por mais salas de aula. Pudemos observar este fato durante nossa pesquisa de campo. Várias escolas tinham pouco espaço dentro das salas de aula e algumas possuíam refeitórios adaptados no pátio, bibliotecas dentro das próprias salas de aula, sem um espaço físico específico para tal, dentre outras situações.

Neste mapeamento, como pode ser observado, as rotinas, tarefas e atividades anteriormente demonstradas não tiveram a presença dos estágios e estagiários. Mas vimos que essa prática também faz parte da rotina de algumas escolas e professores.

No entanto, como já foi apontado na introdução, atualmente, na legislação, pouco se estabelece com relação ao estágio, estagiário, professor-colaborador, professor universitário, papel da escola, atrelados a uma aprendizagem organizada de modo didático-pedagógico para os futuros professores. Dessa forma, em função do papel de professor formador no estágio não ser uma realidade concreta na carreira docente e nem na política pública, não são previstos e possibilitados espaços de tempo, por exemplo, para que os professores possam refletir sobre o estágio e seu papel formativo, bem como em uma participação ativa das escolas na organização dos estágios sob outra ótica.

Estas questões ficam a cargo das próprias universidades que, a partir da necessidade de se ter um estágio vinculado ao ambiente escolar, tenta elaborar estratégias e estabelecer algumas possibilidades dentro daquilo que é pertinente, ou seja, em que os professores possam participar e a escola possa de alguma maneira contribuir. Um exemplo é o curso que a Interagente propõe aos professores. É uma possibilidade oferecida na forma de convite, pois acontece fora do horário de trabalho dos docentes, já que é um curso proposto pela universidade. Assim, as professoras que apresentam interesse pelo estágio ou pela própria formação, ou ainda pelo contato com a universidade, devem se desdobrar em um tempo, um horário, que muitas vezes poderia ser para seu descanso, para outras atividades, ou até mesmo, em muitos casos, para o que restou a fazer do trabalho escolar.

Nessa direção, outro elemento essencial para possibilitar condição de trabalho do estagiário com a escola é ‘a forma como o estágio é proposto’ pela universidade à instituição escolar, bem como a maneira com que esses estagiários são preparados para este ambiente:

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

Ou seja, na realidade pesquisada, as pessoas trabalham através do convite.

A SME-D nos relatou que as escolas são convidadas a receber estagiários, e a partir disto, a equipe gestora realiza o mesmo convite aos

docentes. Porém, sabemos que em outras realidades o convite não é feito e, muitas vezes, há a imposição para receber estagiários, podendo ser um problema de relacionamento da direção para com os professores, por exemplo. Talvez, essa forma de imposição possa causar uma recepção com má vontade, ou como um cumprimento de algo que ‘vem de cima’. E o que era para ser uma aprendizagem, formação e uma relação de troca acaba tornando-se uma relação burocrática, a realização de uma tarefa imposta.

Para além do convite, também há de se pensar sobre a maneira que a universidade encaminha os estudantes ao estágio, e como estes chegam à escola. É importante que o estagiário tenha um olhar aberto sobre a escola e os professores, compreendendo que em cada contexto há uma necessidade e uma especificidade.

Em nossa investigação, observamos que a Interagente orienta seus estudantes a observarem o trabalho docente e seus desafios, bem como a organização da escola, sendo uma possibilidade de vivenciarem o espaço escolar e o cotidiano do professor. Assim, através do diálogo, a interagente possibilita aos estagiários uma reflexão sobre a escola e aqueles que nela trabalham. Silvestre (2011, p. 858) nos traz contribuições que seguem nesta direção:

Um processo de formação inicial pautado por esse princípio deve desenvolver no aluno um exercício de reflexão que alcance a compreensão sobre a cultura institucional em que trabalha e como ela interfere na ação de cada um dos participantes, além de ajudá-lo a desvelar qual o referencial político e epistemológico que conduz sua prática, que motivos o levam a escolher esse referencial, podendo, assim, optar pelo sentido social que deseja imputar à sua ação.

O terceiro ponto que nos propomos a discutir diz respeito à organização do estágio. É um aspecto que deve ser levado em consideração, pois “[...] quando é uma proposta legal, interessante, a escola mesmo já se envolve e aquilo não fica sendo mais uma coisa, faz parte do projeto da escola” (SME-D).

Assim, para que escola e professores tenham a possibilidade de se envolver na formação de futuros professores, é importante que nos cursos de licenciatura sejam considerados alguns aspectos: tomar o estágio como um elemento central da formação nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos; elaborar em parceria com as escolas uma proposta de estágio com um objetivo comum traçado de modo que todos os envolvidos compreendam seus papéis e o que está em desenvolvimento.

Desse modo, segundo os relatos dos participantes, pudemos perceber que estes professores não encontram impasses em receber e orientar estagiários, pois muitas vezes este estudante agrega no trabalho do docente. No entanto, a organização e o planejamento são aspectos fundamentais para que o trabalho aconteça da melhor maneira, levando-nos para o próximo tópico.

Relações estabelecidas durante o processo de estágio

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

Sobre o primeiro aspecto, ‘relação afetiva’, sabemos que está presente em qualquer situação de ensino-aprendizagem e nas interações humanas (HARGREAVES, 1998; ESTRELA, 2010). Encontramos na literatura aspectos relacionados à afetividade entre alunos da educação básica e professores (ALMEIDA, 1993; MORALES, 2006), bem como sobre a dimensão afetiva dos docentes (RESTREPO, 1998; SILVA et al., 2007).

Nosso foco recai sobre a relação estabelecida entre professor-colaborador e estagiário, e deste com os alunos da escola. A afetividade é um elemento fortemente presente e importante no trabalho de ‘orientação e recepção, aprendizagem e ensino’ no contexto do estágio, além do ‘envolvimento’ daqueles que abrangem este processo.

Esta relação foi encontrada em diversas situações observadas durante os estágios: na preocupação das professoras-colaboradoras com a forma de orientar seus estagiários; no vínculo de amizade que foi estabelecido entre ambos; a preocupação dos estagiários em elaborar atividades e projetos nos quais pudessem de alguma forma contribuir com os alunos e o afeto que tiveram por estes; o cuidado que os estagiários apresentavam em não invadir o espaço do professor-colaborador, dentre outras.

Significa, portanto, um envolvimento entre professor-colaborador e estagiário, ou seja, criam um vínculo pessoal de amizade, de respeito e de preocupação, como pudemos observar nos relatos dos participantes. Muitas duplas de professores e estagiários criaram um laço afetivo, que prescinde o trabalho profissional e ultrapassa os espaços do estágio: “Eu gostei muito dela, mesmo depois do

estágio a gente conversa pelas redes sociais... A gente ficou amiga” (AM-f).

Somente com este vínculo estabelecido ‘abrem-se as portas’ para uma relação profissional, ou seja, enquanto os laços afetivos não forem criados, professor-colaborador e estagiário não conseguem desenvolver, juntos, um trabalho pedagógico, como foi o caso de alguns estagiários que acompanhamos na universidade.

No entanto, essa orientação pode ocorrer de forma direta ou indireta; ser consciente por parte do professor; estar voltada à aprendizagem e auxílio ao aluno-mestre; ou ser inconsciente, de forma que as atitudes do professor possam influenciar ou não nas ações do estagiários, os quais involuntariamente acabam por imitar os professores. Assim, a relação de aprendizagem pode se constituir também como algo de fato não intencional, ou seja, o professor-colaborador, na maioria das vezes, não tem a intenção de ensinar o estagiário porque entende que este aprende pela observação. Morales (2006, p. 21-22) nos dirá que esta relação é pautada no “[...] ensino não-intencional” e na “[...] aprendizagem intencional”, como vimos na maior parte dos relatos de nossos participantes.

Para compreender esta questão, há de se considerar quatro tipos de análises realizadas que pretendem mostrar como podemos encontrar as emoções em uma relação entre professor e aluno:

[...] o ensino é uma ‘prática emocional’; [...] o ensino e a aprendizagem envolvem ‘compreensão emocional’; [...] ensinar é uma forma de ‘trabalho emocional’; [...] as emoções dos professores são inseparáveis dos seus ‘propósitos morais’ e da sua capacidade para atingir estes propósitos (HARGREAVES, 1998, p. 838, grifos do autor).

Na relação afetiva, ainda encontramos presente o envolvimento e o comprometimento dos estagiários, professores, equipe gestora da escola, Interagente de estágio e SME. Esta questão foi levantada pelos participantes em entrevista, considerando-a de extrema importância para que o estágio seja desenvolvido de forma positiva, pois “[...] sentir-se comprometido ou ‘obrigado’ moralmente reflete este aspecto emocional na vivência das vinculações com o que se considera valioso” (CONTRERAS, 2002, p. 77, grifo do autor).

Portanto, o ensino, a aprendizagem, o cuidado e a preocupação com o outro, o compromisso são elementos presentes em uma relação afetiva, mas também moral, os quais obedecem

[...] a um compromisso com a ética da profissão que só pode se resolver no estabelecimento de vínculos

que implicam a emotividade e as relações afetivas (CONTRERAS, 2002, p. 77).

A ‘relação universidade e escola’ está presente em um processo de estágio, sendo considerada por nossos participantes como:

[...] extremamente importante, porque na universidade você está formando professor pra trabalhar lá [escola] e tem que ter essa ligação, ter essa formação na faculdade e lá na escola (AM-h).

Sabemos que o estabelecimento responsável por introduzir este vínculo, como já vimos em outros momentos do artigo, é a própria Instituição de Ensino Superior, que pode ou não oferecer possibilidades de estreitamento dos laços entre ambas as instituições. No entanto, há de se considerar que esta relação é permeada por conflitos historicamente construídos, os quais podemos pensar a partir de dois pontos principais: o primeiro relacionado à tensão existente entre teoria e prática; o segundo ponto diz respeito às relações de poder que esta tensão estabelece, bem como a existência de uma hierarquia de saberes.

O primeiro aspecto está em constante discussão no campo acadêmico educacional, que atualmente anuncia a necessidade de aproximar estas duas vertentes. Por outro lado, a escola procura uma ‘serventia’ para a teoria dentro de seu espaço quase que somente prático. Portanto, é um entrave entre a ‘realidade discursiva’ das universidades e a ‘realidade pragmática’ das instituições escolares (SARTI; BUENO, 2007).

Assim, tem-se a ideia de que a teoria pautada em uma realidade discursiva não é aplicável à realidade prática da escola. Além disso, é pressuposto que o conhecimento originado na universidade apresenta um nível de importância maior aos conhecimentos produzidos na prática escolar. É necessário, portanto, que haja um diálogo, uma colaboração entre ambas as instituições, considerando os saberes como complementares e não contrapostos. Isso envolve “[...] o empenho mútuo dos participantes”, pois a relação de colaboração não está pautada na hierarquia, “[...] mas uma relação entre pessoas que saibam ouvir, compartilhar ideias e trabalhar juntas” (BENITES et al., 2013, p. 134).

Temos, então, dois campos distintos e que na maioria das vezes seguem caminhos que parecem distintos, que seria o campo científico/acadêmico e o campo educacional (escolar). Mas como unir, ou estabelecer uma relação de colaboração entre estas duas realidades distintas? Como trabalhar com a questão da teoria e prática de forma que elas se complementem e não se distanciem?

São questões que permanecem alimentando investigações, principalmente no âmbito da licenciatura. De qualquer modo, há um avanço na compreensão desta relação, pois

[...] a componente da prática profissional tende a deixar de ser encarada como um momento de aplicação, para ser considerada, cada vez mais, como o elemento estruturante de uma dinâmica formativa tributária de uma concepção de alternância (CANÁRIO, 2000, p. 12).

Outro desconforto gerado nesta relação é a hierarquia de saberes, ou seja, na nossa sociedade, o conhecimento originado na universidade apresenta um *status*, um nível de importância maior do que os conhecimentos produzidos na prática escolar, “[...] essa valorização de uma frente a outra é evidenciada desde da Antigüidade Grega” em que “[...] as atividades manuais foram colocadas em um nível inferior às atividades intelectuais” (DUTRA, 2010, p. 30).

Para Tardif (2000, p. 12)

[...] a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho.

Esta compreensão deve ser exercitada nos cursos de formação inicial e continuada para que futuros professores não se desiludam com a realidade da escola, bem como para que os professores de carreira não neguem todo o conhecimento que os estagiários levam à escola. Estes espaços são complementares, neles podem ser compartilhados os conhecimentos que produzem, na forma de colaboração.

A ‘relação formação inicial e continuada’ foi outro aspecto constatado em nosso trabalho de campo. A formação inicial é fato que ocorra durante o estágio, porém a formação continuada não é algo tão visível assim. Em nossa investigação, a Interagente, como já mencionamos, oferece um curso de extensão aos professores, mas para ela não é só no curso que ocorre a formação continuada:

[...] estar comigo no curso é quando eu posso trazê-los pra universidade [...] a minha aposta é que a formação continua e em serviço está lá na sala de aula com os estagiários (IA).

Nesta direção, encontramos na literatura atual (CANÁRIO, 2000; AROEIRA, 2009; PIMENTA; LIMA, 2004) a compreensão de que “[...] o estágio torna-se possibilidade de formação contínua para os professores formadores” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 114).

Constatamos que a formação continuada no estágio ocorre de três formas: o ‘novo’ que os estagiários levam à escola, e que as professoras consideram como um tipo de ‘atualização’ de seu trabalho; constante contato com a universidade, o qual as docentes tomam como algo positivo e; na relação entre as professoras e os estagiários, momento em que as docentes podem perceber suas ações nos atos dos estagiários e refletir sobre sua prática.

Assim, os professores-colaboradores tem a “[...] possibilidade de não se ‘deixar envelhecer pelos problemas da profissão’ docente e de (re)colocar-se em processo de formação contínua” (SARTI, 2009, p. 145, grifo do autor). Nesta direção, é possível desenvolver a formação continuada e inicial de forma articulada, bem como no local real do trabalho docente. Portanto, é desejável a construção de uma política pública que tenha este princípio. Da mesma forma, espera-se que a “[...] transformação de situações de trabalho em situações de formação” passe “[...] a ser uma preocupação comum quer à formação inicial, quer à formação contínua”. (CANÁRIO, 2000, p. 12).

Considerações finais: o estágio como pedagogia e a ‘pedagogia do estágio’

Propusemo-nos a pensar o estágio curricular como um momento formativo para os licenciandos e demais envolvidos neste processo. Pontuamos aqui quatro elementos que consideramos necessários para o desenvolvimento do estágio como uma Pedagogia: Orientação; Compromisso; Formação e Colaboração.

Entendemos a Pedagogia na acepção de Tardif (2002) como formação, sendo possível pensar em uma ‘Pedagogia do Estágio’, em sentido crítico, dando margem para questionamentos na compreensão de que:

(a) As escolas, oficialmente, não são vistas como lugares de formação inicial de professores, mas como espaço que recebe os estudantes. Não recebem nenhuma orientação em termos de política docente de formação, a não ser pelo ‘bom senso’ de que podem contribuir com a formação das novas gerações de professores. Nestas instituições, quem cuida da recepção desse estagiário, de um modo geral, é o coordenador-pedagógico que também não teve uma formação para este fim específico e o faz, muitas vezes, na ‘boa vizinhança’. Os professores experientes, chamados de professores-colaboradores, podem receber algum tipo de formação, mas podem atuar sem recebê-la. Da mesma forma, não há nenhum tipo de reconhecimento ou promoção na

carreira docente para quem recebe estagiários, exercendo esta atividade, muitas vezes, na camaradagem.

(b) Na Lei 11778/2008, os professores universitários deixaram de ser supervisores de estágio, passando a serem orientadores – um tipo de função adequada para os estágios vinculados a indústria e não a escola; enquanto que os professores de escola passaram a ser supervisores.

(c) As Universidades que tem compreensão do processo de formação contratam professores universitários para este fim com experiência didática no magistério e formação acadêmica (mestrado; doutorado) com enfoque na formação de professores e trabalho docente. Quando não se tem essa compreensão, sendo esta a posição hegemônica, qualquer pessoa pode cumprir este papel, pois o estágio é visto apenas como uma atividade que não precisa ser, necessariamente, levada a sério; neste universo tudo é possível.

(d) Na escola, o estagiário pode ser tratado como futuro professor ou simples auxiliar. Em outras situações, pode servir também de mão de obra barata para suprir a ausência de professores regulares como no programa ‘Residência Educacional’ do Estado de São Paulo. Neste contexto, o estágio assume elementos de uma Pedagogia Artesanal do aprender fazendo.

Assim, no trabalho desenvolvido nesta pesquisa, não temos uma ‘Pedagogia do Estágio’ sistematizada, mas encontramos alguns elementos que nos permitem pensar o Estágio Curricular como uma Pedagogia da Formação em desenvolvimento ao suscitar:

(1) ‘Orientação’ - embora a maior parte das professoras parta das vivências nas quais estão inseridas, valorizou-se também o estágio enquanto momento de formação que envolve duas fases: o acolhimento e o acompanhamento. No momento ocorre de forma observável o acolhimento (ARAÚJO, 2014), visto como uma conquista; enquanto que há dificuldades em se efetivar o acompanhamento, pois ele envolve a assunção da figura do professor-formador de escola.

(2) ‘Compromisso’ - não há uma política de parceria formal, mas a relação entre Universidade e Escola demonstrou que a escola faz parte da formação inicial e está envolvida neste processo.

(3) ‘Formação do Professor-Colaborador e a Organização dos Estágios’ - houve a preocupação em se oferecer um curso de formação para as professoras que deveriam receber os estagiários, bem como a forma como o estágio é proposto, preparação dos estagiários para ir à escola e a própria organização do momento do estágio em si.

(4) ‘Cultura de Colaboração’ – no estágio proposto prepassa uma relação de parceria que envolve uma cultura de colaboração nas relações entre professor-colaborador e estagiário e interagente e escola, condição necessária para se pensar a profissionalização do ensino.

Nesse contexto, o estágio curricular desenvolvido dá amostras de que, apesar das adversidades, é possível fazer um trabalho sério e, ao mesmo tempo, apontar para perspectivas futuras de que essa área possa ser mais valorizada, assim como a experiência dos professores de escola e a própria escola.

Referências

- ALMEIDA, S. F. C. O lugar da afetividade e do desejo na relação ensinar-aprender. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1, abr. 1993. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1993000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 5 out. 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, maio 1983. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741983000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 nov. 2013.
- ARAÚJO, S. R. P. M. **Acolhimento no estágio**: entre modelos e possibilidades de formação docente. 2014. 202f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.
- AROEIRA, K. P. **O Estágio como prática dialética e colaborativa**: a produção de saberes por futuros professores. 2009. 253f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; BORGES, C. M. F., CYRINO, M. Qual o papel do professor-colaborador no contexto do estágio curricular supervisionado na educação física? **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 20, n. 4, p. 13-25, 2012.
- BENITES, L. C.; CYRINO, M.; SOUZA NETO, S. Estágio Curricular Supervisionado: a formação do professor-colaborador. **Olh@res**, v. 1, n. 1, p. 116-140, 2013.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 3 jun. 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 9/2001, 8 maio, 2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 8 de maio, 2001a. Seção 1, p. 131. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 7 out. 2009.

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 28/2001, 2 out. 2001. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 outubro, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 7 out. 2009.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abr. 2002a. Seção 1.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002 19 de fevereiro de 2002a. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2002b. Seção 1, p. 9.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1/2006, 15 de maio de 2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia**, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2011.
- BRASIL. Presidência da República/Casa Civil. **Lei n.º 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2008.
- CANÁRIO, R. **A prática profissional na formação de professores**. Inafop. Formação profissional de professores no ensino superior. Universidade de Aveiro, 2000. Disponível em: <<http://www.fc.unicamp.br/falaoutraescola/resumos-palestrantes/RuiCanario.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2012.
- CASAGRANDE, A. L. CYRINO, M. C.; JUTKOSKI, M.; CAMARGO, M. A. J. G. Problematização do tempo na escola. **Educação Teoria e Prática**, v. 22, n. 41, dic. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81062012000300007&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 24 out. 2013.
- CONTRERAS, J. **A Autonomia de professores**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- CYRINO, M. **Formação inicial de professores: o compromisso do professor-colaborador e da instituição escolar no processo de estágio supervisionado**. 2012. 233f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.
- DUBAR, C. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação e Sociedade**, v. 19, n. 64, Sept. 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-3301998000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 nov. 2010.
- DUTRA, E. F. **Possibilidades para a articulação entre teoria e prática em cursos de licenciatura**. 2010. 354f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.
- ESTRELA, M. T. **Profissão docente**. Dimensões afetivas e éticas. Porto: Areal, 2010.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2012.
- GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.
- HARGREAVES, A. The emotional practice of teaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 14, n. 8, p. 835-854, 1998.
- HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group**. East Lansing. Michigan: Holmes Group. 1986.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MORALES, P. **A Relação professor-aluno: o que é, como se faz**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, v. 25, n. 1, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 ago. 2010.
- NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.
- PERRENOUD, P. **Ensinar ou a vertigem da dispersão: fragmentos de uma sociologia das políticas pedagógicas**. In: PERRENOUD, P. (Ed.). **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PONTE, J. P. Concepções dos professores de matemática e processos de formação. In: PONTE, J. P. (Ed.). **Educação matemática: temas de investigação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 185-239.
- RESTREPO, L. C. **O direito à ternura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- SARTI, F. M. O professor formador e as possibilidades da parceria intergeracional na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre**, 2008. 1 CD-ROM.
- SARTI, F. M. Parceria intergeracional e formação docente. **Educação em Revista**, v. 25, n. 2, agosto 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200006&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 24 jan. 2010.

SARTI, F. M.; BUENO, B. O. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, ago. 2007. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 4 out. 2012.

SILVA, J. S.; SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C. A docência como profissão: um estudo sobre a dimensão (sócio-) afetiva do professor. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE ‘Saberes Docentes’. Edição Internacional, 7.; ENCONTRO NACIONAL SOBRE ATENDIMENTO ESCOLAR HOSPITALAR, 5., 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2007. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-083-04.pdf>>. Acesso: 5 abr. 2012.

SILVESTRE, M. A. Prática de ensino e estágios supervisionados: da observação de modelos à aprendizagem da docência. **Revista Diálogo Educacional**, v. 11, n. 34, p. 835-861, 2011.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma

epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-2478200000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 out. 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Líber Livro, 2007.

Received on October 14, 2014.

Accepted on March 20, 2015.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.